

RALPH FASOLD

**LA SOCIOLINGÜÍSTICA
DE LA SOCIEDAD**

INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLINGÜÍSTICA

TRADUCCIÓN: *MARGARITA ESPAÑA VILLASANTE*
y *JOAQUÍN MEJÍA ALBERDI*

Visor Libros 1996

Visor Lingüística/7

Colección dirigida por Francisco Aliaga

Título original: *The Sociolinguistics of Society*

© Ralph W. Fasold.

© Blackwell Pub.

© Visor Libros, S. L.

Isaac Peral, 18

28015 Madrid

ISBN: 84-7522-452-0

Depósito Legal: M-36200-1996

Impreso en España

ÍNDICE

PREFACIO	15
INTRODUCCIÓN	17
1. EL PLURILINGÜISMO SOCIAL	25
1.1. LENGUAS Y NACIONES	25
1.1.1. Conceptos	26
1.1.2. El papel de la lengua en el «nacionismo» y el «nacionalismo»	28
1.1.3. El plurilingüismo como un problema y una ventaja	29
1.1.3.1. <i>Problemas para el nacionalismo</i>	29
1.1.3.2. <i>Problemas para el nacionalismo</i>	30
1.1.3.3. <i>Efectos cuantitativos del plurilingüismo social</i>	32
1.1.3.4. <i>El plurilingüismo social como una ventaja</i>	35
1.1.4. Origen de las naciones plurilingües	37
1.1.4.1. <i>La migración</i>	37
1.1.4.2. <i>El imperialismo</i>	38
1.1.4.3. <i>El federalismo</i>	40
1.1.4.4. <i>Las zonas fronterizas</i>	41
1.2. PARAGUAY	42
1.2.1. Historia	42
1.2.2. Patrones de bilingüismo	44
1.2.3. Actitudes lingüísticas	45
1.2.4. Problemas de nacionalismo y nacionismo en el gobierno y la educación	46
1.2.5. Los indígenas de la región del Chaco	48
1.2.6. Paraguay: ¿nación pluriétnica o estado plurinacional?	51
1.3. LA INDIA	52
1.3.1. Historia	52
1.3.2. Patrones de bilingüismo	54
1.3.3. La lengua del gobierno	58
1.3.3.1. <i>El gobierno federal</i>	58
1.3.3.2. <i>Los gobiernos de los estados</i>	60
1.3.3.3. <i>Las minorías lingüísticas</i>	61
1.3.4. La lengua de la educación	62
1.3.5. La India: ¿nación pluriétnica o estado plurinacional?	65

1.4. RESUMEN	67
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	68
OBJETIVOS	68
2. LA DIGLOSIA	71
2.1. LA DESCRIPCIÓN DE DIGLOSIA DE FERGUSON	71
2.1.1. La función	72
2.1.2. El prestigio	74
2.1.3. La tradición literaria	74
2.1.4. La adquisición	75
2.1.5. La normalización	75
2.1.6. La estabilidad	76
2.1.7. La gramática	76
2.1.8. El léxico	76
2.1.9. La fonología	77
2.1.10. La definición completa de Ferguson	78
2.1.11. Consecuencias de la diglosia	78
2.2. LA DESCRIPCIÓN DE DIGLOSIA DE FISHMAN	79
2.3. COMPARACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE DIGLOSIA DE FISHMAN Y FERGUSON	84
2.3.1. La cuestión de la convivencia entre un estándar y sus dialectos	84
2.3.2. La cuestión de la binaridad del sistema de la diglosia	87
2.3.2.1. <i>Diglosia con doble superposición de lenguas</i>	87
2.3.2.2. <i>Diglosia de esquema doble</i>	90
2.3.2.3. <i>Poliglosia lineal</i>	92
2.3.3. La cuestión de la relación lingüística entre las variedades	95
2.3.4. La cuestión de la función de las variedades	98
2.4. REDEFINICIÓN: DIGLOSIA AMPLIA	99
2.5. SIGNOS DE CAMBIO	102
2.5.1. Grecia	102
2.5.2. Tanzania	104
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	106
OBJETIVOS	107
3. LAS FÓRMULAS CUALITATIVAS	109
3.1. LOS ENFOQUES DE FÓRMULAS	109
3.1.1. Las tipologías y las fórmulas	110
3.1.1.1. <i>La fórmula de Ferguson</i>	110
3.1.1.2. <i>La fórmula de Stewart</i>	114
3.2. EL FRACASO DE LOS ENFOQUES DE FÓRMULAS	117
3.3. UN NUEVO COMIENZO	123
3.4. APLICACIÓN	133
3.5. RESUMEN	138
OBJETIVOS	139
4. LA ESTADÍSTICA	141
4.1. INTRODUCCIÓN	141

4.2. CUATRO NOCIONES BÁSICAS	142
4.2.1. La población	142
4.2.2. La característica	143
4.2.3. La cuantificación	145
4.2.4. La distribución	148
4.3. LOS MÉTODOS ESTADÍSTICOS	150
4.3.1. Las hipótesis	150
4.3.2. Cómo funcionan	152
4.4. TIPOS DE PRUEBAS ESTADÍSTICAS	155
4.4.1. La distribución chi-cuadrado	155
4.4.1.1. <i>Descripción</i>	155
4.4.1.2. <i>Cuándo se usa la distribución chi-cuadrado</i>	159
4.4.2. La distribución <i>t</i> de Student	160
4.4.2.1. <i>Descripción</i>	160
4.4.2.2. <i>Cuándo se usa la distribución t</i>	162
4.4.3. El análisis de varianza	163
4.4.3.1. <i>Descripción</i>	163
4.4.3.2. <i>Cuándo se usa el análisis de varianza</i>	167
4.4.4. La correlación	168
4.4.4.1. <i>Descripción</i>	168
4.4.4.2. <i>Cuándo se usa la correlación momento-producto de Pearson</i>	174
4.4.4.3. <i>Cuándo se usa la correlación por rangos de Spearman</i>	175
4.5. EL USO DE LOS MÉTODOS ESTADÍSTICOS	175
4.6. RESUMEN	177
OBJETIVOS	178
5. EL ANÁLISIS CUANTITATIVO	181
5.1. LOS CENSOS Y LAS ENCUESTAS	181
5.1.1. Defectos	181
5.1.1.1. <i>Las preguntas</i>	182
5.1.1.2. <i>Las respuestas</i>	185
5.1.1.3. <i>La geografía</i>	188
5.1.1.4. <i>El manejo de los datos</i>	190
5.1.2. El uso de los datos de los censos	191
5.1.2.1. <i>Pruebas de validación</i>	192
5.1.2.2. <i>Cómo sacar más datos de los censos</i>	195
5.1.2.3. <i>Inferencias</i>	196
5.1.2.4. <i>Fuentes</i>	197
5.1.3. Otras encuestas	197
5.2. LAS FÓRMULAS DE GREENBERG Y LIEBERSON	198
5.2.1. Las medidas de diversidad de Greenberg	198
5.2.1.1. <i>El estado totalmente uniforme</i>	199
5.2.1.2. <i>El estado totalmente diverso</i>	200
5.2.1.3. <i>El ejemplo de Greenberg</i>	201
5.2.1.4. <i>La diversidad lingüística</i>	202
5.2.1.5. <i>La Fórmula A</i>	203

5.2.1.6. <i>Las presuposiciones de la Fórmula A</i>	203
5.2.1.7. <i>El índice de comunicación</i>	204
5.2.2. <i>La ampliación de Lieberson</i>	206
5.2.2.1. <i>La Fórmula H</i>	206
5.2.2.2. <i>La Fórmula A</i>	209
5.2.3. <i>El índice de comunicatividad</i>	210
5.3. APLICACIONES	211
5.3.1. <i>La cuestión del desarrollo</i>	211
5.3.2. <i>La comunicatividad</i>	214
5.3.3. <i>El bilingüismo como compensación</i>	220
5.4. RESUMEN	224
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	225
OBJETIVOS	226
6. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	229
6.1. <i>LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS: QUÉ SON Y POR QUÉ</i>	229
6.2. <i>MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS</i>	232
6.2.1. <i>Métodos directos e indirectos</i>	232
6.2.2. <i>La técnica de las máscaras (matched-guise technique)</i>	233
6.2.3. <i>Las escalas diferenciales semánticas</i>	234
6.2.4. <i>Otros métodos</i>	236
6.2.4.1. <i>Los cuestionarios</i>	236
6.2.4.2. <i>Las entrevistas</i>	237
6.2.4.3. <i>La observación</i>	237
6.2.5. <i>La técnica de las máscaras: problemas y modificaciones</i> ..	238
6.3. APLICACIONES	245
6.3.1. <i>La estructura social</i>	245
6.3.1.1. <i>La identidad de grupo</i>	245
6.3.1.2. <i>La diglosia</i>	255
6.3.2. <i>La educación</i>	263
6.3.2.1. <i>La investigación de Williams</i>	264
6.3.2.2. <i>Los resultados de Williams</i>	268
6.4. RESUMEN	271
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	272
OBJETIVOS	272
7. LA ELECCIÓN DE LENGUA	275
7.1. <i>TIPOS DE ELECCIÓN</i>	276
7.2. <i>TRES DISCIPLINAS - TRES ENFOQUES</i>	280
7.2.1. <i>La sociología: el análisis del ámbito</i>	280
7.2.2. <i>La psicología social</i>	285
7.2.2.1. <i>Simon Herman: situaciones que se superponen</i>	285
7.2.2.2. <i>La teoría de la adaptación de Giles</i>	288
7.2.3. <i>La antropología</i>	293
7.2.3.1. <i>Comparación con otras ciencias sociales</i>	293
7.2.3.2. <i>La metodología</i>	293

7.2.3.3. <i>La estructura de la comunidad</i>	294
7.2.3.4. <i>Predicción frente a interpretación</i>	306
7.2.3.5. <i>Elegir sin poder evitarlo</i>	314
7.4. <i>HACIA UNA SÍNTESIS</i>	315
7.5. <i>RESUMEN</i>	316
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	318
OBJETIVOS	318
8. EL CAMBIO Y LA CONSERVACIÓN DE LENGUA	321
8.1. <i>EL CAMBIO Y LA ELECCIÓN</i>	321
8.1.1. <i>La metodología</i>	323
8.1.2. <i>El camino hacia el cambio de lengua</i>	326
8.2. <i>CASOS DE CAMBIO Y CONSERVACIÓN DE LENGUA</i>	328
8.2.1. <i>Naciones en vías de desarrollo</i>	328
8.2.2. <i>Naciones desarrolladas</i>	329
8.2.2.1. <i>Casos de cambio de lengua: Oberwart</i>	329
8.2.2.2. <i>Casos de cambio de lengua: East Sutherland</i>	334
8.2.2.3. <i>Un caso de conservación: Montreal</i>	342
8.2.2.4. <i>Cambio y conservación de lengua: el caso del tiwa.</i>	348
8.3. <i>RESUMEN Y CONCLUSIONES</i>	360
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	364
OBJETIVOS	365
9. LA PLANIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA	367
9.1. <i>TIPOS DE ELECCIONES</i>	368
9.1.1. <i>La determinación lingüística</i>	368
9.1.2. <i>El desarrollo lingüístico</i>	370
9.2. <i>DOS CONCEPTOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA</i>	373
9.2.1. <i>El enfoque instrumental</i>	373
9.2.2. <i>El enfoque socio-lingüístico</i>	374
9.3. <i>CONSIDERACIONES PRÁCTICAS</i>	375
9.3.1. <i>Quién y cómo</i>	375
9.3.1.1. <i>Quién</i>	375
9.3.1.2. <i>Cómo</i>	377
9.4. <i>LIMITACIONES DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA</i>	380
9.4.1. <i>El análisis del coste-beneficio</i>	380
9.4.2. <i>La aceptación</i>	383
9.4.2.1. <i>El criterio de aceptabilidad</i>	383
9.4.2.2. <i>El enfoque naturalista</i>	384
9.5. <i>LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA Y LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA</i>	390
9.6. <i>RESUMEN</i>	391
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	393
OBJETIVOS	393
10. EJEMPLOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA	395
10.1. <i>TANZANIA</i>	395
10.1.1. <i>Historia</i>	395

10.1.2. Los intentos de planificación	398
10.1.2.1. <i>La determinación</i>	398
10.1.2.2. <i>La normalización</i>	400
10.1.2.3. <i>La ortografía y el vocabulario</i>	401
10.1.2.4. <i>La educación</i>	403
10.1.2.5. <i>El gobierno</i>	404
10.1.3. El éxito	405
10.1.3.1. <i>Los criterios</i>	405
10.1.3.2. <i>Los hablantes</i>	406
10.1.3.3. <i>Las actitudes</i>	407
10.1.3.4. <i>La literatura</i>	410
10.1.4. Comparación con Kenia	410
10.2. IRLANDA	413
10.2.1. Historia	413
10.2.2. Intentos de planificación	414
10.2.2.1. <i>La determinación</i>	414
10.2.2.2. <i>La normalización</i>	415
10.2.2.3. <i>La ortografía y el vocabulario</i>	416
10.2.2.4. <i>La educación</i>	416
10.2.2.5. <i>El gobierno</i>	420
10.2.3. El éxito	421
10.2.3.1. <i>Los criterios</i>	421
10.2.3.2. <i>Los hablantes</i>	422
10.2.3.3. <i>Las actitudes</i>	424
10.2.3.4. <i>La literatura</i>	425
10.3. ANÁLISIS	426
10.3.1. La implantación de la lengua nacional	426
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	429
OBJETIVOS	430
11. LA EDUCACIÓN EN LA LENGUA VERNÁCULA	433
11.1. EL INFORME DE 1951 DE LA UNESCO	434
11.1.1. Recomendación	434
11.1.2. Respuestas a las objeciones	436
11.2. EVALUACIÓN	440
11.2.1. ¿Es posible?	441
11.2.2. ¿Funciona?	442
11.2.3. ¿Merece la pena?	449
11.2.3.1. <i>Lenguas minoritarias, nacionales e internacionales</i>	450
11.2.3.2. <i>Algunas sugerencias</i>	453
11.3. EL CASO DEL FRISÓN	455
11.3.1. Historia	455
11.3.2. Las consecuencias de la educación en frisón	459
11.3.3. Beneficios políticos	461
11.4. RESUMEN	462
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	464
OBJETIVOS	464
BIBLIOGRAFÍA	467

PREFACIO

La sociolingüística, como el propio término indica, es una disciplina que combina los aspectos lingüísticos y sociológicos centrándose en mayor o en menor grado en cada uno de ellos. En este libro, Fasold se ocupa de asuntos que caen más dentro del área social que de la lingüística. Por ello muchos capítulos serán interesantes para sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales. En un próximo volumen, Fasold tratará el otro extremo citado y analizará las implicaciones que tienen las investigaciones sociolingüísticas en el estudio de la lengua y la teoría lingüística. En conjunto estos dos libros proporcionan una visión clara y completa de la sociolingüística. Son, por tanto, una excelente introducción a la materia para aquellos lectores que estén poco familiarizados con el tema. Sin embargo, estos libros no son sólo unos manuales de introducción a la sociolingüística. A diferencia de otros autores de textos de sociolingüística, Fasold es un «practicante» de la sociolingüística, ha llevado a cabo trabajos de campo para investigar un gran número de cuestiones sociolingüísticas, y ha demostrado un excelente criterio a la hora de aplicar los resultados de sus investigaciones para solucionar problemas educativos y de otro tipo. Fasold escribe, pues, apoyado por una notable experiencia y un gran conocimiento de la materia. A lo largo de *La Sociolingüística de la sociedad* abundan las interpretaciones, las valoraciones y las contribuciones teóricas personales. Por todo ello, estos libros serán de gran utilidad para los estudiantes de sociolingüística, así como para cualquier investigador que esté in-

interesado en la materia. Este libro trata además de problemas muy actuales y contiene ejemplos de situaciones sociolingüísticas y lenguas muy variadas.

Peter Trudgill

INTRODUCCIÓN

Este libro es el primer volumen de dos manuales de introducción a la sociolingüística. Aunque la extensión de la materia haga necesario un segundo volumen, la división en dos libros es también útil para reflejar que hay dos grandes apartados dentro de la disciplina. Uno de estos apartados parte de la *sociedad* y ve la lengua como un problema y una ventaja sociales. Este volumen trata de esta primera parte de la sociolingüística. El otro gran apartado de la disciplina parte del *lenguaje* y considera que los factores sociales influyen en el lenguaje y contribuyen a entender su naturaleza. El segundo volumen tratará de esta clase de sociolingüística. Otra forma de definir estas divisiones es ver este volumen como un tipo especial de sociología y el segundo como una visión determinada de la lingüística.

Lo esencial de la sociolingüística, en mi opinión, depende de dos hechos relacionados con el lenguaje a menudo ignorados por la lingüística. En primer lugar, la lengua *varía* —los hablantes pueden decir lo mismo de diversas formas—. Por ello incluyo todas las posibilidades de variación lingüística, desde las sutiles diferencias en la pronunciación de vocales aisladas, tales como las descritas por Labov (1966) y Trudgill (1974), hasta la elección entre varias lenguas por parte de hablantes bilingües o plurilingües. En segundo lugar, el lenguaje sirve a sus usuarios para cumplir un objetivo tan importante como el más obvio ya citado. Pues, aunque es obvio que el lenguaje se usa para transmitir información y pensamientos a los demás, simultáneamente el hablante lo emplea para hacer afir-

maciones sobre quién es, cuáles son sus adhesiones grupales, cómo percibe su relación con el interlocutor y qué tipo de acto de habla considera que está realizando. Estas dos tareas (dar información y definir la situación social) pueden llevarse a cabo a un tiempo precisamente porque la lengua cambia —los hablantes pueden elegir entre varios significantes lingüísticos aptos para comunicar de forma satisfactoria la información. Es la selección que se haga entre esas posibilidades lo que define la situación social. La sociolingüística trata precisamente de la interacción entre estos dos factores propios del lenguaje.

Como lingüista, le doy una gran importancia a la teoría lingüística (un lingüista que esté interesado en la sociolingüística no debería darse nunca por satisfecho con las descripciones de los fenómenos relevantes, sino que siempre debería tener en cuenta cómo se relaciona la función social de la lengua con la que resulte ser la teoría correcta de la lengua). Por ahora, no tengo razones suficientes para tomar una postura en el asunto de si la teoría del lenguaje debería tener en cuenta desde un principio la función social del lenguaje, o si la teoría lingüística en sí misma no hace ninguna referencia a la función social sino que actúa conjuntamente con una teoría de la comunicación más general. Personalmente, me inclino por esta última propuesta.

En este volumen se observará que considero como partes de la sociolingüística a la lingüística antropológica y a otro campo de la antropología, la etnografía de la comunicación. En el segundo volumen se verá claramente que también incluyo como partes de la sociolingüística el enfoque teórico sintáctico y filosófico de la pragmática y de la teoría de los actos de habla. Como no es posible estudiar las lenguas *pidgin* y criollas sin tener en cuenta las condiciones sociales donde estos sistemas lingüísticos se desarrollan, en el segundo volumen hay un capítulo entero dedicado a ellas.

Algunos lectores se preguntarán por qué en los capítulos 3º y 5º de este volumen se da tanta importancia a los métodos cualitativos y cuantitativos al analizar el plurilingüismo social, precisamente cuando las fórmulas y patrones cualitativos, tan consideradas en el pasado, parecen haberse pasado de moda en los últimos años. Sin embargo, como se verá en el capítulo 3º, pienso que el método de la fórmula cualitativa es un buen punto de partida para el enfoque naturalista de la sociología del lenguaje. Este método proporciona un marco para estudiar las funciones sociales de las

lenguas en el nivel de la organización sociopolítica y de las características que necesita tener una lengua para realizar una de estas funciones. El capítulo 5º, que trata del análisis cuantitativo, presenta los instrumentos para analizar cuantitativamente el plurilingüismo social. Aunque en el estudio de la sociolingüística de la sociedad no se utilizan mucho ni las fórmulas cualitativas ni las cuantitativas, me parece que los estudiantes de sociolingüística deberían conocer estos instrumentos porque ayudan a ordenar las ideas. También he incluido un capítulo de estadística, el capítulo 4º, que está situado precisamente ahí porque en el capítulo 5º necesito referirme a conceptos fundamentales de estadística y porque se necesitan unas nociones básicas de los métodos estadísticos para comprender los últimos capítulos del libro.

Por lo demás, todos los temas que se tratan en los dos volúmenes pertenecen a la sociolingüística. El plurilingüismo social, la diglosia, las actitudes lingüísticas, la elección de lengua, el cambio o la conservación de lengua, la planificación y normalización lingüística, y el empleo de la lengua en la educación forman parte de lo que todos entendemos por «sociolingüística de la sociedad». Todos estos temas están relacionados con el significado social de las elecciones entre variedades lingüísticas y, por lo tanto, se incluyen en el concepto de sociolingüística que acabo de dar.

Creo que sería útil para el lector conocer los principios que he intentado seguir al redactar el libro. Para empezar, he intentado que el texto sea más completo de lo que lo son algunos textos introductorios a la sociolingüística. También he intentado prestar especial atención a la distinción entre lo que se podrían llamar «ideas establecidas» y las mías propias en relación con los temas que trato. Es importante para un estudiante que se inicia en cualquier disciplina conocer aquellos conceptos básicos que los investigadores de la materia dan por sabidos. La finalidad de un curso introductorio o de un manual es servir de ayuda para que el estudiante nuevo en la materia reconozca las cuestiones actuales. Se debería familiarizar al estudiante que comienza con los conceptos fundamentales y con los principales investigadores que encontrará citados en los libros y artículos que leerá más tarde. Sentar estas bases es la tarea principal del autor de un libro de texto introductorio y del profesor de un curso introductorio, aun cuando no estén de acuerdo con algunas ideas establecidas o piensen que a algunas partes se les presta demasiada atención.

Por otra parte, no es lógico esperar que tanto el autor como el profesor carezcan de ideas propias sobre los temas que están tratando, o que no comenten sus opiniones sobre la materia. Ni el autor ni el profesor, por poco talento que tengan, son meros recopiladores de las ideas de otros. El peligro está en que el estudiante no pueda distinguir lo que es ajeno de lo que es propio del autor. Si el profesor y el autor no son conscientes de esta responsabilidad, los estudiantes podrían pensar que lo que es en verdad una idea propia del autor o del profesor es un conocimiento generalmente aceptado en la materia. Al redactar este libro he intentado estar muy pendiente de esta responsabilidad. He tratado de incluir la información que supuestamente tienen los sociolingüistas en ejercicio sin tener en cuenta mi opinión personal sobre su valor. Cuando añado mi propia opinión procuro que se identifique como tal. Espero que ningún lector confunda una idea personal mía, que puede no ser aceptada como válida o importante por la mayoría, con una idea generalmente aceptada. Espero que los profesores que usen este libro como libro de texto hagan hincapié en esta distinción.

He procurado escribir en un estilo informal, casi conversacional. Muchos de los conceptos de la sociología del lenguaje son muy complejos y me parece que un libro de estilo más tradicional, tal vez distante, haría más difícil comprender los conceptos que un estilo menos formal. Por lo tanto, he descuidado voluntariamente algunas de las reglas prescritas en el uso del inglés¹. Soy consciente de que tal vez este estilo no agrada a algunos lectores, pero creo que para la mayoría de los estudiantes este estilo menos formal será más una ayuda que una distracción. Esto significa, por supuesto, que los correctores no tienen la culpa de mis voluntarios errores de estilo.

Otra característica de este volumen es la gran cantidad de ejemplos que contiene. Siempre que he podido conseguir información detallada de cualquier lugar del mundo que ejemplifique un principio sociolingüístico, lo he incluido como ejemplo. El criterio principal que he seguido para seleccionar una sociedad como ejemplo ha sido la disponibilidad de la información. Por ello, en algunos casos me he centrado en una sociedad de algún pequeño rincón del

¹ En general, hemos tratado de respetar el estilo del texto original. [N. de los T.]

mundo. Por ejemplo, gracias al excelente estudio realizado por Susan Gal sobre la elección, el cambio y la conservación de lengua en la comunidad húngara de Oberwat (Austria), he utilizado este pequeño pueblo como el principal ejemplo de los capítulos 7º y 8º. Del mismo modo, he utilizado mis propios datos de la investigación que realicé sobre los indios tiwa, un pequeño grupo de indígenas americanos del sudoeste de Estados Unidos, como otro ejemplo de cambio y conservación de lengua. Estoy bastante satisfecho del grado en que cada uno de los ejemplos que he elegido es característico del principio sociolingüístico que explica, aunque se trate de casos de escasa importancia general. Tal vez el poner a Paraguay como ejemplo de plurilingüismo social sea una excepción a esto. Prototipo de las naciones plurilingües en la mayoría de los aspectos, Paraguay es un país único en Sudamérica por la importancia de una de sus lenguas indígenas, el guaraní, en relación con la lengua colonial, el español. Por esta razón Paraguay me parece fascinante y me he permitido usarlo como ejemplo de plurilingüismo junto con la India en el capítulo 1º. Lo malo de usar tantos ejemplos es que he tenido que depender de fuentes secundarias más de lo que me habría gustado. Sin duda, esto me ha llevado a cometer errores en el énfasis que doy a algunos casos, cuando no a errores absolutos. Algunas personas de las que han leído las primeras pruebas del manuscrito me han señalado algunos errores de este tipo, pero me sorprendería que al final no quedase ningún error parecido (espero que no muy importante). Asumo ese riesgo porque creo que ejemplificar es más efectivo que explicar la teoría en abstracto.

Cuando lo he creído oportuno he incluido mapas, cálculos aritméticos y tablas como una ayuda a la explicación. Al final de cada capítulo he incluido unas notas bibliográficas con algunas anotaciones sobre otras lecturas de la disciplina, muchas de las cuales no pude citar directamente en el capítulo. Creo que las notas bibliográficas serán, entre otras cosas, de ayuda para los estudiantes que estén escribiendo trabajos de investigación sobre las materias de los capítulos. Por supuesto, esta bibliografía quedará muy pronto desfasada y los estudiantes que estén investigando tendrán que buscar material más reciente. Después de la bibliografía de cada capítulo hay una lista de «objetivos». Estos «objetivos» son en realidad cuestiones de estudio que señalan a los lectores la información que yo considero especialmente importante. Pretendo que los objetivos sean

un instrumento que se puede utilizar o del que se puede prescindir. Puede que algunos profesores quieran que sus estudiantes se aprendan la información destacada en los objetivos, otros puede que prefieran ignorarlos. En cualquier caso, no creo que la utilidad del libro radique especialmente en los objetivos.

De hecho, los objetivos forman parte de una técnica de aprendizaje diseñada por Frederick Keller (1968) y otros. Este método, llamado «sistema de aprendizaje personalizado» (SAP), permite a los estudiantes llevar su propio ritmo al seguir el curso, dentro de ciertos límites. Las actividades de clase son bastante diferentes de las que se desarrollan con el típico método de recibir clases en el aula complementadas con lecturas. En el método SAP los cursos están divididos en unidades, cada una con un grupo de lecturas. A los estudiantes se les encargan las lecturas de una unidad y un grupo de objetivos del tipo que vemos al final de cada capítulo de este libro. Los objetivos han de ser claros y abarcar exactamente lo que los estudiantes tienen que aprender de las lecturas; no tienen otra función. Si un estudiante no está seguro de haber superado uno o más objetivos, o si hay algo que no entiende bien de las lecturas, debe esperar a la siguiente clase para resolver sus dudas con el profesor. El profesor trata individualmente a cada alumno. Cuando un estudiante cree que domina las lecturas de un capítulo, hace una «prueba de conocimientos». En esta prueba hay una pregunta por cada uno de los objetivos, y así se comprueba si realmente se dominan. La mayoría son preguntas con respuestas cortas, de tipo test, pero también puede haber preguntas de desarrollo breve.

He descrito brevemente el sistema de aprendizaje personalizado por si algún profesor quiere usar el libro de esta manera. Este volumen contiene (como también lo tendrá su compañero) las lecturas y los objetivos, pero el propósito de las pruebas de conocimientos no se cumpliría si se hubieran incluido en este libro dichas pruebas. Cualquier profesor que lo desee puede componer sus propias pruebas de conocimientos basándose en los objetivos. Estaría encantado de aconsejar a quienquiera sobre cómo hacer pruebas de conocimientos. Por supuesto, el libro se puede usar con el método SAP, pero de ninguna manera depende de él. Se puede usar como texto para un curso general o como un texto adicional de un curso de tipo tradicional. Superar los objetivos puede ser un requisito de un curso, pero éstos también pueden usarse como punto de partida para debates en clase, o incluso se pueden ignorar por

completo. He tratado de estudiar la sociolingüística de la sociedad. También he intentado que fuera posible usar el libro como método de enseñanza alternativo. No obstante, el estudio es útil con o sin la metodología.

Estoy muy agradecido a varias personas que leyeron partes del manuscrito. Todos, sin excepción, me han ayudado materialmente a mejorar la parte del manuscrito que leyeron. Si hubiese sido lo suficientemente atrevido como para abusar de ellos más de lo que lo hice, este libro sería, estoy seguro, mucho mejor de lo que es; en todo caso, sólo yo soy responsable de sus errores. Deseo agradecer expresamente la ayuda que he recibido de Peter Trudgill, autor él mismo de un excelente libro de introducción a la sociolingüística, Deborah Tannen, Shaligram Shukla, Roger Shuy, Malcah Yeager-Dror, Walt Wolfram y Ulla Connor. También estoy agradecido a los estudiosos anónimos que revisaron el manuscrito para la editorial. Antes de la publicación de este volumen, empleé un borrador del mismo con estudiantes de dos grupos diferentes de la Universidad de Georgetown y estoy agradecido a varios alumnos que me señalaron diversos errores de ese borrador. En particular, quiero dar las gracias a Elizabeth Aasheim, Maria Clara DaSilva, Gina Doggett, Donna Kim, Elizabeth Lanza, Maria Carmelia Machado, Catherine Neill, Marianne Phinney-Liapis y Theodora Predaris.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a John Davey de Basil Blackwell por su amabilidad y aparente infinita paciencia mientras yo acababa este proyecto.

1. EL PLURILINGÜISMO SOCIAL

1.1. LENGUAS Y NACIONES

La sociolingüística de la sociedad estudia la importancia social que tiene la lengua para los grupos humanos, desde los grupos socioculturales más pequeños, de menos de cien miembros, hasta países enteros. Si todos los miembros de un grupo hablaran exactamente la misma lengua no existiría la sociolingüística de la sociedad. Las personas usan la lengua no sólo para compartir sus pensamientos y sentimientos con otras personas, sino que explotan los aspectos sutiles y no tan sutiles que ésta tiene para manifestar y definir sus relaciones sociales con las personas con las que hablan, con las que les pueden oír e incluso con las que ni siquiera están presentes.

En muchos países del mundo, esta manera de identificarse socialmente se puede hacer en gran medida eligiendo una de las dos o más lenguas que conoce el hablante. Hay tantos países con tanta variedad lingüística que no es raro encontrar niños bilingües o plurilingües. Muchos países de África y Asia (por ejemplo, Nigeria, Tanzania, la India, Indonesia y las islas Filipinas) tienen literalmente cientos de lenguas dentro de sus fronteras. Y no se trata de que casi toda la población hable una sola lengua y el resto de las lenguas las hablen pequeñas tribus aisladas. Naturalmente, hay lenguas minoritarias, pero también hay otras que cuentan con un considerable número de hablantes. En la India, por ejemplo, se reconocen catorce lenguas en la constitución, de las que todas excepto una tie-

nen por lo menos dos millones de hablantes (la excepción es el sánscrito, una lengua clásica). Las islas Filipinas tienen seis lenguas regionales importantes y Nigeria tres. Nigeria tiene además, por lo menos, un segundo nivel de lenguas importantes en cada región. Lewis (1972a) enumera 85 nacionalidades en la Unión Soviética, la mayoría con una lengua propia. En Canadá, además del inglés y del francés, existen bastantes lenguas indígenas y esquimales, así como importantes poblaciones de inmigrantes que mantienen su propia lengua en un grado mayor o menor. Estados Unidos no es tan monolingüe como a veces se piensa; hay tres grandes poblaciones hispanohablantes: puertorriqueños, inmigrantes cubanos y chicanos. También hay hablantes de lenguas indígenas americanas y de lenguas asiáticas y europeas, debido a la inmigración reciente y a la más alejada en el tiempo.

1.1.1. Conceptos

Para comprender la importancia que tiene el plurilingüismo en una sociedad es necesario conocer ciertos conceptos acuñados por Joshua Fishman (1968b, 1972c). Para Fishman la diferencia entre *nacionalidad* y *nación* es esencial. Las nacionalidades son «unidades socioculturales que se han desarrollado por encima de los conceptos de autodefinición, preocupaciones y lazos de unión ante todo localistas» (Fishman, 1972c:3). Dicho en otras palabras, una nacionalidad es un grupo de personas que se considera una unidad social diferente de otros grupos, pero no sólo en una escala puramente local. Hay que tener dos cuestiones claras sobre el concepto de «nacionalidad». En primer lugar, conviene diferenciarlo de un concepto estrechamente relacionado, el *grupo étnico*, que es como una nacionalidad sólo que la organización sociocultural es «más sencilla, más pequeña, más particular, más localista» (Fishman, 1972c: 3). Los términos «nacionalidad» y «grupo étnico», como se usan en sociolingüística, son distintos grados de una escala más que conceptos cualitativamente diferenciados. En otras palabras, en algunos casos será difícil decidir si una unidad sociocultural constituye una nacionalidad o un grupo étnico. No obstante, la posición que un determinado grupo tenga en esta escala es a veces importante.

La segunda cuestión que hay que tener en cuenta sobre el concepto de nacionalidad es que no es necesario que las nacionalida-

des tengan su propio territorio independiente. Dicho con palabras del propio Fishman, «el término “nacionalidad” es neutral en cuanto a la existencia o no de una unidad política o estado correspondiente» (Fishman, 1972c:4). Por eso, a menudo las guerras civiles se pueden entender como la lucha de una nacionalidad por conseguir el control de su propio territorio.

Según la definición de Fishman, una nación es «cualquier unidad político-territorial que está dominada en gran parte o cada vez más por una determinada nacionalidad» (Fishman, 1972:5). Hay una clara vacilación en la definición de Fishman; uno podría preguntarse cuánto control tiene que tener una determinada nacionalidad sobre su territorio para que se considere nación a esa unidad. Una nación se diferencia de un estado, gobierno o país en que estos últimos pueden depender de un control externo, mientras que una nación no. En lo que nos atañe aquí, un estado, a diferencia de una nación, no tiene siempre una sola nacionalidad predominante (Fishman, 1972c:5). Por ello, según la terminología de Fishman, podemos hablar de estados plurinacionales pero no de naciones plurinacionales, ya que sería una contradicción de los propios términos. No obstante, una nación puede estar formada por varios grupos étnicos. Si combinamos la distinción que Fishman hace entre «nacionalidad» y «grupo étnico» con la que hace entre «nación» y «estado», obtenemos una nueva escala. En un extremo estarían los *estados plurinacionales* y en el otro las *naciones pluriétnicas*. Políticamente, los estados plurinacionales son menos estables que las naciones pluriétnicas. Un país es un estado plurinacional (posiblemente inestable) en la medida en que los grupos socioculturales que lo forman se consideren nacionalidades que viven simplemente por casualidad bajo el control de un gobierno ajeno. Si los miembros de los grupos socioculturales de un país sienten que son a la vez ciudadanos de la nación donde viven y miembros de su propio grupo particular, ese país se aproxima al extremo de la escala llamado nación pluriétnica. Una tercera posibilidad —no muy rara en pequeños grupos socioculturales muy aislados geográficamente—, es que a los grupos étnicos les dé igual en qué país vivir, sin que se vean a sí mismos ni como ciudadanos leales ni como resistentes a una opresión. Si todos los grupos de un país, excepto la nacionalidad que tiene el poder, fueran de este tipo, el país sería una nación pluriétnica.

1.1.2. El papel de la lengua en el «nacionismo» y el «nacionalismo»

Todo esto nos lleva, por tanto, a distinguir entre *nacionalismo*, es decir, los sentimientos que se desarrollan desde las nacionalidades y las mantienen, y *nacionismo*, los problemas más pragmáticos que surgen al gobernar. Como veremos más adelante, las necesidades del nacionalismo y del nacionismo pueden entrar en conflicto por la cuestión de la lengua. El papel de la lengua en el nacionismo es bastante simple (Fishman, 1968d:7,9). La lengua constituye un problema para el nacionismo en dos grandes áreas: la administración general del estado y la educación. Para gobernar es necesario que haya comunicación tanto entre las instituciones gubernamentales como entre el gobierno y el pueblo. Esto significa que para gobernar hay que elegir una o varias lenguas. En lo que afecta al nacionismo, lo mejor es elegir la lengua que mejor cumpla la tarea que se le encomienda. La educación necesita un medio de enseñanza (o varios) que transmitan eficazmente los conocimientos a los escolares. De nuevo, en lo que afecta al nacionismo, se prefieren las lenguas que hacen mejor el trabajo con el menor coste¹.

El papel de la lengua en el nacionalismo es más sutil. La lengua es, junto con la cultura, la religión y la historia, el principal componente del nacionalismo. La lengua sirve, como señala Fishman (1972c:44-55), de lazo de unión con el «pasado glorioso» y con la autenticidad. Estos conceptos son muy abstractos y emotivos, pero tienen mucho poder. Una lengua no es sólo un instrumento para la historia de una nacionalidad, sino que forma parte de la propia historia. En cuanto a la «autenticidad», a una nacionalidad le favorece tener una lengua propia. En palabras del propio Fishman, «la lengua materna es una parte del alma», o la esencia de cualquier nacionalidad (Fishman 1972c:46).

Otro papel que juega la lengua en el nacionalismo es lo que Fishman (1972c:52) llama «autoidentificación contrastiva» y Garvin y Mathiot (1956) denominan «funciones unificadora y separatista»². Dicho de un modo sencillo, estos términos se refieren al

¹ Incluso aunque no se entre en conflicto con los intereses nacionalistas, no es de ningún modo fácil decidir qué lenguas «hacen mejor el trabajo con el menor coste» en el terreno de la educación.

² Garvin y Mathiot hablan de estas funciones como propias de una lengua

sentimiento que tienen los miembros de una nacionalidad de estar unidos e identificados con los que hablan su misma lengua, y separados de los que hablan otra lengua. Estas nociones de unión y separación van más allá del simple hecho de que es difícil comunicarse con las personas que hablan una lengua diferente. Una persona puede ser bilingüe y dominar perfectamente una segunda lengua, y aún así sentirse «unido» a los hablantes de su lengua materna y «separado» de los hablantes de su segunda lengua.

Dada la importancia del poder simbólico de la lengua para el nacionalismo, es posible que este sea un indicador que podamos usar para decidir si un grupo sociocultural dado está más próximo de ser una nacionalidad o de ser un grupo étnico. Fishman (1972c:62) escribe lo siguiente: «El nacionalismo asume conscientemente la tarea de producir lenguas estándar modernas, auténticas y unificadas que serán empleadas y asumidas conscientemente, donde antes existían tan sólo variedades regionales y sociales, empleadas inconscientemente y abandonadas sin lamentarlo.» En un artículo anterior, Fishman (1968d:6) habla de la lengua como un «símbolo de identificación étnico-cultural contrario a la nación por parte de grupos pequeños que, resistiéndose a unirse a la nacionalidad predominante, han desarrollado una conciencia de nacionalidad propia local». Por lo tanto, un indicador útil para distinguir una nacionalidad frente a la simple pertenencia a una etnia podría ser el grado con el que un determinado grupo mantiene y defiende el uso de su lengua, frente al grado con el que está dispuesto a abandonarla. Pondremos a prueba la validez de este indicador cuando tratemos los casos de Paraguay y la India.

1.1.3. El plurilingüismo como un problema y una ventaja

1.1.3.1. Problemas para el nacionalismo

Obviamente, los estados plurilingües tienen problemas que no tienen los estados casi monolingües. En un nivel estrictamente prác-

estándar, pero parece claro que la normalización de una lengua no es un requisito indispensable para que cumpla las citadas funciones. Garvin y Mathiot también tratan dos funciones más, la función de prestigio y la función de marco de referencia, de las que al menos la segunda sí que parece necesitar una lengua normalizada.

tico, las dificultades de comunicación en un país pueden ser un obstáculo para el comercio y la industria y pueden desestabilizar el sistema social. Pero el plurilingüismo también actúa en contra del nacionalismo de otro modo más grave. Dado que los estados-nación suelen ser más estables que los estados plurinacionales, y dada la importancia que la lengua tiene para el nacionalismo, es más difícil que se desarrolle un sentimiento de nación en un estado plurilingüe que en uno monolingüe. Los estados plurilingües pueden afrontar el problema en una de las dos formas siguientes: pueden intentar desarrollar una lengua nacional o pueden intentar desarrollar el nacionalismo en otros campos no relacionados con la lengua³. Históricamente, la mayoría de los países han tomado el primer camino. Esto lleva directamente al problema de elegir la lengua nacional, fomentar su aceptación entre los que no la tienen como lengua materna y, a menudo, desarrollar la propia lengua para que pueda servir a las necesidades de un estado moderno. Ninguno de estos problemas es trivial.

1.1.3.2. Problemas para el nacionalismo

Ya que los problemas que presenta la lengua para el nacionalismo son más pragmáticos que simbólicos, muchas veces la solución a un problema «nacionista» crea un problema nacionalista. Por ejemplo, en el terreno pragmático, en una colonia recientemente independizada la solución más inmediata al problema de la lengua del gobierno sería elegir la antigua lengua colonial. Las instituciones gubernamentales y los documentos de la colonia están ya escritos en esa lengua y los ciudadanos con más experiencia en el go-

³ Existen tres movimientos nacionalistas en la historia de Estados Unidos en los que no se dio ninguna o casi ninguna importancia a la lengua como símbolo de nacionalismo. El primero fue la Guerra de Independencia del país, donde el nacionalismo norteamericano reemplazó al nacionalismo inglés. El segundo fue el nacionalismo que llevó al establecimiento de los Estados Confederados de América y a la guerra civil. El tercero es el movimiento del nacionalismo negro de América que alcanzó su punto álgido a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970; Fishman (1972:viii) menciona este último movimiento como uno de los tres movimientos nacionalistas de los que ha sido testigo y que en parte le han impulsado a estudiar la lengua y el nacionalismo.

bierno la hablan. Pero elegir la lengua de la antigua colonia suele ser terrible desde un punto de vista nacionalista. Para una nacionalidad que acaba de adquirir su propio territorio geográfico, la última lengua que querría tener como símbolo nacional sería la lengua del estado que le negó el control sobre su propio territorio. Sin embargo, los problemas más inmediatos del nacionalismo presionan tanto que las necesidades nacionalistas con respecto a la lengua del gobierno se tienen que posponer en los estados recién creados. Una solución, la que ha adoptado Irlanda, es declarar oficiales ambas lenguas, tanto la lengua nacionalista como la lengua del poder que ha sido depuesto (el irlandés y el inglés, respectivamente, en el caso de Irlanda), y usar la lengua colonial para los objetivos nacionalistas más inmediatos, mientras se promueve el desarrollo de la lengua nacionalista⁴. La India adoptó una solución similar; declaró como oficial la lengua nacionalista elegida (el hindí⁵), permitiendo de hecho que el inglés permaneciera como segunda lengua del gobierno, sin garantizar su reconocimiento constitucional. Se estableció como meta (que tal vez sea imposible de conseguir) sustituir completamente el inglés por el hindí. Otros países, por ejemplo Mali, no eligen ninguna lengua oficial, pero usan la lengua colonial para gobernar mientras buscan una solución al problema de la lengua nacional.

En el terreno de la educación, el conflicto entre nacionalismo y nacionalismo parece ser de otro tipo. En algunos sentidos, la mejor estrategia en la enseñanza es usar las diversas lenguas de los grupos étnicos. Después de todo, éstas son las lenguas que los niños ya hablan y así pueden comenzar inmediatamente a estudiar las materias sin tener que esperar a aprender la lengua nacionalista. Sin embargo, desde otro punto de vista, esta estrategia podría ser peligrosa para el desarrollo del nacionalismo. Si los niños reciben la educación en sus lenguas étnicas, éstas pueden ganar importancia y convertirse en símbolos de un nacionalismo opuesto a la nación. Trataremos este conflicto entre nacionalismo y nacionalismo en cuanto a la educación se refiere con más detalle en el capítulo 11°.

⁴ Hasta ahora esta última tarea aún no se ha conseguido en Irlanda.

⁵ Hemos seguido los criterios de traducción al español de los nombres de las lenguas propuestos por Moreno Cabrera (1990). [N. de los T.]

1.1.3.3. Efectos cuantitativos del plurilingüismo social

Si es cierto que las naciones plurilingües tienen problemas que las monolingües no tienen, será posible demostrar con cifras que los países plurilingües están en desventaja en relación con los países monolingües. ¿Puede demostrarse, por ejemplo, que los países monolingües tienen una posición económica mejor que los plurilingües? Para demostrar esto, sería necesario tener una medida del bienestar económico. También sería necesario medir de algún modo el grado de diversidad lingüística, pues hay muy pocas naciones completamente monolingües y muchos grados de plurilingüismo. Por lo tanto, si las naciones que tienen un nivel de plurilingüismo muy alto están además en una posición muy baja en la escala del bienestar económico, esto sería una prueba cuantitativa de que el plurilingüismo es perjudicial.

Fishman (1986a) y Pool (1972) intentaron llevar a cabo esta investigación. Ambos autores señalaron que realizar este tipo de investigación no es, de hecho, tan sencillo como lo acabo de describir. Tres de las dificultades que menciona Pool (1972:215-18) son las siguientes: en primer lugar, qué medir y cómo hacerlo; en segundo lugar, la falta de seguridad en las fuentes de información estadística; y en tercer lugar, inferir las causas. Uno puede pensar en mil formas de medir el nivel económico o la diversidad lingüística⁶. Cualquier medida que elijamos será, en el mejor de los casos, aproximada. En cualquier caso, las cifras deben sacarse de los censos y de otras encuestas. A menudo estas fuentes son engañosas o poco seguras, como veremos más tarde en este capítulo y en el capítulo 5º. Más arriesgado, quizás, sea la posibilidad de inferir equivocadamente las causas. Por ejemplo, supongamos que se descubriera que la mayoría de la gente que prefiere jugar a los bolos en vez de al tenis en su tiempo libre también prefiere beber cerveza en lugar de vino. Se podría defender, partiendo de esos datos, que los bolos producen sed de cerveza y el tenis produce un deseo similar de vino. También se podría defender que la cerveza hace que a la gente le apetezca jugar a los bolos y que beber vino tiene como uno de sus efectos hacer que la gente tenga muchas ganas de jugar

⁶ En el capítulo 5º estudiaremos con detalle una forma muy sofisticada de medir la diversidad lingüística.

al tenis (!). Si se pudiera demostrar (lo que no se ha hecho, que yo sepa) esta afinidad entre la bebida y el deporte, sería mucho más probable que la causa de estas dos preferencias fuesen, por ejemplo, ciertos valores asociados con un particular estilo de vida. Hay que tener mucho cuidado al inferir las causas de datos correlativos. Si A y B están en correlación, puede ser que A cause B, que B cause A, o que un tercer factor C cause tanto A como B. Incluso si resulta que A causa B, puede que lo haga indirectamente: A causa X, que a su vez causa Y, que a su vez causa B.

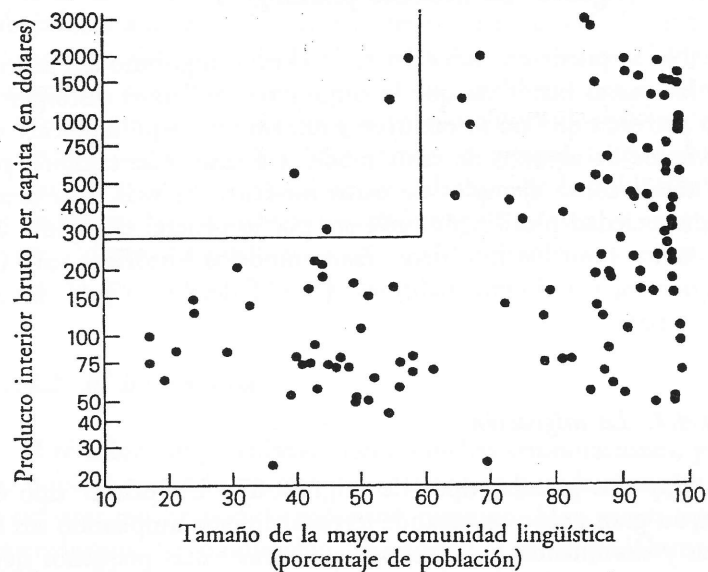
Teniendo en cuenta estas precauciones, aún así es útil examinar los resultados a los que llega Pool. Para medir el nivel económico, Pool utiliza el producto interior bruto per cápita, que mide el valor de la producción económica de un país en un determinado año, dividido por el número de habitantes. El año en el que se basa es 1962 o el año más próximo a esta fecha del que pudo obtener información. Para medir el plurilingüismo social se basó en el número de hablantes de la lengua mayoritaria en relación con el número total de habitantes. Pensándolo un momento, es fácil darse cuenta de por qué funciona la medida del plurilingüismo. Suponiendo que la comunidad lingüística mayoritaria sea sólo el 25% de la población de un país, eso significa que el 75% restante está dividido en grupos de lenguas, de las que la más hablada tiene *menos* del 25% del total. Por otro lado, si el grupo mayoritario constituye el 90% de la población, sólo queda un 10% para todas las demás lenguas.

Pool pudo calcular estos dos valores en 133 países gracias a una esmerada investigación que tenía en cuenta numerosas fuentes de información. Los resultados se dispusieron en un gráfico de puntos de dispersión, con el valor del producto interior bruto (PIB) en el eje vertical y la proporción del mayor grupo lingüístico de la población en el eje horizontal. En la ilustración 1.1 se muestra el resultado⁷. Hemos marcado el cuadrado superior izquierda de la ilustración 1.1 para resaltar que está casi vacío en comparación con el

⁷ Pool explica las irregularidades del eje vertical del siguiente modo: «Las variaciones aparecen en la ilustración aproximadamente normalizadas porque se ha sometido a una transformación logarítmica la variable económica de tal modo que cada unidad del eje vertical representa más un cambio proporcional que absoluto» (Pool, 1972:222, nota 51).

resto de la ilustración. Parece que la conclusión a la que llega Pool (1972:222) es bastante acertada:

un país puede tener cualquier grado de uniformidad lingüística y aún así estar subdesarrollado, y un país donde toda la población, más o menos, habla la misma lengua, puede ser desde muy rico hasta muy pobre. Pero un país que es muy heterogéneo lingüísticamente siempre será subdesarrollado o semi-desarrollado y un país desarrollado siempre tendrá una considerable uniformidad lingüística.



Ilust. 1.1 Producto nacional bruto per cápita y proporción de la mayor comunidad lingüística, c. 1962. Cada punto representa una nación.
Fuente: adaptado de Pool (1972:221)

Fishman (1968a:60) tiene la «firme impresión» de que «los estados homogéneos lingüísticamente están por lo general más desarrollados económicamente». Si tenemos en cuenta lo que hemos visto hace poco, no hay que precipitarse a concluir que un alto grado de plurilingüismo impide el desarrollo económico. Podría ocurrir igualmente que el bienestar económico contribuyera a eliminar la diversidad lingüística, o que la uniformidad lingüística y el bienestar económico se refuerzan mutuamente. También deberíamos tener en cuenta la posibilidad de que una sola causa explicara el hecho de que los mismos países que son altamente plurilin-

gües suelen estar subdesarrollados económicamente. Podría defenderse, por ejemplo, que tanto la diversidad lingüística como el retraso económico son un legado del colonialismo. Más aún, es muy probable que los datos disponibles sean de tan mala calidad que no podamos estar seguros de los patrones que se derivan de ellos. En el capítulo 5° volveremos a tratar el problema de la relación entre el plurilingüismo y el desarrollo económico, como un ejemplo de uso de los métodos estadísticos. Con todo, podemos decir que sí que existe una relación entre la uniformidad lingüística y el desarrollo económico, aunque puede que no sea una relación de causa-efecto.

1.1.3.4. El plurilingüismo social como una ventaja

Sería completamente parcial ver el plurilingüismo sólo como un problema, ya que en muchos sentidos puede ser una ventaja. En primer lugar, el plurilingüismo puede ser una solución temporal para el conflicto entre el nacionalismo y el nacionalismo en la política lingüística. Emplear como lenguas oficiales tanto la lengua colonial (por razones nacionalistas) como la lengua vernácula (por razones nacionalistas) puede ser una solución a ese problema. En cuanto a la educación, el problema entre usar las lenguas de los grupos étnicos como medio de enseñanza por razones nacionalistas de eficacia, frente a usar la lengua nacional por razones nacionalistas de unidad, puede resolverse a veces usando las lenguas étnicas en la educación primaria y más tarde, en los niveles más altos de enseñanza, pasar a la lengua nacional. Esta ha sido, como veremos más adelante, la política oficial de la India. La política puede contribuir a que se conserve la lengua del grupo étnico junto con la lengua nacional, manteniendo así la diversidad lingüística; pero este resultado es sólo una parte de la solución⁸.

Desde un punto de vista individual, el plurilingüismo sirve de ventaja al hablante plurilingüe en la interacción. Por lo general, las sociedades plurilingües suelen asignar tareas diferentes a las dife-

⁸ Como señala Bull (1955), en algunos casos, al usar las lenguas étnicas, o «vernáculos», como medio de enseñanza, de hecho lo que se consigue es que éstas se extingan más rápidamente.

rentes lenguas o variedades lingüísticas. Por ejemplo, se puede usar una lengua en casa y con los amigos íntimos, mientras que la otra lengua se usa para los negocios y las relaciones con la administración. Imaginémos una historia sencilla, dos amigos que son bilingües en las mismas lenguas, una «familiar» y otra «del gobierno»; supongamos que uno es un funcionario del Ayuntamiento y que su amigo tiene negocios oficiales con él. Supongamos además que el empleado del Ayuntamiento tiene que dar a su amigo dos consejos: uno como representante del Ayuntamiento y otro como amigo. Si el funcionario da el consejo oficial en la lengua «del gobierno» y el consejo de amigo en la lengua «familiar», es poco probable que haya un malentendido (que no se sepa cuál es el consejo oficial y cuál es el de amigo). El amigo no tomará por oficial el consejo formulado en la lengua familiar. En una situación similar pero monolingüe, es posible que el consejo amistoso se interprete como un consejo oficial. Abdulaziz Mkilifi (1978) ofrece un ejemplo más sutil acerca del uso del lenguaje en la pelea de un matrimonio de Tailandia bilingüe en suahelí e inglés. El marido discute en suahelí, mientras que la mujer lo hace en inglés. Abdulaziz Mkilifi sugiere como explicación que el suahelí simboliza los papeles tradicionales en la relación marido-mujer, mientras que el inglés se asocia con papeles menos tradicionales, con relaciones más igualitarias. Al usar el suahelí, el marido está haciendo hincapié en su papel tradicional sin decir ni una sola palabra al respecto. Al mismo tiempo, su mujer está apelando a una visión menos sumisa de su papel, por el mero hecho de elegir el inglés. Éstos son, según creo, ejemplos de lo que Southword (1977:224, citado en Apte, 1976:927) está pensando cuando dice que: «los bilingües desarrollan funciones de heterogeneidad lingüística que (al menos potencialmente) superan las posibilidades expresivas de un solo código».

El plurilingüismo social, además de ser una solución al conflicto político entre nacionismo y nacionalismo, y una ventaja en la interacción para las personas bilingües, también puede contribuir a crear una sociedad más dinámica. Una sociedad pluriétnica, posiblemente también plurilingüe, es seguramente una sociedad más rica que una nación con un solo grupo étnico dominante. La variedad de estilos de vida y de modos de ver el mundo pueden hacer que una nación sea un lugar más interesante en el que vivir. Desde este punto de vista, la situación ideal es una nación pluriétnica en la que los grupos socioculturales son conscientes de su identidad

lingüística y cultura local, sin dejar por ello de sentirse parte de una nación que los incluya. En resumen, esa nación estaría más cerca de ser una nación pluriétnica que de ser un estado plurinacional.

1.1.4. Origen de las naciones plurilingües

No se puede entender del todo el plurilingüismo sin saber algo de las causas históricas que lo originaron. Podemos distinguir cuatro patrones que no se excluyen mutuamente; aquí emplearé como ejemplos de algunos de estos modelos a casos que también podrían servir como ejemplos de otros modelos. Es más, una determinada sociedad plurilingüe suele ser por lo general ejemplo a la vez de varios modelos históricos. Estos modelos históricos son: (1) la migración, (2) el «imperialismo», (3) el federalismo y (4) las zonas fronterizas.

1.1.4.1. La migración

Hay dos grandes tipos de migraciones. Un primer tipo es el que un gran grupo se expande territorialmente ampliando sus fronteras y dominando a grupos socioculturales más pequeños que estaban ya asentados en ese territorio. Algunas poblaciones indígenas han formado con el tiempo una nación con el grupo mayoritario y han acabado por asimilarse lingüística y culturalmente en mayor o menor grado. Otras mantienen su propia nacionalidad y siguen siendo un problema para la unidad de la nación que controla la nacionalidad dominante. Dos ejemplos de este tipo de nacionalidades no del todo asimiladas son los catalanes en España y los bretones en Francia. Dentro de este tipo de migraciones podemos incluir la migración hacia el oeste en los Estados Unidos de los descendientes de los colonos británicos tras la independencia, ya que por el camino engulleron varias culturas nativas americanas. Algunos grupos nativos americanos se han asimilado lingüística, si no culturalmente, pero otros no. Como estos grupos son tan pequeños, sus aspiraciones nacionalistas no se perciben tanto.

El otro tipo de migración es el que se da cuando un pequeño número de miembros de un grupo étnico se traslada a un territo-

rio ya dominado por otra nacionalidad. Los inmigrantes, por supuesto, llegan hablando su propia lengua, aumentando así el plurilingüismo de la nación que los acoge. Estados Unidos es el mejor ejemplo de este tipo de inmigración, con la inmigración europea y china del siglo XIX y principios del siglo XX, y la inmigración más reciente desde Corea, Cuba, Haití y los países del área de Indochina⁹. Otros ejemplos de este tipo son las inmigraciones desde los países de la Commonwealth a Gran Bretaña y las inmigraciones de trabajadores a Suiza y Alemania. Lieberson et al. (1975) han señalado que en Estados Unidos lo que ha sucedido es que los grupos inmigrantes se han asimilado enseguida lingüísticamente, mientras que los grupos socioculturales que fueron absorbidos por un grupo migratorio dominante han conservado su propia lengua durante mucho más tiempo —el caso de los chicanos, de la población francófona originaria de la región canadiense de Acadia, y de algunos grupos indígenas norteamericanos—. No obstante, hay excepciones en ambos sentidos y sería arriesgado hacer generalizaciones.

1.1.4.2. *El imperialismo*

El término «imperialismo» tiene muchas connotaciones, y aunque hubiera preferido un término más neutro para la idea que quiero expresar, no he podido encontrar ninguno. Hay varios tipos de imperialismos: la colonización, la anexión y el «imperialismo económico». El «imperialismo» y la migración de un gran grupo se diferencian sólo en términos relativos; en las grandes migraciones, un grupo relativamente grande de personas de una misma nacionalidad se traslada a las zonas geográficas contiguas y las toma bajo su control. En los procesos imperialistas, sin embargo, el número de personas de una determinada nacionalidad que se establece en la nueva área geográfica y asume el poder es relativamente reducido. El colonialismo y la anexión son dos tipos de imperialismo que, en mi opinión, sólo se diferencian en si la gente tiene que cruzar o no

⁹ El paso de los puertorriqueños de Puerto Rico a la parte continental de Estados Unidos no es técnicamente un caso de inmigración ya que Puerto Rico forma parte de Estados Unidos. Pero como Puerto Rico es, sin lugar a dudas, una nacionalidad, en el sentido que Fishman da a este término, desde un punto de vista sociolingüístico se trata de un caso de inmigración.

el mar para llegar a la nueva área geográfica¹⁰. Con el tiempo, estos dos tipos de imperialismo han sido cada vez menos corrientes. Un ejemplo moderno de anexión puede ser la absorción de las Repúblicas Bálticas (Lituania, Letonia y Estonia) por la Unión Soviética después de la Segunda Guerra Mundial. En el caso de Letonia y Estonia desearíamos decir que se trata de un caso de migración de un grupo numeroso, ya que, según datos de Lewis (1972a), el 26% y el 20% de la población de uno y otro país era rusa en 1959¹¹. En Lituania sólo el 8% de la población era rusa en 1959 (Lewis, 1972a:330). El colonialismo puede ser ejemplificado, naturalmente, por cualquiera de las antiguas colonias británicas, francesas, españolas, portuguesas y alemanas en África, Asia y Sudamérica, la mayoría de las cuales ha conseguido la independencia en este siglo.

El «imperialismo económico» consiste en que una lengua extranjera irrumpe en un país sin estar asociada a una nacionalidad dominante políticamente; esto ocurre en parte por las ventajas económicas asociadas a esta lengua (Fisman et al., 1977). Un buen ejemplo de «imperialismo económico» es el uso del inglés en Tailandia, un país que jamás ha estado dominado por ningún país de habla inglesa, pero que sin embargo ha tratado de enseñar inglés a gran parte de su población.

Las tres variedades de lo que aquí he llamado «imperialismo» tienen como consecuencia que la lengua de los países imperialistas se introduce en otras sociedades. Aunque relativamente pocas personas de la nación imperialista se establecen en los territorios dominados, con el tiempo su lengua adquiere una gran importancia. En la colonización y la anexión lo más probable es que la lengua imperialista se use en la administración y en la educación; en el imperialismo económico la lengua imperialista se hace necesaria para el comercio internacional y la diplomacia. La anexión y, sobre

¹⁰ Otra diferencia podría ser que en la anexión, a diferencia de lo que ocurre en la colonización, se supone que la población dominada forma parte de la «madre patria». Algunas veces los países colonizadores también han tratado de conseguir eso mismo. Portugal, antes de la independencia de sus colonias africanas, Angola y Mozambique, afirmaba que los ciudadanos de éstas eran «portugueses de ultramar». Es más fácil que la población dominada se incorpore a la del país dominante cuando los territorios son geográficamente contiguos.

¹¹ Rusia tiene una larga tradición de expansión y anexión territorial.

todo, la colonización tienen otra consecuencia más en el plurilingüismo: la federación impuesta.

1.1.4.3. *El federalismo*

El federalismo es el tercer patrón histórico que contribuye a que exista el plurilingüismo. Con este término quiero decir la unión de diversos grupos étnicos o nacionalidades bajo el control político de un estado. El federalismo puede ser voluntario o impuesto. Son raros los casos de federalismo voluntario; el mejor ejemplo es Suiza, donde varios estados, conocidos como cantones, se han unido, la mayoría de forma voluntaria. Suiza tiene cuatro lenguas oficiales: el alemán, el francés, el italiano y el rumano, aunque no hay muchos hablantes de rumano. Otro ejemplo podría ser Bélgica, país formado por dos grandes grupos lingüísticos: los hablantes de francés, valones, en el sur y los flamencos en el norte. Estos últimos hablan flamenco, una lengua muy parecida al alemán. Cuando Bélgica se independizó en 1830, la élite flamenca hablaba francés y el nacionalismo flamenco, con su lengua como símbolo, no estaba aún muy desarrollado. En el siglo XX el nacionalismo flamenco ha crecido enormemente causando considerables disturbios en Bélgica (Lorwin, 1972). De esta manera, Bélgica está sufriendo algunas de las tensiones propias de las federaciones impuestas, aunque históricamente no es una federación impuesta.

Otro ejemplo de federalismo voluntario es Camerún, pero sólo en el sentido de que es una federación de una antigua colonia francesa y una antigua colonia inglesa. Como consecuencia de esta federación en Camerún se habla francés e inglés. Por lo que respecta a las lenguas indígenas de Camerún, el plurilingüismo es producto de un federalismo impuesto.

Por federalismo impuesto entiendo principalmente las consecuencias de la colonización europea en África y Asia y, en menor medida, en el hemisferio occidental. También a lo largo de la historia europea han surgido y desaparecido varios estados plurilingües unidos a la fuerza, y las consecuencias sociolingüísticas de algunos todavía existen hoy en día, pero aquí nos fijaremos en los casos de colonización más recientes. Las fronteras de las colonias europeas se establecieron en gran parte por motivos distintos de las afinidades étnicas de las poblaciones dominadas. A causa de esto, muchas

colonias reunieron en la misma administración a diferentes grupos lingüísticos y socioculturales que nunca habían tenido el mismo gobierno y que tal vez nunca hubieran formado parte por sí mismos de la misma nación. El resultado es una federación *de facto* formada por varios grupos socioculturales que nunca han podido dar su opinión al respecto. Cuando las antiguas colonias se independizan el nuevo estado sigue siendo una federación. Alguna que otra vez sucede que alguna nación federada a la fuerza trata de separarse, como Biafra de Nigeria, Katanga de Zaire y Bangladesh de Pakistán. Sólo Bangladesh tuvo éxito en ese intento. Así pues, una tarea de la nueva nación debe ser desarrollar una sociedad que sea más una nación pluriétnica que un estado plurinacional. Esta necesidad se refleja en la política lingüística. La mayoría de las colonias europeas son, por consiguiente, ejemplos tanto de imperialismo como de federación impuesta.

1.1.4.4. *Las zonas fronterizas*

El cuarto origen histórico del plurilingüismo tiene que ver con las zonas fronterizas. Todo estado debe tener claramente definidas sus fronteras geográficas para, por ejemplo, saber quién tiene que pagarle impuestos, qué zonas está comprometido a defender militarmente y hasta dónde deben llegar sus servicios como gobierno. Sin embargo, los grupos socioculturales no siempre eligen su lugar de residencia de acuerdo con las fronteras políticas. A causa de esto, en muchas zonas próximas a las fronteras entre países hay personas que son ciudadanos de uno de los países, pero son miembros de un grupo sociocultural que reside principalmente en el otro país. Un ejemplo entre muchos de este fenómeno es la presencia de hablantes de francés en el noreste de los Estados Unidos; estas personas viven en los Estados Unidos, pero están étnicamente más cerca de los ciudadanos de la provincia canadiense de Quebec.

Una complicación del caso de las zonas fronterizas tiene que ver con los botines de guerra. A menudo se obliga a la nación que pierde una guerra a entregar parte de su territorio a los países vecinos que han vencido. Algunas veces se trata de zonas pluriétnicas o plurinacionales por las que han luchado los países vecinos durante mucho tiempo y que acaban por formar parte de cualquiera de los países vencedores en la última guerra. Alsacia-Lorena es un ejem-

plo de esto. Su población la forman hablantes de variedades del alemán y del francés, ambas provincias han formado parte de los dos países a lo largo de su historia. Alsacia y Lorena pertenecen ahora a Francia, y por tanto esos hablantes de alemán contribuyen hoy al plurilingüismo en este país.

Hay un caso en Estados Unidos que podría ser enfocado desde cualquiera de los cuatro modelos. Se trata de una enorme zona en el suroeste de los Estados Unidos, cedida por México al final de la guerra entre México y los Estados Unidos en 1848. Se puede ver como un caso de cambio de lengua de una zona fronteriza plurilingüe como resultado de una guerra; o se puede defender también que se trata en realidad de un ejemplo del tipo de imperialismo que hemos llamado anexión por parte de Estados Unidos. Y si creemos que el interés de los estadounidenses por el territorio se debió a que se habían asentado en él un gran número de individuos de ese país, podemos ver el suceso como un caso de migración masiva. Por lo que respecta a los diferentes grupos de indígenas norteamericanos del suroeste de Estados Unidos, se trata de un caso de federalismo impuesto. Señalo esta ambigüedad para recalcar que los cuatro modelos históricos no son incompatibles de tal modo que cada comunidad plurilingüe sea un ejemplo de un modelo y no de los otros. Más bien, son fenómenos que pueden confluír con el tiempo y algunos, como la anexión y la migración masiva, no se distinguen claramente. Más aún, dos o más de estos fenómenos a menudo concurren en la historia de una determinada sociedad o país.

Teniendo en cuenta lo anterior, estudiaremos ahora los casos de Paraguay y la India como estados plurilingües.

1.2. PARAGUAY

1.2.1. Historia

Paraguay es un país de Sudamérica central sin salida al mar (véase el mapa 1.1). Ha tenido una historia agitada que abarca la colonización europea, varios grados de independencia de España y de países vecinos sudamericanos y guerras devastadoras con los países vecinos. Como ocurre en todos los países del hemisferio oeste, una parte de su plurilingüismo tiene su origen en la colonización y el

federalismo impuesto a los indígenas. Pero Paraguay es único en el hemisferio oeste, y tal vez en el mundo, porque desde el siglo XVI los colonos españoles y sus descendientes adoptaron una de las lenguas indígenas de América, el guaraní. El resultado es que en 1950 casi el 95% de la población hablaba guaraní, muchos más de los que decían saber español (Rona, 1966; Rubin, 1978). Ningún otro país del Nuevo Mundo ha adoptado en tal grado una lengua indígena.

Los problemas lingüísticos más importantes en Paraguay tienen que ver, por tanto, con la relación entre el guaraní y el español, aunque hay también otras dos fuentes menores de diversidad lin-



Mapa 1.1. Paraguay, con la región del Chaco

güística. Una es un pequeño grupo de inmigrantes, en gran parte de la secta menonita, que han establecido colonias semiautónomas en la mitad oeste del país, igual que han hecho otros inmigrantes alemanes, eslavos y japoneses. La otra fuente es el resultado del federalismo impuesto a los grupos socioculturales indígenas no integrados, que viven, igual que los menonitas, sobre todo en la región del Chaco, en la parte occidental del país (Klein y Stark, 1977). Más adelante hablaremos más de las lenguas de los indios del Chaco.

1.2.2. Patrones de bilingüismo

En Paraguay, el español es la lengua del gobierno y hasta hace relativamente poco tiempo la única lengua de enseñanza en las escuelas estatales. En las zonas urbanas, la mayoría de la población dice que sabe español, generalmente como segunda lengua. Según los datos del censo de 1950 que presenta Rona (1966:284) el 89.1% de la población de Asunción, la capital del país, sabía español. La gran mayoría (el 76.1% de la población de la ciudad) era bilingüe en español y guaraní¹². La situación es muy diferente en las zonas rurales. Fuera de la capital, los datos del censo indican que el 45.8% dicen ser monolingües en guaraní y el 49.5% dicen ser bilingües¹³. Sin embargo, Rona cree que aún así el porcentaje de bilingüismo es exagerado. Señala que en 1950 el transporte y la comunicación eran muy pobres en Paraguay, con el resultado inevitable de que no llegaban a las zonas más alejadas. Es en estas zonas donde se habla casi exclusivamente guaraní. Es más, probablemente la gente del campo que dijo a los encuestadores del censo que *sabían* español, en realidad sólo conocían unas pocas palabras.

Teniendo en cuenta estos dos factores, Rona llega a la conclusión de que, en realidad, menos de la mitad de la población sabe español, y menos de un 40% es de verdad bilingüe. En las zonas rurales, el conocimiento del español y el bilingüismo parece ser mucho menor.

¹² Estas cifras están ya bastante anticuadas, aunque según Robin (1978) el porcentaje de bilingüismo en Asunción era casi idéntico en el censo de 1962.

¹³ Ha sido necesario hacer algunas pequeñas correcciones a los porcentajes de Rona sobre la población de fuera de la capital porque había errores aritméticos en el original.

Los datos del censo de Paraguay, excepto en el caso de Asunción, se organizan por departamentos (que equivalen aproximadamente a los estados de EE.UU.). Los departamentos incluyen tanto las zonas rurales como las ciudades, y se sabe que el conocimiento del español es mucho más normal en las ciudades que en el campo. Tomando los datos del departamento de Caaguazú, que tiene dos ciudades importantes, Rona (1966:285) considera que si el 60% de la población de las ciudades hablase español (frente a más del 89% de Asunción), no habría *nadie* en las zonas rurales del departamento que hablara español. La estimación de Rona parece ir bien encaminada; según Rubin (1978:189), los datos censados de monolingüismo en guaraní crecieron, desde el 45.8% en el censo de 1959, a más del 52% en el censo de 1962¹⁴. La situación ante la que nos encontramos es, por tanto, la de una nación con muy pocos monolingües en español, un conocimiento casi general del guaraní, un importante bilingüismo en las zonas urbanas, especialmente en la capital, y un monolingüismo en guaraní en la gran mayoría de las zonas rurales.

1.2.3. Actitudes lingüísticas

Algo muy importante en Paraguay son los sentimientos de la gente hacia las dos lenguas principales. Parecen ser bastante ambivalentes. Por un lado, el guaraní cumple las funciones unificadora y separatista de Garvin y Mathiot (la función que Fishman llama «autoidentificación contrastiva»); de hecho, el guaraní es la lengua que usan como ejemplo de estas funciones (Garvin y Mathiot, 1956; Rona, 1966:286). Parece ser una opinión extendida que la persona que *no* sabe guaraní no es realmente paraguaya (Rona, 1966:282), excluyendo así a los pequeños grupos de inmigrantes, a los indígenas sin asimilar e incluso a los hablantes monolingües de español. Los paraguayos defienden que el guaraní está especialmente capacitado para expresar nociones abstractas y que es una gran lengua (Rona, 1966:287-8). Por otro lado, hay paraguayos en

¹⁴ La cifra del 52% podría estar ligeramente inflada debido a una diferencia en la forma de la pregunta sobre la lengua en el censo de 1962 (Rubin, 1968a:486, nota 1). Trataremos este problema relacionado con los datos de los censos más adelante, en el capítulo 5º.

las ciudades que piensan que Paraguay no puede progresar hasta que el conocimiento del español no esté más extendido. Los bilingües desprecian a los hablantes monolingües de guaraní y a menudo éstos se sienten estúpidos por no saber hablar español (Rubin, 1978:479). La mayoría de los paraguayos se avergüenzan de que el guaraní no sea una lengua respetable por ser una «mera» lengua indígena. Los paraguayos sienten gran devoción por su lengua, quieren estar orgullosos de ella y de hecho lo están, pero aún así hay un sentimiento encubierto de malestar y un sentimiento de que, de alguna manera, en realidad el español es más elegante y mejor.

En cuanto al prestigio social de las dos lenguas, los sentimientos sobre el guaraní y el español interactúan de una forma bastante compleja. El guaraní es, sencillamente, un prerrequisito para ser un paraguayo auténtico, y su empleo dentro de la nación no conlleva ningún *status* especial. El español se usa para las funciones altas y por tanto da prestigio a los que lo hablan *además* del guaraní. «Los que sólo hablan español no tienen ninguna categoría social» (Rona, 1966:286).

1.2.4. *Problemas entre el nacionalismo y el nacionismo en el gobierno y la educación*

Hasta 1967 el español era la única lengua oficial. En 1967 se revisó la constitución para reconocer como lenguas nacionales tanto el español como el guaraní, pero sólo el español como lengua oficial. Parece, pues, que los intereses nacionistas han prevalecido a la hora de elegir la lengua del gobierno. La lengua colonial sigue cumpliendo esta función. Aparentemente, el guaraní, sin lugar a dudas la lengua simbólica del nacionalismo, no está preparada para usarla como lengua oficial del gobierno, debido al escaso desarrollo de su vocabulario técnico (Rona, 1966, da pruebas de ello). En cualquier caso, Paraguay es independiente de España desde hace más de 150 años y el español no se siente como una amenaza al nacionalismo. No parece haber un movimiento a favor de que el guaraní sea la lengua oficial del gobierno. Paraguay parece ser un caso típico de la utilidad de una solución plurilingüe al conflicto entre el nacionismo y el nacionalismo. El guaraní sirve de lengua nacional (en el sentido que Fishman da a este concepto), mientras que el español sirve a los fines nacionistas.

No está muy claro por qué debería haber conflictos entre nacionismo y nacionalismo en el área de la educación. A primera vista, parece que se debería elegir el guaraní como lengua de enseñanza tanto para servir a los fines nacionalistas como a los nacionistas. El uso del guaraní en la educación reforzaría el valor simbólico de la lengua nacional y, por tanto, serviría a los fines del nacionalismo. Y puesto que casi el 95% de la población habla guaraní, y sólo cerca de la mitad habla español, parece que la educación de los niños tendría menos problemas si se hiciera usando el guaraní. Pero, en realidad, el español *siempre* ha sido la única lengua que se ha usado en la educación en Paraguay y hasta 1973 no se podía decir en las aulas ni una palabra en guaraní (Rubin, 1978:191). Se obligaba a los niños a no hablar en guaraní no sólo en clase, sino también en el recreo, y algunas veces se les llegaba a castigar físicamente si no obedecían (Rubin, 1968a:480, 1978:190-1). Rubin dibuja un cuadro horrible de las consecuencias de esta política, sobre todo en las zonas rurales. Algunas de estas consecuencias son un lento e insuficiente aprendizaje del español, un alto índice de abandono de la escuela y una asombrosa cantidad de alumnos repetidores¹⁵.

¿Por qué se ha mantenido la política del uso exclusivo del español, cuando los motivos nacionistas tendrían que haber dictado el uso del guaraní, y cuando parece que los fines prácticos del nacionismo no se consiguen usando el español como medio de enseñanza? Y más aún, ¿por qué en un principio se implantó el español? Para contestar a estas preguntas tenemos que analizar por separado las consideraciones nacionistas y las nacionalistas. En cuanto al nacionalismo se refiere, el guaraní no necesita ni nunca ha necesitado apoyo del sistema educativo para ser considerado la lengua nacional. El guaraní ya estaba firmemente establecido como única lengua nacional de Paraguay mucho antes de la independencia. Lo que pasó es que, sencillamente, nunca se planteó la cuestión de si utilizar o no el sistema educativo para enseñar la lengua nacional. En cuanto al nacionismo, aunque parece lógico que los niños aprenderían mejor si los profesores usaran la lengua que ellos entienden, y aunque la expe-

¹⁵ En una escuela rural, entre el 40 y el 60 por ciento de los alumnos de los tres primeros cursos estaban repitiendo curso (Rubin, 1968a:485). A un estudiante paraguayo le lleva, por término medio, 7.3 años llegar a superar los cuatro primeros cursos (Rubin, 1978:190).

riencia en Paraguay demuestra que la enseñanza en español no funciona, la situación *no se percibe* en esos términos. Simplemente, el guaraní nunca se ha considerado y, en gran medida, todavía no se considera, adecuado para la elevada tarea de educar a los niños de la nación. En un nivel puramente práctico, hay que tener en cuenta también la escasez de material educativo en guaraní y de profesores que sepan enseñar en esa lengua. En resumidas cuentas, en Paraguay no se ha utilizado el guaraní en la educación porque no era necesario que el sistema educativo reforzase la función nacionalista del idioma, ni se le consideraba adecuado para cumplir los objetivos nacionalistas de una buena educación. Desde este punto de vista —justo el contrario del que teníamos en un primer momento— es lógico que se elija el español como lengua en la enseñanza.

La historia no termina aquí. Tal vez se puede defender que el guaraní no está suficientemente desarrollado como para utilizarse en la enseñanza superior, ni siquiera en la secundaria (lo esté o no, es muy poco probable que los paraguayos lleguen pronto a *creer* que sí lo está). Pero tal vez se les puede convencer de que es mejor usar el guaraní en la enseñanza primaria, enseñando a la vez el español como segunda lengua, y más tarde pasar al español como medio de enseñanza. El gobierno ya ha dado varios pasos en esa dirección. En 1973, el Ministerio de Educación puso en marcha un «Nuevo Currículo» que permitía e incluso animaba a usar el guaraní en la enseñanza primaria como una forma de facilitar el paso al español (Rubin, 1978:191-2). Sin embargo, se ha avanzado muy poco en medidas concretas para poner en práctica la propuesta de una enseñanza bilingüe. Rubin esboza varios problemas que se tienen que resolver si se quiere que el programa tenga éxito. No obstante, el uso inicial del guaraní no perjudica los fines nacionalistas, y si se confirma su eficacia desde un punto de vista nacionalista, será Paraguay el que más se beneficie de ello.

1.2.5. *Los indígenas del Chaco*¹⁶

Sería interesante e instructivo examinar más de cerca otro plurilingüismo de menor extensión que existe en Paraguay como re-

¹⁶ Este apartado se basa en la información que proporcionan Klein y Stark (1977).

sultado del federalismo impuesto. Paraguay se divide en dos grandes zonas —el este, conocido como Paraguay oriental, y el oeste, conocido como el Chaco (véase el mapa 1.1). Esta región está muy poco poblada; pese a que tiene el 60% de la superficie de la nación, sólo posee el 3% de la población total (Klein y Stark, 1977). En la región del Chaco viven la mayoría de los grupos étnicos indígenas de Paraguay que no se han asimilado. Según datos de Klein y Stark (1977), existen 13 lenguas agrupadas en cinco grupos lingüísticos que en conjunto sólo tienen unos 24.000 hablantes. Parecen muchas lenguas para tan poca gente, pero lo cierto es que entre los indígenas del Chaco hay una gran diversidad lingüística. Por otro lado, algunas de estas lenguas están estrechamente emparentadas, por lo que los hablantes de diferentes lenguas pueden, en cierta medida, entenderse entre sí. Las cinco «lenguas» de la familia mascó son todas de alguna manera inteligibles entre sí, por esto los hablantes les dan a todas el nombre de enlí o enenlí.

Por lo general, estos indígenas se han visto obligados a abandonar su economía tradicional, basada en la pesca, la caza y la recolección, y han tenido que buscar un lugar en la economía nacional paraguaya. Algunos han podido participar en los dos sistemas cazando animales salvajes y vendiendo sus pieles, pero con el crecimiento de la agricultura en el Chaco y las nuevas leyes que prohíben la venta de pieles de animales salvajes, esta práctica también está disminuyendo. Otros han trabajado durante generaciones en fábricas de productos químicos para tratar las pieles, pero esta industria está decayendo por la misma razón. Las posibilidades que quedan consisten sobre todo en ser empleados en ranchos como agricultores, trabajar en tareas agrícolas en las grandes colonias menonitas semiautónomas del centro de la región del Chaco (el número de indígenas que trabajan para los menonitas es sorprendentemente alto) y trabajar en bases militares. Algunos viven en zonas que administran varios grupos de misioneros cristianos; algunos de estos misioneros están enseñando a los indígenas técnicas agrícolas para que sean autosuficientes.

Los usos lingüísticos de estos grupos socioculturales varían considerablemente, desde un mantenimiento al 100% de la lengua de la tribu hasta un abandono total de la misma. El destino que han tenido estas lenguas depende en gran medida de la historia reciente de sus hablantes y de sus valores culturales. Para ilustrar esta cuestión veremos el caso de dos grupos, los angaités y los chulupíes.

Los angaités hablan una variedad del mascóí. Algunos han trabajado durante varias generaciones en fábricas químicas, donde también trabajaban otros indígenas hablantes de otras variedades del mascóí. Como resultado de esa convivencia ha habido muchos matrimonios intergrupales. Aunque exista cierta inteligibilidad mutua entre estas lenguas, los matrimonios en los que el marido y la mujer hablan diferentes lenguas usan el guaraní para hablar entre ellos y con sus hijos. Otros angaités trabajan en ranchos o en granjas de los menonitas. Estos últimos, igual que los que trabajan en las fábricas, ven el guaraní como una lengua de prestigio y o bien enseñan guaraní a sus hijos, o bien les animan a que lo aprendan de otros paraguayos. Sólo un grupo de 250 personas que viven en una misión aprendiendo técnicas agrícolas mantienen el angaité como lengua familiar. Salvo este pequeño grupo, lo más probable es que los angaité cambien su lengua tribal por el guaraní antes de que pasen dos generaciones.

Los chulupíes hablan una lengua del grupo mataguayo y se piensa que son el grupo étnico del Chaco que más orgulloso está de su cultura y su lengua. Aunque algunos han tenido que aprender español o guaraní por motivos de trabajo, no suelen aprender bien estas lenguas, y no las mezclan al usar su lengua tribal. A diferencia de los angaités, su lengua familiar es siempre el chulupí. También se diferencian de los angaités en que un indio chulupí siempre hará un gran esfuerzo por entender a un hablante de otra lengua mataguaya antes de recurrir al guaraní como lengua de contacto. Esto es así pese a que las lenguas mataguayas son mucho menos parecidas entre sí que las lenguas mascóís. En muchos de los lugares donde viven los chulupíes existen programas de enseñanza bilingüe en chulupí y español, y algunos de estos programas usan materiales fabricados por los propios indígenas. En la ciudad menonita de Filadelfia los menonitas tienen una estación de radio que emite programas en lenguas indígenas. Los chulupíes han pedido que en esas emisiones se eliminen los préstamos del español de modo que sólo se oiga chulupí puro. Es fácil, pues, predecir que los chulupíes conservarán su lengua en el futuro próximo.

Anteriormente hemos hecho alusión a la posibilidad de usar los conceptos de Fishman de cambio y conservación de lengua y de adhesión a una lengua como un índice de si un determinado grupo sociocultural es más un grupo étnico o una nacionalidad. Recordemos que Fishman dice que los nacionalismos están preocupados de una manera consciente por el uso, fomento y pureza de su len-

gua. Este modelo se opone al uso inconsciente y al abandono sin remordimientos de sus lenguas por parte de los grupos étnicos que no son pequeñas nacionalidades. El primer modelo corresponde perfectamente a los chulupíes, quienes usan conscientemente su propia lengua siempre que es posible y se la enseñan a sus hijos en casa, la fomentan a través de programas de educación bilingües y protegen su pureza al no usar o prohibir que se usen préstamos del español y del guaraní. Según estos criterios, podríamos clasificarlos como una nacionalidad subnacional, es decir, como una nacionalidad incluida dentro de una nación.

Los angaités, en cambio, parecen no ver en su lengua más que un instrumento de comunicación. En cuanto el instrumento les resulta ineficaz, incluso cuando el interlocutor habla una lengua parecida, lo abandonan sin remordimientos por otro instrumento mejor, el guaraní. Los angaités, si tenemos en cuenta el criterio del valor simbólico de la lengua, son un grupo étnico más que una nacionalidad.

Por último, deberíamos mencionar brevemente las lenguas del grupo tupí-guaraní. Según Klein y Stark (1977) hay dos lenguas dentro de este grupo, a las que los hablantes de ambas llaman guaraní-eté. Las dos están emparentadas con la lengua nacional, el guaraní. A una de ellas se la llama a veces «guaraní tribal», en contraste con el «guaraní paraguayo», la lengua nacional. Las lenguas tribales están muy próximas lingüísticamente a la lengua «nacional» y puede que sean variedades más conservadoras de una misma lengua anterior. Los dos grupos tupí-guaraníes están rápidamente pasando a hablar la lengua nacional, en parte debido a su parecido lingüístico, aunque sobre todo a causa de valores culturales.

1.2.6. Paraguay: ¿nación pluriétnica o estado plurinacional?

Paraguay está claramente muy cerca, en la escala de la que ya hemos hablado, del extremo que ocupa el concepto de «nación pluriétnica» y muy lejos del concepto de «estado plurinacional». Tiene una lengua nacional que habla la inmensa mayoría de sus habitantes. El guaraní cumple las funciones simbólicas propias de una lengua nacional, especialmente las funciones unificadora y separatista. El español es la lengua que satisface las funciones nacionalistas sin que represente por ello una amenaza para los intereses del nacionalismo. Es posible que dentro de poco tiempo el guaraní cumpla

parcialmente una función nacionista —la de ser la lengua de la educación—, lo que fortalecerá la lengua nacional y tal vez también mejore la educación primaria. A los grupos inmigrantes no se les considera verdaderos paraguayos, pero no se les ve como una amenaza ni como una fuerza separatista. En las poblaciones indígenas encontramos, tanto grupos étnicos, por ejemplo los angaités, como nacionalidades subnacionales —el caso de los chulupés. Pero los grupos que tienen una conciencia nacional importante son tan pequeños que no plantean una amenaza real a la unidad (por ejemplo, sólo hay cerca de 5.000 chulupés). No hay duda, pues, de que Paraguay es uno de los auténticos estados-nación del mundo.

1.3. LA INDIA

1.3.1. Historia

La India —el gigante de la sociolingüística— es uno de los mayores países plurilingües del mundo¹⁷. Nadie sabe exactamente cuántas lenguas se hablan dentro de sus fronteras, pero ascienden a varios centenares. Según Khubchandani (1978:553), existen «unas 200 lenguas clasificadas». Grimes (1978:266) enumera 312 lenguas en la India. Le Page (1964:54) habla de un total de 844 lenguas, incluyendo 63 «no indias». El censo de 1961 lista 1.652 «lenguas y dialectos» (Apte, 1976:141), pero esta cifra es exageradamente alta, sobre todo porque incluye cientos de lenguas maternas con muy pocos hablantes (210 de las lenguas que da sólo tienen uno o dos hablantes) y porque ha contado algunas lenguas más de una vez bajo nombres ligeramente diferentes (Apte, 1976:142). Cualquiera que sea el número exacto de lenguas, lo que es seguro es que es muy alto.

Dado que el país fue una colonia británica hasta que consiguió la independencia en 1947, el patrón actual de plurilingüismo en la India se debe en gran parte a las consecuencias típicas del colonialismo y del federalismo impuesto. Por supuesto, antes del dominio británico en la India ya había una larga historia de plurilingüis-

¹⁷ Le estoy muy agradecido a mi colega Shaligram Shukla por las sugerencias que me hizo sobre una primera versión de esta parte del libro dedicada a la India. Todos los errores que pueda tener la versión definitiva son, por supuesto, míos.

mo¹⁸. Si no hubiera habido intervención europea, cualquier otra evolución política habría ocasionado, sin duda, que algunas nacionalidades o grupos étnicos gobernaran a otros. Probablemente, también es cierto que de no haber sido una colonia se habrían evitado muchos de los conflictos sociales y políticos relacionados con la lengua que ha habido en la India.

No todas las cientos de lenguas en la India tienen, por supuesto, el mismo *status*. El hindí, como veremos más adelante, se eligió como lengua nacional y así se le designa en la constitución. El inglés no se menciona en la constitución, pero de hecho se usa como lengua de gobierno en el ámbito del gobierno federal y en algunos estados. La Disposición VIII, una parte de la constitución de la India, enumera 14 lenguas como «las lenguas de la India» (Le Page, 1964:53). La India está dividida lingüísticamente en dos grandes familias de lenguas, las lenguas índicas o indoarias en el norte y las lenguas drávidas o dravídicas en el sur, aunque existen unas cuantas lenguas que no pertenecen a ninguna de estas familias lingüísticas. De las lenguas que aparecen en la Disposición VIII, diez pertenecen a la familia índica (el asamés, el bengalí, el gujaratí, el hindí, el cachemir, el maratí, el oriya, el penyabí, el sánscrito y el urdú), las otras cuatro son de la familia drávida (el canarés, el malabar, el tamil y el telugú). Las lenguas de la Disposición VIII dan cuenta del 90% de la población de la India. Según el censo de 1971, cada una de estas lenguas tenía 10 millones o más de hablantes, excepto el asamés (8.95 millones), el cachemir (2.42 millones) y el sánscrito (Apte, 1976:159). El sánscrito es una lengua clásica, su parentesco con las lenguas indoarias es parecido al que existe entre el latín y las lenguas románicas. Aunque a menudo se piensa que es una lengua muerta, 2544 personas declararon en el censo de 1971 que era su lengua materna¹⁹. En cualquier caso, se la incluye en la Disposición VIII por su importancia religiosa y cultural para la mayoría de la población hindú, más que por el número de sus hablantes.

Además de las lenguas de la Disposición VIII, existen otras 19

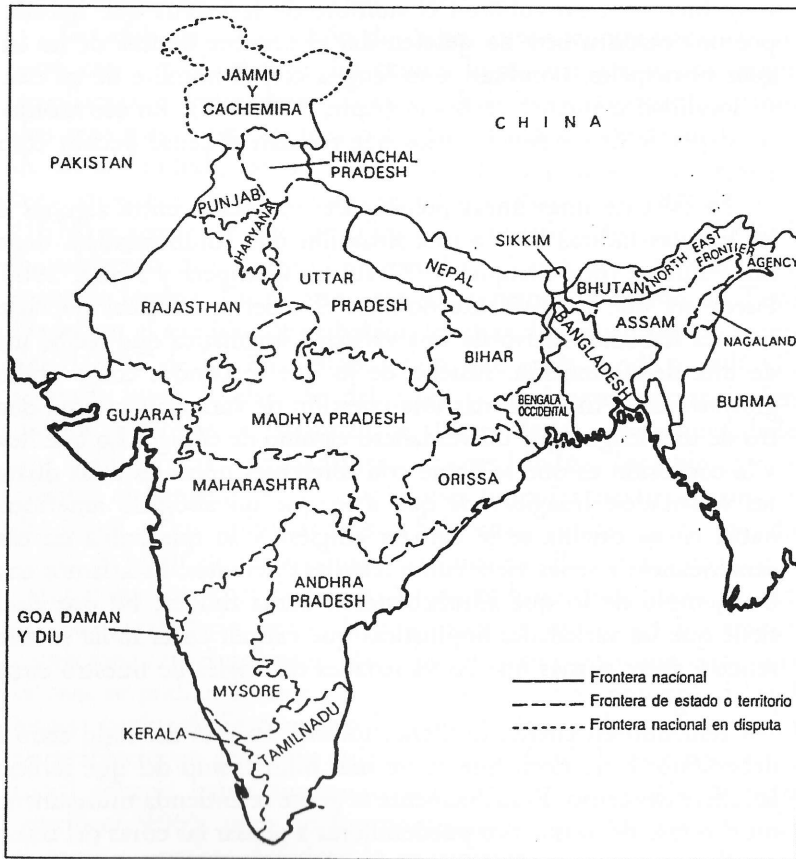
¹⁸ Para un estudio de la variación dialectal y el cambio fonológico en lenguas índicas centrales, véase Shukla (1974).

¹⁹ Hay una universidad en sánscrito en Benarés, en la que los estudiantes de sánscrito de todo el país utilizan el sánscrito para comunicarse al no tener otra lengua en común (información proporcionada personalmente por Shaligram Shukla).

lenguas con un millón o más de hablantes y otras 49 con menos de 100.000 hablantes (Apte, 1976:142). El resto de las lenguas son lenguas de grupos pequeños, similares en cierto sentido a las lenguas indígenas del Chaco en Paraguay.

1.3.2. Patrones de bilingüismo

Con el grado de diversidad que existe en la India, podemos suponer que habrá una gran abundancia de bilingüismo y plurilingüismo individual. Las cifras del censo de 1961 indican que el 9.7% de la población india es bilingüe (Khubchandani, 1978:559) —una



Mapa 1.2. India

cifra sorprendentemente baja. Sin embargo, hay razones para pensar que las cifras del censo sobre el bilingüismo son erróneas, especialmente las de la parte norte y central del país (Khubchandani, 1978). El examen de esta situación nos proporcionará nuevos conocimientos sobre la diversidad lingüística de la India.

Para empezar, la clasificación y denominación de las lenguas de la India ha sido constantemente un motivo de controversia. En parte esto se debe a algo especialmente frecuente entre las lenguas índicas: que una lengua tienda a desdibujarse incluyéndose en otra lengua emparentada sin que exista una clara separación entre ambas. Un ejemplo notable de esto, aunque no del todo representativo, es la relación que existe entre el hindí y el urdú. Ambas lenguas comparten en gran medida los mismos sistemas fonológicos y gramaticales. Sin embargo, tienen diferentes sistemas de escritura, diferente *status* histórico y cultural y su léxico es algo distinto cuando se escriben. La población hindú ha usado siempre la parte llamada hindí de esa lengua compleja. El sistema de escritura en el que se escribe se llama devanagari, la misma escritura que se usa para escribir el sánscrito. Los hablantes de hindí, a diferencia de los hablantes de urdú, utilizan vocabulario que deriva del sánscrito o préstamos de esta lengua. El urdú es la lengua de los musulmanes y se escribe en el alfabeto árabe del persa. Su vocabulario procede del persa y del árabe, más que del sánscrito. Se puede distinguir claramente si un texto escrito está en hindí o en urdú por las marcadas diferencias en la grafía. Pero en la lengua hablada, donde el hindí-urdú se usa como una lengua de contacto para realizar las tareas comunicativas diarias, las dos lenguas se funden en una sola. Muchos autores que estudian la sociolingüística de la India tienden a enfatizar las similitudes entre el hindí y el urdú, y hablan del hindí-urdú como de una sola lengua (por ejemplo, Kachru y Bathia, 1978; Khubchandani, 1977, 1978)²⁰. El

²⁰ La relación entre el hindí y el urdú es exactamente la contraria a la que normalmente se encuentra en cualquier lengua. Por lo general, es en la escritura y en el habla más formal donde una lengua es más uniforme y se diferencia más en los estilos coloquiales informales (cf. Trudgill, 1974:40-3, quien trata este tema en un texto sobre la relación entre los dialectos regionales del inglés y la pronunciación estándar). La situación del hindí-urdú es más variada en las situaciones más formales y más uniforme en las más informales. No tenemos espacio para explicar las razones por las que el hindí-urdú parece ir en contra de esta norma sociolingüística.

penyabí, aunque está mucho menos emparentado con el hindí y el urdú de lo que estas dos lenguas lo están entre sí, se ha considerado a veces parte del mismo complejo lingüístico, incluso por sus propios hablantes (Kahru y Bathia, 1978:532). El censo de 1951 contaba las tres lenguas como una sola, pero en los posteriores censos se han contado por separado.

Otro aspecto del problema es que resulta difícil clasificar algunas variedades lingüísticas; un ejemplo que viene al caso es el maitilí. En el censo de 1971 cerca de seis millones de personas declararon que su lengua materna era el maitilí (Apte, 1976:160). El maitilí es una lengua con su propia grafía y tradición literaria. Su estructura es parecida al bengalí y desde un punto de vista puramente lingüístico no habría ninguna duda en clasificarlo como una variedad de esta lengua. Sin embargo, tiene un considerable número de préstamos del hindí. Si la categoría del maitilí se decidiera sólo según criterios lingüísticos, no habría muchos problemas en aceptarlo como una lengua, ya que el préstamo del léxico no es un criterio para definir las relaciones de una lengua. Sin embargo, al maitilí se le considera oficialmente como un dialecto del hindí —un estado de cosas que Kachru y Bhatia (1978:51) juzgan lamentable. Según estos autores, sería preferible una tercera opción, que se considerara al maitilí una lengua diferente tanto del hindí como del bengalí. Evidentemente, la decisión sobre qué categoría darle a una variedad lingüística como el maitilí se basa más en motivos políticos que lingüísticos.

Todo esto significa que cuando el entrevistador del censo llega y pregunta a un ciudadano hindú cuál es su lengua materna y qué otras lenguas habla, no le resulte muy fácil contestar. Para algunas personas, tal vez sea la primera vez que tienen que reflexionar sobre qué lengua hablan. Es probable que la respuesta del encuestado se base más en el deseo de estar asociado a una lengua de prestigio, de aparentar patriotismo o de proclamar su pertenencia a un grupo étnico local. Imaginemos, por ejemplo, un hablante que usa en casa una variedad de una lengua índica y que no sabe cómo se llama. Es probable que piense que no se trata realmente de una lengua. Es posible que en cierta medida comprenda el hindí y que use hindí coloquial en las relaciones interétnicas. El hindí es la lengua nacional, tiene *status* y prestigio. Este hablante le dirá al entrevistador que habla

hindí. Otro hablante habla una variedad índica llamada rayastaní. ¿Dirá que habla rayastaní? Esta lengua no aparece en las lenguas de la Disposición VIII, se parece mucho al hindí y resulta que éste es la lengua nacional. Este hablante deseará parecer patriótico y dirá que habla hindí. Según Kachru y Bhatia (1978:53-4), eso fue lo que motivó las respuestas de mucha gente en el censo de 1951, realizado inmediatamente después de la independencia. En los censos de 1961 y de 1971 disminuyó el número de personas que dijeron hablar hindí en vez de uno de sus «dialectos».

Por otro lado, algunas personas tienen un sentimiento localista muy fuerte. Si no conocen el nombre de la lengua que hablan y por una razón u otra no quieren dar el nombre de una de las lenguas principales, nombran a su lengua con el nombre de su casta, su localidad o incluso su oficio (Apte, 1976:142). En ese momento, depende de los funcionarios que realizan el censo decidir cómo contar esas respuestas.

La falta de unas líneas precisas de separación entre algunas de las lenguas índicas lleva a una situación que Khubchandani denomina fluidez (por ejemplo, 1977:40, cf. Gumperz y Naim, 1960). Puede ser que un hablante domine el repertorio verbal que hace que sea hablante nativo de una variedad lingüística que recibe más de una denominación. Mucho de lo que se conoce como «bilingüismo» en la India es más una cuestión de variación interna dentro de una lengua que un verdadero cambio de código. Lo que lleva a la confusión es que se llame con diferentes nombres a las distintas variedades. Imaginemos que a lo que un abogado americano habla en su oficina se le llamara «inglés» y lo que habla en casa «americano», y se las viera como lenguas diferentes. Estaríamos ante un ejemplo de lo que Khubchandani llama fluidez. Ni que decir tiene que las variedades lingüísticas que existen en la India se diferencian entre sí más que las variedades del inglés de nuestro ejemplo imaginario.

Teniendo en cuenta lo dicho, todavía no está del todo claro si deberíamos o no decir que existe más bilingüismo del que indican las cifras del censo. Probablemente la gente se entienda mutuamente mucho más de lo que nos pueden llevar a pensar las cifras del censo. Las herramientas estadísticas que estudiaremos en el capítulo 5º nos permitirán arrojar algo más de luz sobre la cuestión de la extensión del bilingüismo en la India.

1.3.3. La lengua del gobierno

1.3.3.1. El gobierno federal

Como la mayoría de los estados recién independizados, la India conservó una lengua colonial, el inglés, como lengua del gobierno. En el momento de la independencia, la necesidad nacionalista de llevar a cabo las tareas del gobierno impuso el mantenimiento del inglés. Los intereses nacionalistas, por su parte, dictaban que se adoptara como lengua nacional una lengua indígena hindú. El hindí parecía ser el mejor candidato. Tenía más hablantes nativos con diferencia que cualquier otra lengua hindú y se usaba mucho como medio de comunicación interétnica.

Sin embargo, la elección del hindí como lengua nacional tropezó con tres obstáculos. En primer lugar, aunque es una lengua ampliamente conocida y usada, sus hablantes no están distribuidos igualmente por todo el país. En un extremo tenemos el caso de Uttar Pradesh, estado al norte del país (la zona en que se hablan lenguas índicas), donde, según un cálculo de Khubchandani (1978) a partir de algunas cifras del censo de 1961, el 96.7% de la población dice que el hindí o el urdú son o su primera o su segunda lengua. En el otro extremo tenemos al estado de Tamil Nadu, en el sur (donde se hablan lenguas drávidas), donde menos del 0.0002 de los encuestados dijo que sabía hindí o urdú. En segundo lugar, la elección del hindí como lengua nacional ofendió los sentimientos nacionalistas dentro de las subnacionalidades que hablan otras lenguas. Otras lenguas hindúes (por ejemplo, el tamil y el bengalí) tenían tradiciones literarias tan ricas como la del hindí y, en opinión de sus hablantes, tenían tanto derecho como el hindí de ser lenguas «nacionales». En tercer lugar, si se comparaba con el inglés, parecía que el hindí necesitaba aumentar su vocabulario antes de que pudiera usarse eficientemente como lengua del gobierno. No obstante, se pensó que estos problemas se podían sortear y en la constitución se nombró al hindí lengua nacional. Se comenzó la tarea de desarrollo de la lengua y se estableció un plazo de quince años, al final de este período el hindí debería haber sustituido por completo al inglés. El plazo venció en 1965, pero no fue políticamente posible llevar a cabo el cambio previsto debido a la continua oposición al hindí en el sur. En 1967 se aprobó una ley que permitía el uso tanto del

hindí como del inglés en cualquier uso oficial y esa situación continúa hasta hoy.

El conflicto entre el nacionalismo y el nacionalismo en torno a la lengua del gobierno fue mucho más complicado en la India que en Paraguay. El hindí tenía a su favor que, a diferencia del guaraní en Paraguay, no se pensaba que no era una lengua lo suficientemente buena como para emplearla oficialmente. Sin embargo, cuando Paraguay se independizó, el guaraní no necesitó convertirse en lengua nacional, puesto que ya *era* de hecho la lengua nacional. Éste, por supuesto, no es el caso del hindí. Y lo más importante de todo es que el guaraní no compite con otras lenguas indígenas y no hay otras lenguas que sirvan como símbolos de nacionalismos de grandes grupos. La India no es tan afortunada en este sentido. La solución bilingüe en la India desde el punto de vista del gobierno federal, no es tanto una solución al conflicto entre el nacionalismo y el nacionalismo, como una solución a los requisitos del nacionalismo global de un país frente a los sentimientos nacionalistas de los grupos que lo componen.

Un tema bastante debatido es si el hindí es o no un candidato viable para ser la lengua nacional; es decir, si una proporción considerable de la población del país podría llegar a usarlo. A partir de las cifras del censo de 1961, Khubchandani (1978) analiza la categoría del hindí-urdú y de otras lenguas hindúes como lenguas de contacto. Una de las conclusiones a las que llega es la siguiente:

La amalgama que forman el hindí y el urdú, debido a que es la lengua dominante de la región más grande, tiene mucha influencia en la comunicación intergrupala en todo el país (con diferentes grados de intensidad, por supuesto, según las regiones). Prácticamente ya había adquirido la categoría de *lingua franca* en el comercio, ocio y comunicaciones informales en situaciones muy variadas (principalmente en poblaciones urbanas, industriales y militares) por todo el país, *mucho antes de la afanosa participación de agencias oficiales y semioficiales en la promoción del hindí*. (Khubchandani, 1978:563; la cursiva es del original)

Kelley (1966:304), usando las cifras del censo de 1951, llega a la conclusión contraria:

Las cifras del censo no proporcionan ninguna prueba que permita afirmar que el hindí ya se conoce en todo el país (o por lo menos que ya se emplea en cierta medida en la vida diaria). De todas las

ciudades importantes que se encuentran fuera del territorio originario del hindí, sólo en Bombay se puede decir que el hindí funciona como una *lingua franca*.

Cualquiera que leyera los dos artículos vería que las diferentes conclusiones reflejan los diferentes puntos de vista de sus autores, y no una diferencia entre los dos censos. De hecho, si se leen cuidadosamente las dos citas, se verá que ambas podrían ser en realidad verdaderas.

La conclusión más razonable que he visto sobre este tema es la observación que hace Ferguson en respuesta al artículo de Kelley (Bright, 1966:307): «Si miráramos el país como un todo y midiéramos el uso que tienen las lenguas segundas en todas partes, ¿qué lengua veríamos que se emplea más que ninguna otra como segunda lengua? Estoy convencido de que las cifras dirían que es el hindí.

1.3.3.2. Los gobiernos de los estados

La India está subdividida en dos clases de unidades políticas, estados y «territorios de la unión» administrados por el poder central. Los estados se establecieron por motivos lingüísticos. Como consecuencia de esto, la mayoría de la población de los estados de la India, salvo dos, hablan la misma lengua. Los dos estados que carecen de una mayoría lingüística son Himachal Pradesh y Nagaland. Las mayorías oscilan desde sólo menos del 55% en Bihar (la lengua mayoritaria es el hindí-urdú) y en el estado de Jammu y Cachemira (el cachemir), hasta más del 95% en Uttar Pradesh (el hindí-urdú) y Kerala (el malabar) (Apte, 1976:161-3). Ninguno de los estados es totalmente monolingüe. Se dejó libertad a los estados y a los territorios de la unión para que eligieran su propia lengua oficial en el ámbito del gobierno local. La mayoría de los estados eligieron la lengua de la mayoría lingüística, pero algunos eligieron el inglés. En Nagaland, uno de los dos estados sin una mayoría lingüística, se eligió el inglés. El otro estado, Himachal Pradesh, eligió el hindí. Jammu y Cachemira no quisieron elegir su lengua mayoritaria, el cachemir, y proclamaron el urdú como lengua oficial. Los estados han dedicado grandes esfuerzos al desarrollo de vocabulario técnico, sistemas taquigráficos y materiales educativos en sus lenguas oficiales. Se pueden encontrar traducciones de las leyes del

estado y de leyes federales en la lengua regional, así como varios tipos de impresos oficiales.

Esta libertad de usar y desarrollar las lenguas estatales tiene algo de riesgo calculado. Por un lado, como la lengua puede ser un símbolo de nacionalismos dentro de la nación, dar tal libertad puede alentar sentimientos nacionalistas separatistas en el nivel de los estados. Por otro lado, tratar de suprimir las lenguas regionales podría haber causado agudos resentimientos. Al ser políticamente imposible hacer del hindí la única lengua oficial en el ámbito federal, es posible que la India haya tomado el camino menos arriesgado. De hecho, hay razones para creer que la diversidad lingüística no es tanto una amenaza política en la India como lo sería en Europa. Volveremos sobre este tema más adelante.

1.3.3.3. Las minorías lingüísticas

El enfoque pluralista que el gobierno federal hace de las principales lenguas regionales se ha extendido también en la política oficial a las lenguas minoritarias. Los hablantes de las lenguas minoritarias tienen ciertos derechos garantizados legalmente, existe un funcionario, el Comisario de las Minorías Lingüísticas, cuya función es atender sus quejas. Sin embargo, se sabe que los gobiernos de los estados lamentablemente ignoran las lenguas minoritarias en comparación con las lenguas oficiales estatales. El Comisario para las Minorías Lingüísticas sólo tiene funciones consultivas y no puede obligar a los gobiernos estatales a obedecer sus recomendaciones. Los estados normalmente siguen políticas que, en la práctica, no fomentan la conservación de las lenguas minoritarias y sí animan a aprender y usar las lenguas de cada estado. A pesar de haber adquirido la autonomía lingüística respecto del gobierno federal, los gobiernos de los estados no están dispuestos a permitir lo mismo dentro de sus territorios. Las minorías lingüísticas son mucho menos numerosas y menos poderosas en relación con los gobiernos de los estados de lo que lo son éstos en relación con el gobierno federal. Por lo tanto, los estados tienen más éxito al usar la lengua para fomentar el nacionalismo subnacional que el gobierno federal al usar el hindí en apoyo del nacionalismo global de todo el país. Deberíamos señalar que un grupo lingüístico, dirigido por miembros del grupo sij, hablantes de penyabí, formó su propio estado provocan-

do la división del antiguo estado de Punjab. Uno de los nuevos estados, que mantuvo el nombre de Punjab, tiene como lengua oficial el penyabí. El otro, Haryana, mantuvo como lengua oficial el hindí. Este caso, sin embargo, es una rara excepción.

Ahora podemos entender mejor por qué es un problema político el que una variedad lingüística como el maitilí se considere lengua o dialecto. Si es sólo un dialecto del hindí, se supone, entonces, que sus intereses se velan al fomentar el hindí. Si se declara, en cambio, que es una lengua aparte, entonces tiene derechos legales que le permiten exigir que se la defiendan oficialmente por separado.

1.3.4. *La lengua de la educación*

Las políticas y prácticas educativas en la India nos serán más claras si primero tenemos en cuenta la estructura jerárquica de las lenguas del país (Apte, 1976:155-6). En el nivel más alto se encuentran las dos lenguas oficiales en el ámbito federal, el hindí y el inglés. En el siguiente escalón están las lenguas oficiales de los estados. En un tercer nivel podríamos colocar las lenguas que no tienen una función oficial ni en el ámbito federal ni en el estatal, pero que tienen más de un millón de hablantes (dos lenguas de este tipo son el boipurí y el magahí)²¹. Por último, están las lenguas tribales y las lenguas de grupos pequeños, que no sólo no son reconocidas en ninguno de los ámbitos oficiales, sino que tienen pocas esperanzas de recibir de los organismos oficiales algo más que indiferencia y hostilidad.

La política británica consistió en usar el inglés como medio de enseñanza. Las líneas generales de la filosofía de la administración colonial las esbozó sucintamente en un breve discurso Thomas Babington Macaulay, miembro del Consejo Supremo de la India, en 1835. En este famoso discurso, conocido como «el Minuto de Macaulay», expresó su falta de esperanza en que la administración pudiera alguna vez educar a toda la población de la India. Dijo que la meta debería ser más bien crear «una clase que pueda hacer de

²¹ Algunas de estas lenguas son consideradas a ciertos efectos dialectos de las lenguas de la Disposición VIII.

intérpretes entre nosotros y los millones de personas a las que gobernamos —una clase de personas hindúes en sangre y en color, pero ingleses en sus gustos, opiniones, moral e inteligencia» (citado en Khubchandani, 1977:35). Naturalmente, el inglés era el medio adecuado. Aunque más tarde la política cambió y se trató de educar a toda la población, y pese a que la política oficial recomendaba en algunos casos el uso de las lenguas indígenas en los niveles inferiores de la educación, en la práctica el inglés fue casi siempre el medio de enseñanza. Esto mismo hacía que la educación formal se convirtiera en un lugar de formación de la élite, de acuerdo con la prespectiva de Macaulay, sin que importara mucho cuál fuese la política oficial. Incluso hoy, el inglés es la lengua de la educación superior en la India.

Después de la independencia, el gobierno federal de la India tomó una postura muy pluralista con respecto a las lenguas que se debían usar en la enseñanza, al igual que en lo que se refiere a los derechos lingüísticos de los estados y de las minorías lingüísticas. La política oficial sigue la llamada «Fórmula de las Tres Lenguas» (Apte, 1976:149). Según esta fórmula, en la enseñanza secundaria se deben enseñar tres lenguas: la lengua regional, el hindí y el inglés. En las zonas que tienen como lengua regional el hindí, deben sustituir el hindí por otra lengua hindú. Algunos estados cuya lengua regional es el hindí han desvirtuado, en la opinión de otros estados, la intención de la citada fórmula sustituyendo el hindí por el sánscrito. Su postura es parecida a la que tendrían los hablantes de español en Estados Unidos en el siguiente caso: imaginemos que hubiera una ley que ordenase enseñar tanto el español, en el caso de que ésa fuera la lengua materna de la mayoría de los niños de una escuela local, como el inglés. Imaginemos, además, que la ley establece que si la lengua materna de los niños es el inglés, la segunda lengua puede ser cualquier otra lengua. Sin duda, los hablantes de español esperarían que se eligiese el español en un gran número de escuelas en las que la lengua materna de los niños es el inglés y se ofenderían si en su lugar se eligiera en general el inglés medieval de Chaucer.

El gobierno también apoya la idea de que los niños deberían recibir la educación primaria en su lengua materna, sin que importe mucho cuál sea ésta. Si eso se llevara a cabo, la Fórmula de las Tres Lenguas se convertiría en una fórmula de *cuatro* lenguas para los hablantes de las lenguas que se encuentran en los dos ter-

cios inferiores de la ya citada jerarquía lingüística de la India. Estos jóvenes recibirían la educación primaria en su primera lengua, empezarían a estudiar la lengua de la región en la que viven cuando llegan a la escuela secundaria y después estudiarían también el hindí y el inglés. En el estado increíblemente plurilingüe de Nagaland mucha gente termina aprendiendo, o al menos estudiando, cinco lenguas: además de las cuatro lenguas que aprenden los niños de otras minorías lingüísticas, muchos nagas aprenden también el nagasamés, una lengua criolla de base asamesa. El nagasamés no está reconocido oficialmente, pero es un medio importante en la comunicación diaria intergrupala (Sreedhar, 1979).

La idea de dar la educación en las «lenguas maternas» es más complicada de lo que parece. Incluso si dejamos aparte los problemas de la creación de los materiales de enseñanza y de la formación del profesorado, el simple hecho de decidir qué es una lengua materna no resulta nada fácil. Históricamente en la India se han usado dos definiciones de lengua materna: una definición general y una definición restringida. Según la definición general, a una lengua que no tiene tradición escrita se la considera inmediatamente un dialecto de la lengua regional. Así, un niño que hable una lengua minoritaria sin tradición escrita podría acabar teniendo que aprender una «lengua materna» que seguramente apenas comprende. Según la definición restringida, la lengua materna es la que el niño habla en casa, sin que importe su grado de desarrollo. Según Khubchandani (1977:44), la política oficial ha decidido seguir la definición restringida, pero su puesta en práctica es lenta. En algunos casos, parece que los gobiernos de los estados esperan que las lenguas minoritarias se mueran antes de tenerlas que usar en la educación.

Incluso siguiendo la definición restringida, puede aparecer otro aspecto del problema de la lengua materna: la *forma* de la lengua materna que se va a usar en la escuela. Como hemos visto, la fluidez lingüística típica de la India significa que la denominación «hablante de hindí» puede referirse a una amplia gama de variedades lingüísticas. La forma del hindí que se elige como lengua de la escuela es probablemente el estándar urbano con prestigio. Tal vez un adulto de un pequeño pueblo pueda al menos comprender esa variedad estándar y tal vez la use ocasionalmente en situaciones oficiales o formales, pero también puede que sus hijos sólo hablen una variedad coloquial del hindí muy diferente. Por lo tanto, puede

que el «hindí» que se encuentre un niño en la escuela no encaje muy bien del todo con la lengua que hablan en su casa. Por otro lado, el mismo fenómeno de la fluidez podría significar, en algunos casos, que un hablante que diga que su lengua materna es una lengua minoritaria, tenga una competencia considerable en la lengua regional.

A menudo, la política pluralista se justifica públicamente por motivos nacionalistas pragmáticos, más que por su eficacia en la educación. Sin embargo, parece claro que la defensa de la educación basada en la lengua materna en el caso de la India, a diferencia de lo que ocurre en Paraguay, es en realidad más una decisión *nacionalista* que nacionalista. En el ámbito de la educación, más que en el de la lengua del gobierno, la verdadera amenaza al nacionalismo no viene del gran número de lenguas indias, sino del inglés. El uso del inglés en la educación recuerda la explotación colonial del sistema educativo según las líneas del Minuto de Macaulay. Desde un punto de vista nacionalista es, pues, más importante reducir la dependencia del inglés que promover el hindí. Ya que no es posible introducir el hindí como el medio general de enseñanza, es mejor recurrir a las diversas lenguas hindúes indígenas que seguir usando el inglés. Puede que el uso de las lenguas maternas sea también la mejor decisión desde un punto de vista *nacionalista*, por lo menos en los primeros niveles de la educación. Desde un punto de vista pragmático, es discutible si lo mejor para la India es intentar emplear las lenguas indias en la educación universitaria o emplear el inglés en su lugar (cf. Apte, 1976:152).

1.3.5. La India: ¿nación pluriétnica o estado plurinacional?

Si seguimos las observaciones de Fishman sobre la adhesión a las lenguas y su conservación como un barómetro para medir el grado de conciencia nacional, tendríamos que concluir que la mayoría de las lenguas de la Disposición VIII funcionan como símbolos de nacionalidades subnacionales y que la mayoría del resto de las lenguas indias representan a grupos étnicos. Todo esto colocaría a la India muy cerca del extremo de la escala donde se sitúa la categoría de estado plurinacional. Como estado plurinacional, consistiría en un grupo de nacionalismos pluriétnicos que corresponderían más o menos a los estados con mayorías lingüísticas.

Visto así, habría serias razones para preocuparse por la estabilidad política de la India, como normalmente ocurre en los estados plurinacionales. Esta opinión puede, de hecho, ser cierta. Esa parece ser la opinión de Kelley (1966:299), para quien la India es un «experimento comparable a unos Estados Unidos de Europa». Según él, «el gran número de lenguas regionales que actúan como centros de lealtades políticas y culturales por debajo del nivel nacional» amenazan el experimento.

Por otro lado, hay un sentimiento extendido entre los intelectuales indios de que tales comparaciones con Europa son muy engañosas. En su opinión, el nacionalismo indio no necesita una lengua nacional, en el sentido de que casi todos los ciudadanos sepan y empleen una sola lengua. Pandit (1975:81) nos ofrece una planteamiento desde ese punto de vista:

Un hindú no tiene que abandonar su lengua si se quiere establecer entre los hablantes de otras lenguas. Aunque hable una lengua diferente es bien recibido; el hecho de que hable una lengua diferente no le convierte en un extraño. La aceptación subyacente que cualquier hindú recibe en cualquier asentamiento cultural hindú revela una identidad y homogeneidad cultural en un nivel más profundo.

En Le Page (1964:60) aparece la siguiente cita del Informe del Comité sobre Integración Emotiva de 1962: «A lo largo de los siglos, ha habido una conciencia de la India que trasciende todas las diferencias de provincia, casta, lenguas y credos». Estas no son sólo dos opiniones aisladas. Apte (1979) señala que este punto de vista era un elemento constante en un simposio sobre el bilingüismo en la India que tuvo lugar en 1976. Parece que las políticas pluralistas del gobierno hindú se basan en la idea de que el nacionalismo hindú no depende totalmente de la existencia de una sola lengua conocida por todos.

Si esta opinión alternativa es correcta, parece que la India es entonces mucho más una nación pluriétnica de lo que lo parecía antes. En ese caso, la prueba del nacionalismo que se basa en la adhesión y el mantenimiento de una lengua no parece funcionar muy bien en la India. Como mínimo, no deberíamos apresurarnos a basar los principios universales de la sociolingüística en las experiencias europeas o norteamericanas, ni a interpretar según el punto de vista occidental sistemas sociales no occidentales. Debería tenerse en cuenta cómo ven los miembros de una sociedad su propia si-

tuación antes de decidir si son un ejemplo de un tipo u otro de principio.

1.4. RESUMEN

Muchos países del mundo, tal vez la mayoría, son indudablemente plurilingües. Comprender lo que el bilingüismo significa para una sociedad es la esencia de la sociolingüística de la sociedad. Los conceptos de Fishman de *nacionalidad* (frente a grupo étnico) y *nación* (frente a país o estado) proporcionan una estructura muy útil para el estudio del plurilingüismo. El nacionalismo y el nacionismo provocan políticas lingüísticas diferentes y a menudo opuestas. El plurilingüismo social es en algunos casos un problema para un país; puede impedir que se realicen los objetivos nacionalistas y nacionistas y existen algunos indicios de que está relacionado con el subdesarrollo económico. Por otro lado, hay aspectos en los que es una ventaja. Aunque a veces causa problemas al nacionalismo y al nacionismo, las políticas oficiales plurilingües pueden sorprendentemente ser también la mejor solución al conflicto entre el nacionalismo y el nacionismo. Además, el plurilingüismo enriquece social y culturalmente a las sociedades y a las personas.

Históricamente se pueden distinguir cuatro elementos que han originado estados plurilingües: la migración, el «imperialismo», el federalismo y los fenómenos de las zonas fronterizas. Un determinado estado puede convertirse en plurilingüe por las consecuencias de más de uno de esos elementos y no resulta siempre fácil decidir cuál ha originado un caso determinado.

Hemos estudiado con cierto detalle los casos de Paraguay y la India como ejemplos de estados plurilingües. Muchos de los conceptos iniciales nos han sido útiles en estos casos. Sin embargo, aunque emplear la adhesión a una lengua y su conservación como un indicador de nacionalidad frente a etnia parece que funciona en Paraguay, en la India su valor es discutible. Paraguay parece ser mucho más una nación que sólo es pluriétnica marginalmente. La India, en cambio, o bien está cerca de la definición de estado plurinacional, o bien se acerca a la de nación pluriétnica, según el punto de vista que se tenga sobre la importancia de la lengua como un componente del nacionalismo.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

No hemos mencionado directamente en el texto varios estudios importantes sobre el plurilingüismo social en la India y Paraguay. La marcada tendencia de las lenguas de la India a influirse unas a otras en su forma lingüística ha llevado al estudio de la India como una «zona lingüística». Un estudio clásico de esta tradición es Emmeneau (1956). Se pueden encontrar otros estudios importantes anteriores sobre el significado sociolingüístico del plurilingüismo en la India en Bright (1976), Gumperz (1971) y Ferguson y Gumperz (1960). Rubin (1968c) es el estudio más autorizado sobre el plurilingüismo de Paraguay. [Véase también Granda (1980, 1988)].

OBJETIVOS

- 1 Saber reconocer las diferencias entre nacionalidad, nación y grupo étnico.
- 2 Saber reconocer la diferencia que hace Fishman entre naciones y países (estados, gobiernos).
- 3 Saber distinguir nacionalismo y nacionismo.
- 4 Saber definir (no necesariamente con las mismas palabras) la «auto-identificación contrastiva» o «las funciones unificadora y separatista». (Los dos conceptos significan lo mismo).
- 5 Saber determinar un modo por el que el tratamiento que un grupo dé a su lengua puede indicar si se trata más de una nacionalidad o de un grupo étnico.
- 6 Ante un problema que puedan tener los estados plurilingües, saber determinar si se trata de un problema para el nacionismo o un problema para el nacionalismo.
- 7 Saber determinar la relación que Pool parece haber encontrado entre diversidad lingüística y bienestar económico.
- 8 Saber reconocer los motivos por los que el plurilingüismo puede ser una ventaja desde un punto de vista nacional e individual.
- 9 Saber reconocer las definiciones de los cuatro medios por los que los países plurilingües han llegado a ser plurilingües.
- 10 Saber reconocer la distribución geográfica general de las dos lenguas principales de Paraguay.
- 11 Saber qué contribución al prestigio social da el conocimiento del guaraní y el conocimiento del español.
- 12 Saber reconocer las razones a favor de que el guaraní se use en la educación y las razones a favor del español.
- 13 Saber dar la razón por la que la diversidad lingüística de la región del Chaco es en realidad menor de lo que en un principio parece.

- 14 Dadas varias estimaciones sobre el número de lenguas habladas en la India, saber identificar la más adecuada.
- 15 Saber decir el número de lenguas listadas en la Disposición VIII de la constitución de la India y la proporción de la población que las habla.
- 16 Saber reconocer una definición del término «fluidez» de Khubchandani (p. 57)
- 17 Saber identificar las características del hindí o del guaraní relacionadas con su elección como lenguas nacionales (pp. 44-45, 58-60).
- 18 Saber determinar cuántos estados indios son monolingües y cuántos no tienen una sola lengua que hable la mayoría de su población.
- 19 Saber determinar la actitud del gobierno federal de la India hacia las principales lenguas regionales y la actitud de los gobiernos de los estados hacia las lenguas minoritarias dentro de su estado.
- 20 Saber identificar la posición de los cuatro tipos de lenguas en la India según una jerarquía de importancia política.
- 21 Saber identificar la actitud que aparece en el «Minuto de Macaulay» hacia la educación en la India.
- 22 Saber definir la llamada política de la «Fórmula de las Tres Lenguas» y determinar el número de lenguas que los niños tendrían que aprender o estudiar si se aplicase en realidad.
- 23 Saber dar las definiciones «general» y «restringida» de «lengua materna» que se han discutido y nombrar la que se ha adoptado oficialmente.
- 24 Saber reconocer la diferencia entre los motivos de la defensa de la lengua materna en la educación en la India y en Paraguay.
- 25 Saber decir cuál de las dos naciones estudiadas en este capítulo es un ejemplo más de nación pluriétnica que de estado plurinacional.
- 26 Saber reconocer la opinión de algunos intelectuales hindúes sobre hasta qué punto es una amenaza para la unidad el plurilingüismo social de la India.