

PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONTEXTO SOCIAL

Lionel Tovar
Universidad del Valle,
Cali, Colombia

INTRODUCCIÓN

A través de la historia son numerosos los casos en los que gobernantes, grupos o individuos han tratado de guiar, encauzar o cambiar el comportamiento lingüístico de una comunidad. Así, por ejemplo, Alejandro Magno impuso en todas las tierras conquistadas del Mediterráneo oriental la lengua griega como lengua de la administración y, más tarde, la variedad *koiné* de la misma siguió desempeñando un papel importante en una variedad de contactos internacionales hasta bien entrada la Edad Media. En Alejandría, la principal de las ciudades fundadas por el mismo Alejandro en Africa, floreció más tarde una escuela de gramáticos que se dieron a la tarea de fijar las formas de la lengua griega usando como modelos los clásicos de entonces, con el fin de evitar lo que juzgaban una degeneración de la lengua original. Su influencia se extendió a lo largo de los siglos y aún hoy las diferentes academias de la lengua en numerosos países trabajan con el mismo propósito. Siglos más tarde, España, mediante su obra colonizadora y evangelizadora, impuso el uso casi universal de la lengua castellana en América, a expensas de las lenguas vernáculas. Y así se pueden conseguir multitud de ejemplos en todas las latitudes a lo largo de la historia.

Sin embargo, es sólo en épocas relativamente recientes que se ha tratado de llevar a cabo esta actividad de manera consciente y organizada; y mucho más recientemente aún que se le ha dado el nombre actual de *planeación lingüística*.¹

La planeación lingüística se da en tres etapas: una primera de *descripción* o *evaluación de la situación*, que sirve de diagnóstico; la *toma de decisiones*, que es la planeación propiamente dicha; la *implementación*; y, por último o, mejor, a medida que se desarrolla la anterior, la *evaluación*, con lo que se vuelve a comenzar el proceso si los resultados todavía no son satisfactorios.

Esta planeación lingüística no se da en un vacío, sino que en la misma intervienen factores sociales e individuales. Para que su implementación tenga esperanzas de éxito hay que tener en cuenta, sobre todo en las primeras dos etapas, los diversos factores que pueden influir. De las dos clases de factores mencionados, los sociales son los más fácilmente observables y, por lo tanto, son los más susceptibles de ser tenidos en cuenta por los planificadores desde un comienzo.

Es muy poco lo que se encuentra en la literatura específicamente sobre estos factores sociales. Appel & Muysken (1987) ofrecen una breve sección. Del resto, la información sobre los mismos se encuentra diseminada, y no siempre de manera explícita, en los diversos estudios de casos o referencias a los mismos. Su identificación y catalogación son importantes tanto para la práctica de la planeación lingüística como para la elaboración de una teoría, todavía incipiente en este campo. Aun compilados, faltaría todavía determinar las complejas interrelaciones que se dan en la práctica, lo cual no se puede lograr sin un número grande y heterogéneo de estudios de casos completos, que son escasos en la literatura (Cooper, 1989).

El propósito principal de este artículo es identificar, con base en la literatura revisada, los diferentes tipos de factores sociales que influyen en la planeación lingüística. Un segundo objetivo es el de identificar cuáles de estos factores son pertinentes al caso colombiano. La perspectiva adoptada es la de que las lenguas minoritarias deben avanzar en estatus, desarrollo y difusión, por lo que se contrastarán las influencias que les son desfavorables con las que las promueven. Se espera que el resultado sirva de punto de referencia y de reflexión para los practicantes de la planeación lingüística en Colombia.

Antes de continuar, es necesario esbozar un poco el campo, de modo que la tipología presentada quede debidamente contextualizada.

DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA

Diversos autores han propuesto sus propias definiciones de planeación lingüística, unas más restringidas que otras dependiendo de la actividad que tenían en mente o del estado del arte. (Ver una buena colección en Cooper, 1989: 30-31, 45). Para efectos del presente ensayo, definiremos planeación lingüística como el conjunto de acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos, tendientes a mantener o cambiar el estatus, las formas o la adquisición de lenguas en grupos determinados. La anterior definición ha sido redactada con el objeto de que cubra las dimensiones o tipos de planeación lingüística identificados originalmente por Kloss (1969, en Cooper, 1989), planeación del estatus y planeación del corpus, a las cuales Prator añadió la dimensión de la enseñanza, generalizada por Cooper (1989) a la planeación de la adquisición.

Por *planeación del estatus* se entiende la distribución de funciones entre las diferentes lenguas de una comunidad multilingüe, de modo que se establezcan niveles de importancia para las mismas. Por ejemplo, la oficialización del francés en Quebec y su uso obligatorio en una diversidad de funciones, ha hecho que desaparezca el estatus social bajo que tenía antes con respecto al inglés. La *planeación del corpus*, por su parte, se refiere a los cambios en el código de una lengua, hechos generalmente con miras a que responda adecuadamente a las necesidades, reales o percibidas, de una comunidad lingüística. Un caso de este tipo de planeación son las medidas tomadas por el gobierno noruego para unificar gradualmente las dos variedades de noruego en uso en el país (*Bokmål*, basada en la antigua lengua dominante, el danés, y *Nynorsk*, basada en los dialectos autóctonos del occidente de Noruega), cada una de las cuales a su vez presenta formas "conservadoras" y formas "radicales" (Trudgill, 1974). El esfuerzo de instituciones en muchos países por reemplazar préstamos del inglés por vocablos autóctonos en el campo de la tecnología, es otro caso corriente de planeación del corpus. Por último, la *planeación de la adquisición*, tiene que ver con las medidas que se toman para extender en una comunidad lingüística determinadas lenguas, variedades de lenguas o formas específicas, generalmente mediante actividades de instrucción formal. No hay que confundir la planeación de la adquisición con la didáctica de las lenguas, aunque ambas están íntimamente relacionadas. La planeación tiene que ver con la determinación, a nivel nacional (por ejemplo, ministerios de educación) o institucional (por ejemplo, colegios), de acciones que mejoren las oportunidades y los incentivos para adquirir el comportamiento lingüístico deseado por los planificadores. La didáctica se encarga de proponer enfoques, métodos,

metodologías y materiales que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, la primera se ocupa de las decisiones a nivel macro, mientras la segunda se encarga de la implementación a nivel micro. Sin embargo, es posible concebir estas decisiones a nivel micro también como actividades de planeación (Cooper, 1989).

Como se puede observar reflexionando sobre las motivaciones y consecuencias en los ejemplos anteriores, la planeación lingüística es "lingüística" sólo de nombre. Un análisis de los intentos en esta área revela actitudes y motivaciones que van más allá del simple deseo de conseguir un determinado comportamiento lingüístico. En prácticamente todos los casos la intención de cambiar dicho comportamiento esconde o está al servicio de motivaciones de tipo político, económico o pragmático. La planeación lingüística efectiva requiere así, idealmente, de la atención en diferentes niveles y la participación, en grados diversos, de gobernantes, políticos, economistas, expertos en técnicas de mercadeo y publicidad, sociólogos y, desde luego, lingüistas y otros profesionales del lenguaje. Para la difusión de los comportamientos deseados en la instrucción formal, es vital el concurso de autoridades de la educación a nivel regional, rectores, coordinadores académicos y los mismos profesores de las áreas del lenguaje. La planeación lingüística es, por tanto, interdisciplinaria, como lo demuestra su mismo origen en la sociología del lenguaje, término acuñado por Fishman (1971) para referirse al área de la sociolingüística que estudia la interacción entre el comportamiento lingüístico y el comportamiento social.

Se ha discutido mucho si es factible afectar de manera consciente y efectiva el comportamiento lingüístico de una comunidad (Rubin & Jernudd, 1971). Tal parece que es más fácil influir en las formas escritas, que no son el medio natural del lenguaje humano, y es a éstas a las que se dirigen la mayor parte de los esfuerzos de planeación lingüística. Resolver esta polémica exigiría resolver primero aquélla de si las lenguas son sistemas autónomos, con bases neurológicas comunes y con dinamismo propio o de si en realidad son reflejo y fruto de una interacción social, como creen algunos lingüistas, incluyendo muchos de los que estudian el bilingüismo. La opinión asumida aquí es que hay indicios de que las formas lingüísticas, y sobre todo las que se observan en individuos y contextos bilingües, encuentran explicación en una y otra posición. De hecho, por lo que a la planeación lingüística se refiere, se pueden constatar a través de la historia cambios en comportamientos lingüísticos originados así sea parcialmente en directrices de grupos influyentes. Para dar dos ejemplos, uno antiguo y otro contemporáneo, muchos imperios coloniales lograron que sus nuevos súbditos adquirieran una nueva lengua; y el movimiento feminista está

logrando que se destierre paulatinamente el androcentrismo en el lenguaje, por lo menos en contextos académicos. Lo que sucede es que estos cambios se han dado porque ha habido otros factores, sociales e individuales, que los han facilitado. El éxito, sin embargo, no ha sido total y esto se ha debido también a los mismos factores.

PROCEDIMIENTOS DE PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA

Los intentos por fijar o implementar políticas lingüísticas pueden clasificarse de diversas maneras, pero una de las más comunes es la siguiente, basada en Appel & Muysken (1987) y Christian (1988): selección de lenguas, tratamiento de lenguas minoritarias, desarrollo de lenguas y promoción de lenguas.

La *selección de una o más lenguas* es la que tiene lugar cuando una autoridad decide que una o más lenguas se utilicen para determinadas funciones. El caso más claro es el de las naciones que adquieren o recobran su independencia de un colonizador y se ven en la necesidad, política o pragmática, de decidir cuáles serán las lenguas nacionales, oficiales, regionales, del comercio o de la educación, según el caso. (Para una definición de estos y otros tipos de lenguas según la función, véase UNESCO, 1951, en Eastman, 1983, y Stewart, 1968, éste último también en Cooper, 1989). Esto ha sucedido en países como Irlanda, que decidió establecer el irlandés y el inglés como, respectivamente, primera y segunda lengua oficial, o Indonesia, que sustituyó la antigua lengua colonial, el holandés, por el bahasa indonesia, codificado para tal fin a partir de una variedad de malayo.

El *tratamiento de lenguas minoritarias* puede consistir tanto en reprimir abierta o veladamente su uso en todas o varias funciones o en favorecerlo. La historia de nuestro país muestra ambas caras de la moneda. Por un lado, los colonizadores españoles, sobre todo a partir de Carlos III, promovieron la castellanización de los indígenas, política que continuó la república durante gran parte de su historia (Triana y Antorveza, 1993). Por otra parte, los constituyentes de 1991 convinieron en darle a las lenguas minoritarias remanentes un estatus igual al del castellano en los territorios donde se hablan.

Por *desarrollo de lenguas* se entiende los esfuerzos de codificación y modernización de las mismas, generalmente en lo que atañe a la lengua escrita. La *codificación* incluye la graficación o diseño de un sistema de escritura, y la producción de diccionarios, gramáticas, guías de pronunciación, ortografía, puntuación y estilo. Es lo que se hizo a comienzos de la edad moderna con el

castellano y otras lenguas europeas, pero el término se asocia más con el trabajo que se hace hoy día con las lenguas minoritarias que sólo recientemente han ganado en estatus. La *modernización*, por su parte, se da aun en las lenguas con norma bien establecida como el inglés, cuando se crean, se adaptan o se toman en préstamo nuevos términos para designar nuevas experiencias, descubrimientos o invenciones (*expansión del léxico*), o en la mayoría de las lenguas del mundo cuando las academias u otras instituciones se empeñan en "depurar" el idioma o desarrollar sus propios estilos y formas discursivas. (A esto último se llama también *cultivo*).

Por último, la *promoción* puede referirse a promoción de lenguas (oficiales, de comunicación amplia o internacionales, lenguas francas o lenguas vehiculares usadas por comunidades lingüísticamente heterogéneas, etc.), de variedades de lenguas (la norma oficial en lugar de variedades locales) o de formas lingüísticas determinadas (conjugaciones de verbos, ortografías, vocabulario, etc.). La promoción se puede intentar conscientemente por diversos canales como las leyes, los medios de comunicación o su uso por agentes del gobierno, pero la forma más eficiente parece ser la educación. Una autoridad decide qué comportamiento lingüístico difundir sea mediante campañas de alfabetización o mediante currículos que, según sus políticas, serán monolingües, bilingües de transición hacia la lengua dominante, bilingües con mantenimiento de la lengua minoritaria, etc. (Para un resumen de tipologías de educación desde el punto de vista lingüístico, véase Baker, 1993).

TIPOS DE FACTORES

Appel & Muysken (1987) identifican cinco tipos de factores que influyen en la planeación lingüística: sociodemográficos, políticos, lingüísticos, sociopsicológicos y religiosos. La revisión de los casos más a menudo mencionados en la literatura ha permitido establecer por lo menos seis tipos más, de los cuales dos tienen que ver con el contexto social: económicos y socioeconómicos. Los otros tienen que ver con el individuo y solamente se mencionarán al final: cognitivos, psicológicos, psicolingüísticos y socioculturales. A continuación se presentan, discuten e ilustran los tipos de factores sociales y se sugieren proyecciones de los mismos en los casos de planeación lingüística necesarios o en curso en Colombia.

SOCIODEMOGRÁFICOS

Toda comunidad bilingüe presenta características sociodemográficas propias: existe un cierto número de lenguas en contacto, con un número de hablantes determinado y distribuidas geográficamente de una manera particular. Estos factores influyen sobre todo a la hora de seleccionar lenguas. Por ejemplo, según Fasold (1984), en Tanzania ha sido difícil determinar con exactitud el número de lenguas habladas, pero se calcula en 135. En 1957, el 94% de la población hablaba lenguas bantúes. Muy pocas lenguas tienen un número significativo de hablantes. Los grupos más grandes son el sukuma, con el 12,6% de la población, y el nyamwezi, con sólo 4,2%. Es obvio que escoger una de estas dos u otra lengua con menos hablantes como lengua oficial no es práctico. Pero una de las lenguas, el swahili, a pesar de hablarse originariamente probablemente sólo a lo largo de la costa, había sido utilizada como lengua del comercio en todas las rutas que, desde la costa, llegaban al interior de las actuales naciones de Tanzania, Kenya, Uganda y Zaire Oriental. Los colonizadores, alemanes primero y británicos después, la utilizaron como lengua de comunicación nacional, así no fuera oficial. Debido a su gran difusión, al tiempo de la independencia en 1961, fue seleccionada como lengua oficial.

Otro caso de selección de lenguas ocasionado por la diversidad lingüística es el de las lenguas generales utilizadas por conquistadores y evangelizadores, como en Suramérica ciertas variedades de quechua, muisca, tupí y guaraní (Pottier, 1983), o como en la Palestina otomana y luego británica, donde inmigrantes judíos de diversos países comenzaron a utilizar como lengua común el hebreo, que durante casi 2.000 años había sido lengua con funciones restringidas, principalmente religiosas.

En Colombia, donde existe una mayoría ubicua de lengua castellana junto a una minoría que habla unas 66 lenguas minoritarias desperdigadas por todo el territorio nacional, la decisión de establecer la cooficialidad de éstas últimas sólo en los territorios que ocupan está más que justificada. De esa manera se logra un equilibrio entre las necesidades internas de cada comunidad y la perentoriedad de su comunicación con la comunidad hispanohablante mayoritaria que domina la vida política y económica del país. Es de anotar que la Constitución de 1991 no tuvo en cuenta, al menos explícitamente en el mismo Artículo, las necesidades de la comunidad de los sordos, que se expresan mediante una lengua de señas, hecho que fue corregido mediante la Ley 324 de 1996. Este olvido de los constituyentes se debió quizás a que los sordos no se identifican en general como una etnia propia, sino que están inmersos tanto en

la comunidad mayoritaria como en la minoritaria, en las cuales no han alcanzado aún el mismo estatus. Son una verdadera minoría de minorías.

Hay que resaltar que en todos estos casos la heterogeneidad lingüística facilita la difusión de una lengua seleccionada. Si en una comunidad bilingüe hay una mayoría de hablantes monolingües en la lengua dominante y una minoría bilingüe en la lengua minoritaria y la dominante, es poco probable que la población justifique la difusión de la lengua minoritaria, como se puede ver en el caso de Irlanda. Al momento de la independencia completa, en 1949, la selección del irlandés como primera lengua oficial no ayudó a incrementar su difusión, ya que prácticamente toda la población tenía en el inglés un medio de comunicación intra e internacional eficaz (Cooper, 1989). De allí la urgencia en Colombia de implementar políticas lingüísticas tendientes a fortalecer las lenguas de los grupos minoritarios si se quiere detener la acelerada castellanización.

Políticos

Al examinar los casos de planeación lingüística se tiene la tentación de concluir que esta actividad es, ante todo, una manifestación y una estrategia de poder (Cooper, 1989). De hecho, si se examina el estatus y la difusión del castellano en Colombia, en detrimento de las lenguas aborígenes, es obvio que ha sido el mayor poder, de todo tipo, de la mayoría hispanohablante el que ha determinado las restringidas funciones que han tenido históricamente los vernáculos tanto en la Colonia como en la República. A nivel internacional, es evidente también que la primacía del inglés es resultado de la primacía en los planos económico, político y, en gran medida, académico, del Reino Unido primero y los Estados Unidos después. (Para una posición de crítica extrema en este sentido, ver Phillipson, 1988). La relativamente nula eficacia del esperanto y otras lenguas artificiales como vehículo de comunicación internacional puede atribuirse principalmente a la falta de respaldo político.

Son prácticamente innumerables los ejemplos de élites, sobre todo políticas, que imponen su lengua a las masas. Para utilizar ejemplos cercanos, Inglaterra impuso el inglés primero sobre el galés, el irlandés, el cornuallés y el manés y, después de la unión con Escocia en 1603, también sobre la lengua escocesa, que ya tenía muchas características que permitían presagiar un desarrollo independiente del de los dialectos anglosajones hacia el sur, y sobre el gaélico escocés, cuyo desarrollo separado del gaélico irlandés había sido en parte consecuencia de la separación de la comunidad gaélica ocasionada por las "plantaciones" de colonos escoceses no gaélicos en Irlanda del Norte. Por su

parte, el enorme aflujo de formas de base francesa en el inglés, que lo hacen lucir tan diferente de las demás lenguas germánicas, se debió en gran medida a la imposición del francés como lengua de la corte inglesa después de la invasión normanda. La corte de París, por su parte, impuso la *langue d'oïl* sobre la *langue d'oc* y todas las demás lenguas del reino: bretón, flamenco, vascuence, catalán y dialectos alemanes y franco-provenzales. Otro tanto hizo el gobierno español centrado en Castilla con las demás lenguas de España o sus representantes en el Perú del siglo xvii, que reprimieron el quechua después de la rebelión de Tupac Amaru. Se puede ver entonces cómo las políticas de asimilación lingüística son una herramienta para la asimilación política, buscando eliminar progresivamente brotes subversivos o separatistas que tengan a la lengua como símbolo. Por su parte, muchas veces estos grupos minoritarios, reunidos en torno al estandarte de una lengua, logran conquistas sociales y políticas significativas, como en el caso de Irlanda, Gales, Cataluña, el País Vasco y, en menor medida, algunas etnias minoritarias en Colombia. Hay que aclarar, sin embargo, que la lengua no ha sido el único factor de éxito en los casos mencionados. Por una parte, ha habido otros factores igualmente importantes: en Irlanda, la religión católica; en Gales, el orgullo histórico de hablar una lengua descendiente de la de los primitivos pobladores de Gran Bretaña; en Cataluña y el País Vasco, el mayor desarrollo industrial con respecto al resto del país; y en el caso de los indígenas colombianos, la conciencia del valor de la propia cultura catalizada por campañas de profesionales en las ciencias humanas. Por otra parte, sigue siendo un hecho que las aperturas hacia el plurilingüismo y el multiculturalismo se dan solamente en la medida en que los grupos dominantes no vean amenazada su supervivencia en el poder o si ven en esta medida una forma de suavizar las relaciones y evitar así el antagonismo de las comunidades dominadas y el surgimiento de contraélites. Seguramente este último caso se aplica, en parte, a la decisión colombiana.

En algunos casos, irónicamente, el mismo fomento de los vernáculos tiene como intención afianzar el poder sobre los dominados. Tal fue el caso de la dominación italiana de Abisinia (Etiopía), cuando las lenguas nativas se utilizaron en la educación por única vez en su historia, y el de la Sudáfrica del *apartheid*, donde la conservación de las lenguas autóctonas tenía como fin tribalizar el país. Son clásicos ejemplos de la antigua máxima del "divide y reinarás" (Cooper, 1989).

LINGÜÍSTICOS

A menudo las razones detrás de las políticas lingüísticas son realmente lingüísticas, sobre todo sociolingüísticas. Así, el grado de modernización y/o la tradición literaria de una lengua, puede determinar su uso como lengua de la educación, como ha sucedido en el África al sur del Sáhara, donde se ha conservado el inglés para esta función.

En otro sentido, el carácter de las lenguas dominantes determina decisiones tales como el tipo de escritura. Así, el alfabeto cirílico se impuso para la mayoría de las lenguas minoritarias de la antigua URSS, con el fin de facilitar la difusión del ruso como lengua oficial y de la educación superior (Cooper, 1989). Las convenciones ortográficas de las lenguas dominantes generalmente son extendidas a las lenguas minoritarias. Las lenguas bantúes del África oriental, dominada por los británicos, escriben las frases nominales largas en palabras separadas como en el inglés, mientras que las habladas en la Sudáfrica de dominación inicialmente holandesa, las escriben como una sola palabra como es la costumbre en holandés y en la variedad del holandés que se impuso allí, el afrikaans (Eastman, 1983). Por su parte, la *ñ* se ha extendido por una gran cantidad de los sistemas de escritura de lenguas indígenas habladas en países hispanohablantes (Appel & Muysken, 1987).

Es en el campo de la educación donde los factores lingüísticos tienen quizás mayor importancia... y donde a menudo se les da muy poca. Los sistemas educativos generalmente utilizan las lenguas o variedades impuestas por el grupo dominante, independientemente de las dificultades y perjuicios que esto pueda ocasionar en los educandos. En muchos países los alumnos hablan un dialecto diferente al oficial en la educación (Italia y Suiza alemana, por ejemplo). Las dificultades son mayores si se trata de lenguas con un grado de diferencia enorme (por ejemplo, castellano y lenguas indígenas). Lo anterior no quiere decir que la cercanía (así sea sólo percibida), mejore las condiciones para que una lengua pueda ser utilizada en la educación. Así sucede con las lenguas criollas, que se han desarrollado a partir de un *pidgin* o lengua inicial de contacto entre un colonizador y aborígenes. Generalmente en estas comunidades no hay una norma definida para la lengua, y el contacto casi constante con la lengua dominante base hace que coexistan diferentes variedades con diferentes grados de cercanía con dicha lengua (Appel & Muysken, 1987). Tal parece ser el caso del criollo sanandresano (Dittmann, 1992). Esto significa, por una parte, que tal como están las cosas no es recomendable usar el criollo como lengua de educación. Por otra parte, usar el inglés estándar, así sea caribeño, significa que no todos los niños van a estar en igualdad de condiciones al entrar en contacto



con esa lengua. Para un uso generalizado del inglés es, entonces, obligatorio que se determine en cada escuela particular el grado de comprensión del inglés por parte de la población estudiantil, con el fin de decidir el tipo de apoyo que se requiere de la lengua criolla materna, al menos en las etapas iniciales. Otra solución, pero que se enfrenta a resistencias de origen sociopsicológico, sería la adoptada en las Antillas Holandesas, donde a pesar de la oficialidad del holandés, y de la intensa presión del castellano, una de las lenguas dominantes base, la lengua criolla, el papiamento, se ha codificado y desarrollado de modo que ya es apta para la educación.

Mención especial merece en este respecto el caso de los sordos, donde el grado de diferencia entre cualquier lengua de señas y la lengua dominante se ve magnificado por la diferencia de medio (*visogestual vs audiovocal*). Es fácil prever la dificultad que la gran mayoría de sordos va a tener si se los trata como meros discapacitados a los cuales hay que incorporar a la sociedad dominante mediante terapias de oralización, ignorando la realidad de que una lengua oral, constituida por segmentos ordenados linealmente, no puede ser adquirida fácilmente por individuos cuyo principal contacto con el mundo externo se establece con la visión, un sentido más apto para la captación de mensajes gestuales simultáneos en un plano tridimensional (Svartholm, 1994). El fracaso en la mayoría de los casos es patente, aun si la meta ha sido solamente la adquisición de las formas escritas de la lengua oral. Por esto, los esfuerzos que se han iniciado en Colombia para codificar la lengua de señas colombiana (LSC) y utilizarla en programas de educación bilingüe castellano-LSC, auguran una inserción más exitosa de los sordos en la comunidad nacional.

SOCIOPSICOLÓGICOS

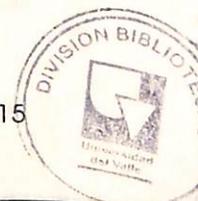
Sucede en muchas ocasiones que, independientemente de factores políticos o lingüísticos una determinada política lingüística es preferible a otras, aparentemente positivas. Ya se ha visto el caso de la opción por el inglés caribeño estándar (junto con el castellano) como lengua oficial y de la educación en San Andrés y Providencia. Es un hecho que la población nativa se identifica fuertemente con su pasado, donde hubo poblamiento inicial y larga dominación británica. Además, el inglés aparece como un medio de comunicación internacional mucho más eficaz que el criollo, y su amplia difusión en medios laborales y académicos hacen más positiva una identificación con esta lengua que con la lengua materna. El resultado es que una gran proporción de la población nativa hablante de criollo se reconoce como hablante del inglés (a esto ayuda que, efectivamente, muchas de las variedades deben ser ya muy cercanas

al inglés) y, aun cuando reconocen la existencia del criollo, lo miran más como una variedad del inglés o como una lengua muy afín al mismo. Los mismos deseos de una comunicación más amplia, hacen que muchos padres oyentes de niños sordos opten por enviarlos exclusivamente a programas de oralización o a proveerlos de implantes cocleares sin reparar en las desventajas psicológicas y sociológicas si, como sucede a menudo, el resultado no es un habla fácilmente inteligible o se logran ganancias de audición equivalentes sólo al nivel de un hipoacúsico (Svartholm, 1994).

El mismo tipo de factores sociopsicológicos se ven operantes en situaciones como en el norte de Escandinavia, donde muchos padres de la población autóctona, los *sames* (tradicionalmente llamados *laponos*), prefieren la instrucción de sus hijos en las lenguas oficiales antes que en *same*, por miedo a que se les resten sus oportunidades de progreso (Cooper, 1989). Un caso contrario es el de muchos padres galeses, quienes como consecuencia de las ganancias en estatus del galés (para los mejores puestos se exige casi siempre bilingüismo) envían a sus hijos a guarderías y colegios en los cuales el galés es el medio de comunicación e instrucción.

La selección de lenguas también puede ser en parte producto de este tipo de factores. El inglés fue escogido inicialmente como lengua en la India independiente debido al deseo de los gobernantes de no favorecer ninguna de las numerosas etnias del país. Sin embargo, como subsistió la impresión de que se estaba utilizando como lengua oficial exclusivamente la lengua colonial, se optó por declarar cooficial el hindi (Grosjean, 1982). Como ejemplo de la interrelación de factores en las decisiones sobre planeación lingüística, se puede anotar que en la selección del inglés como lengua oficial hubo también factores económicos (el inglés es lengua operativa en todo el país y sirve a su vez de vehículo para la comunicación internacional) y lingüísticos (en la India se hablan unos 800 vernáculos diferentes, pertenecientes a cuatro familias lingüísticas, por lo que el inglés no le daba ventaja lingüística a nadie, como si lo hace ahora el hindi).

La planeación del corpus, por su parte, obedece también a este tipo de factores. Cuando el gobierno noruego, en su afán por homogeneizar el idioma, impuso formas basadas en dialectos autóctonos rurales, muchos sectores de la clase media y alta se opusieron, considerándolas vulgares. Como resultado, se estableció que habría algunas formas obligatorias, otras alternativas y todavía otras opcionales. Estas últimas podían utilizarse solamente en la conversación y en manuscritos (Cooper, 1989).



En resumen, una lengua, variedad de lengua o formas lingüísticas se difunden si la población encuentra ventajas (Cooper, 1989). Esto explica en parte el poco progreso que se ha hecho en Colombia en la imposición del inglés como lengua extranjera, sobre todo a nivel de bachillerato. No obstante las ventajas que tendría para la mayoría de los estudiantes colombianos el dominar ese idioma, en la práctica se ven oscurecidas por la realidad de vivir en un país donde hablar español es suficiente para la gran mayoría de las funciones y donde, debido a las numerosas traducciones, así no siempre sean actualizadas, no se ve a menudo como un imperativo estudiar en inglés u otro idioma. Habrá que tener esto en cuenta también a la hora de decidir el tipo de cambios de estatus que se le quiera dar a las lenguas indígenas y criollas en las comunidades, ya que si sociopsicológicamente los individuos ven mayor ventaja en el español para ciertas funciones (por ejemplo, académicas, laborales, administrativas), de poco valdrán campañas de extensión de las funciones y de desarrollo lingüístico. En casos así, Fishman (1987) recomienda que se fortalezca la lengua minoritaria en aquellos contextos en que ya es fuerte, y que no se dilapiden recursos y esfuerzos en modernizarla para funciones en las cuales es muy difícil la competencia con la lengua dominante. Identifica, en particular, como contextos básicos la familia, el vecindario, la escuela primaria y la iglesia, ámbitos que hay que reconquistar si es necesario. Sólo después de asegurar el uso de la lengua minoritaria en estos contextos, se puede aspirar a extenderlo a funciones superiores.

RELIGIOSOS

Alrededor del mundo algunas lenguas se asocian íntimamente con una religión, tanto para el culto como para la lectura de textos sagrados. Tales han sido el caso del griego, el latín, el copto y el eslavo antiguo en el cristianismo, y del árabe en el islam. Así, el latín conservó su hegemonía después de la caída de Roma, en gran parte por el poder temporal y espiritual que sobre el mundo antiguo siguió ejerciendo la Iglesia Católica desde Roma. El árabe literario es lengua oficial en Arabia Saudita, el Medio Oriente y el Norte de Africa, a pesar de que diverge, en algunos casos grandemente, de las variedades locales. Por la misma razón el Imperio Otomano no impuso el turco como lengua de los territorios árabes dominados, ya que tenía la misma religión islámica, para la cual el árabe es lengua sagrada (Cooper, 1989). Este mismo tipo de influjo religioso puede explicar en gran parte la situación de San Andrés y Providencia, donde la lengua del culto ha sido tradicionalmente el inglés estándar. Esto ha

permitido que sectores de la población conserven el manejo del mismo, sobre todo en Providencia y el área de La Loma en San Andrés (Dittmann, 1992).

Appel & Muysken (1987) mencionan como otro factor importante en la planeación lingüística el ímpetu evangelizador que, en todos los continentes ha llevado o contribuido a codificar numerosas lenguas, incluyendo muchas lenguas aborígenes colombianas. Se puede añadir aquí el uso de las lenguas generales por parte de los misioneros en América Latina, mencionado anteriormente. De hecho, lenguas como el quechua se extendieron más allá de sus fronteras originales por obra de los misioneros, quienes encontraban menos resistencia a la labor evangelizadora mediante el empleo de lenguas indígenas que del castellano. (Independientemente de cuán discutible se considere el proselitismo religioso entre esas comunidades, hay que aceptar que al mismo tiempo se logra elevar el estatus de la lengua y afianzar su uso, contribuyendo a su supervivencia). Sin embargo, es paradójico que fue este mismo tipo de razones religiosas el que llevó a los consejeros de Carlos III a recomendar que los indígenas fueran castellanizados con el fin de que pudieran aprender bien la fe (Triana y Antorveza, 1993). Afortunadamente, no siempre se llevaron a cabo en la práctica estas indicaciones.

SOCIOECONÓMICOS

En ocasiones, la enseñanza de una lengua tiene como finalidad establecer diferencias entre una élite y el resto de la población. Cooper (1989) reflexiona sobre esto cuando se pregunta acerca de las razones para la enseñanza del griego y el latín en los sistemas educativos de gran parte de Occidente hasta fechas más o menos recientes. La justificación tradicional era que servían de entrenamiento para la mente. Si esto es así, y si se impartía esta instrucción en los colegios de currículo comprehensivo y no en las escuelas tecnológicas y comerciales, quiere decir que había una finalidad clasista en la enseñanza de dichas lenguas. Quizás otro tanto se podría decir en parte de la educación bilingüe que las clases media y alta en Colombia buscan para sus hijos con mayor frecuencia que las clases populares. De esa manera esperan asegurar el mantenimiento o el mejoramiento de oportunidades sociales y económicas. Se observa una toma de conciencia creciente en este sentido por parte de los sectores populares.

ECONÓMICOS

En el contexto de los factores sociodemográficos se mencionó la escogencia del swahili como lengua oficial de Tanzania debido en parte a su uso como

lengua del comercio. Asimismo, la conservación del inglés de los colonizadores como lengua oficial en muchos otros países africanos y del Asia, si bien tiene motivaciones de otros tipos, también se puede explicar por la facilidad de acceso al mercado internacional. Por la misma razón se ve hoy en día que los países que, como Colombia, se han abierto al comercio internacional, toman medidas como la implantación de una segunda lengua (se da casi que por sentado que el inglés) desde la primaria. La expansión de las actuales lenguas de comunicación amplia, se dio en efecto en gran parte por motivos económicos.

Pero así como se puede decidir la difusión de una lengua por motivos económicos u otros, también a menudo se toma la decisión de no hacerlo por los mismos motivos económicos. En muchos países no se enseñan lenguas de comunicación amplia desde la primaria por falta de recursos para hacerlo. En otros, como en el África al sur del Sáhara, las lenguas coloniales se siguen usando en gran parte de la educación debido a los ingentes recursos que se requerirían para realizarla a través de los vernáculos, así sea sólo en el oficial. No es aventurado prever un fracaso de la política colombiana de implantar una lengua extranjera desde la primaria por este motivo. De hecho, son muy pocas las escuelas oficiales que han comenzado a enseñarla en 1995, año a partir del cual es obligatorio hacerlo. Tampoco extrañaría que hubiera en el futuro ataques o, por lo menos, pocos avances en la política de apertura plurilingüística y multicultural por el mismo motivo. Ya esto está ocurriendo en los Estados Unidos (Cooper, 1989) y en el Reino Unido (Euan Reid, comunicación personal). Asimismo, muchas veces el mejoramiento del estatus de una lengua o la difusión de variaciones en el corpus requieren de medios masivos de comunicación y de publicidad para la cual no hay recursos.

Por último es conveniente anotar la acotación de Cooper en el sentido de que las políticas de mejoramiento del estatus o de desarrollo del corpus rara vez tienen lugar si los que promueven la planeación no controlan el aparato productivo. De allí las políticas de afrancesamiento de la industria y el comercio de Quebec puestas en práctica por el gobierno nacionalista de Levesque a partir de 1977. Y de allí también la situación de conflicto que se ha creado en San Andrés y Providencia debido al marginamiento de los raizales de la actividad productiva en beneficio de una clase mercantil hispanófono del Continente.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior se desprende que la planeación lingüística es una labor muy delicada, donde hay que tener en cuenta muchos factores de tipo social.

Todos estos factores se interrelacionan de tal manera que, para que una labor de planeación lingüística tenga esperanzas de éxito es conveniente, en lo posible, contar con un equipo de trabajo interdisciplinario, capaz de tener en cuenta las expectativas de la población objetivo o, en el peor de los casos, del grupo dominante que se va a ver más beneficiado con los resultados. No hay que olvidar, en este respecto, que es muy posible que los que trabajen por la lengua de grupos minoritarios terminen constituyéndose ellos mismos en un grupo de poder sobre la misma comunidad. (Recuérdese que el lenguaje es el hilo que une todos los elementos de una comunidad y el monopolio del control del mismo le da cierto poder a quienes lo detentan sobre el resto de la misma). Cooper (1989) presenta varias ilustraciones de este hecho.

La planeación lingüística, en parte por ser un tipo de ingeniería social, en parte por ser relativamente reciente como campo de estudio, no es fácil. Los factores que influyen en un determinado contexto no necesariamente van a influir en otro contexto aparentemente similar, debido a que habrá siempre otros factores sociales que los neutralizan. Pero también porque están en juego factores individuales que apenas se señalan aquí y que ameritan un tratamiento aparte: factores psicológicos, como el desarrollo o perturbación de la autoimagen y de la personalidad que se puede dar como resultado de una política lingüística o, al revés, el tipo de personalidad que puede ser más permeable a una determinada política; factores socioculturales, como el mayor o menor choque sociocultural que provoque en el individuo una determinada política lingüística y que repercute en su aceptación o difusión o en su rechazo; factores cognitivo-académicos, de enorme importancia en la educación, ya que la selección de una opción inadecuada puede llevar a que poblaciones enteras no logren un desarrollo pleno de su potencial con las consecuencias que esto puede traer para los individuos, para la comunidad y para el país. Por todo esto, no se pueden esperar resultados rápidos, duraderos y positivos en todos los casos. De allí la importancia de la evaluación del proceso sobre la marcha, que permita hacer correctivos donde se encuentren deficiencias.

NOTA

1. Esta es una traducción literal del término inglés *language planning*. De los tres equivalentes castellanos evaluados, *planeamiento*, *planificación* y *planeación*, se prefirió éste último debido a que es más corto y tiene numerosos precedentes en otras esferas de la vida nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, R. & P. MUYSKEN. 1987. *Language Contact and Bilingualism*. Edward Arnold.
- BAKER, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- CHRISTIAN, D. 1988. "Language Planning: The View from Linguistics", en Newmeyer, F. J. (ed). 1988. *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol. IV: *The Socio-Cultural Context*. Cambridge.
- COOPER, R. L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge.
- DITTMANN, M. 1992. *El criollo sanandresano: lengua y cultura*. Univalle.
- EASTMAN, C. 1983. *Language Planning: An Introduction*. Chandler & Sharp.
- FASOLD, R. 1984. *The Sociolinguistics of Society*. Basil Blackwell.
- FISHMAN, J. 1971. "The Sociology of Language", en Fishman, J. (ed.) 1971. *Advances in the Sociology of Language*. Vol. I. Mouton.
- FISHMAN, J. 1987. "Language Spread and Language Policy for Endangered Languages", en Fishman, J. 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Multilingual Matters
- GROSJEAN, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard.
- KLOSS, H. 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: CIRB.
- PHILLIPSON, R. 1988. "Linguicism: Structures and Ideologies in Linguistic Imperialism", en Skutnabb-Kangas, T. & J. Cummins (eds.) 1988. *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters.
- POTTIER, B. (comp.) 1983. *América Latina en sus lenguas indígenas*. UNESCO/Monte Avila.
- RUBIN, J. & B. H. JERNUDD. 1971. "Introduction", en Rubin, J. & B. H. Jernudd. 1971. *Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. University of Hawaii East-West Center.
- STEWART, W. 1968. "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", en Fishman, J. (ed.). 1968. *Readings in the Sociology of Language*. Mouton.
- SVARTHOLM, K. 1994. "Por qué la filosofía de la 'comunicación total' fue abandonada en Suecia en favor de la lengua de señas en la educación para los sordos". Conferencia durante el Seminario Bilingüismo en la Educación del Sordo, Santafé de Bogotá, 18 octubre 1994.
- TRIANA Y ANTORVEZA, H. 1993. *Las lenguas indígenas en el ocaso del imperio español*. Colcultura/ Instituto Colombiano de Antropología.
- TRUDGILL, P. 1974. *Sociolinguistics: An Introduction*. Penguin.
- UNESCO (1951). *The Use of Vernacular Languages in Education: The Report of the UNESCO Meeting of Specialists*, París, 1951.