

V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras
Universidad Nacional de Salta
26 al 28 de mayo de 2005

El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas".

Inge Sichra¹

Resumen

Esta presentación se enmarca en lo que Ricento (2000: 16-23) denomina una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas, en la cual

the key variable which separates the older, positivist technicist approaches from the newer critical/postmodern ones is agency, i.e. the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies (ibíd.: 23).

En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes. Para ello, recurrimos a una investigación empírica llevada a cabo en los valles de Cochabamba, Bolivia. Queremos mostrar en qué medida la "realidad" bilingüe debe marcarnos el paso para teorizar sobre el bilingüismo y también para desarrollar políticas educativas alrededor de la enseñanza y uso de lenguas en la escuela, la llamada educación intercultural bilingüe.

I Introducción

El bilingüismo es aún visto como un caso especial o como excepción de la regla por el común de la gente y también por las disciplinas que lo estudian: la lingüística, la psicología, la pedagogía, la neurología, etc.

Sin embargo, en la realidad el bilingüismo no representa un fenómeno, es más bien un hecho cotidiano en constante crecimiento originado por la movilidad voluntaria e involuntaria de los individuos, especialmente en la segunda mitad de nuestro siglo.

¹ Asesora Nacional del Programa de Formación en EIB para los países andinos PROEIB Andes. Las opiniones aquí vertidas son de exclusiva responsabilidad de la autora y no comprometen de ninguna manera al Programa, a la contraparte UMSS ni a la GTZ.

Una estimación anterior al desmoronamiento de los regímenes totalitarios en Europa oriental y de la URSS estima incluso que la proporción de hablantes bilingües en la población mundial del año 2000 sobrepasará el porcentaje de monolingües; con los sucesos políticos de los últimos años y las crecientes reivindicaciones de las minorías étnicas en todo el mundo esta estimación resulta todavía pobre.

Por esta razón, lo que se puede calificar como fenómeno es el monolingüismo y no el multilingüismo de la humanidad, puesto que la mayor parte de la población mundial emplea más de una lengua en la vida cotidiana. Actualmente, entre 6,000 y 10,000 lenguas en el mundo se hablan en aproximadamente 200 países. Cinco siglos atrás, la “selva de lenguas” en el continente americano impactó a los cronistas españoles: solamente en el actual territorio brasilero 10 millones de indígenas hablaban en el siglo XVI 1000 lenguas.

En Latinoamérica se registran 400 a 500 idiomas amerindios. Estos han cobrado relevancia política, social y educativa a través de fuertes movimientos de reivindicación étnica y lingüística de los pueblos indígenas. Sus hablantes se distribuyen en áreas dispersas y urbanas a lo largo del continente, hay capitales que congregan la mayor cantidad de hablantes de una lengua en el país respectivo, como es el caso de Santiago de Chile para el Mapudungun, La Paz para el aimara, Lima para el quechua. La invisibilización que se habían impuesto los indígenas migrantes como estrategia de asimilación y resistencia está cediendo y vuelve públicas lenguas hasta ahora restringidas al ámbito más íntimo. Con todas las diferencias de extensión geográfica, número de hablantes, transmisión intergeneracional, vitalidad, etc., una de las características que comparten las lenguas indígenas en su condición de lenguas minorizadas² (Simpson 1981) es el bilingüismo de sus hablantes.

II El bilingüismo en la teoría

Quisiera referirme primero a algunos aspectos problemáticos del concepto de bilingüismo y de la investigación del bilingüismo. La desatención de estos aspectos ha tenido repercusiones en varias disciplinas, en políticas educativas, en planes y programas de estudio hasta llegar a la didáctica de lenguas. Argumento, a lo largo de este punto, que la ambigüedad del término bilingüismo y la carga propositiva que ha

² A diferencia del término minoritario, minorizados se refiere a la condición sociopolítica del pueblo o grupo en cuestión, que puede llegar a ser, numéricamente hablando, una mayoría nacional. Según López (2002:11), el término fue creado por la sociolingüística catalana y vasca.

recibido desde la pedagogía han provocado una mirada idealista, por poco normativa, en vez de un acercamiento realista y descriptivo a este concepto. Esto también puede deberse al hecho de haber asumido acríticamente la noción de bilingüismo como se dio y da entre lenguas con status similar, de características y usos sociales similares.

El hecho de que no exista una definición universalmente aceptada del bilingüismo lleva a que un concepto se contraponga a otro y de esta manera se vea restringido en su extensión. Tanto el aspecto de 'uso de una lengua' como el aspecto de 'dominio de una lengua' han sido identificados –por separado- como constitutivos para la definición de bilingüismo.

La definición clásica de bilingüismo rescata el primer aspecto mencionado y proviene de un lingüista suizo interesado en la situación lingüística en su país en 1950 Weinreich: "La práctica de usar alternadamente 2 lenguas se llamará bilingüismo y las personas que lo practican bilingües" (Weinreich 1968:1). Se percibe el énfasis puesto en el uso y no en diferentes grados de conocimiento o dominio. Por el contrario, Bloomfield (1933) –y posteriormente Haugen (1956)- rescata el segundo aspecto como constitutivo, estableciendo que bilingüe es el que posee el dominio de dos lenguas como hablante nativo. A partir de esta dicotomía surge la discusión de si la funcionalidad de una segunda lengua depende del grado de su dominio.

Fishman (1967) utiliza el concepto de 'diglosia' acuñado por Ferguson (1959) y lo hace ampliando su sentido a fin de contraponerlo al concepto de bilingüismo como una característica de comunidades lingüísticas como tal, mientras que el bilingüismo es visto como característica del uso lingüístico individual. Son necesarios, en la definición original de Ferguson, ocho criterios para determinar la diglosia, función, prestigio, tradición literaria, adquisición, estandarización, estabilidad, gramática y léxico. De acuerdo a la definición original adoptada por Fishman, la diglosia se diferencia del bilingüismo individual por el hecho de ser un compromiso social que se mantiene por lo menos durante tres generaciones y en el cual las lenguas participantes tienen cada una su función respectiva, seguramente legitimada y extensamente implementada.

La sociolingüística catalana rechaza y reinterpreta como 'rasgo de conflicto' la característica del 'compromiso social' para las ahora regiones autónomas. Desde entonces se emplea el término de diglosia en Latinoamérica como "una diferenciación funcional entre dos lenguas, acompañada por una diferencia de *prestigio*, factor aparentemente principal en el uso que hoy día se hace del término." (Luykx 1998: 196). Esta relación asimétrica de lenguas en la sociedad se busca superar desde hace unas dos décadas con la introducción de las lenguas indígenas de función

tradicionalmente baja al sistema escolar por medio de la educación intercultural bilingüe. En algunos países, ha ganado muchos adeptos este término, estableciéndose hasta en el lenguaje cotidiano de maestros que diglosia refiere a una lengua dominante que comparte un determinado espacio geográfico con otra lengua subordinada.

Contrario a la relativa estabilidad de la diglosia, sea ésta concebida como producto de un consenso o de un conflicto social, el comportamiento bilingüe individual está sujeto a cambios. Esto da lugar a que el cambio lingüístico en el individuo sea más rápido y flexible que en la sociedad. Para lograr precisar de la extensión objetiva del concepto de bilingüismo, dada su característica dinámica, se suele recurrir a adjetivos. Parkin (1977) se refiere a multilingüismo 'emergente' y 'estabilizado'; en cambio Diebold (1958) ha acuñado el concepto del bilingüismo 'incipiente'. Gumperz (1975) utiliza para este ámbito objetivo el 'bilingüismo aislado', en contraposición al 'bilingüismo en la comunidad'.

De la misma manera, el afán de verificabilidad de los supuestos teóricos respecto del bilingüismo ha hecho necesario que se recurra a una serie de otros atributos. Von Gleich (1989) distingue los atributos por edad de adquisición de lenguas, modalidad de adquisición y proficiencia en las lenguas. La gama de estos calificativos visualiza la dificultad de la mensurabilidad del bilingüismo y las múltiples características que el fenómeno lleva consigo. En mi opinión estas categorías se refieren por lo general a individuos ('fluido' vs. 'no fluido'; 'pasivo' vs. 'activo', 'equilibrado'), y son vistas al margen de la situación de comunicación e independientemente de los dos idiomas que maneja el interlocutor. No se hace ninguna diferenciación entre tipos de bilingüismos según sean de largo o corto aliento. Dressler (1981:11) recalca que debe distinguirse entre el bilingüismo pasivo, que aparece esporádicamente —como el que fomentan los congresos científicos—, y el permanente, el llamado dual-lingüismo, tal como aparece en Papúa Nueva Guinea (Lincoln 1980).

El hecho de que no se preste atención al aspecto de estabilidad y, en general, a la situación concreta de la comunicación al establecer los tipos de bilingüismo en el plano individual, tiene dos razones.

Por una parte, la capacidad en la segunda lengua es juzgada en relación a la primera lengua; un atributo como 'incipiente' connota que posteriormente vendrá un estudio gracias al cual se dominará por igual ambas lenguas.

En segundo lugar, hay la extendida suposición de que el proceso de la adquisición de dos idiomas por parte del individuo es vivido como algo positivo, como enriquecimiento

de sus capacidades cognitivas o como instrumento de movimiento social, y por tanto como algo deseable. Sin embargo, éste no es siempre el caso. La adopción del idioma propio de un grupo dominante puede ser sentida, por las personas pertenecientes al grupo minoritario, como una amenaza para la propia etnicidad y su lealtad lingüística. Como dice Giles (1977:5), a los que aprenden un segundo idioma les puede parecer "demasiado altos" los costos de este proceso. El concepto de 'bilingüismo substractivo', usado por primera vez por Lambert (1974), comprende las consecuencias del bilingüismo vividas como amenazas, a saber, la atrofia de la lengua materna y la pérdida de la identidad étnica. La conciencia de este desarrollo puede llevar a que el bilingüismo se mantenga durante largo tiempo (o permanentemente) en el nivel de la capacidad lingüística mínima, la absolutamente necesaria para el interesado. De ahí que no se pueda postular de antemano que en la base del bilingüismo se encuentre un desarrollo que, en condiciones favorables de aprendizaje, ayude al individuo a conseguir un dominio fluido de la segunda lengua.

Justamente para situaciones de bilingüismo de dos lenguas de distinto prestigio, Schlieben-Lange (1980) acuñó la noción de "bilingüismo camuflado", en la cual se distingue entre praxis lingüística y conocimiento del idioma del hablante individual, por un lado, y por otro el discurso público sobre el idioma, por otro lado. Es característico en el caso de las minorías lingüísticas que estos componentes sean reconocibles como contradictorios entre sí y provoquen sentimientos conflictivos para el individuo.

Siguiendo a Schlieben-Lange, la "actitud ante el idioma" es la posición que se toma frente a una lengua o a sus hablantes sobre la base de los conocimientos subjetivos y la experiencia pública que se ha hecho con dicho idioma o con sus hablantes. Esta actitud se origina a partir de una predisposición a percibir un idioma y a sus hablantes, lo que puede considerarse también como motivación de una actitud.

A estas alturas del desarrollo conceptual, nos encontramos preparados para abordar el bilingüismo como producto de contacto de lenguas en un contexto de asimetría funcional a partir de la situación concreta de uso de lenguas. Como podrá notarse, postulo estudiar el bilingüismo justo donde se da: allí donde el comportamiento del hablante, tan dinámico y creativo, se ve condicionado por el contexto social de diglosia, relativamente predecible y conflictivo. Parafraseando lo que los nuevos estudios de literacidad alrededor de Street promueven, nos dedicamos aquí al bilingüismo socialmente situado.³

³ Es interesante que en el plano de lo escrito se haya desarrollado también el estudio sobre biliteracidad partiendo originalmente de una definición enfocada en el dominio (fluidez) de la escritura en dos lenguas (Fishman et al 1985, Niyekawa 1983) para llegar a la definición dada

III Evidencias empíricas: el bilingüismo en la práctica

En lo que sigue, presentaré evidencias empíricas de esta intrincada relación entre el conocimiento, el sentimiento y el comportamiento de los hablantes con respecto a una segunda lengua, a partir de la situación comunicativa (Ervin Tripp 1969, Hymes 1968; Wunderlich 1971). La segunda lengua es, en este caso, el castellano.

Se trata de los resultados de una investigación llevada a cabo en dos comunidades del Dpto. de Cochabamba, Bolivia, en la región quechua entre 2,600 y 3.100 m.s.n.m. hace ya dos décadas y media. Cocapata es una comunidad campesina a 300 Km. De la capital de Dpto, Cochabamba, con muy escasa vinculación carretera y de difícil acceso y Pojo, a 350 Km. De Cochabamba, un pueblo de vecinos venido a menos después de la migración de los hacendados a la capital de departamento como consecuencia de la Reforma Agraria en 1952. El estudio establece a través de entrevistas que las comunidades de Cocapata y Pojo se encuentran en proceso de cambio; encontramos modelos alternativos de cambio social a los que cada comunidad aspira de acuerdo a su vitalidad: en Pojo se puede percibir un afán por la movilidad social en los individuos, en Cocapata, por el contrario, una estrategia grupal de cambio social.

Para adelantarnos en la conclusión, la investigación muestra que el dominio de una lengua no es condición para su uso ni funcionalidad; el uso de una lengua estaría condicionado por múltiples y complejos factores individuales y sociales que tienen que ver con actitudes e identidad. Desconocer estos factores es empobrecer el inmenso potencial del bilingüismo como estrategia de acomodación a la sociedad hegemónica castellano hablante pero también de fortalecimiento identitario y negociación de nuevos patrones de comunicación.

Tipos de hablantes

Una campesina soltera de Cocapata, hacendosa mujer de negocios, se negaba con sorprendente terquedad a hablar en castellano, a pesar de que en su infancia estuvo expuesta al mundo castellano a través de sus muchos viajes. Los maestros del pueblo y los forasteros que llegaban a él dependían de esta mujer, por ser la única que estaba dispuesta a dar comida por dinero. Su importancia o posición le permitía renunciar muy conscientemente a toda "apelación al *status*" a través del uso del castellano; su

por Nancy Hornberger en 1989: "Cualquier instancia en la cual ocurre comunicación en dos (o más) lenguas por escrito o alrededor de la escritura". Esta perspectiva de biliteracidad rescata explícitamente el contexto, el medio y el contenido.

conocimiento pasivo le era suficiente para salir airosa de las situaciones que se le presentaban (tipo 1).

En los pueblos investigados existe también una tendencia contrapuesta a la que acabamos de esbozar, a saber, la del uso del castellano “bajo cualquier circunstancia”. Pese a la gran dificultad en la recepción y producción del castellano, algunos intentan aplicar sus conocimientos del castellano con cualquier motivo. Entablaban conmigo conversaciones en castellano y se empeñaban en continuar hablando en este idioma, pese a que antes ya habíamos sostenido diálogos en quechua que, además, se efectuaron con mayor fluidez (tipo 3). Este tipo de hablantes en castellano se distancia de aquél que posee una desigual capacidad receptiva y productiva en ese idioma y que en lo posible utiliza su lengua materna. Este último no promovía un diálogo en castellano, y a lo largo de su conversación tampoco recurrían a alternancia de lengua (tipo 2).

Finalmente, se distingue una categoría de personas cuya capacidad lingüística productiva y receptiva es igualmente buena. Éstas entablaban conmigo conversaciones en quechua o en castellano indistintamente (tipo 4). En esta especial situación de contacto lingüístico, como la que ofrecen dos comunidades de las tierras altas bolivianas, la estructura de la segunda lengua y la forma de adquisición de la misma —'coordinado' vs. 'compuesto', según Ervin-Tripp y Osgood (1954), o 'natural' vs. 'artificial', según Okssar (1976)— sólo parece jugar un papel secundario en la descripción de la capacidad de aprender un segundo idioma. Lo que rige es la función de la segunda lengua y la capacidad que los hablantes ponen en juego para hacer justicia a esa función.

El quinto tipo se compone de las personas para las cuales el quechua es el segundo idioma. Ellas sostenían conversaciones conmigo en castellano y sólo cambiaban de lengua cuando les recordaba que yo había ido al pueblo con el objetivo de hablar quechua (tipo 5).

El sexto tipo, que sólo pude encontrar en Pojo, está representado por una mujer que, hasta que se casó y se trasladó al pueblo, vivía en Santa Cruz, ciudad de habla castellana. Ella se empeñaba por salir adelante con mínimas capacidades quechuas y fundamentalmente buscaba como interlocutores a maestros y ciudadanos inmigrados (tipo 6).

El repertorio verbal de los hablantes

Para caracterizar los tipos de comportamiento lingüístico que acabo de describir, utilizo el concepto de repertorio verbal (Gumperz 1972). Este abarca todo el conjunto de formas verbales que se usan regularmente en el curso de la interacción social

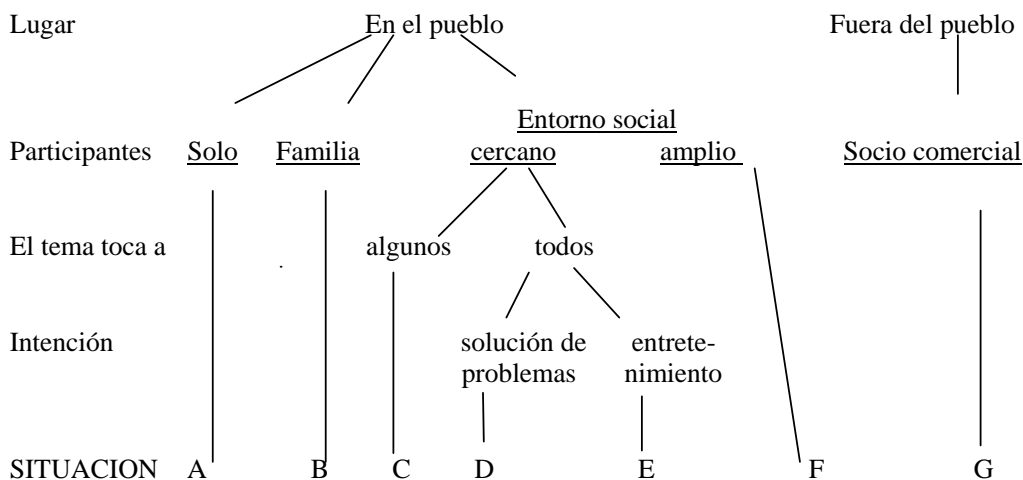
significante. Las formas verbales pueden ser multilingües o monolingües y componen el ámbito de posibles formulaciones entre las que el hablante hace su selección.

En este caso, se distinguen solamente dos formas, castellano y quechua. Como recalca Gumperz, se dan interacciones en relaciones sociales cuyos sujetos no son individuos sino actores, detentadores de posiciones con *status*. Como interacción social significativa se considera aquí la relación externa del grupo. Los repertorios multilingües están expuestos a una mayor rigidez. El comportamiento verbal parece estar claramente repartido en una serie de esferas separadas: la elección de una forma lingüística inicial empuja al hablante a seguir una determinada línea de comportamiento verbal. La clasificación que nos proponemos aquí no toma en cuenta las restricciones de coocurrencia (cambio o alternancia de códigos) que crean repertorios diferentes. Señalo, sin embargo, el modelo de comportamiento verbal preferido por los sujetos ('*default assignment*'), el cual puede variar, ya que las posiciones de *status* de los entrevistados son diferentes en cada comunidad lingüística. Además del repertorio verbal, considero también la capacidad receptiva y productiva en castellano, siendo relevante para esta clasificación solamente la disparidad o el paralelismo de las dos capacidades lingüísticas.

La situación verbal

La situación verbal, un complejo espacio-temporal en el que se manifiestan condiciones momentáneas e intenciones de los interlocutores se descompone en los casos investigados en cuatro componentes situacionales: el lugar, los participantes, el tema y la intención.

Componentes situacionales:



SITUACION A (solo) es el uso privado del lenguaje que se expresa en actuaciones verbales cargadas de afectividad, en parte ritualizadas, como son las imprecaciones, el maldecir a alguien, los soliloquios, las súplicas de deseos a los santos cuando uno está delante de ellos y les habla.

SITUACION B (familia): se da dentro de la familia (hogar) en las casas o en los patios, y no está especificada con mayor detalle.

SITUACION C (En el entorno social cercano, el tema sólo concierne a los participantes): tiene lugar con amigos, vecinos, parientes y se caracteriza temáticamente con más precisión. Pero los contenidos sólo atañen a los participantes: preocupaciones familiares, problemas económicos, acuerdos privados respecto a parcelas agrícolas, o también acerca de una fiesta familiar que se avecina, etc. Un conocido que llegara casualmente, resultaría un estorbo. La situación tiene lugar en el patio o delante de la casa.

SITUACION D (Entorno social cercano; problemas que atañen a todos): se da cuando se tratan problemas que afectan a la comunidad (infraestructura, trabajos comunales, defensa de los intereses comunales, asambleas políticas). Son resultados de convocatorias a alguna asamblea en la que participan los afiliados al sindicato. También están presentes personas que detentan cargos públicos.

SITUACION E (Entorno social amplio, entretenimiento): se refiere a las conversaciones durante el tiempo libre con carácter de entretenimiento, por ejemplo, chistes, anécdotas, historias o chismorreo. Tienen lugar en las esquinas de las calles o en la plaza principal, los días feriados o al atardecer después del trabajo, y no se limitan a determinados hablantes.

SITUACION F (Entorno social amplio, asuntos problemáticos): se desarrolla con los representantes de las instituciones del centro -de la vida pública nacional- que están en el pueblo. Ahí se aclaran asuntos personales con los maestros, el juez de paz, corregidor, los sanitarios o médicos, el párroco o su asistente.

SITUACION G (relaciones comerciales fuera del pueblo): la situación verbal más frecuente fuera del pueblo tiene lugar en las ferias semanales, donde se establecen relaciones comerciales que pueden durar sólo unos minutos o repetirse regularmente.

Con excepción de la última y la penúltima, todas las otras situaciones verbales son cotidianas. Ellas proporcionan a los participantes la posibilidad de darles forma de acuerdo a necesidades "objetivas" o a criterios "subjetivos" sobre la conveniencia del idioma empleado.

El patrón de uso de las lenguas

El desempeño de los hablantes en las situaciones verbales presenta distintos patrones de uso de lenguas en los dos lugares de estudio.

En los cuadros que siguen, los hablantes están ordenados horizontalmente según la capacidad de usar la segunda lengua y las situaciones verticalmente según el grado de castellanización. Cuando se emplean ambas lenguas (quechua = Q, castellano = C), entonces se registra en primer lugar la que predomina en la situación. Con excepción de la situación A, uso individual de la lengua, cuyo registro se basa en declaraciones de los hablantes, las demás han sido registradas a través de observación participativa.

El uso de lenguas en Cocapata

Tabla 1

SITUACIÓN

Relaciones Comerciales, feria Semanal	Jueves de paz, Maestro, médico	Entrenamiento	Familia, mujer, hijos	Vecinos, amigos	Temas de la comunidad, política	Maldiciones, soliloquios
G	F	E	B	C	D	A

HABLANTE							TIPO
1 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
2 Hombre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
3 Hombre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
4 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q() 1
9 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
10 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
11 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
7 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
8 Mujer	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q	Q
5 Mujer	Q/C	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q(±C) 2
6 Hombre	C/Q	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q
13 Hombre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q
16 Hombre	Q/C	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q±C 3
14 Mujer	C/Q	Q/C	C/Q	Q	Q	Q	Q
12 Mujer	C/Q	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q
15 Hombre	C/Q	Q/C	C/Q	Q	Q	Q	Q+C 4
17 Mujer	Q/C	Q/C	Q	Q/C	Q/C	Q	Q

Fuente: Elaboración propia

En Cocapata nos encontramos con un patrón de uso del idioma que está fuertemente marcado por la situación social. El criterio decisivo para el uso del castellano en Cocapata es el de grupo social.

Las situaciones extragrupalas, ya sea en la feria o con los representantes del centro en el pueblo, favorecen de hecho, por mínima que sea la capacidad de la segunda lengua, el uso del castellano, al menos durante los primeros encuentros. Pero adicionalmente se usa también el quechua por parte de los hablantes pertenecientes al grupo 4. Según mis observaciones, es característica de la situación ferial en Cochabamba, en la cancha y en Quillacollo, en el que las vendedoras hablan entre sí quechua y con los clientes castellano. Los clientes mayores son conscientes de las ventajas que encierra el quechua para un buen trato comercial y por tanto no tienen vergüenza de usarlo (en la mayor parte de los casos están junto a ellos sus hijos que no entienden nada --como generación que después de la reforma agraria creció solamente en la ciudad, ya no aprendió el quechua--).

El uso de castellano y quechua con el médico o los maestros depende en primera instancia de la capacidad idiomática de la persona que detenta dichos cargos, sin que sea su origen el elemento decisivo. Pues al prolongarse la duración de la estadía y al crecer la confianza frente a los que acuden en busca de consejo, se va diluyendo el rol de la autoridad como tal, con lo cual se favorece el uso del quechua. Este proceso es particularmente observable entre los maestros: la distancia existente hacia un maestro recién llegado, o hacia un maestro al que se visita por primera vez, se expresa por medio del castellano. Si el maestro se adapta al pueblo con el correr del tiempo, cosa que se expresa en la amistad con los habitantes, entonces se le habla preferentemente en quechua, incluso cuando se trata de la escuela o cuando la conversación tiene lugar en ésta.

Por otra parte, pude observar la conducta lingüística de un matrimonio con una doctora: la señora Nr 4 y su marido la visitaban en la posta sanitaria con uno de sus cuatro hijos; era la primera vez que el marido estaba con la doctora y se dirigía a ella en castellano, mientras que la hablante había alcanzado ya un nivel de confianza que la animaba al uso del quechua. Y téngase en cuenta que se trataba de un niño enfermo, o sea de una situación formal. El enunciado de la hablante 14 apunta abiertamente a este "proceso de superación de las fronteras grupales", ya que decía que, tratándose de los representantes de instituciones, dependía siempre de la confianza que le inspiraran ("siempre depende de la confianza que dan"). No parecía, pues, estar hablando solamente por sí misma. Es indiscutible que una médica (o maestra) puede crear esta situación de relación de confianza hacia una mujer con

mayor facilidad y rapidez que un médico o un maestro. Se puede suponer que ocurre lo mismo entre varones.

En contraste con esto, en Cocapata se habla en situaciones grupales preferentemente en quechua o solamente en quechua. Acerca de la diferente conducta verbal en cada una de las situaciones intragrupales, cabe anotar lo siguiente:

Según mis observaciones, en la situación E se conversa a gusto comentando anecdóticamente sobre gente que se encuentra en problemas: los conflictos con la policía, con el chofer del camión, con el párroco o con un pariente que viene de visita. En esos casos, es usual dar viveza a la conversación por medio de citas y usando el estilo directo. Con la descripción en castellano el contenido adquiere una nota adicional de comicidad, ya que el contexto castellano del episodio torna la acción todavía más ridícula o desafortunada. Parodias o la representación irónica de hablantes castellanos son también temas populares.

El uso del castellano en la familia y con los amigos sólo se encuentra en las respuestas de la señora 17, cuyo marido procede de un lugar más grande y quien, gracias a sus buenas relaciones con el párroco, ha vivido algunos años en Cochabamba y ha asistido a la escuela nocturna. Tiene mucho afán de hablar castellano con su mujer y sus hijos pequeños para que éstos lo aprendan bien y también para destacarse de los habitantes del pueblo. Cuando él está presente, la señora habla con sus hijos en castellano, de lo contrario, tiende más bien a no distanciarse de sus amigas por el uso del idioma.

El listado de la tabla 1 también muestra con claridad que no se puede dividir a los tipos de hablantes de acuerdo a su comportamiento lingüístico. En Cocapata, la capacidad de hablar un segundo idioma no opera un cambio en el comportamiento lingüístico. También los hablantes del tipo 4 manejan situaciones sociales en la comunidad, y con miembros de la comunidad, en quechua. Cabe suponer que un comportamiento diglósico entre castellano y quechua es señal de un cambio social de la comunidad, quedando el castellano exclusivamente para el uso extra grupal y el quechua para el intragrupal. Si las fronteras grupales se atenúan en el pueblo con la integración de los representantes de las instituciones públicas, entonces también con ellos se habla quechua.

La escuela de la comunidad, que pone a los niños en contacto con el castellano, pero que según mis observaciones no garantiza una capacidad de segundo idioma, no ha sido hasta ahora un factor suficiente para modificar los patrones de comportamiento verbal intra grupales.

El uso de lenguas en Pojo

Tabla 2

	Juez de paz, maestro médico F	Temas: comunidad, política D	Maldición, soliloquio A	Familia mujer hijos B	Vecinos, amigos C	Entretimiento E	Relaciones comerciales, feria semanal G	
HABLANTE							TIPO	
2 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
6 Hombre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
5 Mujer	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q() 1
3 Hombre	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
4 Hombre	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
7 Mujer	Q/C	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q(±C) 2
1 Hombre	Q/C	Q	Q/C	Q	Q	Q	Q	
8 Hombre	C	C/Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q±C 3
9 Mujer	Q/C	Q	Q/C	Q Q/C*	Q	Q	Q/C	
13 Hombre	C	C/Q	Q/C	Q Q/C	Q	Q	Q	
14 Hombre	C/Q	C	Q/C	Q Q/C	Q	Q	Q/C	
15 Hombre	C	C	Q/C	Q Q/C	Q/C	Q	Q	
10 Hombre	C	C	Q/C	Q Q/C	Q/C	Q/C	Q/C	Q+C 4
11 Hombre	C	C	Q/C	Q Q/C	Q/C	Q/C	Q/C	
12 Hombre	C	C/Q	Q/C	Q C	Q/C	Q	Q/C	
18 Hombre	C/Q	C/Q	C	C	C/Q	C/Q	Q/C	
17 Hombre	C	C	C	C	C/Q	Q/C	Q	
19 Mujer	C	C	C	C	C/Q	C	Q/C	C+Q 5
16 Mujer	C	C	C	C	C	C	Q/C	

* en esa columna: primera mención con cónyuge, segunda mención con hijos

Fuente: elaboración propia

En Pojo se puede apreciar un patrón de uso del idioma, en las situaciones seleccionadas, que está determinado por el grado de la capacidad de hablar un segundo idioma.

Especialmente marcados son los tipos 2 y 5: el tipo 2 emplea también el castellano, además del quechua, en una única situación, la de entorno social amplio. Esta situación se muestra, pues, tan propicia al castellano como en Cocapata. Y sólo un único tipo, concretamente el tipo 5, utiliza exclusivamente el castellano en la situación familiar y en la de uso privado. Incluso las situaciones F y D son manejadas en castellano. El señor 18 no constituye ninguna excepción: en el momento de la investigación él era juez de paz y tenía que escoger el idioma de su oficio

dependiendo de que los litigantes tuvieran o no la capacidad de hablar un segundo idioma (tipo 1 y tipo 2).

El tipo 4 se caracteriza, con excepción de una persona, por el uso del quechua con el cónyuge y de ambos idiomas con los hijos. La situación familiar, tal como la elegí, se muestra como una categoría ética, ya que es concebida como algo generacional, al menos por este tipo de hablantes que es importante desde el punto de vista numérico.

El segundo uso idiomático constante de este grupo al que pertenece el tipo 4 se muestra en el uso privado del lenguaje: todos los entrevistados registran quechua y castellano. Cabe sospechar que aquí se expresa la influencia de la iglesia con sus rituales de ruegos y rezos dirigidas a los santos; asimismo, son comunes las malas palabras en castellano.

En comparación con la tabla 1, llama la atención el hecho de que en Pojo no haya un comportamiento verbal tan fuertemente marcado por la situación. Resalta, sí, el grado de castellanización de la situación F, con autoridades, donde el castellano como idioma de la administración ha desplazado ya al quechua en Pojo, mientras en Cocapata todavía compite con el quechua.

Ocurre lo contrario con el uso del idioma en la situación G, en las ferias semanales. Mientras en Cocapata ésta es fuertemente copada por el castellano, en P se muestra muy constante en el quechua. En general he podido comprobar que las ferias semanales de Monte Punku, de Cochabamba y de Quillacollo, como las de otras ciudades del valle, presentan un bilingüismo muy estable.

La situación E muestra, asimismo, una marcada constancia del quechua. En las conversaciones en los cuales participé me llamó la atención el que con mucha frecuencia ocurrieran anécdotas y descripciones de los tiempos antiguos, cuando Pojo era todavía "un verdadero pueblo con vida propia", como lo formulaba una persona, y cuando se organizaban grandes fiestas con numerosos visitantes. Estos episodios están narrados fundamentalmente en quechua, ya que ésta era entonces la lengua que usaban incluso los terratenientes y sus familias en el pueblo. Se puede decir que este tipo de episodios, pese a la hilaridad con que son contados, están cargados de una cierta nostalgia. Por lo demás, esta situación no está restringida a determinados participantes, se producen alternancias de lenguas cuando un participante recién incorporado pertenece a un tipo inferior de bilingüismo.

Este mecanismo de adaptación está todavía más marcado en la situación C: amigos que pertenecen al tipo C+Q utilizan entre sí el castellano, lo mismo con personas Q+C; pero con amigos y vecinos del tipo Q+C hablan en Q. Los hablantes del tipo 4 entre sí hablan quechua, igual que con otros amigos, salvo con hablantes C+Q. La teoría de la 'acomodación', desarrollada por Giles (1973) y Giles y Bourhis (1976), y que se plasma

en divergencia o convergencia de la conducta lingüística de un individuo en relación con la conducta lingüística de su interlocutor, puede explicar casos aislados de la adaptación o no adaptación a un tipo superior, o en su caso a uno inferior.

Finalmente queda por mencionar la situación D. Las conversaciones sostenidas a nivel comunitario se prestan bien a la autorepresentación de los grupos. Como comunidad abierta que es, afanada por distinguirse de la periferia, Pojo se adapta al castellano a fin de tratar los problemas de la comunidad. En Pojo, el castellano como portador de la identidad "política" colectiva ha desplazado al quechua.

Las situaciones intragrupal y extragrupal no se caracterizan, en razón de ser una comunidad de tipo abierto, por un especial comportamiento lingüístico. El castellano se expande en el seno de la familia, los padres están ansiosos de que sus hijos crezcan con ambos idiomas. Yo pude observar a la familia de la señora 9 durante la matanza y el descuartizamiento de una vaca en el patio de la casa: las instrucciones que daba el padre para el trabajo y los diálogos que se referían al trabajo, eran en quechua. Pero cuando a continuación tres de los cinco hijos se preparaban para ir a la escuela, la madre repartía instrucciones en castellano, y también la distribución del trabajo para el día se discutió en castellano (quién se iba a encargar del niño más pequeño, quién le iba a llevar un pedazo de carne a un cliente, etc).

En el uso privado del lenguaje está también el castellano fuertemente representado junto al quechua, y esto también en el caso de hablantes del tipo Q±C. Las únicas situaciones que se siguen expresando predominantemente en quechua son las conversaciones y diálogos entre amigos. En el caso de la situación últimamente mencionada se puede percibir que los hablantes del tipo 5 juegan un papel en la expansión del castellano a ese nivel, ya que de manera evidente los hablantes del tipo 4 cambian al castellano cuando hablan con ellos como amigos o vecinos. Los hablantes del tipo 4, por su equilibrada capacidad de segunda lengua, aparecen como la pieza clave: su comportamiento lingüístico es el que determina fundamentalmente si la castellanización en Pojo ha de avanzar hasta la situación de entorno social cercano. La importancia simbólica del quechua en las conversaciones induce a su utilización a la hora de recordar tiempos pasados. Si se puede hablar todavía de una conciencia grupal entre los habitantes de Pojo, ello tiene que ver con el pasado común, el cual es idealizado a la luz de la situación actual de la comunidad (emigración, aislamiento). Una identidad social referida al presente no es constatable, entre los habitantes de Pojo, en el plano de la lengua. El empleo creciente del castellano desde la socialización primaria refuerza esta hipótesis.

Patrones de uso de lenguas revelan estrategias de cambio social

El patrón de uso del lengua constatado en Cocapata nos lleva a reconocer que las situaciones intragrupalas tienen lugar predominantemente en quechua o sólo quechua, independientemente de la capacidad de segunda lengua que tengan los participantes en la conversación. Incluso hablantes con un alto grado de capacidad de segunda lengua manejan las situaciones sociales al interior de la comunidad, y con miembros de la comunidad, en quechua. Como señal de cambio social de la comunidad resalta la relación diglósica entre castellano y quechua, usándose el castellano exclusivamente para las situaciones extragrupalas y el quechua tanto para las extragrupalas como para las intragrupalas. Hablantes que llaman la atención porque su declaración de una pertenencia satisfactoria a la comunidad va en consonancia con la vehemente afirmación de la función expresiva, instrumental y simbólica del quechua (hablantes con actitud positiva), se muestran ansiosos por usar el quechua también en situaciones extragrupalas. Es cierto que la escuela de la comunidad pone a los niños en contacto con el castellano, pero la escuela hasta ahora no ha sido un factor que modifique los patrones de comportamiento lingüístico intragrupal. Cobran importancia en este mantenimiento, pese a una elevada capacidad de segunda lengua, las personas con una actitud conciliadora y que reconocen expresamente las tres funciones del quechua anteriormente citadas y que, ante los problemas comprobados de la minoría, buscan una salida que está en consonancia con esa actitud.

En Pojo no se nota un comportamiento lingüístico específicamente situacional que sea tan marcado. El castellano se abre campo dentro de la familia, los padres se afanan por que sus hijos crezcan con ambos idiomas. La única situación que todavía en gran medida se dirige en quechua es la conversación y el diálogo entre amigos. Los hablantes con un elevado nivel de capacidad de segunda lengua juegan un papel importante en la expresión del castellano, incluso en estas últimas situaciones y en general en situaciones que atañen al entorno social más cercano. Incluso las personas cuyas afirmaciones respecto de la actitud lingüística parecen contradictorias, y por tanto son calificados de ambivalentes, se inclinan, en situaciones intragrupalas, independientemente de su escasa capacidad de segunda lengua, a usar el castellano. El uso creciente del castellano ya en la socialización primaria refuerza la hipótesis de que en Pojo el uso del quechua no da indicios de estar relacionado con una identidad social bien definida.

Lo que se puede constatar en el plano del uso de lenguas, en cuanto a estrategias de cambio social, es una asimilación como grupo en Pojo y en Cocapata una

competencia entre grupos. La redefinición de valores negativos, en el plano de la actitud lingüística ayuda a Cocapata al mantenimiento de la identidad grupal.

IV Conclusiones

El bilingüismo es mejor estudiado, captado y entendido si se lo ubica entre el individuo y la sociedad, como un comportamiento lingüístico que responde, principalmente, a las funciones de las lenguas en juego, no de la competencia lingüística de los hablantes.

Un concepto de bilingüismo socialmente situado es pertinente al contexto de contacto de lenguas de larga tradición escrita, de prestigio (lenguas oficiales), con lenguas de tradición oral y de reciente valor étnico (lenguas indígenas /aborígenes /autóctonas /originarias). Aducimos dos razones para esta afirmación:

* Las Reformas educativas de 17 países han introducido alguna modalidad de educación intercultural bilingüe en sus reformas educativas, buscando hacer una educación más pertinente a los alumnos indígenas y reivindicar el espacio formal escolar. El modelo de educación bilingüe que propician las reformas es el de mantenimiento y desarrollo, es decir, el bilingüismo aditivo de lengua indígena (nacional) y lengua oficial (de prestigio). Este histórico objetivo tendrá mayores posibilidades de realización si se parte de los usos y funciones de las lenguas antes que imponer en el aula una concepción de lenguas que se pueden desarrollar, por así decirlo, en el vacío, que no responde a los hablantes y lo que los hablantes esperan de las lenguas.

* Aún no conocemos el funcionamiento de las lenguas indígenas en los distintos ámbitos sociales en los que lucha por abrirse paso. Aún nos falta en casi todas las lenguas indígenas una etnografía de la comunicación sólida y detallada. Quizás se deba precisamente al trabajo de académicos y al esfuerzo por superar el fenómeno de la diglosia ocupando espacios formales reconocidos por la sociedad hegemónica donde se producirían nuevos estilos, nuevos vocabularios, nuevas ideas, que se ha dejado de estudiar lo cotidiano. Se puede deber también al lastre estructuralista entre los lingüistas descriptivos, a la falta de sociolingüistas y de etnógrafos de la comunicación. Quizás sea tiempo de acercarnos "académicamente", "políticamente" (en tanto planificación lingüística) a la real dimensión de lo cotidiano en tanto espacio de generación de conocimientos y creatividades. Como diría Heller (1982), en lo cotidiano se cristalizan el "pensamiento y la acción". El tema de lo cotidiano nos interpela nuevamente, esta vez también desde la perspectiva de política lingüística, más allá del interés antropológico.

Sostenemos que la negligencia en el estudio y la apreciación de lo cotidiano también nos ha impedido, a los estudiosos, descubrir el tejido de espacios formales indígenas que los hablantes aún reservan a sus lenguas, complejidad velada por la asunción de un constructo de política lingüística como "diglosia" que, si bien sirvió para propiciar acciones estatales, no permitió ver la distribución de usos de lenguas más allá de las categorías "funciones altas" y "funciones bajas" que la sociedad hegemónica estableció para sus fines de legitimación de asimilación. Así, mientras el esfuerzo de deconstruir la diglosia a través de la "conquista" de la escuela como ámbito de uso de lenguas indígenas implicaba ingentes recursos y energía de planificación lingüística, con un claro mensaje político de reivindicación, la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas, su uso en espacios familiares y comunitarios, allí donde era plenamente funcional ha ido disminuyendo.

Tampoco se han fortalecido los ámbitos formales propios comunales como asambleas, ritos de curación, prácticas religiosas relacionadas con la agricultura y la reproducción cultural. No es evidente que la escuela sea el lugar más idóneo para valorizar las lenguas indígenas y avanzar en su normalización dada su larga historia de negación, discriminación y rechazo de las lenguas indígenas. Quizás no podamos apostar a que modernizando las lenguas indígenas, dotándolas de normatividad, expandiendo el vocabulario, los estilos, volviéndolas lenguas escritas contribuyamos a su mantenimiento y vitalidad. "De por medio" están, siempre, los hablantes y lo que ellos hacen, sienten y piensan de sus lenguas.

Bibliografía

- Allport G., P. Vernon & G. Lindzey, 1960, **A Study of Value**. Boston
- Bloomfield L., 1933, **Language**. New York
- Diebold R., 1958, **Impresiones particulares sobre el bilingüismo en México**. New Haven, Mass
- Dressler W., 1981, "Language Shift and Language Death - a Protean Challenge for the Linguist". Presidential Address at the XVIth Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea. Copenhagen, August 17.
- Ervin-Tripp S., 1969, "Sociolinguistics" en Berkowitz (ed), **Advances in Experimental Social Psychology** Vol 4. New York. 91-165.
- Ervin-Tripp S. & Ch. Osgood, 1954, "Second Language Learning and Bilingualism" en Osgood & Sebeok (1965), **Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems 1954 - 1964**. Bloomington. 139-46.
- Ferguson Ch., 1959, "Diglossia". **Word** 15:325-40.
- Fishman J, 1967, "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism". **J. Soc. Issues** 23:29-38.
- Fishman, J. , Gertner M.H, Lowy E.G y Milán W.G, 1985, **The Rise and Fall of the Ethnic Rival: Perspectives on Language and Ethnicity**. Berlin: Mouton
- Gilles H. (Ed.), 1977, **Language, Ethnicity and Intergroup Relations**. London
- Gleich U. V. 1989, **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn: GTZ
- Giglioli P., 1972, **Language and Social Context**. Harmondsworth
- Grosjean F., 1982, **Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge
- Gumperz J, 1972, "The Community" en Giglioli (ed). 1972: 219-31
- Gumperz J. 1975, **Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien**. Düsseldorf
- Haugen E., 1956, **Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide**. Alabama
- Heller, Agnes, 1998 [1982] **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Península.
- Hornberger, N, 1989, "Continua of biliteracy". **Review of Educational Research** 59 (3) 271-96.
- Hymes D, 1968, "On Communicative Competence". Überarbeitete Fassung eines Vortrages an der Ferkauf Graduate School, Yeshiva University 1966. (Msc)
- Lambert W., 1967, "A social Psychology of Bilingualism" en MacNamara, **Problems**

of Bilingualism. J. Soc. Issues 23 (2):91-109.

- Lambert W., 1974, "Culture and Language as Factors in Learning and Education" en Abond & Meade, **Cultural Factors in Learning and Education**. Washington D.C.
- Lincoln P., 1980, "Dual - lingualism: Passive Bilingualism in Action". **Te Reo** 22:65-72
- López L.E., 2002, "La educación intercultural bilingüe: ¿Respuesta frente a la multiétnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos?" En Yamada y Degregori (Org.) **Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina**. JCAS Symposium Series 15, 7-30.
- Luykx A., 1998, "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En López y Jung (comps.) **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación**. Madrid: Morata/PROEIB Andes/DSE. 192-212.
- Niyekawa A., 1983 "Biliteracy acquisition and its sociocultural effects" en M.C. Chang (ed) **Asian- and Pacific-american Perspectives in Bilingual Education**. New York: Teachers College Press. 97-119.
- Oksaar E., 1976, "Implications of Language Contact for Bilingual Language Acquisition" en Cormack & Wurm (eds.), **Language and Man**. The Hague
- Parkin D., 1977, "Emergent and stabilized Multilingualism: Poly Ethnic Peer Groups in Urban Kenya" en Giles 1977: 185-210.
- Ricento T., 2000, "Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning" en Ricento (ed.) **Ideology, Politics and Language Policies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 9-22.
- Schlieben Lange, B 1980, "Ein Vorschlag zur Aufdeckung "verschütteter" Sprache". **Grazer Linguistische Studien** 11/12:280-96.
- Simpson J., 1981, "The Challenge of Minority Language". En: Haugen et al — et al (Eds.) **Minority Languages Today**. Edinburgh:235-40.
- Verdoot A., 1977, "Educational Policies on Languages: The Case of the Children of Migrant Workers" en Giles 1977: 241-52.
- Weinreich U., 1953/1968, **Languages in Contact**. New York
- Wunderlich D., 1971b, "Zum Status der Soziolinguistik" en Klein & Wunderlich, **Aspekte der Soziolinguistik**. Frankfurt/M. 297-321.

Fuente: ProeibAndes.org

http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reflexion_sociolinguistica.pdf