

DIÁLOGOS

FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS

Monterrey 2007

EDUCACIÓN

LENGUAJE, CULTURA Y EDUCACIÓN

COORDINADORA

Gabriela Adriana Elizondo Regalado



Óscar Loureda

Patrick Dahlet

Balasubramanian Kumaradivelu

María Cecilia Colombi

Juliet Langman y Robert Bayley

LENGUAJE,
CULTURA Y
EDUCACIÓN

COLECCIÓN

Diálogos

Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007

COMITÉ EDITORIAL DE LA COLECCIÓN

Magolo Cárdenas

Carolina Farías

Cristina González

FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS MONTERREY 2007

FONDO EDITORIAL DE NUEVO LEÓN

DIÁLOGOS

FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS

Monterrey 2007



LENGUAJE, CULTURA Y EDUCACIÓN

COORDINADORA

Gabriela Adriana Elizondo Regalado



Óscar Loureda Lamas

Patrick Dahlet

Balasubramanian Kumaravadivelu

María Cecilia Colombi

Juliet Langman y Robert Bayley

D.R. © 2008
Fondo Editorial de Nuevo León

D.R. © 2008
Fórum Universal de la Culturas Monterrey 2007

D.R. © 2008
Los autores

ISBN 978-970-9715-58-3

Impreso en México

Artículo "Adquisición de una segunda lengua sin tutoría en los salones de clases"
reproducido con permiso de Palgrave Macmillan. Traducción Rafael García.

Coordinación editorial: Dominica Martínez

Diseño de la colección: Florisa Orendain y Ángela Palos

Cuidado editorial: Ángela Palos y Cordelia Portilla

Formación y diagramación: Cordelia Portilla



Zaragoza 1300
Edificio Kalos, Nivel c2, Desp. 202
CP 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 83 44 29 70 y 71
www.fondoeditorialnl.gob.mx



Fundidora y Adolfo Prieto s/n
CP 64010 Monterrey, Nuevo León
(81)20 33 36 00
www.monterreyforum2007.org

ÍNDICE

PRESENTACIÓN JOSÉ NATIVIDAD GONZÁLEZ PARÁS	9
INTRODUCCIÓN EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD GABRIELA ADRIANA ELIZONDO REGALADO	11
LENGUAJE, CULTURA Y LINGÜÍSTICA ÓSCAR LOUREDA LAMAS	13
CONVIVIR CON NUESTRAS DIFERENCIAS: PLURILINGÜISMO, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN PATRICK DAHLET	51
GLOBALIZACIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN DEL LENGUAJE BALASUBRAMANIAN KUMARAVADIVELU	73
EL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN LOS ESTADOS UNIDOS: UN ENFOQUE FUNCIONAL HACIA EL DESARROLLO DE UNA BI-ALFABETIZACIÓN MARÍA CECILIA COLOMBI	91
ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA SIN TUTORÍA EN LOS SALONES DE CLASES JULIET LANGMAN Y ROBERT BAYLEY	105

PRESENTACIÓN

La cultura y el humanismo son, y han sido, elementos cruciales para el desarrollo integral de las naciones. Por ello, frente a los planteamientos y posicionamientos del siglo XXI, el Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007 se propuso facilitar una renovación de la conciencia de nuestro ser colectivo a través de la reflexión y el diálogo.

A lo largo de los ochenta días de duración del Fórum, un número significativo de ciudadanos del mundo ha analizado, entre otros temas de igual o mayor importancia, la problemática de la valoración de las expresiones pluriétnicas, el desarrollo del conocimiento, y los esfuerzos hechos hasta ahora por erradicar la incomprensión, la violencia, la intolerancia y las diferencias lacerantes entre opulencia y miseria.

La colección Diálogos que presentamos tiene como objetivo generar, con base en las enriquecedoras sesiones de reflexión habidas, un intercambio de significados, emociones y contenidos, además de fomentar la aceptación del otro con dignidad y respeto, y revalorar la utilización de la palabra como herramienta para explicar y escuchar los niveles más profundos del razonamiento y la introspección.

Monterrey, la urbe más dinámica del norte de México, asumió el compromiso de organizar el Fórum Universal de las Culturas como una oportunidad para honrar la filosofía y los principios convocados por el encuentro, hecho posible gracias a la suma de esfuerzos estatales y nacionales, y a la invaluable colaboración de una sociedad civil emprendedora que ha sabido innovar en los campos de la industria, el comercio y las finanzas, y que sostiene un activo papel protagónico en la vida cultural del país.

José Natividad González Parás

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN

INTRODUCCIÓN

EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

GABRIELA ADRIANA ELIZONDO REGALADO

La educación es un proceso dinámico que desde finales del siglo pasado y en los albores de este siglo XXI se ha contemplado con especial interés en todo el mundo, ya que representa la esperanza de la humanidad para enfrentar los desafíos asociados con este mundo globalizado en donde hoy se encuentran inmersas las sociedades.

México, y en particular la ciudad de Monterrey, vivió la oportunidad de abrirse ante el mundo; de escuchar, aprender, criticar, reflexionar y opinar. Todo esto en el marco de los Diálogos del Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007, que se desarrollaron en torno a cuatro ejes conceptuales: Diversidad Cultural, Paz, Sustentabilidad y Conocimiento, y se consideraron distintas líneas temáticas a lo largo de ocho semanas.

Este volumen recoge cinco textos representativos del diálogo dedicado a la Educación, todos relacionados con el tema del lenguaje. Con ellos pretendemos dar al lector una idea general de un aspecto fundamental de la experiencia educativa en un entorno de diversidad.

Óscar Loureda presentó en este Diálogo sus reflexiones acerca del desarrollo del lenguaje a lo largo de la historia, y analiza la riqueza de las dimensiones particulares de las lenguas en este mundo diversificado. Su participación nos muestra a las lenguas como el medio de “apropiarse de la realidad” y de establecer comunicación, tanto entre los sujetos pertenecientes a un mismo grupo como en la comunicación intercultural. Su panorama aborda desde Ferdinand de Saussure hasta las posturas pragmáticas, comunicativas y de análisis del discurso para darnos una idea muy clara del papel tan importante que juega el lenguaje en los procesos de comunicación.

Reflejando la experiencia de nuestras sociedades en la globalización, Patrick Dahlet centra su artículo en la importancia de aprender otras len-

guas para convivir con nuestras diferencias. Sobre el mismo problema, B. Kumaravadivelu, desde su perspectiva, nos presenta su concepto de la "Globalización cultural y educación del lenguaje". Ambos retratan la situación que viven muchas sociedades multiculturales y multilingües en el mundo, las cuales, al ir quedando las fronteras reducidas a divisiones arbitrarias, permiten en muchos de los casos el libre tráfico de mercancías y de personas, y se preguntan: ¿Qué papel juega en estos contextos el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué nuevos retos hay que afrontar en la enseñanza de una segunda lengua y cultura, inmersos como estamos en esta diversidad?

María Cecilia Colombi, de la Universidad de California, habla de un fenómeno que se presenta actualmente en los Estados Unidos: la gran cantidad de hispanos que habitan esta nación, su poder adquisitivo, su liderazgo, pero además del problema que enfrentan muchas veces ante la discriminación, ante el "*English only*" y las políticas educativas excluyentes. Presenta el caso del español como lengua heredada en las escuelas y las clases multiculturales de ese país.

Robert Bayley, investigador de la Universidad de California en Davis, y Juliette Langman, de la Universidad de Texas en San Antonio, han estudiado los procesos de adquisición de la lengua, fundamentalmente el de los inmigrantes que llegan a los Estados Unidos, así como su proceso educativo en una lengua que no es la materna. En este volumen incluimos su valiosa participación en el Fórum con el tema "Adquisición de una segunda lengua sin tutoría en los salones de clase".

El nuevo contexto en donde se desarrollan las sociedades se ha ido transformando y, como podremos apreciar en los siguientes textos, la educación se ha adaptado a estas transformaciones. Los movimientos migratorios, las nuevas expectativas económicas y la gran diversidad cultural conllevan al cambio educativo.

LENGUAJE, CULTURA Y LINGÜÍSTICA

ÓSCAR LOUREDA LAMAS*

INTRODUCCIÓN

Dicen las normas de la *Ars Oratoria* que el exordio de un discurso ante un foro debe despertar la curiosidad del público y predisponerlo favorablemente. Un buen modo de conseguir esto pasa por cumplir de entrada con las normas de cortesía, mostrando agradecimiento tanto hacia el anfitrión, más ahora después de tan gentiles palabras, como hacia el auditorio, por su presencia e interés. Exponer con claridad a renglón seguido el contenido y el objetivo del discurso tampoco se aparta del canon de una introducción, pues se trata, en definitiva, de preparar el camino que vamos a recorrer durante los próximos minutos. Me atengo, pues, a lo tradicional del exordio para mostrar mi gratitud ante los organizadores del Fórum de las Culturas y ante todos ustedes; pero permítanme también que mi particularidad discursiva trascienda esta necesaria tradición para añadir que mi gratitud nada tiene que ver con una norma retórica, sino con un hondo sentimiento. Me siento muy feliz –y permítanme el apunte– por poder reencontrarme con viejos amigos: viejos, claro está, no por la edad de ninguno, todos de alma naturalmente jovial, sino por el vigor y la estrechez del lazo. Más afortunado, incluso, por poder reencontrarme con ellos aquí, prácticamente montados en el Cerro de la Silla, para poder divisar, como se canta en el popular y mestizo corrido, “tierra linda y sultana que lleva por nombre, sí señor, ciudad de Monterrey”... Pero dado que el placer de volver a ver a los viejos amigos sólo puede ser comparable al que produce hacer uno nuevo –lo dice el poeta británico Rudyard Kipling–, aún me siento más dichoso, si cabe, por estarme permitido el

* Profesor de la Universidad de La Coruña y becario de la Alexander von Humboldt-Stiftung.

honor de dirigirme a todos ustedes; o para ser más exactos, por estar me permitido iniciar con ustedes un diálogo abierto y libre.

Dicho esto, y dado que uno de los pecados mortales de un discurso ante un foro es el exceso de palabras –un viejo refrán en español asegura que “los largos sermones más mueven culos que corazones”–, sin más dilación me gustaría presentarles el tema de mi ponencia: lenguaje, cultura y ciencias del lenguaje. Sólo con considerar el título de esta disertación –o mejor, el título de mi turno en el diálogo–, se advierte que, por una parte, tenemos dos objetos, el lenguaje y la cultura, y por otra, un sujeto del análisis, una ciencia: la lingüística. No se espera de mí, con seguridad, que justifique que el lenguaje es objeto de la lingüística: esto tendría tan poco de informativo como querer explicar que la botánica se ocupa de las especies vegetales, que la medicina se ocupa de precaver y curar las enfermedades, o que la filosofía se ocupa de los principios más generales que organizan y orientan tanto el conocimiento de la realidad como el sentido del obrar. Y tampoco se me pide, evidentemente, que en este tiempo lidie con todas y cada una de las cuestiones que parece abarcar tan formidable titular: sin duda, esto podría convertirse en el decimotercer trabajo de Hércules. Más bien se trata de desarrollar dos enfoques con estos tres elementos: uno histórico, mostrar cómo se han concebido las relaciones entre el lenguaje y la cultura en la lingüística, y uno teórico, exponer de forma ordenada los problemas más generales que debe abordar una ciencia que estudie las relaciones mutuas entre lenguaje y cultura (la llamada etnolingüística).

Lo hasta aquí dicho concierne al qué de mi exposición, pero aún sería necesario argumentar y justificar por qué este tema debe integrarse aquí, en el Fórum Universal de las Culturas Monterrey 2007. Desde hace unos días, como saben, en el Fórum se ha elevado un diálogo específico en torno al papel de la educación, de la tecnología y de la ciencia en general en la construcción de una sociedad justa y sostenible. Justa y sostenible significa también –y muy especialmente– una sociedad ceñida a la unidad ideal del hombre, como especie diferenciada, pero también ceñida a la esencial diversidad histórica y a la libertad del individuo. En una palabra, se pretende dialogar sobre la posibilidad, deseable e irrenunciable, de construir una sociedad que –y cito las palabras del ideario del Fórum– “integre la diversidad cultural, que todos reconocemos no como un patrimonio estático, sino como un tesoro vivo y renovable que garantiza la supervivencia de la humanidad, con el conocimiento, como el instrumento imprescindible

para el desarrollo y la generación de bienestar". Es ésta –la relación entre conocimiento y cultura– una cuestión candente tanto en la sociedad de hoy, en un plano práctico, como en la discusión científica actual, en un plano más reflexivo. Y lo es, por ello, también en la lingüística; o más exactamente, de un modo u otro lo ha sido siempre en la lingüística, porque las ciencias del lenguaje, tanto en sus prefiguraciones como en sus formas genuinas, siempre ha tenido que plantearse los vínculos entre el lenguaje y las lenguas, por un lado, y la cultura y el conocimiento, por otro, aunque a veces se hayan exagerado sus correlaciones y otras se haya subrayado su distancia. Por eso resulta razonable hacer un recorrido somero por la historia de las relaciones entre el lenguaje y la cultura vistas desde la lingüística; y no –o no solamente– con un afán histórico, sino también con la finalidad de dar soporte a la tesis siguiente: la comprensión cabal del hombre pasa necesariamente por una correcta identificación de las relaciones entre la cultura que éste crea y su lenguaje.

CULTURA, LENGUAJE, LINGÜÍSTICA

El término cultura encierra una metáfora; sucede, sin embargo, que la palabra ya es un fósil, de manera que la imagen creativa original no salta inmediatamente a la vista de los hablantes. Hagamos, pues, un poco de paleontología lingüística. En latín, la palabra cultura procede del verbo *colere*, que tenía un amplio abanico de significados: habitar, cultivar la tierra u honrar con adoración. Algunos de estos significados se separaron, aunque sobreponiéndose ocasionalmente en los sustantivos derivados. Así, el significado de habitar se deposita en *colonus*, y de aquí provienen vocablos como en español colonia, conjunto de personas procedentes de un territorio que van a otro para establecerse en él o territorio o lugar donde se establecen estas personas: famosa es la ciudad alemana de Colonia, *Colonia Claudia Ara Agrippinensium*; y aquí en Monterrey, sin ir más lejos, distintas partes de la ciudad se denominan colonia. El significado honrar con adoración se desarrolló en *cultus*, conjunto de ritos y ceremonias litúrgicas con que se tributa homenaje. Finalmente, *cultura* tomó el significado principal de cultivo, primero en un sentido meramente físico, para designar las técnicas de la labranza de la tierra (esp. cultivo, agricultura, etcétera), y después, por extensión, para reconocer a una persona que sabía mucho: esta última acepción se conserva aún en el lenguaje cotidiano, cuando

se identifica cultura con erudición, de suerte que una persona culta es aquélla que posee grandes conocimientos en los más variados ámbitos del saber. En síntesis, la palabra cultura, para lo que aquí importa, posee un triple significado en origen: físico (la actividad de hacer brotar algo de la tierra), ético y espiritual (la actividad de hacer brotar algo del espíritu y del conocimiento) y religioso (honrar a los dioses). Asimismo, se presenta una dimensión histórica en relación con un territorio o con un grupo: se habla de la cultura de un pueblo o de una nación, de la cultura inca o maya, de la cultura española, de nuestra cultura (opuesta implícitamente a la de los demás), etcétera. Dicho de un modo algo más severo, la cultura engloba tres conjuntos de factores: la técnica (agricultura, ganadería...), la norma de una comunidad (leyes, costumbres, instituciones...) y la "representación que hace el espíritu", en términos del filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel, como los mitos, la religión, en tanto que representación que el hombre hace de lo sobrenatural, y el lenguaje, en tanto que representación del mundo, esto es, en tanto que ese plano intermedio entre el yo y las cosas que le permite al hombre tomar contacto con la realidad. Y la cultura, en este sentido, se contrapone a lo natural, a la naturaleza misma. Mientras que en la naturaleza se encuentra lo dado al hombre, ya sea de manera innata (sus características como especie e individuo: su cuerpo, su mente, etcétera) o ya sea como realidad que le rodea (los ríos, las montañas, el cielo, el que haya lluvia o sol, el que exista la gravedad, el que el agua hierva a 100°C, etcétera), en la cultura, en cambio, se encuentra –en términos del filósofo Enmanuel Kant– lo que no pertenece al mundo de la necesidad o causalidad.

En primer lugar, engloba la civilización material, esto es, las técnicas desarrolladas por el hombre para realizar distintas actividades, no sólo las agrícolas, como las técnicas médicas o de ingeniería. Y como estas actuaciones pertenecen al mundo de la libertad del hombre éste puede hacer usos óptimos o execrables. Es un hecho cultural e histórico que el físico alemán Otto Hahn descubre de la fisión nuclear como proceso generador de energía, y por ello recibe el Premio Nobel de Química en 1944. A partir de este descubrimiento técnico se hicieron significativos avances aplicables hoy, por ejemplo, en la medicina, pero también se hicieron otros desarrollos ciertamente atroces, como la bomba atómica, desarrollos en los que de un modo u otro participaron, por cierto, casi todos los grandes científicos de la época de entreguerras, como el mismo Hann, Werner Heisenberg o Niels Bohr; o incluso Albert Einstein, quien en agosto de 1939

envió al presidente Roosevelt una carta en la que arrepentido, después de la detonación sobre Hiroshima, Einstein comentó que “debería quemarme los dedos con los que escribí aquella primera carta a Roosevelt”.

En segundo lugar, forman parte de la cultura las normas sociales, como las leyes o preceptos mediante los cuales se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia; o las tradiciones consuetudinarias, sobre todo en lo legal (el llamado *Common Law* anglosajón, o el derecho consuetudinario indígena, esto es, el grupo de normas y reglas de carácter jurídico no escritas, pero sancionadas por la costumbre o la jurisprudencia, que son fundamento ineludible del Derecho). Por ejemplo, bajo la ley de Iowa, en los Estados Unidos, una mujer y un hombre pueden casarse si solicitan una licencia de matrimonio y tienen una ceremonia civil o religiosa; pero también pueden tener un matrimonio consensual, sin haber contraído matrimonio con una licencia y mediante una ceremonia o mediante otro tipo de proceso formal. Basta en este caso con cumplir con tres requisitos: primero, la mujer y el hombre tienen que acordar que están casados –esto no es tan sencillo como parece–; segundo, deben convivir continuamente como esposos; y tercero, necesitan comportarse como esposos en público.

Estas normas tradicionales no sólo existen en la esfera de lo legal, sino también en la esfera de la comunicación. Un ejemplo muy sencillo en este sentido es el saludo. Al saludarnos podemos estrecharnos las manos, o darnos besos en caso de familiaridad o afectividad. Y al igual que sucede en el ámbito de las normas legales –el matrimonio consuetudinario es válido en Iowa, pero no en California o en Florida–, en la comunicación también suele haber variaciones según ámbitos de cultura: en Latinoamérica se tiende a saludar con un único beso en la mejilla; en España es normal saludarse con dos besos; en Suiza y en algunos países eslavos, lo usual son tres; en París, incluso se saluda con cuatro; y en Rusia, lo común es darse un beso en la boca, independientemente del sexo de los que se saludan (recordarán ustedes el famoso beso, *Bruderkuss* o beso fraternal, entre el presidente de la Alemania Oriental Erich Honecker y el presidente ruso Leonidas Breznev durante las celebraciones en 1979 del trigésimo aniversario de la extinta Alemania comunista, un beso hoy convertido en icono en Berlín). Estas normas, por lo demás, mudan o pueden mudar con el tiempo, porque dependen de la historia: recuerdo de chico que mis padres trataban de usted a sus padres, al igual que los alumnos a los profesores, cosa que ahora no sucede, casi ni por asomo. Y nótese, como apunte lateral, que estas tradiciones no tienen nada que

ver con la lengua misma o con lo correcto o incorrecto de la expresión, sino con los hábitos comunicativos de una comunidad. Si yo digo “Y Lázaro se levantó y andó” cometo una incorrección gramatical en relación con el español; pero si mi padre hubiera tuteado al suyo, no hubiera cometido ninguna incorrección en español, sino una falta contra la tradición comunicativa y social: todo lo más, en aquellos tiempos, se hubiera arriesgado a un severo reproche de mi abuelo, no de un gramático.

Finalmente *–last but not least–*, la cultura engloba la representación que hace el espíritu. Primero, en la representación de lo sobrenatural, bien sea como mitología, esto es, atribuyendo los objetos naturales y los hechos históricos a la intención de sujetos sobrehumanos y sobrenaturales, bien sea como religión, atribuyéndolos a una finalidad única y trascendente propia de un Dios. Y segundo en la representación del mundo mismo, en la transformación de los objetos en conceptos. El lenguaje sirve, sí, para comunicarnos; pero ésta es una función secundaria respecto de la principal: la representativa o cognoscitiva. El mundo de las cosas está dado al hombre por medio de los conceptos, que él mismo crea para reconocerlos y para reconocerlos con los demás. Los escolásticos, sobre todo los tomistas, decían que conocer es distinguir, esto es, conocer las cosas es diferenciar clases mediante nombres. Esos nombres se depositan en las lenguas, y las distinciones que implican no son exactamente iguales en todas las lenguas, pues los idiomas no son meras nomenclaturas o etiquetas para clases de cosas ya dadas. Los hablantes del alemán, por ejemplo, conocen distintas posibilidades para la acción de dejar algo en un lugar. Si prima la verticalidad (dejar algo de pie) se emplea el verbo *stellen*, mientras que si prima la horizontalidad emplean el verbo *legen*: en alemán se dice *Stellen Sie die Vase bitte hier hin* (deje ahí el jarrón) y *Legen Sie das Tuch bitte hier hin* (deje ahí la toalla); los hablantes del español, en cambio, identifican ambas acciones mediante un sólo verbo: Deje (o ponga) el jarrón/la toalla ahí. Otro ejemplo: los hablantes del alemán diferencian entre ir en un vehículo (*fahren*) e ir a pie o en el coche de San Fernando, un poquito a pie y un poquito andando (el verbo *gehen*), mientras que en español empleamos siempre el mismo verbo: ir (ir en coche, en avión, a pie, en bicicleta). Dicho a la pata la llana, conocer, de entrada, es bautizar la realidad por medio de las diversas lenguas, esto es, crear categorías que después posibilitan la comunicación. Por lo tanto, como se explicaba desde la neolingüística italiana del segundo tercio del siglo XX, el lenguaje es el primer presentarse el mundo al hombre.

En síntesis, la cultura y el lenguaje no son dimensiones del hombre que marchen paralelas, sin contacto. Al contrario, el lenguaje es un hecho cultural; incluso el hecho cultural por excelencia. Las complejas relaciones entre lenguaje y cultura han sido enfocadas en la historia de la lingüística de modo diferente y no han faltado exageraciones que han distanciado nuestra tarea como lingüistas de la realidad de los hablantes, de modo que éstos no se reconocían en nuestras investigaciones y nuestras investigaciones raramente explicaban integral y coherentemente todo lo que el hablante común era capaz de hacer con el lenguaje: éramos capaces de escribir tomos exhaustivos y sistemáticos de gramática descriptiva de una lengua determinada, pero una simple etimología popular parecía risible –un mero error producto de la ingenuidad– y una metáfora era sólo una capacidad del poeta: pero –¡ay!– para usar metáforas no hace falta convertir la vida en un endecasílabo; también aquellos hablantes cuya capacidad poética cabe en un silogismo usamos cientos de ellas cada día.¹ En el tiempo que me queda mostraré en sus líneas generales cómo se han desarrollado y cómo se conciben en la investigación actual estas relaciones entre el lenguaje y la cultura.

LOS NIVELES DEL LENGUAJE

Según Eugenio Coseriu, lingüista singular de la segunda mitad del siglo XX que impartió su docencia en Uruguay y en Alemania, el hablar tiene tres dimensiones: una universal, una histórica y una individual. Es éste, en realidad, un principio más elevado, válido para todas las cosas. También para el hombre. Yo mismo, para no señalar a nadie, soy yo como ser universal (como miembro de la clase de los seres humanos), soy histórico (pertenesco a la comunidad de habla española y sigo esa lengua ahora, en sus posibilidades y en sus tradiciones) y a la vez soy un ser individual, con mi carácter, con mi modo de hablar, con mi personalidad (un refrán español dice que “cada uno tiene sus cadaunadas”, también en el hablar). Volviendo al lenguaje, que es lo que aquí interesa, es evidente que tiene una universalidad. El lenguaje constituye la dimensión esencial del hombre: todos los hombres hablan, poseen esta capacidad: si no la tienen es porque por alguna circunstancia la han perdido, pero la tenían inicialmente, sólo por el hecho de ser hombres. En el siglo IV a.C. esto fue explicado con

¹ G. Lakoff y M. Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1995.

perfección por el más famoso de los discípulos de Platón, Aristóteles. En su *Política* define el hombre como *zoon logon*. Suele traducirse esta expresión por animal racional (el hombre es el animal racional); sin embargo, el sabio macedonio no reducía el *logos* a lo racional: el *logos*, más que la racionalidad, representa la capacidad general de la expresión.

Lo propio del lenguaje en este nivel universal es el permitir el conocimiento. Mediante el lenguaje nos representamos la realidad a nuestra medida: separamos e identificamos clases de cosas que nos permiten movernos en el día a día. Para los hablantes del español, por ejemplo, todo lo significativo de la nieve cabe en una palabra, mientras que los esquimales emplean para este mismo ámbito de conocimiento unos cincuenta términos de contenido mucho más concreto: nieve que cae, nieve gris, nieve pisada, nieve dura, etcétera. En este sentido es siempre válido un pensamiento de Hegel, quien considera que el hombre es un ser negativo, ya que no acepta el mundo como es y lo modifica. Primero con el trabajo; las necesidades se renuevan constantemente y el trabajo nunca cesa: por ejemplo, no nos gusta una casa o un edificio, y mediante el trabajo la demolemos y la reconstruimos, con otra forma y características, y así sucesivamente. Asimismo, prosigue Hegel, el hombre, como ser espiritual no acepta el mundo porque éste no es pensable sin nombres, y por eso usa el lenguaje, para reconocer cosas en el mundo: entonces, el mundo lo hacemos los hombres a nuestra medida, para poder hablar de él, para poder pensar y comunicarnos con los demás.

Pero esa capacidad del lenguaje en el hombre no es absoluta, sino esencialmente histórica. Hablar significa siempre hablar al menos una lengua. Y esto significa inmediatamente que nos adherimos a una comunidad, y que por el mero hecho de hablar una lengua llevamos a cabo un doble acto: uno de integración en una comunidad determinada, y otro de separación, de otras comunidades. En un determinado país, por ejemplo España, el hecho de hablar una de las lenguas oficiales puede constituir –y a veces lamentablemente así ocurre– un acto de afirmación intencional de la solidaridad con una comunidad en cuanto opuesta a otras comunidades. En este caso, el delimitarse a sí mismo con respecto a otras comunidades y otras tradiciones puede llegar a ser rechazo explícito de otras comunidades y otras tradiciones y, con ello, un modo de participar en un conflicto entre comunidades. Quiero decir con esto, pues, que la historicidad del lenguaje implica una dimensión política.²

² Eugenio Coseiru, *Lenguaje y discurso*, cap. II, Eunsa, Pamplona, 2006.

Por último, el lenguaje es también individual. Mientras que el lenguaje y la lengua son dimensiones abstractas, el hablar en tal o cual contexto es concreto. En ocasiones hablamos bien o mal. Hablamos en serio o en broma, con conocimiento de causa o diciendo las cosas por decir. A veces nos expresamos espontánea e improvisadamente; otras, tras una cuidadosa preparación. Decimos las cosas con claridad, cuando llamamos “al pan pan, y al vino vino”, pero en ocasiones todos andamos con medias palabras (o con medias tintas). Hay dimes y diretes. Y por supuesto, damos de qué hablar. Hablamos, sobre todo, para los demás. Al tiempo que hacemos el lenguaje, éste nos va creando. Somos, o podemos parecerlo en ocasiones puntuales, locuaces, malhablados, charlatanes, lenguaraces, gárrulos, dicharacheros, badulaques, lacónicos o facundos; y también inoportunos o discretos, optimistas o pesimistas, comprensivos o intolerantes, enérgicos o medrosos, francos o maliciosos, necios o inteligentes, tímidos o valientes, campechanos o pedantes, osados o prudentes. Cualquier cosa puede ser dicha, desde una insensatez, un sinsentido o una inconveniencia hasta un discurso de fuste, una argumentación brillante o una explicación convincente. Y mediante las palabras pretendemos realizar múltiples intenciones: convencer, justificarnos, ofender o perdonar, atacar o defendernos, felicitar o dar el pésame, aconsejar, mentir, amonestar, reprender y ordenar, responder, replicar, afirmar, negar, etcétera. Pues bien, todas estas acciones y comportamientos son actos del hablar, no son comportamientos de la lengua. Quiero decir que estas acciones llevan detrás nombres y apellidos: si yo resulto aburrido en esta exposición –no lo permita Dios– o si el contenido de esta exposición es demasiado leve –no es lo que pretendo–, esto no es un problema de la lengua española como tal, sino un problema mío, de este acto concreto, de no saber crear un discurso atractivo o sugerente para todos ustedes.

Hablando de crear: es cierto que al hablar yo, aquí y ahora, creo un texto. Y eso implica que si otro estuviera en mi lugar probablemente lo hiciera de otro modo; incluso si yo tuviera que repetirlo con seguridad lo haría de modo distinto. Por ello, este acto es individual y creativo. Como es individual y creativo un eslogan publicitario. Evocaré aquí un viejo ejemplo de Roman Jakobson: una marca de perfumes francesa propone un eslogan *J'adore Dior* en el que el sonido de la marca, Dior, se encuentra incluido casi completamente en el verbo *adore*, de modo que se sugiere que a esa marca hay que adorarla, precisamente porque se encuentra dentro de ese verbo; y es más, se sugiere que habría que adorar esa marca y no otra.

Como también es creativo un chiste: para los hablantes del español, por ejemplo, el alemán es un idioma compuesto por palabras largas que aglutinan otras palabras simples, son palabras que terminan en -en, y además acumulan diversos conceptos. Esto se comprueba en los chistes que se hacen acerca del alemán: ¿Cómo se dice en alemán autobús? Subanestru-jenempujenbajen. También son creativas las palabras en su origen mismo: podemos no conocer quién la creó o qué hecho histórico la ha generado, pero esto no implica, como sugiere Luigi Stefanini, que alguien no estuviera detrás de esta creación: sostiene Stefanini que es verdad que las creaciones son a menudo anónimas, pero no impersonales o colectivas, del mismo modo que los hijos de padres desconocidos no son, seguro, hijos de un ente colectivo o impersonal. Les daré algunos ejemplos. El verbo español linchar: ejecutar sin proceso y tumultuariamente a un sospechoso o a un reo, procede de un hecho histórico: Carlos Lynch era un juez originario de Virginia que durante la revolución norteamericana contra Inglaterra asumió con dos amigos la función de proteger la sociedad y apoyar la revolución, castigando a los culpables, de ahí que se hablara de la Ley de Lynch para referirse a cualquier juicio sumario no fundado sobre la ley y que se acuñara *to lynch* con el significado con el que actualmente se emplea. Una segunda clase de ejemplos es más trivial, pero igualmente creativa. En los puertos coincide gente de diversas procedencias, por lo que es corriente el uso de lenguas distintas. El problema es que los hablantes de un idioma suelen intentar acomodar a su lengua lo que oyen en otras, y así se crean expresiones y términos en el idioma propio. En Andalucía se emplea la palabra *arriquitaun* como expresión de un estado de ánimo alegre. Nada que ver en origen con el flamenco, sino con el hecho de que cuando a Cádiz llegaban barcos ingleses se oía por los altavoces *arrive at town* y con el ánimo que los recién llegados traían al puerto. Otro ejemplo similar se encuentra en el norte de España, en Ferrol, también base portuaria y de la marina, se conoce la expresión “a todo felispín”, que significa “a toda marcha, a toda velocidad”: procede, como creación, de la acomodación por parte de los marineros españoles a la fonética castellana de la expresión inglesa *at full speed*. En alemán se da un caso análogo en el caso de la palabra dialectal *Fisematente* (tontería, idiotez, cosa sin sentido), originada en la interpretación que los alemanes hicieron de una frase que solían usar los soldados franceses bajo las órdenes de Napoleón durante la ocupación: por lo visto, los soldados invitaban a las mujeres a visitar su tienda de campaña, en francés *visite ma tente*, de modo que la

expresión se emplea ahora como recomendación: *Mach keine Fiseमतente* aconseja que no se hagan tonterías, como dejarse llevar por la pasión visitando tiendas de soldados.

Y finalmente, y quizá en el nivel superior, también es creativa una composición poética en tanto que discurso que persigue la belleza, como el discurso sobre la libertad que el más famoso de los caballeros andantes dice a Sancho en el capítulo 58 de la segunda parte de *El Quijote*:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres. Digo esto, Sancho, porque bien has visto el regalo, la abundancia que en este castillo que dejamos hemos tenido; pues en mitad de aquellos banquetes sazonados y de aquellas bebidas de nieve, me parecía a mí que estaba metido entre las estrechezas de la hambre, porque no lo gozaba con la libertad que lo gozara si fueran míos; que las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear al ánimo libre. ¡Venturoso aquél a quien el cielo dio un pedazo de pan, sin que le quede obligación de agradecerlo a otro que al mismo cielo!³

Este punto de partida, aquí esbozado solamente, me sirve para situar el problema de la relación entre el lenguaje y la cultura. En la historia de la lingüística han sido acentuados cada uno de los tres planos del lenguaje (el universal, el histórico y el individual o creativo), por lo que la relación del lenguaje con la cultura se ha considerado de manera diferente. En unos casos se ha sublimado, precisamente, el aspecto creativo, de manera que las tradiciones culturales eran una prisión para el espíritu poético y, por lo tanto, debían soslayarse; en otros casos, al contrario, la lengua, el material lingüístico fue exagerado, de manera que la cultura extralingüística se sepultó bajo el estudio de la lengua como hecho abstracto; en otros momentos, las lenguas se interpretaron como negación de la universalidad, de modo que se decía que no había conocimiento objetivo, sino sólo cultural, parcial y relativo; finalmente, ciertas tendencias de la lingüística

³ Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Real Academia Española-Alfaguara, México, 2004, pp. 984-985.

han exagerado lo universal, lo común de las lenguas y de la cultura, considerando, por tanto, las diferencias de las lenguas y de las culturas como un problema. Vamos a ver estas exageraciones con cierto detalle para, después, comentar una lingüística realista en la que se incorporan con éxito las relaciones entre lengua y cultura.

TENDENCIA HACIA EL UNIVERSALISMO

Entre los lingüistas ha habido –y hay todavía– una significativa tendencia a exagerar la dimensión universal del lenguaje en perjuicio de la dimensión histórica. Esta tendencia supone que lo universal es una especie de jardín del Edén lingüístico para el hablante en el que se evitan todos los problemas –lo creen ellos, no yo– de la comunicación intercultural. De aquí se llega a formular la hipótesis de que si todos habláramos la misma lengua, la comunicación sería sencilla y el diálogo más fluido e inequívoco. Y en el fondo, claro, el hombre sería más poderoso. Esta actitud es una actitud prebabilística. Ustedes recuerdan el pasaje del libro del Génesis, cap. 11, en el que se cuenta la construcción de la Torre de Babel. Con esta torre los hombres pretendían alcanzar el cielo. Yahveh, para evitar el éxito de la empresa, que se oponía a su propósito de que la humanidad se extendiera por toda la superficie de la Tierra, se multiplicara en ella y la sojuzgara, hizo que los constructores comenzasen a hablar diferentes lenguas, luego de lo cual reinó la confusión y se dispersaron.

Desde esta actitud se interpreta que el lenguaje es –y es solamente– una facultad de un sujeto absoluto, universal, no histórico. El hombre, como especie, ni tendría patria lingüística ni tendría una cultura delimitada espacialmente. Su único lugar es la Tierra, como un todo, sin ulteriores fronteras que configuren grupos diversos, que –se dice implícitamente– lo debilitan como especie. Y esto no es verdad. El lenguaje, ciertamente, es ante todo una facultad universal del hombre, mediante la cual éste se separa del resto de las criaturas. Como dije, nadie lo formuló ni antes ni mejor que Aristóteles en su *Política*. ¿Por qué esta definición del hombre por el lenguaje precisamente en la *Política*? Si Aristóteles define el hombre por el lenguaje en la *Política*, en una obra no pensada para explicar usos del lenguaje, y precisamente en el mismo contexto en el que el hombre se define como ser político caracterizado por la conciencia moral, ello significa que el sabio estagirita considera efectivamente el lenguaje como funda-

mento del ser del hombre –como diferencia específica, rasgo definitorio de la humanidad–, y lo político-social como dimensión básica del lenguaje; es decir que afirma la esencia político-social del lenguaje como dimensión que ulteriormente determina la universalidad originaria. En la *Política*, ahí donde se trata de la esencia social del hombre, el lenguaje es para Aristóteles corolario y manifestación de la politicidad (sociabilidad) del ser humano y, por consiguiente, condición del constituirse históricamente concreto de las sociedades humanas en varios niveles.⁴

Dicho de modo más simple, el hablar es siempre hablar una lengua: no se habla sólo, se habla español, inglés, bantú, náhuatl, quechua, alemán, vasco o francés, pero no una lengua universal, porque el hablante no es un sujeto absoluto, sino histórico. El lenguaje ocurre siempre en el ámbito de una comunidad históricamente constituida y de acuerdo con determinadas tradiciones de esta comunidad. Por ello, el lenguaje se presenta siempre como realizado en esas formas históricas a las que llamamos lenguas. No hay lenguaje humano no determinado como lengua; y no por alguna determinación ulterior, añadida, sino esencial y originariamente, de suerte que también todo lo que en el lenguaje se crea, se crea en una lengua particular. Cuando se crea una palabra es para que los demás miembros de la comunidad la entiendan y para que me pueda comunicar con ellos, no se crea la expresión para el yo como ser aislado y absoluto; y al revés si se crea una palabra y no se acepta por la comunidad, esa creación se va al limbo. Ya ha sido admitida y adaptada en español –y de ello se hace acto de fe cada mañana– la creación prestada cruasán. También acaban de reconocerse como creaciones necesarias abrefácil, salvapantalla o rap. Otras creaciones, en cambio, todavía no están del todo cuajadas: me parece claro que la metáfora cibernauta (marinero del espacio virtual) o mileurista (el que gana mil euros de sueldo) van a pedir pronto su ingreso oficial en el español, pues de lo uno y de lo otro hay cada vez más muestras, mientras que otras palabras aún deberán esperar algo más, por ejemplo diálogos (diálogos en blogs en Internet). Y otras creaciones, a pesar de haber sido aceptadas, posiblemente no pasarán a través del cedazo del tiempo: para seguir en el campo de la informática, el término *disquete*, debido a la superación del invento, pronto desaparecerá, como han desaparecido en España las pesetas y los duros: expresiones como “ser más simpático que una peseta” o “no tener un duro” morirán

⁴ Eugenio Coseriu, *op. cit.*

de inanición, mientras que otras como “no tener un céntimo” pervivirán, al menos en el español europeo, en la medida en que los euros también tienen fracciones centesimales.

Esta primera idea del universalismo –que lo universal del lenguaje debe ponerse en primer plano, por delante de las demás dimensiones– tiene una segunda implicación casi inmediata: el lenguaje puede desprenderse de la cultura que lo rodea, o dicho de otro modo, el lenguaje se refiere a la realidad, pero como un instrumento externo para nombrar las cosas. Y esto tampoco es cierto. El lenguaje no es un cementerio de nombres. El lenguaje no sigue delimitaciones imperativas de las cosas, distinguidas previamente o ya existentes antes en las cosas: por el contrario, las palabras son fruto de la imposición intuitiva de límites en la realidad misma por parte de cada comunidad de hablantes. Las cosas no se imponen al lenguaje, sino el lenguaje a las cosas. El lenguaje no es comprobación sino imposición de límites en la realidad.⁵ Si no, todas las lenguas distinguirían las mismas clases de cosas, y eso, los traductores lo saben bien, no es cierto. Al ser límites intuitivos –no son verdades– potencialmente pueden ser distintos en cada lengua. Así, lo que en español se distingue como escalera se desdobra en francés, en alemán o en gallego: una escalera fija o escalera de mano se denomina en francés *escalier*, en alemán *Treppe* y en gallego *escaleira*, mientras que una escalera portátil se denomina en las mismas lenguas, respectivamente, *échelle*, *Leiter* y *escada*. Esto sucede también en casos en los que parece haber una simetría entre lenguas. En español tenemos los verbos ir y venir, aparentemente análogos a los alemanes *gehen* y *kommen*. Sin embargo, funcionan de manera muy distinta. En español se diría: voy al médico y voy a tu casa, con el mismo verbo, porque ir significa desplazarse desde el lugar del yo al del tú o al del él/ella; en alemán, en cambio, se emplearían dos verbos distintos: *Ich gehe zum Artz* (literalmente voy al médico) y *Ich komme zu dir* (literalmente vengo a tu casa). En alemán se toma como referencia si en el destino se encuentra o no el tú: si está, se emplea *kommen* (venir); si no, *gehen* (ir).

Sobre esta diversidad de los significados volveré más tarde, porque es un problema no menor dentro de las relaciones entre la cultura y el lenguaje. Ahora me interesa solamente destacar que la diversidad de percepciones y la falta de equivalencia de los significados y estructuras gramaticales

⁵ *Ibid.*

de las lenguas dificulta –aparentemente– la comunicación. Parafraseando una famosa frase de Gabriel García Márquez, se considera que la diversidad no da vida, más bien mata. Esto ocurre porque las lenguas se reducen –desde tal perspectiva– a un mero instrumento de comunicación. Las lenguas son elementos históricos, que se han ido formando en el tiempo, con características materiales diferentes (condicionados por diversos sistemas alfabéticos, fónicos, gramaticales y léxicos) que permiten solamente –o sobre todo– que los hablantes de ese grupo se entiendan. Dicho por pasiva, la lengua no se entiende principalmente en relación con una cultura, como creadora de cultura, sino como un instrumento o herramienta que sirve para comunicarse en el día a día, que permite expresar lo que queremos o no queremos, para pedir u ofrecer, para perdonar o herir, para conquistar o rechazar, para burlarnos de la vida o para cantarla, etcétera.

Esta comunicación se ve dificultada –a veces incluso impedida– por la existencia de la diversidad lingüística, de modo que es mejor inventar una lengua universal que nos libere de ese castigo de la diversidad, una lengua universal sencilla en su morfología y directa e inequívoca en la referencia a la realidad. Se trata, pues, de crear un zapato universal con las mismas formas, colores o tamaños. Dicho sin metáforas, desde siglos atrás se persigue la creación de una lengua universal, pero es a finales del siglo XIX y a principios del XX cuando esta idea crea un mayor alboroto. Recordarán alguno de estos hallazgos modernos: la interglossa, el ido, el novial, el interlingua o el volapuk.

El esperanto es quizá, la lengua universal planificada más célebre. Fue creada por el oftalmólogo polaco doctor Ludovic Lazarus Zamenhof en 1887. El pseudónimo de Zamenhof, *Doktoro Esperanto* (doctor Esperanzado), muy pronto se convirtió en el nombre del idioma en sí. El vocabulario se extrajo de muchos idiomas: algunas palabras nuevas tienen su origen en idiomas no indoeuropeos, como el japonés, por ser consideradas internacionales; sin embargo la gran mayoría del vocabulario del esperanto tiene su origen en el latín, en las lenguas romances –principalmente, el italiano y el francés–, y en el alemán y el inglés. La gramática del esperanto se basa en 16 reglas sin excepciones y su alfabeto es fonético: a cada sonido le corresponde una sola letra y viceversa. Posee una estructura muy regular (las mismas terminaciones de palabras para las mismas partes del discurso, por ejemplo, *-o* para sustantivos y *-a* para adjetivos), y a partir de un número relativamente pequeño de raíces se pueden expresar todos los conceptos posibles, lo que acelera el aprendizaje debido al reducido vo-

cabulario para memorizar. Es difícil decir cuántos hablantes de esperanto hay en la actualidad, pero los cálculos más optimistas hacen referencia a dos millones de hablantes en todo el mundo. Hay, frente a las demás lenguas artificiales, un gran número de periódicos, revistas, y emisoras de radio que transmiten en esperanto.⁶

También podría hablarse aquí, en cierto sentido, del inglés básico (*Basic English*) lengua controlada y construida por la simplificación del vocabulario y la gramática de la lengua inglesa. Está basado en un vocabulario de 850 palabras seleccionado por Charles Kay Ogden y descrito en su libro *Inglés básico: una introducción con reglas y gramática* publicado en 1930. *Basic*, además de significar básico es un acrónimo de *British-American Scientific International Commercial (English, of course)*. Según Ogden, lograr un buen manejo del inglés normal requeriría de siete años de estudio; el esperanto, de siete meses; y el inglés básico, sólo de siete semanas.

Todas estas bienintencionadas creaciones y algunas otras –se estima que alrededor de 350 lenguas con pretensión de universalidad fueron creadas durante la historia– nunca han dado un fruto significativo. Y si se permite la provocación, ni siquiera son lenguas, en el sentido más alto de la palabra. Son códigos de la comunicación, pero carecen de la historicidad necesaria de cada lengua, de la cultura que las arropo y que al tiempo pueda ser desarrollada por esas lenguas. El inglés básico, por ejemplo, como decía el periodista y escritor Julio Camba en uno de sus mordaces artículos, no pasa de ser “el inglés del pobre”, un inglés para expresar ideas rudimentarias: sirve para comunicar, pero no sirve para crear una poesía que cante la esencia del amor o de la muerte, no sirve para distinguir en el mundo todos los matices o no sirve para descabalar a los demás de sus argumentos. E incluso para algo tan cotidiano como el comunicar, no pasa de ser un código deshidratado. Más deshidratado todavía si se tiene en cuenta, como dijo el político francés –probablemente pensando en su propia práctica– Charles Maurice de Talleyrand (1754–1838), que la función del lenguaje y de las lenguas no es comunicar los pensamientos, sino, más bien, la de ocultarlos: para esto, el inglés básico resulta tan escaso como la hoja de parra a la vestimenta. Para cubrir las desnudeces del pensamiento hacen falta mucho más que un léxico de 800 palabras. Adiós a la insinuación, a la ironía, a la metáfora, a los dobles sentidos, a las pullas

⁶ Para más información consultar la página web <http://www.esperanto.org.mx>

hirientes, al flirteo, a las maledicencias, a los halagos cómplices. Difícil mundo ése, sí.

Por otra parte, estas lenguas son códigos creados uniformes, lo cual es contrario a todo concepto de lengua, pues las lenguas son esencialmente variación. El hombre puede necesitar códigos híbridos para la intercomprensión o lenguas de comunicación práctica, o puede serle preciso convertir lenguas ya existentes en lenguas francas de la comunicación internacional, como sucede hoy con el inglés. Pero, el hombre no quiere idiomas universales: cuando ve demasiada homogeneidad, cuando siente la presión de la multitud, crea diferencias, especificidades: cambia un acento aquí –en español se toma la palabra francés *élite*, llana para los castellanohablantes, pero se reinterpreta como *élite*, esdrújula–, cambia una palabra allá –los españoles llamamos coche al carro, los canarios guagua al autobús, y un huevón es un imbécil en España o un perezoso en gran parte de América, salvo en Honduras o Nicaragua, países en los que su significado es positivo: valiente o animoso–, cambia una construcción gramatical más allá –un mexicano emplearía el interrogativo *qué* con el cuantificador *tan*, como en “¿Qué tan buen profesor eres?”, algo que no sucede en el español europeo–, etcétera. La tendencia propia del hombre, así se refleja con la parábola en el mito de Babel y así lo explica Aristóteles con conceptos exactos, no es la de ser una especie única y universal, sino la de ser un ser social, histórico, fragmentario. Un idioma universal acabará hablándose en chino por los chinos, en español por los hispanohablantes, el alemán por los alemanes, etcétera. No pasó otra cosa con el latín, que se convirtió en más de una docena de lenguas, pese a las tercas recomendaciones del *Appendix Probi*. Y no pasa otra cosa con el español, sin ir más lejos, una vez que se toma conciencia de la diversidad dialectal como algo no dañino, sino natural y enriquecedor.

En síntesis, esta tendencia a la universalidad no se ajusta la diversidad real de las lenguas. Y prescinde de las culturas en la medida en que reduce las lenguas a meros instrumentos de comunicación, dejando de lado su función representativa; o como diría Guillermo de Humboldt (1767-1835), dejando de lado “lo que manifiesta del espíritu de un pueblo”.

EXAGERACIÓN DE LA HISTORICIDAD (I): EL RELATIVISMO LINGÜÍSTICO

A propósito de Guillermo de Humboldt, hay una tendencia, cuya paternidad se le atribuye precisamente al lingüista y político prusiano –aunque

no es admisible sin retorcer su pensamiento— que exagera la relación de lo universal y lo histórico, pero en sentido contrario, a favor de lo histórico; tanto que incluso se llega a negar la universalidad del lenguaje a favor de la relatividad del conocimiento, basada en las distintas configuraciones de las lenguas.

Las ideas de Guillermo de Humboldt se hallan expuestas en sus obras originalmente publicadas en alemán, sobre todo en el prólogo de su ensayo sobre la lengua kawi en la isla de Java, *Sobre las diferencias de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo intelectual de la humanidad*, obra póstuma e inacabada publicada por su hermano Alejandro. Una de sus más celeberrimas tesis sobre la etnolingüística o sobre la conexión inextricable entre el lenguaje y la cultura defiende que las lenguas reflejan la particularidad del espíritu de cada pueblo y muestran una determinada visión del mundo (*Weltanschauung* en alemán). La lengua es una manifestación del espíritu, y como tal no puede ser producto (*ergon*), sino creación (*enérgeia*), puesto que, según él, el espíritu solamente existe como actividad. De aquí que la lengua no sea una reproducción de la realidad, sino la visión que de dicha realidad tienen los hablantes.

Las ideas de Humboldt, cobran una influencia notable en el idealismo alemán, sobre todo en Karl Vossler (1872-1949), romanista e hispanista alemán, creador de la escuela del idealismo lingüístico y de la estilística. Según Vossler, poniendo en relación la cultura y la historia de un pueblo pueden explicarse los hechos lingüísticos. En el primer Vossler, esta afirmación fue muy radical, y, por lo tanto, errónea. Veía detrás de cada hecho de lengua una explicación trascendente. Es muy conocida su interpretación de que la existencia del partitivo en francés se debía al carácter calculador y práctico de los franceses. Hay muchos antecedentes de estas actitudes hacia la lengua y su actividad en tanto que modeladora del pensamiento, como en el *Discours sur l'universalité de la langue française*, pronunciado en 1784 por Antoine de Rivarol en un concurso organizado por la Academia Real de Ciencias y Bellas Letras de Berlín: *ce qui n'est pas clair n'est pas français; est encore anglais, italien, grec ou latin* (lo que no es claro no puede ser francés, es inglés, italiano, griego o latín). Como para gustos hay colores, no falta quien ironice sobre la lengua francesa. Uno de los personajes del *Wilhelm Meister*, escrito por Johann Wolfgang von Goethe (1782-1832), se refiere a la imposibilidad de traducir el término francés *perfidie*: “El francés es una lengua admirable, para las reservas,

para las ambigüedades y las mentiras: ¡es una lengua pérfida (*perfidé*)! Gracias a Dios, no encuentro ninguna palabra alemana que traduzca *perfidé* en todo su alcance. Nuestro pobre desleal (*treulos*) es en comparación un juego inocente. *Perfidé* es desleal con deleite, con arrogancia y *Schadenfreude* (alegría por el mal ajeno). ¡Oh! Es de envidiar la cultura de una nación que sabe expresar tan finos matices en una sola palabra.⁷ Análogas explicaciones que se han hecho en el hispanismo, atribuyendo, por ejemplo, la causa del “exagerado evolucionismo fonético” del español de Andalucía a “la pereza articulatoria del hombre andaluz, quizá ocasionada por el clima y la sicología.”⁸

En su época el idealismo fue duramente criticado por el estructuralismo norteamericano, de orientación positivista, especialmente por el lingüista Robert Hall jr. Subrayar la identidad entre lenguaje y cultura parece querer hacer hincapié en la idea del carácter nacional de una lengua, y esto, a su vez, abría la espita del concepto de alma nacional, tan apreciado por el nacionalismo en general y, muy en particular, por el nacionalsocialismo alemán. Esto es en parte muy injusto: es cierto que el nazismo, en su concepción fanática y demente, identificó la lengua con el carácter de un pueblo, pero fueron ellos, no Humboldt –mucho más matizado en esto, pues nunca estableció correlaciones entre el desarrollo cultural y el desarrollo lingüístico– ni tampoco gran parte de los lingüistas del idealismo. Es más, sólo basta considerar la suerte que corrieron los principales representantes del idealismo durante los años del horror nazi: a Karl Vossler se le recomienda la jubilación anticipada, a Eugen Lerch se le sancionó con el retiro forzoso, Leo Spitzer y Helmut Hatzfeld tuvieron que emigrar, y Victor Klemperer eludió a duras penas el campo de concentración.⁹

Además, quien ha ido más allá en este punto no es la estilística idealista alemana, sino la corriente antropológica estructuralista norteamericana, originada en Frank Boas y en su discípulo Edward Sapir, desarrollada en el primer tercio del siglo xx. Edward Sapir no acepta la exclusión metodológica del significado como componente descriptible de la lengua, exclusión propiciada por el estructuralismo de Leonard Bloomfield, y considera las lenguas en íntima relación con la cultura de cada lengua, con la historia de la comunidad que delimita y con el desarrollo de ésta. Sapir, como Humbol-

⁷ Citado en Hans Helmuth Christmann, *Filología idealista y lingüística moderna*, Gredos, Madrid, 1985.

⁸ Antonio Llorente Maldonado, “Fonética y fonología andaluzas” en *Revista de Filología Española*, 1962, p. 227.

⁹ Helmuth Christmann, *op. cit.*

dt, no afirma que exista una correlación entre progreso cultural y la optimización de las estructuras lingüísticas; pero sí lo hace su discípulo Benjamin Lee Whorf, quien creó lo que se conoce como la teoría del relativismo lingüístico, también conocida como hipótesis de Sapir-Whorf, aunque, para ser justos, tiene más de Whorf que de Sapir. Benjamin Whorf, al estudiar la lengua de los hopis, un extenso grupo nativo norteamericano de los indios pueblo, extrae una serie de conclusiones de cómo son las condiciones de vida de una comunidad las que determinan el lenguaje de ésta. Dice que:

los hopis llaman a los insectos, los aeroplanos y los aviadores, a todos, con la misma palabra y no sienten dificultad alguna por ello [...]. Esta clase nos parece a nosotros demasiado extensa e inclusiva, pero lo mismo le parecería nuestra clase nieve a un esquimal. Tenemos la misma palabra para la nieve que cae, la nieve que cae sobre la tierra, la nieve endurecida como el hielo, la nieve medio derretida... Para un esquimal, esta palabra omnicomprendiva sería casi impensable; él diría que la nieve que cae, la nieve medio derretida, etcétera son sensorial y operacionalmente diferentes, cosas distintas a las que enfrentarse; usa palabras distintas para ella y para otros tipos de nieve. Los aztecas van más lejos aún que nosotros en la dirección opuesta, con frío, hielo y 'nieve' representados todos por la misma palabra básica con diversas terminaciones.¹⁰

Lo que plantea la hipótesis de Whorf, en síntesis, es el viejo problema de la relación entre el lenguaje y el conocimiento de la realidad, y en qué medida aquél está determinado por las lenguas. Benjamin Whorf supone que:

el sistema lingüístico básico de cada lengua no es meramente un instrumento reproductor para expresar las ideas, sino que él mismo es, más bien, el formador de las ideas [...]. Diseccionamos la naturaleza según las líneas fijadas por nuestras lenguas nativas. [...] Nos encontramos introducidos, así, en un nuevo principio de la relatividad, que sostiene que todos los observadores no son conducidos por la misma evidencia física a la misma representación del universo, a menos que sus bases lingüísticas sean similares.¹¹

¹⁰ Manuel Casado Velarde, *Lenguaje y Cultura. La Etnolingüística*, Editorial Síntesis, Madrid, 1988, p. 54.

¹¹ *Ibid.*

En síntesis, haciendo suya la crítica a Aristóteles de Fritz Mauthner (1849-1923), deduce que no hay una realidad objetiva, porque las lenguas condicionan absolutamente nuestro acercamiento a la realidad. Así, si Aristóteles, en lugar de hablar griego hablase chino o dakota, sus categorías de la lógica serían otras. Esto es de todo punto insostenible. Si fuera así, no podría haber traducibilidad entre lenguas, porque cada cosmovisión sería, en sí, irreductible. Y no podría haber ningún tipo de comunicación intercultural: cada comunidad lingüística estaría envasada al vacío. Whorf identifica ingenuamente todo el conocimiento con el conocimiento lingüístico, esto es, con el significado de las palabras en una lengua. Pero las palabras de una lengua no son verdades lógicas, las lenguas no encierran una ciencia y la lingüística no es una ciencia de lo esotérico. Tomando un viejo ejemplo (de E. Husserl), decimos en español el sol sale y el sol se pone, y sabemos que según la verdad de la ciencia eso no es así: Copérnico dijo algo en la ciencia y los hablantes del español lo sabemos, sin que por ello renunciemos a nuestra expresión común. La razón universal no se reduce a una lengua y a través de cualquier lengua se puede alcanzar la verdad científica. Parece más razonable decir que las lenguas predisponen a favor de ciertas líneas de pensamiento, pero no determinan nuestro conocimiento: los hopis pueden llegar a ser ingenieros de aeronáutica a pesar de sus pocas categorías o distinciones que en este sentido hallan en su idioma; y un científico que hable náhuatl y un científico que hable cualquiera de las lenguas esquimoaleutianas podrían desarrollar conjuntamente tratados sobre el hielo, a pesar de las distintas posibilidades que les proporcionan sus lenguas. A través de las lenguas se puede expresar cualquier pensamiento, de alguna manera u otra. Así, que los hablantes del español no distingamos con dos palabras la escalera portátil de la fija no impide que no diferenciamos esas cosas en la realidad, de igual modo que podemos diferenciar perfectamente la nieve que es gris, de la hollada, la dura, la recién caída, etcétera. Como dijo el filólogo italiano Benvenuto Terracini (1886-1958), las lenguas hablan de las mismas cosas, pero se refieren a ellas de manera diferente. La ciencia puede trascender esas distinciones lingüísticas, intuitivas, sin mayores dificultades.

EXAGERACIÓN DE LA HISTORICIDAD (II): EL ESTRUCTURALISMO

Resumamos hasta aquí: las relaciones entre la dimensión universal e histórica del lenguaje y de la cultura fueron exageradas en ambas direcciones

por la lingüística, en un caso anulando la diversidad, refugiándose en un universalismo práctico o lógico que rompía la relación entre lenguaje y cultura; en otro caso, focalizando lo histórico, como si la intrínseca diversidad del lenguaje fuera un impedimento para alcanzar la verdad, la ciencia, y, de paso, el entendimiento entre los pueblos y sus culturas. Ni lo uno ni lo otro son ideas felices.

Pero la lingüística también ha cometido otros pecados en relación con los vínculos entre lenguaje y cultura. Ferdinand de Saussure, lingüista suizo, considerado el fundador de la lingüística moderna y del estructuralismo, publica en 1916 su célebre *Curso de Lingüística General*,¹² un hito en la historia de la lingüística recopilado póstumamente por sus alumnos Charles Bally y Albert Sechehaye. El curso de Saussure termina con la siguiente frase, probablemente no dicha por Saussure, sino añadida por sus discípulos, como una especie de lema que resume las ideas que aquí y allá había expuesto el profesor de Ginebra: “La lingüística tiene por único y verdadero objeto la lengua considerada en sí misma y por sí misma”. Según esta idea lo importante para la lingüística es el estudio de las regularidades del sistema de la lengua (la gramaticalidad de las oraciones y el significado de las palabras en oposición a otras palabras), no el estudio de las relaciones entre la lengua y lo externo, la cultura o los fenómenos del habla, tan variables y sujetos a múltiples caprichos, y por esto mismo poco mensurables. Como se sabe, una de las distinciones básicas de Saussure es la que separa la lengua del habla. En el origen de toda comunicación se encuentra el código o la lengua, un conjunto limitado de reglas gramaticales y de unidades léxicas que permiten cifrar un número prácticamente ilimitado de enunciados: la gramática del español, por ejemplo, se presenta exhaustivamente en la gramática de Andrés Bello en 50 capítulos, y el léxico común del español se encuentra en las algo más de 190 mil acepciones de los 88 mil 431 términos de la vigésimasegunda edición del *Diccionario de la Real Academia Española*; pero con este material, podemos escribir un sinfín de páginas memorables, otras no tanto, y podemos referirnos cada día a toda la realidad.

El objeto último de la lingüística, sostiene Saussure, es describir ese código común que emplean los hablantes de cada comunidad, pues es lo único seguro y mensurable. Lo dice el propio Saussure en distintas ocasiones: “El estudio del lenguaje comporta, pues, dos partes: la una esencial,

¹² Ferdinand de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos, Aires, 1965.

tiene por objeto la lengua [...]; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla".¹³ Y añade:

Al dar a la ciencia de la lengua su verdadero lugar en el conjunto del estudio del lenguaje, hemos situado al mismo tiempo la lingüística entera. Todos los demás elementos del lenguaje, que son los mismos que constituyen el habla, vienen por sí mismos a subordinarse a esta ciencia primera, y gracias a tal subordinación todas las partes de la lingüística encuentran su lugar natural.

Y más adelante hace la siguiente apostilla: "Se puede, en rigor, conservar el nombre de lingüística para cada una de estas dos disciplinas y hablar de una lingüística del habla; pero con cuidado de no confundirla con la lingüística propiamente dicha, ésa cuyo objeto único es la lengua".¹⁴ Entonces, hay que situarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las manifestaciones del lenguaje. Respecto de la lengua, el habla sólo presenta desviaciones.

Por lo tanto, la descripción del código es el objeto principal de la lingüística estructural. No es que el habla no importe: de hecho distingue una lingüística de la lengua, esencial, y una lingüística del habla, que posteriormente debería haberse desarrollado. Pero era difícilmente medible para una cabeza como la de Saussure: no hay que olvidar que estudió en Leipzig, Alemania, en la más importante escuela de neogramáticos positivistas. Dicho más claramente, la distinción entre lengua y habla es en Saussure, en gran medida, una distinción metodológica contingente: es un establecer unos límites metodológicos para que se construya una lingüística sólida. Su objeto de estudio es lo seguro, el sistema, lo común, el código. A esta lingüística la llamó lingüística interna, opuesta a la lingüística externa, que se ocuparía "de todos los puntos en que la lingüística toca la etnología, todas las relaciones que pueden existir entre la historia de una lengua y la de una raza o de una civilización", así como las relaciones entre la lengua y la historia política, la extensión geográfica de las lenguas, su fraccionamiento dialectal, etcétera.

Saussure, al primar el estudio de la lengua en sí y por sí, margina el estudio de la cultura y el impacto de ésta en la lengua. Se defiende aquí

¹³ *Ibid.*, p. 64.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 65-66.

una lingüística disecada, ajena en gran medida a la actividad cotidiana de los hablantes. Pero quizá la mayor exageración del estructuralismo se encuentra en la lingüística norteamericana. Leonard Bloomfield (1887–1949) es uno de los representantes más importantes del estructuralismo estadounidense. Desarrolló trabajos en morfología y sintaxis. Fue el principal fundador de la Sociedad Lingüística de Estados Unidos y fue maestro de un ilustre lingüista de la segunda mitad del siglo XX: Noam Chomsky. El estructuralismo de Bloomfield se caracteriza por apartar el significado del estudio del lenguaje, fiel a su actitud antimentalista. Persigue una descripción de la lengua asemántica, puramente formal, pues sólo lo formal es aprehensible, mientras que lo semántico no es un aspecto materialmente observable. Según esta teoría se diría que el descendiente latino de *niger* es negro en español, sin tener en cuenta que pese a la coincidencia formal desde el punto de vista semántico no se pueden considerar equivalentes, pues semánticamente *niger* significa sólo negro brillante, opuesto a *ater* negro mate, mientras que en la palabra en español no importa la diferencia entre brillante y mate: negro significa toda la gama de la negritud.

Esta influencia de Bloomfield se aprecia, como apunté antes, en Noam Chomsky. Avram Noam Chomsky (nacido en 1928) es una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX. Creó la gramática generativa, disciplina que situó la sintaxis en el centro de la investigación lingüística y con la que cambió por completo la perspectiva, los programas y los métodos de investigación en el estudio del lenguaje. Para él, también el objeto de la lingüística es la descripción de un hablante oyente ideal, o sea, el mecanismo de producción gramatical de los enunciados, no la relación entre el lenguaje y la cultura.

Y aquí tenemos pergeñadas las dos principales corrientes que dominan la lingüística durante buena parte del siglo XX. Con matices, y distinciones en las que no me puedo detener, se trata de una lingüística que se aparta de la relación entre el lenguaje y la cultura. Centrarse en los mecanismos gramaticales y léxicos nos explicó, probablemente como nunca, cómo son las lenguas, pero no nos dijo casi nada sobre cómo se usan. La dirección que ha tomado la lingüística en las últimas décadas ha puesto de manifiesto de forma nítida la insuficiencia de los planteamientos que hacen hincapié en el sistema frente al hablar.

En efecto, desde la segunda mitad del siglo XX la lingüística es, sobre todo, una lingüística del hablar. Con independencia de las diversas orientaciones teóricas, que han terminado por multiplicar métodos y objetivos,

se coincide en pasar al primer plano el concepto de uso (el lenguaje en contexto). Se observa que el código no es suficiente para interpretar el hablar. En el hablar hay más que palabras: hay uno o varios hablantes, un oyente y una relación entre ambos (que propicia que se atenúen o intensifiquen acuerdos y desacuerdos); un contexto complejo; distintos medios de comunicación que pueden condicionar el intercambio de palabras; pretensiones o finalidades, compartidas o no por los interlocutores; y una dimensión extralingüística que provoca que lo dicho y la forma de manifestarlo nos defina ante los demás. Además, al usar la lengua se expresa más de lo que efectivamente se dice: se dan por supuestas muchas cosas y otras se comunican indirectamente; y sin embargo, unas y otras generalmente se captan a la primera. En definitiva, en el contenido de los actos de habla hay una parte –y una parte grande– que no puede deducirse de la lengua: para distinguirla es preciso contar con los diferentes factores que intervienen en la comunicación verbal. En la lingüística del código, como se sabe, la comunicación se explica como un proceso de codificación y descodificación. El hablante y el oyente se limitan, respectivamente, a componer e interpretar oraciones mediante un modelo convencional de correspondencias constantes que permite asignar mecánicamente expresiones a mensajes. Si alguien tiene prisa, lo dice explícitamente: Tengo prisa, de modo que el receptor del enunciado sólo necesita conocer el valor de esas dos unidades en el código del español para interpretar su significado. Ahí se acaba todo. Qué quiere decir quien emplea ese enunciado y qué implicaciones semánticas tiene en el contexto que lo rodea (por ejemplo, si se trata de un rechazo o de un apremio) son preguntas que están más allá de los intereses de esta lingüística: o no se consideran significados sistematizables o se afirma que su análisis concierne a otras disciplinas. Tampoco da respuesta a por qué si alguien quiere decir algo no lo expone directamente, esto es, por qué quien transmite un mensaje sólo codifica parte del contenido (y por qué otros hablantes, sin embargo, son capaces de captarlo enteramente): que de “A Juan le gusta el vino” puedan derivarse interpretaciones tan distintas como “Juan es un entendido en vinos” y “Juan bebe demasiado, es un borracho” es un problema que este modo de concebir el lenguaje no resuelve.

Este cambio hacia la denominada pragmática implicó una mayor atención por qué cosas hacen los hablantes al hablar, y aparentemente debería suponer, desde el inicio, una mayor atención por los aspectos culturales de la comunicación, pues se trata de describir qué hacen los hablantes en tal

o cual situación concreta. Sin embargo, la pragmática se orientó particularmente a lo cognitivo, y en consecuencia, a lo universal, con una tendencia acusada a prescindir de las normas históricas de una lengua y del discurso: en el fondo, se quiere explicar la situación prebabélica, lo histórico se siente como un castigo que suprime esa unidad universal deseable.

La pragmática así concebida, ya desde la propuesta de Paul Grice, y también desde los trabajos de John Searle, John Austin, Dan Sperber y Deirdre Wilson, es una ciencia del comportamiento lingüístico que, en la mayor parte de sus análisis, pretende explicar cómo la mente es capaz de generar y procesar el enriquecimiento contextual del significado lingüístico. Este enfoque es, con distinguos, aceptable, pero tampoco resuelve todos los problemas de la comunicación, sino sólo los ligados al significado. Se ocupa, por ejemplo, de explicar cómo de un enunciado como el pronunciado por el mafioso Vito Corleone en *El Padrino* "Le haré una oferta que no podrá rechazar" se llega a entender como lo que es, una amenaza; o por qué procesamos el lenguaje político y diplomático de tal modo que cobra pleno sentido el aforismo de Voltaire: "Cuando un diplomático dice que sí, quiere decir quizá; cuando dice quizá, quiere decir que no; y cuando dice que no, no es un diplomático". Pero no explica muchas otras cosas, al menos desde este enfoque particular. No explica, por ejemplo, por qué la norma expresiva de la coordinación de nombres de persona prefiere la anteposición del sustantivo femenino al masculino: señoras y señores, damas y caballeros; o la anteposición de la segunda y tercera personas a la primera: se dice en español tú y yo, o ellos y nosotros, no al revés, pues de lo contrario se nos aplicaría de inmediato el dicho "El burro delante para que no se espante". Tampoco se explica por qué ciertas unidades que indican la reformulación del texto previo es decir, o sea o esto es son tres veces más frecuentes en español que en inglés o en alemán. Y tampoco explica del todo por qué detrás de una fórmula de tratamiento como en *Monsieur*, en español Señor, en alemán *Herr*, etcétera, no suele emplearse el nombre y el apellido (en el encabezado de una carta no se dice *Herr Jan Müller*, *Monsieur Pierre Brunot* o Señor Antonio García, sino *Herr Müller*, *Monsieur Brunot*, Señor García), salvo en determinadas clases de discurso, como al ser llamado de viva voz (El señor Antonio García, ¿está presente en la sala?). O sea, la pragmática, en su formulación clásica y en su vertiente cognitiva, no suele explicar ni los aspectos de la norma del discurso, ni los aspectos de la variación sociocultural, ni explica casi nada de las restricciones de los géneros textuales. Es decir, se centra más en lo cognitivo que en lo propiamente cultural del discurso.

Es cierto que pese a una marcada tendencia a lo universal, dentro de la pragmática hay propuestas que prestan una atención cada vez mayor a las condiciones sociales y culturales del uso lingüístico, lo que revela una fuerte influencia de los principios de la etnolingüística y de la sociolingüística. Se trata, entonces, de una pragmática que se ocupa de la competencia comunicativa, es decir, según John Gumperz y Dell Hymes, de lo que el hablante debe conocer para comunicarse con éxito en situaciones socialmente relevantes. En este enfoque ya no es tan relevante el estudio del enriquecimiento contextual del significado como el conocimiento de las reglas de interacción de una comunidad dada: por ejemplo, saber que a los profesores en Alemania se les trata de usted –sí o sí–, mientras que hacerlo con los padres ya no es una norma actual. En la medida en que estas normas de actuación lingüística dependen de situaciones comunicativas social e históricamente dadas, este enfoque se orienta más hacia la tradicionalidad de la comunicación que a la universalidad de la interacción. Aquí, entonces, la determinación cultural vuelve al primer plano.

El reconocimiento de que más allá de las dimensiones cognitiva, gramatical y situacional de la comunicación, privilegiadas desde la pragmática, existen dimensiones (y dimensiones de variación) como la social, la etnográfica y la cultural, ha propiciado que la pragmática sea absorbida por una disciplina de mayor alcance: el análisis del discurso. Y la focalización en las dimensiones no estrictamente lingüísticas del análisis del discurso, ha propiciado un notable deslizamiento de esta disciplina hacia el campo de la antropología y de la sociología: más allá de la gramática, se hace hincapié en que los valores y los cambios sociales se reflejan en el uso del lenguaje, como ocurre en el cada vez más corriente desdoblamiento del género de sustantivos referidos a personas, motivado por la reconsideración del papel de la mujer en la sociedad: no son extraños, hoy, textos como “Los profesores y profesoras de la escuela tendrán en cuenta las consideraciones de los padres y de las madres para mejorar la educación de los alumnos y de las alumnas”.

Aún más enfocada a lo social y a lo político es una modalidad particular del análisis del discurso: el análisis crítico del discurso es una orientación cercana por sus objetivos a la hermenéutica filosófica, pues analiza el contenido de los textos, y más concretamente, los valores sociales o individuales implícitos (la ideología) en los textos. En este sentido, sin embargo, es parcial en cuanto al objeto texto, pues sólo se ocupa de un tipo,

los que manifiestan relaciones sociales o lucha de poderes en la sociedad; y es también parcial en cuanto a su finalidad interpretativa, pues sólo busca interpretar un determinado tipo de valores (sociopolíticos, sobre todo), no cualquier contenido dado en los textos.

En la lingüística actual, en la medida en el enfoque del análisis del discurso es el dominante, parece asegurado el estudio conjunto del lenguaje y la cultura en el plano de la comunicación, pero el análisis del discurso no da solución a todos los problemas vistos anteriormente, sino sólo a los problemas de la relación entre el lenguaje y la cultura a propósito de la comunicación. Para una visión global de las relaciones entre el lenguaje y la cultura hace falta otra disciplina distinta, la etnolingüística.

LA EXAGERACIÓN DE LO INDIVIDUAL

Por último, en la historia de la lingüística también se ha exagerado la dimensión individual del lenguaje. Esto está en el debe, principalmente, el idealismo lingüístico, corriente que conoció su etapa de esplendor en el primer tercio del siglo XX. El iniciador del idealismo fue el romanista e hispanista alemán Karl Vossler. El pensamiento de Vossler está en oposición al positivismo imperante desde la segunda mitad del siglo XIX, y, frente a Saussure, defendía con ardor los aspectos individuales y creativos del hablar. Tiene importantes deudas con dos personalidades de las humanidades, ya citados aquí: el filósofo del arte y político italiano Benedetto Croce y con el gran humanista alemán Guillermo de Humboldt.

Las deudas con Humboldt residen en dos ideas. La primera, ya comentada anteriormente, la de que las lenguas reflejan el espíritu de un pueblo, de ahí que, según Vossler, poniendo en relación la cultura y la historia de un pueblo puedan explicarse los hechos lingüísticos. La segunda idea humboldtiana que retoma Vossler es la idea de éste acerca del carácter de actividad del lenguaje. El hablar no es un producto, sino una actividad, o dicho de otro modo, el hablar no es un mero emplear signos mecánicamente para decir algo, sino una actividad creativa. Por eso el hablar va siempre más allá de lo dado en la lengua, consiste en “una actividad que no se agota en la realización o aplicación mecánica de un saber”.¹⁵ Con lo que me aporta la lengua puedo referirme rectamen-

¹⁵ Eugenio Coseriu, *op. cit.*

te a las cosas, pero también puedo establecer metáforas, metonimias, sinédoques y otras relaciones imaginativas: así, después de aplicar el talento creador, y tomo ejemplos de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, los tornillos no son tornillos, sino clavos peinados con la raya en medio; la T no es una letra, sino el martillo del abecedario; y la Y no es una letra, sino la copa de champán del alfabeto. En el lenguaje del deporte son especialmente comunes las asociaciones metafóricas: el pelotón ciclista, por ejemplo, es una serpiente multicolor. Especialmente generoso en metáforas es el lenguaje del fútbol, en el que anidan asociaciones de todo tipo, sobre todo bélicas: el estadio es un fortín, algunos contendientes o escuadras demuestran que son candidatos al título, en el último partido se habló de un contraataque letal, el juego puede ser ofensivo o defensivo, hay tácticas o dispositivos tácticos (leo en el periódico de hoy que “los Tigres volvieron a sacar provecho de una jugada de estrategia”), un delantero puede concebirse como un cañonero o un pistolero que, naturalmente, lanza disparos, cañonazos, obuses o misiles, y así sucesivamente. Estas metáforas, ciertamente, pueden sedimentarse en la lengua. En realidad, todo nombre fue en el inicio una metáfora: los *músculos* son “ratoncitos” (del latín *mus*, *muris* ratón), el murciélago es un ratón ciego, y un conocido pueblo de la parda Castilla, Mambriellas de la Sierra, encierra una metáfora más bien verde: situado entre dos lomas paralelas casi idénticas, la metáfora remite al significado del latín *mamula* tetilla.

Cada acto lingüístico es una creación singular que no reproduce con exactitud ningún acto lingüístico anterior, aunque pueda parecerse a ellos. *El Quijote*, por ejemplo, es un ejemplo de sublime individualidad, de creación literaria individual, pero no es un texto en medio de un desierto, sin tradición; al contrario, se construye en una historia, con alusiones a modelos de expresión de su tiempo, como las novelas de caballería, las novelas pastoriles, la novela latina, etcétera.

Esta segunda idea –la de que cada acto lingüístico es una creación– se desarrolla muy ampliamente en Benedetto Croce (1866–1952). Los hablantes somos individuos libres que creamos con nuestra lengua. No son creativos los poetas, lo somos todos: en realidad, no aprendemos una lengua, sino que aprendemos a crear en una lengua. Por eso, en la medida en que el lenguaje es un acto creativo del espíritu, se trata de un arte, la lingüística –no la descriptiva– es estética. Como se puede ver en su trabajo *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, al presentar en

primer plano lo creativo e individual del lenguaje se margina –aunque no del todo– lo histórico, esto es, lo que une a la comunidad entera.¹⁶

Esta concepción del lenguaje de Benedetto Croce, como indiqué, se retoma en Vossler y en el idealismo. Y dado que todos llevamos un poeta dentro, de ahí surge su famoso lema: *iprimero estilística, luego sintaxis!* Mientras que la estilística se ocupa de la faceta creadora del lenguaje, la sintaxis se ocuparía de lo convencionalizado, de esa especie de necrópolis de metáforas que es la lengua. Estas creaciones del individuo pueden responder a necesidades de expresión para el nombrar: por ejemplo, a través de neologismos, como los todavía no incluidos en la vigésimasegunda edición del *Diccionario de la Real Academia Española* como blog “página web, generalmente personal, donde su autor publica periódicamente información, comentarios, opiniones o vivencias personales sobre temas diversos que suelen estar relacionados con la actualidad y donde los visitantes pueden hacer comentarios sobre los contenidos”, vinoteca “establecimiento debidamente acondicionado para la exposición y venta de vino”, videollamada “llamada telefónica en la que se utiliza un terminal que permite la transmisión simultánea de imagen y sonido”, tunear, “personalizar un vehículo mediante la modificación del motor, la carrocería u otros elementos para obtener un modelo único”, línea de bajo coste “línea aérea que ofrece vuelos a precios inferiores a los de las compañías tradicionales, por su sistema de gestión basado en sacar el máximo rendimiento a las aeronaves, en los aeropuertos y en la eliminación de costes extras” o –isorpresa!–, interculturalidad, “relación de coexistencia que se establece entre diferentes culturas en la cual cada una mantiene su identidad y sus peculiaridades”, multicultural (multiculti) y multiculturalismo. En otras ocasiones la creatividad está orientada a fines prácticos. Un primer ejemplo se encuentra en los anuncios publicitarios, donde la audacia de los publicistas acuña términos como unicefelices pascuas; o crea eslóganes a partir de frases hechas: la marca de electrónica Thomson publicitó durante largo tiempo sus productos creando una expresión: No compre sin Thom ni Son, a partir de la expresión idiomática por “sin ton ni son” (no compre sin sentido, compre estos aparatos Thomson). En un segundo tipo de ejemplos, los hablantes emplean los signos creados relacionándolos conscientemente con otros signos de la propia lengua o de otra o con

¹⁶ Benedetto Croce, *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, Ágora, Málaga, 1997.

otros textos o fragmentos de textos más o menos conocidos. En los chistes, este recurso metalingüístico sirve para generar desenlaces cómicos: por ejemplo, “¿Cómo se llama el director de una clínica japonesa? Doctor Sekuro Ketekura”. “¿Y el jefe de urgencias de esa misma clínica? Doctor Takurado Yamimo”. “¿Y el jefe de proctología? Doctor Temeto Tubito”. En estos casos, en la configuración de los signos se imita la forma sonora de los significantes del japonés (o lo que culturalmente se interpreta como la forma sonora del japonés). Análogos procesos se desencadenan en casos de reinterpretación creativa de palabras: burrocracia, por burocracia, o autonosuyas, por autonomías, etcétera.

El idealismo exacerbado, sobre todo del primer Vossler y de alguno de sus discípulos, es también una exageración. Una cosa es que los hablantes seamos creativos –que lo somos– y otra cosa muy distinta es reducir el lenguaje en su totalidad a la poesía. Es cierto que la poesía es lenguaje absoluto, pero el lenguaje en su totalidad no es obra de un sujeto absoluto. Me explico. Cuando el hablante común crea una metáfora no la crea como hecho absoluto, sino como hecho-para-los-demás, es decir, como signo para la mutua intercomprensión y para la comunicación. Es un sujeto histórico. Si el narrador deportivo habla del fútbol en términos bélicos no es porque trate de crear un discurso poético, sino porque quiere hacer solamente bello un discurso que debe ser comprendido por los demás; sería impensable una narración de un partido de fútbol siguiendo los dictados del lenguaje poético surrealista o dadaísta, precisamente porque las metáforas de cada día deben ser comprensibles, intersubjetivas. En cambio, cuando el poeta crea, no lo hace en principio para los demás, sino que crea como un sujeto absoluto, crea la obra literaria para que sea así, como expresión y representación autónoma de lo universal y de lo ideal. El hablar del poeta no es un buen decir relativo sobre esto o aquello, sino absoluto, o sea, hace la cosa misma. El poeta, en definitiva, no escribe un tratado sobre las guerras o una información sobre las guerras, sino que crea una guerra mediante ese discurso absoluto. Aprovecho aquí un célebre ejemplo de la literatura clásica que cita Coseriu en su libro *Lenguaje y discurso*, capítulo VII. Esquilo, dramaturgo griego creador de la tragedia moderna, que diez años antes había combatido en Maratón, participó también en la batalla de Salamina, un combate naval que tuvo lugar el 23 de septiembre del año 480 a.C. y que forma parte de lo que se conoce como la Segunda Guerra Médica entre los persas y los griegos. Dado que él mismo fue testigo, podría haberse esperado un relato basado en la propia experiencia del siguiente tenor: ¡Ved

la clase de hombres que fuimos *nosotros*! En una situación sin esperanza *nosotros*, unos pocos hombres griego decididos a todo, *logramos* vencer al imperio más grande de la Tierra, el persa. Un poeta como Esquilo no hace esto como poeta. Esquilo había luchado en esa batalla, pero no refleja que estuvo allí. Lo refleja de un modo poético, independientemente de si se ajusta o no al hecho histórico: de lo que se trata es de crear el deber ser de una lucha. ¿Cómo narra Esquilo este hecho? En la tragedia *Los persas* se puede encontrar una canción que los griegos cantan de madrugada antes de la batalla de Salamina. Este canto sorprende por su sencillez, más aún si se tiene en cuenta que Esquilo, incluso en esa misma tragedia, escribe con una retórica muy compleja:

Oh, hijos de los Helenos: adelante,
 libertad la patria, liberad también a los hijos, a las mujeres, los templos
 de nuestros dioses, las tumbas de nuestros antepasados:
 ¡por todo esto estamos luchando!

Impresionan estos versos por su falta de ornamento. Sin embargo, si vemos el momento en que se cantan tiene un sentido. Grecia está ocupada por los persas hasta el istmo de Corinto. Por consejo de Temístocles, Atenas ha sido evacuada. Los persas han destruido la Acrópolis e incendiado la ciudad. También el Pireo, el puerto de Atenas, está en manos de los persas. Los únicos griegos libres son los que están en los barcos, en la bahía de Salamina, frente a la enorme armada persa. En el Egaleo, un cerro frente a Salamina, Jerjes se ha hecho erigir un trono de oro para poder disfrutar este último espectáculo. Todo depende de estos hombres. En esta situación agónica no tiene cabida la retórica, sino que hay que hablar de lo elemental, de lo que constituye la base de la libertad y de la comunidad: se habla de la tierra, de lo que nos une a la comunidad (hijos y mujeres), de lo que nos une al cielo (los templos), de lo que nos une a la historia (las tumbas de los antepasados). El sentido es, pues, que quien lucha por los valores elementales, triunfa, e incluso puede oponerse a un ejército tan terrible como el persa. Y aún hay algo más. Esquilo había luchado en esa batalla, pero no refleja que estuvo allí. No es él quien reproduce el canto, sino un enviado persa llegado a la corte de Susa para informar a Atossa, la madre de Jerjes, de la terrible derrota en Salamina. El largo mensaje del correo, como es usual en Esquilo, está lleno de retórica (en el sentido común del término); en medio, estos sencillos versos como una cita directa llaman la

atención particularmente: por un lado el verboso lamento por la inexplicable derrota, por otro la escueta llamada a la lucha decisiva por los bienes más elementales y esenciales: “¡Hijos de los Helenos! Si se trata de valores humanos fundamentales, si se trata de la libertad, entonces tiene que vencer la causa justa”. Así se hace más significativa la derrota persa, pues el mensajero que narra la historia a la reina no entiende cómo luchando por lo elemental pudieron los griegos vencer al gran ejército persa.

En síntesis, todos los hablantes somos creadores, pero no todos –afortunadamente– somos poetas; nuestras creaciones de cada día están subordinadas a la comunicación y al entenderse, a crear lazos culturales y sociales; mientras, la creatividad del poeta es absoluta, es la máxima expresión de lo absoluto del lenguaje. Ningún buen poeta empezaría de pronto a escribir de otra manera por haber comprobado que no le entiende nadie; más bien tenderá a escribir como si él fuese el único sujeto, pues la poesía es la actividad de un sujeto universal, y en el momento en que el poeta hace poesía toma sobre sí la subjetividad universal: no es ya un hablante entre otros, sino un hablante que realiza el hablar en forma absoluta.

UNA LINGÜÍSTICA QUE SE OCUPE DEL LENGUAJE Y DE LA CULTURA

Hasta aquí hemos visto cómo cada uno de los niveles del lenguaje pueden ser exagerados, y que de ninguna manera podemos descubrir y considerar definitivamente las complejas relaciones entre el lenguaje y la cultura. Una lingüística que tenga en cuenta la conexión con la cultura con el lenguaje debe considerar separadamente los tres niveles del lenguaje: el universal, el histórico y el individual y, en consecuencia, también distinguir los problemas específicos de cada ámbito. Así se conseguirá una lingüística integral, cercana a los hablantes y a los problemas de comunicación cotidiana que debe afrontar.

Esta disciplina que estudia las relaciones entre el lenguaje y la cultura, ustedes ya la conocen, es la etnolingüística. En el plano universal, debe considerar, y aquí sigo de nuevo a Coseriu, la influencia del conocimiento de las cosas en el lenguaje: por ejemplo, una construcción como dos soles, cuatro lunas, etcétera no es correcta en ninguna lengua en un discurso normal, esto es salvo suspensión motivada (por ejemplo, si se quiere lanzar un piropo: “Hoy hay dos soles uno en el cielo y otro en la tierra, tú”). Esto es, además impensable en cualquier lengua, porque el

conocimiento del mundo nos dice que solamente hay un sol y una luna. Por otra parte, si consideramos la relación entre el lenguaje y la cultura al revés, la etnolingüística debe explicar las relaciones entre el conocimiento y el lenguaje: debe justificar cómo funcionan las distinciones del lenguaje en el día a día y cómo son superadas por las distinciones de la ciencia, que van un paso más allá y crean un conocimiento seguro.

En el plano histórico se trata de comprobar cómo el conocimiento de las cosas y la cultura en general determina los hechos de la lengua. Por ejemplo, se trataría de ver para qué esferas de la realidad una lengua contiene más o menos distinciones y qué distinciones son en este sentido significativas. En otro sentido, se buscan pautas culturales a través del análisis de las lenguas. Así, considerando las palabras y las expresiones fijas, se tratará de ver qué concepción del mundo y qué ideas se encuentran detrás de los significados (por ejemplo, si hay actitudes sexistas, discriminatorias, totalitarias, etcétera). O se tratará de reconocer qué hecho histórico se encuentra detrás. Hace unos minutos les hablé de la palabra *cruasán*, el nombre de ese pastel crujiente hecho con una pasta a base de levadura y mantequilla en forma similar a la media luna árabe. Detrás de esta voz hay una historia. El dulce que designa nace como uno de los actos festivos al salvarse Austria de una invasión turca a finales del siglo XVII. En 1683, los soldados otomanos, después de conquistar la mayoría de las regiones a orillas del Danubio, levantan un cerco a Viena, último punto importante de la cristiandad. Durante varios intentos de asaltos, poco exitosos, los turcos decidieron atacarlos por sorpresa con una nueva estrategia. Pensaron en socavar el terreno y así evitar las murallas, pero actuando sólo de noche. Los panaderos, que trabajaban a esas horas, se dieron cuenta de la amenaza una noche y dieron la alarma de tal manera que al final fueron los defensores los que tomaron por sorpresa a las tropas musulmanas obligándoles a levantar el sitio. Después las tropas austriacas del emperador Leopoldo I terminaron de expulsar del país al ejército enemigo. Se dice entonces que los panaderos, como agradecimiento elaboraron dos panes: uno con el nombre de emperador y otro en forma de media luna, el actual *cruasán*, como mofa de los turcos otomanos.

Permítanme añadir un ejemplo en este sentido. Hace unos meses, un profesor de la Universidad de Tübingen, Francisco Oroz, me contaba cómo un amigo suyo, vasco de pura cepa, amante de la boina, casi corta de cuajo su amistad cuando le contó una posible etimología y el hecho

cultural que al que se liga. En el País Vasco el uso de la boina, ya en el siglo XVIII, está muy extendido, pero no se usan las de color marrón; sí, en cambio, en Bearn, provincia del País Vasco francés situada a los pies de los Pirineos. La palabra española boina (gorra), según Vicente García de Diego, se emparenta etimológicamente con bovina, del latín *bovinus*. Este adjetivo significa en origen rebaño de vacas y también excremento bovino, boñiga. La forma de boina es semejante a la de la boñiga o buina de vaca, pero para admitir esta etimología hay que pensar en una invención humorística de los soldados de las guerras carlistas (por ejemplo, el general Espartero en 1838 escribe que “desde la publicación del siguiente bando se prohíbe el uso de la boina a toda clase de personas y estados, así militares como paisanos”): esa asociación entre la boñiga y el cubrecabezas se generaliza, incluso en vasco, donde la nueva palabra convive con la original *txapela*.

En el plano individual del lenguaje, en el discurso, también se manifiestan tradiciones culturales, que han sido y son objeto de una etnolingüística de la comunicación. Se ocupará esta lingüística, por ejemplo, de los textos fijados en una comunidad para ciertas funciones socioculturales. Existen, en efecto, en cada comunidad de habla ciertos textos fijados. Así, hay fórmulas de saludo o despedida (buenos días, adiós, hasta pronto, hasta la vista, ¿qué tal?...), maldiciones (maldita sea, mal rayo te parta), expresiones para responder a una presentación (encantado, mucho gusto, a sus pies) o para agradecer (gracias, muy amable, muy agradecido), comparaciones valorativas (más tonto que Pichote, más feo que Picio, más agarrado que un pasamanos) y refranes (“Tanto va el cántaro a la fuente que al fin se rompe” o “En abril, aguas mil”). Estos textos no dependen del saber idiomático: no hay razones del español, como lengua, para que se diga Buenos días y no, por ejemplo, Días buenos. Dependen enteramente de una tradición discursiva. Nada tiene de incorrecto “En casa de herrero, haz lo que vieres”: sólo hay una falta de adecuación a lo que los hablantes del español, de acuerdo con la tradición, suelen decir. Cuando un texto no está fijado en una comunidad no se debe a que la lengua no permite construirlo: no constituye, sin más, costumbre discursiva. En otras ocasiones, el objeto de estudio de la etnolingüística del discurso son los textos en tanto que responden a un modelo fijado tradicionalmente: el soneto, la instancia, la redondilla, etcétera tienen esquemas diversos y asentados. En estos casos, se trata de ver cómo se construyen los textos respecto de esa tradición o modelo. Y finalmente,

se trata de ver qué pautas sociales de la comunicación son operativas en cada comunidad. La cortesía lingüística, por ejemplo, se manifiesta de manera diferente. En español sería normal una conversación como la que sostienen Pedro, en casa de su amigo Carlos, y la madre de Carlos:

- Pedro, ¿quieres un poquito más de carne?
- No gracias, estaba muy buena, pero no puedo más
- Venga, un poquito más
- No, no, que estoy llenísimo
- Que sí... que sé que te gusta
- Bueno, ya que insistes...

En nuestra cultura, cuando alguien ofrece algo, se rechaza en un primer momento, quien ofrece, insiste varias veces, y sólo después de la insistencia se acepta la oferta, mostrando agradecimiento, alabando la comida y atenuando el hecho de repetir plato ("no puedo más pero como está tan buena..."). ¿Qué ocurre en Alemania? Aquí Peter, en casa de su amigo Karl, habla con la madre de Karl:

- Peter, hast du noch Hunger? Es gibt noch Fleisch*
- Ja, danke*

Al norte de los Alpes, cuando alguien ofrece algo, puede aceptarse directamente si el interrogado lo quiere, o puede rechazarlo también directamente si no lo desea, sin mayores complejos. Quien ofrece no insistirá, y por ello no resulta menos descortés; y aceptar a la primera no implica tampoco glotonería. Confieso que a mi llegada a Alemania en más de una ocasión me quedé a medio comer porque, según mis esquemas, esperaba una insistencia que no se producía jamás.

FINAL

Es el momento de terminar. Contar algo siempre es un acto injusto respecto del objeto. Contar es, en el fondo, seleccionar y esto conlleva, para el hablar o el escribir, siempre dejarse algo en el tintero. Sin ánimo de ser exhaustivo, por tanto, he intentado realizar un paseo con ustedes por la historia de las relaciones entre el lenguaje y la cultura vistas desde la

lingüística. Como en todos los matrimonios, en unas ocasiones ha habido más cariño, en otras más bien roces, y en función del momento, no han faltado exageraciones y celos. De la misma manera que un matrimonio, cuando llega a la vejez, tiende a olvidarse de lo malo y a quedarse con las buenas experiencias, también la lingüística, ya en edad proveyta, debe situar los problemas de las relaciones entre el lenguaje y la cultura en el marco de un programa global. He pretendido recordar aquí este programa.

Si tuviera que dejar un mensaje de todo lo que aquí he traído en negro sobre blanco, me atrevería, de nuevo, a estructurarlo en tres dimensiones: la universal, la histórica y la individual. Desde el punto de vista universal, respecto del hombre como tal, debemos tomar conciencia, en una época en verdad nada favorable, de que el lenguaje es lo más específico que tenemos como especie. Es lo que nos distingue culturalmente. Es la manifestación del hombre como hombre y de la dignidad humana. Inculcar esto a la sociedad, desde todos los ámbitos, en especial desde la escuela, conlleva persuadir a los demás de que cada uno debe asumir que el lenguaje es nuestro grado mayor de dignidad. Y respetarlo, en todas y cada una de sus formas, es, en el fondo, el camino más recto para reconocerse como hombre.

Desde el punto de vista histórico, el hombre debe comprometerse con su comunidad, con la comunidad que delimita su lengua; pero no para oponerse a las demás, en sentido negativo. Se trata, más bien, de tomar conciencia de la diversidad intrínseca de su lengua, para emplearla con mayor riqueza y sensibilidad, y a la vez, de tomar conciencia de que a través de una lengua nos encontramos en una dimensión social y cultural. Y que esa dimensión no es excluyente u ofensiva, sino, al contrario, integradora. Un hablante no pertenece sólo a una cultura o a una comunidad, ni siquiera cuando es monolingüe: al aprender nuevas lenguas debe integrarse en la nueva cultura, conocer el espíritu de la nueva lengua desde dentro, sin intentar reducir su nueva lengua aprendida a la lengua que previamente dominaba. Y aún en tanto que monolingüe, no es miembro de una comunidad, pues por su estilo, por su dialecto, por registro, etcétera forma parte de subcomunidades o subgrupos bien delimitados. Las lenguas son variedad. Un hablante mexicano del español, debe conservar su peculiaridad idiomática, fuente de interacción inmediata en su historicidad, y, al tiempo –y sin contradicción alguna– debe ser sensible a la lengua común, al español ejemplar. Por otra parte, todas las lenguas son iguales en tanto que instrumento cognoscitivo, y en este sentido el inglés o el español van

de la mano del hopi, del kaki, del quechua o del aymara. Otra cosa es en tanto que instrumento de comunicación práctica. Y en este sentido situarse en el plano de las lenguas mayoritarias no es un error, sino, al contrario, un abrirse al resto del mundo, un integrarse en un ámbito cultural más extenso. Vivir en el mundo de lo nuestro es saludable; e incluso es legítimo afirmar este mundo; pero no menos saludable es introducirse en lo ajeno, acercarse al mestizaje, a otras lenguas y a otras culturas, lo cual no implica en modo alguno la renuncia a la identidad espiritual, pues se trata solamente de unirse a los otros, ensanchando nuestro horizonte vital.

En el plano individual, se trata que de cada uno de nosotros tomemos conciencia de las normas de las lenguas, como deberes intrínsecos obligados respecto del lenguaje: hay que seguir unas normas que no son impuestas, sino un compromiso con la lengua, pero también con los demás, porque la lengua es no es del yo, sino del nosotros, y del nosotros en tanto que engloba a todos los que se quieran acercar a ella. Y esas normas no son limitadoras de la creatividad; al contrario, la creatividad supone de entrada una base común. Los grandes escritores y oradores son creativos, pero no contra la lengua misma, sino a partir de la lengua, son máximos ejemplos de lo que se puede llegar a hacer con una lengua, no, por supuesto, contra ella.

CONVIVIR CON NUESTRAS DIFERENCIAS: PLURILINGÜISMO, GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

PATRICK DAHLET*

AJUSTAR NUESTRAS DIVERGENCIAS

La mundialización que nos ha tocado vivir en nuestros días posee, como el dios Jano, un doble rostro. Una faz es la deseable: la de la unificación humana dentro de un proyecto de desarrollo común. La otra es la faz real: la de un proceso aún indeterminado, que oscila entre la reducción y el ascenso de la diversidad como punto final de esta aventura en pos de la unidad humana. Entre lo deseable y lo real, resta por construirse lo posible, a saber, la unidad dentro de la diversidad. Una de las primeras lecciones que ya nos ha dejado la mundialización actualmente en curso consiste en aprender a vivir bien esa tensión, con miras a evitar la multiplicación de conflictos identitarios, que en ocasiones resultan atroces, y a lograr que la universalidad de la información y del conocimiento impulsada por la mundialización se ejerza en beneficio del crecimiento expresivo y creador de todas las sociedades. Lejos de ser un mero problema técnico, la resistencia de las comunidades, de los jóvenes de los barrios hacia las colectividades étnicas y religiosas, muestra que la construcción de una mundialidad equitativa constituye ante todo un problema político y cultural.

Todo pareciera indicar en efecto que la humanidad, al hallarse ante una situación de universalidad concreta, y tras haber alimentado durante siglos un sueño que ha perdurado a través de las generaciones de filósofos e intelectuales, ya no puede subordinar la universalidad a uno solo de sus componentes –lengua, potencia nacional, leyes del mercado, tecnociencia o religión.

* Doctor en Ciencias del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas. Profesor de la Universidad de las Antillas y de la Guyana en el Caribe Francés. Tomó el cargo de Agregado de Cooperación Educativa de la Embajada de Francia en México a principios de octubre 2005.

Así, el plurilingüismo goza de la oportunidad extraordinaria de poder ser visto, de ahora en adelante, como una mediación necesaria de aquello que la mundialización tiene hoy de más universal: el imperativo de la pluralidad. Ello supone que el vínculo plurilingüe, constantemente suspenso o amenazado –pese a constituir, huelga recordarlo, la regla y no la excepción de la humanidad–, debe ser reedificado y consolidado como pivote de una cultura de prosperidad y de paz. Supone asimismo que las soluciones educativas deben inscribirse dentro de una concepción plurilingüe que brinde mayor crédito a los cruces de lenguas y de identidades, tornándolos más deseables.

Tal es la doble hipótesis que rige la presente reflexión en torno a la significación multidimensional del plurilingüismo y a los parámetros que deben ser tomados en cuenta para hacer evolucionar su integración educativa. Procederé en dos etapas. En un primer momento, habida cuenta de que la perplejidad que suscita aún el plurilingüismo en los ámbitos políticos y en la opinión pública sigue obedeciendo a la dificultad para concebir sus alcances, presentaré los seis grandes retos que, a mi juicio, confieren hoy en día al plurilingüismo su carácter de necesidad absoluta para un advenimiento humano de la mundialización. En un segundo momento, evocaré algunos principios educativos que me parecen esenciales para colocar el diálogo plurilingüe y sus tensiones en el corazón de identidades compartidas.

SEIS RETOS POR CLARIFICAR

El plurilingüismo dista hoy de ser marginal. Antes bien, constituye un reto estratégico de la dinámica mundial y, por ende, de la gobernanza global. Como consecuencia de las crisis del sistema internacional, que han tornado obsoleta la idea según la cual el mercado único y el monopolio lingüístico general habrán de desembocar en la felicidad de todos (idea cuyo origen remonta a los fundadores de la economía clásica del siglo XVIII, tales como David Hume y Adam Smith, y que ha resultado estar fundada más en la creencia que en la ciencia), la oportunidad de la que goza hoy el plurilingüismo no está basada en el rechazo de la globalización sino justamente en la hipótesis según la cual una economía global poderosa sólo puede nutrirse gracias a la vitalidad de las lenguas y culturas locales.

Para acreditar semejante hipótesis no basta con identificar tal o cual forma de la práctica plurilingüe o el respeto al plurilingüismo, sino que es

preciso explicitar y reconocer los retos que plantean tanto el principio mismo del plurilingüismo como la conciencia crítica que es capaz de desarrollar respecto de la fantasía totalizante. Sin pretender agotar el dinamismo del plurilingüismo y de las fronteras que abren a escala de los individuos y de las sociedades, distinguiré a continuación seis grandes tipos de retos: pragmático, económico, político, ecológico, epistemológico y ético. La categorización va así de lo más funcional a lo más simbólico.

Empecemos pues por el reto pragmático. Éste atañe al impacto comunicativo del plurilingüismo. Considerar las lenguas como medios de comunicación exige admitir que el mensaje tiene grandes probabilidades de alcanzar un grado mayor de calidad cuando cada uno de los hablantes se expresa en la lengua del otro en lugar de verse obligado a recurrir a la intermediación de una tercera lengua –hoy en día se trata a menudo del inglés o, mejor dicho, de las formas instrumentalizadas del inglés en uso dentro de las redes de intercambio mundiales. Desde luego, es preciso manejar con cautela la noción de buen éxito comunicativo. La lengua dista de ser tan sólo una herramienta para comunicar, a la manera de un pico o una pala como herramientas para excavar: “la comparación del lenguaje con un instrumento [...] debe hacernos desconfiar mucho, al igual que toda noción simplista respecto del lenguaje”, nos advierte Benveniste,¹ ya que la comunicación se encuentra marcada en su totalidad por ajustes intersubjetivos, variables de un interlocutor a otro.

Por ende, el “buen entendimiento” comunicativo nunca se da por hecho. Inclusive cuando ambos interlocutores hablan en su lengua materna y común, el entendimiento justo resulta de una victoria sobre el malentendido. Tal como lo subraya también Culioli, la “noción de código en lingüística es sospechosa” y la “comprensión constituye un caso particular del malentendido”². Rehuendo toda visión angelical de la comunicación, y sin apostarle pues a la milagrosa confluencia del decir de unos y otros, se puede empero aceptar que expresarse en la lengua del otro brinda mayores probabilidades para compartir sentido que desviarse a través de una tercera lengua, extranjera para ambos interlocutores.

De lo pragmático a lo económico hay muy poco trecho. Así pues, definamos ahora el reto económico del plurilingüismo. El punto de vista que vincula la regulación económica del mundo con su unificación lingüística

¹ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I y II, Gallimard, París, 1966, p. 259

² A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*. I, II y III, Ophrys, París, p. 25.

es menos obvio de lo que podría parecer. En primera instancia, porque el monopolio de una lengua nunca es producto de un ajuste instantáneo y espontáneo entre la oferta y la demanda. Es un mito: sin ir más lejos, sabemos que el latín eclipsó al etrusco y suplantó al griego cuando Roma extendió su dominio allende el *Latium*, y declinó con el derrumbe del Imperio Romano. Luego, porque la homogeneización lingüística del mercado no es algo óptimo; de hecho, es quizá la solución menos eficaz para una empresa. Implementar una logística adecuada a escala internacional, elaborando por ejemplo una documentación en varias lenguas, resulta insuficiente si la empresa es incapaz de identificar los productos que el mercado extranjero está listo para recibir. No existe modelo universal alguno de la gestión empresarial ni, mucho menos, del deseo humano. El desconocimiento de los rituales de negociación (allí donde el ejecutivo estadounidense privilegia la rapidez como señal de eficacia, tanto el ejecutivo francés como el chino por ejemplo prefieren empezar por sondear el terreno y hablar de otros temas antes de avanzar) y hasta un empaque no conforme a los hábitos culturales de un país o de una comunidad dada pueden hacer añicos todos los esfuerzos de una empresa. La comprensión de tales hábitos pasa fundamentalmente por el conocimiento de las lenguas que los apuntalan y los interpretan. El dominio de la lengua del mercado ya no es suficiente: es preciso conocer la lengua del cliente, so pena de esfumarse de su horizonte de consumo, sobre todo cuando se trata de un cliente privilegiado.

En un contexto dentro del cual el imperativo cultural de la singularidad crea una tendencia a rechazar las estructuras piramidales basadas en la potencia económica y mediática, y a defender estilos corporales, usanzas y modos de hablar claramente identificados, el conocimiento de otras lenguas –cualesquiera que sean, pero distintas de la lengua nacional u oficial y del inglés–, constituye con certeza una ventaja competitiva, cuya ausencia genera mayores costos dentro de la economía de la empresa que la inversión requerida para tenerla y desarrollarla. Tal es el reto económico del plurilingüismo: conviene recalcar que es un factor potencial de buena salud del comercio internacional, sin que por ello sobrestimemos sus virtudes. Dentro de un mercado donde las concentraciones y fusiones ocurren a un ritmo cada vez más acelerado, garantizar la expansión de las empresas no significa en absoluto conjurar el doble riesgo que representa el predominio de una especie de hipercultura globalizante y las explosiones identitarias como reacción ante la mezcla ilimitada de los modos de vida de diferentes comunidades. Quien desee demostrar de manera creíble

que el plurilingüismo es un factor de cooperación y de paz no puede separar este reto tecnoeconómico del valor geocultural crucial de los cuatro retos siguientes.

Ocupémonos ahora del tercer reto: el reto político del plurilingüismo. Radica en el hecho de que la lengua y la identidad ya no pueden ser reducidas al mero proyecto nacional. En efecto, junto a las estructuras estatales han ido apareciendo nuevos marcos de expresión colectiva que no se ciñen a los contornos territoriales nacionales. Pienso aquí, por supuesto, en las nuevas entidades regionales, como la Unión Europea, pero también, más cerca de nosotros, el Mercado Común del Sur (Mercosur), el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) o la Asociación de Estados del Caribe (AEC). Todos los Estados centroamericanos forman parte de esta última, aun aquellos que carecen de fachada caribeña, tal como ocurre con la República del Salvador. Si bien tales entidades asumen formas variables, por lo general más vinculadas con el mercado que con la ciudadanía, su construcción no puede asimilarse a la de los Estados-territorios del siglo XIX, constituidos a partir de la ecuación según la cual una lengua es igual a una nación.

No es factible conformar como regiones a Europa, al Caribe o –¿por qué no?– a América del Sur en torno a una lengua europea, caribeña o sudamericana común, con la que pudieran identificarse todos los miembros de la nueva unión regional. Por tal motivo, el Tratado de Maastricht sujeta claramente, en su artículo 126, la edificación europea al aprendizaje recíproco de las lenguas de los Estados miembros. Cabe subrayar que así lo afirma también el Consejo de Ministros de la AEC, al definir en 1998 una política de enseñanza recíproca de sus lenguas para consolidar a escala internacional una identidad caribeña múltiple. La fundación de estas nuevas identidades regionales supone compartir las lenguas habladas por sus poblaciones, siempre y cuando en lugar de conformarse con crear zonas de incremento del flujo mercantil se busque confortar las interacciones equilibradas entre las sociedades y las culturas correspondientes, estructurando un imaginario dentro del cual quepan los valores de todos y cada uno de sus integrantes.

Más allá de estos conjuntos regionales, es preciso también tomar en cuenta las nuevas exigencias plurilingües de los espacios lingüístico-culturales que, sin coincidir con un territorio, un mercado o un ejército, imaginan y multiplican las posibilidades de multipertenencias. Ninguna de estas entidades –a las que podrían sumarse archipiélagos lingüísticos de otro

tipo, tales como las diásporas, por ejemplo— remite a la misma definición. Sin embargo, cada cual a su manera, configuran realidades lingüísticas movedizas y complejas, que habrá que contemporizar para echar a andar las nuevas formas de gobernanza que dichas realidades requieren, con base en el principio de sociedades políticamente abiertas a las alianzas activas entre las lenguas y las culturas que las habitan. Tal es el reto político del plurilingüismo, que modifica de manera sensible los parámetros de la enseñanza de las lenguas, asignándole una finalidad identitaria y (re)identificadora que supera con creces su tradicional función comunicativa.

El cuarto reto del plurilingüismo, que analizaremos a continuación, es ecológico. Desde los orígenes de la diversificación, 30 mil lenguas han nacido, han cambiado y han desaparecido, a menudo sin dejar huella alguna, junto con las sociedades a las que interpretaban. La muerte de las lenguas dista pues de ser un fenómeno reciente. Lo que sí es nuevo, y dramáticamente nuevo, es el ritmo sin precedente que la extinción ha alcanzado en nuestros días: 25 lenguas por año a escala mundial. Y el porvenir se avizora aún más sombrío. Se pronostica que, de no ocurrir cambio alguno, entre 50 y 90 por ciento de las lenguas habrán desaparecido en el transcurso del siglo XXI. En el mejor de los casos, quedarían entonces de aquí a finales de nuestro siglo 3 mil lenguas de entre las 6 mil aún existentes, aquéllas que han sobrevivido a las conquistas coloniales europeas y a la formación de los Estados-naciones. Es un peligro y sería una catástrofe ecológica, en el sentido estricto de ruptura —e inclusive de destrucción— del equilibrio de nuestros medios de vida. No sólo porque cada lengua encarna una visión del mundo (lo que hace mundo al mundo es su diversidad lingüística y cultural), sino también porque entre la diversidad lingüística y la bio-socio-diversidad existe por diversas razones una relación causal radical.

En primer lugar, porque ninguna lengua funciona de manera aislada. Sólo existen lenguas en contacto y contactos de lenguas. Un signo y una lengua sólo cobran su pleno valor en su relación con el resto. He allí una de las grandes lecciones de Saussure, terriblemente actual puesto que hace de la diferencia el principio de la identidad. Saussure lo explica de manera muy didáctica: la "diferencia de valor entre *sheep* y *mouton* proviene de que el primero va acompañado por un segundo término, lo cual no ocurre para la palabra francesa"³; el segundo término en cuestión es, por supuesto, *muton*. *Louer* en francés no tiene el mismo valor que el español

³ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, París, 1983, p. 180.

rentar o el alemán *mieten*, porque junto a *rentar* está en español *alquilar* y, en alemán, además de *mieten* está *vermieten*. El vocablo portugués *criança* no significa lo mismo que el español *niño*, pues este último comparte la noción de infancia con *niña*. La lista de ejemplos es interminable, al igual que la creatividad expresiva y cultural de las lenguas. Al falsear el juego del contacto, toda desaparición de una lengua empobrece entonces a las demás, al privarlas de la diferencia que les permite significar, y por lo mismo las identifica.

En segundo lugar, es preciso insistir en torno a la relación causal directa entre biodiversidad y lingüístico-diversidad. La mayoría de las veces, los países que presentan una megadiversidad biológica son también aquellos que contienen mayor número de lenguas autóctonas. Gran parte de las especies animales y vegetales amenazadas sólo nos resultan conocidas por el hecho de que ciertas lenguas, también en riesgo de extinción, las nombran. Al morir, toda lengua se lleva consigo una porción de mundo. Se trata de una porción simbólica, sin lugar a dudas, tal como lo expresa el siguiente proverbio guaraní: “Si el guaraní se extingue, ¿quién rogará para evitar que el mundo se extinga a su vez?”. Empero, se trata también de un eslabón de la cadena biológica y ambiental: “No hay agua potable sin lengua potable” predice otro proverbio guaraní, ganándole el paso a las alertas del Foro Mundial del Agua celebrado en marzo de 2006 en la Ciudad de México, y comentando de manera fulgurante las condiciones lingüísticas de una universalidad sustentable.

Tal es el reto ecológico del plurilingüismo, que puede ser esquematizado a través del ciclo causal siguiente: el déficit lingüístico genera un déficit cultural; la conjunción de ambos acentúa un déficit ecológico; éste alimenta a su vez un totalismo que se vuelve contra las culturas, empujándolas a un nuevo ciclo de empobrecimiento.

A través de los dos últimos retos del plurilingüismo que abordaremos ahora –a saber, el reto epistemológico y el reto ético, nos situamos a un nivel de manifestación más individual y más subjetivo a la vez: el de los territorios íntimos de las identidades, el de la relación con la alteridad de *cada uno* de nosotros.

Observemos el reto epistemológico del plurilingüismo. El adjetivo resulta quizá algo fuerte, pues suele ir acoplado al estudio crítico de la estructuración de las ciencias. Sin embargo, me parece atinado para caracterizar el cambio que genera el plurilingüismo en la elaboración y el alcance de las representaciones y de los conocimientos del mundo a escala

de las personas y por ende de las comunidades. El unilingüismo hace de la primera lengua la fuente de la verdad del mundo. El sujeto constituido por una sola lengua –aun cuando convenga matizar semejante unicidad, puesto que toda lengua es un sistema de variaciones de orígenes geográficos, sociales y discursivos diversos– tiende a crearle y a creerse bajo palabra. Para el hablante unilingüe, el mundo y sus valores suelen confundirse naturalmente con las oraciones de su propia lengua. La lengua única es, por definición, la lengua de referencia absoluta: el mundo es auténticamente tal como ella lo dice y no puede ser de otra manera.

De allí deriva lo que podríamos llamar la “apoteosis del nativo” tanto en lingüística como en didáctica: la ficción de su relación umbilical con su lengua, al protegerlo de toda influencia externa, lo erige en modelo de pronunciación y de conocimiento de esa lengua así como de los valores que la lengua exhibe. Tal como ocurre en parte con el mito del “buen salvaje”, parecería necesario preservar la autenticidad del nativo, pues en él radica la verdad de la lengua que se describe o que se aprende. Único responsable de la interpretación del mundo y de la reproducción de la sociedad, el unilingüismo conduce a cada quien a encerrarse dentro de su propio lenguaje, a nutrirse de un solo valor. A falta de otros puntos de vista, el mejor de los mundos es el mío, y debe ser aplicado a los demás por su propio bien. He allí el punto de partida de las sociedades de conquista y de dominación, he allí la fuente de los fundamentalismos.

Al exponer al sujeto a otros modos de estructuración de las identidades y del mundo, el plurilingüismo brinda una alternativa al pavor del pensamiento único. Tal es su reto epistemológico. Va mucho más allá del descubrimiento de otras identidades y otros puntos de vista, logro de por sí nada desdeñable. Los conocimientos plurilingües designan los límites de los conocimientos que una lengua es capaz de percibir. Permiten pensar la relatividad de los puntos de vista y la coherencia de cada uno de ellos. Sabido es que el modelo de estructuración sujeto-verbo-objeto dista de ser general, y las lenguas que organizan su universo de otra manera no dejan de tener una lógica propia.

En teoría, un enfoque plurilingüe nunca propone el conocimiento de una realidad sin marcar simultáneamente los límites del proceso de conocimiento, pues deja ver que dicha realidad no puede ser captada por entero en la inmediatez de una lengua. Más profundamente aun que la relatividad de los puntos de vista, la perspectiva plurilingüe nos enseña la incertidumbre. Diversificada por las diferencias de las lenguas y mo-

vilizada por las relaciones que tejen las lenguas entre ellas, toda verdad, toda visión del mundo, no sólo debe ser considerada como algo plural, sino también y ante todo, como el producto de esa relación, prohibiendo por definición todo pensamiento único y, por ende, todo afán por parte de una de las lenguas de controlar el espíritu humano. Contrariamente a un monolingüismo que incita a asimilar el mundo con un punto de vista particular, el plurilingüismo articula la globalidad del mundo y cada uno de sus puntos de vista: “el mundo se pone a resonar en su totalidad en cada sitio particular”, según la expresión acuñada por la corriente política y poética de la creolidad.⁴

A este respecto, las reglas del juego ya no son las de una moral local erigida en código para emitir juicios y ejercer coerción universal, sino más bien las de una ética, entendida como conjunto de reglas basadas en valores compartidos y en aspiraciones concurrentes y complementarias, y que permite echar mano de la globalización para reforzar la singularidad de las culturas y el crecimiento expresivo de las comunidades.

Hemos llegado así al sexto y último reto del plurilingüismo que deseo evocar: el reto ético. Nuestra mirada sobre la hibridación generalizada de los flujos lingüísticos y culturales así como sobre los beneficios del plurilingüismo cambia en función de las lenguas que hablamos y de las identidades poderosas o frágiles que en ellas se encuentran construidas. Para quien no domina los circuitos y los libretos de la información y de la comunicación, o para quien dispone para contarse de una lengua fuera de circuito, por ser una lengua minoritaria y minorizada, la extensión del plurilingüismo y la relación con el prójimo que este último implica pueden ser percibidas como amenazas. Ello fomenta entre los hablantes y las poblaciones afectadas la impresión de verse desposeídos de sí mismos. La sociedad del conocimiento está en marcha, tal como siempre lo ha estado. Sin embargo, será una sociedad coja y desencajada mientras no se encuentre inscrita dentro de una sociedad de reconocimiento. Y tal reconocimiento sólo puede llevarse a cabo si la demanda de reconocimiento puede expresarse, en el sentido estricto del término: que cada identidad sea vivida de manera adecuada para poder ser contada e integrada de esa manera dentro del imaginario colectivo. Vincular la exigencia de reconocimiento con la posibilidad de su narración equivale a actualizar en y mediante el actuar plurilingüe –y tomando en cuenta el hecho de que sólo

⁴ P. Chamoiseau, R. Confiant, *Lettres créoles*, Gallimard, col. Folio essais, Paris, 1999, p. 204.

se puede acceder a conocimientos limitados en un número limitado de lenguas—, dos valores éticos esenciales: el respeto hacia todas las lenguas, la confianza en todas ellas.

Aplicado a las lenguas-culturas, el respeto significa garantías de expresión y solidaridades creadoras para todas y cada una de ellas, independientemente de su peso político y numérico, pues cada lengua y cada cultura develan una visión del mundo. El fin de una de esas visiones priva instantáneamente a la mundialización de una porción de humanidad. La confianza, por su parte, atañe a cada persona en la sociedad y a cada sociedad en el mundo, en la medida en que cada quien es sujeto de su identidad. La confianza objetiva una experiencia de la seguridad lingüística y cultural que da y devuelve a cada comunidad el sentimiento de la dignidad de sus estructuras expresivas. También hace valer un consenso de justicia y de identidades compartidas, capaz de reintegrar dentro de la intercomunicación a aquéllos que las relaciones de antagonismo han llevado a la duda y al desposeimiento. En el punto de confluencia del respeto y de la confianza, la ética plurilingüe crea relaciones de valores que sitúan la tolerancia y la aceptación de la diferencia y de las minorías, independientemente de su rango, en el corazón de identidades compartidas.

De esa manera, el plurilingüismo se define simultáneamente como condición y finalidad esencial de toda ciudadanía democrática. Empero, más allá de esta intercomprensión democrática, la dimensión ética del plurilingüismo pone a debate la cuestión del disfrute dentro de una política del derecho a la identidad múltiple: legislar sobre el disfrute de sí a través del otro para prevenir lo arbitrario y las catástrofes, sin por ello legislar de más, para preservar dentro de lo político la parte *poética de la relación*⁵ y la parte recreativa, altamente imprevisible, de la *diversidad*⁶ es un ejercicio difícil pero sin el cual la necesaria transformación de la diversidad en pluralidad corre el riesgo de verse engullida en la organización del placer del orden.

Si bien los seis retos del plurilingüismo que acabamos de evocar —pragmático, económico, político, ecológico, epistemológico y ético— difieren en su impacto, todos ellos apuntan a la interrogante esencial que la globalización ha sacado a la luz: ¿cómo vivir y crear juntos, de manera duradera? A este respecto, el reto trascendental va muchísimo más allá de la exigencia

⁵ É. Glissant, *Poétique de la relation*, Gallimard, París, 1997

⁶ J. Bernabé, P. Chamoiseau, R. Confiant, *Éloge de la créolité*, Gallimard, París, 1989.

funcional de desarrollar la capacidad de comunicación en varias lenguas, y remite al problema fundamental que constituye hoy por hoy la irrupción de la preocupación por uno mismo y por el otro, es decir, el afán de diversidad, en el ideal de un solo mundo. No se trata ni de contemplar al otro ni de transformarlo. Se trata de experimentarlo y de experimentarse a sí mismo como sitio de contacto, libremente elegido, de lenguas y de culturas.

INSCRIBIR LOS RETOS DENTRO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

¿Cómo traducir estos retos en el ámbito real de las mentalidades y de los comportamientos sociales? En otras palabras ¿cómo hacer del plurilingüismo que rige en los hechos la vida de nuestro planeta la nueva regla del juego comunicativo y de un reconocimiento cultural recíproco? En su calidad de espacios para el desarrollo potencial de la persona y de socialización discursiva, corresponde a los sistemas educativos desempeñar un papel esencial en la operacionalización de los retos antes mencionados. Ahora bien, ese papel no resulta nada obvio, pues entra en conflicto con cierto número de lastres sociológicos y, desde una perspectiva global, con el hecho de que las enseñanzas de lenguas se hallan enclavadas en lógicas conceptuales y disciplinarias monovalentes. A la vista de tales dificultades, deseo evocar a continuación algunas de las condiciones requeridas para la cabal articulación con fines educativos entre el aprendizaje y los retos plurilingües. Baste para ello exponer la pertinencia de tres principios de reflexión y de acción que pueden orientar la enseñanza de las lenguas, empezando por la formación docente, hacia una lógica educativa polirreferencial e identitaria. Se trata respectivamente del paradigma de las representaciones, del paradigma de las identidades y del paradigma de las competencias.

Comencemos pues por el paradigma de las representaciones. A este respecto, la construcción de un plurilingüismo educativo tropieza con diversos escollos, entre los cuales destacaré tres.

Citaré en primer lugar el apego a la identidad nacional. Bien sabido es que los Estados modernos se constituyeron en el transcurso del siglo XIX en el marco de una ecuación inaugural según la cual una lengua equivale a una nación. Esta asimilación sigue orientando la educación lingüística en una dirección unirreferencial y se opone a todo proyecto de enculturación

plurilingüe, que siempre causará el temor de aportar más problemas que soluciones, trátase de los supuestos defectos del bilingüismo –del que se dice que conduce a un conocimiento defectuoso de ambas lenguas y provoca confusión mental– o bien de los peligros de la proliferación de las lenguas –que pondría en riesgo la unidad del cuerpo nacional.

Cabe mencionar después las representaciones comunes de la enseñanza de las lenguas. Sus actores, profesores o alumnos, siguen cultivando a menudo la expectativa de un dominio comunicativo total en la lengua objeto de aprendizaje, y siguen apostándole a la separación de las enseñanzas de cada lengua como criterio de eficiencia. Cada una de estas ideas inhibe una dinámica de aprendizaje plurilingüe. La primera conduce a considerar todo error como una falta inadmisibles (siendo que el error constituye un motor de aprendizaje) y niega toda validez a las competencias parciales adquiridas en una lengua, en nombre de la ilusión de la perfección comunicativa del nativo anteriormente evocada.

La segunda idea, relativa a la forma binaria de la enseñanza de las lenguas, asocia inmediatamente a todo proyecto de coexistencia didáctica y comunicativa de las lenguas el miedo a la confusión y a la incompreensión de la mezcla, siendo que la alternancia de las lenguas durante una conversación plurilingüe no sólo no viola la sintaxis de ninguna de las lenguas en presencia, en la mayoría de los casos, sino que ejerce además funciones semánticas, pragmáticas o pedagógicas determinadas.⁷ Quiérase o no, los universos lingüísticos no funcionan de manera aislada. La mezcla, la alternancia y la hibridación lingüística constituyen el trasfondo y la actividad discursiva central de las identificaciones plurilingües, tal como lo hace notar en la práctica y reflexivamente Julien Constance, gendarme martiniqués: “nos saludamos en creole [*so'w fe bagay konsa*], y luego nos diremos *alors ça se passe bien?* [entonces, ¿todo bien?] Hay invariablemente una mezcla de ambos [idiomas]”. Cabe añadir que esa mezcla es siempre nuestra propia mezcla, pues lo que está en su origen en todo momento es la carga simbólica (im)previsible de un entrelazamiento identitario y la elaboración de una comunidad. Mediante la alternancia y el intrincamiento de sus significantes volvemos a poner en juego nuestras atribuciones y asignaciones comunicativas e identitarias: “en Montpellier pensaban a

⁷ D. Moore, “Une didactique de l’alternance pour mieux apprendre?” en *ELA, revue de didactologie des langues-cultures*, 121, Didier Érudition, enero-marzo, París, 2001, pp. 71-78; V. Castellotti y D. Moore, “Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation” en J-C Béacco, J-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l’enseignement des langues*, PUF, París, 2005, pp. 107-132.

menudo que yo era árabe –cuenta Erikan, antillana– y un día un muchacho se dirigió a mí hablándome en árabe. Como no entiendo esa lengua yo no le prestaba atención a ese joven que se molestó que me reclamó por negar a mi raza y entonces tuve que hablarle en creole para demostrarle que yo era no árabe sino antillana”.

Mencionaré finalmente los lastres sociológicos que pueden llevar a elegir una lengua antes que otra, excluyendo criterios contextuales, cognitivos o culturales. Así, la enseñanza del alemán ocupó durante mucho tiempo un rango privilegiado en Francia, no por ser la primera lengua más importante en Europa por su número de hablantes, sino porque emprender estudios de alemán garantizaba el acceso a carreras y establecimientos de élite. Cabe comprobar también que la hegemonía actual del inglés en las redes mundiales no favorece la diversificación de la oferta de lenguas en la educación, pues el inglés suele ser considerado –sin tomar en cuenta el contexto, y en nombre de lo que podríamos llamar una estrategia de seguridad, mientras que en el caso del alemán se trataba de una estrategia de distinción– como la lengua del éxito social y de la modernidad internacional. Considero importante precisar que no es el inglés en sí el que resulta problemático, sino el enseñar sólo inglés. De hecho, y dicho sea de paso, la exclusividad mundial del inglés ejerce también efectos perversos sobre dicha lengua, ya que tiende a reducirla a la mera función de una lengua de servicio y de información, siendo que debería de poder ser enseñada también como lengua de cultura.

Los tres factores de lastre que acabamos de poner en evidencia no son ni de índole económica (en el sentido de que no achacan al plurilingüismo un costo financiero que pudiera tornarlo impracticable) ni de índole técnica (la didáctica de las lenguas provee hoy referencias y herramientas para la renovación plurilingüe de la educación). Son ante todo de índole política e ideológica. Y como tales, pueden ser superados si se pone a debate el plurilingüismo: tomando como destinataria a la sociedad civil, mediante la organización por parte de los poderes públicos de campañas de información y de sensibilización en torno a los beneficios del plurilingüismo; y dentro del aula, mediante un trabajo de explicitación y de examen crítico del contenido de sus representaciones.

El segundo principio que destacaré en pro de una validación educativa del plurilingüismo no remite directamente a la coexistencia de las lenguas dentro de un territorio o, en otras palabras, al multilingüismo, sino más bien a la materialización del cruce de las lenguas dentro de los hablantes, lo

que se conoce como plurilingüismo, es decir, a la noción misma de identidades plurilingües, a sus modalidades de (de)construcción y al sentido que cobran en el sentido mismo de la historia personal de cada quien. Ahora bien, tal sentido resulta potencialmente conflictivo, contrariamente a lo que parecería indicar cierta visión ideal e inclusive angelical del plurilingüismo, convertido en utopía de concordia que ha de ofrecer un nuevo inicio a este mundo sujeto al juego despiadado de la competencia. La convicción de que la educación para el plurilingüismo puede ser un factor de paz y de unidad de desarrollo no debe impedirnos explorar tanto las rupturas asociadas a su conquista como las descomposiciones e inclusive las destrucciones que puede disimular su glorificación misma.

Cierto es que hay plurilingües dichosos –por fortuna, pues ello confirma que el plurilingüismo puede estar al servicio del hombre y del devenir de las sociedades. En el ámbito literario, sobran las consagraciones del plurilingüismo como arte de narrarse mejor y de coincidir mejor con la conciencia que se tiene de sí y del mundo. Allí tenemos a François Cheng, miembro de la Academia Francesa, de origen chino, que expresa su “enchantment” cada vez que se realizaba casi milagrosamente la simbiosis entre sus dos lenguas,⁸ o bien a Natalio Hernández, presidente de la Academia Mexicana de Escritores en Lenguas Indígenas (ELIAC), que declara: “La relación de armonía interior entre el español y el náhuatl me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día.”⁹ El hablante del lenguaje cotidiano brinda también frecuentes testimonios de esta sensación de coincidencia fundamental, tal como ocurre en los casos de John, joven francobrasileño, quien afirma que “el francés y el portugués para mí en mi cabeza se han convertido en una sola lengua”; de la francochilena Ana María, cuando considera “pienso que mi lengua seguirá siendo siempre el español, pero con gusto adopto el francés como segunda lengua”; o bien del francocriollo Julien Constance, gendarme martiniqués, cuando dice acerca del creole y del francés que “son las dos lenguas dentro de las cuales me muevo muy a gusto, muy a gusto”.¹⁰

No obstante, pese a todas las formulaciones de un plurilingüismo íntimamente logrado que podamos escuchar, debemos admitir que los

⁸ F. Cheng, *Le dialogue. Une passion pour la langue française*, Desclée De Brouwer, Paris, 2002, p. 8.

⁹ Natalio Hernández, *El colibrí de la armonía*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 2005.

¹⁰ Corpus personales, 2005.

hablantes que consiguen manejar serenamente sus desplazamientos lingüístico-culturales distan de ser la mayoría. Muchos dominan desde un punto de vista técnico lenguas diferentes (así fuera tan sólo porque es el plurilingüismo, y no el monolingüismo, el que define el marco canónico de la comunicación humana), pero son mucho menos numerosos los sujetos o las comunidades bilingües que conquistan la armonía interior y el reconocimiento social. Poder alcanzar la conciliación plurilingüe exige una coyuntura sociolingüística favorable y una fuerte voluntad de integración. Ahora bien, semejante contexto no es frecuente. Lo que se suele observar es la suma dentro de un mismo movimiento del plurilingüismo y de repartos funcionales y subjetivos jerarquizados de las lenguas o, dicho de otra manera, el recurso a algunas de ellas en el marco de usos dominantes y completos y a otras más en el marco de usos parciales y restringidos.

En todas partes es posible hallar lenguas marginadas y, por ende, hablantes discriminados por ser de esas lenguas, así como por dominar sólo muy parcialmente, las más de las veces, la lengua oficial obligatoria para recibir los beneficios de la escolarización y para hacer valer su ciudadanía. De hecho, aun cuando la posesión de la lengua hegemónica no sea parcial, la colectividad dominante puede fingir que sí lo es. Tales desigualdades socio-cognitivo-funcionales de los componentes plurilingües generan entonces identidades caracterizadas por la inseguridad o por la fluctuación de los puntos de referencia, tal como lo ilustra con gran agudeza la siguiente reflexión de José Ramírez, maestro maya: “yo no sé cómo hablar bien mi lengua, de mi lengua, cómo bien evaluar las performances [sic] de mis alumnos, y aparte en español tampoco.”¹¹

Más allá de la inquietud de quienes no se sienten “en casa” en ninguna de sus lenguas, la jerarquización de las lenguas patente en la experiencia plurilingüe puede constituir un concentrado –ya sea difuso, en el mejor de los casos, ya sea desestructurante y destructor, en el peor de los casos– de tensiones contradictorias, de segregaciones y de combates. De hecho, Julien Constance, el gendarme martiniqués que acaba de afirmar líneas arriba su felicidad bilingüe, francocriolla, niega dentro del mismo discurso que el francés pueda simbolizarlo: “el francés no es mi lengua, el francés no es mi lengua, el francés viene de Europa, yo no soy europeo, en ningún momento soy europeo, mentalmente tal vez, pero no en los hechos”. Al mismo tiempo, a la pregunta de cuál es la lengua

¹¹ Corpus personal.

en la que se expresa más fácilmente, responde nuevamente en francés, dando un vuelco brutal: “ambas ambas, esteee... ineludiblemente y diría que el francés porque hemos hablado tanto francés durante milenios que esteee... a veces yo, yo hablo creole en francés, afranceso el creole eso significa que el francés es la lengua en la que mejor me expreso, eso es a veces maltrato mi creole en beneficio del francés”. Observamos aquí, a través de las perturbaciones paradójicas de esta respuesta –en la que la lengua mejor instituida, trátase del creole o del francés, es irreductiblemente también la lengua destituida; en la que una historia oblitera la otra–, hasta qué punto el proceso de identificación plurilingüe puede aparecer como un abismo o como la sutura de conexiones imposibles o esclavizantes, asociadas con la impresión más o menos desestabilizante de un desdoblamiento de sí, e inclusive de una esquizofrenia subjetiva, basada en la carencia –en este caso, carencia del creole, aun cuando esa carencia no siempre sea fundamento del deseo.

A este respecto, toda racionalización plurilingüe de sí, incluso la más apacible y la más reconocida socialmente, puede ser concebida como algo que se logra gracias a una dosis insospechada de frustraciones o de sufrimientos.

A pesar de identificarse en y con el francés –“en cuerpo y alma, vivo en francés”–, Julia Kristeva le atribuye irreductiblemente también a esa identificación el sentido de un sufrimiento, tal como lo demuestra su fórmula fulgurante e intraducible: *France, ma souffrance* (“Francia, mi sufrimiento”), que aloja el significante del país de su lengua de creación en el corazón mismo del vacío que dicho significante llena. Desde la otra vertiente de la historia, la armonía bilingüe cuyo eco resuena hoy en Natalio Hernández es también, según pudimos verlo, una réplica ante el desposeimiento y las ausencias: “Mis primeros poemas en lengua náhuatl me llevaron a un conflicto interior. En la medida en que fui escribiendo en mi lengua materna, empecé a tomar conciencia de que el español había desplazado mi lengua materna, la lengua náhuatl. Sentía que andaba un intruso dentro de mí”.¹²

Se esboza así un sentimiento idéntico de carencia en la experiencia plurilingüe común, en sitios diversos y según grados de intensidad variables. Según los testimonios recabados, el asunto va desde la impresión de olvidar de manera coyuntural la lengua presentada como materna –olvido

¹² Natalio Hernández, *op. cit.*

teñido de culpabilidad, como en el caso de nuestro joven francobrasileño instalado en Martinica, quien nos revela que, cuando viaja a Brasil, se sorprende a sí mismo disculpándose “por hablar mal el portugués”, para expresar luego “la voluntad de volver a aprender nuevamente el portugués correctamente para que no tengan que venir a ayudarme cada vez”– hasta la sensación de déficit conceptual de su primera lengua que experimenta por ejemplo Sonia, estudiante francocriolla de Guadalupe: “hay ámbitos en los que puedo expresarme en francés y con mucho más trabajo en creole [...] sencillamente porque bueno [...] la lengua creole no está equipada para eso”, aunque no deja de afirmar previamente: “puedo expresarme tan bien en francés como en creole”. Una vez más, cabe destacar hasta qué punto la identificación plurilingüe define un espacio de fisuras en la paradoja, puesto que el equilingüismo expresivo reivindicado por Sonia se ajusta al vacío asignado al creole.

Entre lo racional y la fantasía, tales carencias pueden obviamente dar como resultado irreductibles abismos, cuando se trata de aceptar que lo que ha quedado vacío ya nunca jamás podrá colmarse, tal como es posible presentirlo en la desconcertante confesión de Regina, descendiente de una familia brasileña que nació 14 años atrás en Guayana francesa: “Mi lengua es el brasileño, sólo que no sé hablarlo”. Esta declaración encuentra extrañamente eco, en el extremo opuesto de la deconstrucción, en el famoso lamento de Derrida: “La única lengua que hablo no es la mía, ni una lengua extranjera”.¹³ Así, nos damos cuenta de que la consistencia identitaria de una lengua para un sujeto puede ser tan fuerte como para llegar a justificar la permanencia de un vínculo consustancial en presencia de un saber que se ha desmoronado o incluso en ausencia de todo saber.

Cabe señalar incidentalmente que no sólo el proceder plurilingüe asigna un vacío al sitio del saber, trátese del saber de una lengua que ha sido abandonada o el de una lengua que no se halla disponible aún. Toda experiencia de una nueva lengua –y, por ende, todo aprendizaje de lengua extranjera o segunda en particular– constituye una manera de comprometerse como sujeto a aceptar –precisamente por el hecho de no encontrarse ya hablando naturalmente–, que no se sabe hablar y que el otro sabe que no se sabe en las palabras que deben justamente formarlo: “como te lo explicaba hace un rato –insiste Virginia, chilena que vive en Martinica–, en Chile pasé por la Alianza Francesa porque había que

¹³ J. Derrida, *Monolingüismo de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, Paris, 1996, p. 18.

acostumbrar el oído [...] es muy diferente el francés es más difícil [...] había cosas que no entendía para nada porque para mí todas sonaban igual [...] ah, sí, había palabras que no lograba distinguir las porque los *four* los *fur* los *feu* para mí eran iguales, entiendes, no lo lograba, era demasiado difícil”.

Todas estas palabras formidables y difíciles demuestran que el devenir plurilingüe no tiene nada que ver ni con la infinita fragmentación de los hombres y de las sociedades tan socorrida por sus detractores, ni con la metáfora optimista y logicista de la dicha individual y social que debería supuestamente producir de manera natural la suma de lo Uno y de lo Otro, de una y otra lenguas dentro de cada sujeto. En efecto, la existencia de otros sujetos y de otros mundos siempre se da desde el punto de vista de un sujeto (de lenguas en discurso), dentro de él, sujetos y mundos que (in)definen sus identificaciones como una puesta en relación ininterrumpida y marcada por las contradicciones. El plurilingüismo representa ante todo la dualidad, en otras palabras, yo y el otro, y no uno y dos. Por ende, se ve necesariamente desmembrado por el sentido atribuido a esa relación interlingüística que resulta desigual por el hecho de mantener presentes, dentro del mismo espacio y a un mismo tiempo, lo que hay que aprender y lo que hay que olvidar; lo que hay que deshacer, hacer y volver a hacer.

En el proceso de recomposición identitaria que implican los entrelazamientos de lenguas dentro de los sujetos opera quizá de manera permanente esta tensión entre la adherencia a las primeras palabras, resistente a todo desgaste, y la adhesión desgastante al cauce de las nuevas palabras, que tiene como misión reparar la renuncia al modelo lingüístico e identitario antiguo y preparar un modelo futuro, bajo la arriesgada modalidad de la apuesta. En efecto, los contornos de tal modelo son aún más difusos, y acerca de él los sujetos y las sociedades saben sobre todo lo que ya no debe ser. Sólo a condición de reconocer esta tensión como elemento constitutivo de la dialogización plurilingüe de las personas y de las sociedades, y de introducirla dentro de su dispositivo, para protegerse de los efectos destructores de su olvido, la educación tendrá la oportunidad de hacer de la comprensión plurilingüe la de un mundo en el que el todo no nos niegue a todos, y en el que cada uno de nosotros no niegue al otro.

Hemos llegado así al último paradigma por el que me interesaré aquí en pro de una reconfiguración plurilingüe de las enseñanzas de lengua. Dicho paradigma abarca la definición de la competencia plurilingüe como

facultad genética de la especie humana y, por ende, como la capacidad que tiene un actor social para interactuar en varias lenguas y para administrar de manera significativa la coexistencia de las lenguas en sus prácticas de lenguaje. Examinar la alternancia de las lenguas en las prácticas de los hablantes lleva a concebir la competencia plurilingüe –se trata de una innovación conceptual considerable– no como una yuxtaposición de competencias de comunicación distintas en cada una de las lenguas utilizadas, sino como una competencia heterogénea y singular, cuyos componentes establecen entre sí una relación de desequilibrio maleable y significativa.¹⁴ Lo que caracteriza la competencia plurilingüe no es la correspondencia entre componentes equivalentes sino la diferenciación de componentes cuyas relaciones con el sujeto son distintas: desequilibrio entre el uso de una lengua y el uso de otra, o bien desequilibrio entre las dimensiones lingüística y cultural (se puede ser un excelente operador cultural en cierta lengua sin dominarla por completo, e inclusive sin hablarla). Esta definición conlleva profundos cambios en las modalidades y en el objetivo de aprendizaje de las lenguas: ya no se trata de aprender una lengua tras de otra con miras a adquirir una competencia de comunicación ideal (que coincidiría con la del famoso nativo de la lengua al que, personalmente, nunca he tenido el gusto de encontrarme deambulando por la calle), sino de lograr la apropiación y la acomodación contextuales de una competencia de lenguaje intrínsecamente desequilibrada y que opera mediante ajustes significativos de ese desequilibrio.

De cierta manera, si todo mundo es plurilingüe y lleva trenzadas en su interior formas variables de lengua, la noción misma de lengua queda puesta en entredicho. Debe ser substituida por un concepto más adecuado para describir los contactos de lenguas y el uso que de tales contactos hace cada persona. Así pues, el tercer cambio conceptual que deseo subrayar es el de repertorio plurilingüe. Inspirado por el concepto de repertorio verbal propuesto por J. J. Gumperz,¹⁵ el concepto de repertorio plurilingüe es definido como el conjunto de formas de lenguas que componen la competencia de lenguaje de cada persona, independientemente del nivel de adquisición y el grado de dominio de su uso.

¹⁴ D. Coste, D. Moore y G. Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1997; y D. Coste, "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues" en V. Castellotti, (dir.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen, 2001, pp.191-202.

¹⁵ J. J. Gumperz, *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt Rinehart and Winston, 1972.

Heterogéneos en su configuración, los repertorios plurilingües pueden ser caracterizados desde diferentes puntos de vista, en función de las situaciones. Pueden ser descritos en términos de continuidad (y, en tal caso –excepcional, según lo hemos dicho ya– sólo incluyen las variedades y registros diferentes de una misma lengua) o de discontinuidad (el repertorio incluye entonces variedades que pertenecen a lenguas diferentes); según el rango de las lenguas en presencia (lengua llamada materna, segunda lengua, lengua de escolarización, lengua fronteriza, lengua extranjera, lengua escrita u oral); según el nivel de dominio (inicial, intermedio, avanzado); según la índole de las capacidades adquiridas en cada lengua (comprensión/producción, oral/escrita); según las funciones de comunicación (familiar, entre amigos, profesional, social) y/o de identificación (como miembro de tal o cual nación, región, comunidad o red); y en función de la modificación de los componentes del repertorio en el tiempo, dados los cambios que pueden ocurrir en el grado de dominio, las funciones o la índole de las capacidades adquiridas en cada lengua, y dada también la posible desaparición de una variedad lingüística y la posible apropiación de nuevas variedades en el repertorio.

Si aplicamos el concepto de repertorio plurilingüe, el objeto de la enseñanza ya no es la *lengua*, sino un conjunto variable de contactos y de alternancias de variedades y de registros nacionales, regionales, sociales y funcionales, filtrados por la intersubjetividad de los hablantes. En situaciones determinadas, ciertos interlocutores podrán movilizar aquellos componentes de su repertorio que juzguen más pertinentes. Elegirán, por ejemplo, recurrir a sus diferentes conocimientos lingüísticos para comprender un texto escrito u oral en una lengua que no conocen, y pasar de una lengua o variedad de lengua a otra, confiando en la capacidad de su interlocutor para comprender e interpretar la significación de tales alternancias. En ese sentido, todo aprendizaje lingüístico debe dejar de ser visto como un modo de acceso al dominio de otra lengua para ser considerado ahora como la renovación de una competencia de lenguaje y el mantenimiento de un repertorio lingüístico. A este respecto, corresponde a las políticas lingüísticas educativas la responsabilidad de crear condiciones que garanticen a cada cual la posibilidad de una gestión serena de su repertorio, con todo y sus tensiones, incluso mediante textos legislativos relativos a los derechos y deberes lingüísticos de las comunidades en cuestión.

CONCLUSIÓN. REBASAR FRONTERAS

Si admitimos que las lenguas son pluriculturales y plurisociales y que sólo las (etno)culturas de sí y de los otros son unilingües, entonces la construcción de identidades plurilingües depende fundamentalmente de la educación en sus dimensiones políticas, didácticas y éticas.

Las decisiones políticas son ineludibles. El cambio plurilingüe está condicionado por la institucionalización no sólo de una sino de al menos dos lenguas distintas (extranjera, autóctona, fronteriza) de la lengua oficial así como por su introducción como lenguas enseñadas y de escolarización, según enfoques curriculares que pongan en contexto la enseñanza de las diferentes lenguas y rompan el aislamiento que priva entre ellas, asociando su aprendizaje, más allá del acceso a una experiencia de lenguaje nueva, a la adquisición de competencias transversales (cognitivas, estratégicas, afectivas y éticas) y a un conjunto de valores, inscritos en las culturas educativas locales, que permiten elaborar la sociedad mediante las lenguas y debatir gracias a ellas en torno a la mejor manera de lograrlo. Muy política es también la indispensable resolución de reforzar dentro del proceso educativo la articulación de las lenguas minoritarias a escala internacional y nacional. No podemos ni debemos ignorar que, pese a los indiscutibles avances que representan la generalización de las declaraciones en pro de la diversidad cultural y el objetivo de una enseñanza recíproca de sus lenguas que se han fijado los conjuntos regionales en construcción (Unión Europea, Cono Sur de América Latina, Asociación de Estados del Caribe, principalmente), toma y tomará tiempo y esfuerzo lograr la educación plurilingüe. O, mejor dicho, conquistarla, pues según lo mencionamos ya, tanto la situación de competencia perfecta en la que se funda el mercado liberal como la concentración de los medios de información –que también moldean la opinión pública–, se oponen directamente a una pluralidad activa, al promover la instalación de una lengua y de una sociedad gigantes y al conformarse de ser necesario con una ilusión de diversidad fabricada (véase la gigantesca variedad aparente de los objetos de consumo, por ejemplo) o reconstituida de pe a pa, como es el caso de las tradiciones comunitarias vendidas y expuestas a la mirada del turista.

Dicho lo anterior, cabe añadir que si bien el combate político en pro del plurilingüismo de las personas y de las sociedades es indispensable, también resulta insuficiente. En los hechos, es preciso permitir que los

individuos, por una parte, accedan al conocimiento y a la gestión de un conjunto tan vasto como sea posible de variedades lingüísticas y, por la otra, se reconozcan positivamente en él. Ello significa, fundamentalmente, ayudarlos a transformar identidades plurilingües conflictivas e inquietantes en instrumentos activos de pensamiento y de comunicación.

La afirmación de la reciprocidad de las lenguas y de las culturas como exigencia de expresión y de creación debe ir acompañada por la afirmación de la educación como base de referencias comunes y por la del espacio público como fermento y garantía de ciudadanía. Sin esta correlación virtuosa, la transmisión de las lenguas tendrá como resultado, en el mejor de los casos, sociedades de conocimiento, mas no sociedades de reconocimiento, sin las cuales será imposible hablar de cohesión y de diversidad del nuevo mundo. El plurilingüismo y la educación para el plurilingüismo conducen hacia esas sociedades de reconocimiento al apartar e inclusive suprimir las barreras lingüísticas –barreras ideológicas que son en gran medida producto de la fantasía, de hecho, pues ¿cuándo se ha visto a las lenguas erigir barreras?– Sin embargo, aun cuando elimine las barreras físicas y mentales que nos separan del otro, el plurilingüismo no erradicará las fronteras. En un mundo en tensión permanente entre la atomización y la uniformización de las identidades, el plurilingüismo constituye la intermediación por excelencia, en el sentido de que permite franquear fronteras sin abolir la autonomía real de cada una de las lenguas y de las identidades de sus hablantes. En efecto, cabe subrayar que requerimos fronteras, todos nosotros las necesitamos. Sin embargo, precisamos fronteras que no sean barreras, que no sean signo de una vía prohibida ni de un espacio inhabitable. La frontera es una invitación a viajar, es decir, un exhorto a vivir las diferencias sin necesidad de renunciar por ello a sus propias referencias, ya que estas últimas se hallan precisamente designadas por la existencia de sus fronteras. Compartir una competencia plurilingüe es requisito indispensable para esta frecuentación fronteriza: representa la posibilidad de comprender al otro, practicándolo en su lengua, sin diluirse en él, puesto que el otro también cobra lengua dentro de la mía.

GLOBALIZACIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN DEL LENGUAJE

BALASUBRAMANIAN KUMARAVADIVELU*

Quiero empezar este texto con una nota autobiográfica breve. Me considero bilingüe y bicultural. Nací en el estado de Tamil Nadu en el sur de India; el tamil es mi lengua natal. Empecé mi interminable proceso de aprender inglés como segundo idioma cuando tenía alrededor de 10 años. Al terminar mi educación formal en La India, en el Reino Unido y en los Estados Unidos, me incorporé a la Universidad de San José en California. Ésta se encuentra en un lugar conocido como Silicon Valley, que es donde vivo, en una ciudad llamada Cupertino, la cual se enorgullece de ser el centro global de la tecnología de la información, pues es la sede de varias industrias de computación. Se trata de una ciudad multiétnica, donde diferentes americanos, nativo-americanos, chino-americanos, japonés-americanos, méxico-americanos y otros, intentan vivir juntos en armonía.

Mi hogar es un hogar de la India en muchos aspectos. Hablo tamil en casa, celebro festividades y voy a templos indios, frecuento centros culturales indios y, sí, veo películas indias.

En estos dominios discursivos de la cultura, lo que guía mi vida es el sistema de valores indios, pero cuando visito a mis amigos americanos, y cuando voy a la Universidad a trabajar, me comporto de una manera culturalmente apropiada guiada por un sistema de valores diferentes. En otras palabras, me aparto de mi tradición cultural tamil heredada cuando participo en los dominios discursivos indios y me siento a gusto con eso. Me aparto de mi línea de tradición cultural cuando participo en el dominio discursivo de la cultura estadounidense y también me siento bien.

Al entender este viaje cultural, que a veces es acelerado y a veces agotador, me he preguntado acerca de la formación de la identidad cultural de

*Professor de lingüística aplicada en la Universidad Estatal de San José en California. Ha impartido numerosas conferencias a nivel internacional en países como Brasil, Colombia, Australia, Inglaterra, Finlandia, entre otros.

un individuo, particularmente en estos días de globalización cultural. Hay varias escuelas de pensamiento psicológico que intentan explicar esto; la mayoría de estas corrientes de pensamiento pueden resumirse en tres amplias subcategorías: la primera es la asimilación cultural; la segunda, el pluralismo cultural; y la tercera, la hibridación o mezcla cultural.

El concepto de asimilación es tan fácil como simplista; ve las diferencias culturales como deficiencia cultural. Me dice que no puedo darme cuenta por completo de mi potencial humano a menos que esté integrado a una comunidad de una cultura dominante. Me lleva a adoptar los valores, las creencias y el estilo de vida de la comunidad cultural dominante y a quedar absorbido en ella, perdiendo la mía en el proceso; se espera que me transforme en alguien con una personalidad diferente desde el punto de vista cultural. No veo en mí ninguna evidencia de esta metamorfosis.

La segunda escuela de pensamiento, el pluralismo cultural o multiculturalismo, dice trabajar en dirección a una sociedad donde la diversidad lingüística y cultural sería reconocida y respetada, pero en realidad busca promover la diversidad sólo hasta cierto punto, con muy pocas excepciones. El objetivo del multiculturalismo es nutrir un tipo de diversidad que no debilite o amenace la estructura de la comunidad dominante. Esto es cierto tanto para las minorías locales en países como la India, para los inmigrantes de países como los Estados Unidos, el Reino Unido o Francia, y para las poblaciones indígenas de varios países latinoamericanos. De la misma manera que es cierto que la naturaleza sutil del multiculturalismo se refleja en la manera como los seguidores que votan por la derecha o la izquierda del ámbito político interpretan el concepto a su manera, para su propia agenda política. Tan es así, que el psicólogo de la Universidad de Harvard, Nathan Glazer, ha declarado con júbilo: ¡Todos somos multiculturales ahora!¹

El pluralismo, sin embargo, espera que yo muestre un conocimiento y un interés superficial en varias comunidades culturales. Por ejemplo, en California, donde hay un mes designado para cada festival étnico, sería políticamente correcto para mí, como un residente educado, participar en el Festival Tet vietnamita en enero, el de Herencia afro-americana en febrero, el Festival chino de la Luna en marzo, el japonés de los Cerezos en Flor en abril, el 5 de Mayo mexicano, y así sucesivamente. Por tanto se espera de mí que disfrute de estos rituales anualmente, sólo para apartarme en mi

¹ Nathan Glazer, *We are all multiculturalists now*, Harvard University Press, 1990.

propio capullo cultural el resto del año. No creo haberme convertido en semejante *snoob* cultural.

El último concepto, la hibridación cultural, es ligeramente diferente. Según críticos como Jonathan Friedman² la hibridación cultural cree en el desarrollo de una tercera posibilidad. Propone que, para poder vivir con éxito en un mundo globalizado y globalizante, necesitamos apartarnos de nuestra cultura nativa, al mismo tiempo que debemos mantener una distancia de la cultura meta, asimilando y aprendiendo de ambas, con lo cual se supone que debemos vivir en una zona intermedia, que es lo que Bhabha ha denominado el tercer espacio.³

Quienes defienden esta posición afirman que es muy gratificante, porque cuando vives en tu tercer espacio, esto es, ni en la cultura adoptiva ni en la cultura dominada, te sientes liberado porque encuentras acuerdo cultural, afiliación cultural no confinada a un espacio en particular, sino que se encuentra en cualquier lugar del mundo, como han señalado Jonathan Friedman y el crítico postcolonial Gayatri Spivak,⁴ al atribuir más o menos el mismo grado de albedrío cultural a la dominante y a la dominada. Los teóricos de la hibridación tratan todas las relaciones de poder de estos dos grupos antagónicos en forma irreal y exenta de problemas. En otras palabras, al poner el margen en el centro equivocadamente pueden resaltar la diferencia entre los dos.

En segundo término, la hibridación cultural está razonablemente limitada para los trotamundos. Ya sean miembros meritorios del mundo literario, intelectuales metropolitanos de la academia, o negociadores meticulosos de corporaciones trasnacionales. Se considera que todos ellos llevan un modo de vida cosmopolita. De esta forma, la hibridación cultural mundial espera que elabore un tercer espacio de mí mismo sin permitir que mi cultura heredada o mi cultura aprendida dicten mi estilo de vida por completo. Esperan que viva en un estado de ambivalencia, en un estado de "intermediación". Volviendo a mi caso, yo no creo estar colgando en un limbo cultural. En vez de eso creo en varios dominios culturales al mismo tiempo, entrando y saliendo de ellos algunas veces con facilidad y otras con dificultad, y ciertamente no soy único.

En el año 2006, el secretario general de las Naciones Unidas reportó que cerca de 200 millones de personas viven fuera de su país de origen.

² Johnatan Friedman, *Cultural Identity and Global Process*, Sage Publications, 1994.

³ Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge Classics, Londres-Nueva York, 2004.

⁴ Gayatri Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason*, Harvard University Press, 1999.

Estas personas han cruzado las fronteras por razones diversas y, al igual que yo, viven en diferentes dominios culturales al mismo tiempo, y con diferentes niveles de sofisticación. De hecho, no hay que cruzar las fronteras de la propia nación para experimentar la complejidad cultural. Si tomamos en consideración elementos como raza, religión, clase y género, nos damos cuenta de que las comunidades humanas no son capullos mono-culturales, sino que son mosaicos multiculturales.

Lo que yace detrás de mi propia experiencia de vida, y de la de multitud de otros en el mundo, es un proceso complejo de crecimiento cultural y es precisamente a esta complejidad cultural a lo que los educadores del lenguaje han puesto muy poca atención. El contenido de asimilación cultural, el pluralismo y la hibridación cultural ofrecen sólo una relevancia limitada y limitante a la educación del lenguaje en un mundo globalizado; no logran expresar las realidades del mundo contemporáneo.

REALIDADES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Debo resaltar cuatro: la global, la nacional, la social y la individual. La realidad global manifiesta actualmente procesos intermedios de globalización económica y globalización cultural, ambas conducidas por la revolución en la tecnología de la información. Nuestro mundo está marcado por el espacio pendiente, tiempo que se encoge y aguas que desaparecen dan como resultado un flujo sin precedentes no sólo del capital económico y de bienes de consumo, sino también de valores culturales en todo el mundo.

Tenemos un contacto cultural más cercano unos con otros que nunca antes en la historia humana; imágenes de culturas de tierras lejanas se proyectan en las pequeñas pantallas de los televisores de las salas de estar y en las pantallas de cines de múltiples salas. Estas imágenes han hecho del mundo un barrio global; los países ya no son tan extranjeros como solían ser, y las comunidades locales ya no son extraños culturales entre sí. La gente ahora tiene la oportunidad de saber acerca de los valores culturales de otras personas, de sus estilos de vida: lo bueno, lo malo y lo feo.

Irónicamente, la realidad global no sólo no ha eclipsado la realidad nacional, sino que la ha amplificado. Hay alrededor de doscientas naciones en el mundo y cada una considera su propia identidad nacional como especial y tan importante que debe ser protegida a toda costa. La idea de un estado nacional tiene una mágica acogida en cada uno de nosotros: todos

pertenece a una nación, nos enorgullecemos de eso, saludamos a su bandera, cantamos su himno, prestamos servicio militar en su ejército, resguardamos sus fronteras, preservamos su identidad, nos esforzamos por inculcar en nuestros niños un sentido supremo de patriotismo por nuestras naciones. Las instituciones educativas y gubernamentales constantemente se ocupan en la tarea de cultivar la construcción de la nacionalidad. Sin embargo, la realidad global nos hace cuestionarnos la vitalidad de los estados nacionales y la identidad nacional.

Historiadores como Eric Hobsbawm⁵ y David Held⁶ creen que la globalización ha debilitado tanto la soberanía de los gobiernos nacionales que ahora son un mero fantasma de lo que alguna vez fueron. Como argumenta Held, los gobiernos soberanos se han convertido en los que ejecutan las decisiones en la misma medida en que las toman. La autoridad que toma decisiones, investida en instituciones supra-naturales como las Naciones Unidas o las organizaciones económicas y de comercio mundial, son ejemplo de lo que afirman.

Conforme los gobiernos nacionales se debilitan, las culturas locales se han vuelto más asertivas. Anthony Giddens, el reconocido sociólogo británico, está en lo cierto al decir que la globalización es la razón del renacimiento de identidades locales en diferentes partes del mundo.⁷ Cada vez más, los grupos regionales dentro de las distintas naciones están buscando autonomía. En consecuencia, los Gobiernos nacionales están concediendo más y más autonomía a las entidades regionales, como se reveló al establecerse el parlamento escocés y la asamblea de Gales, en el Reino Unido o cuando, el Gobierno de España concedió autonomía a Cataluña.

A pesar de estos avances, hay historiadores destacados que creen que el concepto de estado nacional es válido y brillante todavía. Michael Moore, por ejemplo, considera que los Estados nacionales no están muriendo, sólo se están diversificando, cambiando, madurando.⁸

Sabemos cómo los bienes culturales globales dominantes están obligados a negociar para abrirse camino en tierras lejanas. Por ejemplo, Google ha aceptado censurar sus propios servicios en China, para poder tener un mayor acceso a su creciente mercado. De manera similar, la gigantesca

⁵ Eric Hobsbawm, *Age of Extremes - The Short Twentieth Century 1914-1991*, Abacus, Londres, 1994.

⁶ David Held y Anthony McGrew, *Governing Globalisation: Power, Authority and Global Governance*, Polity Books, 2002.

⁷ Anthony Giddens, *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives*, Routledge, 2002.

⁸ Michael Moore, *Dude, where 's my country?*, Warner Books, 2003.

cadena de medios americana De Viacom, tuvo que hacer serios concesiones en sus programas antes de que le permitieran inaugurar las cadenas infantiles y juveniles Nickelodeon y MTV en China.

Está claro que, independientemente de los imperativos políticos, económicos y culturales atraídos por las fuerzas de la globalización, el nacionalismo aún permanece como una potente realidad; es igualmente claro que esto trae consigo una severa tensión no sólo desde arriba, la realidad global, sino desde abajo también, las realidades sociales e individuales.

Si volteamos a la realidad social, lo que vemos es que cada comunidad dentro de una nación está reafirmando sus propias filiaciones étnicas, religiosas o lingüísticas. Aunque surgen estas filiaciones, las comunidades comparten sus valores y creencias, al igual que comparten sus normas de interpretación que ayudan a los miembros a encontrar los significados de los mitos, la razón de los rituales y el sentido a los símbolos.

Comunidades étnicas tales como las de los latinos o chinos en los Estados Unidos, los escoceses e irlandeses en el Reino Unido, la gente de Singhai y Tamur en Sri Lanka, y las comunidades indígenas en América Latina, tienen su propia forma de vida, sus lugares de culto y sus propias organizaciones sociales. En otras palabras, cada comunidad crea su propia realidad social. Además, estas comunidades se identifican por su lengua materna, de tal modo que crean también una identidad lingüística; así, un individuo tiene que lidiar con esta complicada realidad social para poder crear y mantener su individualidad.

La realidad individual de hoy es mucho más compleja que nunca, debido a la globalización cultural y económica, ya que los individuos tienen que decidir entre una desconcertante gama de retos y oportunidades. Como Anthony Giddens nos anuncia, por primera vez en la historia humana el propio ser y la sociedad están interrelacionados en un entorno global.⁹

La globalización, junto con los medios electrónicos, ha incrementado enormemente la oportunidad de interacción entre los habitantes del planeta; eso está abriendo posibilidades ilimitadas para el crecimiento individual, y con esto los indicadores de la identidad, de diferencia e igualdad están siendo desafiados.

A pesar de las presiones de la realidad global, nacional y social, el individuo aún permanece en un grado de albedrío considerable en lo que se refiere a determinar el sentido del propio ser. Como Stuart Hall argumenta,

⁹ Anthony Giddens, *op.cit.*

en el mundo posmoderno la formación de la identidad está condicionada, no solamente por la tradición heredada como la cultura, o por las exigencias externas de conceptos directos o ideológicos como el poder, sino también por la habilidad y voluntad del individuo de ejercer una toma de decisiones independiente.¹⁰

Las cuatro realidades enumeradas: global, nacional, social e individual, están íntimamente interrelacionadas; se modelan entre sí y se re-modelan unas a otras en una relación sinérgica, donde el todo es mucho más que la suma de sus partes. Esta relación interactiva, y el impacto de cada una en las otras, pueden variar ampliamente dentro de un individuo en diferentes momentos y lugares. En este contexto, creo que lo que necesitamos no es la asimilación cultural, ni el pluralismo cultural, ni la hibridación cultural, si no lo que yo llamo realismo cultural.

EL REALISMO CULTURAL

El realismo cultural es la noción de que cualquier significado para el crecimiento cultural en este mundo globalizado y globalizante es posible sólo si los individuos, comunidades y naciones adoptan el enfoque pragmático hacia la formación de identidad y hacen un intento genuino de traducir el entendimiento en planes que puedan llevarse a la acción.

Este concepto está basado en la premisa de una proposición directa. La globalización, con el incesante incremento de flujo de gente, bienes e ideas está creando una nueva interlocución que reta de manera efectiva las nociones tradicionales sobre la formación de la identidad de un individuo o de una nación.

¿Qué papel está jugando el concepto de realismo cultural en la vida de un individuo o una nación? Se pueden ver en los triunfos y tribulaciones de organizaciones regionales como la Unión Europea, la Asociación de Naciones del Sur de Asia, y la Organización de Estados Iberoamericanos. Para ilustrar mi punto un poco más, quiero enfocarme en una de las tres organizaciones, la Unión Europea.

Como sabemos, fue la ratificación del tratado de Maastricht en 1992 lo que terminó de formalizar el marco institucional de la UE en lo que se

¹⁰ Stuart Hall, "Introduction: Who Needs Identity", Stuart Hall y Paul Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage, 1996.

refiere a la creación de un parlamento, un consejo de ministros, una corte de justicia y una moneda común. Estas instituciones están estructuradas para garantizar la soberanía nacional de los Estados miembros en tanto que, al mismo tiempo, se les pide adherirse a ciertos principios comunes que gobiernan lo político, lo económico y lo social de todas las naciones europeas.

El triunfo de la integración política y económica en gran parte se refleja en el hecho de que la UE, originalmente tenía quince miembros y ahora se ha expandido a 25, y con más países que están esperando con ansia entrar. El establecimiento exitoso de la democracia liberal y la economía de libre mercado ha facilitado el movimiento de capital y servicios a lo largo del continente europeo; también ha asegurado una mejor educación, así como mejores oportunidades de trabajo para sus ciudadanos.

Yuxtapuestos a estos avances de unificación, surgen algunas preocupaciones serias. Francia y Holanda, rechazaron en referéndum el borrador de la Constitución Europea, deteniendo el proceso de unificación. De manera similar, mientras la mayoría de las naciones ha adoptado el euro como moneda, Inglaterra mantiene la libra. Pero la UE enfrenta un reto aún mayor: se esperaba que la unificación político-económica llevara en última instancia a la integración socio-cultural. El artículo 128 del tratado de Maastricht deja bastante claro que cada Gobierno, si bien es libre de preservar su propia identidad cultural, deberá facilitar la formación de una "identidad europea".

La idea de una identidad europea común, sin embargo, parece vacilar al toparse con la dura piedra de las creencias culturales y religiosas; aunque Europa cuenta con la fe común judeo-cristiana, está enfrentando el doble reto que trae a la luz las realidades contemporáneas de sus miembros.

Un problema es la difícil cuestión de la adhesión de Turquía. Aunque este país ha pertenecido desde hace mucho tiempo a otras instituciones occidentales, tales como la OTAN, y ha sido sensible a los estatutos legales de la UE, controlando problemas sociales tales como la pena de muerte, aún enfrenta una rígida oposición por parte de otros miembros de la Unión Europea, principalmente por su identidad islámica.

El segundo problema, es la creciente población musulmana en los países europeos. De acuerdo con un estimado reciente, hay 15.5 millones de musulmanes en Europa, incluyendo 5 millones en Francia, 4 millones en Alemania, 1.5 millones en el Reino Unido y un millón, tanto en Italia como en España.

La presencia islámica en Europa y la respuesta más común a ésta, están creando una situación volátil que se ha convertido en el centro de atención en lo que se refiere a la formación de identidad. Un ejemplo de esto son los disturbios que ocurrieron durante el periodo del expresidente Chirac en Francia, los cuales demostraron una crisis de identidad francesa.

En países como Estados Unidos y el Reino Unido, donde vive un número considerable de inmigrantes y de descendientes de éstos, la realidad actual ha ampliado el concepto mismo de la ciudadanía. La ciudadanía transfronteriza (cruza-fronteras) ha traído como consecuencia que la forma y el significado de la ciudadanía esté cambiando en forma tan sustancial que Aihwa Ong utiliza el término de "ciudadanía flexible" para referirse a las estrategias que la gente emplea para beneficiarse de los diferentes regímenes de los gobiernos nacionales.¹¹

Según lo que señala el reporte sobre desarrollo humano de las Naciones Unidas del 2004, el que los miembros de comunidades étnicas sigan conservando su identidad cultural no significa que no acepten algunos de los valores de otras culturas meta.

Los mexicanos en los Estados Unidos pueden vitorear al equipo de fútbol mexicano, pero también prestan servicio en la armada de los Estados Unidos y están dispuestos a morir por su país adoptivo. De igual manera, los inmigrantes asiáticos y caribeños en Gran Bretaña pueden vitorear al equipo de cricket de su país de origen, pero eso no quiere decir que no sean ciudadanos leales del Reino Unido.

Algunos otros individuos parecen estar haciendo un serio esfuerzo para negociar las complejas formaciones socio-culturales de tal manera que sacrifican su propia vida personal, al igual que con la comida y la moda. No veo mucho mérito en la afirmación superficial de algunos sociólogos estadounidenses que dicen que los jóvenes de todo el mundo se están americanizando porque usan pantalones de mezclilla y comen en McDonald's. También es verdad que cientos de estadounidenses de manera regular van a comer a los restaurantes chinos, indios y japoneses, pero no he oído decir a ningún sociólogo de ese país que los estadounidenses se están orientalizando porque comen en restaurantes asiáticos.

El individuo necesita en la época actual, para tener una noción de realismo cultural y de su impacto sobre la formación de la identidad, la

¹¹ Aihwa Ong, *Flexible Citizenship: the Cultural Logics of Transnationality*, Duke University Press, 1998.

conciencia de una cultura global. Desarrollar una conciencia cultural global es un proceso complejo que produce una autorreflexión sobre el propio sistema de valores. Comprende el conocimiento y el aprendizaje de la experiencia de otras culturas de tal manera que no sólo expande la herencia cultural de uno mismo, sino que además la aclara y fortalece; ayuda a comprender lo bueno y lo malo acerca de la propia cultura así como de las otras.

Comprender otras culturas hace que comprendamos mejor la nuestra y viceversa. Cuando utilizamos esta comprensión más profunda para enriquecer nuestra vida, crecemos culturalmente y no estamos simplemente asimilándonos, pluralizándonos o hibridándonos; estamos de manera efectiva creciendo culturalmente.

Los lenguajes y las culturas se relacionan muy de cerca. Símbolos y creencias culturales se reflejan en nuestros lenguajes. Como señala Giddens: "La lengua es el lugar en el que las formas reales y posibles de la organización social y de sus posibles consecuencias sociales y políticas se definen y se debaten".¹² Sin embargo, también es el lugar en el que el sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad, se construye.

Por otro lado, son los instructores del lenguaje quienes tienen frente claras oportunidades para ayudar a los estudiantes a construir su identidad cultural, porque es principalmente en el salón de clase de idiomas, especialmente de segunda lengua o de lengua extranjera, donde los estudiantes entran en contacto con culturas desconocidas. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad como educadores ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar el conocimiento, la habilidad, la actitud y la autonomía necesarios para enfrentarse a los retos de la globalización cultural.

FACTORES FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Para lograr esa meta, necesitamos revisar y reconsiderar la educación de la lengua, para asegurarnos que sea sensible a las demandas del mundo culturalmente globalizado. Con esa finalidad propongo un conjunto de factores fundamentales y prioridades pedagógicas. Con factores fundamentales me refiero a una serie de cinco supuestos subyacentes:

¹² Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*, Stanford University Press, Londres, 1991.

- Es la suma aproximada de todo lo expuesto: conectividad cultural. Las culturas no existen en absoluto aislamiento, están todas interconectadas; ejercen influencia y son influenciadas por otras; rara vez se las encuentra en su forma perfecta. Los límites culturales rígidos son una ilusión; en la medida en que existen, los límites culturales siempre han sido fronteras, y siempre hemos estado cruzando estas fronteras, a sabiendas o no.
- Complejidad cultural, aún cuando la cultura juega una parte integral de la vida cotidiana, el concepto de cultura es muy complejo, incluso es demasiado difícil de definir, y por lo tanto nos lleva a estereotipos e idealizaciones. Estereotipar trae como resultado malentendidos; somos víctimas y victimarios. Estereotipar está relacionado con idealizar, en cierto sentido existe la tendencia natural de poner a nuestra cultura como superior y a las demás culturas como inferiores. El proceso de hacer una reducción y generar un estereotipo y al mismo tiempo hacer una idealización crea un falso perfil, tanto para celebrarse a uno mismo como para marginar al otro.
- Globalidad cultural. El suave movimiento de la globalización es la formación de flujos globales de capital cultural con alcance y velocidad sin precedentes. Su condición global constante está marcada por procesos simultáneos y opuestos de homogeneización y de heterogeneización. La tecnología de la información ha creado un grado sobresaliente de conciencia cultural en muchas partes del mundo; como resultado de esto, los individuos perciben oportunidades inigualables para su propio crecimiento cultural, así como también grandes riesgos para su herencia cultural.
- Realidad cultural. La rápida y cambiante vida cultural del mundo contemporáneo está siendo influenciada por realidades globales, nacionales, sociales e individuales. Estas realidades están encerradas en una relación dialéctica que sólo incrementa la conciencia étnica, racial, religiosa y nacional, así como las tensiones entre los pueblos del mundo. Todo esto hace que la conectividad y la complejidad cultural sean aún más problemáticas. La realidad actual también está ejerciendo un impacto sobre la formación de la igualdad cultural; su impacto varía de un individuo a otro, y en el mismo individuo varía de un tiempo a otro, y de un lugar a otro.
- Identidad cultural. La comodificación de la cultura con la economía global de libre mercado, que ha estado fabricando y comercializando

identidades artificiales, añade una dimensión adicional en el proceso de formación de la identidad. En estas circunstancias, el individuo es tanto el que sufre como el que actúa, algunas veces rindiéndose a las presiones que trae consigo la realidad actual, y a veces logrando ejercer un cierto grado de libertad de acción en la formación de la propia identidad.

Considerados en su conjunto, estos cinco factores fundamentales tienen el potencial de brindar las bases teóricas necesarias para el aprendizaje y la enseñanza de la cultura en el actual entorno global. Garantizan también una reconsideración seria de nuestras prioridades pedagógicas. Necesitamos hacer una transición en nuestro proceso de pensamiento pedagógico y en la acción educativa en el salón de clases.

La transición más rápida es del idioma de la comunidad meta a la comunidad cultural meta. El aprendizaje y la enseñanza de la cultura han estado hasta ahora confinados al aprendizaje y la enseñanza de las creencias y prácticas culturales asociadas con la cultura dominante, el idioma de la comunidad, la comunidad del segundo idioma o del idioma extranjero. El supuesto subyacente es que, aprender un segundo idioma es también aprender una segunda cultura y quienes aprenden un segundo idioma deberán desarrollar también los conocimientos y habilidades necesarios en la segunda cultura.

CAMBIOS PEDAGÓGICOS

Mi propuesta es que en el contexto de realismo cultural, es imperativo desarrollar una conciencia cultural global en nuestros alumnos. El aprendizaje y la enseñanza de la cultura no pueden y no deben estar confinados únicamente al aprendizaje y la enseñanza del idioma y la cultura de la comunidad meta. El enfocarse exclusivamente en la cultura del idioma de la comunidad meta no sólo trata de manera inadecuada los retos culturales actuales, sino que también descuida la necesidad que tienen los alumnos de desarrollar una conciencia cultural global; no desarrolla en ellos la competencia intercultural necesaria para enfrentarse a los retos de este mundo globalizado.

Como primer cambio debemos pensar que la comunidad cultural meta, que es un racimo de muchas otras comunidades culturales, puede

convertirse en la meta primordial para enseñar sobre cultura en el salón de clases de idiomas. Uso la palabra racimos porque en este tipo de entorno globalizado, incluso si no salen al mundo exterior, el mundo exterior vendrá a ellos; por lo tanto, es benéfico estar conscientes de las creencias y prácticas de una red más amplia de comunidades culturales, no sólo las de la comunidad del idioma meta.

Esto no significa que nuestros estudiantes deban ser introducidos a la cultura de todos los pueblos que viven en este planeta. En aras de un uso práctico, sería necesario seleccionar un grupo de comunidades cuyas normas culturales tengan un impacto en la práctica de la vida cotidiana de nuestros estudiantes. Los que vivan en México, por ejemplo, pueden incluir en su grupo cultural las creencias y prácticas de los países latinoamericanos; por supuesto, deberán aprender acerca de las comunidades en su propia región, pero además pueden encontrar útil aprender sobre la cultura estadounidense, debido a su estrecha relación económica y geográfica; sobre China, debido a su creciente reputación; sobre el mundo islámico, debido a su actual relevancia. En el contexto total de un esquema como éste, son posibles un sinnúmero de permutaciones y combinaciones: obviamente, el racimo variará de un contexto a otro, y de un país a otro.

El segundo cambio pedagógico está en la articulación lingüística con la afiliación cultural. Escudriñando en las principales corrientes de la adquisición de un segundo idioma, la investigación señala que aprender otra lengua significa aprender a utilizar nuevas características fonéticas, gramaticales y lexicográficas. Los educadores del lenguaje han estado enfocados por mucho tiempo en ayudar a los estudiantes a aprender las características lingüísticas. Siguiendo una orientación similar, la enseñanza de una segunda cultura también se ha interesado en las realizaciones lingüísticas de las expresiones culturales; por lo tanto, la enseñanza de las convenciones pragmáticas del idioma, como son saludos, solicitudes, disculpas o quejas, se convirtieron en una característica importante de la enseñanza de la cultura. Esa visión tan limitada del sistema lingüístico ha sido cuestionada por quienes promueven un enfoque cultural social para la adquisición de un segundo idioma.

Este enfoque tiene como promotores a un buen número de académicos; por ejemplo, Michael Byram en el Reino Unido,¹³ Claire Grahams en

¹³ Michael Byram, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, 2001.

los Estados Unidos o Luiz Paulo da Moita Lopes en Brasil.¹⁴ Todos ellos han estado haciendo énfasis en cómo construyen los alumnos el significado en los encuentros interculturales y cómo desarrollan competencia intercultural.

Su propuesta sobre la noción de la enseñanza cultural busca ir más allá de la articulación cultural, pero aún haciendo énfasis además en las normas y las interacciones con la comunidad de la lengua meta. Aun cuando el cambio de una comprensión neurolingüística a una experiencia cultural más amplia es en verdad un paso importante, su énfasis en la lengua meta por sí sola puede no ser suficiente para avanzar.

En este punto me parece importante destacar el trabajo de David Hollinger quien utiliza el término "afiliación" en su obra.¹⁵ Él sugiere un mayor grado de flexibilidad consistente con una voluntad post-étnica de promover comunidades de consenso. La gente en su vida cotidiana está haciendo esfuerzos concertados para interrelacionarse con miembros de otras comunidades culturales por medio de la afiliación cultural. En ese sentido, la afiliación no es sólo un ejercicio especulativo, sino uno de naturaleza práctica.

La tercera transición va de la información cultural a la transformación cultural. Pienso que es justo señalar que el enfoque predominante en el aprendizaje y la enseñanza del salón de clases de idiomas ha tenido una orientación informativa, es decir, a los estudiantes se les da información acerca de la cultura, de la lengua de la comunidad meta a través de detalles culturales como comida y festivales, ritos, rituales y mitos; en este enfoque informativo, la cultura es tratada como un producto estático que puede ser recolectado, codificado, objetivado y presentado con unos cuantos hechos específicos.

Creo que las fuerzas de la globalización vuelven este enfoque orientado a la información inadecuado, sin posibilidades; obviamente, el salón de lenguas no es el único lugar donde los alumnos se dan cuenta de las variaciones culturales. La vida en este mundo lleva consigo un nivel significativo de flujo de cultura global; la mayoría de los estudiantes en áreas urbanas están en contacto con la información tecnológica y los medios de entretenimiento, y por lo tanto no vienen al salón con la mente en blanco, en estado de tábula rasa cultural. Al contrario, hay claros indicadores de

¹⁴ Luiz Paulo Moita Lopes, *A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas*, Mercado de Letras, Oficina de Lingüística Aplicada, Campinas, 1996.

¹⁵ David Hollinger, *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, Basic Books, 1995.

que los estudiantes están mucho más avanzados en lo que se refiere a tener idea de cómo viven las personas y expresan sus vidas en los contextos culturales de diferentes regiones. Como resultado, puede que traigan al salón de clases una mayor conciencia cultural y adaptabilidad que la que el profesor de lengua les ha dado hasta ahora.

Como un ejemplo, consideren la investigación hecha por Ben Rampton en el Reino Unido.¹⁶ Su trabajo trata de integración social dentro y fuera del salón de clases entre un grupo de compañeros ingleses, adolescentes de origen anglo, caribeño, indio y pakistaní. Encontró que los estudiantes usaban la lengua en asociación con las identidades racial, étnica y cultural de cada uno en una forma altamente innovadora e interesante; cruzaron fronteras de expresión cultural en su propio soliloquio, en juegos, en interacción entre sexos y en el contexto de las artes de representación. Lo que el estudio de Rampton demuestra es que los estudiantes traen consigo un conocimiento personal del mundo cultural obtenido de las experiencias que han vivido.

La cuarta dimensión del cambio pedagógico va de la recepción pasiva a la reflexión activa. El proceso de transformación cultural no puede ser ejecutado sino recibido pasivamente y aceptando la información cultural que emana de varios intereses mayores. Pero, requiere de una reflexión cultural crítica que pueda notar la diferencia entre lo trivial y lo trascendente, entre la información y la desinformación, entre las ideas y las ideologías. Para promover tal reflexión cultural los maestros deben tomar en cuenta el conocimiento cultural precedente y la experiencia que los estudiantes traen consigo al salón de clase y empezar a tratarlos como informantes culturales. Si los calificas como informantes culturales, y estás dispuesto a aprender de ellos, entonces en el salón de idiomas no debe haber un centro, sólo puede haber periferias.

Los maestros se encontrarán con el reto de reflexionar en sus propias culturas tan profundamente como esperan que sus estudiantes lo hagan; como consecuencia, estudiantes y maestros se convierten en socios que contribuyen en la búsqueda mutuamente beneficiosa de la comprensión cultural. Juntos serán capaces de desafiar las ideas que se dan por sentadas acerca de la cultura y no meramente aceptar la finalidad de la información cultural presentada en libros de texto.

¹⁶ Ben Rampton, *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*, Cambridge University Press, 2006.

Esto me lleva a mi último cambio pedagógico, que es el que va del texto interesado al contexto informado. Hay una plétora de libros de texto; de hecho, si tomamos en serio la idea de desarrollar una conciencia de cultura global en nuestros estudiantes, es imprescindible que pongamos mayor atención al diseñar material didáctico y libros de texto. Los libros de texto reflejan un punto de vista particular, el cual es impuesto directa o indirectamente a los maestros y estudiantes, y dichos textos esconden sutilmente algunos valores culturales.

Hay un exceso de libros de texto con datos culturales disponibles en el mercado internacional; la mayoría retratan un mundo sin problemas que sólo refuerza los conceptos previamente aprendidos del estudiante acerca de otras culturas y sustentan los estereotipos que traen consigo a nuestro salón de clases.

Lo que realmente se necesita, son materiales que puedan enganchar profunda y críticamente la mente del estudiante, y transportarlo al realismo cultural que están dándole forma a la formación cultural y cualidades de identidad en el mundo actual. De hecho, una manera fácil de abrirse hacia nosotros es utilizar periódicos y revistas en línea como material de apoyo.

Una colección sensata y un uso apropiado de materiales generados para el Internet procedente de las comunidades culturales meta en todo el mundo puede fácilmente ayudar a los maestros y estudiantes a trascender las limitaciones de los libros de texto. Al cambiar del texto interesado al contexto informado en el cual varían las formas de los significados culturales expuestos, nuestros estudiantes serán capaces de explorar en detalle, y a partir de una perspectiva crítica, tópicos que en verdad les interesan y, por lo tanto, ganarán una comprensión más profunda de cómo éstos son tratados en diferentes contextos culturales.

Todo este texto es un conjunto de principios organizados para dar forma a la educación de la lengua para enfrentar los retos de la globalización cultural. He presentado argumentos desde la postura de que el objetivo principal de la enseñanza cultural en esta era de globalización deber ser el desarrollo de la conciencia cultural global. También he argumentado que tal conciencia debe basarse en el realismo cultural. La perspectiva que he tomado se basa en los pilares gemelos del arraigo y de la apertura; que es el crecimiento cultural de que cada quien debe estar arraigado a las tradiciones culturales del mismo, pero también debe enriquecerse por la voluntad de aprender, no sólo acerca de otras culturas, sino de otras culturas. He pedido prestada la idea de arraigo y apertura de un hombre que

dijo de manera repetida: “Mi vida es mi mensaje”. Me refiero a Mahatma Gandhi, quien resumió su filosofía cultural en su frase célebre: “No quiero mi casa amurallada por todos lados ni mis ventanas selladas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi casa tan libremente como sea posible. Pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas”. Plan-temos nuestros pies firmemente en nuestras propias herencias culturales, pero también recordemos mantener nuestras ventanas abiertas de par en par, y como educadores de la lengua, tratemos todos de ayudar a nuestros estudiantes a hacer lo mismo.

EL ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA EN LOS ESTADOS UNIDOS: UN ENFOQUE FUNCIONAL HACIA EL DESARROLLO DE UNA BI-ALFABETIZACIÓN

MARÍA CECILIA COLOMBI*

EL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

En los últimos veinte años los Estados Unidos han experimentado una verdadera revolución demográfica y cultural comúnmente llamada “la latinización de los Estados Unidos”. Según el periodista Jorge Ramos, actualmente es posible comunicarse todo el tiempo en español tanto en las grandes regiones urbanas como en el sur del país desde California hasta Florida.¹ Ya desde el comienzo de este milenio, los resultados del último censo nos han informado acerca de esta revolución demográfica, considerando a los latinos o *hispanics* como la minoría más numerosa de los Estados Unidos con un total de 41 millones 870 mil 703 de habitantes, equivalente al 14.5 por ciento de la población, según los datos del 2005.² “Hispanic” es la denominación que utiliza el U.S. Census Bureau y se basa en el lugar de procedencia y no en el grupo étnico; dentro de la población latina un 63.9 por ciento se declara de origen mexicano.

El poder adquisitivo de los latinos en los Estados Unidos también ha crecido en los últimos años, actualmente es de 500 mil millones de dólares al año, superior a países como Argentina, Chile, Perú, Venezuela o Colombia³ y según la revista *Business Week*, es interesante notar que la salsa ya ha sobrepasado en ventas al *ketchup* y que se venden más tortillas o burritos que *bagels*.⁴ Tanto en arquitectura como en gastronomía, música, cine, arte,

* Directora asociada de la Universidad de California, Davis y profesora del programa Español y Lenguaje. Sus áreas de investigación son lingüística de español, lingüística educativa y socio-lingüística.

¹ J. Ramos, “La latinización de los Estados Unidos”, <http://www.voxlatina.com>, 2002, (04/08/2007).

² U.S. Census Bureau, 2007

³ M. Tienda y F. Mitchell, *Hispanics and the future of America*, The National Academie Press, Washington, 2006.

⁴ B. Grow, “Hispanic Nation”, *Business Week*, 15 de marzo de 2004, pp. 11-15.

deportes y política se evidencia la presencia hispana en los Estados Unidos y el español ya se considera la segunda lengua del país. En Nueva York, una de las grandes capitales del mundo hispano, el spanglish, o cambio de código, que se origina en las calles ya es parte de la cultura popular. Así, en un artículo del *New York Times*,⁵ Gorney dijo que la Association of Hispanic Advertising Agencies había estimado un presupuesto de 928 mil millones de dólares en gastos de los consumidores hispanos, incluyendo a hispanos nacidos en los Estados Unidos, residentes con permiso (*Green card*) e indocumentados. Ser bilingüe en California, no es tan sólo una habilidad sino que representa una ventaja y hasta una necesidad desde la perspectiva laboral. Por ejemplo, los empleados en las áreas de la salud, industria y policía, entre otras, reciben un bono mensual si pueden hablar español.

Sin embargo, y probablemente por todas las razones recién enumeradas, gran parte de los latinos se encuentran a menudo expuestos a situaciones de discriminación, sospecha y rechazo. Existe una ideología monolingüe, divisiva y xenofóbica, que en los años ochenta bajo el nombre de “English Only” logró la aprobación de varias proposiciones a favor de considerar el inglés como lengua oficial en estados como Florida, California o Colorado, todos ellos con alta influencia hispana. Esta misma ideología monolingüe continuó en los noventa y en la actualidad, luchando en contra de la educación bilingüe, en algunos lugares con más éxito que en otros. Como por ejemplo en California donde la proposición 227 fue aprobada en 1998; Arizona en 2000 aprobó la proposición 203, al contrario que Colorado que rechazó la proposición 31 en 2002. Pero esta retórica de “una lengua igual a una nación” ha estado presente en todo momento con distintas máscaras y estrategias. Glenn Martínez resume estas dos posiciones ideológicas con dos términos muy claros: “language pride” y “language panic”.⁶

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

COMO LENGUA HEREDADA EN LAS ESCUELAS

Más allá de los desafíos a nivel institucional que estas políticas lingüísticas presentan para la enseñanza del español como lengua heredada, existen

⁵ C. Gorney, “How Do You Say ‘Got Milk’ en Español?” *The New York Times*, 23 de septiembre de 2007, <http://www.nytimes.com/2007/09/23/magazine/23gallegos-t.html?>

⁶ G. A. Martínez, *Mexican Americans and Language*, The University of Arizona Press, Tucson, 2006, pp. 11-14.

otros dentro de las escuelas, causados por la variedad de niveles y competencias de los estudiantes en estas clases. En el sistema educativo actual, las clases multiculturales son la norma en los Estados Unidos. Gran parte de la diversidad en las escuelas es étnica y lingüística. En California, por ejemplo, 41 por ciento de los niños que asisten a las escuelas públicas es de origen latino y en todo el país, en general, el 70 por ciento de los estudiantes cuya primera lengua no es el inglés viene de hogares hispanohablantes. Se estima que uno de cada siete niños provienen de hogares donde el inglés no es la primera lengua.⁷ Esta diversidad lingüística está directamente relacionada con los desafíos que implica desarrollar una alfabetización académica tanto en la primera como en la segunda lengua.

Desafortunadamente en las escuelas existen pocas posibilidades de desarrollar un lenguaje académico en otras lenguas fuera del inglés. Como mencionamos anteriormente, se han aprobado proposiciones en contra de la educación bilingüe en varios estados como California y Arizona, que impiden un desarrollo académico de otras lenguas favoreciendo la pérdida de las lenguas maternas y acelerando el paso a un monolingüismo en inglés.⁸ Esto tiene serias implicaciones para la habilidad de los hablantes bilingües de poder obtener un alto nivel de competencia académica en español y en inglés, es decir, que los estudiantes bilingües raramente desarrollan un nivel avanzado de bilingüismo o bi-alfabetización (bi-literacy).

Incluso en los programas bilingües existentes, la alfabetización en otra lengua que no sea el inglés frecuentemente termina con una alfabetización incipiente. Esto representa una pérdida no sólo para los estudiantes sino también para la sociedad en general. Como las investigaciones lingüísticas nos han demostrado, el bilingüismo y la bi-alfabetización proveen ventajas cognitivas y sociales para los estudiantes⁹ y el desarrollo de las habilidades académicas en la primera lengua no tan sólo sirve como base para el desarrollo de la segunda sino que lo acelera.¹⁰ El mantenimiento y desarrollo

⁷ S. L. McKay y S.-L. C. Wong, (eds.), *New Immigrants in the United States*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

⁸ A. Roca y M. C. Colombi, *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, Georgetown University Press, Washington, 2003.

⁹ E. Bialystock y K. Hakuta, *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*, Basic Books, Nueva York, 1994; J. Cummins, "Language Proficiency, Bilinguality and French Immersion", *Canadian Journal of Education*, 8 (2), 1983, pp. 117-38 y "Language and Literacy Acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), 1989, pp. 17-31; K. Hakuta, *Mirror of language: The debate on bilingualism*, Basic Books, Nueva York, 1986.

¹⁰ J. Cummins y M. Danesi, *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Garamond Press, Toronto, 1990; L. Verhoeven, "Acquisition of Bilinguality", en J. H. Hulstijn and J. F. Matter, *Reading in Two Languages*, AILA Review, 8, 1991, pp. 61-74; C. Faltis y P. Wolfe, (eds.), *So much to say: Adolescents, Bilingualism and ESL in the Secondary School*, Tea-

de la primera lengua, en nuestro caso el español, facilita el desarrollo de la segunda lengua, el inglés, especialmente en los niveles avanzados y el desarrollo del bilingüismo representa un beneficio no sólo para sus hablantes sino para todos los miembros de la sociedad.

LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA EN ESPAÑOL EN HABLANTES BILINGÜES EN CALIFORNIA

El mantenimiento del español como lengua minoritaria depende del desarrollo de los registros y usos que van más allá del hogar y la comunidad, en otras palabras, si realmente queremos mantener el español como una lengua viva dentro de los Estados Unidos es importante desarrollar aspectos del discurso académico que permitirá a sus hablantes desenvolverse en un ambiente público. En las últimas décadas ha emergido un gran número de estudios que describen el español que se usa en distintos contextos en este país;¹¹ pero pocos de ellos exploran el discurso académico en estudiantes bilingües en español.¹²

El desarrollo del lenguaje académico va más allá de saber leer y escribir; es necesario aprender a usarlo en formas que demandan un conocimiento

chers College, Nueva York, 1999; B. Pérez, (ed.) *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1998.

¹¹ L. Elías-Olivares, "Discourse strategies of Mexican American Spanish", pp. 227-240; M. García, "En los sábados, en la mañana, en veces: A look at en in the Spanish of San Antonio", pp. 196-213; O. García y M. Cuevas, "Spanish Ability and Use Among Second-Generation Nuyoricans", pp. 184-195; y "On the Future of the Future Tense in the Spanish of the Southwest", pp. 214-226; todos en C. Silva-Corvalán, (ed.), *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism*, Georgetown University Press, Washington, 1995. M. Gutiérrez, "Sobre el mantenimiento de las cláusulas subordinadas en el español de Los Ángeles" en J. J. Bergen, (ed.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Issues*, Georgetown University Press, Washington, 1990, pp. 31-38; C. Silva-Corvalán, *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, Clarendon Press, Oxford, 1994; A. C. Zentella, *Growing Up Bilingual*, Blackwell, Massachusetts, 1997.

¹² M. Achugar y M. C. Colombi, "Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners" en L. Ortegay H. Byrnes (eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, Routledge, Londres, 2008, pp. 36-57; G. Valdés y M. Geoffrion-Vinci, "Chicano Spanish: The Problem of the 'Underdeveloped' Code in Bilingual Repertoires", *The Modern Language Journal*, 82:4, 1998, pp. 473-501 y en las siguientes publicaciones de mi autoría: "Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: teoría y práctica" en M. C. Colombi and F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*, Houghton Mifflin, Boston, 1997, pp. 175-189. "En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos" en A. Roca (ed.), *Research on Spanish in the United States*, Cascadilla Press, Somerville, 2000, pp. 296-309; "Academic language development in Latino students' writing in Spanish" en M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi (eds.), *Developing advanced literacy in first and second Languages*, Erlbaum, Mahwah, 2002, pp. 67-86; "Un enfoque funcional para la enseñanza del lenguaje expositivo" en A. Roca y M. C. Colombi (eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*, Georgetown University Press, Washington, 2003, pp. 78-95; "Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish" en H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, Londres, 2006, pp. 147-153.

específico de éste, de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos en nuestra sociedad actual. La alfabetización académica o avanzada se puede investigar desde distintas perspectivas, como una habilidad individual concentrándonos en las etapas cognitivas del desarrollo o a través de perspectivas socioculturales que se enfocan en los contextos históricos, ideológicos y en el rol de la cultura en la comunidad.

En este trabajo se estudia la competencia académica de los hablantes bilingües como una capacidad de interactuar significativamente con diferentes textos e interlocutores en un contexto académico y profesional. Esta perspectiva reconoce el hecho de que una persona que ha desarrollado esta competencia puede lograr a través de la escritura y la lectura diferentes propósitos sociales; es decir ve la alfabetización avanzada como una habilidad lingüística inserta en un contexto social.

La alfabetización es un proceso semiótico social, una forma de acción social en donde el lenguaje y el contexto co-participan en la creación del significado.¹³ El significado no es inherente a los textos, proviene de "cómo se usan e interpretan en las comunidades".¹⁴ Lemke acentúa la conexión que existe entre el contexto local y el contexto mayor de la sociedad, diciendo que los significados que expresamos en cualquier ocasión son al mismo tiempo únicos y culturalmente típicos, dependiendo de los contextos locales y de otros significados que se han hecho en otros tiempos y lugares. La clase de significados que se producen en las instituciones académicas y profesionales hoy en día son significados complejos que requieren complejos usos del lenguaje y de otros recursos semióticos. El desarrollo de una alfabetización avanzada es también un proceso social de aculturación de los valores y prácticas de las comunidades específicas.

Los continuos cambios de la tecnología permiten una comunicación global e inmediata pero al mismo tiempo demandan de sus participantes un conocimiento multidimensional y complejo. El lenguaje que permite este tipo de comunicación también se encuentra en un estado de cambio que exige de sus usuarios el uso de habilidades técnicas, burocráticas y de un lenguaje más abstracto. Las personas que utilizan estos medios

¹³ M. A. K. Halliday, *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, Londres, 1978; J. Lemke, "Social Semiotics: A New Model for Literacy Education" en D. Bloome (eds.), *Classrooms and Literacy*, Ablex, Norwood, 1989, pp. 289-309.

¹⁴ J. Lemke, "Multimedia semiotics: Genres for science education and scientific literacy" en M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi (eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2002, pp. 21-44.

obtienen el significado de los mensajes no solamente a través de un lenguaje lineal sino también por medio de imágenes visuales, esquemas y diagramas a varios niveles. Es necesario comprender que una alfabetización avanzada es un proceso de crear significado que está en continua evolución a nivel individual y social. No se puede pensar como algo que se adquiere de una vez y para siempre. Es decir, una alfabetización avanzada implica saber controlar varios recursos semióticos en diferentes contextos sociales, entendiendo cuáles son las expectativas lingüísticas y sociales de la participación en esos contextos.

Cada disciplina está continuamente desarrollando nuevas formas de ver, investigar, discutir y evaluar el conocimiento, creando nuevos contextos y nuevas formas de significar. Estas nuevas formas que evolucionan al nivel social presentan diferentes demandas de los individuos. El crecimiento y desarrollo individual y la habilidad de participar en las instituciones de poder de nuestra sociedad requieren un conocimiento dinámico y un control de las formas de expresar significados en contextos nuevos a través de nuevos recursos semióticos. O sea, que saber manejar los recursos básicos de la escritura (leer y escribir) es solamente el primer paso para poder participar en estas instituciones. Esto tiene importantes implicaciones para nuestras escuelas en donde los estudiantes necesitan ir más allá de conocer lo básico para construir argumentos, criticar teorías e integrar medios visuales, interactivos, electrónicos e impresos para compartir el conocimiento, o sea para "hacer" ciencia, historia o cualquier disciplina, en otras palabras necesitan desarrollar las habilidades de una alfabetización avanzada. El desafío para los educadores es poder hacer posible el acceso a este tipo de alfabetización para todos los estudiantes.

Con una participación activa de todos los alumnos, de todas las clases sociales, las instituciones y disciplinas de nuestra sociedad pueden evolucionar en nuevas formas que tengan en cuenta la diversidad de las experiencias y necesidades que los estudiantes representan. Sin una participación completa de todos, las desigualdades sociales se continuarán reproduciendo.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE UN PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA A NIVEL UNIVERSITARIO

En este estudio longitudinal del lenguaje académico en español como lengua minoritaria en el contexto bilingüe de California analizo el desarrollo de

treinta estudiantes latinos a nivel universitario durante un año académico en el Programa de Español para Hispanohablantes desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional. El *corpus* fue recogido en los cursos de 1999-2000 y 2003-2004. Dos tercios de los estudiantes son méxicome-ricanos y los otros vienen de América Central (El Salvador, Guatemala y Nicaragua) y Sudamérica, especialmente de Colombia, de primera o segunda generación y los primeros en su familia en alcanzar una educación universitaria. La demografía de estos cursos refleja la población latina de California en general. La mayoría de ellos habla español en casa con sus padres y con su familia, muchos continúan usando el español con sus amigos y compañeros de vivienda dentro y fuera de la universidad. Ellos están mucho más familiarizados con los registros conversacionales en español que con los académicos pero están interesados en desarrollarlos para poder usarlos en sus vidas profesionales.

Estos estudiantes no han recibido instrucción formal en español antes de ingresar al programa pero lo hablan fluidamente y por lo tanto han podido inscribirse en estos cursos de hispanohablantes de nivel avanzado cuyo propósito es desarrollar el lenguaje formal académico a nivel oral y escrito. En estos cursos se utiliza una pedagogía freiriana y se enfatiza la escritura como proceso, es decir se espera que los estudiantes interactúen individual y grupalmente con los textos reescribiéndolos dos y tres veces. El curso se basa en unidades temáticas que presentan un mismo tema con distintas perspectivas y géneros, por ejemplo: "La globalización", "El rol de la mujer en la sociedad de hoy" y "Los latinos en los EE. UU.", entre otros. En estos cursos se parte de la experiencia personal de los estudiantes y luego se extiende este análisis a textos más académicos, literarios y científicos. El propósito de mi investigación es analizar el desarrollo de los registros académicos en español como lengua minoritaria evaluándolo a través del uso de la metáfora gramatical en combinación con la densidad léxica, grupos nominales y las estrategias de combinación de cláusulas. Esos recursos léxico-gramaticales permiten ver cómo se realizan las diferentes funciones en el discurso académico.

Cuando se analiza el desarrollo de la escritura en hablantes nativos del español en un contexto bilingüe como el de California, es claro que los estudiantes traen consigo características orales típicas de los registros interpersonales a los que están acostumbrados. Ellos están mucho más familiarizados con los registros informales de conversación en español que con los académicos pero a través de su participación en cursos de

hispanohablantes avanzan en el continuo del lenguaje desarrollando el lenguaje académico.

LA METÁFORA GRAMATICAL

Si bien los estudiantes avanzan en el desarrollo de sus habilidades académicas en el programa por medio de una instrucción intensiva en escritura y lectura es necesario proveer un marco lingüístico explícito presentando el lenguaje en el contexto académico para que todos los estudiantes puedan acceder a una alfabetización avanzada. En este trabajo se presentan brevemente algunas características del lenguaje académico y en especial la idea de la metáfora gramatical, como un recurso típico del lenguaje académico para expresar significados complejos y abstractos en el contexto deseado.

El foco en la alfabetización como una actividad lingüística resalta la forma en que el lenguaje, como una herramienta social, interactúa con los contextos sociales en la creación del significado. El lenguaje es el recurso más elemental en la creación de significado tanto en una alfabetización incipiente como en la avanzada, por lo tanto es necesaria una teoría del lenguaje que dé una interpretación de las demandas y desafíos que implica el desarrollo de una alfabetización avanzada. La teoría lingüística sistémica funcional (LSF) de M.A.K. Halliday sirve como base teórica para este trabajo.¹⁵ Este autor sugiere que el lenguaje es una “teoría de la experiencia humana”, nos dice que los niños lo aprenden al mismo tiempo que ellos interactúan en la cultura y que un conocimiento más profundo del lenguaje nos puede ayudar a entender cómo se produce este aprendizaje.¹⁶

LSF usa la noción de registro para elaborar la relación que existe entre las características léxicas y gramaticales que constituyen un contexto situacional particular.¹⁷ Los registros varían porque lo que hacemos con el lenguaje varía de un contexto a otro. Los textos se producen con determinados propósitos y en diferentes situaciones presentan diferentes características

¹⁵ M.A.K. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, Londres, 1994; M.A.K. Halliday y C. M. I. M. Matthiessen, *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, Londres, 2004; J. R. Martin, *English Text: System and Structure*, Benjamins, Amsterdam y Filadelfia, 1992; C. Matthiessen, *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*, International Language Sciences Publishers, Tokio, 1995.

¹⁶ M.A.K. Halliday, “Towards a language-based theory of learning”, *Linguistics and Education*, 5(2), 1993, pp. 93-116.

¹⁷ M.A.K. Halliday y R. Hasan, *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford University Press, Oxford, 1989.

porque las opciones gramaticales y léxicas están en relación con los hablantes y escritores que conjuntamente presentan la información, negocian las relaciones sociales y estructuran los textos.

La perspectiva de la alfabetización como una actividad lingüística enfatiza el rol activo que las elecciones gramaticales y léxicas juegan en los contextos académicos. Así, Halliday ha demostrado cómo el lenguaje escrito ha evolucionado históricamente con nuevos procesos sociales como la experimentación científica. Desde este enfoque, la escritura no representa solamente un nuevo medio de expresión sino un medio de construcción semiótica que se agrega al sistema de interacción oral que usamos en nuestras relaciones interpersonales. Estos contextos escritos presentan nuevos patrones gramaticales que permiten el desarrollo de nuevos registros. Halliday sugiere, por ejemplo, que no es posible “hacer ciencia” usando el lenguaje diario, puesto que el lenguaje de la ciencias ha evolucionado en direcciones que requieren nuevos recursos gramaticales. Desde esta perspectiva, entonces, aprender a usar el lenguaje en nuevas formas, es aprender a pensar y desarrollar las habilidades cognitivas en formas diferentes. Esto no implica devaluar el lenguaje diario que los estudiantes traen consigo, pero sugiere que el aprendizaje de estos nuevos registros aumentará su repertorio lingüístico de modo tal que les permitirá la participación activa en esos nuevos contextos.

La metáfora gramatical es un proceso en donde un componente semántico se construye en la gramática en una forma que no es prototípica; representa uno de los patrones lingüísticos más típicos de una alfabetización avanzada. Cuando nos referimos a una metáfora léxica, en el sentido convencional usamos la misma palabra con dos significados diferentes por ejemplo “las perlas de su boca”. Halliday, en cambio, propone el término metáfora gramatical para referirse al mismo significado que se realiza a través de otra clase de palabra, en donde se produce una conjunción semántica de dos niveles de significado como resultado de la nueva elección gramatical. Por ejemplo en la frase “el crecimiento económico de ese país”, la palabra “crecimiento” funciona como una metáfora gramatical manteniendo el significado de verbo “crecer” y del nombre “crecimiento” en la misma palabra.

A través de la metáfora gramatical “el lenguaje de todos los días” se construye en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada. Halliday sugiere que si la generalización gramatical es

la base para comprender el sentido común y el lenguaje interpersonal, la abstracción gramatical es la base para llegar a desarrollar una alfabetización elemental y la metáfora gramatical es esencial para llegar al siguiente nivel de una educación avanzada y de un conocimiento específico y técnico en las distintas disciplinas.¹⁸

En este estudio longitudinal se ha visto cómo el uso de la condensación de la información a través de la metáfora gramatical es funcional para desarrollar un registro académico en español.¹⁹ En el análisis del texto de los estudiantes, las nominalizaciones, principalmente como metáforas gramaticales, surgieron como la característica más significativa de la evolución de un lenguaje oral a un registro más académico. De acuerdo a Halliday el grupo nominal es el recurso principal que usa la gramática para condensar elementos léxicos a un alto nivel de densidad. La densidad léxica se calcula midiendo el número de palabras de contenido en relación al número de cláusulas del texto. Una alta densidad léxica es característica de los discursos escritos y académicos como la “intrincación” gramatical es característica de los discursos orales e interpersonales.

Por medio del recurso de nominalización, los procesos, congruentemente presentados como verbos, y las propiedades, presentadas como adjetivos, se reorganizan metafóricamente como nombres. Así en vez de funcionar en la cláusula como un verbo o adjetivo, funcionan como un nombre en el grupo nominal. Este principio recursivo del lenguaje hace posible que estos grupos nominales puedan funcionar en frases preposicionales y que las frases preposicionales puedan funcionar a su vez dentro de grupos nominales, es decir este tipo de estructura puede acomodar un alto número de elementos léxicos, permitiendo una presentación más densa de la información que caracteriza el registro académico. Por ejemplo:

(Rosa # 2)²⁰

//A través de la dominación del imperialismo y la oligarquía, el pueblo salvadoreño ha sido víctima de la opresión y el atropello y guerras civiles. //
(Densidad léxica 10/1 =10)

¹⁸ M.A.K. Halliday, “Towards a language-based theory of learning”, *Linguistics and Education*, 5(2), 1993, p. 111.

¹⁹ M. C. Colombi, “En vías del desarrollo del lenguaje académico en español”, *op.cit.*; “Academic language development in Latino students...”, *op.cit.*; “Un enfoque funcional para la enseñanza”, *op.cit.*; “Grammatical metaphor: academic language development...” *op.cit.* y M. Achugar y M. C. Colombi, *Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of Advanced Capacities...* *op.cit.*

²⁰ Los nombres de los estudiantes son ficticios.

Los verbos (procesos) dominar, oprimir y atropellar se presentan ahora como nombres dominación, opresión, atropello que pueden a su vez ser modificados nuevamente como en dominación del imperialismo.

Una versión más oral sería:

//El imperialismo y la oligarquía han dominado al pueblo salvadoreño.//
Y también lo han oprimido //y atropellado//y han causado guerras civiles.//
(Densidad léxica $10/4 = 2.5$)

En el análisis lingüístico de otro estudiante se puede ver cómo el uso de la metáfora gramatical emerge durante el curso, permitiéndole expresar las ideas de causalidad en un registro más académico condensando más información en una mayor densidad léxica. Así podemos ver que este estudiante usa desde la conjunción “porque”, la forma más congruente y típica especialmente de los registros orales e interpersonales para expresar la idea de causalidad:

(Roberto # 3)

//Pero la realidad se hizo evidente muy pronto /porque ellos seguían con hambre y //seguían trabajando para los hacendados.//

Hasta varios otros recursos como el verbo causar y el nombre causa permitiéndole conectar dos nominalizaciones en una cláusula.

(Roberto # 3)

//La infelicidad con el gobierno corrupto causó un levantamiento armado y el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz y por fin de una vez al porfirismo.//

Dos largas nominalizaciones están conectadas en esta cláusula por el verbo “causar”. La infelicidad con el Gobierno corrupto, con una metáfora gramatical infelicidad, una cualidad con la unión semántica de un nombre, que puede al mismo tiempo ser modificado por la frase preposicional con el gobierno corrupto. La segunda nominalización está formada por dos grupos nominales unidos por medio de la conjunción “y”: levantamiento armado y el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz. Ambas nominalizaciones presentan la metáfora gramatical por medio de un verbo “levantar, derrocar” con la unión semántica de un nombre “levantamiento,

derrocamiento". Si bien, la cláusula no es completamente efectiva a nivel gramatical podemos ver que este estudiante está en vías de desarrollo hacia un registro más académico. En el siguiente ejemplo de un ensayo escrito hacia el final del año lectivo, este estudiante puede expresar la idea de causalidad con la nominalización del verbo "causar" condensando varias ideas en una oración.

(Roberto # 3)

//La dominación del hacendado sobre poblaciones pequeñas de peones era la causa de tensión a través del país [que se hacía pero cada año] hacia fines del siglo XIX.//

En esta oración construida por dos cláusulas, la cláusula principal usa un verbo relaciona "era" para unir dos grupos nominales. La causa es una realización incongruente del verbo "causar", es decir funciona aquí como una nominalización que al mismo tiempo es modificada por una frase preposicional (de tensión...), condensando varias ideas en un grupo nominal. Hay otras metáforas gramaticales en este ejemplo: dominación, una realización incongruente del proceso "dominar" y tensión, una realización incongruente de la cualidad "tenso". Este ejemplo claramente demuestra cómo la escritura de Roberto va incorporando los recursos de nominalización y la metáfora gramatical reflejando las características de registros más académicos.

CONCLUSIONES

El desarrollo del español como lenguaje académico en los Estados Unidos es un proceso largo, sin embargo un enfoque funcional de su enseñanza puede facilitar este proceso. Un enfoque lingüístico funcional también puede ayudar a los estudiantes a reconocer cómo los elementos lingüísticos contribuyen a la presentación de las ideas y la organización de los textos, es decir cómo el lenguaje nos sirve para crear diferentes significados en distintos contextos sociales.

La metáfora gramatical, como un elemento característico de los registros académicos representa simbólicamente un medio por el cual los estudiantes hispanohablantes pueden tener acceso a esos registros académicos y de poder. Nuestro desafío y responsabilidad como educadores

es facilitar ese camino por medio de una instrucción explícita y funcional que incorpore nuevos registros al mismo tiempo que reconozca y estimule el uso y crecimiento de los registros interpersonales que los estudiantes traen a las clases.

ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA SIN TUTORÍA EN LOS SALONES DE CLASES*

JULIET LANGMAN Y ROBERT BAYLEY**

En Estados Unidos la década de los noventa atestiguó niveles de inmigración que no se habían visto desde comienzos del siglo XX y que continuaron durante los primeros cinco años del siglo XXI. Como resultado de esto, así como de un alto índice de natalidad entre la población de inmigrantes, Estados Unidos se ha vuelto un país con una diversidad lingüística creciente donde el aumento de la población hispanohablante destaca particularmente. De acuerdo al U.S. Bureau of the Census, el número de personas mayores de cinco años que afirmaba hablar español en casa creció de 17 millones 862 mil 477, en 1990, a 28 millones 101 mil 052 en 2000, un incremento de más de 57 por ciento.¹ El aumento de la población hispanohablante ha continuado sin reducirse en el siglo XXI.

Esto ha impactado fuertemente en las escuelas, las cuales muchas veces no están preparadas para cubrir las necesidades de los niños que no hablan inglés y que llegan en las diferentes etapas de su formación escolar. Algunos estudiantes inmigrantes, aunque ciertamente no todos, ingresan a las escuelas norteamericanas a los cinco o seis años de edad y se benefician de una educación bilingüe bien estructurada o de programas de inglés como segunda lengua. Sin embargo, los que ingresan a las escuelas de Estados Unidos en el nivel de secundaria, suelen tener una experiencia diferente. En muchos casos, reciben poca o ninguna instrucción formal en inglés como segunda lengua y la enseñanza de asignaturas en su lengua natal es muy poco frecuente.

* "Untutored Acquisition in Content Classrooms", en Zhu Hua, *et al.* (eds.), *Language Learning and Teaching as Social-Interaction*, 2007, Palgrave-Macmillan, pp. 218-234. Traducido con permiso.

** Juliet Langman es profesora de Lingüística Aplicada en la División de Estudios Biculturales y Bilingües en la Universidad de Texas en San Antonio.

Robert Bayley es profesor de Lingüística en la Universidad de California, Davis.

¹ U.S. Bureau of the Census, File QT-P16: *Language Spoken at Home: 2000*, Department of Commerce, Washington, 2003.

Este texto forma parte de un estudio más amplio sobre la adquisición de segunda lengua y el aprendizaje de contenidos en una clase de ciencias de educación media (del sexto al octavo grado), realizada en el sur de Texas. En él examinamos la adquisición de inglés sin tutoría de Manuel Jiménez,² recientemente llegado de México. Su experiencia en una escuela de enseñanza media es la típica de muchos estudiantes inmigrantes que no hablan inglés en el sur de Texas y el resto de los Estados Unidos. A su llegada, se le colocó en clases de nivel de enseñanza media en inglés, bajo la suposición de que adquiriría el idioma sin el beneficio de una instrucción formal.

Nos centraremos principalmente en la producción de inglés de Manuel, con atención particular en el desarrollo de su vocabulario. La decisión de examinar la producción como una medida de su competencia lingüística en general fue motivada por diversos factores. En primer lugar, la profesora del aula en la que se llevó a cabo el estudio sólo conocía unas cuantas palabras en español. Por lo tanto, Manuel debía expresarse en inglés para que la maestra pudiera reconocerle su comprensión de los conceptos enseñados. En segundo lugar, a lo largo del año la mayoría de las interacciones de Manuel eran con bilingües quienes, al hablar con él, normalmente utilizaban el español. Por lo tanto, hubo poca evidencia de su comprensión del inglés. Por el contrario, sí la había de su comprensión basada en clarificaciones y explicaciones en español. A pesar de nuestro enfoque principal en la producción, en la segunda mitad de este texto discutimos las evidencias de su habilidad y deseo de comprender las actividades generales en clase a través del análisis de su participación en la interacción.

El estudio se llevó a cabo en un salón del séptimo grado en Madera Middle School, una secundaria situada en un barrio latino tradicional en el cual la población de la escuela y la comunidad consistía de hablantes bilingües y monolingües tanto de español como de inglés. Elegimos este entorno como representativo del mejor contexto posible para el aprendizaje de la lengua ofrecido dentro del distrito. Recurriendo a los estudios sobre la enseñanza protegida basada en el contenido,³ muchos distritos escolares en el sur de Texas y el país, han adoptado los conceptos de enseñanza protegida y los aplican a todos los salones con estudiantes de inglés.⁴ En particular, esta escuela y este salón de clases adoptaron un

² "Pequeño Manuel" y el resto de los nombres de personas y lugares son pseudónimos.

³ J., Echevarria, M. E. Vogt y D. Short, *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, Pearson-Allyn & Bacon, Boston, 2004.

⁴ Ver J. Langman, "The effects of ESL endorsed instructors: Reducing middle school students to incidental language learners", *Prospect*, núm. 18, 2003, pp. 14-26.

ethos cooperativo y emplearon varias actividades prácticas experimentales y un trabajo intenso en parejas y en grupo. El profesor era un profesional veterano en la enseñanza de ciencias y había participado proactivamente en entrenamiento sobre enseñanza protegida de inglés como segunda lengua para satisfacer mejor las necesidades de los inmigrantes recientes. Este entrenamiento, que abarcó quince horas de instrucción, se enfocó en las maneras de adaptar el lenguaje y los contenidos para los aprendices de la lengua. El cuerpo de estudiantes incluía a muchos bilingües que potencialmente podían actuar como intermediarios. El aula también ofrecía muchos recursos de español escrito, principalmente diccionarios. Si bien este contexto claramente no es el óptimo para los principiantes, estas condiciones representan lo que muchos adolescentes experimentan cuando ingresan a las escuelas de Estados Unidos. Nuestra meta en este capítulo es examinar un salón de clases de una asignatura, en este caso ciencias, desde la perspectiva de las oportunidades para el aprendizaje de la lengua que ofrece a los adolescentes recientemente inmigrados como Manuel Jiménez, a través de su producción del inglés.

Recurriendo a un marco sociocultural, nuestro análisis de la producción de inglés de Manuel a través de los diversos contextos creados en el salón de clases, muestra que a pesar de que él activamente buscó oportunidades para practicar inglés, su progreso fue escaso en cuanto a la adquisición del lenguaje académico necesario para aprender la asignatura de ciencias. Además, adquirió relativamente poco lenguaje social en este contexto, aunque, como se esperaba, su aprendizaje del lenguaje social superó su vocabulario académico. Sugerimos que una razón para esta falta de progreso es que, en ausencia de la ayuda experta, Manuel no tuvo la oportunidad de adquirir los recursos lingüísticos necesarios para estructurar el ambiente de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Esto significa que, aunque muchos de los requisitos para el desarrollo de la lengua se cumplían, al pequeño Manuel le hizo falta la orientación y los contextos de interacción sostenida necesarios para orquestar su aprendizaje.

COLABORACIÓN E INTERACCIÓN

El enfoque sociocultural del aprendizaje se centra en aprender a través de la colaboración y la interacción. Dos metáforas ligadas a esta tradición son

la metáfora de la participación y la del aprendizaje cognitivo.⁵ Este enfoque considera el proceso social de interacción como cognición y toma en cuenta las condiciones sociales particulares como la unidad de análisis.⁶ A través del proceso de aprendizaje cognitivo en comunidades particulares, el cual es esencialmente un proceso de participación recurrente,⁷ los principiantes interactúan con expertos y con colegas para negociar significados y resolver problemas, incluyendo el problema del aprendizaje de la lengua. Los principiantes, por lo tanto, están activamente involucrados en su propio aprendizaje e intentan estructurar su ambiente al indicar a los expertos la naturaleza de los caudales lingüísticos (*input*) necesarios para ese aprendizaje. Ésta es una tarea que ellos son capaces de realizar, porque en el caso del aprendizaje de una lengua “ellos llevan el conocimiento estructurado al flujo del discurso”.⁸

Debido a que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la participación recurrente, un enfoque en las condiciones para aprender, provisto por los diversos contextos, nos permitirá examinar el éxito diferenciado de parte de los aprendices que desarrollan la lengua. Dentro de este marco, poca investigación se ha centrado en los obstáculos para aprender la lengua en el caso de los aprendices entusiastas. No obstante, O'Connor, en su estudio sobre el desarrollo del conocimiento matemático, subraya tres aspectos clave ligados al discurso que son pertinentes para el aprendizaje de una lengua:

Si consideramos que una práctica discursiva constituye el fundamento del desarrollo del comportamiento matemático [y otros comportamientos académicos], el acceso a esa práctica, las creencias sobre ella o las restricciones culturales sobre su uso tendrán consecuencias en el progreso del pensamiento y la comunicación del estudiante. Estas

⁵ J. Lave y É. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991; B. Roggoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Nueva York, Oxford University Press, 1990; B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, Nueva York, 2003; É. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

⁶ L. B. Resnick, “Shared Cognition: Thinking as a Social Practice”, en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington, 1991.

⁷ M. C. O'Connor y S. Michaels, “Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion”, en D. Hicks (ed.), *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 63-102.

⁸ R. Gelman, C. Massey y M. McManus, “Characterizing Supporting Environments for Cognitive Development: Lessons from Children in a Museum” en L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Society, Washington, 1991, p. 228.

consecuencias determinan qué estudiantes se sienten aptos e inclinados a involucrarse en prácticas discursivas en (...) los salones de clases.⁹

En nuestros estudios examinamos cómo las oportunidades de aprender la lengua buscada por un principiante no logran proveerlo del caudal lingüístico necesario con el cual estructurar su propio aprendizaje. Para hacer esto, estudiamos el acceso a esa práctica, las creencias sobre el aprendizaje y las restricciones culturales sobre el uso de la lengua inglesa en el salón de clase que analizamos.

ENTORNO

Garner es uno de los distritos escolares del área metropolitana de San Ramón. Es uno de los más pobres y pequeños de las áreas urbanas de Texas y está situado en el barrio hispánico más viejo de la ciudad. El alumnado es abrumadoramente latino e incluye muchos estudiantes de familias establecidas ya desde hace tiempo, al igual que una cantidad menor de inmigrantes recientes. Un 25 por ciento de los estudiantes, aproximadamente, se considera de dominio limitado del inglés (LEP, por sus siglas en inglés)¹⁰ y recibe educación bilingüe o de inglés como segunda lengua. En las escuelas primarias, aproximadamente 30 por ciento de los estudiantes está inscrito en clases bilingües. Ya en secundaria, todos los estudiantes, incluso los nuevos inmigrantes, están inscritos en clases totalmente en inglés.

Entre el 2001 y el 2002, 628 estudiantes de entre sexto y octavo grado estaban inscritos en Madera Middle School. De éstos, 191 fueron designados como LEP, 52 de los cuales eran nuevos inmigrantes de México. El salón de clases elegido para nuestra investigación fue uno de ciencias, de séptimo grado, cuya maestra era la coordinadora del área de ciencias en la escuela. La maestra Jackson, hablante monolingüe de inglés, había enseñado durante nueve años y generalmente se le consideraba una de las mejores maestras de ciencias en el distrito. Al comienzo del año escolar, había 22 estudiantes en la clase. Al final del año, tras muchos ingresos y

⁹ M. C. O'Connor, "Can We Trace the Efficacy of Social Constructivism?", en *Review of Research in Education*, vol. 23, núm. 1, 1998, p. 33.

¹⁰ El término LEP (Limited English Proficient) ha sido objeto de críticas por clasificar a los estudiantes de acuerdo a lo que les hace falta y no a lo que pueden hacer. No obstante, en los Estados Unidos, los distritos escolares continúan utilizando el término como una designación oficial.

salidas, sólo quedaban dieciséis de los 22 estudiantes originales. Durante todo el año, sólo hubo un estudiante que no era latino y otro que no era de origen mexicano. Además, aunque los estudiantes en realidad cambiaban durante el año, la clase se mantuvo dividida más o menos igualmente entre inmigrantes recientes, quienes tenían entre una semana y tres años de haber llegado a los Estados Unidos, bilingües con toda o casi toda su enseñanza primaria en clases bilingües y hablantes de inglés esencialmente monolingües. Aunque todos, menos dos de estos hablantes monolingües tenían al menos un conocimiento pasivo del español, estos estudiantes afirmaban no saber español y nunca se les escuchó utilizar el español en el salón de clases.

EXAMINAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Durante el semestre de otoño, todas las clases fueron grabadas tanto en audio como en videocintas, con excepción de los días de exámenes. Además, se realizaron visitas mensualmente y entrevistas con los estudiantes. La mayoría de los días, los estudiantes trabajaron en no más de cinco grupos, de los cuales grabamos tres, uno en video y dos en audio. Dos miembros del equipo de investigación estuvieron presentes en todas las sesiones para tomar notas de campo. Todas las grabaciones fueron transcritas ortográficamente e introducidas en la base de datos CHILDES para su análisis.¹¹ Los datos en los que nos basamos para este argumento consisten de audio y videocintas de seis sesiones de clase entre agosto y abril.

Evalúamos la competencia lingüística inicialmente a través de tres medidas: el vocabulario utilizado de la lengua inglesa, tanto el coloquial como el relacionado con la escuela, y particularmente el vocabulario relevante al contenido de la clase de ciencias impartida; formulación de preguntas; y negación. La primera de estas medidas está claramente relacionada con la habilidad de los estudiantes para entender el contenido presentado en una clase de ciencias de un grado escolar determinado. Tanto la formulación de preguntas como la negación se han estudiado ampliamente desde los inicios de la investigación en adquisición de segunda lengua y proveen indicaciones útiles de desarrollo sintáctico de los

¹¹ B. MacWhinney, *The CHILDES Project*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1991.

estudiantes.¹² Estas medidas sirven como contrapunto al análisis de los contextos de aprendizaje.

Para los propósitos de evaluar las oportunidades de aprendizaje de la lengua analizamos cada sesión de clase desde tres perspectivas: la tarea en la que los estudiantes se involucraban (por ejemplo, escuchar una lectura, preparar un laboratorio, llevarlo a cabo, escribir los resultados); los tipos de habla que había (declarativas, de procedimiento, reguladoras y sociales) y los contextos en los que los estudiantes participaban (por ejemplo, la maestra con el grupo completo, la maestra con un solo estudiante o con un grupo pequeño y las interacciones de los estudiantes entre sí). En estos contextos, examinamos la interacción tanto en español como en inglés.

EL CASO DEL PEQUEÑO MANUEL

Manuel Jiménez, quien llegó a San Ramón durante el verano del 2001, era originario de una ciudad fronteriza mexicana, donde ya había cursado seis años de educación primaria. Sus registros de calificaciones mostraban que había sido una estudiante exitoso antes de llegar a los Estados Unidos, pero él nunca había estudiado inglés antes de ingresar a la Madera Middle School. No obstante, ni su falta de inglés ni su estatura pequeña interfirieron con el éxito social del “pequeño Manuel”, como se le llamaba frecuentemente en clase para distinguirlo de otro estudiante con el mismo nombre. En un baile escolar llevado a cabo a la mitad del semestre, rápidamente se notó que era la estrella de la noche y que él elegía a las jóvenes con quienes bailaba. De hecho, uno de los maestros, un veterano de quince años de la escuela, mencionó que nadie había bailado nunca como Manuel y que “itodos imitaban sus pasos!”. Al final del año escolar, a pesar su bajos resultados en una medida estandarizada de la habilidad para el inglés, la Escala de Evaluación del Lenguaje (LAS II), y otra del conocimiento del contenido, la Evaluación de Conocimientos y Habilidades de Texas (TAKS), el pequeño Manuel fue elegido por el personal de la escuela como “el estudiante de séptimo grado con el mayor avance”.

¹² Ver, por ejemplo, M. Adams, “Methodology for examining second language acquisition” en E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Newbury House, Rowley, 1978, pp. 278-296; C. Cazden, H. Cancino, E. Rosansky y J. Schumann, *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults. Final Report*, National Institute of Education, Washington, 1975; J. Schumann, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, 1978; H. Wode, “Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition”, en *Working Papers in Bilingualism*, núm. 11, 1976, pp. 1-31.

El pequeño Manuel representa una excelente oportunidad para probar preguntas sobre cómo se lleva a cabo un aprendizaje relativamente sin tutoría. Fue un miembro central de la comunidad de práctica formada en el salón de clases, él tenía entusiasmo por aprender, siempre llegaba con un lápiz y su cuaderno y generalmente se dirigía hacia la maestra, el pizarrón y sus compañeros estudiantes, intentando comprender y aprender, al mismo tiempo que mantenía una vigorosa actividad social a través de las bromas con sus compañeros. De hecho, en una entrevista, el pequeño Manuel expuso su entusiasmo sobre el aprendizaje del inglés e hizo una lista de todas las oportunidades que tenía para usar el inglés: en pocas ocasiones cuando su padre estaba en casa, en la tienda de abarrotes y con su único amigo angloparlante monolingüe en la escuela. Significativamente, no habló de utilizar o aprender inglés en la escuela. Cuando se le presionó, explicó, en español, que su maestro de artes de la lengua era su maestro su inglés, y que en clase Manuel leía traducciones al español de obras narrativas en inglés y escribía resúmenes en español. A pesar de estar altamente motivado y colocado con el mejor equipo de enseñanza, el pequeño Manuel casi no mostró mejoría en su producción oral o escrita del inglés en el transcurso del año y experimentó pocas o ninguna oportunidad para utilizar el inglés en un ambiente favorecedor. En una medida estandarizada, el LAS II aplicado al principio y al final del año, Manuel aún era un principiante con una puntuación del nivel 1 (de 5 niveles). Incluso, su calificación bruta fue peor al final que al principio del año escolar.

DESARROLLO DE LA LENGUA INGLESA

Durante la primera mitad del año escolar, el pequeño Manuel mostró un escaso uso de las preguntas en inglés, salvo ocasionalmente algunas formas de una sola palabra como *"What?"*. La mayoría de sus preguntas eran en español, normalmente dirigidas a otros estudiantes de su grupo. Durante la segunda mitad del año escolar, Manuel comenzó a utilizar otras fórmulas interrogativas. El 1 de marzo, por ejemplo, le preguntó a Dominic, un hablante monolingüe de inglés *"What are you doing Dominic?"*. Además, como se muestra en el extracto 1, grabado en abril, el pequeño Manuel a veces utiliza un orden declarativo de las palabras al hacer preguntas (002) así como una inversión de las preguntas (006).

Extracto 1

MAE: Maestra

PM: Pequeño Manuel

001 MAE: and then find one half of that, ok?

002 PM: Miss, Miss, this is right?

003 MAE: sí, three point five times

004 PM: oh.

005 MAE: and then find one half of that, ok?

006 LJE: Miss, Miss, Miss, Miss, is this right?

007 MAE: sí.

(4 de mayo de 2002)

Con la negación ocurre algo similar. Durante la primera mitad del año escolar, la mayoría de sus declaraciones negativas son en español, aunque él usa algunas expresiones formuladas, como "*I don't know!*". Para la segunda mitad del año, encontramos algún uso de negaciones en inglés, por ejemplo, "*don't*", la cual consideramos una forma no analizada.¹³ El pequeño Manuel también ocasionalmente utilizó expresiones no formuladas de negación, como el 1 de marzo, cuando le dice a su compañero monolingüe, "*I don't got the answers*". Nótese que pocos de estos ejemplos provienen de interacciones extendidas en inglés, ya que, como veremos, al pequeño Manuel frecuentemente se le agrupaba con otros hablantes de español.

La tercera medida de la producción del lenguaje, el uso del vocabulario, se muestra en la tabla 1 y ciertamente es medida aproximada. El total toma en cuenta ítems léxicos individuales y formas de declinación que existen de manera separada. La tabla muestra tanto tipos y *tokens*,¹⁴ como un desglose del vocabulario social y académico. El vocabulario académico se determinó mediante un examen del tópico del día y el lenguaje usado por la maestra. Así, a pesar de que varios de los ítems léxicos clasificados como vocabulario académico en la tabla 1 son palabras comunes en inglés (por ejemplo *beach*, *brain*, *rocks*), se clasifican como vocabulario académico, ya que son esenciales para comprender la lección del día.

¹³ Cfr. J. Schumann, *op. cit.*

¹⁴ Nota del traductor: también llamados signos-tipo y signos-ocurrencia, los tipos son las distintas palabras pronunciadas y los tokens la cantidad total de palabras, incluyendo las repeticiones.

Tabla 1 Vocabulario en inglés del pequeño Manuel

Fecha: 30 de agosto de 2001 Tipo/token: 54/142 Social: 30 Académico: 24	Fecha: 18 de septiembre de 2001 Tipo/token: 26/90 Social: 20 Académico: 6
Fecha: 15 de octubre de 2001 Tipo/token: 55/121 Social: 49 Académico: 6	Fecha: 27 de noviembre de 2001 Tipo/token: 42/69 Social: 40 Académico: 2
Fecha: 1 de marzo de 2002 Tipo/token: 91/207 Social: 86 Académico: 5	Fecha: 5 de abril de 2002 Tipo/token: 99/335 Social: 82 Académico: 17

Como se muestra en la tabla 1, hay un constante incremento del vocabulario social a lo largo del año. En contraste, y de hecho como predijo la investigación sobre la adquisición de la lengua,¹⁵ el uso del vocabulario académico del pequeño Manuel, con dos excepciones, se mantiene escaso durante el año. La tabla 2 enumera el vocabulario para cada día, junto con el tópico de la lección del día.

Tabla 2 Vocabulario académico del pequeño Manuel

Fecha: 30 de agosto de 2001 Tema de clase: peso y medidas Número de palabras: 24 Vocabulario académico: gram(s) [gramo(s)], time(s) [tiempo(s)], points [puntos decimales], button [botón], pennies [monedas de centavo], NÚMEROS [12], COLORES [5]
Fecha: 18 de septiembre de 2001 Tema de clase: palancas Número de palabras: 6 Vocabulario académico: fifteen [quince], load [carga], point [punto], rocks [rocas], ruler [regla], zero [cero]

¹⁵ Ver J. Cummins, en *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, 1984.

<p>Fecha: 15 de octubre de 2001</p> <p>Tema de clase: inercia y momento</p> <p>Número de palabras: 6</p> <p>Vocabulario académico: bottles [botellas], inertia [inercia], penny [moneda de centavo], pennies [monedas de centavo], speed [rapidez], velocity [velocidad]</p>
<p>Fecha: 27 de noviembre de 2001</p> <p>Tema de clase: características de los suelos</p> <p>Número de palabras: 2</p> <p>Vocabulario académico: rocks [rocas], water [agua]</p>
<p>Fecha: 1 de marzo de 2002</p> <p>Tema de clase: características de las plantas</p> <p>Número de palabras: 5</p> <p>Vocabulario académico: beach [playa], leave [hoja], spreading [extensión], stick [palo], water [agua]</p>
<p>Fecha: 5 de abril de 2002</p> <p>Tema de clase: el cerebro</p> <p>Número de palabras: 17</p> <p>Vocabulario académico: back [atrás], base [base], body [cuerpo], brain [cerebro], central nervous system [sistema nervioso central], circle [círculo], connect [conectar], control center [centro de control], cow [vaca], diameter [diámetro], system [sistema], control [control], center [centro], central [central]</p>

El aumento en el uso de vocabulario académico el 30 de agosto probablemente se debe a la naturaleza del vocabulario usado en dicha fecha, el cual constaba principalmente de números y colores relacionados a las tareas de medición y clasificación. El número relativamente alto de términos académicos utilizados en abril está vinculado directamente a una conversación, con apoyos lingüístico-visuales, sobre el cerebro de los becerros con uno de los autores durante esa sesión de clases (ver extracto 7).

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA

El entorno en el que la maestra Jackson y los estudiantes trabajaron estaba estructurado para fomentar la interacción. En el laboratorio de ciencias los estudiantes se sentaban en grupos de cuatro, en mesas altas, frente a

frente en dos lados de cada mesa. Un total de seis mesas del laboratorio en dos filas conformaba el espacio disponible para sentarse. Además, la clase se reunía dos veces a la semana durante 90 minutos, dando a los estudiantes suficiente tiempo para involucrarse en actividades prácticas. La maestra Jackson también empleó un acercamiento colaborativo, enfocado en la solución de problemas, para que, después de que ella impartiera una clase de introducción general a la lección, los estudiantes trabajaran juntos en pequeños grupos, generalmente en parejas o grupos de cuatro, para llevar a cabo los procedimientos de laboratorio y escribir informes de éstos. Mientras tanto, la maestra circulaba entre las mesas para revisar el progreso y brindar apoyo individual a los estudiantes.

A pesar de que la política escolar ordenaba asignar los asientos alfabéticamente, la maestra Jackson eligió sentar a sus alumnos en grupos, lo que ella creyó que brindaría tres beneficios: apoyo en el idioma para los inmigrantes recientes, apoyo académico y control del comportamiento. En el transcurso del año, al pequeño Manuel se le cambió cinco veces de lugar. En cada caso, la asignación de asientos se realizaba de manera que pudiera primero recibir y luego proveer apoyo académico y lingüístico de distintos tipos. Mientras que otros estudiantes también fueron movidos durante el año, ninguno lo fue más veces que el pequeño Manuel.

La tabla 3 esboza los diferentes entornos de participación en los que el pequeño Manuel estuvo, mientras lo cambiaban de una mesa a otra. Después de tres semanas, el pequeño Manuel que se encontraba junto a otros tres inmigrantes fue reubicado con Juan, quien había llegado en el verano como él, del fondo a una de las mesas del centro del salón (y Manuel grande y Pedro, hacia la otra mesa del centro). Aunque el pequeño Manuel y Juan estaban sentados con Belinda y Stephanie en esta mesa, había poca interacción entre los niños y las niñas y nunca trabaron juntos en las actividades. Un mes después, Juan dejó la escuela y al pequeño Manuel lo cambiaron a la mesa de enfrente, con tres niñas que tenían una orientación académica bilingüe.¹⁶ Una vez más, después de un mes, al pequeño Manuel se le sentó con Alfonso, quien acababa de llegar de México, para que sirviera como traductor y apoyo, a pesar de que Manuel grande ya estaba ahí. Durante este tiempo, el uso del inglés del pequeño Manuel

¹⁶ Para una discusión sobre las negociaciones bilingües, ver J. Langman, H. Hansen-Thomas y R. Bayley, "Bilingual Negotiations in the Science Classroom: Accomplishing Group Tasks" en J. Cohen *et al.* (eds.), *ISB4: Proceedings of the Fourth International Symposium on Bilingualism*, Cascadilla Press, Somerville, 2005, pp. 1287-1296.

había disminuido (ver tabla 1, 27 de noviembre de 2001), al igual que sus objetivos académicos. Él dedicó su tiempo principalmente a orientar a Alfonso, en español. Después de dos meses y medio con Alfonso, la maestra Jackson movió a Manuel hacia la mesa frontal derecha con dos angloparlantes monolingües, con el propósito expreso de mejorar su inglés. Efectivamente, como la tabla 1 muestra, hay un incremento sustancial de su uso social del inglés.

Tabla 3 Grupos en los que participó el pequeño Manuel

Periodo 1: 26 de agosto-10 de septiembre de 2001 Grupo: Manuel grande E Miembros/lenguaje*: Pedro E, Juan E.
Periodo 2: 10 de septiembre-9 de octubre de 2001 Grupo: Juan E
Periodo 3: 11 de octubre-14 de noviembre de 2001 Grupo: Nellie B Miembros/lenguaje*: Marilyn B, Tamara B
Periodo 4: 16 de noviembre-febrero de 2002 Grupo: Manuel grande E Miembros/lenguaje*: Alfonso E, Robert I
Periodo 5: marzo-mayo de 2002 Grupo: Dominic I Miembros/lenguaje*: Isaac I

* E: español dominante, I: inglés monolingüe, B: bilingüe, español e inglés

Cuatro contextos característicos y recurrentes proveyeron al pequeño Manuel de un acceso diferencial a la práctica de la lengua inglesa. Nosotros presentamos la orientación hacia el aprendizaje del inglés del pequeño Manuel, es decir, las indicaciones que da y toma para el lenguaje inglés durante: (a) las discusiones dirigidas por la maestra ante toda la clase; (b) las interacciones individualizadas –o en grupos pequeños– con la maestra; (c) las interacciones con compañeros bilingües; y (d) las interacciones con compañeros angloparlantes monolingües.

ORIENTACIÓN PARA LA ESCUELA
DISCUSIONES DIRIGIDAS POR LA MAESTRA

Durante todo el año escolar, los objetivos generales del pequeño Manuel fueron poner atención y obtener buenos resultados en la escuela. De ahí que, durante la clase impartida por la maestra y el tiempo de demostración, él activamente sigue la pista de los movimientos de la maestra Jackson alrededor del cuarto, lo cual implica que él debe dar vueltas alrededor de su taburete de laboratorio mientras ella se mueve por el cuarto. Por ejemplo, en el extracto 2 la maestra está terminando una discusión sobre las palancas y ha distribuido materiales para un laboratorio sobre las mismas. En el extracto 2, ella está señalando la posición del cero en la regla que usarán para medir la fuerza. Ella está parada aproximadamente a 15 pies del pequeño Manuel, al final de un salón, sosteniendo una regla. Cada pareja de estudiantes también tiene una regla para examinar en su mesa. Durante esta interacción, el pequeño Manuel observa a la maestra y le pide la regla a su compañero (006 y 010) para poder examinarla de cerca. Luego el empieza a jugar con la regla y a jugar con sus propias palabras.

Extracto 2

MAE: Maestra

PED: Pedro

MG: Manuel grande

PM: Pequeño Manuel

NEL: Nellie

FRE: Freddy

ROB: Robert

001 MAE: hey this is strange, look how I numbered it (1) zero's in the middle

002 MG: eh, Miss!

003 MAE: did you notice this?

004 MG: yes.

005 MAE: no.

006 PM: pásamelo, pásamelo

007 MAE: look at it.

008 MAE: look at the ruler.

009 PM: °°look at the ruler°°

010 PM: no, me falta xx xx.

- 011 MG: what (1) oh.
 012 MAE: look at the ruler.
 013 PED: look at the ruler.
 014 MAE: zero's in the middle.
 015 NEL: okay.
 016 MAE: I guess, don't we start at zeros?
 017 NEL: yeah, I already have, xx.
 018 MAE: I hold it here look what happens to the ruler (1) if I hold it here
 look what happens to the ruler.
 019 PM: °ha, ha, baw, baw, sí ése, es en el cerdo.°°
 020 PM: °es en el [s]ero.°°
 021 PM: hoh, look at me.
 022 PM: °ha ha en el [sirdo],°° en el [z]ero Miss.
 023 MAE: you're sharing together.
 024 PM: en el [z]ero.
 (18 de marzo de 2001)

Además de su tendencia a dirigirse a la maestra, el extracto 2 muestra un ejemplo de la frecuente repetición de palabras y frases clave en inglés por parte del pequeño Manuel. Él repite "look at the ruler" (009). Además, combina la repetición y el juego de palabras poniendo atención en el punto principal de la maestra (001, 014, 016), a saber, que el cero está en la mitad de la regla. El pequeño Manuel observa esto y menciona su descubrimiento a la maestra, primero en voz baja (019, 020, 022), y luego más fuerte (022, 024). Al mismo tiempo, juega con la pronunciación de "zero" en inglés [z] y luego en español [s] para este cognado, así como con dos patrones de sonido relacionados, "cerdo" (019) y "sirdo", una palabra inventada (022).

El pequeño Manuel mantiene este patrón de repetición durante todo el año escolar con aproximadamente la misma frecuencia. Repite las palabras de la maestra Jackson, y ocasionalmente también las de otros estudiantes. Ya que la maestra utiliza un vocabulario clave durante las discusiones ante la clase, esta estrategia de repetición le da al pequeño Manuel algo de práctica con un pequeño subconjunto del vocabulario relevante. Pero cabe destacar que esas repeticiones por lo general no están integradas en tramos extendidos y concentrados de habla. Él tampoco repite todas las palabras clave. Entonces, por ejemplo, en septiembre 18, la maestra Jackson emplea un rango de vocabulario académico que incluye: palanca (11), carga, (20), esfuerzo (17), trabajo (54), gráfica (18),

bisagra (9), medida (11), newtons (4), números (41), estirar (31), empujar (15), rocas (43), regla (11), escala (41), resorte (8), cero (17). Sin embargo, el pequeño Manuel usa únicamente cuatro de estos términos (cargas, piedra, regla cero), como se muestra en la tabla 2.

INTERACCIONES INDIVIDUALIZADAS DEL PROFESOR

Después de las discusiones con todo el salón, la maestra Jackson por lo general circula alrededor de las mesas para ofrecer apoyo individual. Este contexto teóricamente permite a la maestra reforzar el lenguaje y el contenido de la lección en interacciones enfocadas. Sin embargo, en vez de utilizar apoyos lingüístico visuales y repetir los términos clave, vemos que el patrón de habla de la maestra cambia. Mientras la lección se vuelve más contextualizada, el lenguaje se vuelve menos contextualizado, como se puede ver en el extracto 3, el cual ocurre brevemente después de la interacción presentada en el extracto 2. Aquí, la maestra Jackson había circulado entre los estudiantes para apoyarlos individualmente. El pequeño Manuel y Juan, después de discutir, han equilibrado sus básculas, el primer paso del procedimiento. Comenzaron a experimentar moviendo la carga en diferentes posiciones, conforme a las instrucciones que habían comprendido. Sin embargo, se topan con algunas dificultades ya que no están seguros qué era exactamente lo que debían medir. Intentan llamar la atención de la maestra Jackson diciéndole "Miss!" trece veces, con creciente volumen y estridencia. El pequeño Manuel también levantó su mano y gritó "¡Que levanté la mano!" varias veces. A través de este comportamiento es claro que el pequeño Manuel está muy consciente de las convenciones del salón de clases y cómo debe llamar la atención de la maestra, a decir, a través del discurso, y sin levantarse de su asiento. Cuando la maestra Jackson viene, eventualmente, el pequeño Manuel dice: "Ya lo dejamos parejo", a lo cual la maestra Jackson responde con la repetición en inglés "*Look, you made it blanced*". Sin embargo, esta respuesta probablemente no es una confirmación de su comentario, sino una observación independiente, lo cual queda claro en el extracto 3, donde ella encarga a los estudiantes examinar el punto de equilibrio.

Extracto 3

MAE: Maestra

Juan: Juan

PM: Pequeño Manuel

001 MAE: it's (1) hold on, okay, mira (2) let's look. ((mientras MAE se agachaba para reajustar la báscula))

002 PM: uhuh.

003 MAE: Juan come here. ((con gestos, le indica que también se agache a su lado))

004 MAE: come here.

005 MAE: okay, look, mira, the white numbers, blanca (1) the numbers?

006 PM: uhuh.

007 MAE: okay, now (1) how much, qué mucho, for it to be (2) can you read that number? ((MAE ve a la regla de cerca))

008 PM: hmm. ((se sienta en el taburete viendo a la regla))

009 MAE: no, I mean look, down here. ((señala para que PM vea en la regla))

010 PM: no.

011 MAE: two point (1) dos y (1). ((PM se empieza a inclinar para ver))

012 PM: dos three?

013 MAE: yeah.

014 MAE: okay, what if I move it (2) no, come here, you've got to look over here.

015 MAE: órale. listen.

016 PM: [se ríe] ((de que MAE use un modismo en español))

017 MAE: look, see, do you see that?

018 PM: huh.

019 MAE: see the number?

020 PM: whoa, whoa, whoa [risas] ((mientras MAE se empieza a caer al inclinarse muy adelante mientras señala))

021 MAE: I'm xx [se ríe].

022 MAE: uhuh, I fall down. (1) yijo ((sonido de sorpresa))

023 PM: [ríe] five Miss?

024 MAE: five?

025 MAE: very good. (1) try it in different positions, okay?

(18 de septiembre de 2001)

En el Extracto 3, en lugar de un experimento para medir el esfuerzo, la maestra Jackson reduce la interacción a un procedimiento de lectura de números, a través de la simplificación de la tarea y el lenguaje utilizado. La maestra Jackson simplifica casi hasta el punto del discurso telegráfico,

haciendo repeticiones de términos simples como white/blanca (005), look/mira (001, 005), two point/dos y (011) o how much/qué mucho (007). Este último, es un ejemplo de deficiente competencia lingüística en español. Su último comentario (025), “try it in different positions, okay?” [“inténtalo en distintas posiciones está bien”], lo pronunció sobre su hombro mientras se alejaba, exactamente en el punto cuando su interacción sostenida hubiera podido conducir a alguna práctica de la lengua ligada a una tarea académica para el pequeño Manuel. El extracto 3 es un ejemplo de cómo el discurso frecuentemente estaba orquestado de una manera en la que el pequeño Manuel y otros aprendices de la lengua pudieran completar procedimientos experimentales sin necesariamente ligarlos a los principios científicos que los experimentos estaban diseñados a ilustrar. El inglés productivo del pequeño Manuel aquí, aunque cumple con los requerimientos, consiste de respuestas mínimas y oraciones de una o dos palabras (023, 024). Además, como es claro a partir del extracto 2, el pequeño Manuel ha comprendido a grandes rasgos el enfoque de la lección, pero no se le apoya para demostrar lo comprendido ni para profundizar en él. Esto, argumentamos que es un ejemplo de una oportunidad perdida de aprendizaje de la lengua.

INTERACCIONES CON LOS COMPAÑEROS BILINGÜES

Como hemos visto en la tabla 3, el pequeño Manuel pasa un mes (Tiempo 3) con bilingües que podrían proveerle acceso al inglés, al igual que al contenido. No obstante, mientras que el pequeño Manuel está activamente involucrado en los aspectos experimentales de las tareas, pocas veces necesita utilizar el inglés. Generalmente usa el español para obtener confirmación o información sobre lo que debería estar haciendo, como por ejemplo en el extracto 4, donde él está revisando la tarea relacionada a un problema de matemáticas.

Extracto 4

NEL: Nellie

PM: Pequeño Manuel

001 PM: ay ¿aquí qué tenemos que hacer? ¿copiar aquello?

002 NEL: no en éste pero en otro.

003 PM: ah. bueno, ¿en ésta qué tenemos que hacer?

004 NEL: no más así y luego lo dibujas así.

005 PM: ¿cuál?

006 NEL: dibújalo así y luego lo dibujas así.

(15 de octubre de 2001)

Cuando el inglés entra, a veces toma al pequeño Manuel por sorpresa, como en el extracto 5 cuando Tamara le pide un bolígrafo, a lo cual él responde al principio "no!" (002) y luego, aparentemente se percata del significado y se corrige a sí mismo llamando la atención de ella para darle el bolígrafo (002). Inmediatamente después la maestra da una instrucción (004) y el pequeño Manuel busca la confirmación del grupo, a lo cual Marilyn responde de una extraña manera, con una especie de habla extranjera, que es un trabajo individual y no de grupo.

Extracto 5

TAM: Tamara

PM: Pequeño Manuel

MAE: Maestra

MAR: Marilyn

001 TAM: do you have a pen?

002 PM: no!

003 PM: oh, pen, yes, Tamara! Tamara!

004 MAE: um, in your interactive notebook we're going to page, twenty-three.

005 PM: eh, vamos hacer éstos?

006 MAR: uh, I write, no, I write, you too.

007 PM: yeah?

(15 de octubre de 2001)

Como en el caso del uso del inglés por parte del pequeño Manuel con la maestra, vemos que hay poca interacción sostenida en inglés, ligada a las actividades sociales o científicas, entre compañeros bilingües.

COMPAÑEROS MONOLINGÜES ANGLOPARLANTES

En marzo, el pequeño Manuel fue agrupado con dos de los estudiantes que no hablaban español, Dominic y Richard. El extracto 6 muestra la interac-

ción con Dominic, grabada mientras la maestra dirigía una discusión en clase sobre las propiedades de las plantas. Este extracto muestra que él ha desarrollado alguna habilidad para interactuar en inglés, e incluso recurre a la autocorrección en un caso. No obstante, la transcripción del habla del pequeño Manuel en este día no contiene ejemplos de uso del vocabulario académico relevante para la clase, sino que su enfoque, compartido por Dominic, está en la interacción social.

Extracto 6

MAE: Maestra

EST: Estudiante no identificado

PM: Pequeño Manuel

DOM: Dominic

001 MAE: what do they do with that sunlight?

002 EST: they eat it.

003 PM: Dominic you is my best friend right.

004 DOM: hmm.

005 PM: you is you's are my best friend.

006 DOM: hmm. I think xx

007 MAE: sun and water make what from the plant?

008 PM: cállate Dominic.

(1 de marzo de 2002)

CONCLUSIONES

Este estudio de caso le ha seguido la pista al uso y desarrollo de la lengua en un adolescente recién inmigrado a los Estados Unidos. Lo que se muestra aquí es que, en el caso de los aprendices entusiastas, el contexto escolar en el que éste y muchos otros adolescentes se encuentran no es propicio para el desarrollo del inglés. Hemos presentado evidencia de cómo el pequeño Manuel se concentra en sus tareas escolares durante el año, busca el apoyo de sus compañeros y su maestra para obtener información sobre lo que debe hacer y utiliza la repetición lo más posible para aprender palabras en inglés. No obstante, como también hemos mostrado, los contextos en los cuales él podría practicar el inglés de manera sostenida mientras se enfoca en sus tareas escolares están, en gran parte,

ausentes. En otras palabras, los contextos en este salón de clases no le proveen de suficiente acceso para desarrollar sus habilidades de la lengua inglesa. Volviendo a O'Connor,¹⁷ argumentamos que este acceso limitado para practicar, se deriva de los mitos sobre el aprendizaje de la lengua presentes en el maestro y los estudiantes, nos referimos particularmente a tres que la maestra practica y que luego sus palabras confirman: primero, que los estudiantes aprenderán inglés de manera fácil y natural, porque lo están escuchando todo el día; segundo, que los aprendices de la lengua, al agruparse con estudiantes bilingües reciben una traducción completa del contenido científico y del procedimiento a través de la negociación lingüística, y por lo tanto serán capaces de transferir ese conocimiento al inglés; y tercero, que el discurso simplificado de parte de la maestra es el mejor enfoque para proveer el caudal lingüístico para los aprendices.

De hecho, la maestra Jackson, quien sirve como el modelo primario del inglés para el pequeño Manuel, frecuentemente reduce su propio lenguaje a expresiones que son fórmulas simplificadas y al uso del español “chatarra”, con el fin de desarrollar la comunicación y promover la comprensión; justo lo opuesto al tipo de caudal lingüístico que apoyaría el aprendizaje de la lengua. Estos mitos sobre el lenguaje en el salón de clases están ligados a las convenciones culturales y trabajan en contra de los objetivos escolares, así como de los del pequeño Manuel: desarrollar el inglés a través de la instrucción de una asignatura. En cambio, las convenciones en la escuela y la comunidad apoyan el uso del lenguaje bilingüe, y en particular el uso del español por parte de los estudiantes bilingües, con el propósito de socializar y crear lazos comunitarios en el salón de clases. En segundo lugar, aunque los estudiantes están conscientes de las convenciones culturales que sugieren apoyar a sus compañeros recientemente inmigrados –de hecho, esto muy frecuentemente lo menciona la maestra al igual que el director– la naturaleza exacta de ese apoyo no queda clara. La ayuda, cuando se ofrece, se brinda en español, o pasándose trabajos escolares para que los estudiantes los copien en lugar de a través de usar un inglés, enfocado a las tareas.

En este contexto entonces, vemos que el pequeño Manuel tiene pocas oportunidades de practicar el inglés, permanece ampliamente sin tutoría y avanza muy poco. El contraste a esta imagen general se presenta en el extracto 7, cuando el pequeño Manuel trabaja con un tutor para escribir en

¹⁷ M. C. O'Connor, *op. cit.*

inglés sus observaciones sobre el cerebro de becerro que ha examinado. El extracto 7 comienza con el pequeño Manuel leyendo en voz alta de una hoja de trabajo. Cuando la tutora, quien también era autora del texto, se le une, ellos observan la hoja de trabajo juntos y alternadamente señalan la información relevante en la página

Extracto 7

PM: Pequeño Manuel

JUL: Juliet

001 PM: what is the function of the xx nervous system xx?

002 PM: xxx. The diameter.

003 JUL: what is the function, what does it do?

004 PM: this

005 JUL: it is the control centre.

006 PM: oh, (2) control?

007 JUL: um huh.

008 PM: centre.

009 JUL: centre.

010 JUL: all right, here you said what the parts are.

011 PM: oh yeah.

012 JUL: but this is what is the function (2) what is the peripheral (1) what is its function, so it consists of the nervous system, uh huh, that's good for this part, now what is the function?

013 PM: um, (3) the same?

014 JUL: no, it's gonna say down here, (2) the function to connect it to the rest of the body.

015 PM: oh, thank you, Miss.

016 PM: connect (2) it to the rest (3) rest of the body.

Aquí, a través de los apoyos lingüístico visuales, el pequeño Manuel produce una extensión sostenida, aunque repetitiva, de discurso académico.

Para Rogoff, "el desarrollo humano es un proceso de la participación cambiante de la gente en actividades socioculturales en sus comunidades".¹⁸ En este capítulo, hemos mostrado cómo la comunidad de este salón de clases, en particular, y muchos otros de enseñanza media

¹⁸ B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development*, op. cit.

con gran número de bilingües que hablan las mismas dos lenguas, crea contextos desproporcionadamente escasos para actividades socioculturales que permitan un uso sostenido y enfocado del inglés por parte de los inmigrantes recientes. Este texto añade otra dimensión para considerar en esta compleja cuestión de cómo apoyar de mejor manera las trayectorias de aprendizaje en una población de estudiantes crecientemente diversa.

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2008,
en los talleres de Gráfica, Creatividad y Diseño, S.A. de C.V.

La edición consta de 1,200 ejemplares.

Para los interiores se utilizó papel Cultural de 90 gr.
y Sundance felt de 216 gr. para los forros.

En su composición se utilizaron tipos de la familia Leawood.

El cuidado de la edición estuvo a cargo del Fondo Editorial de Nuevo León.