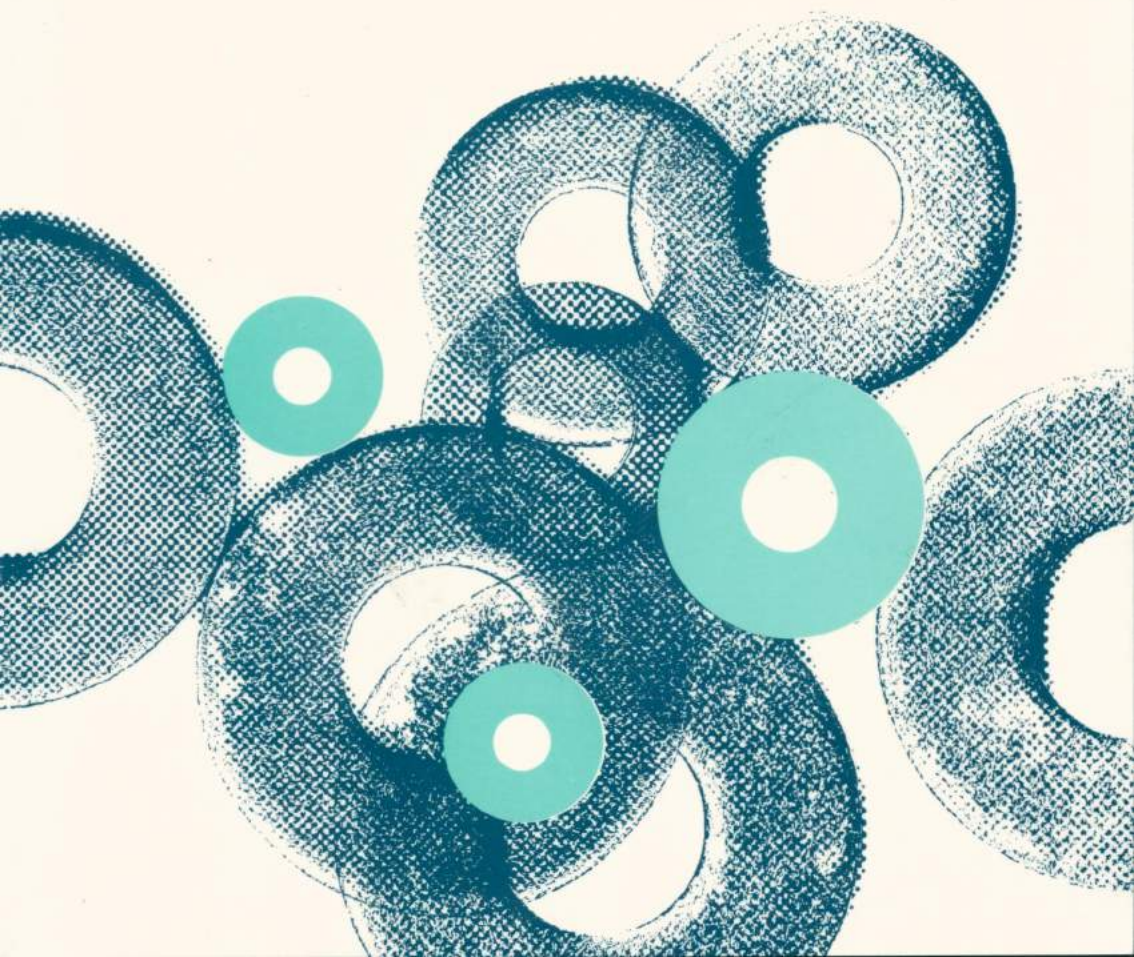


signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 18 / Diciembre de 2007

Interculturalidad





signo & seña

signo & seña

Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Roberto Bein
Mariana di Stefano
Carlos Rafael Luis
Angelita Martínez
Graciana Vázquez Villanueva

Coordinadoras del número
Anita Herzfeld y
Angelita Martínez

Asistencia editorial
Gonzalo Blanco
Sylvia Iparraguirre
Diseño
Bruno Olub

Correspondencia
Revista Signo y Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax (54 11) 4343 2733

Consejo Asesor

María Bernardote Abaurre

(Campinas)

Marc Angenot

(Montreal)

Juan Azcoaga

(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea

(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino

(Lima)

Germán de Granda

(Valladolid)

Adolfo Elizaicín

(Montevideo)

Sofía Fisher

(París)

María Luisa Freyre

(La Plata)

Charlotte Galves

(Campinas)

Erica García

(Leiden)

Ana Gerzenstein

(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni

(París)

Georg Kremnitz

(Viena)

Yolanda Lastra

(Mexico)

Ana María Manrique

(Buenos Aires)

Nora Múgica

(Rosario)

Herman Parret

(Lovaina)

Eni Pulcinelli-Orlandi

(Campinas)

Régine Robin

(Montreal)

Adalberto Salas

(Concepción)

Zulema Solana

(Rosario)

Índice

<i>Presentación</i> Anita Herzfeld y Angelita Martínez	11
---	----

I. Ciudadanía intercultural y situaciones lingüísticas de contacto

<i>Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana</i> Juan Carlos Godenzzi	19
--	----

<i>Tres culturas en el área guaranítica: guaraní, español y portugués</i> Haralambos Symeonidis	41
--	----

<i>Reflexiones sobre el cambio semántico: la secuencia "de que" en el español andino peruano</i> Anna María Escobar	57
--	----

<i>El orden de palabras en hablantes bilingües quechua-español</i> Francisco Ocampo y Carol A. Klee	73
--	----

II. La fusión de identidades lingüísticas y culturales

<i>El estado actual del criollo en El Palenque de San Basilio, Colombia</i> Nelsy Echávez-Solano	91
---	----

<i>Lengua e identidad en una situación de contacto: el criollo limonense en Costa Rica</i> Anita Herzfeld	121
--	-----

<i>La expresión de la identidad lingüística y cultural en el Caribe costarricense</i> Tanja Zimmer	139
---	-----

III. Educación intercultural

<i>Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías ecuatorianas</i> Marleen Haboud	171
<i>La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional</i> Elvira Narvaja de Arnoux y Angelita Martínez	193
<i>El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural</i> Adriana Speranza	209
Varia	
<i>La memoria de Mayo de 1810 como legitimación de los golpes militares en la Argentina (1930-1976)</i> María Alejandra Vitale	231

Presentación¹

Los cambios –globalizadores– con los que nos enfrentamos día a día imponen la necesidad de que los ciudadanos defendamos la riqueza de la diversidad de nuestras culturas y por ende de nuestras lenguas. De allí que se haga relevante una redefinición de lo que debería ser en el futuro la relación entre las culturas –no ya paternalista y unidireccional sino interactiva y recíproca–. Dentro de esta perspectiva conceptual y metodológica, la comunicación debería adquirir una nueva envergadura tendiente a la cooperación como práctica de la interculturalidad. Llevada esta al campo de la lengua, estamos en presencia del fenómeno, cada vez más acentuado, de lenguas en contacto por la existencia de redes culturales que hoy están animadas cotidianamente por los patrones de migraciones y de la tecnología que permite comunicación instantánea.

En este número de *Signo y Señal*, que hemos titulado “Interculturalidad”, se han ilustrado esos conceptos a través de una serie de trabajos agrupados desde tres puntos de vista: “Ciudadanía intercultural y situaciones lingüísticas de contacto”, “La fusión de identidades lingüísticas y culturales” y “Educación intercultural”.

El primer apartado incluye el artículo de Juan Carlos Godenzi, quien en “Ciudadanía intercultural y política de lenguas perspectiva latinoamericana” nos presenta un panorama general pero apremiante de las políticas lingüísticas de Iberoamérica en relación con la interculturalidad de su ciudadanía. El autor enfatiza, como base de su trabajo, la desigualdad e injusticia a las que han sido sometidos los pueblos indígenas, resultado de medidas políticas y económicas que no les han brindado la oportunidad de ser incorporados a las naciones iberoamericanas de las que son ciudadanos. Para lograr una transformación de esa situación, Godenzi se ocupa en detalle de las políticas lingüísticas de los países que albergan en su seno a grupos “minoritarios”, ya que las considera un elemento básico y determinante de su reivindicación. Repasa luego con detenimiento los instrumentos jurídicos que, se supone, protegen las lenguas y culturas indígenas de Latinoamérica, para analizar críticamente los vínculos entre política lingüística y ciudadanía intercultural.

1. Las coordinadoras de este número agradecemos muy especialmente a Adriana Speranza por el invaluable apoyo que nos ha brindado en el proceso de preparación de este volumen.

Como resultado de ese cuidadoso análisis, encara los desafíos que se plantean en la esfera educativa de los países en cuestión, teniendo en cuenta tanto su situación sociolingüística como las prioridades políticas de sus gobiernos.

El trabajo de Haralambos Symeonidis, "Tres culturas en el área guaraníca: guaraní, español y portugués", constituye una exploración de la situación sociolingüística del Paraguay, el Brasil y la Argentina, en las zonas guaranícas, donde se da el contacto entre esas tres culturas y sus correspondientes lenguas: el guaraní y el castellano por un lado, y el guaraní y el portugués por el otro. El haber sido uno de los colaboradores en la recopilación de datos que produjo el *Atlas lingüístico guaraní-románico* de toda la zona guaraníca, le permite a Symeonidis investigar con conocimientos adquiridos en sucesivos trabajos de campo los fenómenos que resultan del contacto entre estas lenguas. En esta oportunidad se ocupa de la influencia sintáctica del guaraní sobre el portugués y el castellano en lo que se refiere al uso de los pronombres personales en posición de complemento directo. Investiga, especialmente, la ausencia de pronombres que refieren a referentes no humanos, hecho que se diferencia de la variedad estándar y que adjudica a la influencia de la lengua guaraní.

Dentro de una temática similar, en "Reflexiones sobre el cambio semántico: la secuencia 'de que' en el español andino peruano", Anna María Escobar se ha concentrado en analizar las posibles tendencias del cambio semántico en esta variedad de contacto español-quechua. Específicamente, se ocupa de la secuencia "de que", en su uso dequeísta, considerando que este fenómeno lingüístico está en pleno proceso de expansión, aceptado en ciertas comunidades de habla y no aceptado en otras. Ante la alta frecuencia de dequeísmos en la norma culta limeña, Escobar se pregunta si este uso no es quizás alimentado por el contacto que tiene esta variedad de la capital con variedades del español en contacto con el quechua, propio del ámbito metropolitano debido a las corrientes migratorias de zonas rurales a urbanas. Después de realizar un cuidadoso estudio estadístico concluye que sus datos corroboran la hipótesis.

Siguiendo con el tema de la situación lingüística creada por el contacto entre el español y el quechua, el artículo de Francisco Ocampo y Carol A. Klee trata sobre "El orden de palabras en hablantes bilingües quechua-español". Del análisis que los autores llevan a cabo se concluye que el orden de palabras con objeto directo preverbal (i.e. OV) se está extendiendo a situaciones discursivas nuevas en los hablantes bilingües español-quechua por influencia de la lengua indígena. Consideran, sin embargo, que la variación observada en lo que respecta al orden "verbo adverbio" que se hace evidente en esa misma variedad del español, no es producto del contacto de lenguas sino que responde a patrones de variación cuya función pragmática es la de transmitir información.

En la segunda sección de trabajos, "La fusión de identidades lingüísticas y culturales", se tratan los problemas de identidad que sufren hablantes negros de

Iberoamérica. En el artículo "El estado actual del criollo en El Palenque de San Basilio, Colombia", Nelsy Echávez-Solano explora los contextos en los cuales el español y el criollo comparten dominios de uso en una comunidad cultural cuya identidad persiste a través de la presencia de la lengua local, el palenquero, verdadero patrimonio afroamericano, único sobreviviente del vernáculo afrocaribeño basado en el español. A partir de datos obtenidos como resultado de un trabajo de campo, en el que entrevistó a 194 participantes que representan a un amplio espectro de variables demográficas (tales como edad, lugar de nacimiento, nivel de educación y estado laboral de los participantes), Echávez-Solano hace un análisis factorial que arroja cuatro factores: el uso de la lengua en el hogar, en el trabajo, entre amigos y en el gobierno. A través de las tablas que muestran los resultados de la aplicación del "t-test" ha podido determinar que existe una cierta correlación entre edad, género y comportamiento lingüístico entre los habitantes de San Basilio. Entre otros hallazgos, la autora da cuenta, por ejemplo, de que las mujeres tienden a usar la alternancia de códigos entre ambas lenguas en varios contextos y destaca que las mujeres asumen un rol importante en el uso del español y del palenquero como resultado de las funciones socioeconómicas que desempeñan al usar ambas lenguas. Además, observa que el impacto del palenquero como lengua de instrucción en la escuela primaria de la comunidad será de gran trascendencia para determinar su rol en la formación de la juventud palenquera y de su identidad cultural.

Los dos trabajos siguientes de la misma sección, "Lengua e identidad en una situación de contacto: el criollo limonense en Costa Rica", de Anita Herzfeld, y "La expresión de la identidad lingüística y cultural en el Caribe costarricense", de Tanja Zimmer, se ocupan de la supervivencia del criollo limonense, lengua basada en el inglés y hablada por una minoría negra en Costa Rica, donde la mayoría de la población es de habla hispana. En su artículo, Herzfeld sienta las bases teóricas sobre la importancia de un idioma en el mantenimiento de la identidad de un pueblo, especialmente de hablantes que pertenecen a un grupo lingüístico subordinado en una situación de bi- o multilingüismo. Presenta primero un panorama de los criollos basados en el inglés en los países de habla hispana en Centroamérica dentro de un marco sociohistórico. Repasa luego los conceptos de *pidgin* y *criollo* para finalmente analizar la situación de contacto entre el criollo y el castellano. Llega a la conclusión de que el factor decisivo determinante de la supervivencia de una lengua depende del grado de orgullo y de la estimación positiva que se atribuyen al legado lingüístico.

La investigación de Tanja Zimmer, por otra parte, la lleva a demostrar que debido a distintas socializaciones en diferentes épocas históricas existen varios patrones de construcción de la identidad en la comunidad afrocostarricense de hoy en día. Para ello reconoce la existencia de tres grupos basados en la edad de sus integrantes, y muestra la evolución en el uso de ambas lenguas (el español y el criollo)

en las tres generaciones demarcadas, pero haciendo énfasis en el habla de la generación más joven. Dado que los hablantes tienen la posibilidad de transmitir su identidad interétnica al seleccionar un código, su análisis se basa en la alternancia de códigos (*code-switching*) por una parte y en su conciencia sociolingüística por otra, elementos ambos registrados en el habla espontánea de conversaciones grabadas durante 2003-2004. Después de realizar un análisis exhaustivo de las variables, concluye que en Limón no se presenta un típico desplazamiento de lenguas en situación de contacto sino una revitalización y un cambio funcional en el uso de ambos idiomas, que resulta en una mezcla de códigos, a través de cuyo uso, los jóvenes revitalizan sus raíces étnicas.

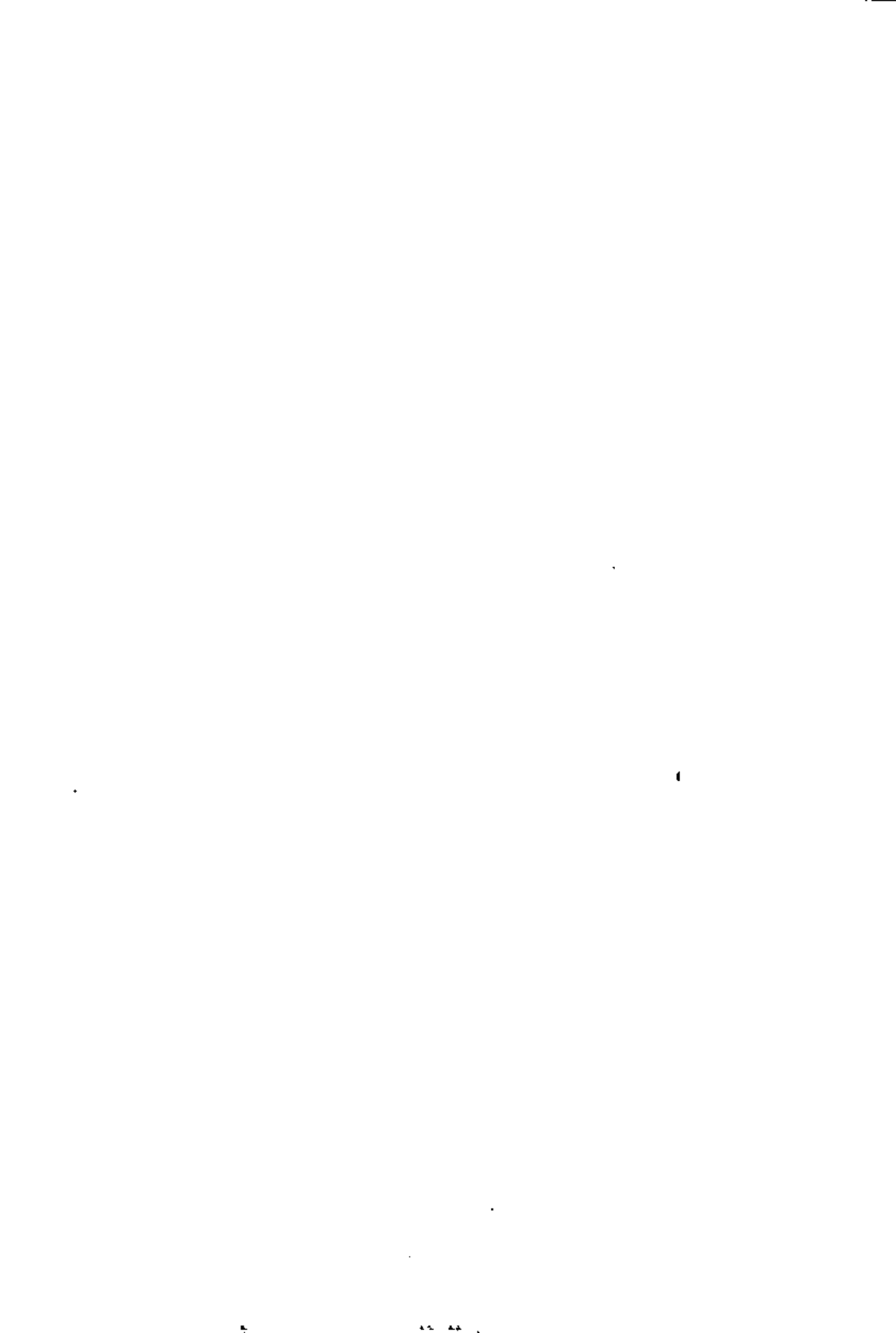
La tercera sección del número se dedica al aspecto educativo de la práctica lingüística en un ámbito de interculturalidad. El primer trabajo, escrito por Marleen Haboud, se centra en el impacto que podría tener la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multilingües y multiculturales minorizados. Si bien esta investigación se refiere especialmente a la realidad ecuatoriana, es pertinente a otros países del área andina, caracterizados por el multilingüismo y la multiculturalidad. Después de mencionar la política lingüística oficial del Ecuador en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se refiere, analiza las actitudes y expectativas que tienen los indígenas y mestizos frente a la enseñanza y aprendizaje de LE en ese país. Presenta luego una experiencia de la enseñanza de LE, para reflexionar a continuación sobre el reto que significa la búsqueda de acciones que optimicen la educación, como la incorporación de la enseñanza de LE, y que al mismo tiempo ayuden a reforzar y mantener identidades culturales y lingüísticas locales.

El siguiente trabajo, escrito por Elvira N. de Arnoux y Angelita Martínez se titula "La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional". Se tratan aquí las transferencias lingüísticas que aparecen en el empleo del castellano escrito en contextos de contacto con lenguas indígenas. Se centra en el empleo del número gramatical en las producciones escritas en situaciones de contacto del castellano y el quechua. En trabajos anteriores, Arnoux y Martínez adjudicaron a la flexibilidad de la lengua quechua ciertos rasgos propios de la variedad de español en contacto, en lo que respecta a la concordancia de número. En el presente artículo, las autoras se ocupan de los textos expositivos y argumentativos en ejemplares de periódicos de tirada reducida: el *Vocero Boliviano* de la comunidad boliviana en la Argentina, *El Shanti* de las comunidades de Santiago del Estero en Buenos Aires, y la revista *Belgrano es suyo* del barrio porteño de Belgrano, que se utiliza como control. La hipótesis que demuestran, a través del corpus constituido por ejemplos extraídos de las publicaciones mencionadas, es que la variación en la concordancia de número en situación de contacto de lenguas expone la debilidad de la oposición "singular vs. plural" en el español hablado por esta población, al mismo tiempo que son evidentes las potencialidades del español en estrategias relacionadas con el tipo de discurso. Este hallazgo debería

ser empleado por los docentes como auxiliar en la enseñanza de la escritura en escuelas donde su población está o ha estado en situación de contacto para estimular sus capacidades expresivas.

En la misma línea, Adriana Speranza analiza, en “El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural”, de qué manera, en sujetos en situación de contacto lingüístico, en contraste con el desempeño manifestado por sujetos monolingües, el uso variable de los tiempos verbales en cuestión se vincula con el desarrollo de estrategias de evidencialidad, en relación con los sufijos de validación existentes en la lengua quechua. En ambos trabajos se indaga acerca de los procesos cognitivos que subyacen en la selección de las formas constituyéndose en elementos capaces de explicar la variación.

Anita Herzfeld y Angelita Martínez



signo&seña

Revista del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Número 18 / Diciembre de 2007

Interculturalidad

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Hugo Trincherro

Vicedecana

Ana María Zubieta

Secretaria Académica

Leonor Acuña

Secretario de Supervisión Administrativa

Jorge Alberto Vladisauskas

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Reneé Girardi

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretario de Investigación y Posgrado

Claudio Guevara

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Prosecretario de Publicaciones

Jorge Winter

Coordinadora Editorial

Julia Zullo

Consejo Editor

Amanda Toubes

María Marta García Negroni

Susana Cella

Myriam Feldfeber

Silvia Delfino

Diego Villarroel

Adriana Garat

Marta Gamarra de Bóbbola

Diseño interior: Bruno Olub

Diseño de tapa: Diego Cabello

Impresión:

© Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires - 2008

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

ISSN: 0327 - 8956

Serie Revistas Especializadas

I
**CIUDADANÍA INTERCULTURAL
Y SITUACIONES LINGÜÍSTICAS
DE CONTACTO**

Juan Carlos Godenzzi

*Ciudadanía intercultural
y política de lenguas:
perspectiva latinoamericana*

Universidad de Montreal (Canadá)
juan.carlos.godenzzi@umontreal.ca

Resumen En este artículo se plantea que el movimiento indígena ha hecho propio el discurso sobre el multilingüismo y la interculturalidad, y que lo inscribe tanto en el ámbito educativo como en el social y en el político. Igualmente, se sostiene que una política de lenguas sustentada en un proyecto intercultural contribuye a superar la discriminación idiomática, étnica y cultural, así como a crear las condiciones para una efectiva convivencia democrática. Luego de ofrecer un panorama de la presencia de los pueblos indígenas en América Latina y de la problemática sociolingüística en la que están inmersos, se aborda el asunto de las tensiones y negociaciones entre el movimiento indígena, la sociedad y el Estado. Se da cuenta del movimiento indígena y de sus reivindicaciones en favor de la educación y del bilingüismo, así como también de los dispositivos legales sobre lenguas y culturas que el Estado ha instaurado, presionado muchas veces por la exigencia de los pueblos indígenas. Seguidamente, se discute sobre el modelo intercultural que se esboza en el ámbito latinoamericano, el cual va más allá del reconocimiento de la diversidad, o de medidas que persiguen una relativa asimilación de los pueblos indígenas, o comunidades afroamericanas u otros grupos subordinados, pues lo que busca es, más bien, crear las condiciones que conduzcan a una interacción equitativa y dialogal. Finalmente, se señalan algunos de los desafíos para el desarrollo de una política del lenguaje en la educación, siendo uno de ellos el uso y desarrollo de la *lengua materna* como soporte del conocimiento y la experiencia propia de los educandos, y la adquisición de la *segunda lengua* en tanto factor clave que ayuda a habitar sociedades lingüísticamente diversas.

Palabras clave: pueblos indígenas - política lingüística - ciudadanía intercultural - América Latina - educación bilingüe

Abstract This article argues that the indigenous movement has made the discourse on multilingualism and interculturality its own, inscribing it into the area of education as well as into social and political arenas. Likewise, it sustains that a language policy based on an intercultural project helps to overcome idiomatic, ethnic and cultural discrimination and to create the conditions for an effective democratic cohabitation. After offering a survey of the presence of indigenous peoples in Latin America and of the sociolinguistic problematic in which they are immersed, we approach questions concerning the tensions and negotiations between the indigenous movements, society and the State. We then turn to the indigenous movement and its demands for education and bilingualism, and to the pressure they place on the legal apparatuses that the State has established for language and culture. Following this, we discuss the intercultural model emerging in Latin America, which goes well beyond the recognition of diversity or the relative assimilation of indigenous peoples, Afro-American communities or other subaltern groups, since its aim is rather to create conditions that will lead to equitable and dialogical interaction. Finally, we indicate some challenges for the development of a politics of language in education, such as the use and development of a *mother tongue* as a support for the pupils' knowledge and experience, and the acquisition of a *second language*, understood as a key factor for living in linguistically diverse societies.

Key words: indigenous people - language policy - intercultural citizenship - Latin America - bilingual education

El proyecto de una ciudadanía intercultural, tal como comienza a emerger en las propuestas y luchas de los pueblos indígenas de América Latina, cuestiona las bases económicas y políticas de la nación, generadoras de desigualdad e injusticia, e impulsa su transformación. Inscrita en tal proyecto, una política del lenguaje plural y democrática se convierte en recurso clave para superar la violencia simbólica, el poder interpretativo hegemónico y la discriminación étnico-cultural y social. La presente exposición parte de la situación de los pueblos indígenas: de su presencia, de la dinámica sociolingüística en la que están inmersos, de sus esfuerzos reivindicatorios. En seguida, se ocupa de los dispositivos jurídicos que atañen a las lenguas y culturas indígenas del ámbito latinoamericano. Sobre esa base se hace un análisis crítico que pone en relación los conceptos de política lingüística y ciudadanía intercultural, y se plantean algunos desafíos que conciernen sobre todo al dominio educativo.

1. Presencia indígena en América Latina

Se calcula que la población indígena en América Latina constituye más del 10% de la población latinoamericana y que supera la cifra de 40 millones de personas. México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú son los países con el mayor porcentaje; otros, en cambio, presentan un porcentaje bastante menor, como es el caso de Colombia o Chile. Dadas las dificultades de registrar a la población indígena, los datos que se ofrecen a continuación son aproximativos. El primero, basado en Zimmerman (1995: 68-69), Gleich (1989: 13) y Adelaar (1991:45-91), señala el porcentaje de la población indígena por país; el segundo, tomado de Alwyn (2002: 32), indica, además del porcentaje, el año del censo o la estimación y el número de la población (ver cuadros 1 y 2).

Las estimaciones de esos cuadros podrían inducirnos a pasar por alto el hecho de que hay regiones en las que se concentra la población indígena. Así sucede en el Estado de Chiapas, donde el porcentaje se eleva a 50 o 60%; o en el sur andino peruano, o en el altiplano boliviano, lugares donde el porcentaje se eleva a 80 o 90%.

Cuadro 1. Porcentaje de población indígena por país

País	Población indígena
Argentina	1,5%
Bolivia	59,2%
Brasil	0,2%
Chile	5,7%
Colombia	2,2%
Costa Rica	0,8%
Ecuador	33,9%
El Salvador	2,3%
Guatemala	59,7%
Honduras	3,2%
México	7,5%
Nicaragua	8,0%
Panamá	6,8%
Paraguay	2,3%
Perú	36,8%
Venezuela	1,5%

A partir de Zimmerman (1995: 68-69), Gleich (1989:13), Adelaar (1991: 45-91).

Cuadro 2. América Latina: población indígena censada y estimaciones por países, década de 1990

País	Censos y Estimaciones	Año	Población	%
Bolivia	Censo	1992	3.058.208 (a)	59,0
	Estim.	1992	5.600.000	81,2
Brasil	Estim.	1992	1.500.000 (b)	1,0
Colombia	Censo	1993	744.084	2,2
Chile	Censo	1992	998.385 (c)	10,3
Ecuador	Estim.	1992	3.800.000	35,3
Guatemala	Censo	1994	3.476.684	42,8
	Estim.	1992	4.600.000	49,9
Honduras	Censo	1988	48.789 (d)	1,3
México	Censo	1990	5.282.347 (e)	7,4
	Estim.	1992	10.900.000	12,9

(a) Población de 6 años y más.

(b) El Censo de 1991 en Brasil da una población indígena de 294.131 (0,2%).

(c) Población de 14 años y más.

(d) Población de 5 años y más.

(e) Censo Indígena.

Adaptación de Alwin (2002: 32), a partir de Bello y Rangel (2000: 17).

La presencia indígena en América Latina se manifiesta, con mucha frecuencia, bajo la forma de la pobreza; pero también como protesta y exigencia de transformaciones profundas que desafían tanto al Estado y la sociedad, como a los modelos de desarrollo y de organización política. Consideremos, datos recientes, algunos de ellos proporcionados por instituciones y organizaciones comprometidas en la educación de los pueblos indígenas:¹

- Los pueblos kolla-quechua (210.000 miembros) y guaraní (80.000) en Jujuy, Argentina, soportan una situación de extrema pobreza, en el contexto de la crisis económica del país, viéndose muchos de sus miembros obligados a migrar a Buenos Aires u otras ciudades.

- El pueblo mapuche de Chile se acerca al millón de habitantes. En la IX Región son aproximadamente 450.000 (80% de la población en algunas comunas rurales; 23% en la comuna que se encuentra en la ciudad de Temuco). Se dan continuos conflictos por razón de las tierras. Un número importante de miembros del pueblo mapuche vive actualmente en ámbito urbano.

- Los pueblos indígenas de Bolivia han proveído, desde hace varios siglos, mano de obra para la explotación de los recursos naturales del país, sin obtener beneficio; el 70% de su población es pobre. Frente a la exclusión sistemática de la cual son objeto, han logrado notables avances en el fortalecimiento de sus organizaciones, en sus acciones reivindicativas y su capacidad de propuesta de nuevos proyectos sociales.

- Los pueblos quechuas del sur andino del Perú alcanzan varios millones. Son sectores empobrecidos y socialmente discriminados. Entre ellos se da un alto índice de analfabetismo y de extrema pobreza. Según el informe reciente de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, de los 69.000 muertos en la violencia de las dos últimas décadas, el 75% era quechua-hablante.

- Los pueblos indígenas de la Amazonía² peruana cuentan con 300.000 habitantes. Se encuentran en proceso de fortalecer sus identidades y defender sus derechos a través de sus organizaciones. La Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), su organización más representativa, acoge al 70% de la población amazónica (1250 comunidades reconocidas; 53 federaciones; 6 federaciones regionales).

- Los pueblos kichwas del Ecuador (Karanki, Narabuela, Otavalo, Kayambi, Kitu Kara, Panzaleo, Salasaca, Chibuleo, Puruhá, Waranka, Kañari y Saraguro) alcanzan los 3 millones de habitantes (40% de la población interandina de la sierra ecuatoriana). Cada pueblo cuenta con su propia organización y tiene

1. La fuente de estos datos es la consulta realizada por la Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI), del Colegio de las Américas (COLAM) – Organización Universitaria Interamericana (OUI), en el año 2003. Documento de trabajo.

2. La región de América del Sur correspondiente a la cuenca del río Amazonas recibe en español los nombres de Amazonia o Amazonía. Este último es más común en Perú, Ecuador y Venezuela (por analogía con Turquía, Hungría). En el resto de Latinoamérica se usa más Amazonia, por analogía con Patagonia. [Nota de las coordinadoras.]

una Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. En su conjunto, los pueblos indígenas del Ecuador, organizados en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), han tenido una participación decisiva en el proceso político de las últimas décadas.

- La población indígena total de Panamá es de 284.000 (10% de la población nacional). El pueblo ngobe tiene 196.000 habitantes; el kuna, 32.000; el emberá, 22.485. El nivel de ingreso de las comarcas indígenas es cinco veces inferior a la media nacional. La situación que atraviesan es de extrema pobreza. Un tercio de la población indígena de Panamá es analfabeta.

- Chiapas es uno de los estados más ricos de México: produce energía eléctrica (55% de la producción nacional), gas (47%) y petróleo (21%). A pesar de ello, el 60% de su población, en gran parte indígena, vive en la indigencia.

Esos datos ilustran una realidad constante en América Latina. Los pueblos indígenas, reducidos a una extrema pobreza, constituyen los sectores con mayores índices de analfabetismo, desnutrición y mortalidad infantil. El cuadro 3 muestra el porcentaje de la población pobre (indígena y no indígena) en Guatemala, México, Perú, Ecuador y Bolivia.

Cuadro 3. Porcentaje de población pobre entre indígenas y no indígenas, según países

PAÍS	POBLACIÓN POBRE	
	Indígenas	No indígenas
Guatemala	86,6 %	53,9 %
México	80,6 %	17,9 %
Perú	79,0 %	49,7 %
Bolivia	64,3 %	48,1 %

A partir de López y Köper (2001: 27).

La actual situación de los pueblos indígenas se explica como un proceso de empobrecimiento y de opresión del cual han sido objeto desde la época colonial hasta nuestros días. La legitimación de esa situación suele darse a través de ideologías racistas. El racismo, como lo expresa Manrique (2003: 7), "supone algo más profundo que la discriminación étnica: es la negación de la humanidad del otro, que es considerado biológicamente inferior, por naturaleza". La independencia de los países latinoamericanos no alteró la jerarquización racial de la sociedad ni transformó la estructura que generaba la opresión de los indígenas.

2. Panorama sociolingüístico latinoamericano

En América Latina, en mayor o menor grado de contacto con el español o portugués, se han identificado alrededor de 500 lenguas indígenas, habladas por

una población aproximada de 40 millones de personas. Ahora bien, esa diversidad de lenguas se ordena socialmente según patrones diglósicos, de tal modo que:

a) Los espacios-lingüísticos cubiertos por las lenguas de poder no resultan homogéneos; más bien, contienen variadas situaciones de contacto, en las que se originan diversos tipos de transferencias: préstamos léxicos, interferencias gramaticales, variedades criollas, etc.

b) La tensión que se crea entre las lenguas de poder y las otras conduce con frecuencia al debilitamiento y aun a la desaparición de lenguas. Suele predominar un mecanismo excluyente, cuyo resultado es la consolidación de unas lenguas a expensas de otras. Y, en relación con los hablantes de esas lenguas, se ha generado un imaginario y una práctica social en la que se distinguen categorías de "ciudadanía", con diversos niveles en el acceso a los derechos democráticos.

A partir de datos tomados de Zimmerman (1995: 67-87; 1997: 31-52), Gleich (1989: 13), Adelaar (1991: 45-91) y, en particular, López y Küper (2001: 12-21), se presenta a continuación, a grandes rasgos, el panorama sociolingüístico latinoamericano.

En Guatemala, el castellano coexiste con 22 lenguas indígenas y 2 lenguas criollas: el garífuna (afrocaribeño) y el inglés criollo. Igualmente, en Colombia se encuentran 64 idiomas indígenas y una modalidad afro-americana del español: el palenquero. En México, 56 lenguas. En Bolivia, 30. En Brasil, 170; En Paraguay, 5 lenguas indígenas, además del guaraní. En el Perú, se tienen dos importantes lenguas andinas: el quechua y el aimara; y 40 lenguas en la Amazonía, pertenecientes a 16 familias lingüísticas: Arabela, Arahauaca, Bora, Cahuapana, Candoshi-Shapra, Harakmbut, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Simaco, Tacana, Ticuna, Tucano, Tupi-Guaraní y Záparo. Buena parte de esas lenguas y familias lingüísticas trascienden las fronteras nacionales en territorios que lindan con Ecuador, Colombia, Brasil y Bolivia (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Multilingüismo en países latinoamericanos

País	Lenguas	
	Indígenas	Otras lenguas
Guatemala	22	- Español y lenguas extranjeras. - 2 lenguas criollas: <i>garífuna</i> e inglés criollo.
Colombia	64	- Español y lenguas extranjeras. - 1 lengua criolla.
México	56	- Español y lenguas extranjeras.
Bolivia	30	- Español y lenguas extranjeras.
Brasil	170	- Portugués y lenguas extranjeras.
Paraguay	6	- Español y lenguas extranjeras.
Perú	42	- Español y lenguas extranjeras.

Algunas de las lenguas indígenas latinoamericanas conservan su vitalidad; otras, en cambio, se encuentran en peligro de desaparición. Entre las lenguas más habladas, destacan el maya³, el náhuatl, el quiché, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. Se calcula, por ejemplo, que el quechua tiene aproximadamente 11 millones de hablantes, en territorios que van desde Colombia hasta la Argentina, pasando por Ecuador, Perú y Bolivia. El guaraní paraguayo cuenta con 4,5 millones de hablantes; el aimara, con 2,5 millones. Otras lenguas, en cambio, tienen un reducido número de hablantes: el wichí (Argentina), 6 mil; el bororo (Brasil), 700; el iquito (Perú), 150; el guarasugwe (Bolivia), 46; el ñapari (Perú), 4 hablantes.

La particular situación sociolingüística, en muchos casos, ha favorecido la aparición de hablantes plurilingües. Así sucede frecuentemente en la Amazonia y Orinoquía; por ejemplo, en la región del Vaupés (Colombia), existen niños que hablan 5 o 6 lenguas diferentes; en el Xingú (Brasil), hay gente que habla dos lenguas indígenas, además del portugués. Lo mismo sucede en Ciudad del Este (Paraguay), con personas que hablan guaraní, castellano, portugués y árabe; o en los Andes, con hablantes del quechua, aimara y castellano; o entre los jíbaros del Ecuador, con hablantes del shuar/achuar, quechua y castellano.

Un fenómeno que se ha intensificado, como producto de la migración y otros cambios sociales, es la presencia indígena en las grandes ciudades latinoamericanas. Así, en Santiago de Chile hay medio millón de mapuches: el 75% de los mapuches vive en ámbito urbano. Del mismo modo, la población quechua-hablante gana masivamente las ciudades de Lima, Buenos Aires y Guayaquil.

3. Movimiento indígena y educación

A partir de las últimas décadas, los pueblos indígenas están asumiendo un papel cada vez más protagónico en la vida política y económica del continente. El movimiento social indígena cuestiona la forma en que se construye la nación, el desarrollo económico y la ciudadanía. En la década de 1990, enfrentó el autoritarismo y las reformas neoliberales del mercado. Ahora hace sentir su exigencia de que se transformen profundamente las relaciones entre el Estado y la sociedad, y la modalidad del intercambio entre el hemisferio norte y el hemisferio sur (Lucero, 2003: 1-2).

En relación con la educación, las organizaciones indígenas han participado activamente en el logro de formas alternativas de enseñanza y de gestión. Se reclama cada vez con más ímpetu el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

3. Como lengua "maya" se entiende generalmente el "maya yucateco", pero en realidad hay unos 30 idiomas mayas hablados entre Guatemala y México. Aquí "lengua maya" está usada representando a todos los idiomas mayas. [Nota de las coordinadoras.]

tural administrada por las organizaciones indígenas. En Ecuador, la Federación Shuar inició en 1972 el programa de educación bilingüe con profesores que eran miembros del pueblo shuar; en 1998, durante el II Congreso de la CONAIE, el gobierno creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la cual depende del Ministerio de Educación, pero que es autónoma en términos administrativos y financieros (Karákras, 2003: 28).

Como es sabido, a lo largo de las últimas décadas, han ido surgiendo en América Latina diversas formas o propuestas de atención educativa, que se identifican bajo algunas de estas denominaciones: educación bilingüe, educación bilingüe y bicultural, educación indígena, etno-educación, educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB). En algunos casos, esas iniciativas han permitido que algunos pueblos realicen esfuerzos por recuperar la lengua indígena que han perdido. Esto último está sucediendo en Bolivia, con el guaraní; en Argentina, con el wichí; en Chile, con el mapuche y el aimara; en Nicaragua, con el miskito y el sumu; en Perú, con el cocama-cocamilla y el jacaru. Una iniciativa interesante es la que se está realizando en una comunidad toba, en un asentamiento urbano, en la Provincia de Buenos Aires (ver su página en Internet: <http://taller-toba.tripod.com>). El papel que en estos procesos han jugado las organizaciones indígenas ha sido decisivo. En la actualidad, casi todos los países latinoamericanos están desarrollando programas de este tipo, desde el Estado y/o la sociedad.

4. Disposiciones legales sobre lenguas y culturas indígenas

En las últimas décadas, en América Latina ha ido apareciendo una legislación de reconocimiento de las lenguas indígenas. Así, por ejemplo, en 1975 se dio la primera oficialización de una lengua indígena: fue el caso del quechua en el Perú. Más tarde, en Paraguay en 1992, el guaraní queda instituido como lengua cooficial, si bien se deja de lado a las otras lenguas indígenas. En Colombia, la Nueva Constitución de 1991, en su artículo 10º determina: "El castellano es el idioma de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe". Lo mismo sucede con Ecuador en 1999. En Nicaragua, por Ley N° 162 de 1993, las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica son declaradas de uso oficial en la Regiones Autónomas. La Constitución de 1917 de México entendía que la nación debía estar conformada por mexicanos de una sola lengua y cultura; sin embargo, el 28 de enero de 1992 se promulga la adición al artículo 4º de la Constitución Política, en la cual se dispone: "La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, cos-

tumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado". La Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, establece que toda persona tiene derecho "a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérprete" (art. 2, inciso 19). Establece, igualmente, que el Estado "fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional" (art. 17). Además, se declara que "son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley" (art. 48). Con el objeto de tener un panorama global del marco jurídico latinoamericano concerniente a las lenguas y pueblos indígenas, se ha elaborado, a partir del artículo de Ruth Moya (1999), el cuadro que aparece al final, en el Anexo.

La formulación de ese marco jurídico, que defiende una serie de derechos de los pueblos indígenas, ha sido posible gracias a las exigencias y demandas de las organizaciones y del movimiento indígena. Ahora bien, el hecho de que exista tal legislación no asegura necesariamente su cumplimiento ni su implementación. Hace falta aún legislar y reglamentar los mandatos constitucionales, crear las instancias y los mecanismos de participación y descentralización; pero, sobre todo, hace falta que en ese proceso se genere una dinámica de intercambio y negociación que conduzca a una forma distinta de organizar el poder.

5. Ciudadanía intercultural y política

Una de las formas específicas como el movimiento indígena y otros sectores de la sociedad latinoamericana han procesado las diferencias culturales ha tomado el nombre de "interculturalidad". No basta el reconocimiento ni la valoración positiva; hay necesidad de dar un paso más: vincular la afirmación de la diversidad cultural con formas efectivas de ejercer la ciudadanía y con una reforma del Estado, de modo que este llegue a ser inclusivo y equitativo (García Canclini 1995: 20). Los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo varían, ciertamente, según los contextos y los proyectos políticos. Mientras que en Europa el concepto de *interculturalidad* se relaciona con las olas de migrantes del Tercer Mundo, en América Latina tiene que ver con los distintos pueblos y comunidades que son parte constitutiva de la nación. En Europa se propone que la interculturalidad, más que inspirar políticas públicas, sea asumida por la sociedad bajo la forma de "comunicación intercultural", entendida como un nuevo aprendizaje democrático entre los diversos grupos culturales.

En Estados Unidos se apela más bien al concepto de *multiculturalismo*, surgido como una respuesta activa frente al fracaso de la política asimilacionista (*melting pot*). Constituye una reacción contra la concepción monocultural de un país multicultural. El debate se centra en la reivindicación de las diferencias.⁴ Una de las preocupaciones esenciales de esa reflexión es encontrar la manera de hacer calzar el liberalismo —basado en el principio de la igualdad— con el derecho a las diferencias. Algunos de los temas que abordan son: universalismo y particularismo; igualdad y diferencia; derechos colectivos; justicia etnocultural; políticas de reconocimiento; neutralidad del Estado moderno frente a la diversidad cultural. Ahora bien, tal como lo expresa Sosoe (2002: 4), la mayor parte de esos análisis eluden las bases materiales y sociohistóricas de las reivindicaciones de las diferencias. Al limitarse a los aspectos político-simbólicos o meramente culturales, esos análisis resultan unilaterales y parcializados. Dejar de lado los contextos sociopolíticos, económicos e históricos esquiva el problema central de la convivencia, es decir, cómo responder a la exigencia del trato efectivamente igualitario entre los ciudadanos.

En la perspectiva latinoamericana, como se ha sugerido, el modelo intercultural que se pretende va más allá del reconocimiento de la diversidad, o de medidas que persiguen una relativa asimilación de los pueblos indígenas, o comunidades afroamericanas u otros grupos subordinados. La fuerza de la propuesta intercultural en el ámbito latinoamericano apunta, más bien, a cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan los intercambios, es decir, se dirigen a una refundación de la nación. En ese sentido, podría entenderse la *interculturalidad* como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. De ahí que un auténtico proyecto de ciudadanía sea visto como una tarea de renovación profunda de la democracia según principios y pautas interculturales.⁵

El diseño de una *ciudadanía intercultural* difiere del diseño de ciudadanía basadas en el multiculturalismo o en el mestizaje. En efecto, tal como lo expresa Exteberría (2001), en el multiculturalismo, la palabra clave es *respeto*: respeto a los diferentes pueblos, comunidades y colectivos; igualación de oportunidades socia-

4. Entre los autores de esa corriente angloamericana cabe mencionar a Charles Taylor (1989, 1994), Richard Rorty (1991, 1996, 1998) y Michael Walzer (2001). En lo que toca a Canadá, Will Kymlicka (1996, 1995) ofrece el modo de concebir y de poner en acción la "vía canadiense" de la multiculturalidad.

5. Para una tematización de la interculturalidad en la perspectiva latinoamericana, consultar los trabajos reunidos en Heise (ed.), (2001) y en Godenzi (1996). Ver también Heise, Tubino y Ardito (1992), Dussel (1995), Zúñiga y Ansión (1997), Godenzi (1997), Villoro (1998), Olivie (1999), Fornet-Berancourt (2000, 2001), Helberg Chávez (2001a, 2001b), Cortina (2002) y Walsh (2001). Un inventario bibliográfico se puede encontrar en López Soria (2002).

les. En el mestizaje, la palabra clave es *mezcla*: el mestizaje cultural busca disolver diferencias previas al contacto y elaborar una síntesis. Con frecuencia, como en el caso latinoamericano, el mestizaje es consecuencia de la imposición de una cultura sobre las otras. En la interculturalidad, en cambio, la palabra clave es *diálogo*: encuentro entre interlocutores, entre grupos que se reconocen recíprocamente la capacidad y el derecho a la creación cultural. La ventaja de este modo de concebir la interculturalidad es que integra aspectos planteados por los otros términos, pues el diálogo presupone el respeto mutuo y el contacto, pero también la confrontación y el intercambio dialógico. La diversidad no despliega plenamente su riqueza en la mera yuxtaposición o coexistencia que elude la equidad básica, ni en la integración forzada, sino en la dura negociación de modalidad interlocutiva.

6. Desafíos políticos de una educación lingüística

A la luz de lo expuesto, señalo algunos de los desafíos que me parecen prioritarios para el desarrollo de una política del lenguaje en la educación latinoamericana.

a) *Repensar el sentido de la política lingüística.* Las políticas lingüísticas suelen legitimar jerarquizaciones étnicas y sociales profundamente asimétricas. De ahí la necesidad de adoptar una postura crítica ante ellas a fin de revelar sus orientaciones ideológicas. Se hará imprescindible repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural. Sobre esa base, una política sobre el lenguaje, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe apuntará a que los hablantes lleguen a desarrollar plenamente sus competencias expresivas, comunicativas y cognitivas; a que estos lleguen a ser agentes capaces de interpretar el mundo, de interactuar en la sociedad y de crear sentido y belleza. Una política sobre lenguas se planteará también cómo contribuir a afrontar los conflictos culturales; a valorar, desarrollar y difundir la diversidad de lenguas; a preservar y asegurar la continuidad de aquellas que se encuentran amenazadas y en riesgo de extinción. Además, una política lingüística bien entendida garantizará a los ciudadanos el derecho de acceder a la información y el conocimiento necesarios que los lleve a la aceptación positiva de la riqueza lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas y que, al mismo tiempo, creen las condiciones que permitan –en una situación de mayor equidad– el desarrollo libre y creativo de las lenguas y culturas nacionales.

b) *Elegir principios que puedan guiar la acción.* No se trata de imponer de arriba abajo una política lingüística elaborada en todos sus detalles. Será más adecuada y efectiva una política que, sobre la base de algunos principios dinamizadores, promueva las propuestas que emergen de los actores sociales y dé las diversas instancias institucionales locales, regionales y nacionales. A modo de ilustración, hago referencia al reciente documento de la UNESCO (2003), *Education in a*

multilingual world, el cual ofrece orientaciones de política educativa en relación con las lenguas y formula tres principios básicos, susceptibles de guiar la práctica educativa, y que los refraseo de la siguiente manera: (I) apoyar el uso y desarrollo de la *lengua materna* (o del hogar) como un medio para mejorar la calidad educativa, la cual tiene como soporte el conocimiento y la experiencia de los educandos y los maestros; (II) apoyar la educación *bilingüe y/o multilingüe* en todos los niveles de la educación como un medio de promover la equidad social y de género, y como un factor clave para habitar sociedades lingüísticamente diversas; (III) apoyar el desarrollo de las lenguas como un componente esencial de la *educación intercultural* a fin de alentar el entendimiento entre diferentes grupos y pueblos, y garantizar el respeto por los derechos fundamentales.

c) *Tomar en cuenta el conjunto de la arquitectura del lenguaje.* La educación en el lenguaje y la enseñanza de lenguas debieran tener en consideración estos tres planos de la arquitectura del lenguaje: (I) el plano *elocutivo*: aprender a pasar de lo conceptual a su expresión coherente; (II) el plano *gramatical*: saber organizar la expresión según las técnicas y estructuras de una lengua determinada; y (III) el plano *discursivo*: saber expresarse con pertinencia pragmática, según la situación y el sentido que está en juego. La enseñanza suele olvidar alguno de esos planos del saber lingüístico, o no darles la debida importancia (Coseriu, 1993: 49). De ahí que haga falta desarrollar métodos y estrategias innovadoras en cada uno de esos planos. Una arquitectura bien articulada de las capacidades lingüísticas y comunicativas será necesaria para que todos los ciudadanos tomen posición e interactúen en una sociedad democrática.

d) *Establecer un vínculo entre la escuela, la sociedad y la política.* El movimiento indígena ha hecho propio el discurso sobre el multilingüismo y la interculturalidad, y lo inscribe tanto en el ámbito educativo como en el social y político. Ese aporte es un desafío para reconstruir la democracia desde planteamientos interculturales. En la *Declaración de Lima*, documento surgido en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, se afirma que la *democracia* y la *ciudadanía* en América Latina “son todavía más una promesa que una realidad, especialmente para los pueblos originarios”; que, si bien entre el Estado y los pueblos indígenas se instauran algunos consensos que contribuyen a la formulación de políticas públicas, “esos avances muchas veces son neutralizados y no suelen institucionalizarse ni tienen continuidad, sino responden a coyunturas de diversa naturaleza”. En respuesta a esas realidades, se plantea, como marco general, la necesidad de una reforma del Estado en la perspectiva de que este reconozca en su interior “la existencia de diversos pueblos como sujetos activos, con derecho a sus lenguas, sus autoridades, su administración de justicia, sus recursos naturales y su espiritualidad”. A ejemplo del movimiento indígena, la práctica pedagógica debiera redescubrir el vínculo entre la escuela, la sociedad y la política, impulsando la convivencia democrática según pautas interculturales.

Referencias bibliográficas

- Adelaar, W. (1991): "The endangered languages problem: South America", en R. Robins y E. Uhlenbeck (eds.), *Endangered Languages*, Oxford y Nueva York, Berg, pp. 45-91.
- Alwyn, J. (2002): "El derecho de los pueblos indígenas a la tierra y el territorio en América Latina: antecedentes históricos y tendencias actuales", en <www.derechosindigenas.cl/Documentos/Nacionales/tierrasytterritorios.doc> (consulta: 11-04-2006).
- Bello, A. y M. Rangel (2000): *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina*, Santiago, CEPAL.
- Cortina, A. (2002): "Citoyenneté interculturelle active", en L. K. Sosoe (ed.), *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, París, L'Harmattan; Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 515-524.
- Coseriu, E. (1993): *Competencia lingüística y criterios de corrección*. Santiago de Chile, Departamento de Lingüística y Filología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Dussel, E. (1995): "Eurocentrism and Modernity: Introduction to the Frankfurt Lectures", en J. Beverley (ed.), *The Postmodernism Debate in Latin America*, Durham, Duke University Press.
- Etcheberria, X. (2001): "Derechos culturales e interculturalidad", en M. Heise (ed.), *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Lima, Programa FORTE-PE Convenio Unión Europea y República del Perú, pp. 17-38).
- Fornet-Betancourt, R. (2000): *Interculturalidad y globalización*, Fráncfort, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation; San José, de Costa Rica, DEI.
- (2001): *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Godenzzi, J. C. (ed.) (1996): *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- (1997): "Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía", en J. Calvo y J. C. Godenzzi, (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", pp. 19-30.
- García Canclini, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- Gleich, U. (1989): *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, Eschborn, GTZ.
- Heise, M., F. Tubino y W. Ardito (1992): *El desafío de la interculturalidad*, Lima, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Heise, M. (ed.) (2001): *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, Lima, Ministerio de Educación, FORTE-PE.
- Helberg Chávez, H. (2001a): *Pedagogía de la interculturalidad*, Lima, Programa FORTE-PE.
- (2001b): *Fundamentación intercultural del conocimiento*, Lima, Programa FORTE-PE.
- Karákras, A. (2003): "Planteamientos de los Pueblos Indígenas al Estado Ecuatoriano", en J. A. Lucero (ed.), *Beyond the Lost Decade: Indigenous Movements, Development, and Democracy in Latin America*, Program in Latin American Studies, Cuaderno 6, Princeton, Princeton University, pp. 20-47.
- Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.
- López Soria, J. I. (2002): "Bibliografía sobre la interculturalidad", en *Hueso Húmero*, 41, Lima, pp. 196-202.

- López, L. E. y Küper, W. (2001): *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Cochabamba, PROEIB Andes; Lima, PROFORMA, Ministerio de Educación del Perú.
- Lucero, J. A. (ed.) (2003): *Beyond the Lost Decade: Indigenous Movements, Development, and Democracy in Latin America*, Program in Latin American Studies, Cuaderno 6, Princeton, Princeton University.
- Manrique Gálvez, N. (2003): "La mayoría invisible: los indios y la cultura nacional", en <www.quechuanetwork.org/yachaywasi/Nelson_Manrique_COMPLETO.doc> (consulta: 29-12-2003).
- Moya, R. (1999): "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 105-187. También en <www.campus-oei.org/oeivirt/rie17.htm>.
- Olivié, L. (1999): *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós.
- Rorty, R. (1991): *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós.
- (1996): *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Paidós.
- (1998): *Pragmatismo y política*, Barcelona, Paidós.
- Sosoe, L. K. (2002): "Multiculturalisme, démocratie et diversité humaine", en Sosoe, L. K. (ed.), *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval; París, L'Harmattan, pp. 3-28.
- Taylor, Ch. (1989): *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- (1994): *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO (2003): *Education in a Multilingual World*, Position Paper, París, UNESCO.
- Villoro, L. (1998): *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, UNAM y Paidós.
- Walsh, K. (2001): *La interculturalidad en la Educación*, Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walzer, M. (2001): *Guerra, política y moral*, Barcelona, Paidós.
- Zimmerman, K. (1995): "Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias", en M. Mörner y M. Rosenthal (eds.), *Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas*, Actas I del 48º Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo, Instituto de Estudios Latinoamericanos, pp. 67-87.
- (1997): "Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios", en J. Calvo y J. C. Godenzi (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos, pp. 31-52.
- Zúfuga, M. y J. Ansión (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú*, Lima, Foro Educativo.

ANEXO

Marco jurídico sobre las lenguas y culturas indígenas latinoamericanas

Elaborado a partir de Ruth Moya (1999: 105-187).

México

La Constitución reconoce la composición pluricultural del país: La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado [...] (cap. I, art. 4°).

Guatemala

La Constitución de la República reconoce el derecho a la cultura y a sus manifestaciones (cap. II, Derechos Sociales, sección segunda, Cultura, art. 65); el derecho a la identidad cultural: Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural, de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres (cap. II, Derechos Sociales, sección segunda, Cultura, art. 58). Se plantea, igualmente, que el Estado debe proteger y desarrollar el patrimonio cultural (cap. II, Derechos Sociales, sección segunda, Cultura, arts. 60 al 65); que debe proteger a los grupos étnicos: Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos (cap. II, Derechos Sociales, sección tercera, Comunidades indígenas, art. 66). La Constitución reconoce el derecho a la educación sin discriminación alguna (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 71), la obligatoriedad de la educación inicial, pre-primaria, primaria y básica (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 74), el carácter emergente de la alfabetización (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 75) y la educación bilingüe descentralizada en zonas predominantemente bilingües: En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 76). A fines de 1996 se ratificó el Convenio 169 de la OIT, con el apoyo y la movilización de las organizaciones mayas.

Ecuador

En noviembre de 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB). Poco después se suprimió la «I» de «indígena» y la Dirección sólo se denominó DINEIB, con Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (las DIPEIB, en las quince provincias con presencia indígena). La Constitución de 1992 reconoce como idioma oficial el castellano, pero añade: El quichua y las demás lenguas aborígenes, forman parte de la cultura nacional (título preliminar, art. 1). Así mismo, condena toda forma de segregación y establece la igualdad ante la ley: El Estado ecuatoriano condena toda forma de colonialismo y de discriminación o segregación racial. Reconoce el derecho de los pueblos a liberarse de estos sistemas opresivos (título preliminar, art. 4). También se enfatiza en la educación indígena: En los sistemas de educación que se desarrollen en

las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quechua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural (tít. II, De los derechos, deberes y garantías, sección III, De la educación y cultura, art. 27). En 1992 se reformó la Ley de Educación, confiriendo a la DINEIB la autonomía técnica y administrativa para la educación bilingüe intercultural (EBI).

Perú

La Constitución Política del Perú reconoce la igualdad ante la ley de todos los peruanos así como a la identidad étnica y cultural: Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole (tít. I, De la persona y de la sociedad, cap. I, Derechos fundamentales de la persona, art. 1, numeral 2.). El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete (tít. I, De la persona y de la sociedad, cap. I, Derechos fundamentales de la persona, art. 1, numeral 19). El Estado reconoce el derecho a una educación que respete la identidad (tít. I, De la persona y de la sociedad, cap. II, De los derechos sociales y económicos, art. 15) y reconoce como personas jurídicas a las comunidades campesinas y a las comunidades nativas, con su propia identidad cultural (tít. III, Del régimen económico, cap. VI, Del régimen agrario y de las comunidades campesinas y nativas, art. 89). En materia de educación bilingüe declara: (...) Así mismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional (tít. I, De la persona y de la sociedad, cap. II, De los derechos sociales y económicos, art. 17). Respecto al estatuto de oficialización de algunas lenguas nacionales, la Constitución señala: Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley (tít. II, Del Estado y la Nación, cap. I, Del Estado, la Nación y el Territorio, art. 48).

Bolivia

La Ley de Reforma Educativa (1994) institucionaliza la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB), asumiendo la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo boliviano. Así, no sólo la interculturalidad es para todos, sino también la educación bilingüe, con dos modalidades: la L1 es la L indígena, o la L1 es el castellano y la L2 es la lengua indígena. Otro punto importante es que la EIB se da en todo el territorio nacional, sin distinguir entre lo urbano y lo rural. La Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización son complementarias a la ley de reforma educativa y buscan la descentralización administrativa. Se reconoce como "sujetos" de la participación popular a las Organizaciones Territoriales de Base y sus representantes: [...] a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios(as) Generales y otros(as), designados(as) según sus usos y costumbres y disposiciones estatutarias (tít. I, De la participación popular, cap. 11, De los sujetos de la participación popular, art. 3, Organizaciones Territoriales de Base y representación, numeral II).

Colombia La Constitución Política de Colombia reconoce y protege la diversidad étnica de la nación colombiana (tít. I, De los derechos fundamentales, art. 7). Reconoce que son nacionales colombianos: [...] Los miembros de los pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos, con aplicación

del principio de reciprocidad según tratados públicos (tít. III, De los habitantes y del territorio, cap. 1, De la nacionalidad, art. 96, lit. c). Igualmente, declara que: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en sus comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (tít. I, De los derechos fundamentales, art. 10). En cuanto a la educación, se dice: Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (tít. II, De los derechos, las garantías y los deberes, cap. 2, De los derechos sociales, económicos y culturales, art. 68). Los territorios indígenas se conciben como entidades territoriales, con el consecuente goce de autonomía para la gestión de sus intereses y con el derecho de gobernarse con autoridades propias, ejercer las competencias que les correspondan, administrar los recursos y participar de las rentas nacionales (tít. XI, De la organización territorial, cap. 1, De las disposiciones generales, art. 286), así como elaborar los respectivos planes de desarrollo y acceder al financiamiento público (tít. XII, Del régimen económico y de la hacienda pública, cap. 2, De los Planes de Desarrollo, art. 339). En 1984, mediante Resolución 3454, se crea el Programa de etnoeducación, sustentado en tres principios: autonomía, participación comunitaria e interculturalidad. Otras disposiciones (la Ley 115, de 1994, y el Decreto 804, de 1995) definen las modalidades de atención educativa a las poblaciones indígenas y afrocolombianas.

Nicaragua

La Constitución Política de la República de Nicaragua reconoce su carácter multiétnico: El pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana (tít. II, Sobre el Estado, capítulo único, art. 8). Así mismo, se reconoce el carácter oficial de las lenguas vernáculas para la educación: El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos en que establezca la ley (tít. IV, Derechos, deberes y garantías del pueblo nicaragüense, cap. II, art. 49). Las comunidades de la Costa Atlántica tienen la garantía constitucional de preservar su identidad cultural y de preservar sus lenguas, arte y cultura (tít. IV, Derechos, deberes y garantías del pueblo nicaragüense, cap. VI, Derechos de las Comunidades de la Costa Atlántica, art. 89). Igualmente, se establece que las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a desarrollarse conforme a sus propias pautas de organización social, a preservar su cultura, a disfrutar de las formas de propiedad comunal y a funcionar con un régimen de autonomía (tít. IX, División político administrativa, cap. II, Comunidades de la Costa Atlántica, arts. 180 y 181). En materia educativa, el Estado promueve la educación en la lengua materna: El acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses. La enseñanza básica es gratuita y obligatoria. Las Comunidades de la Costa Atlántica tienen acceso en su región a la educación en su lengua materna en los niveles que se determine, de acuerdo con los planes y programas nacionales (tít. VII, Educación y Cultura, Capítulo único, art. 121). Las lenguas vernáculas se consideran patrimonio lingüístico de la nación (tít. VII, Educación y Cultura, capítulo único, art. 128).

Chile

La Ley Indígena N° 19.253 (1993) reconoce y protege las tierras indígenas (arts. 12 y 22) y asigna un fondo para el desarrollo en los espacios territoriales ya definidos por los mismos organismos del

Estado, que se caracterizan por la alta densidad de población indígena (arts. 23 al 27). Se reconoce la participación indígena (arts. 34 al 37). Así mismo, establece la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) con las respectivas rentas (arts. 38 al 53). Se establecen las normas especiales para los procedimientos judiciales. En las disposiciones particulares de la ley se dice quiénes y en qué regiones están los beneficiarios de la ley: los mapuches huilliches, en la X Región, a los cuales se les reconoce su cacicazgo y su ámbito territorial (arts. 10 y 111); los aimaras, en la I Región; los atacameños, en la II Región y comunidades indígenas del norte. A los quechuas y collas se les reconocen las tierras individuales, comunales y las tierras patrimoniales de varias comunidades (art. 63). A los rapa-nui o pascuences se les reconocen sus sistemas de vida y organización histórica, idioma, formas de trabajo y otras manifestaciones culturales (art. 66). La ley protege a los indígenas de los canales australes, a los yámanas, kawashkar o alacalufes y otras etnias del sur o provenientes de ellas (art. 72) y que habitan la XII Región. También se reconocen los derechos de los indígenas urbanos y migrantes (art. 75). En materia de cultura y educación la ley explícitamente declara el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas (art. 28), su patrimonio histórico (arts. 29 y 30). La ley considera la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa para los niños que habitan en regiones con alta densidad indígena (art. 33).

Honduras

El 3 de agosto de 1994 se creó el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAH), mediante Acuerdo N° 0719 EP-SEP. Dicho programa se constituyó como órgano coordinador de la EBI mediante Decreto Legislativo N° 93-97 de julio de 1997. Desde el Primer seminario nacional de EBI se concibió la modalidad EBI como la oferta educativa para la población bilingüe y la educación intercultural para todos, de manera que el reconocimiento y el respeto al carácter pluricultural de Honduras fuesen reconocidos por el sistema educativo nacional. Muchos grupos étnicos que han perdido su lengua, como es el caso de los lenca, vienen demandando la interculturalidad como rasgo esencial de su propia educación, con énfasis en la identidad lenca que pervive a pesar de la pérdida del idioma materno.

Costa Rica La Constitución reconoce sólo una lengua y una cultura nacional. El reconocimiento de la identidad cultural, la pluriétnicidad y la diversidad cultural es una propuesta que se origina en el movimiento étnico. En 1994 se crea el Departamento de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública. Los grupos indígenas, entre los que se encuentran los bribris y cabécar, en su esfuerzo por hacer reconocer sus derechos ante el Estado, han preparado un proyecto de ley para el desarrollo autónomo de los pueblos indígenas.

El Salvador

En 1995 se crea la Jefatura de Asuntos Indígenas, dependiente de la Dirección Nacional de Promoción y Difusión Cultural (CONCULTURA). Con la firma de los Acuerdos de Paz, se definió como una necesidad la reforma educativa, la cual se plantea logros en términos de cobertura y de calidad. En ese marco se reconoce a las comunidades indígenas y se han iniciado negociaciones para aplicar la EBI.

Panamá

La Constitución Política de la República de Panamá reconoce el uso de las lenguas aborígenes para la educación: Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas (tít. II, Derechos y deberes individuales y sociales, cap. IV, Cultura nacional, art. 84). Así mismo, desde el texto constitucional de 1974, que permanece en la Constitución actual, se reconoce la identidad étnica: El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como para la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos (tít. II, Derechos y deberes individuales y sociales, cap. IV, Cultura nacional, art. 86). Por otra parte, en la Constitución se señala que: El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana (tít. II, Derechos y deberes individuales y sociales, cap. IV, Cultura nacional, art. 104). La Ley Nº 34 del 6 de julio de 1995, aprobada por la Asamblea Legislativa, actualiza las normas del sistema educativo e incorpora ocho artículos sobre la EIB. Sobre la base de ese fundamento legal, se crea la Unidad de Coordinación Técnica para la ejecución de programas de EIB.

Venezuela

La Constitución de la República de Venezuela establece un régimen de excepción para la protección estatal a las comunidades indígenas: El Estado propenderá a mejorar las condiciones de vida de la población campesina. La ley establecerá el régimen de excepción que requiera la protección de las comunidades de indígenas y su incorporación progresiva a la vida de la Nación (tít. III, De los deberes, derechos y garantías, cap. IV, Derechos sociales, art. 77). En septiembre de 1979, se aprueba el Decreto Presidencial Nº 283, que crea el régimen de EIB. Venezuela promulga una Ley Aprobatoria de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual reconoce derechos a los pueblos indígenas. El desarrollo actual de la EIB se da en el marco de la reestructuración del Ministerio de Educación.

Brasil

La política indigenista busca la tutela de los pueblos indígenas a través del Serviço de Proteção ao Índio (SPI) y de la Fundação Nacional do Índio (FUNAI), creada a través de la Ley Nº 6001 del 19 de diciembre de 1973. La Constitución Federal de 1988 reconoce los derechos culturales (tít. VIII, Del orden social, cap. II, De la educación, de la cultura y del deporte, sección II, De la cultura, art. 215) y, en materia educativa, determina que la enseñanza fundamental regular sea impartida en lengua portuguesa y se asegure también, a las comunidades indígenas, el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje (tít. VIII, Del orden social, cap. III, De la educación, de la cultura y del deporte, sección I, De la educación, art. 210, num. 2º). Igualmente, la Ley Nº 9394 y la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, del 20 de diciembre de 1996, facilitan el desarrollo y aplicación de la educación indígena.

Paraguay

La Nueva Constitución de 1992 reconoce la existencia de los pueblos indígenas definidos como grupos de culturas anteriores a la formación y constitución del Estado paraguayo (cap. V, De los pueblos indígenas, art. 62). Afirma: Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. Tienen derecho, asimismo, a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que la voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna, siempre que ellas no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en esta Constitución. En los conflictos jurisdiccionales se tendrá en cuenta el derecho consuetudinario indígena (cap. V, De los pueblos indígenas, art. 63). También se reconoce la propiedad comunitaria (art. 64), el derecho a la participación (art. 65), la exoneración para prestar servicios sociales, civiles o militares, y otras cargas públicas (art. 67). La Constitución establece: El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (parte II, Del ordenamiento político de la República, tít. I, De la Nación y del Estado, cap. I, De las declaraciones generales, art. 140). Sobre el uso de la lengua materna en la educación, la Constitución señala: La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua materna oficial del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas, cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los idiomas oficiales (Capítulo VII, De la educación y de la cultura, art. 77).

Haralambos Symeonidis

*Tres culturas en el área guaranítica:
guaraní, español y portugués*

Universidad de Münster (Alemania)
hsymeonidis@hotmail.com

Resumen El comportamiento lingüístico de los hablantes de la lengua castellana en el Paraguay se caracteriza no sólo por la influencia que tiene el guaraní en el castellano en cuanto al léxico, sino también por el efecto que tiene sobre las estructuras sintácticas, ya establecidas firmemente en el habla popular, de origen típicamente guaraní. El uso de los pronombres personales en posición de objeto directo muestra esta fuerte influencia. Dicho fenómeno aparece también en el portugués popular de la zona guaranítica, en la misma posición sintáctica que en el español y de tendencias similares. A través de ejemplos escogidos del *Atlas lingüístico guaraní-románico* (ALGR) (en cuya recolección yo tuve una activa participación), en este trabajo se presentará este fenómeno para ilustrar el importante papel que desempeña el guaraní en el habla popular de diferentes regiones de la zona guaranítica. En este trabajo me voy a concentrar en los datos de la provincia del Chaco en la Argentina y en el estado de Mato Grosso do Sul en Brasil. En cuanto al Paraguay, he escogido los datos de la investigación realizada en el año 2002 en la capital del Paraguay, Asunción.

Aquí vamos a tratar las cláusulas que se refieren a animales y a objetos, donde el uso de los pronombres personales en posición de objeto no está claro entre los consultores.

Palabras clave: castellano - guaraní - contacto lingüístico - pronombres personales - omisión del pronombre personal

Abstract The linguistic behaviour of the Paraguayan speakers speaking Spanish is characterised not only by the Guaraní lexical elements in Paraguayan Spanish but also by the typical syntactical structures. These already established structures in spoken Spanish have their origin in the intense presence of the Guaraní language. The use of the personal pronouns in the position of direct object reveals this strong influence of Guaraní on Spanish. In this paper I am also going to compare this use of the personal pronouns in the same syntactical position in spoken Portuguese of the Guaranitic area, where similar tendencies are observed. Through examples selected from the ALGR (*Atlas Lingüístico Guaraní-Románico*) I am going to introduce this characteristic and also the important role of the Guaraní language in the use of certain structures in the two Romance languages of this region.

In this paper I am going to concentrate on the data of the province Chaco in Argentina, and of the state of Mato Grosso do Sul of Brazil. Concerning Paraguay I have selected the data from the research conducted last year in the capital of Paraguay Asunción.

Here we are going to deal with the group of sentences containing animals of objects in which the use of personal pronouns in position of a direct object is not very clear among the speakers.

Key words: Spanish - Guaraní - language contact - personal pronouns - omission of personal pronouns

El comportamiento lingüístico de los hablantes de la lengua española en el Paraguay se caracteriza no sólo por la influencia que tiene el guaraní en el español en cuanto al léxico, sino también por el efecto que tiene sobre las estructuras sintácticas, ya establecidas firmemente en el habla popular, de origen típicamente guaraní. El uso de los pronombres personales en posición de complemento directo muestra esta fuerte influencia¹. Dicho fenómeno aparece también en el portugués popular de la zona guaranítica, en la misma posición sintáctica que en el español y de tendencias similares. A través de ejemplos escogidos del *Atlas lingüístico guaraní-románico* (ALGR) (en cuya recolección yo tuve una activa participación), en este trabajo se presentará este fenómeno para ilustrar el importante papel que desempeña el guaraní en el habla popular de diferentes regiones de la zona guaranítica.

En este trabajo me voy a concentrar en los datos de la provincia del Chaco en la Argentina y en el estado de Mato Grosso do Sul en Brasil. En cuanto al Paraguay, he escogido los datos de la investigación realizada en el año 2002 en la capital del Paraguay, Asunción. Se investigaron cuatro lugares en el Chaco: Resistencia, General José de San Martín, Castelli y Villa Ángela. Se entrevistaron diecinueve personas, de las cuales dieciséis completaron la encuesta. En Mato Grosso do Sul se investigaron cinco lugares: Ponta Porá, Dourados, Amambai, Caarapo y Campo Grande y se entrevistó a un total de veinte personas. En Asunción, se investigaron dos puntos: el centro de la ciudad y el barrio de Tacumbú y se entrevistaron en total a dieciséis personas.

Para examinar la influencia sintáctica en el uso de los pronombres personales en posición de complemento directo, dimos a nuestros informantes doce cláusulas en guaraní pidiéndoles que las tradujeran al español. Sin embargo, la competencia lingüística en español de algunos informantes era tan escasa que no se pudo realizar esta parte de la encuesta. El porcentaje de los informantes que no pudo realizar esta parte de la encuesta fue mucho mayor en las zonas rurales del Paraguay que en las otras regiones, fuera del Paraguay. En esta investigación se compararán las tendencias del uso de los pronombres personales átonos entre la clase baja (con hasta cuatro años de instrucción) y la clase alta (con una instruc-

1. Sobre el uso de los pronombres personales en el español del Paraguay véase Palacios Alcaine (2000).

ción mayor, 5 a 8 años, y posiblemente con una formación profesional). También se considerarán la distribución de dicho uso en los informantes jóvenes –entre 18 y 36 años– y mayores –más de 50 años de edad–.²

De las doce cláusulas formuladas en guaraní, cuatro contenían referencias a personas, cuatro tenían que ver con animales y cuatro se referían a objetos –una de estas últimas incluía una referencia a árboles– para observar los pronombres personales usados al tratarse de personas, animales y objetos. En general, se puede afirmar que todos los informantes sin excepción usaron los pronombres personales en posición de complemento directo refiriéndose a personas. Ningún informante nos dio una respuesta en que no usó pronombres personales en el contexto de la encuesta. Refiriéndose a animales, sin embargo, se observa que el uso de los pronombres personales varía bastante entre los informantes: hay informantes que los usan y hay muchos que no los usan. Finalmente, refiriéndose a objetos se observa que sólo muy pocos informantes usaron los pronombres personales. Por lo tanto, aquí vamos a tratar las cláusulas que se refieren a animales y a objetos, donde el uso de los pronombres personales en posición de complemento directo no está claro entre los informantes. Por falta de espacio me voy a concentrar en las cláusulas en las que se usa la palabra “vaca” y en cuanto a los objetos, a las cláusulas con la palabra “silla”/“cadeira”.³

Pero antes de observar las traducciones que nos dieron los informantes, sería oportuno revisar cómo se presenta el uso de los pronombres personales de 3ª persona en posición de complemento directo en guaraní, en español y en portugués respectivamente.

1. Los pronombres personales de la 3ª persona en posición de complemento directo⁴

Los pronombres personales del guaraní son los siguientes:

Pronombres personales en posición de sujeto	Pronombres personales en posición de complemento directo
che	che
nde/ne	nde/ne, ro
ha'e	ichupe
ñande/ñane	ñande/ñane
ore	ore
pe	pende/pene, po
ha'ekuéra	ichupekuéra

2. Los parámetros usados en esta investigación corresponden a los parámetros usados en el ALGR (Atlas lingüístico guaraní-románico) y también en el ALDDU (Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay). Para más información acerca de los parámetros usados en el ALGR véase Dietrich (2001: 59).

3. Comparé también los resultados de las cláusulas que contienen las palabras “caballo/cavalo” y “cuchillo/faca” en Symeonidis (2005).

4. Compárese este capítulo con el capítulo respectivo en Symeonidis (2005: 236-238).

Los pronombres personales en el español estándar son:

Pronombres personales en posición de sujeto	Pronombres personales en posición de complemento directo	
yo	a mí	me
tú	a ti	te
él, ella, usted	a él, a ella,	lo, la, le
nosotros	a nosotros	nos
vosotros	a vosotros	os
ellos, ellas, ustedes	a ellos, a ellas	los, las, les

Los pronombres personales del portugués estándar son:

Pronombres personales en posición de sujeto	Pronombres personales en posición de complemento directo	
eu	me	
tu	te	
ele, ela	o, a	
nós	nos	
eles, elas	os, as	

Como sujeto su uso es similar en las tres lenguas, sólo que en el guaraní no hay tratamiento de respeto para la segunda persona. Además, por razones históricas, se usa el voseo que es común a toda el área rioplatense. En el español paraguayo hay una carencia prácticamente total de los pronombres tú y vosotros, que son usados únicamente por extranjeros o por afectada ultracorrección. Lo mismo pasa con los pronombres respectivos del portugués brasileño en muchas regiones del Brasil. No se usan ni en el español paraguayo coloquial ni el español paraguayo estándar porque este último se usa únicamente en situaciones formales, lo que no da lugar a un tratamiento informal para la segunda persona (Krivoshein de Canese y Corvalán, 1987: 36).

Como complemento directo, los pronombres personales del español antepuestos al verbo son los que se ven en la segunda columna. Los pronombres personales del guaraní antepuestos al verbo son todas las formas expuestas en la tabla, sólo el de la 3ª persona singular y plural va pospuesto. La forma (*i*)*chupe* es, además, para los dos géneros y a menudo para los dos números (Krivoshein de Canese y Corvalán 1987: 36-37).

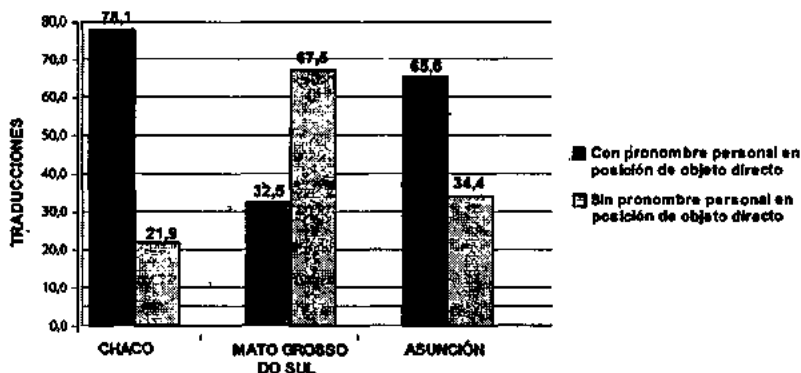
En el español y el portugués se usan los pronombres personales para sustituir nombres que designan también cosas o animales. En guaraní, los pronombres personales pueden usarse únicamente para mencionar personas y en algunos casos cuando se personifica a un animal (Krivoshein de Canese y Corvalán 1987: 39).

2. El uso de los pronombres personales en cláusulas que se refieren a animales

En la provincia del Chaco, Argentina, obtuvimos 64 traducciones, y en el 21,9 % de ellas no se usó ninguna forma de pronombre personal como comple-

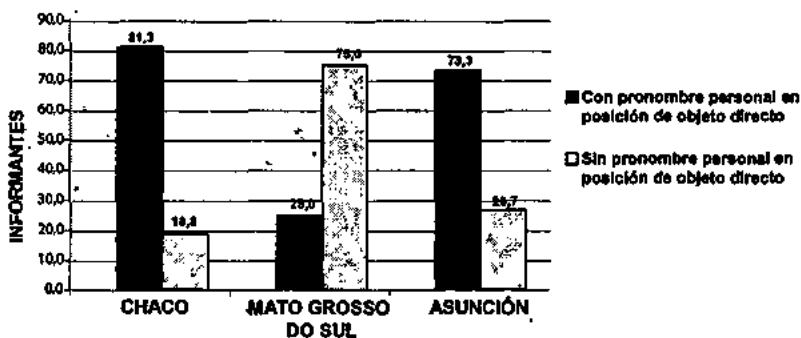
mento directo. En Mato Grosso do Sul, Brasil, conseguimos 80 traducciones, de las cuales el 67,5 % no tenía ningún pronombre personal. En Asunción logramos obtener 32 traducciones, de las cuales el 34,4 % no contenían ningún tipo de pronombre personal. En los siguientes párrafos se observan las diferentes cláusulas traducidas del guaraní al español.

El uso de los pronombres personales en frases que contienen el nombre de un animal



2.1. Vaca

El uso o falta de uso del pronombre personal en las frases con la palabra "vaca"



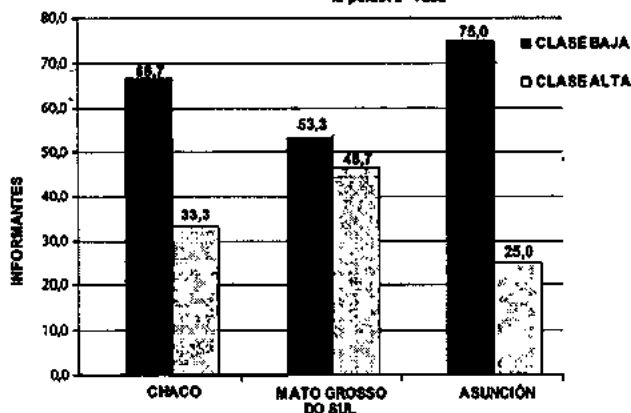
La estructura de la frase guaraní que fue parte de la investigación es la siguiente:

Che vaka i-kamby beta, upévagui nd-a-juka-sé-i
 Mi vaca 3.s-leche mucho por eso pref.neg.-1.s.-matar-querer-suf.neg.

Esta frase sería en el español estándar "Mi vaca da mucha leche, por eso no la quiero matar". Fue traducida al español y al portugués por los informantes sin que el 18,8 % de los informantes de la provincia del Chaco usaran un pro-

nombre personal. Como es aparente en el gráfico el porcentaje de la falta de uso del pronombre personal es muy bajo. En Mato Grosso do Sul, el 75 % de los informantes la tradujeron al portugués sin usar un pronombre personal, es decir, un número bastante alto. En Asunción, el 26,7 % de los informantes tradujeron dicha frase al español sin usar el pronombre personal en absoluto, un porcentaje muy bajo comparado con los resultados de Mato Grosso do Sul. Se analiza a continuación la repartición de estos datos según las clases sociales representadas.

La distribución diastrática de las respuestas de los informantes en las frases que contienen la palabra "vaca"



2.2. Clases

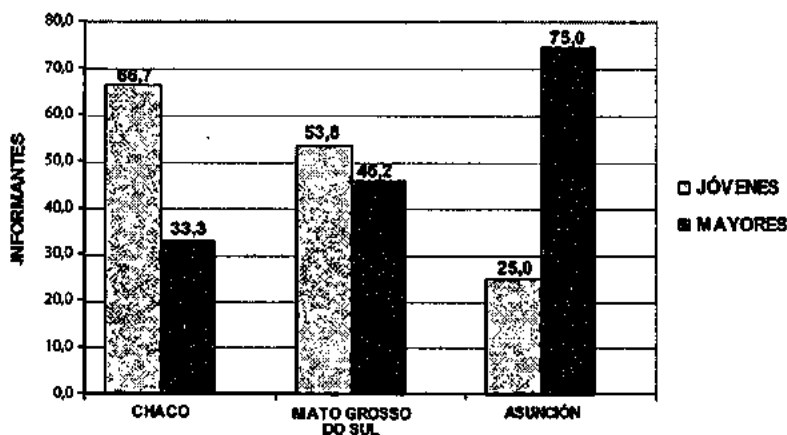
En Chaco se observa un porcentaje casi igual en cuanto a los parámetros diagenacionales y diastráticos: 33,3 % de los informantes que califican dentro de estos dos parámetros pertenece a la clase alta y 66,7 % de los informantes a la clase baja. En Mato Grosso do Sul, 46,7 % de los informantes son de la clase alta y 53,3 % de la clase baja. En Asunción se ve que sólo un 25 % de los informantes que pertenece a la clase alta no usa ninguna forma de pronombre personal refiriéndose a "vaca", mientras que el 75 % de las personas de la clase baja evitaron el uso de un pronombre personal en la misma frase.

A partir de los datos analizados puede afirmarse que la falta de uso del pronombre personal en posición de complemento directo refiriéndose al animal "vaca" varía bastante: por un lado tenemos Asunción y Chaco con un uso más cercano al español estándar, donde el porcentaje de las personas dispuestas a no usarlo es muy bajo, y por el otro lado Mato Grosso do Sul, donde el porcentaje de los informantes que no lo usa es muy alto. Se observa en toda esta investigación que el uso de los pronombres personales en posición de complemento directo varía bastante entre los informantes dependiendo del grado de su formación escolar (aparente por la clase a la que pertenecen); también tiene que ver con el animal que se ha usado en tal situación. Para fundamentar esta observación me baso en otras inves-

tigaciones realizadas al respecto Symeonidis (2002) en las que el animal "caballo" tiene una posición especial en la vida de los informantes. La personificación de este animal lleva a una inseguridad en el uso o no-uso de pronombres personales en posición de complementos directos. Mato Grosso do Sul aparece como una región más inclinada hacia una supresión de pronombres personales refiriéndose a dicho animal, mientras que el Chaco y la capital del Paraguay se muestran más decisivos en referirse al "caballo" usando alguna forma de pronombre personal. Por un lado, la Provincia del Chaco se encuentra bajo la influencia del habla popular de guaraní-hablantes; por otro lado, es cada vez más baja la influencia del habla de la capital de la Argentina, donde tal fenómeno no se observa. En cuanto a Asunción, se puede decir que aquí los hablantes tienen la oportunidad de tener una formación escolar más elevada que en otras regiones del país; además por encontrarse en la capital del país se facilita su acceso a los nuevos medios de comunicación. Así se ve que de acuerdo con la distribución de los informantes en las clases sociales, todos los que no usan el pronombre personal son de la clase baja.

Pasemos ahora a la repartición diagenacional.

La distribución diagenacional de los informantes en las frases que contienen la palabra "vaca"



2.3. Generaciones

En cuanto a las generaciones obtuvimos un resultado equilibrado en la provincia del Chaco: 66,7 % de los informantes jóvenes y un 33,3 % de los informantes de mayor edad prefirieron no usar ninguna forma del pronombre personal refiriéndose a "vaca". En Mato Grosso do Sul, 46,2 % de los informantes mayores evitaron el uso de pronombres personales mientras que 53,8 % de los jóvenes no usaron ningún tipo de pronombre personal. En Asunción, sólo un 25 % de los jóvenes evitó el uso del pronombre personal mientras que el 75 % de los mayores prefirieron no usarlo.

Las traducciones que se han dado sin el uso del pronombre personal son las siguientes:

- a) ... por eso no quiero matar
- b) ... por isso não quero matar
- c) ... por eso que no quiero matar

Lo que llama la atención aquí es el porcentaje muy bajo de las respuestas que no contenían ningún tipo de pronombre personal en el Paraguay. Lo previsible hubiera sido que en el Paraguay el no-uso de los pronombres personales en tal situación enunciativa fuera mucho más alto. La supresión de los pronombres personales en posición de complemento directo en un contexto situacional similar se observa claramente en otras regiones del Paraguay⁵. Es interesante constatar que en Asunción la tendencia es a usar alguna forma de pronombre personal refiriéndose a animales; es muy probable que se deba al hecho de que en la capital la gente tiene más acceso a la formación escolar que en las regiones rurales, como se mencionó anteriormente. Según mis investigaciones de campo en el Paraguay, el porcentaje de las personas que niegan hablar el guaraní es mucho más alto en la capital donde la gente quiere obtener prestigio social e intenta aprender mejor el español (Dietrich, 1995a: 203). Además, el acceso a los nuevos medios de comunicación es más fácil en las ciudades grandes que en las regiones rurales. De todas maneras, tampoco se puede hablar de un uso estándar de los pronombres personales.⁶ A causa de la gran inseguridad de los informantes el pronombre personal más usado refiriéndose a personas es la forma *le* que no se puede caracterizar ni absolutamente masculina ni femenina⁷.

3. El uso de los pronombres personales refiriéndose a objetos

En el Chaco, un 64,1 % de las respuestas fueron dadas sin el uso espontáneo de ningún tipo de pronombre personal, es decir fueron también la gran mayoría. En Mato Grosso do Sul el porcentaje de los informantes que evitaron el uso de pronombres personales refiriéndose a objetos es muy alto: 90 % de los informantes. En Asunción se observa que 82,1 % de las cláusulas que contenían un objeto fueron traducidas al español sin el uso de ningún tipo de pronombre personal. En cuanto al grupo de cláusulas en guaraní donde se trata de objetos o de plantas, se observa que en general los informantes no usan ningún pronombre personal refiriéndose a ellos.

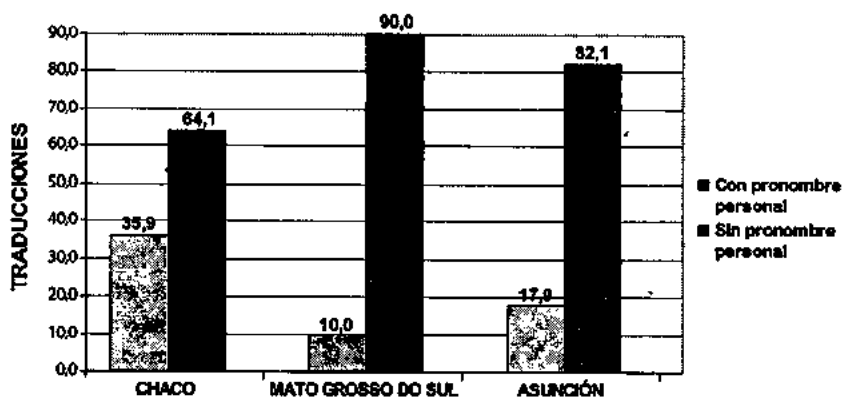
5. El uso de los pronombres personales en posición de complemento directo se está analizando en el ALGR y en los próximos años se publicarán los resultados de este análisis.

6. En este artículo no voy a tratar el "leísmo" y "loísmo" en el español de la zona guaraníca. Para más información acerca de este tema véase Palacios (2000: 126-133).

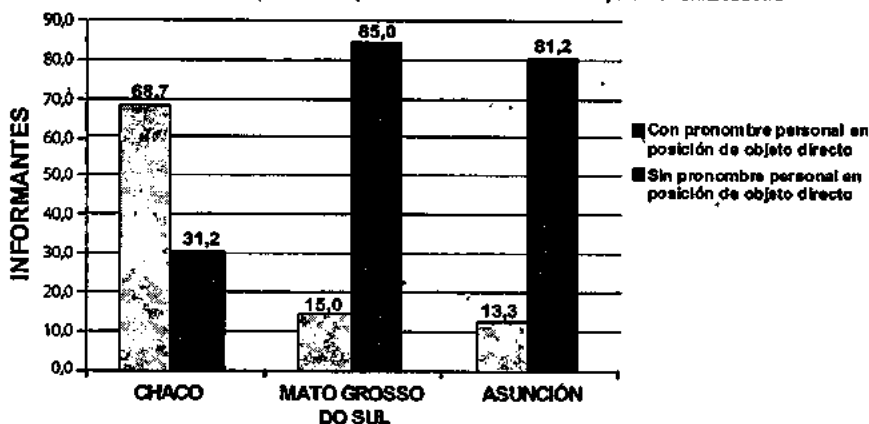
7. Para más información sobre la preferencia hacia la forma *le* de los pronombres átonos en el español paraguayo, véase Symeonidis (en prensa).

3.1 Silla/Cadeira

El uso de pronombres personales en frases que contienen la palabra de un objeto



El uso o no-uso del pronombre personal en las frases con la palabra "silla/cadeira"

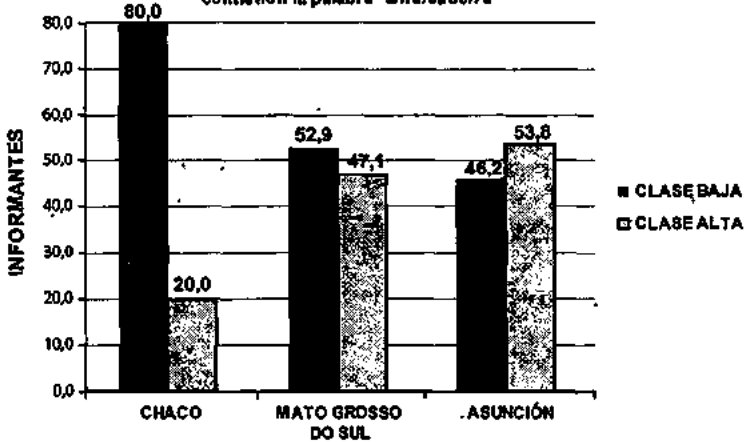


La cláusula en guaraní usada en esta investigación es la siguiente:

O-pẽ che-he-gui che apyka. Ikatũ-pa re-myatyryõ?
 3.s.-romperse yo-a-de mi silla. Es posible-suf. preg. 2.s.-reparar?

Esta frase sería en español estándar: "Se me rompió la silla. Puedes repararla?". Fue traducida al español y al portugués sin el uso del pronombre personal por 31,2 % de los informantes en la provincia del Chaco. En Mato Grosso do Sul, 85 % de los informantes tradujeron dicha frase sin usar el pronombre personal. En Asunción, 81,2 % de los informantes no usaron ningún tipo de pronombre personal. La repartición diastrática de las respuestas ha sido la siguiente:

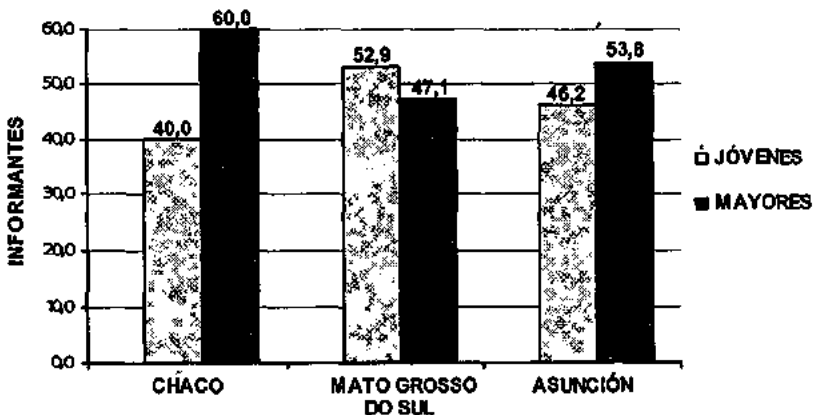
La distribución diastrática de las respuestas de los informantes en las frases que contienen la palabra "silla/cadeira"



3.2. Clases

En la Provincia del Chaco sólo 20% de los informantes de la clase alta omitió espontáneamente el uso del pronombre personal mientras que el 80% de los informantes de la clase baja fueron los que no usaron ninguna forma de un pronombre personal. En Mato Grosso do Sul 47,1% de los informantes de la clase alta no lo usaron mientras que 52,9% de la clase baja no lo usaron. Se observa una pequeña tendencia en la clase baja a evitar el uso de los pronombres personales. En la distribución de su uso en Asunción se ve que 53,8% de las personas son de la clase alta y 46,2% son de la clase baja.

La distribución dia generacional de las respuestas de los informantes en las frases que contienen la palabra "silla/cadeira"



3.3. Generaciones

En la provincia del Chaco se ve que 60 % de los informantes son mayores y 40 %, jóvenes. En Mato Grosso do Sul son los jóvenes en su mayoría quienes prefirieron no usar el pronombre personal, o sea, 52,9 % de los jóvenes y 47,1 % de las personas mayores. En Asunción los mayores parecen ser el grupo que evita más el pronombre personal refiriéndose al lexema "silla": sólo 53,8 % de los mayores y 46,2 % de los jóvenes no usaron espontáneamente el pronombre personal.

Algunas de las traducciones interesantes que se obtuvieron son las siguientes:

- a) ¿Puedes arreglar?
- b) ¿Se puede arreglar?
- c) ¿Podéh arreglar?
- d) Se pode arrumar?
- e) Você pode concertar?

Lo que llama la atención aquí es el hecho de que refiriéndose a objetos casi todos los informantes no usan ningún tipo de pronombre personal. Otra vez la región de Mato Grosso do Sul se muestra más cercana al uso similar en el guaraní.

4. Conclusión

En base a los ejemplos analizados en este trabajo, es aparente que hay una influencia importante del guaraní sobre el español de la provincia del Chaco y en la capital del Paraguay. Como hemos visto antes, los pronombres personales de la 3ª persona en posición de complemento directo se usan en la lengua guaraní sólo si se refieren a personas, y muy pocas veces a animales, y en ese caso sólo si se trata de animales personificados y nunca a objetos inanimados. En el español estándar, sin embargo, el uso de los pronombres personales de la 3ª persona en posición de complemento directo es necesario refiriéndose a cualquier tipo de persona, animal u objeto.⁸ En el español y en el portugués de dichas regiones se ha observado que los pronombres personales en cuanto a personas siempre se usan, lo que también sucede en el español y en el portugués estándar. Respecto a animales se observa que el uso varía bastante. La mayoría de la clase baja tiende a no usarlos. Este uso en el habla popular del español de estas regiones es mucho

8. Hay algunos casos en los que se puede evitar el uso del pronombre personal en dichos contextos situacionales. De todos modos, el uso o la omisión de los pronombres personales en el español depende de la información dada por los mismos pronombres. Si su información se puede obtener a través del contexto en el que se usan, entonces puede usarse o no. Si se refieren a personas o cosas no definidas, entonces no hace falta usarlos (Palacios, 2000: 134).

más parecido al guaraní que al español o portugués estándar. Finalmente, respecto al grupo de los objetos casi nunca se refieren a ellos con un pronombre personal en el español y en el portugués de estas regiones mientras que en el español estándar es tan necesario como cuando se refieren a personas. Por otra parte, hay que añadir aquí que en el portugués estándar tal tipo de supresión del pronombre personal es posible en algunos casos. En esta contribución, se observa la gran concordancia del uso de los pronombres personales de la 3ª persona en posición de complemento directo entre el guaraní y el español y el portugués de las regiones investigadas.

En cuanto al portugués es interesante observar que la tendencia a evitar el uso de pronombres personales en posición de complemento directo es un fenómeno ya existente en el portugués de los siglos pasados. Es decir que no se trata aquí de un fenómeno nuevo comparado con el portugués europeo. Como ya han mostrado Cyrino y Reich (Reich, 2002: 38-40) hay que considerar que este fenómeno se ha extendido bastante en el portugués del Brasil y fue más usado por los autores brasileños, sobre todo en el siglo XX, para dar énfasis a la emancipación lingüística del Brasil frente al portugués europeo. Sin embargo, en la región guaraníca se trata de un fenómeno existente en el habla popular, pero fortificado y apoyado por el bilingüismo de los hablantes en esta región. Además es sabido que en dichas provincias la presencia del guaraní es muy fuerte. El uso de los pronombres en el español y portugués hablados en la zona guaraníca muestra claramente que no se trata sólo de una cuestión puramente gramatical, sino que a través de ella se observa el contacto sociocultural bastante intenso entre las culturas autóctonas y europea.

Referencias bibliográficas

- Granda, Germán de (1982): "Calcos sintácticos del guaraní en el español del Paraguay", en German de Granda, Germán de y Graziella Corvalán (eds.), *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*, t. II, Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, pp. 701-731.
- (1988a): "Algunas precisiones sobre el bilingüismo del Paraguay", en German de Granda y Graziella Corvalán (eds.), *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*, t. II, Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, pp. 347-395.
- (1988b): "Notas sobre retenciones sintácticas en el español del Paraguay", *Lexis*, 12, pp. 43-67.
- (1988c): "Préstamos morfológicos del guaraní en el español del Paraguay. I", en Germán de Granda (ed.), *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, pp. 179-181.
- (1992): "Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay. Un esquema interpretativo", en César Hernández Alonso (ed.), *Historia y presente del español de América*, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 201-234.

- (1994): “Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (quechua/ aru y guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores”, *RFE*, 74, pp. 127-141.
- Dietrich, Wolf (1995a): “El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas”, en Klaus Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Fráncfort, Vervuert, pp. 203-216.
- (1995b): “La importancia de los diccionarios guaraníes de Montoya para el estudio comparativo de las lenguas tupí-guaraníes de hoy”, *Amerindia*, 19/20, pp. 287-299.
- (1996): “Guaraní und Spanisch in Paraguay. Interferenzphänomene beim Kontakt zwischen indianischen und europäischen Sprachen”, en Heinz Schlüter (ed.), *Die anderen Indianer in Lateinamerika*, Fráncfort, Vervuert, pp. 393-413.
- (1998): “Amerikanische Sprachen und Romanisch”, en Günther Holtus, Michael Metzeltin y Christian Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübinga, Niemeyer, pp. 428-499.
- (2001): “Zum historischen Sprachkontakt in Paraguay: Spanische Einflüsse im Guaraní, Guaraní-Einflüsse im regionalen Spanisch”, en Gerda Hassler (ed.), *Sprachkontakt und Sprachwandel*, Münster, Nodus, pp. 53-73.
- (2003), “A situação linguística na “zona guaraníca” brasileira” [2001-2002], *Revista Portuguesa de Filologia*, XXIV, pp. 53-76.
- Große, Sibille (1999): *‘Eu me preparei, chamei ele e fomos na praia’: Corpusanalysen zum Objektpronomingebrauch und zur Präposition nach Verben der Ortsveränderung im brasilianischen Portugiesisch*, Fráncfort, TFM (Biblioteca Iusto-brasileira, 9).
- Krivoshein de Canese, Natalia, y Graziella Corvalán (1987): *El español del Paraguay en contacto con el guaraní*, Asunción.
- Melià, Bartolomeu, S.J. (1992): *La lengua guaraní del Paraguay*, Madrid.
- Palacios Alcaine, Azucena (2000): “El sistema pronominal del español paraguayo: Un caso de contacto de lenguas”, en Julio Calvo Pérez (ed.), *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero*. Fráncfort, Vervuert, 123-143.
- Reich, Uli (2002): *Frei Pronomina, Verbalklitika und Nullobjekte im Spielraum diskursiver Variation des Portugiesischen in São Paulo*, Tübinga, Narr (Romanica Monacensia, 62).
- Symeonidis, Haralambos (2002): “Atlas lingüístico guaraní-románico: El uso o no-uso del pronombre personal de la tercera persona como complemento directo en las provincias de Corrientes, Chaco y Formosa en la Argentina”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la ALFAL*, 18-23 de febrero de 2002, San José/Costa Rica [Publicación en Cd-Rom].
- (2004): “Os brasiguaios no Brasil. O comportamento lingüístico dos paraguaios da zona fronteiriça ou emigrados no Brasil: O uso das preposições *em* e *a* com o verbo *ir*”, en Wolf Dietrich y Volker Noll (comps.), *O português do Brasil. Perspectivas da pesquisa atual*, Fráncfort, Vervuert, pp. 155-167.
- (2005a): “El uso de las preposiciones con los verbos de movimiento en el castellano de la zona guaraníca”, en Volker Noll y Haralambos Symeonidis (eds.), *Sprache in Iberoamerika. Zum 65. Geburtstag von Wolf Dietrich*, Hamburgo, Buske, pp. 243-259.

- (2005b): "Aspectos sintácticos en el habla popular románico de la zona guaranítica", en Ingrid Neumann-Holzschuh, Volker Noll y Klaus Zimmermann (eds.), *El español en América. Aspectos teóricos, particularidades, contactos*, Fráncfort, Vervuert, pp. 235-248.
- (en prensa): "El leísmo en el español paraguayo como resultado del bilingüismo guaraní-castellano: estado actual".
- Symeonidis, Haralambos *et al.* (2002): *Atlas lingüístico guaraní-románico. Poranduty Avañe'ẽ ha Karaiñe'ẽme. Cuestionario guaraní-castellano. Poteiha jejapopyre momo-rãmbý*, Kiel, Westensee Verlag, 6ª ed. mejorada.
- Symeonidis, Haralambos, y Volker Noll (eds.) (2005), *Sprache in Iberoamerika. Zum 65. Geburtstag von Wolf Dietrich*, Hamburgo, Buske.
- Symeonidis, Haralambos, y Ruth Mariela Mello-Wolter (2006): "Aspectos sociolingüísticos de la población bilingüe guaraní castellano en las regiones limítrofes de la Argentina y del Brasil", en Katrin Dirksen, Heinz Schlüter y Annika Witte (eds.), *El Atlántico – Mar de encuentros / Der Atlantik – Meer der Begegnungen*, Münster, Lit Verlag, pp. 33-57.



Anna María Escobar

*Reflexiones sobre el cambio semántico:
la secuencia "de que"
en el español andino peruano*

Universidad de Illinois (Urbana-Champaign, EE.UU.)
aescobar@uiuc.edu
aescobar@illinois.edu

Anna María Escobar

Reflexiones sobre el cambio semántico: la secuencia "de que" en el español andino peruano
Signo&Seña Número 18 / Diciembre de 2007, pp 57-71
Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen El trabajo analiza el conocido dequeísmo de la norma culta limeña e indaga por su origen y expansión en el español peruano. Mediante un análisis lingüístico y cuantitativo, el estudio sugiere que el dequeísmo limeño es producto del contacto dialectal de la norma culta limeña con las variedades andinas del español, inducido por la gran migración interna de la segunda mitad del siglo XX. El estudio encuentra que las dos variedades peruanas siguen el mismo patrón lingüístico en el uso del dequeísmo (preferencia de uso con el adjunto nominal y después del verbo ser). Este resultado diferencia el camino evolutivo del dequeísmo limeño y andino del dequeísmo encontrado en las otras variedades hispánicas de Latinoamérica.

Palabras clave: 'que' - subordinada - gramaticalización - español andino - quechua

Abstract This article analyzes dequeísmo, a well known linguistic phenomenon found in the educated norm of Lima. The study aims to uncover its origin of use and diffusion in Peruvian Spanish. Using linguistic and quantitative analyses, the paper suggests that the Limean dequeísmo is the product of dialect contact between the Limean educated norm and the Andean varieties of Spanish, which have been in contact mainly in the second half of the 20th century due to intense internal migration. The analysis finds that the two varieties under study follow the same linguistic pattern of use, with a preferential appearance with a nominal adjunct and after the verb ser 'to be'. This finding differentiates the evolution path followed by the Limean and the Andean dequeísmo from those found in the other varieties of Latin American Spanish.

Key words: 'that' - subordinate - grammaticalization - Andean Spanish - Quechua

1. Introducción

Los estudios sobre el cambio semántico muestran que este es regular en las lenguas del mundo (Traugott y Dasher, 2005), si bien el camino evolutivo no es necesariamente el mismo para todas las lenguas (cf. Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994; Traugott y Dasher, 2005). En la evolución del futuro, por ejemplo, el estudio de Bybee, Perkins y Pagliuca (1994) muestra que estos morfemas gramaticales cambian de significado temporal a significado modal en las lenguas del mundo. Sin embargo, en diferentes variedades lingüísticas, la modalidad que expresan puede ser de diferente tipo. En el caso de la evolución del futuro en el español, encontramos que mientras el futuro expresa probabilidad en el español general y monolingüe, en el español andino ecuatoriano expresa imperativo cortés (Niño Murcia, 1992) y en el español andino peruano expresa función evidencial (Escobar, 1997), todos significados modales (cf. Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994). Es decir, así como en las lenguas del mundo, entonces, las diferentes variedades de una lengua también pueden seguir caminos diferentes en el cambio semántico.

En el contacto de lenguas (o la *contactología* siguiendo a Zimmermann, comunicación personal, julio 2006), intervienen además de las tendencias internas de la lengua que se estudia (la lengua receptora) y de los universales lingüísticos, las tendencias internas de la otra lengua (la lengua modelo) (Cf. Heine y Kuteva, 2005; Winford, 2005). Esta situación más compleja contribuye a la emergencia de posibles características lingüísticas que no se encuentran en otras variedades de la misma lengua, pero continúan correspondiendo a tendencias universales (Cf. Heine y Kuteva, 2005; Winford, 2003, 2005). Este trabajo intenta reflexionar sobre tales posibles tendencias de cambio semántico en una variedad de contacto, el dialecto conocido como el español andino peruano. Quiero centrarme en un fenómeno sintáctico bastante estudiado en la lingüística hispánica, el caso de la secuencia “de que”, especialmente en su uso

dequeísta, considerando que el dequeísmo en Hispanoamérica es un fenómeno lingüístico en aparente extensión (Vaquero, 1996: 38).¹

En el contraste del uso de “en diferentes variedades de la norma culta latinoamericana y española, De Mello (1995) encuentra que el fenómeno del dequeísmo está más extendido en Hispanoamérica que en España. En (1) se presenta en orden descendente las ciudades que De Mello encuentra con más alto dequeísmo.²

(1) Caracas > Lima > Santiago > La Habana > Buenos Aires > La Paz > Bogotá > Sevilla > México > San Juan, P. R. > Madrid

Considerando los factores sociales que correlacionan con el fenómeno del dequeísmo, su uso no parece estar estigmatizado en algunas variedades del español, como en las de Caracas (Cf. Bentivoglio y D’Introno, 1977), Lima (Cf. McLaughlan, 1982) y San José (Martínez, 2000); pero sí, en cambio, en las de Argentina y Chile (Fontanella de Weinberg, 1992; también véase De Mello, 1995 y Moral, 2004).

Analizando los datos del español andino, encuentro que la secuencia “de que” ocurre en 62 ejemplos (de 662 subordinadas nominales), de los cuales el 88 % (55/62) son casos de dequeísmo. Este dato, me lleva a preguntar si el alto uso de dequeísmo que De Mello encuentra en la norma culta limeña no está alimentado por el contacto que tiene esta variedad de la capital con variedades del español en contacto con el quechua. Este contacto dialectal en la capital peruana se debe a una fuerte migración interna que ha ocurrido en el país, de zonas rurales andinas a zonas urbanas, especialmente a Lima, desde los años cuarenta, pero especialmente desde los años sesenta del siglo XX (Escobar, 2000). Para poder determinar si hay una correlación positiva entre este contacto dialectal y el uso del dequeísmo, paso a analizar los factores lingüísticos que definen el dequeísmo de la norma culta limeña y del español andino con el fin de aclarar si siguen los mismos patrones lingüísticos.

2. Factores lingüísticos del “dequeísmo” peruano

Con el propósito de hacer esta indagación, analicé datos de la norma culta limeña que provienen de trece entrevistas (aproximadamente 67.000 palabras) incluidas en el macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico publicadas por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Samper Padilla, Hernández Cabrera y Troya

1. La secuencia “de que” en el español incluye contextos considerados como gramaticales (o canónicos) (a), así como contextos donde la preposición “de” ha sido insertada de manera redundante ante subordinadas nominales precedidas por “que” (fenómeno conocido en la lingüística hispánica como dequeísmo) (b).

(a) Me acuerdo de que viene mañana.

(b) Creo que viene mañana. vs. Creo de que viene mañana.

2. En un estudio posterior hecho por del Moral (2003), el autor encuentra que la ciudad de México lidera el uso en Latinoamérica, siguiéndole Caracas y Lima.

Cuadro 1. Casos de secuencias "de que" en los datos de la norma culta limeña y del español andino

	Norma culta limeña n = 57	Español andino n = 62
Canónico	22 39 %	7 12 %
Dequeísmo	35 61 %	55 88 %

Déniz, 1998).³ Los datos del español andino que analizo provienen de nueve grabaciones (aproximadamente 20.000 palabras) de personas que provienen de la zona andina peruana, que son nativo-hablantes del español y que han crecido hablando el quechua también (*bilingües simultáneos*).

Contrastando los usos dequeístas de la secuencia "de que" con los usos canónicos de "de que" en el cuadro 1, encuentro que el porcentaje de los casos dequeístas en el español andino es más alto que en la norma culta limeña. El cuadro 1 parece sugerir que el dequeísmo en la norma culta limeña está relacionado con el contacto de esta variedad con las variedades de español en contacto con el quechua en la capital peruana.⁴

En su tesis doctoral, Moral (2004) encuentra que el fenómeno del dequeísmo correlaciona con factores lingüísticos de manera diferente en distintas variedades del español. Esta hipótesis la corrobora al encontrar patrones diferentes en tres variedades del Cono Sur que considera relacionadas por un *corredor* de movimiento geográfico (Cf. Trudgill, 1986): Buenos Aires, Mendoza y Santiago. Sugiere que la secuencia "de que" está gramaticalizada en estas variedades del español del Cono Sur, en el sentido que ha adquirido una función modal evidencial, por la cual, el hablante emplea esta expresión para expresar su perspectiva (*subjetivización*; Cf. Traugott y Dasher, 2005). Moral concluye que el dequeísmo es una instancia de cambio en progreso en esta región dialectal.

Algunos estudiosos han propuesto que como el dequeísmo era un fenómeno del español del siglo XVI y XVII, este se ha mantenido en algunas regiones de Latinoamérica más que en otras. Como además algunos autores consideran que el español andino es más conservador que otras variedades del español porque contiene expresiones lexicales más arcaicas, mantiene el leísmo y el posesivo redundante ("su esposa de mi tío"), entre otras características, el primer paso es comparar si los factores lingüísticos que rigen el dequeísmo en los datos históricos del español son los mismos que en estas dos variedades peruanas.

3. En estos datos encontré un porcentaje de ejemplos dequeístas más altos que los reportados por De Mello (1995). La diferencia se puede deber a que De Mello incluyó menos entrevistas de Lima que quizá presentaban menor variación.

4. Las variedades de contacto del español con el quechua se refieren al español andino (variedad dialectal) y al español bilingüe peruano (variedad etnosocial del español hablado como segunda lengua) (Escobar, 2000).

Con el fin de hacer la comparación histórica, empleo los resultados de C. del Moral (2004) que están basados en datos que recogió del Corpus del Español de Davies.⁵ Concentré el análisis en los tipos de verbos y estructuras que Moral (2004) encuentra como los más frecuentes en la evolución del dequeísmo en español. El contexto estructural que Moral encuentra como el más frecuente es el contexto de objeto (de verbos transitivos con agentes humanos). En este contexto, el dequeísmo aparece especialmente con los verbos de comunicación (e.g. *decir, contar*, ejemplificado en 2) y los verbos cognitivos (e.g. *pensar, saber*, ejemplificado en 3). De Mello (1995) también encuentra que estos son los verbos que más comúnmente aparecen en estructuras dequeístas en su estudio sobre la norma culta del español de finales del siglo XX. Es decir, las tendencias que se encuentran en las variedades de la norma culta moderna siguen las mismas tendencias que se encuentran en las variedades de períodos anteriores del español. Moral encuentra que el uso del dequeísmo también se ve favorecido por el verbo *ser* predicativo (4) y por el contexto de adjunto nominal (5); contextos que De Mello también encuentra en sus datos modernos.

(2) Por eso *digo de que* las intenciones no valen sino los resultados.

(3) Pero el próximo año *pienso de que* las cosas tienen que cambiar.

(4) Cuando voy a hacer trabajos en el campo me gusta hablar con la gente del campo en quechua porque además la razón *sería de que* uno aprende más de lo que fue el Perú de antes.

(5) ...y él construyó la primera casa, hizo sus cálculos y llegó a *la conclusión de que* podría hacerse. La casa aún está en pie...

El gráfico 1 presenta el porcentaje de “de que” dequeísta de todos los ejemplos dequeístas que encontró Moral con “de que” para los siglos y las estructuras correspondientes. Los números y porcentajes se presentan en el cuadro 2.⁶ Del gráfico 1 vemos que, como bien dice Moral (2003: 151), a través de los siglos, los verbos cognitivos y los comunicativos aumentaron su presencia en las estructuras dequeístas.

Cuadro 2. Número absoluto y porcentual de los tipos de verbos y estructuras dequeístas*

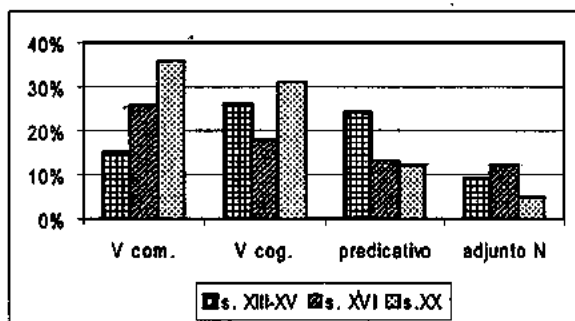
	s. XIII-XV n = 33	s. XVI n = 189	s. XX n = 294	Norma 01 culto limeña n = 35101	Español andino n = 55
V com.	5 15 %	49 26 %	106 36 %	510 14 %	510101 9 %
V cog.	9 26 %	34 18 %	92 31 %	1 3 %	9 16 %
predicativo	8 24 %	25 13 %	34 12 %	2 6 %	6 11 %
adjunto N	3 9 %	22 12 %	14 5 %	16 46 %	23 42 %
Objeto	14 42 %	84 44 %	203 69 %	14 40 %	26 47 %

* Los datos de los siglos XIII-XX son tomados de los cuadros 27 y 31 de Moral (2004: 149, 167).

5. Los datos del corpus de español de Davies se encuentran en la siguiente dirección electrónica: <<http://www.corpusdelespanol.org>>.

6. Se incluyen en el cuadro 2 los datos del objeto, si bien no discuto estos totales hasta más adelante, en el gráfico 3.

Gráfico 1. Preferencia verbal y sintáctica de las secuencias "de que" dequeísta en tres variedades históricas del español (Adaptado de los cuadros 27 y 31 en Moral 2003:149, 167)

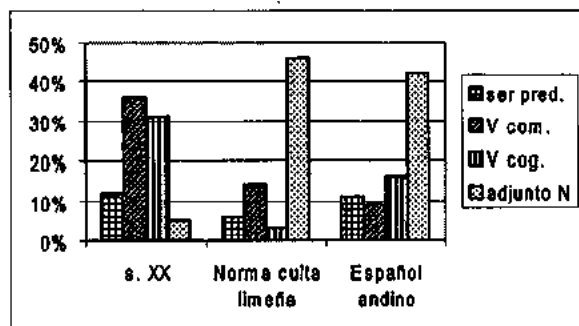


El verbo *ser*-predicativo y el adjunto nominal, en cambio, han decaído en su uso con "de que" dequeísta hasta llegar a un 12% y un 5%, respectivamente, en las normas cultas del siglo XX. Los datos del gráfico 1 sugieren que hay una jerarquía con respecto a las estructuras que favorecen el uso del "de que" dequeísta en el siglo XX. Esta jerarquía se representa en (6) de manera descendiente:

(6) verbos comunicativos / verbos cognitivos > predicativo > adjunto nominal.

Si los datos de la norma culta limeña siguen las tendencias de las otras variedades monolingües de la norma culta del español, deberíamos encontrar la misma progresión en esos datos. En el caso del español andino, si es una variedad más conservadora como sugieren algunos especialistas, debería seguir entonces un patrón más cercano al del siglo XVI que al del siglo XX.

Gráfico 2. Preferencia verbal y sintáctica de las secuencias "de que" dequeísta en dos variedades del español peruano y en datos de la norma culta del español*



*Los datos de la norma culta provienen de los cuadros 27 y 31 de Moral (2004:149, 167).

En el gráfico 2 vemos que ninguna de las dos variedades peruanas sigue el patrón que se encuentra para las variedades monolingües de la norma culta del español (descrito en 6). La jerarquía de la preferencia sintáctica de la norma culta limeña para las secuencias “de que” dequeístas es, en cambio, adjunto nominal > verbos comunicativos > *ser* / verbos cognitivos. La preferencia sintáctica del español andino para las secuencias “de que” dequeístas es, adjunto nominal > verbos cognitivos > verbos comunicativos / *ser*. Llama la atención que ambas variedades peruanas favorecen, de manera inversa a los datos del siglo XX, el contexto de adjunto nominal con “de que” dequeísta. No está claro a qué se debe esta semejanza en el favorecimiento de los adjuntos nominales en las dos variedades peruanas, excepto el contacto entre ellas.

Con respecto a los verbos comunicativos y cognitivos que han sido los verbos que más favorecen el “de que” dequeísta según los datos históricos, cabe notar que en ambas variedades peruanas los porcentajes son bajos. Mientras en los datos de la norma culta limeña, los casos de dequeísmo aparecen más frecuentemente con verbos de comunicación (14 %) que con verbos cognitivos (3 %), en la variedad andina, los casos de dequeísmo aparecen más con verbos cognitivos (16 %). Por el número reducido de ejemplos, no está claro por qué ambas variedades no favorecen ambos tipos de verbos, los cognitivos y los de comunicación, de manera similar, como encuentran De Mello y Moral en los datos de la norma culta del siglo XX. Una posible explicación es que “de que” todavía no se ha gramaticalizado en estas variedades peruanas con los verbos comunicativos y los verbos cognitivos, de la manera que se ha gramaticalizado como expresión evidencial en otras variedades del español, como en las variedades del Cono Sur estudiadas por Moral. Si sumamos a esto que el español andino peruano expresa modalidades evidenciales en el sistema morfológico de los verbos y, en el caso del reportativo, en el uso adicional de los verbos comunicativos, especialmente el verbo *decir* (Escobar, 1994, 2000), entonces es probable que esta función evidencial en la que ya participan los verbos comunicativos restrinja su presencia con la secuencia “de que”. Si miramos los datos del español andino, encontramos que solo el 13 % (5/38) de los verbos comunicativos aparecen en estructuras dequeístas, mientras en el caso de los verbos cognitivos el porcentaje es de 19 % (9/47).⁷

Los datos del gráfico 2 sugieren que, a diferencia de las otras variedades de la norma culta del español, la norma culta limeña se encuentra en un camino de evolución diferente al de las otras variedades de la norma culta. Esta senda evolutiva diferente parece tratarse de un camino semántico más semejante al del español andino. Paso a un análisis más detallado de los datos con el fin de aclarar más esta situación.

7. El 17 % (3/36) de los ejemplos con *ser* predicativo y el 43 % (6/14) de los adjuntos nominales aparecen en estructuras dequeístas.

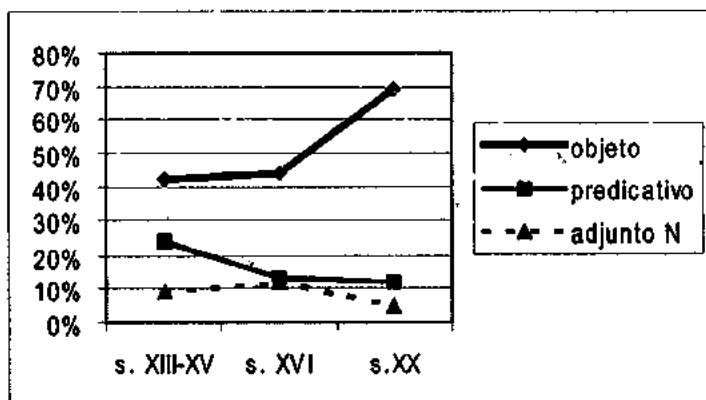
Con respecto a los contextos dequeístas con el verbo *ser*, resulta interesante notar que es el español andino el que favorece ligeramente más (11 %) que la norma culta limeña (6 %) el dequeísmo después del verbo *ser*. En el gráfico 1 con los datos históricos, se vio que el "de que" dequeísta después del verbo *ser* era un contexto más favorecido en el español antiguo que en la época moderna. Este dato parece sugerir que, para el caso del español andino peruano, la ligera diferencia se trate de un rezago del español antiguo en esta variedad del español en contacto con el quechua. Este ligero favorecimiento de la estructura predicativa en el español andino y del adjunto nominal en ambas variedades peruanas me lleva a mirar estos contextos sintácticos de una manera más detallada.

Moral encuentra en sus datos del Cono Sur que las estructuras dequeístas eran más frecuentes en aquellos contextos en los que se encontraba una relación más estrecha entre la estructura correspondiente y el resto de la oración. La jerarquía de las estructuras según su mayor cohesión con el resto de la oración se presenta en orden descendiente en (7), tomados de Moral (2003: 169):

(7) objeto > predicativo > adjunto nominal

Los datos históricos de C. del Moral sugieren que, con respecto a la relación entre estas estructuras sintácticas, el contexto de objeto ha sido el favorecido por los ejemplos dequeístas en la evolución del español (gráfico 3). Este grupo de verbos transitivos (todos con sujeto-agentes humanos) incluye de manera preferencial a los verbos cognitivos y comunicativos; pero también a los verbos perceptivos y emotivos, entre otros (Moral, 2003: 147-149).

Gráfico 3. Preferencia sintáctica de las secuencias "de que" dequeístas en tres variedades históricas del español*



* Adaptado del cuadro 31 de Moral (2003: 167).

Con respecto a las estructuras predicativa y de adjunto nominal en el desarrollo del *dequeísmo* en el español, los datos históricos compilados por Moral (gráfico 3) sugieren una alta preferencia por la estructura predicativa en el español medieval, que decrece en el siglo XVI pero se mantiene en el español moderno del siglo XX. El contexto de adjunto nominal, en cambio, se ve desfavorecido entre el siglo XVI y el siglo XX bajando de un 12 % a un 5 %, respectivamente.

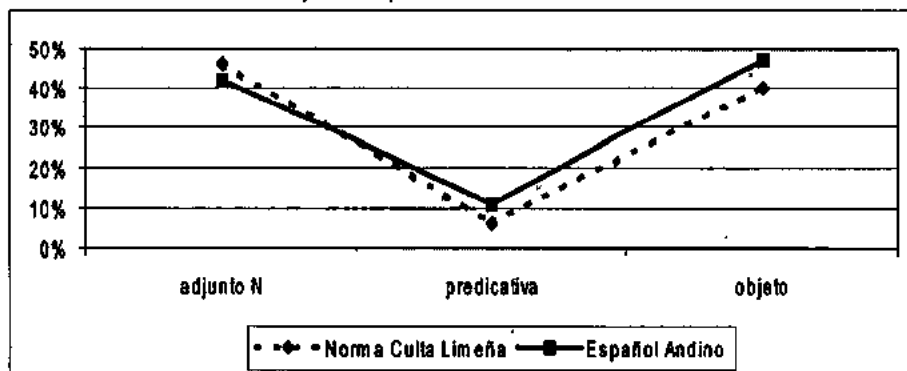
De Mello ya encuentra esta misma relación jerárquica entre las estructuras sintácticas que recoge de los materiales de la norma culta del español del siglo XX (1995). Sin embargo, encuentra usos dequeístas adicionales en expresiones adverbiales (8). En mis datos solo encuentro ejemplos adverbiales semejantes en los datos de la norma culta limeña, como presento más adelante, y ninguno en los datos del español andino.

(8) objeto (58 %, 174/298) > predicativa (28 %, 68/298) > expresiones adverbiales (15 %, 44/298) > adjunto nominal (4 %, 12/298)

De Mello (1995)

Comparando las tendencias históricas para el siglo XX (gráfico 3) con los datos de la norma culta limeña y el español andino (gráfico 4), estas variedades peruanas parecen seguir el mismo patrón histórico, especialmente con respecto al contexto de objeto, pero un poco menos con respecto al *ser* predicativo. En la norma culta limeña, el contexto de objeto aparece con estructuras “de que” dequeístas en un 39 %, pero en un 47 % en los datos del español andino (gráfico 4). En los contextos predicativos, la norma culta limeña favorece este contexto para el dequeísmo en un 6 % de los casos y el español andino en un 11 % de los casos. Con respecto a la estructura de adjunto nominal, sin embargo, presenta un patrón inverso al que vimos en el gráfico 3, y al que ya he aludido antes.

Gráfico 4. Preferencia sintáctica de las secuencias “de que” dequeístas en la norma culta limeña y en el español andino



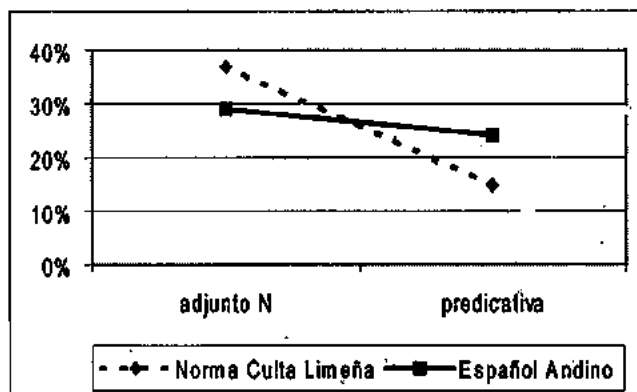
El dequeísmo con los adjuntos nominales se encuentra en un 46 % en la norma culta limeña y en un 42 % en los datos del español andino. Tanto los datos de la norma culta limeña como los datos del español andino parecen sugerir una preferencia mayor por la estructura de adjunto nominal que por las estructuras predicativas con "de que" dequeísta. Incluso la preferencia por la estructura de adjunto nominal es tan alta como la preferencia por la función de objeto. Esta diferencia entre la norma culta limeña y las otras variedades de la norma culta parece sugerir más claramente que la norma culta limeña se encuentra en un camino diferente del cambio lingüístico que las otras variedades de la norma culta; un camino semántico más semejante al del español andino.

Analizando los ejemplos de adjunto nominal de manera más detallada, encuentro que algunos de estos ejemplos con la estructura N+"de que" están precedidos por el verbo *ser*, como en el ejemplo (8).

(9) *Es norma de que* las lenguas también, como decía ¿no?, tener una gama de términos que den cuenta cabal de ideas abstractas...

Reanalizando los datos y juntando los casos 'ser+N+"de que" con los 'de ser+"de que", por un lado, y diferenciándolos de los casos estrictamente N+"de que", tenemos los resultados presentados en el gráfico 5.⁸

Gráfico 5. Los adjuntos nominales y el ser predicativo con las secuencias "de que" dequeístas en la norma culta limeña y en el español andino



8. Cabe notar que no encontré ningún ejemplo de ser+ADJ+"de que" en ninguna de las variedades peruanas, como sí encuentra De Mello en su estudio de la norma culta.

En el gráfico 5, encontramos que en los datos de la norma culta limeña la preferencia es a emplear el dequeísmo en estructuras estrictamente de adjunto nominal en lugar de las predicativas, patrón opuesto al de las otras variedades de la norma culta. En el español andino, en cambio, el gráfico 5 sugiere que no hay una distinción clara entre las estructuras de adjunto nominal y las predicativas, ya que las dos se favorecen de manera muy similar (29 % y 24 % respectivamente) (cuadro 3).

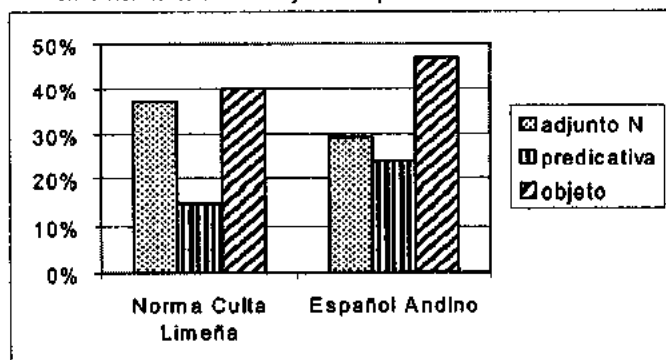
Cuadro 3. Reanálisis de los casos de “de que” dequeístas en los contextos predicativos y de adjunto nominal en los datos de la norma culta limeña y el español andino

	Norma culta limeña n = 35		Español andino n = 55	
adjunto N	13	37 %	16	29 %
predicativa	5	15 %	13	24 %

Los datos sugieren una identificación cercana en el español andino entre las estructuras de adjunto nominal y las predicativas, si bien los argumentos en los que se sustenta esta relación no están claros. Una explicación podría proceder del contacto del español andino con el quechua.⁹ Sin embargo, habría que hacer un análisis más detallado para poder hacer una propuesta más concreta sobre esta posible relación.

Mientras el español andino parece identificar las estructuras de adjunto nominal y la predicativa como semejantes, la norma culta limeña favorece el adjunto nominal y la estructura de objeto (37 % y 39 % respectivamente); pero no identifica, como parece suceder en el caso del español andino, la estructura de adjunto nominal con la estructura predicativa (gráfico 6).

Gráfico 6. Preferencia sintáctica de las secuencias “de que” dequeístas en la norma culta limeña y en el español andino



9. El quechua tiene un verbo *ser* que se omite en algunas situaciones.

La información presentada en los gráficos 3, 4, 5 y 6 sugiere que, aunque el español de la norma culta de Lima y el español andino siguen el mismo camino semántico en la evolución de la secuencia "de que" dequeísta, las dos variedades peruanas parecen encontrarse respectivamente en una etapa diferente del cambio lingüístico. El español andino parece encontrarse en una etapa más avanzada, que se puede explicar con la teoría de que en situaciones de contacto lingüístico, los cambios tienden a acelerarse (Cf. Weinreich, 1953; Silva Corvalán, 1994). Esta etapa más avanzada se caracteriza por una semejanza del comportamiento de las estructuras de adjunto nominal y predicativas con "de que" dequeísta. Más datos podrían aclarar mejor esta situación.

3. Reflexiones finales

Cabe notar que en los datos de la norma culta limeña (pero no en los datos del español andino), se encuentran ejemplos adicionales con un "de" redundante en expresiones adverbiales (10 y 11). Estos ejemplos son análogos a algunas construcciones adverbiales que sí tienen la preposición "de" en el español general (e.g. "a pesar de", "después de", "aparte de").

(10) Ahora, *por supuesto de que* no es la divina pomada.

(11) *De tal manera de que* no obstante *de que* en el caso de Alemania que yo conozco, se recluta a los diplomáticos de carrera en cierto estrato social también.

De Mello encuentra en sus datos de la norma culta que los contextos adverbiales son más favorecidos que el adjunto nominal en las estructuras dequeístas. En (12) aparece nuevamente la jerarquía de las estructuras que con "de que" dequeísta que encontró De Mello en sus datos de la norma culta.

(12) objeto (58%, 174/298) > *ser* (23%, 68/298) > expresiones adverbiales (15%, 44/298) > adjunto nominal (4%, 12/298)

El número de ejemplos que caen bajo expresiones adverbiales en mis datos de la norma culta limeña representa el 9 %. Es decir representa un porcentaje más bajo que el 15 % de los ejemplos con estructura predicativa (cuadro 3). Sin embargo, esta característica sintáctica sitúa a la norma culta limeña en situación paralela a la de las otras variedades de la norma culta. Otra prueba más de que diferentes factores intervienen en el cambio semántico.

Para concluir, me pregunto primero, ¿se debe el alto dequeísmo en la norma culta limeña a su contacto con el español andino?. El análisis sugiere que la respuesta es afirmativa. La norma culta limeña no sigue los mismos patrones que

distinguen al dequeísmo que se encuentra en otras variedades de la norma culta del español, excepto por el favorecimiento del contexto sintáctico de objeto para los ejemplos dequeístas (que también favorece el español andino) y los pocos ejemplos de dequeísmo en estructuras adverbiales, contexto en el que no hubo ningún ejemplo en los datos del español andino. Los resultados sugieren que la norma culta limeña se asemeja a las tendencias del español andino en el favorecimiento de las estructuras adjetivas nominales y en el bajo favorecimiento de los verbos comunicativos y cognitivos.

La norma culta limeña se diferencia rotundamente de las otras variedades de la norma culta en que el dequeísmo en esta variedad peruana favorece altamente el contexto sintáctico de adjunto nominal que no ha sido favorecido en la evolución del dequeísmo en la historia del español, ni se prefiere en el dequeísmo que De Mello y Moral describen para las otras variedades de la norma culta del español. Esta característica la sitúa a la par del español andino que también favorece altamente esta estructura sintáctica. Adicionalmente, si bien tanto la norma culta limeña como el español andino favorecen el contexto de objeto con ejemplos dequeístas, ninguna de las dos variedades peruanas favorece altamente los verbos comunicativos y cognitivos. Parece que el contexto de objeto con verbos dequeístas está ocupado por una gama más diversa de verbos transitivos (e.g. *encontrar, hacer, tener*).

Respondiendo a la segunda pregunta, ¿mantiene el español andino algunas de las características lingüísticas propias del dequeísmo del español antiguo? La respuesta parece ser que no. Si bien se encuentra un empleo más alto de este contexto del *ser* predicativo con estructuras dequeístas en los datos del español andino que en los datos de la norma culta limeña, esta característica no es aislada, sino que parece estar relacionada con una identificación sintáctica entre los contextos de *ser* +(N)+“de que” y el de los adjuntos nominales. Si bien la norma culta limeña también favorece altamente el contexto de adjunto nominal con “de que” *dequeísta*, el español andino parece encontrarse en una etapa más avanzada del cambio que el español de la norma culta limeña.

Para finalizar, los datos sugieren que el dequeísmo en la norma culta limeña está condicionado por su contacto con el español andino y variedades del español bilingüe. Este contacto dialectal que encontramos en la capital limeña entre la norma culta y variedades del español en contacto con el quechua, además de las características lingüísticas específicas del dequeísmo en ambas variedades peruanas (la norma culta limeña y el español andino) sugieren una situación de contacto dialectal en el cual la norma culta limeña no es la variedad dominante. El alto porcentaje de secuencias “de que” dequeístas en el español andino y en la norma culta limeña, los contextos lingüísticos que favorecen el dequeísmo en estas variedades, y la semejanza de los patrones que siguen ambas variedades peruanas sugieren que el dequeísmo es un fenómeno lingüístico en extensión en el español del Perú.

Referencias bibliográficas

- Bentivoglio, P. y F. D'Introno (1977): "Análisis sociolingüístico del *dequeísmo* en el habla culta de Caracas", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, pp. 58-82.
- Bybee, J., R. Perkins y W. Pagliuca (1994): *The evolution of grammar: Tense, aspect, and modality in the languages of the world*, Chicago, University of Chicago Press.
- De Mello, G. (1995): "El *dequeísmo* en el español hablado contemporáneo: un caso de independencia semántica", *Hispanic Linguistics*, 6/7, pp. 117-152.
- Escobar, A. M. (1994): "Evidential uses in the Spanish of Quechua speakers in Peru", *Southwest Journal of Linguistics*, 13 (1-2), pp. 1-23.
- (1997): "From time to modality in Spanish in Contact with Quechua", *Hispanic Linguistics*, 9, pp. 1-36.
- (2000): *Contacto social y lingüístico: El español en contacto con el quechua en el Perú*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992): *Historia y presente del español de América*, Pabecal, Junta de Castilla y León.
- Heine, B. y T. Kuteva (2005): *Language contact and grammatical change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martínez Sequeira, A. (2000): "El *dequeísmo* en el español de Costa Rica. Un análisis semántico-pragmático", tesis doctoral, University of Southern California.
- McLaughlan, J. (1982): "Dequeísmo y *queísmo* en el habla culta de Lima", *Lexis*, 6 (1), pp. 11-56.
- Moral, C. del (2004): "Grammaticalization of Spanish *de*: Reanalysis of (*de*)*queísmo* in Southern Cone dialects", tesis doctoral, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Niño Murcia, M. (1992): "El futuro sintético en el español norandino: Caso de mandato atenuado", *Hispania*, 75, pp. 705-713.
- Real Academia Española (1989): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Samper Padilla, J. A., C. E. Hernández Cabrera y M. Troya Déniz (1998): *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*, Las Palmas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Silva-Corvalán, C. (1994): *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, Oxford, Clarendon Press.
- Traugott, E. y R. Dasher (2005): *Regularity in Semantic Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1986): *Dialects in Contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vaquero de Ramírez, M. (1996): "El español de América II. Morfosintaxis y léxico", Madrid, Arco Libros.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*, La Haya, Mouton.
- Winford, D. (2003): *An Introduction to Contact Linguistics*, Oxford, Blackwell.
- (2005): "Contact-induced changes. Classification and processes", *Diachronica*, 22 (2), pp. 373-427.



**Francisco Ocampo
Carol A. Klee**

*El orden de palabras en hablantes
bilingües quechua-español*

Universidad de Minnesota
(EE.UU.)

Carol Klee: klee@umn.edu
Francisco Ocampo: focampo@umn.edu

Resumen En el presente trabajo tratamos de determinar si las funciones pragmáticas que se correlacionan con la variación del orden de palabras en construcciones con un verbo y un adverbio en variedades monolingües de español (Ocampo, 1995b, 2001, 2005a, 2005b) también están presentes en el español de hablantes bilingües quechua-español, o si el contacto con el quechua ha motivado el desarrollo de una variación innovadora del orden de palabras para transmitir otras funciones pragmáticas, como es el caso de las construcciones con un verbo y objeto directo (Ocampo y Klee, 1995). En las variedades monolingües del español, hay una correlación entre la variación del orden de palabras, el tipo de construcción, el tipo de adverbio y la función pragmática/discursiva del contexto conversacional. Por ejemplo, en construcciones con un adverbio y otro constituyente, la función pragmática de contrario a lo esperado se correlaciona con una inversión en el orden de palabras básico. Hemos encontrado que los factores que se correlacionan con la variación adverbio/verbo en variedades monolingües se encuentran en el español de los bilingües quechua-español. El único aspecto donde detectamos un claro uso innovador, probablemente motivado por el contacto de lenguas, se presenta en construcciones con adverbios postverbiales con orden de palabras informativo. Contrariamente a lo que se desprende del análisis de construcciones con un verbo y un objeto directo en el español de Calca (Ocampo y Klee, 1995), las situaciones discursivas de repetición y explicación no se correlacionan con una variación del orden de palabras. Por lo tanto, lo que se observa en el orden de palabras verbo/adverbio del español de Calca no es un proceso claro de cambio de orden de palabras, sino un cambio de patrones de variación que se presenta en construcciones cuya función pragmática es la de solamente transmitir información.

Palabras clave: pragmática - orden de palabras - español andino - lenguas en contacto - adverbios

Abstract The purpose of this paper is to determine whether the pragmatic functions that correlate with word order variation in constructions with a verb and an adverb in monolingual varieties of Spanish (Ocampo, 1995b, 2001, 2005a, 2005b) are also present in the Spanish of bilingual Quechua-Spanish speakers, or if contact with Quechua has motivated the development of innovative word order variation to convey different pragmatic functions, as in the case with constructions with a verb and a direct object (Ocampo and Klee, 1995). In non-contact varieties of Spanish, there is a correlation between word order variation, construction-type, the type of adverb, and the pragmatic/discourse function conveyed in the conversational context. For example, in constructions with an adverb and another constituent, the pragmatic function of contrary to expectation correlates with an inversion in basic word order. We have found that the factors that correlate with adverb/verb variation in non-contact varieties are also found in the speech of Quechua-Spanish bilinguals. The only aspect in which we detected a clear innovative use, most likely motivated by language contact, occurs in constructions with postverbal adverbs that have informational word order. In contrast to what we found in the analysis of constructions with a verb and a direct object in the Spanish of Calca (Ocampo and Klee, 1995), the discursive situations of repetition and explanation did not correlate with a variation in word order. For this reason, what is observed in verb/adverb word order in the Spanish of Calca is not a clear process of word order change, but rather a change in the pattern of variation that occurs in constructions whose pragmatic function is limited to conveying information.

Key words: pragmatics - word order - Andean Spanish - language contact - adverbs

1. Introducción

La transferencia del orden de palabras ha sido uno de los procesos lingüísticos más estudiados. Thomason y Kaufman (1988: 55) expresan que "parece ser el rasgo sintáctico más fácil de adquirir por medio del intercambio de códigos".¹ En un estudio anterior (Ocampo y Klee, 1995) examinamos la cuestión de la permeabilidad sintáctica, en relación con la transferencia del quechua al español, de órdenes de palabras en construcciones con verbo y objeto directo. Toda posible transferencia del orden de palabras entre estas dos lenguas es evidente, dado que el quechua es tipológicamente una lengua posposicional, de orden de palabras flexible con verbo al final, mientras que el español es una lengua preposicional, de orden de palabras flexible con verbo en el medio.² En ese estudio anterior, analizamos el contacto de lengua quechua-español para determinar si la hipótesis sobre la permeabilidad sintáctica de Silva-Corvalán (1993), basada en estudios del contacto inglés-español en Los Ángeles, también se daba en una situación de lenguas en contacto entre dos variedades tipológicamente diferentes. Silva-Corvalán sostiene que "la permeabilidad de una gramática a la influencia externa... dependerá de la existencia de estructuras superficiales paralelas en las lenguas que están en contacto" (Silva-Corvalán, 1993: 20).³ Silva-Corvalán opina que las lenguas son permeables al nivel discursivo pragmático, pero que el "sistema sintáctico de las gramáticas es singularmente impermeable a la influencia externa" (1993: 39).⁴

En nuestro estudio del orden de palabras Objeto Directo Verbo en bilingües español-quechua, hallamos que estas estructuras aparecen con la misma frecuencia con funciones pragmáticas en el habla de la comunidad de Calca,

1. La traducción es nuestra.

2. Cf. la tipología de Greenberg (1966).

3. La traducción es nuestra.

4. La traducción es nuestra.

Perú, que en otros dialectos monolingües del español y que también tienen generalmente las mismas funciones. Esto se demuestra en la Tabla 1, donde se observa que las funciones pragmáticas se correlacionan con el mismo porcentaje de construcciones con orden OV tanto en los datos del Río de la Plata como del Perú andino. Por otra parte, y particularmente en el habla del grupo de bilingües quechua-español de estratificación social más baja, aparece novedosamente una serie de situaciones discursivas que se correlaciona con el orden OV. En particular, descubrimos cuatro nuevas situaciones discursivas: *repetición*, *resumen*, *acuerdo* y *explicación*, que comprenden el 24,11 % de los órdenes OV que aparecen en hablantes del grupo social más bajo, y el 5,88 % de los órdenes OV que utiliza el grupo de profesionales, en los datos del Perú andino.

Tabla 1. Orden de palabras OV, funciones pragmáticas y situaciones discursivas en tres grupos de hablantes

	Perú Andino					
	Rioplatense		Profesionales		Grupo social bajo	
	presencias	%	presencias	%	presencias	%
Funciones pragmáticas	30/506	5,93	6/85	7,06	9/141	6,38
Situaciones discursivas			5/85	5,88	34/141	24,11
Casos dudosos	5/506	0,99	2/85	2,35	10/141	7,09

Por ejemplo, una de las situaciones discursivas que se correlaciona con el orden OV es *repetición*. El objeto directo aparece en forma preverbal cuando el hablante repite una emisión previa:

- (1) Comen todo. **Todo se comen.** (JA FYP 23)⁵

La segunda situación discursiva en la cual el objeto directo aparece en posición preverbal es la de *resumen*. En este caso el hablante resume una serie de aseveraciones previas:

- (2) E: ¿Qué producen en Amparaes?
I: Papa, lesas, cebada, maíz, sí señora. **Esas cosas produce.** (PB MYB 17)

La tercera situación discursiva que se correlaciona con un objeto directo en posición preverbal es *acuerdo*. El hablante expresa su acuerdo con una aseveración del entrevistador. Generalmente esta aseveración constituye una pregunta implícita:

- (3) E: Entonces, tienes una herida ahí, una cicatriz.
J: Sí. **Cicatriz tengo.** (JC MYB 16)

5. Las abreviaciones entre paréntesis son las siguientes: las iniciales del nombre del hablante; género (F, M); edad (Y = 17-40 años; O = más de 40 años) estratificación social (P = profesional; M = nivel medio; B = nivel bajo). Las emisiones relevantes aparecen en negrita.

La última situación discursiva en la cual el objeto directo aparece en posición preverbal es *explicación*. El hablante explica las razones de una determinada acción que se ha tomado:

- (4) Teníamos un mono Martín lo que se llama, era un chiquitito nomás [...] Un día mi mamá cuando mi hermanito estaba chiquito, estaba preparando la leche y la taza mi mamá así lo ha puesto a la mesa. Y el mono había corrido al rato la taza ya lo estaba lamiendo. [...] Muy satanás es el mono. Sí, de ahí mi mamá otra gente vino de afuera lo ha regalao. **Demasiado travesuras hacía.** (TH FYB 24)

En este ejemplo, la hablante expresa la razón por la cual su madre había regalado el mono.

Basándonos en estos datos, hallamos que el incremento en el orden de palabras OV por parte de los hablantes bilingües español-quechua no se da al azar sino que sigue un patrón. El orden de palabras con objeto directo preverbal se va extendiendo a nuevas situaciones discursivas. Hay que considerar que hasta este momento el quechua no ha influido directamente la gramática del español; el orden de palabras de los bilingües sigue siendo flexible como en las variedades monolingües. Los cambios son cuantitativos más que cualitativos. Esto apoya la hipótesis de Silva-Corvalán que las lenguas son permeables al nivel discursivo pragmático cuando se dan estructuras paralelas en las lenguas que están en contacto. Hemos identificado un mecanismo mediante el cual el orden de palabras comienza a cambiar. De acuerdo con Sara Thomason,⁶ la extensión de órdenes de palabra presentes en la L1 por medio del desarrollo de nuevas situaciones discursivas en la L2 podría constituir el primer paso hacia el cambio total del orden de palabras cuando dos lenguas con diferentes órdenes de palabras entran en contacto.

En el presente trabajo trataremos de determinar, de manera similar, si las funciones pragmáticas que se correlacionan con la variación del orden de palabras en construcciones con un verbo y un adverbio en variedades monolingües del español (Ocampo, 1995b, 2001, 2005), también están presentes en el español de hablantes bilingües quechua-español, o si el contacto con el quechua ha motivado el desarrollo de una variación innovadora del orden de palabras para transmitir otras funciones pragmáticas, como es el caso de las construcciones con un verbo y objeto directo.

6. Comunicación personal (noviembre de 1991).

7. La recolección de datos para este estudio se efectuó gracias a una licencia de trimestre del College of Liberal Arts de la Universidad de Minnesota, al apoyo de una Beca para la Investigación de la Escuela de Estudios de Posgrado, y fondos para viaje del College of Liberal Arts y de la Oficina de Educación Internacional de la Universidad de Minnesota, todos ellos otorgados a Carol A. Klee.

2. Metodología

2.1. Datos

Los datos para este estudio se obtuvieron en la ciudad de Calca, situada en el Valle Sagrado de los Incas a 50 km de Cuzco. La mayoría de la población de esta ciudad es bilingüe español-quechua, aunque es de notar que el uso del español se ha incrementado a lo largo de los últimos treinta años.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el verano de 1998, con la ayuda de un investigador de campo peruano.⁷ Se seleccionaron más de sesenta personas de la población adulta de Calca. Los factores determinantes en la selección fueron las variables de género, edad y clase social. De la muestra total de 62 hablantes, se escogió un grupo de 14 hablantes pertenecientes a la clase baja urbana. Este grupo comprende campesinos que se han mudado a Calca, que han adoptado un estilo de vida urbano y que al presente usan principalmente el español. La mayoría de estas personas tuvo el quechua como lengua materna y aprendió español en la escuela primaria. En nuestro estudio de la variación verbo/objeto directo es precisamente en este grupo donde hallamos la tendencia más innovadora con respecto al orden de palabras. Por esta razón, decidimos concentrarnos en él para analizar la variación verbo/adverbio.

Las características de los hablantes de este grupo se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Características principales de los hablantes

Habl.	Sexo	Edad	Habilidad lingüística	Grupo social	Profesión	Educación
JC	M.	18	bilingüe balanceado	bajo	campesino	secundaria incompleta
PB	M	33	?	bajo	peón agrícola	primaria incompleta
PQ	M	34	quechua dominante	bajo	campesino	primaria incompleta
AQ	M	19	quechua dominante	bajo	campesino	secundaria incompleta
EN	M	36	bilingüe balanceado	bajo	técnico agricultor	escuela técnica
MQ	F	23	bilingüe balanceada	bajo	vendedora ambulante	secundaria incompleta
TH	F	28	quechua dominante	bajo	puestera de mercado	primaria
HC	F	17	español dominante	bajo	gastronómica	secundaria incompleta
JB	M	62	bilingüe balanceado	bajo	carpintero	primaria
HC	M	52	bilingüe balanceado	bajo	carpintero	primaria
FH	F	43	quechua dominante	bajo	peón agrícola	ninguna
IO	F	49	quechua dominante	bajo	puestera de mercado	ninguna
JP	F	66	bilingüe balanceada	bajo	granjera	primaria incompleta
PV	F	54	bilingüe balanceada	bajo	vendedora de diarios	primaria

Las entrevistas duraron entre 45 minutos y una hora. Se grabaron en sitios variados, incluyendo negocios, oficinas, campos, lugares de trabajo y hogares. Fueron transcritas ortográficamente por un estudiante peruano, familiarizado con el español andino.

2.2. Análisis de los datos

En nuestro análisis de los datos, nos concentramos exclusivamente en construcciones aseverativas con un verbo y un adverbio. Dado que el número de constituyentes puede afectar el orden de palabras (Ocampo, 1995a, 1995b) y al presente no está claro si las oraciones subordinadas comparten las mismas restricciones con respecto al orden de palabras, solamente consideramos oraciones independientes o principales que no contienen constituyentes adicionales. Por ejemplo, una construcción como la ejemplificada en (5) no se incluye en el análisis porque además del verbo *lavar* y el adverbio *también*, tiene dos constituyentes más: el adverbio *ya* y el objeto directo *eso*:

(5) eso lo ya también lavas (IO FOB 8)

Específicamente, en el análisis de los datos tratamos de determinar la relación entre la función pragmática o la función discursiva de la construcción y su orden de palabras.

El orden de la exposición será el siguiente. Primero resumiremos los resultados del análisis de datos de una variedad monolingüe, el rioplatense, y en segundo lugar nos referiremos a los resultados de nuestro análisis del español andino de hablantes bilingües.

3. El orden de palabras en variedades monolingües

En el español rioplatense, la variación del orden de palabras no es libre en el sentido que varía al azar. Por el contrario, sigue un patrón que se observa en todo tipo de construcciones y con todo tipo de constituyentes. Se pueden establecer dos niveles. En primer lugar está el orden de palabras que se presenta cuando la construcción tiene solamente la función pragmática de transmitir información. Es en este nivel donde operan factores sintácticos, y factores cognitivos y pragmáticos diacrónicamente codificados en la gramática. Este nivel también incluye el número y el tipo de constituyentes presentes en la construcción. A este nivel se lo puede denominar cognitivo-gramatical (Ocampo, 2005b, 2005c). En el segundo nivel operan factores pragmáticos y discursivos que pueden modificar el resultado final del primer nivel.⁸ A este segundo nivel lo denominamos discursivo-pragmático. Ambos niveles operan simultáneamente. Los factores cognitivo-gramaticales se correlacionan con un determinado orden de palabras. Este es el orden de palabras que el hablante utiliza cuando la función pragmática de la emisión es la de solamente transmitir

8. La referencia a varios niveles constituye solamente una metáfora útil para explicar este fenómeno. Con él no estamos estableciendo ningún tipo de diferencia entre nivel superficial y profundo como se hizo en el formalismo chomskiano.

información. A este orden de palabras algunos investigadores lo han denominado básico. Preferimos llamarlo *orden de palabras informacional* ya que la etiqueta *básico* puede llevar a establecer conclusiones equivocadas (Ocampo, 1995a). Por otra parte, si en un determinado contexto conversacional, además de transmitir información, el hablante quiere comunicar otra función pragmática o discursiva, se observa un cambio en el orden informacional de palabras. Es de esta manera que los factores discursivo-pragmáticos afectan el orden de palabras. Por ejemplo, en construcciones con un verbo y otro constituyente, si el orden informacional de palabras es AB, la transmisión de una función pragmática o discursiva adicional X se correlaciona con un orden BA; pero si el orden de palabras informacional es BA, esta misma función pragmática adicional X se correlacionará con un orden AB.

En el caso particular de las construcciones con un verbo y un adverbio, a nivel cognitivo-gramatical los factores que influyen el orden de palabras son los siguientes. El adverbio es un argumento no central del verbo, ya que la relación entre ambos elementos se expresa fuera del verbo.⁹ En este tipo de construcciones, la relación verbo-adverbio está condicionada por la semántica del adverbio. Es por eso que al nivel cognitivo-gramatical el tipo de adverbio o su función sintáctica se correlacionan con un determinado orden de palabras. Dado un determinado tipo de adverbio y dada la función pragmática de transmitir información, se observa una consistencia en la posición postverbal o preverbal del adverbio.

En español rioplatense los datos muestran siete funciones y tipos de adverbios. Las categorías que aparecen de forma preverbal son las siguientes:

Adverbios aspectuales	ya, todavía, aún, siempre, casi, apenas
-----------------------	---

Estos adverbios comunican aspecto (Ocampo, 2001, 2005a, 2005b). El segundo tipo son los adverbios de alcance exclusivo a la derecha.

Adverbios de alcance exclusivo a la derecha	sólo, medio ¹⁰
---	---------------------------

Estos adverbios solamente modifican los constituyentes a su derecha (Ocampo, 2001). Las otras dos categorías de adverbios que ocupan posición preverbal no son tipos de adverbios sino funciones. Todo adverbio aparece en posición preverbal cuando se lo utiliza para vincular la emisión en la que aparece con el contexto anterior. Aunque siempre puede existir un contexto para que cualquier adverbio cumpla esta función relacional, hay una serie de adverbios que por su significado aparecen frecuentemente en los datos con esta función:

9. A diferencia de los argumentos centrales, como el objeto directo, cuya relación está expresada por medio del verbo. Es por ello que el tipo de verbo (transitivo, intransitivo) es relevante en este último tipo de construcciones, no siendo así el caso con argumentos no-centrales como los adverbios.

10. Este último podría estar restringido a la variedad rioplatense: "medio me lo dijo".

Adverbios relacionales	entonces, enseguida, además, después, entonces, luego, ahora, recién
------------------------	--

Esta función se ejemplifica en (6):

(6) Sí, miremos las otras cosas y después te lo doy. (1a13)¹¹

Aquí, el adverbio *después* relaciona la emisión siguiente al contexto anterior al expresar una relación temporal. La segunda función adverbial que se correlaciona con una posición preverbal cuando la función pragmática de la emisión es solamente la de transmitir información es adverbio oracional (Barrenechea, 1977; Ifantidou-Trouki, 1993). Estos adverbios no están en construcción con el verbo sino con toda la oración, como se observa en el siguiente ejemplo:

(7) Lamentablemente, no me puedo quejar (8a13)

En este ejemplo, el adverbio modifica toda la construcción. También en muchos casos de adverbios oracionales se observa un cambio de significado, que se evidencia si se lo compara con una construcción donde el mismo adverbio aparece en posición postverbal:

(8) Se comportó lamentablementé.

Aquí el adverbio postverbal solamente modifica al verbo: expresa una forma de comportamiento; mientras que en (7) expresa una evaluación que comprende toda la oración.

La mayoría de los adverbios en el español rioplatense aparecen en posición postverbal cuando la construcción sólo comunica información. Este puede considerarse el caso no marcado. Una subclase de adverbios postverbales es la de adverbios inmediatamente postverbales.

Adverbios inmediatamente postverbales	<i>bien, mal, más, mucho, poco, tanto, bastante, menos</i>
---------------------------------------	--

Estos adverbios aparecen inmediatamente después del verbo. Poseen dos características: primero no es posible colocar un ítem léxico no adverbial entre este tipo de adverbios y el verbo; y segundo, todo adverbio colocado entre un adverbio inmediatamente postverbal y el verbo, no modificará al verbo sino al adverbio inmediatamente postverbal, como se observa en (9):

(9) Canta [espantosamente mal].

11. Los números y letras en los datos rioplatenses indican la ubicación del ejemplo en el corpus.

El último tipo de adverbios postverbiales son los adverbios con alcance exclusivamente a la derecha:

Adverbios con alcance exclusivamente a la derecha	nomás, nada más ¹²
---	-------------------------------

Estos adverbios modifican toda la construcción y aparecen siempre en posición postverbal cuando el orden de palabras es informativo.

En lo que resta del trabajo, para simplificar la exposición denominaremos adverbios preverbiales a los adverbios aspectuales, de alcance exclusivo a la derecha, relacionales y oracionales. Estos tipos aparecen en posición preverbal cuando el orden de palabras es informativo. Por otra parte, denominaremos adverbios postverbiales al resto de las categorías listadas anteriormente, es decir los adverbios que aparecen en posición postverbal cuando el orden de palabras tiene la función pragmática de sólo transmitir información.

Los factores expresados anteriormente se correlacionan con el orden de palabras cuando la función pragmática de la emisión es la de transmitir información solamente. Cuando el hablante, además de esta función pragmática, quiere transmitir una función pragmática o discursiva adicional, se opera una variación en el orden de palabras. Esta variación se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3. El orden de palabras de las construcciones con un verbo y un adverbio en español rioplatense

Función pragmática/discursiva	Orden de palabras	
	adverbios postverbiales	adverbios preverbiales
transmitir información	verbo adverbio	adverbio verbo
adverbio contrastivo	adverbio verbo	adverbio verbo
verbo contrastivo		verbo adverbio
contrario a lo esperado	adverbio verbo	verbo adverbio
hipótesis	adverbio verbo	
inmediatez	adverbio verbo	verbo adverbio

En esta tabla se registran los resultados del análisis de los datos rioplatenses. Si una celda aparece en blanco es que no se hallaron datos para esa categoría. Se observa aquí que una construcción con un adverbio postverbal tiene, como es predecible, un orden de palabras V ADV. Las funciones pragmáticas/discursivas "contrario a lo esperado", "hipótesis" e "inmediatez" se correlacionan con una variación ADV V. También se observa que un constituyente contrastivo siempre aparece en primera posición. En el caso de construcciones con adverbios preverbiales que tengan la función pragmática de transmitir información, el orden de palabras es ADV V. Las funciones pragmáticas/discursivas "contrario a lo esperado" e "inmediatez" se correlacionan con una variación V ADV. Los dos ejemplos

12. Incluimos esta frase adverbial porque está lexicalizada y se comporta como un adverbio simple. Nótese que es lo que también sucede con el primer adverbio de la lista: nomás.

siguientes que contienen el adverbio preverbal *ahora* ilustran esta variación.

(10) (13a1)¹³

M: nena, ¿por qué no se van al cuartito del fondo?

[...]

M: hay solcito allá, allá no entra el viento

A:

ahora vamos a ver, pero mejor **hacé**
el café primero.

[...]

M: eh (m por mí...) total el cuartito está allá.

En (10) la hablante expresa que va a considerar la sugerencia de L y M pero no inmediatamente: primero quiere tomar un poco de café. Esta renuencia a seguir el consejo, provoca la respuesta de M: *total el cuartito está allá*, que transmite el mensaje "podés ir cuando quieras, esto no es una imposición". En este ejemplo, la construcción tiene la función pragmática de transmitir información solamente y el adverbio, de manera predecible, aparece en posición preverbal.

En el siguiente ejemplo, se observa la variación que provoca la función discursiva de inmediatez:

(11) (26a1)

L: me llegué hasta ahí hasta el comedor pero vos () hablabas hablabas y entonces no quise interrumpir. [...] bue pero: no va: faltar oportunidad ¿no es cierto?

M: claro,

A: bueno, **decíselo ahora** () (...) =

L: =**se lo digo ahora** a:y

M: claro

L: Francisco () con toda el alma te felicito.

Aquí, la hablante A sugiere a L que diga inmediatamente lo que quiere decir.

13. Las convenciones utilizadas en la transcripción de los datos rioplatenses son las siguientes:

[entre dos emisiones indica que se emiten al mismo tiempo.

* indica superposición muy breve entre el final de un turno y el comienzo del otro.

(...) indica que fue imposible transcribir lo dicho por el hablante.

[...] indica que por razones de brevedad, parte de los datos originales han sido omitidos del ejemplo.

- indica un hiato de cualquier tipo en el flujo oral.

() indica una pausa.

! indica alargamiento luego de una vocal o consonante

Un número entre paréntesis indica la longitud de la pausa en segundos y décimas.

Las emisiones aparecen entre paréntesis cuando el transcriptor no está seguro de la fidelidad de la transcripción. Las porciones subrayadas indican que se perciben de manera destacada (intensidad, tono agudo, alargamiento vocálico o consonántico). Toda información adicional aparece entre corchetes. Las oraciones relevantes para el análisis aparecen en negrita.

La hablante L repite la emisión de A y ejecuta la acción a renglón seguido. En este caso la construcción con un adverbio preverbal que además de transmitir información comunica la función discursiva de *inmediatez*, aparece con un orden V ADV.

4. Resultados

A continuación nos referiremos a la variedad de contacto. Los resultados del análisis del español de Calca se resumen en la Tabla 5.

Tabla 5. El orden de palabras en las construcciones con un verbo y un adverbio en el español de Calca

Función pragmática/discursiva	Adverbios postverbiales		Adverbios preverbiales	
	Orden de palabras	Casos	Orden de palabras	Casos
Transmitir información	verbo adverbio	54	adverbio verbo	68
	adverbio verbo	39		
Adverbio contrastivo	adverbio verbo	4	adverbio verbo	3
Contrario a lo esperado	adverbio verbo	3	verbo adverbio	7
Casos dudosos			verbo adverbio	2
Mensajes del adverbio así				
Acuerdo	erbio verbo	48		
Evidencialidad	adverbio verbo	3		
Actividades	verbo adverbio	5		
Uso gestual	verbo adverbio	2		

Muchos de los adverbios preverbiales que aparecen en los datos rioplatenses, también figuran en el español de Calca. En el caso de los adverbios preverbiales, como lo muestra la Tabla 5, las variaciones del orden de palabras en las funciones pragmáticas de “transmitir información”, “adverbio contrastivo” y “contrario a lo esperado” coinciden con las que se observan en los datos rioplatenses. Esto se advierte si se comparan los ejemplos (12) y (13) del corpus de Calca que contienen el adverbio preverbal *ya*:

- (12) el plátano se hace hervir, maduro, el plátano de cocinar. **Ya está.**
(TH FYB 15)
- (13) A: ¿Su papá y su mamá se quedaron allá?
B: Han, Abancay, se, **se han muerto ya.** (IO FYB 3)

En (12) la construcción sólo transmite información y el adverbio aparece en posición preverbal. En (13), por otra parte, la pregunta del entrevistador contiene

la presuposición que los padres de B todavía están vivos. La contestación de la hablante contiene la función pragmática de “contrario a lo esperado” (Ocampo, 1995a) donde se invierte el orden informativo y el adverbio preverbal *ya* aparece en posición postverbal.

La Tabla 5 también muestra que las construcciones con adverbios postverbiales que transmiten las funciones pragmáticas de “adverbio contrastivo” y “contrario a lo esperado” se comportan de manera similar a los datos rioplatenses.

Por otra parte, a diferencia de los datos rioplatenses, en los datos de Calca las construcciones con el adverbio postverbal *así* con las funciones discursivas de “acuerdo” y “evidencialidad”, aparecen en posición preverbal, mientras que las que transmiten “actividades” y “uso gestual” tienen un orden postverbal. En la variedad rioplatense, en todos estos casos el adverbio *así* tendría un orden postverbal. La función discursiva de “acuerdo” se ejemplifica en (14).

- (14) A: ¡Qué bonito!
B: *Así es*, mamita. (PQ MYB 21)

Podemos hipotetizar que la construcción *así es* con la función discursiva de “acuerdo” ha codificado su significado vía reinterpretación inducida por el contexto (Heine, Claudi y Hünnemayer, 1991) y se está acercando al significado prototípico de la partícula *sí*. En el siguiente ejemplo el adverbio *así* en posición preverbal comunica “evidencialidad”:

- (15) dicen, el cóndor tiene, ps, un mayor como () ¿cuando se desbarrancan los ganados? Tienen que ir a avisar también, según lo que cuentan los antiguos (...) dice. Cuando se barran, ve el - un cóndor, tiene que ir a vi - a avisar tuavía a su mayor. Tonces, vienen y cuando comienza su mayor, recién comen los cóndores también. [...] *Así dicen*. (JQ MYB 9)

Los ejemplos (16) y (17) ilustran dos tipos de mensaje transmitidos por el adverbio *así* en posición postverbal. En (16) este adverbio comunica el mensaje de “este tipo general de actividades”:

- (16) Ara ya no enferman. Sanos están desde esa fecha () sí. [...] Ara sanos caminan, *juegan así*, comen también los alimentos. (TH FYB 4).

En (17) *así* tiene un uso deíctico gestual (Levinson, 1983):

- (17) *Son así*, árboles, matas de *así*, de este tamaño. (HC FYL 19)

14. Utilizamos este término para evitar distinguir entre las nociones de significado y mensaje.

Aunque los mensajes presentes en los ejemplos (14) a (17) no aparecen en los datos rioplatenses, no es muy probable que este uso en Calca se deba al contacto con el quechua. Estos casos probablemente son instancias de variación de sentido que se dan constantemente en variedades monolingües del español cuando un contexto particular resalta algunas partes del sentido¹⁴ del adverbio desencadenando así una extensión del prototipo en un proceso esencialmente metonímico (Heine, Claudi y Hünemayer, 1991).

En el único aspecto donde detectamos un claro uso innovativo, probablemente motivado por el contacto de lenguas, se presenta en construcciones con adverbios postverbiales con orden de palabras informativo, como se nota en la Tabla 5. En los datos aparecen 39 construcciones con adverbios postverbiales que ocurren en posición preverbal cuando tienen la función pragmática de comunicar información solamente. Contrariamente a lo que se desprende del análisis de construcciones con un verbo y un objeto directo en el español de Calca (Ocampo y Klee, 1995), las situaciones discursivas de "repetición" y "explicación" no se correlacionan aquí con una variación del orden de palabras.

La determinación de qué elementos del quechua están influyendo en la variación innovativa atestada en la Tabla 5 es un objetivo futuro de investigación. El quechua es una lengua aglutinante en la cual algunos afijos se correlacionan semánticamente con adverbios en el español. En esa lengua, el adverbio es una entidad mixta y muchos elementos quechuas que en español son semánticamente equivalentes al adverbio, en quechua presentan una situación más compleja, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

- (18) irqi -qa qu-rqa -n qura -ta llama-man atuq -hina
 niño TOP dar PTO 3° hierba ACUS llama ILAT zorro COMP
El niño dio hierba astutamente a la llama

(Calvo Pérez, 1993)

Aquí el equivalente al significado adverbial español *astutamente* se obtiene mediante una combinación morfológica donde entra la forma léxica *zorro*.

Por otra parte, en la variedad de Cuzco-Collao (Cusihuamán, 1976) hablada en Calca aparecen adverbios que pueden tener una posición preverbal o postverbal, como se observa en (19) y (20):

- (19) **naha**-qa wasiyki-ta hamura-ni-n
 antes INTRD casa AC venir 1° persona singular
 Vine a tu casa antes
- (20) wilch'u-qa -ta-y **karuman**
 arrojar MOD AC lejos
 arrójalo lejos

Es de notar que los dos adverbios quechuas son semánticamente equivalentes a adverbios postverbiales en la variedad monolingüe rioplatense.

Estos hechos nos permiten hipotetizar que en las construcciones con un verbo y un objeto directo y en construcciones con un verbo y un adverbio, la situación es diferente. El objeto directo preverbal en el español de Calca es el resultado del contacto con quechua. Por otra parte, como se observa en (19) y (20) el orden de los adverbios en quechua en construcciones con un orden de palabras informativo evidencia variación. En conclusión, lo que se observa en el orden de palabras verbo/adverbio del español de Calca no es un proceso claro de cambio de orden de palabras, sino un cambio de patrones de variación que se presenta en construcciones cuya función pragmática es la de solamente transmitir información.

Referencias bibliográficas

- Barrenechea, A. M. (1977): "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en mente", en J. M. Lope Blanch (ed.), *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, México, UNAM, pp. 313-332.
- Calvo Pérez, J. (1993): "Pragmática y gramática del quechua cuzqueño", *Monumenta Lingüística Andina*, 2, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Cusihuamán, A. (1976): *Gramática Quechua. Cuzco-Collao*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Greenberg, J. (1966): "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", en Greenberg, J. (ed.), *Universals of Language*, Cambridge, MIT Press, pp. 73-113.
- Hcine, B., U. Claudi y F. Hünemeyer (1991): *Grammaticalization: A Conceptual Framework*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Ifantidou-Trouki, E. (1993): "Sentential adverbs and relevance", *Lingua*, 90, pp. 60-90.
- Klee, C. (1991): "Spanish in contact with Quechua: Linguistic norms in the Andes", ponencia presentada en el XII Symposium on Spanish and Portuguese Bilingualism, Florida International University.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ocampo, F. (1995a): "The word order of two-constituent constructions in spoken Spanish", en P. Downing y M. Nonan (eds.), *Word order in Discourse*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 429-451.
- (1995b): "Pragmatic factors on word order: Constructions with a verb and an adverb in spoken Spanish", *Probus*, 7, pp. 1-20.
- (2001): "Word order variation in constructions with a verb and two adverbs in spoken Spanish", en R. Bo-Bennema, B. de Jonge, B. Kampers-Manhe y A. Molendijk (eds.), *Adverbial Modification*, Amsterdam, Rodopi, pp. 13-29.
- (2005a): "Variación en el orden de palabras: construcciones con un verbo intransitivo, un sujeto y un adverbio", en A. Martínez (ed.), *Signo & Señal*, N° 13, *Variación* (coord. A. Martínez), pp. 255-270.

- (2005b): "Word order variation in spoken Spanish in constructions with a verb, a direct object, and an adverb. The interaction of syntactic, cognitive, pragmatic, and prosodic features", en R. Kirsner, E. Contini-Morava y B. Rodríguez-Bachiller (eds.), *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Analysis*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 341-360.
- Ocampo, F. y Klee, C. A. (1995): "Spanish OV/VO word order variation in Spanish/Quechua bilingual speakers", en C. Silva-Corvalán (ed.), *Spanish in four continents*, Washington, Georgetown University Press, pp. 71-82.
- Silva-Corvalán, C. (1993): "On the permeability of grammars: Evidence from Spanish and English contact", en W. Ashby, M. Mithun, G. Perissinotto y E. Raposo (eds.), *Linguistic perspectives on the Romance languages*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins, pp. 19-43.
- Thomason, S. G. y T. Kaufman (1988): *Language contact, creolization, and generic linguistics*, Berkeley, University of California Press.

II.
LA FUSIÓN DE IDENTIDADES
LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES



Nelsy Echávez-Solano

*El estado actual del criollo
en El Palenque de San Basilio, Colombia*

College of Saint Benedict/
Saint John's University (EE.UU.)

echav001@umn.edu

Resumen Por varios años, el palenquero, lengua criolla con base en el español, hablada en una pequeña comunidad en el interior de Colombia ha cautivado la atención de lingüistas; estudios recientes (Granda, 1988; Schwegler, 1996c, 1991a, 1991b) han demostrado que debido a características presentes en esta lengua debería considerársela un criollo con bases en el español. Sin embargo, la gran cantidad de investigaciones previas se han enfocado en las características morfosintácticas y fonológicas más sobresalientes del palenquero en vez de examinar el uso en sí de la lengua (cf. Bickerton y Escalante, 1970; Granda, 1978; Schwegler, 1996c; Lipski, 1987b; Goodman, 1987). Asimismo, es muy poco lo que se ha hecho para estudiar los diferentes contextos en los cuales "la lengua" y el español son actualmente usados en el Palenque de San Basilio.

El principal objetivo de este trabajo es el de determinar si el palenquero ("la lengua", como la llaman los residentes de San Basilio) sobrevivirá, analizando los contextos en los que los habitantes de Palenque usan "la lengua" y el español, en particular en los lugares en donde los jóvenes emplean el palenquero. Los datos fueron recogidos utilizando una encuesta sociolingüística entre los miembros de esta comunidad. Este artículo también examinará si las dos lenguas han mantenido funciones separadas y luego determinará si existe una relación diglósica.

Palabras clave: lengua criolla - afrohispano - palenquero - la lengua de San Basilio - diglosia

Abstract Palenquero, a Spanish-based creole language spoken in a small village in the interior of Colombia, has captivated the attention of linguists for a number of years. Recent studies (Granda, 1988; Schwegler, 1996c, 1991a, 1991b) have demonstrated that features present in this language indicate that it should be categorized as a Spanish-based creole. However, the major corpus of previous research has focused on the more discernible morphosyntactic and phonological features of Palenquero rather than the actual usage of the language (c.f. Bickerton & Escalante, 1970; Granda, 1978; Schwegler, 1996c; Lipski, 1987b; Goodman, 1987). Little has been done to investigate the contexts in which Palenquero and Spanish are currently used in Palenque de San Basilio.

The main objective of this paper is to determine whether Palenquero (*la lengua* to San Basilio residents) will continue to survive by examining the contexts in which Palenquero and Spanish are used by San Basilio residents, particularly those settings in which the younger speakers utilize Palenquero. Data were collected utilizing a sociolinguistic language census of the members of the community. This essay will also address whether the two languages have retained separate functions to determine whether or not they are in a diglossic relationship at this point in time.

Key words: Creole Language - afrohispanic - palenquero - la lengua of San Basilio - diglossia

El desarrollo y planteamientos sociolingüísticos del palenquero, lengua entroncada al español y hablada por una minúscula comunidad del interior colombiano, ha cautivado por años la atención de los especialistas. Hacia fines del siglo XX, algunos trabajos de campo (Granda, 1988; Schwegler, 1996c, 1991a, 1991b) han demostrado que, dadas ciertas características en su evolución y contactos lingüísticos, debe considerársele como una lengua criolla enraizada al español. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que muchas de esas investigaciones se han enfocado sólo en las características morfosintácticas y fonológicas más sobresalientes del palenquero, y no han examinado el uso en sí de la lengua (Cf. Bickerton y Escalante, 1970; Granda, 1978; Schwegler, 1996c; Lipski, 1987b; Goodman, 1987). Por ese motivo, no sólo sería importante estudiar esta particularidad, sino que además habría que incrementar el número de investigaciones que exploren los diversos contextos en los cuales el español y la *lengua*, término usado por los palenqueros de la zona, comparten dominios de uso en el llamado Palenque de San Basilio.

Teniendo en cuenta las observaciones mencionadas y los datos recogidos en una encuesta sociolingüística de los miembros de esa comunidad, se puede inferir un plan de análisis contextual cuyo eje determine si el palenquero sobrevivirá en el terreno de negociaciones culturales, tanto en términos de la competencia con el español como con las nuevas prácticas lingüísticas empleadas por los jóvenes palenqueros. Se espera también que tales investigaciones ayuden a precisar si las dos lenguas han mantenido funciones separadas y si en verdad existe una relación diglósica de importancia.

1. Orígenes sociohistóricos del palenquero

Ubicado a unos setenta kilómetros al sur del antiguo centro de esclavos de Cartagena en la costa del Caribe colombiano, el Palenque de San Basilio es una comunidad rural que alberga aproximadamente unos mil seiscientos habitantes

1. Una comunidad negra estaba originalmente constituida por cimarrones (anteriormente esclavos) originarios de África.



negros de origen africano¹. La variable lingüística del español de la región, conocida localmente como “la lengua” (Schwegler, 1991b: 165), es un idioma criollo, cuyo origen parece generarse en una variante de tipo afroportuguesa (ya sea un *pidgin* o criollo) utilizada como lengua franca entre los esclavos bozales² y sus descendientes más próximos en el Caribe hispanico de los siglos XVI y XVII.

2. Este término se refiere a la gente nacida en África, en lugar de los nacidos en territorios pertenecientes a los españoles.

Los negros bozales, que procedían de varias tribus étnicas con diferencias lingüísticas muy significativas, adoptaron esta lengua en su esfuerzo por establecer una variante que funcionara como medio comunicativo y que fuera entendida por todos (Cf. Bickerton y Escalante, 1970; Escalante, 1979; Granda, 1978; Friedemann y Patiño Roselli, 1983). A través de los años, el palenquero experimentó un variado desarrollo hasta llegar a convertirse en el código lingüístico que es usado por los residentes de San Basilio³.

La historia de la génesis palenquera tiene como núcleo un conjunto de relatos de la tradición oral. Según ella, en 1599, el esclavo Domingo Bioho —un autodenominado reyezuelo del oeste africano quien adoptó el título de “Rey Benkos”— se rebeló contra sus amos en Cartagena, se refugió con otros treinta esclavos cimarrones en las selvas y matorrales de la provincia y construyó en ellos una villa fortificada o “Palenque,” que se refiere a los palos utilizados para erigir dicha fortificación (Lipski, 1987a; Bickerton y Escalante, 1970; Holm, 1988). Luego San Basilio se convirtió en un centro de refugiados para esclavos prófugos, constituyéndose en una amenaza circunstancial y esporádica a la relativa estabilidad de la colonia europea. Hacia 1619, la administración de Diego Fernández de Velasco fracasó en su intento de llegar a un acuerdo con el Rey Benkos,⁴ mientras que por otro lado el brazo de la oficialidad militar castellana, tomando cartas en el asunto, desmanteló un nuevo plan de Benkos, capturándolo y posteriormente ejecutándolo en las galeras. Muerto Benkos y muchos de sus descendientes, al cabo de cien años de lucha armada, y por la intervención de la Iglesia Católica, las autoridades cesaron de hostigar a los palenqueros, reconociendo su derecho a autogobernarse con tal que el Palenque se abstuviera de dar asilo a los prófugos cimarrones.

Las indagaciones hechas por Granda (1978) resaltan la importancia de un pasaje escrito por Alonso de Sandoval (1577-1652), *De instauranda Aethiopia salute* (1627), en cuyo texto se describe someramente la vida de los esclavos en el siglo XVII: “los esclavos de Cartagena utilizaban una ‘lengua española corrupta’ por medio de la cual se entendían con los blancos” (Patiño Roselli, 1989: 331). Sandoval planteó algunas comparaciones entre el uso de múltiples innovaciones lingüísticas de una lengua criolla afroportuguesa llamada “lengua de São Tomé,” y la lengua utilizada por los esclavos cartageneros —un criollo afroportugués, de acuerdo con Patiño Roselli (1989)—, la cual resultó en el idioma que se consideró como la lengua franca que utilizaron los esclavos que provenían de diferentes etnias afroamericanas.

Un documento gubernamental que data de 1772 describe el uso del lenguaje entre los palenqueros de esta manera: “hablan entre sí un particular idioma en

3. Para obtener una explicación más exhaustiva del motivo por el que los esclavos no adoptaron simplemente el código dominante en la región, véase “Cimarronismo, palenques y hablas ‘criollas’ en Hispanoamérica” (Granda, 1978:363-389).

4. Para una completa descripción de la formación de la comunidad de San Basilio ver Escalante (1973).

que á *sus solas* instruyen á los muchachos sin embargo de que cortan con mucha expedición el castellano de que generalmente usan" (Bickerton y Escalante, 1970: 255; el énfasis es mío). Tal comentario alude sin duda a un comportamiento lingüístico de repliegue vigente en esa comunidad y que se remonta al mismo período cronológico. Por añadidura, cabe también señalar que los palenqueros se mantuvieron aislados de las comunidades culturales hispánicas aledañas hasta casi finales del siglo XIX, y que por eso mismo, llegaron a desarrollar una economía de carácter rudimentaria, basada en el cultivo de arroz, maíz, bananas y maní, al igual que la cría de ganado. A pesar de todo, diariamente, los residentes dejaban su comunidad para vender, intercambiar y comprar provisiones en Cartagena. A principios del siglo XX, el cultivo de la caña de azúcar precipitó la incorporación del palenque a la vida económica de Colombia por medio de la construcción de una planta y refinería de azúcar; por primera vez en cientos de años, los habitantes de San Basilio se hicieron acreedores a un sueldo razonable, parejo a los niveles laborales de la industria.

Geográficamente hablando, vale la pena recalcar que el Palenque de San Basilio —al cual sólo se podía llegar a pie o a caballo— se mantuvo casi completamente aislado hasta comienzos de 1956, momento en el cual se construyó un camino de trocha sin pavimentar, circuito que permitió el paso de algunos productos agrícolas tropicales (plátano, yuca, maíz, etc.) hacia los pueblos aledaños y principalmente hacia la urbe de Cartagena. A partir de entonces, las mujeres del Palenque se convertirían en las afamadas vendedoras de frutas y dulces que, hasta el día de hoy, ocupan las calles de Cartagena y las áreas contiguas.

En cuanto al Palenque mismo y a la comunidad negra que lo ocupa, es necesario mencionar que hay una escuela primaria estatal; una iglesia católica con mínimas funciones religiosas; y un camino de tierra, marcado con piedras, que conecta al Palenque con la carretera pavimentada que atraviesa el pueblo cercano de Malagana. Por otro lado, aunque las antenas de televisión se han generalizado, todavía hay frecuentes interrupciones eléctricas, notándose la carencia de un sistema telefónico, de un acueducto municipal y de todo aquello que podría representar la modernidad nacional. Lo que no pasa inadvertido es la pérdida de población, cuyo porcentaje alcanza niveles importantes: hay una migración constante hacia el exterior (Venezuela, la Guajira) o hacia las ciudades costeras como Cartagena y Barranquilla (Friedemann, 1983).

Acostumbrados ahora a viajar a Cartagena con mucha regularidad "*pa i a vendé y comprá,*" los pobladores de San Basilio han descubierto, sin duda, el estigma que acompaña a su lengua criolla. Se han dado cuenta que determinados patrones de entonación dialectal pueden identificarlos al instante como hablantes del palenquero. Friedemann y Patiño Roselli resaltan lo siguiente al referirse a la discriminación lingüística que experimentan los palenqueros, en estos nuevos espacios:

Entonces fue [circa 1930] cuando buen número de palenqueros enfrentados en competencia por el trabajo, experimentaron la burla que sus compañeros de la misma región, y también negros como ellos, les hacían no solamente por hablar su idioma, sino por la manera de hablar español. Algunos palenqueros viejos aún recuerdan cómo a partir de esas experiencias, ellos trataron de esconder la práctica del idioma, especialmente cuando un extraño aparecía en el momento en que una conversación se estaba desarrollando en palenquero. (Friedemann y Patiño Roselli, 1983: 22)

Casi como un eco de la cita anterior, se hace palpable que la estigmatización histórica hacia el habla del palenquero ha sido un rasgo que proviene de los primeros contactos humanos con el exterior y que aún hoy sigue en vigencia. Las generaciones jóvenes (los que tienen 37 años o menos) están cada vez más conscientes de la percepción estigmatizada hacia su lengua criolla por los de afuera, y esta parece ser una de las razones por las cuales las nuevas generaciones se han visto en la necesidad de reducir su uso, incluso en las actividades cotidianas. Análogamente, varios hablantes del palenquero reconocen su limitada habilidad al hablar "la lengua". Tales condicionamientos afectan sin duda el proceso de selección de los códigos lingüísticos dentro del contexto comunitario, de tal forma que en la actualidad casi todos los jóvenes adultos se niegan a hablar este vernáculo debido a sus limitadas habilidades orales y su escaso conocimiento pasivo. Si esta tendencia continúa, en sólo dos o tres generaciones San Basilio dejará de ser una isla lingüística. Aunque el aislamiento geográfico, señalado más arriba, ha impactado en la permanencia y mantenimiento de "la lengua," la frecuente interacción con la población de Cartagena y sus alrededores ha influido profundamente en la práctica del criollo, y ha hecho que la generación joven vaya olvidándose del código gradualmente.

2. Hallazgos sociolingüísticos de "la lengua"

En la actualidad, el Palenque es una comunidad cultural cuya identidad persiste a través de la presencia de su lengua local, el palenquero, cuyo origen es visto por la gente de San Basilio con un creciente orgullo étnico (Schwegler, 1996a), como un verdadero patrimonio afro-americano. Aunque en la actualidad existe un variado número de escritos que contribuyen al estudio sociolingüístico de la herencia criolla del palenquero, desde el punto de vista diacrónico, el bilingüismo español/palenquero ha sido identificado desde hace más de dos siglos; específicamente desde mediados del siglo XVIII (Escalante, 1979). Por el contrario, en términos sincrónicos, se cree que todos los palenqueros, incluyendo a los habitantes de siglos anteriores, hablaban algo de español, el que presentaba una frecuente y rápida alternancia de códigos

lingüísticos (Sandoval, 1987; Escalante, 1979; Bickerton y Escalante, 1970).

Bickerton y Escalante (1970) describieron la situación lingüística en el Palenque de los años sesenta como un estado diglósico, en lugar de considerar tal situación como una variante "postcriolla". Llegaron a esta conclusión luego de observar a varios informantes alternando entre el español y el palenquero como resultado de presiones dispares en diversos contextos sociales. Estos investigadores concluyeron que la alternancia entre un código específico y otro provocado por tensiones sociales, frecuentemente determina un estado diglósico en la comunidad. Por ejemplo, un informante palenquero mencionó que "los niños en el pueblo 'nacían hablando español' y [que después] se les enseñaba palenquero". Notando la ironía de que a los niños de esta localidad se les tenía que enseñar el "idioma especial" de sus ancestros, Bickerton y Escalante sugirieron que la noción de educar a los niños en palenquero reflejaba una circunstancia por la cual la lengua tenía que ser deliberada y conscientemente mantenida, enfrentando presiones externas, tales como las de los maestros de escuela primaria que instruían a los niños en español. Siguiendo esta argumentación, si los residentes de San Basilio habían podido realmente "cortar con mucha expedición el castellano" dos siglos atrás, también es verdad que el palenquero actual no hubiera podido sobrevivir sin la significativa intervención por parte de sus hablantes locales, ni tampoco hubiera podido mantener una diferenciación funcional mínima entre los códigos en contienda (Barrutia y Schwegler, 1994; Bartens, 1995; McWhorter, 1995; Patiño, 1989, 1991, 1995).

Como resultado de los cambios lingüísticos generacionales, la descripción de Bickerton y Escalante no se aplica al estado actual del bilingüismo en San Basilio.⁵ Hoy hay un número significativo de niños y adolescentes que pueden comunicarse en "la lengua" debido a una nueva ley escolar puesta en vigencia a finales de los años ochenta, la cual exige que todos los niños reciban clases de palenquero. La política lingüística fue propiciada, en parte, por los resultados de varias investigaciones que revelaron que sólo algunos niños podían usar "la lengua" con cierto nivel de suficiencia. En un estudio informal (1993), llevado a cabo en la escuela elemental de San Basilio, se observó que por lo menos un 20 % de los niños entendían conversaciones en el vernáculo local, pero para algunos de estos hablantes, el conocimiento del palenquero era bastante deficiente. También se encontró que entre los adolescentes de doce a dieciocho años de edad, la cifra de competencia en el idioma se incrementaba hasta en un 50 % (Schwegler, 1996a); y que, finalmente, en esta situación sociolingüística, la preferencia previsible era que los adultos bilingües usaran ya sea una u otra variante lingüística; mientras que por otra parte, la tendencia actual entre adultos y jóvenes era la de usar "la lengua" para acomodar a los monolingües.

5. Arango (1994: 50) afirmó que "en este lugar, se habla un español muy elemental, con un considerable número de palabras de origen africano, lo que hace nuestro idioma muchas veces ininteligible".

Es indispensable notar que aunque las leyes que legislaron las políticas lingüísticas han sido observadas durante los últimos años, los resultados no han sido del todo positivos. Por ejemplo, el censo nacional de 1995 revela que un residente regular de San Basilio sólo ha terminado el primer o segundo año de primaria, de lo cual se puede inferir que su dominio del idioma y su capacidad de transmitir el palenquero⁵ se ven condicionadas por su nivel educativo. Visto de otra manera, mientras que los estudiantes que llegan hasta el sexto o séptimo grado de instrucción pública en San Basilio adquieren cierta práctica en el uso del palenquero, aquellos que abandonan la escuela muy pronto experimentan una reducción considerable en sus habilidades comunicativas en "la lengua". Este aspecto diglósico de la zona de San Basilio es estudiado con gran precisión por Friedemann y Patiño Roselli (1983), los cuales reiteran que aunque los palenqueros alternan ambos códigos continuamente, ellos saben muy bien cuándo están hablando "la lengua" y cuándo, el español. Obsérvese tal situación sociolingüística en la siguiente cita:

En la actualidad [circa 1975-1980], San Basilio es una comunidad completamente bilingüe: la totalidad de sus miembros emplean tanto el español como el vernáculo criollo (así se trate más de un saber pasivo que de un uso activo en el caso de los niños frente al criollo) [...] Por otra parte, los palenqueros consideran al vernáculo y al español como dos códigos diferentes. Ellos saben cuándo están hablando *lengua* y cuándo *kateyano*. [...] A la separación psicológica entre los dos códigos corresponde cierta -no mucha- diferenciación funcional. Además de la función obvia de servir para el trato con los no-palenqueros, la lengua nacional se emplea entre palenqueros en situaciones de carácter formal o semi-formal. [...] El vernáculo se utiliza preferentemente, como es natural, en contextos informales y familiares [...], pero también en éstos puede inmiscuirse la lengua del superestrato.

Como resultado del bilingüismo, los actos lingüísticos entre palenqueros se caracterizan tanto por el continuo cambio de código -el hablante pasa del criollo al español y viceversa- como por la frecuente interferencia intra-oracional de un idioma sobre el otro. Esta interferencia es mucho más notoria en la dirección del español hacia el palenquero (Friedemann y Patiño Roselli, 1983: 184-186).

El continuo cambio de código podría deberse, según Schwegler (1996a), al hecho de que sólo existe una diferenciación mínima entre las dos variantes lingüísticas, y que sus interlocutores pueden seleccionar cualquier lengua en cualquier situación dentro del Palenque, siempre y cuando restrinjan el uso de "la lengua" al consumo exclusivo de la comunidad y evitando su empleo en presencia de extraños (Escalante, 1979; Schwegler, 1996a). Otros estudios (Perl, 1989) postulan la idea de que no sólo existe un vacío generacional en San Basilio -puesto que son los jóvenes los menos bilingües-, sino que además existe un vacío entre los hombres y las mujeres, siendo en este caso los hombres los que hablan más español y las mujeres las que recurren al bilingüismo por razones económicas (López Morales, 1989; Schwegler, 1991b, 1996a). A pesar de que en la historia del Palenque, el español es el idioma de poder y prestigio, "la lengua" todavía se considera importante, en cuanto constituye la última reliquia de lo que una vez fuera el vernáculo pancaribeño, el afroportugués más extensamente hablado.

A esto se podría sumar el inmenso interés mostrado por diversos lingüistas de prestigio que han hecho del Palenque el foco de sus investigaciones (Holm, 1988; Dümmler-Cote, 1989; Schwegler, 1996a). No obstante, teniendo en cuenta esta creciente erudición —particularmente en las áreas de fonología, sintaxis y semántica— es necesario, a los efectos de este trabajo, examinar más de cerca el estado diglósico actual y el uso de “la lengua” en la vida diaria de los palenqueros.

3. Preguntas de la investigación

El propósito de este trabajo es determinar si los habitantes de San Basilio mantendrán al criollo *palenquero* vivo y hablado. Para señalar cómo se usa la lengua actualmente, se han escogido los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles es el típico comportamiento lingüístico de los hablantes de San Basilio, respecto del español y el palenquero? ¿En qué situaciones usan estos dos códigos para comunicarse? ¿Qué variedad lingüística se usa en contextos legales, gubernamentales, religiosos y/o educacionales? ¿Hasta qué punto es San Basilio una comunidad diglósica?
2. ¿Hasta qué punto existen diferencias generacionales en el uso del español y el palenquero? ¿Hasta qué punto hay diferencias de género en el uso de las dos variantes lingüísticas?

3.1. Metodología

Las técnicas de procedimiento empleadas en este estudio se derivan de los trabajos realizados por Fishman, Cooper, Ma *et al.* (1971). El método aplicado en esta investigación incluye el uso de un cuestionario/encuesta para recoger datos sociolingüísticos a través de un censo lingüístico efectuado casa por casa a un total de 194 adultos, miembros de la comunidad palenquera. Cada sujeto debía calificar sus preferencias por el uso del español o el *palenquero* en varias áreas de interacción social en las siguientes categorías: el hogar, el vecindario, la iglesia, el gobierno, la escuela y entre amigos. El cuestionario incluyó una serie de preguntas sobre la habilidad o evaluación del nivel de excelencia en las competencias auditivas, orales, de lectura, y escritura de los encuestados; la frecuencia en su uso de las variantes lingüísticas en diferentes contextos (por ejemplo, en conversaciones con compañeros de trabajo, en intercambios con miembros mayores de la familia, etc.) y la primera lengua aprendida. Las preguntas se basaron en un esquema desarrollado primero por un grupo de sociolingüistas preocupados por mejorar los estudios del comportamiento del lenguaje, tal como el censo que más tarde fuera utilizado por Fishman, Cooper, Ma *et al.* (1971). Además de la sección

de los interrogantes lingüísticos, se incluyeron varias preguntas demográficas, entre ellas: edad, género, lugar de nacimiento, nivel de educación, ocupación y número de años de residencia en San Basilio. Todas las entrevistas fueron conducidas en español ya que los entrevistadores no hablaban "la lengua". Después que la información fue recogida y analizada, se tuvo también en cuenta material más reciente obtenido del censo nacional colombiano, para así determinar la precisión de los datos recolectados.

3.2. Los informantes

De los 194 participantes encuestados sólo se pudieron analizar las respuestas de 164 residentes del Palenque de San Basilio, aproximadamente el 8 % de la población total de la comunidad. Los entrevistados se escogieron al azar y se les preguntó si querían participar en una entrevista de veinte minutos acerca del uso de "la lengua" en su comunidad. De los 194 participantes invitados en un comienzo, 12 rehusaron colaborar y de los 182 restantes, 18 fueron excluidos de la tabulación final debido a errores iniciales del entrevistador.⁶

La muestra de la población representa un espectro amplio de diversas variables demográficas incluyendo edad, lugar de nacimiento, nivel educativo, y el estado laboral de los participantes. La tabla 1 presenta un resumen de la información demográfica básica de los participantes. Aproximadamente el 85 % de los sujetos entrevistados nacieron en San Basilio y los restantes nacieron en ciudades cercanas, como Sincerín, Cartagena o hasta en Venezuela; todos los padres de estos 164 participantes nacieron en San Basilio. Después de evaluar los datos iniciales, aplicar tablas de referencias cruzadas (*cross-tabs*) y efectuar un análisis factorial a todas las preguntas del cuestionario, la información recogida parece representar fidedignamente la población de San Basilio: una edad promedio de 38 años,⁷ dato que contrasta con la edad promedio de 33 años recogida por el censo nacional colombiano de 1995.

Tabla 1. Información demográfica

	Total N	Porcentaje
	164	100 %
Género		
1. Masculino	71	43,3
2. Femenino	93	56,7

6. El entrevistador no estaba familiarizado con la designación que los residentes de la comunidad usaban para hablar del español y del palenquero. Después de algunas entrevistas logró descubrir que el palenquero era conocido como "la lengua" y el español como el "castellano".

7. De acuerdo con el Censo Nacional de Colombia de 1995, el Palenque de San Basilio tenía entonces una población de 1.587

	4	2,4
	19	11,4
	25	15,0
	15	9,0
	12	7,2
	14	8,4
	12	7,2
	7	4,2
	5	3,0
	7	4,2
	14	8,4
	6	3,6
	11	6,6
	9	5,4
	3	1,8
	3	1,8
1. El Palenque		85,4
2. Cartagena	12	7,3
3. Barranquilla	3	1,8
4. Venezuela	2	1,2
5. La Bonga	1	0,6
6. Las Piedras	1	0,6
7. Malagana	1	0,6
8. Maríabaja	1	0,6
9. San Pablo	1	0,6
	1	0,6
	1	0,6
1. Sin educación	67	40,8
2. 1-6 años	60	36,6
3. 7-12 años	33	20,1
4. 13 o más años	4	2,4
1. Negocios	39	23,4
2. Agricultura	38	22,8
3. Servicio doméstico	33	19,8
4. Educación	19	11,4
5. Construcción	14	8,4
6. Desempleado	8	4,8
7. Salud	3	1,8
8. Gobierno	2	1,2
9. Otros	2	1,2
	1	0,6
	1	0,6

El nivel de escolaridad de los encuestados iba desde el grado profesional hasta la ausencia notoria de educación elemental. Por otra parte, un quinto de la población había asistido parcial o completamente a la escuela secundaria; aproximadamente un 60 % había ido a la escuela primaria; y casi un 41 % no había recibido ningún tipo de instrucción. Significativamente, el nivel educativo de los jóvenes era más alto que el de los mayores, además del hecho que las mujeres tenían, en la mayoría de los casos, menos preparación escolar que los hombres. En cuanto al estatus laboral de los participantes, este se extendía desde aquellos trabajos básicos que no requerían ningún entrenamiento, hasta la práctica de la agricultura e incluso de la medicina. Sin embargo, un inventario ocupacional reveló que entre los pobladores que carecían de entrenamiento, figuraban en mayor término aquellos que se ganaban la vida como vendedores, agricultores o empleados domésticos.

3.3. Resultados y análisis

Para poder detallar el comportamiento representativo de los residentes de San Basilio, se verificaron las siguientes operaciones con los datos recogidos: (a) un análisis factorial que arrojó cuatro factores, y (b) el empleo del "t-test" entre dos grupos para evaluar la relación entre las variables lingüísticas y demográficas (edad⁸ y género) con los resultados del análisis factorial. Además, se aplicó un test de contingencia para determinar la continuidad y discontinuidad entre el comportamiento lingüístico formal e informal; y por último se observó el grado de asociación entre la comprensión y el uso de la primera lengua con las preferencias lingüísticas.

Los primeros resultados del análisis factorial subrayaron que, al prefijar la selección de una lengua, las diferencias intergeneracionales entre los palenqueros eran de mayor importancia que los contextos socioculturales de las situaciones de habla y los intercambios comunicativos entre géneros. Los patrones del uso lingüístico entre los participantes en varios contextos comprendieron cuatro factores (ver tablas 2, 3, y 4).

Tabla 2. Los cuatro factores

Factor	Nombre
R1	Uso de la lengua en el hogar
R2	Uso de la lengua en el trabajo
R3	Uso de la lengua entre amigos
R4	Uso de la lengua en el gobierno

8. Debido a que la edad promedio de los participantes era de 38 años de edad, la población entrevistada se dividió en dos grupos de edades, los que tenían menos de 38 años y los que tenían 38 o más años.

El factor 1 representa los patrones del uso lingüístico dentro del hogar. En este contexto se encontró la distribución de mayor frecuencia del uso del español: es la lengua que más se utiliza en el hogar de los palenqueros. (fue usada por el 66,5 % de los entrevistados). En realidad, de las 164 personas entrevistadas, sólo 15 de ellas dijeron que preferían usar exclusivamente el criollo palenquero dentro de la familia. Aunque, de alguna manera, ambas lenguas son empleadas por el 97,6 % de la gente diariamente, el uso exclusivo del palenquero es mínimo en el hogar. Por eso no sorprende que aproximadamente el 30 % de los entrevistados afirmara no hablar nunca "la lengua" en casa, mientras que sólo un 10 % de los jóvenes –acostumbrados a hablar español o ambas lenguas tanto con sus familiares como con sus compañeros de la misma edad– dijera hacerlo exclusivamente dentro del domicilio. El peso de los factores en estas variables es, en términos generales, muy alto, fluctuando entre 0,78 y 0,82, lo que sugiere que la correlación entre las variables del factor 1 (uso de la lengua en el hogar) es indudablemente fuerte.

Tabla 3. Ítems altos en los factores

Peso del Test	Factor
	R1: Uso de la lengua en el hogar
0,81	Lengua usada con mayor frecuencia en el hogar
0,82	Lengua usada en el hogar entre hermanos y familiares jóvenes
0,78	Lengua usada en el hogar con abuelos y familiares mayores
	R2: Uso de la lengua en el trabajo
0,70	Lengua usada con mayor frecuencia con clientes
0,69	Lengua usada con mayor frecuencia con supervisores
0,66	Lengua usada con mayor frecuencia con compañeros de trabajo
	R3: Lengua usada entre amigos
0,65	Lengua usada con mayor frecuencia con amigos
0,63	Lengua que se prefiere para conversar
0,56	Lengua usada para contar chistes
	R4: Lengua usada en la región
0,81	Lengua de los líderes religiosos
0,77	Lengua para ritos religiosos
0,75	Lengua para oraciones en silencio

Tabla 4. Resultados promedios usados en los factores

	R1	R2	R3	R4
Promedio	1,678	1,325	1,876	1,283
S.D.	0,513	0,671	0,713	0,679
Número	164	164	164	164

Escala: 1. Español - 2. Ambas lenguas - 3. Palenquero

Los patrones lingüísticos entre los participantes y sus familiares en la casa están también caracterizados por un alto nivel de reciprocidad, por lo cual se podría deducir que el manejo del idioma en los dos grupos generacionales es similar al del grupo generacional de mayor edad que anteriormente usaba un poco más de ambos códigos (véase la tabla 5.1).

La tabla 5.2 muestra una diferencia significativa encontrada entre hombres y mujeres en relación con el uso de ambas lenguas en la casa. Se observa que las mujeres de esta comunidad lingüística tienden a hablar más palenquero en casa que los hombres, y que además dominan un poco más el cambio de códigos. Se podría especular que este fenómeno de retención deba su génesis al esfuerzo que las mujeres siempre hacen por mantener su identidad cultural y por reafirmar los roles domésticos que juegan dentro de su comunidad, entre ellos la conservación de una lengua. Las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al uso del palenquero en el hogar se presentan en la tabla 6.

Tabla 5.1. Uso de la lengua en el hogar por generación

	37 años o menos			38 años o más			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
1. Español	51	1,407	1,36	58	1,434	0,457	2,03	ns
2. Ambas lenguas	27			14				
3. Palenquero	3			11				

Tabla 5.2. Lengua más usada en el hogar por género

	Hombres			Mujeres			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
1. Español	50	1,403	0,674	59	1,534	0,578	1,32	0,05
2. Ambas lenguas	15			26				
3. Palenquero	7			7				

Tabla 6. Uso de la lengua en el hogar por género

	Hombres			Mujeres			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
5. Casi siempre	0	3,424	1,236	4	3,944	1,680	2,47	0,05
4. Muchas veces	18			12				
3. A veces	20			17				
2. Pocas veces	13			26				
1. Nunca	29			33				

Las tablas 6.1 y 6.2 presentan el uso lingüístico específico por hombres y mujeres en cierto grupo generacional dentro de los tres componentes del Factor 1 (lengua usada con mayor frecuencia en el hogar, lengua usada en el hogar entre hermanos y familiares jóvenes, lengua usada en el hogar con abuelos y familiares mayores). A su vez, las tablas muestran una diferencia estadística significativa entre hombres y mujeres al hablar ya sea el palenquero o el español con sus familiares jóvenes y mayores, siendo frecuentemente las mujeres las que tienden a usar un poco menos el español que los hombres en la casa. El motivo por el cual las mujeres utilizan menos el español –la lengua de más prestigio– que los hombres está de acuerdo con los resultados encontrados en estudios realizados en otros contextos (Bickerton y Escalante, 1970; Friedemann y Patiño Roselli, 1983; Patiño Roselli, 1989; Schwegler, 1991a).

No hubo diferencias significativas en el uso que hacen del español y del palenquero los miembros mayores y los más jóvenes de la comunidad, ni tampoco en el idioma empleado para su comunicación con los otros miembros de ambas generaciones. Aún así, habría que decir que los hablantes menores de 38 años tienden a usar un poco menos el palenquero en el hogar.

Tabla 6.1. Uso de la lengua en el hogar por género

	Hombres		Mujeres		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Hogar	1,379	0,687	1,673	0,348	1,43	0,03
Jóvenes	1,107	0,352	1,251	0,223	2,54	0,01
Mayores	1,552	0,588	1,621	0,623	1,06	0,05

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

Tabla 6.2. Uso de la lengua en el hogar por generación

	37 años o menos		38 años o más		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Hogar	1,220	0,357	1,433	0,522	0,04	Ns
Jóvenes	1,102	0,250	1,203	0,433	-0,58	Ns
Mayores	1,356	0,625	1,756	0,416	0,59	Ns

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

El factor 2 representa el empleo del idioma en el contexto laboral. Se debe tener en cuenta que las oportunidades y condiciones de trabajo en San Basilio son precarias; muchos residentes carecen de trabajo o reciben una paga desproporcionadamente baja. Es por este motivo que las mujeres tienen que usar tanto el español como el palenquero en el lugar de trabajo, como lo revela el gran número de ellas que frecuentemente se encamina a Cartagena a vender frutas y verduras. Para ser buenas comerciantes necesitan utilizar ambas lenguas.

Por otra parte, los patrones del uso lingüístico en el lugar de trabajo dependen del ambiente donde se desenvuelve el hablante; claro está que los trabajadores usan el código lingüístico que prefiere el supervisor —será español si el supervisor sólo habla español y viceversa. La tabla 7 presenta un resumen del manejo de los idiomas entre los palenqueros y sus supervisores, sus compañeros de trabajo y/o con otros empleados. Es importante advertir que todos los encuestados ($n = 12$) que eligieron el palenquero como el código de comunicación con sus jefes o sus compañeros eran mujeres de mediana edad que trabajaban de vendedoras o comerciantes.

Tabla 7. Uso de la lengua en el lugar de trabajo

	Español	Palenquero	Ambas lenguas	Totales
Participante con supervisor	103 (62,8 %)	8 (4,9 %)	19 (11,6 %)	130 (100 %)
Participante con compañeros	83 (50,6 %)	10 (6,1 %)	62 (37,8 %)	155 (100 %)
Participante con clientes	116 (70,7 %)	10 (6,1 %)	25 (15,2 %)	151 (100 %)

Como se ve claramente en la tabla 8.1, se encontró una diferencia significativa entre el uso lingüístico de los hombres y las mujeres al hablar con sus clientes. Una de esas discrepancias radicó en que, al dirigirse a sus interlocutores, compañeros y jefes, las mujeres utilizaron ambas lenguas con mayor frecuencia, mientras que los hombres prefirieron expresarse más en español.

Tabla 8.1. Uso de la lengua en el lugar de trabajo por género

	Hombres		Mujeres		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Con supervisores	1,072	0,658	1,382	0,796	1,61	Ns
Con compañeros	1,322	0,689	1,438	0,952	-0,72	Ns
Con clientes	1,355	0,758	1,996	1,004	2,22	0,001

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

Si nos referimos a las preferencias lingüísticas de los hombres y las mujeres con sus compañeros de trabajo y con los clientes, los resultados muestran que hay una diferencia significativa entre ambas generaciones palenqueras. Dada esa circunstancia, vale la pena resaltar que reiteradamente el uso del español tiende a dominar estas categorías ya sea como la lengua de prestigio o como la dominante. La tabla 8.2 indica la diferencia significativa en el uso lingüístico de los trabajadores de 38 años o más, los cuales muestran una tendencia a emplear menos el español que los menores de 38.

Tabla 8.2. Uso de la lengua en el trabajo por generación

	37 años o menos		38 años o más		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Con supervisores	1,006	0,369	1,477	0,588	1,20	Ns
Con compañeros	1,388	0,540	1,783	0,350	2,67	Ns
Con clientes	1,036	0,425	1,741	0,791	1,06	0,01

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

El factor 3 presenta algunos patrones de comportamiento lingüístico por parte de los entrevistados, amigos e interlocutores en situaciones de intercambio íntimo o en relaciones de mutua confianza. Muchos de los elementos considerados en el cuestionario se referían a diversos tipos de conversaciones informales que potencialmente podían darse en conversaciones con amigos o vecinos. Una vez más, los participantes informaron que preferían hacer uso tanto del español como del palenquero en diversos contextos de informalidad: este hecho fue corroborado por un entrevistado que hablaba sólo español en casa. Por otra parte, un poblador manifestó que prefería usar el palenquero en estos contextos de intimidad, mientras que cuatro dijeron sentirse más cómodos en español. La tendencia principal de los datos que tienen que ver con el contexto "entre amigos", apunta a afirmar que las dos variantes lingüísticas parecen haber sido utilizadas en contextos conversacionales (ver tabla 9).

Tabla 9. Uso de la lengua entre amigos

Lengua	Porcentaje de uso	N
Español	2,4 %	4
Ambas lenguas	97,0 %	159
Palenquero	0,6 %	1

De acuerdo con las estadísticas presentadas hasta aquí, tanto las mujeres como los hombres parecen expresarse en ambas lenguas, aunque siguen siendo los hombres los que utilizan más el español. Estas observaciones parecen seguir algunas de las tendencias encontradas en el contexto del "hogar"; a pesar de ello, no se halló ninguna diferencia significativa entre estos resultados (ver tabla 10.1). Recurriendo a algunas evidencias anecdóticas, se podría decir que las mujeres más jóvenes parecen dominar más el español que las mujeres mayores, mientras que casi todos los participantes hombres mostraron el uso de las dos variantes en diversos contextos informales.

Tabla 10.1. Uso de la lengua entre amigos por género

	Hombres			Mujeres			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
1. Español	42	1,583	0,365	19	1,989	0,248	1,32	Ns
2. Ambas lenguas	18			55				
3. Palenquero	12			18				

Continuando con el análisis de los exámenes realizados, se aplicó un test chi-cuadrado al uso del español por las mujeres en contextos informales, tal como para hacer bromas, en conversaciones coloquiales y hasta en la lengua de los sueños. Aunque se encontró una diferencia significativa en el uso de las variantes lingüísticas entre las mujeres, no se halló diferencia entre los hombres en este mismo ámbito, tal como se señala en la tabla 10.2.

Tabla 10.2. Uso de la lengua en situaciones informales por género

	Hombres		Comparaciones			Mujeres		Comparaciones		
	Prom.	S.D.	X ²	df	p	Prom.	S.D.	X ²	df	p
Bromeando	1,476	0,362	1,937	2	0,37	1,361	0,431	1,706	2	0,03
Conversando	1,383	0,491			ns	1,247	0,371			s
Sonando	1,284	0,230				1,336	0,275			

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3). Test chi-cuadrado.

Paralelamente, el valor de la variable presentada anteriormente, o sea, la lengua preferida para contar chistes, no fue muy alto: 0,56. En consecuencia, la correlación con las otras variables del factor 3 (lengua usada con mayor frecuencia con amigos, lengua que se prefiere para conversar) tampoco alcanzó un nivel predominante. La frecuencia en las distribuciones sugiere que la generación mayor (los de 38 años o más) hacían bromas en palenquero mientras que los jóvenes usaban el español en situaciones semejantes (ver tabla 11.1). Asimismo, no se encontró ninguna diferencia significativa que se pueda generalizar entre los hombres y las mujeres con relación a cómo usaron las variantes lingüísticas dentro del contexto de la amistad (ver tabla 11.2).

Tabla 11.1. Uso de la lengua entre amigos por generación

	37 años o menos		38 años o más		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Hablada con amigos	1,230	0,215	1,465	0,355	2,29	Ns
Lengua en conversaciones	1,533	0,485	1,622	0,688	1,60	Ns
Lengua para chistes	1,670	0,530	1,834	0,341	1,49	0,01

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

En cuanto al idioma usado para hacer bromas o contar chistes se encontró una diferencia significativa ($p = 0,01$) entre las dos generaciones, hecho que se señala en la tabla 11.1.

Tabla 11.2. Uso de la lengua entre amigos por género

	Hombres		Mujeres		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Hablada con amigos	1,342	1,000	1,140	0,800	1,43	Ns
Lengua en conversaciones	1,025	0,245	1,322	0,215	5,85	Ns
Lengua para chistes	1,365	0,558	1,622	0,388	2,96	Ns

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

El factor 4 representa el uso de patrones lingüísticos en el contexto de las prácticas religiosas de la comunidad. La religión y sus creencias son un aspecto de consideración en la vida de los palenqueros (hasta para los no practicantes); es de notar, sin embargo, que sus contactos con los líderes del culto se limitan por lo general a asuntos que tienen que ver con el credo. La religión es una cuestión personal y la participación en la iglesia y en sus actividades no coinciden necesariamente con la pertenencia a un grupo religioso determinado. Esto quiere decir que la multiculturalidad existente en el Palenque de San Basilio parece no incidir en la elección de una lengua específica para cumplir con obligaciones religiosas.

Tabla 12. Uso de la lengua en prácticas religiosas

	Hombres			Mujeres			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
1. Español	20	1,403	0,378	43	1,534	0,684	2,532	0,05
2. Ambas lenguas	35			36				
3. Palenquero	17			10				

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

Por otra parte, las mujeres palenqueras parecen favorecer el empleo de ambas lenguas en sus prácticas religiosas mientras que los hombres se inclinan a usar un poco más el español, lo que resulta en una diferencia significativa expuesta en la tabla 12. En lo que respecta a la relación de edad y género, prevalece una correlación entre la edad de las mujeres y la lengua que manejan en los actos religiosos. Mientras las menores de 38 años optan por usar ambas lenguas, las palenqueras mayores prefieren utilizar el español, tal como aparece en la tabla 12.1.

Tabla 12.1. Uso de la lengua en prácticas religiosas por mujeres

	37 años o menos			38 años o más			Comparaciones	
	N	Prom.	S.D.	N	Prom.	S.D.	t	Sig of t
1 Español	12	1,732	0,341	25	1,256	0,608	4,532	0,01
2 Ambas lenguas	30			13				
3 Palenquero	4			8				

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

De modo que se halló una diferencia significativa entre el uso lingüístico de las mujeres con respecto a su edad con $t = 4,532$, $p < 0,01$. Es muy probable que esa diferencia se deba a que la generación mayor continúa practicando el culto con un líder católico de habla hispana, mientras que la generación más joven tiende a usar tanto el palenquero como el español para sus prácticas católicas o de animismo.

Las tablas 13.1 y 13.2 muestran el uso del palenquero y el español entre los hombres y mujeres de la generación joven y mayores. No se descubrió ninguna diferencia significativa entre estos dos grupos en relación con el contexto religioso.

Tabla 13.1. Uso de la lengua en prácticas religiosas por género

	37 años o menos		38 años o más		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Líder religioso	1,028	0,203	1,310	0,110	4,43	Ns
Rituales religiosos	2,303	0,823	2,268	0,362	1,68	Ns
Oraciones	1,286	0,253	1,388	0,522	-1,37	Ns

Valores: español (1), ambas lenguas (2) y palenquero (3).

Tabla 13.2. Uso de la lengua en prácticas religiosas por generación

	Hombres		Mujeres		Comparaciones	
	Prom.	S.D.	Prom.	S.D.	t	Sig of t
Líder religioso	1,221	0,522	1,562	0,389	2,60	Ns
Rituales religiosos	2,533	0,285	2,025	0,399	3,25	Ns
Oraciones	1,552	0,365	1,755	0,468	2,89	Ns

4. Diglosia vs. "Descrionización"

Tal como lo manifestaron Friedemann y Patiño Rosselli (1983), los resultados de esta investigación señalan que la situación lingüística del Palenque de San Basilio sigue siendo semidiglosica por naturaleza, ya que en algunos contextos sólo se utilizó un solo código lingüístico.

En el hogar, la mayoría de las personas usan tanto el español como el palenquero (97,6 %), aunque el uso de cada cual depende de la edad de los interlocutores. Sin embargo, habría que resaltar que mientras el mayor uso del español se da en el contexto del hogar, sólo existe una minúscula cantidad de hablantes palenqueros (10 %) que usan exclusivamente esa lengua en la intimidad de sus hogares. Otros patrones lingüísticos revelan que, en su casa, las generaciones mayores tienden a usar más ambas lenguas que los jóvenes, los cuales usan más el español. Por otro lado, y como ya se ha dicho, son las mujeres las que hablan más palenquero en el hogar, en un intento de preservar su identidad cultural y su rol tradicional, amén de exteriorizar su respeto para con los miembros mayores del clan.

No obstante el alto índice de desempleo en San Basilio y en las áreas circundantes, hay sin embargo ciertas tendencias comunes en cuanto al uso lingüístico de los lugareños. El español continúa siendo la lengua dominante en las interacciones ocupacionales, pero son las mujeres las que se inclinan a utilizar ambas lenguas en este contexto y más específicamente en su relación con los clientes.

En lo que toca a la cercanía personal, no se halló ninguna diferencia significativa entre mujeres y hombres en lo que se refiere a la preferencia lingüística entre el palenquero y el español en situaciones tales como contar chistes, interactuar en conversaciones informales y/o en la narración de sueños.

Las pautas presentes entre los habitantes de San Basilio en cuanto a sus prácticas religiosas demuestran que ambas lenguas se utilizan para este fin. Sorprendentemente, solamente el 9 % de los encuestados adujo que usaba el palenquero para sus oraciones personales, mientras que el 79 % lo hacía en español. Otros aspectos de este análisis indican que en el resto de contextos vivenciales —educación y gobierno, por ejemplo— la preferencia lingüística resultó ser el español, la lengua dominante y la lengua del poder.

Históricamente, y desde hace ya algún tiempo, el palenquero ha sido considerado como una lengua en una etapa diglósica. Basándose en la empírica observación del hábil cambio de código en pláticas libres e ininterrumpidas aparente entre hablantes bilingües, Bickerton y Escalante (1970: 266) llegaron a la conclusión de que el palenquero experimentaba un estado latente de diglosia en vez de observar una etapa subsiguiente o postcriolla.

Cuando Friedemann y Patiño Rosselli (1983: 182-191) se refieren a la etapa diglósica del Palenque parecen describir mejor las características de este periodo. Ambos resaltaron que aunque los residentes de San Basilio alternaban sus códigos continuamente, estaban muy conscientes de cuándo hablaban “la lengua” y cuándo, el español. Aparentemente, a principios de los años noventa, Schwegler encontró evidencias que eran muy similares a las halladas por Friedmann y Patiño Rosselli; es decir, que existía una manifiesta situación diglósica en la zona palenquera. Sin embargo, el trabajo de Schwegler no mostró resultados concretos sobre el aumento del uso del español por las mujeres, en variados contextos tales como en el lugar de trabajo, entre amigos o en situaciones informales. Sin embargo, no se puede pasar por alto la tendencia de las mujeres de utilizar el español en los contextos anteriormente mencionados, puesto que esta indicaría un creciente viraje en el uso de “la lengua” en el Palenque.

Aún cuando virtualmente todos los palenqueros hablan español, son los adultos mayores y los más jóvenes quienes emplean con mayor eficacia, rapidez y frecuencia la alternancia de códigos. Aunque persiste la postura de que históricamente el español es la lengua de prestigio, el vacío generacional entre los hablantes más jóvenes y los más viejos se ha estrechado debido a que precisamente los jóvenes se han convertido cada vez más en sujetos bilingües. A pesar de ello, durante las primeras etapas de la recolección de datos, se notó que un pequeño

sector de la población juvenil no es bilingüe, estableciéndose así una dependencia entre estos y los miembros de otras generaciones mayores, quienes se convirtieron *de facto* en traductores. Naturalmente, los resultados del uso del palenquero como una lengua de instrucción en la escuela primaria de la comunidad constituirán un importante material para determinar el papel que desempeñan estas nuevas generaciones en cuanto a la conservación de este código lingüístico y en la definición de su identidad cultural. En el futuro, los parámetros y méritos de esta clase de instrucción se harán indispensables si es que se trata de restar el impacto contrario que tienen las generaciones sin educación o de estudiantes con niveles bajos de instrucción. El firme esfuerzo de enseñarles “la lengua” a los jóvenes de San Basilio y de motivarlos a seguir asistiendo a la escuela deberá continuar para así asegurarse de que esta y su identidad cultural sobrevivan en la zona del Palenque.

De acuerdo con las observaciones derivadas de los datos recopilados, todo indica que la gente de San Basilio continuará usando “la lengua” por algún tiempo en el futuro, ya que la propia comunidad ha creado un fuerte sistema de apoyo hacia el mantenimiento de este lenguaje criollo, por medio del uso y enseñanza de/en palenquero. Por lo demás, la facilidad con que casi todos los hablantes alternan códigos demuestra que el palenquero es una lengua criolla viva. Quedan sin embargo algunas preocupaciones fundamentadas en la realidad socioeconómica de la región; por ejemplo, la migración urbana de los palenqueros podría resultar en la merma del número de hablantes del criollo. Igualmente, la influencia ante el arribo de la tecnología podría hacer que la mayoría de los habitantes de San Basilio sufra una transformación profunda en el estilo de vida tradicional. Aunque la radio ha estado presente en la comunidad por años, sin ocasionar ningún efecto negativo en el comportamiento lingüístico de la población, la televisión y los sistemas de computación modernos podrían constituirse en un reto para la supervivencia de “la lengua”.

5. Limitaciones del estudio

Entre las posibles limitaciones de este estudio se puede aducir que sus resultados se basan en su totalidad en encuestas y que, sin duda alguna, necesitan ser confirmados a través de observaciones etnográficas del uso de la lengua en la comunidad.

Otra limitación obvia radica en que todas las entrevistas del estudio se llevaron a cabo en español, en vez de ofrecer la alternativa de que los participantes escogieran entre el palenquero o el español para contestar las preguntas. No obstante, se puede afirmar que los resultados de este estudio proveen clara evidencia de que los miembros del Palenque de San Basilio pueden entender y comunicarse efectivamente en castellano.

Aunque algunas entrevistas fueron descartadas debido a leves errores metodológicos, la experiencia de llevar a cabo entrevistas como "práctica" dio oportunidad al investigador para desarrollar y mantener un protocolo similar para todas las entrevistas. Se trató por todos los medios que la muestra seleccionada para el estudio fuera una representación válida y objetiva de la población, al comparar el estatus educacional, laboral y de edad con los factores demográficos obtenidos en el censo nacional de Colombia. Por otra parte, la validez de las respuestas de los encuestados se apoyó en la comparación de los resultados de este estudio con las observaciones hechas por investigadores tales como Escalante, Bickerton, Schwegler y Patiño Roselli. Sin embargo, algo que deberá resolverse en el futuro es la contradicción surgida a expensas de las comparaciones entre las respuestas de los informantes y los resultados laborales del censo. Mientras que en las entrevistas casi todos los residentes afirmaban tener empleos, las cifras del censo nacional sugieren que existe una tasa grande de desempleo en la comunidad, la cual se acerca dramáticamente al 45 % de la población adulta.

En cuanto a la confiabilidad de las declaraciones de los entrevistados, queda cierta duda sobre si los autodenominados bilingües del español-palenquero pueden no haber diferenciado el poseer una habilidad razonable en manejar el español con tener apenas un conocimiento superficial del idioma. Es indudable que esa diferencia afectaría el conteo dramáticamente. Además, como el español es considerado el idioma de prestigio en San Basilio, es razonable asumir que la población que se autodeclara hablante de un idioma de prestigio, automáticamente adquiere un nivel más alto que cualquier otro grupo que se autorrepresenta como no hablante de dicho idioma (Lieberson, 1966).

Con el afán de superar estas limitaciones, se podrían mejorar algunos aspectos de las encuestas; por ejemplo, se podrían formular las preguntas de modo tal que logran un formato similar en la respuesta, lo cual facilitaría tanto la codificación como el análisis posterior. También podrían incluirse preguntas más específicas con el objetivo de conocer más a fondo otros detalles del uso lingüístico dentro de los contextos encuestados —específicamente aquellos que tienen que ver con la religión, la familia y la educación—.

6. Conclusión

Esta investigación ha logrado determinar que existe una cierta correlación entre edad, género y comportamiento lingüístico entre los habitantes de San Basilio. Por ende, el breve estudio de género indica que las mujeres tienden a usar una alternancia de códigos entre ambas lenguas en varios contextos. Se ha argumentado que, como las mujeres interactúan necesariamente con interlocutores de Cartagena y de sus alrededores, ellas asumen un rol importante en el uso

del español, y del palenquero, como resultado de las funciones socioeconómicas que desempeñan al usar ambas lenguas. Desde otro ángulo, se vislumbra que el impacto del palenquero como lengua de instrucción en la escuela primaria de la comunidad también será de vital trascendencia para determinar la importancia de su rol en formar la juventud palenquera y su identidad cultural. La determinación de enseñar "la lengua" a los jóvenes de la comunidad debe reafirmarse en una política lingüística educativa que asegure la persistencia de la lengua palenquera.

Finalmente, dado el prolífico incremento de las investigaciones sobre lenguas criollas en los últimos cuarenta años, es posible afirmar que el palenquero recibe en este momento una atención mucho mayor que antes de parte de los lingüistas, por ser la única lengua criolla afrohispanica que sobrevive hasta hoy. Junto a ello, el hecho de que los miembros del Palenque continúen sosteniendo un ambiente semidiglósico de relieve servirá de estímulo para que se multipliquen en el futuro estudios concernientes a este criollo y a su supervivencia.

Referencias bibliográficas

- Arango (1994): *El idioma español en Colombia desde la Conquista hasta hoy*, Armenia (Colombia), Quin Gráficas.
- Barrutia, R., y A. Schwegler (1994): *Fonética y fonología españolas: teoría y práctica*, Nueva York, Wiley and Sons.
- Bartens, A. (1995): *Die iberoromanisch-basierten Kreolsprachen*, Fráncfort del Meno y Nueva York, Peter Lang.
- Bickerton, D. (1977): "Pidginization and creolization: language acquisition and language universals", en A. Valdman (ed.), *Pidgin and Creole Linguistics*, Bloomington, Indiana University Press.
- Bickerton, D., y A. Escalante (1970): "Palenquero: a Spanish-based Creole of Northern Colombia", *Lingua*, 24, pp. 254-267.
- Dümmler-Cote, C. (1989): "Elemente indianischer und afrikanischer Sprachen im Spanischen NeuGranadas (Kolumbiens) im Lichte der kolumbianischen philologischen Forschung des 19. Jahrhunderts", en C. Strosetzki y M. Tietz (eds.), *Einheit und Vielfalt der Iberoromania. Akten des Deutschen Hispanistentages*, Hamburgo, Buske, 239-253.
- Escalante, A. (1979): *El Palenque de San Basilio* [1954], Barranquilla, Mejoras.
- (1973): "Palenques in Colombia", en *Maroon Societies in the Spanish Americas*, Doubleday, Anchor Press.
- Fishman, J. A.; R. L. Cooper, R. Ma et al. (1971): *Bilingualism in the Barrio*, Bloomington, Indiana University.
- Friedemann, N. (1983): "Negros en Colombia: invisibilidad y presencia", en *El negro en la historia de Colombia*, Bogotá, Fundación colombiana de investigaciones folclóricas, 69-91.

- Friedemann, N., y C. Patiño Roselli (1983): *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Goodman, N. (1987): "The Portuguese element in the American creoles"; en Glenn Gilbert (ed.), *Pidgin and creole languages, Essays in memory of John E. Reinecke*, Honolulu, University of Hawaii Press, pp. 361-405.
- Granda, G. de (1968): "La tipología 'criolla' de dos hablas del área lingüística hispánica", *Thesaurus*, 23, pp. 193-205. [Reimpreso en Granda, 1988: 21-30.]
- (1978): *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos*, Madrid, Gredos.
- (1988): "Los esclavos del Chocó. Su procedencia africana (siglo XVIII) y su posible incidencia lingüística en el español del área", *Thesaurus*, 43, pp. 65-80.
- Holm, J. (1988): *Pidgins and Creoles: Volume I. Theory and Structure*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Lieberson, S. (1966): "Language questions in censuses", *Sociological Inquiry*, 34, pp. 262-279.
- Lipski, J. M. (1987a): "African Influence on Hispanic Dialects", en L. Studerus, (ed.), *Current Trends and Issues in Hispanic Linguistics*, Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- (1987b): "The Construction 'ta + Infinitive' in Caribbean Bozal Spanish", *Romance Philology*, 40, pp. 431-450.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- McWhorter, J. H. (1995): "The scarcity of Spanish-based Creoles explained", *Language in Society*, 24, 2, pp. 213-244.
- Patiño Roselli, C. (1989): "Una mirada al criollo palenquero", en *Estudios sobre español de América y lingüística afroamérica: 45 Congreso Internacional de Americanistas*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- (1991): "Español, lenguas indígenas y lenguas criollas en Colombia", en *Presencia y destino: el español de América hacia el siglo XXI (tomo 1)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 145-208.
- (1995): "El lenguaje de los afrocolombianos y su estudio", en *Konder, Perl y Pörtl*, 103-134.
- Perl, M. (1989a): "Algunos resultados de la comparación de fenómenos morfo-sintácticos del 'habla bozal', de la 'inguaem dos musseques', del 'apalencuero' y de lenguas criollas de base portuguesa", en *Estudios sobre el español de América y lingüística afroamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 369-380.
- Sandoval, P. A. de (1987): *De instauranda Aethiopia salute. Un tratado sobre la esclavitud [1627]*, introd. de Enriqueta Vil Vilar, Madrid, Alianza.
- Schwegler, A. (1989): "Notas etimológicas palenqueras: Casariambe, túngananá, agüé, monicongo, maricongo y otras voces africanas y pseudo-africanas", *Thesaurus*, 44, pp. 1-28.
- (1991a): "África en América: Los 'juegos de velorio' y otros cantos funerarios afrohispanos remanentes en la Costa Atlántica de Colombia", en J. R. Dow y R. Stolz (eds.), *Akten des 7. Essener Kolloquium über "Sprachminoritäten/Minoritäten sprachen" vom 15.-17.6 1990 an der Universität Essen*, Bochum, Brockmeyer, pp. 189-221.

- (1991b): "Colombian Spanish in a Bilingual Area: El Palenque de San Basilio", trabajo presentado en *1st International Conference on Spanish in Contact with Other Languages*, University of Southern California, Los Angeles.
- (1996a): "*Chi ma kongo*": *Lengua y rito ancestrales en el Palenque de San Basilio*, Fráncfort del Meno, Vervuert.
- (1996b): "Palenquero" en M. Perl y A. Schwegler (eds.), *América negra: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*, Fráncfort del Meno, Vervuert.
- (1996c): "La doble negación dominicana y la génesis del español caribeño", *Hispanic Linguistics*, 8, 2.

Anexo 1. Cuestionario

CENSO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL PALENQUE DE SAN BASILIO

Nº de IDENTIFICACIÓN:

La siguiente escala se aplica a las preguntas 1-18.

1 = casi siempre; 2 = varias veces; 3 = algunas veces; 4 = pocas veces; 5 = ninguna vez;
6 = NA = no se aplica; 7 = SR = sin respuesta

1. ¿Entiende conversaciones en español?	1	2	3	4	5	6	7
2. ¿Habla español cuando conversa?	1	2	3	4	5	6	7
3. ¿Lee periódicos, libros, etc., en español?	1	2	3	4	5	6	7
4. ¿Escribe cartas en español?	1	2	3	4	5	6	7
5. ¿Entiende conversaciones en palenquero?	1	2	3	4	5	6	7
6. ¿Habla palenquero cuando conversa?	1	2	3	4	5	6	7
7. ¿Habla español tan bien como habla palenquero?	1	2	3	4	5	6	7
8. ¿Habla palenquero tan bien como habla español?	1	2	3	4	5	6	7
9. ¿Habla palenquero cuando cuenta chistes?	1	2	3	4	5	6	7
10. ¿Sueña en palenquero?	1	2	3	4	5	6	7
11. ¿Sueña en español?	1	2	3	4	5	6	7
12. ¿Usa el español para contar chistes?	1	2	3	4	5	6	7
13. ¿Habla palenquero con sus hermanos y/o con miembros menores de su familia en casa?	1	2	3	4	5	6	7
14. ¿Habla palenquero con sus abuelos y/o con miembros menores de su familia en casa?	1	2	3	4	5	6	7
15. ¿Habla el español con sus hermanos y/o con miembros menores de su familia en casa?	1	2	3	4	5	6	7
16. ¿Habla el español con sus abuelos y/o con miembros menores de su familia en casa?	1	2	3	4	5	6	7
17. ¿Habla español en lugares públicos?	1	2	3	4	5	6	7
18. ¿Habla español en lugares públicos?	1	2	3	4	5	6	7

La siguiente escala se aplica a las preguntas 19-36.

1 = el español; 2 = palenquero; 3 = español y palenquero; 4 = NA = no se aplica
5 = NR = sin respuesta

19. ¿Cuál es la lengua que primero entiende?	1	2	3	4	5
20. ¿Cuál lengua es la que habla primero?	1	2	3	4	5
21. ¿Cuál lengua que habla más frecuentemente con amigos y familiares?	1	2	3	4	5
22. ¿Cuál es la lengua que habla con más frecuencia con amigos y familiares?	1	2	3	4	5

23. ¿Cuál es la lengua que habla mas frecuentemente con sus compañeros de trabajo? 1 2 3 4 5
24. ¿Cuál es la lengua que habla mas frecuentemente con su supervisor? 1 2 3 4 5
25. ¿Cuál es la lengua que habla mas frecuentemente con su clientes? 1 2 3 4 5
26. ¿Cuál es la lengua de instrucción en la escuela? 1 2 3 4 5
27. ¿Cuál es la lengua que le gusta más para conversar? 1 2 3 4 5
28. ¿Cuál es la lengua de su líder religioso? 1 2 3 4 5
29. ¿Cuál es la lengua de las oraciones en silencio? 1 2 3 4 5
30. ¿Cuál es la lengua de los ritos religiosos? 1 2 3 4 5
31. ¿Cuál es la lengua del gobierno local? 1 2 3 4 5
32. ¿Cuál es la lengua de los papeles y procedimientos legales? 1 2 3 4 5
33. ¿Cuál es la lengua de su música? 1 2 3 4 5
34. ¿Canta en palenquero? 1 2 3 4 5
35. ¿Canta en español? 1 2 3 4 5
36. ¿Cuál música prefiere para cantar? 1 2 3 4 5
37. Nombre:
38. Fecha de nacimiento:
39. Lugar:
(Si nació en otro lugar, ¿cuánto tiempo ha estado viviendo en San Basilio?)
40. Sexo:
41. ¿Dónde nació su padre?
42. ¿Dónde nació su madre?
43. ¿En qué trabaja su padre?
44. ¿Qué hace su madre? ¿Cuál es su ocupación?
45. ¿Cuál es la educación de su padre?
46. ¿Cuál es la educación de su madre?
47. ¿Qué hace usted?
48. ¿Cuál es su educación?



Anita Herzfeld

*Lengua e identidad en una situación de contacto:
el criollo limonense en Costa Rica.*

Universidad de Kansas (EE.UU.)
herzfeld@ku.edu

Resumen El artículo explora las razones que justifican la presencia de un idioma criollo basado en el inglés en Costa Rica, país esencialmente hispano y cuya lengua dominante es el castellano. El criollo limonense es hablado por una minoría negra que se asentó en la costa atlántica de ese país en el siglo XIX. El trabajo enfoca las consecuencias de esta situación de contacto lingüístico en el sentido de identidad de sus hablantes. Para poder tratar la relación entre lengua e identidad que viven los afrocostarricenses, se analiza esta situación trilingüe de contacto y conflicto lingüístico (castellano, inglés limonense estándar y criollo limonense), teniendo en cuenta la posición de subordinación lingüística del grupo minoritario. El trabajo enfoca la supervivencia del criollo limonense en Costa Rica hasta el presente. Ilustra las posibilidades de su mantenimiento y el peligro de extinción de ese código a la luz de la realidad sociolingüística que viven sus hablantes. Si bien es cierto que las predicciones sobre la vida o muerte de una lengua son peligrosas, es necesario admitir que las consideraciones económicas son, sin duda, muy importantes. Sin embargo, bien puede suceder que un grupo obedezca otros mandatos pragmáticos que pueden estar en contraposición con los imperativos económicos.

Palabras clave: lengua e identidad - lenguas pidgin - lenguas criollas - mantenimiento/pérdida de un idioma - bilingüismo

Abstract This article explores the reasons that justify the presence of a creole language based on English in Costa Rica, which is essentially a Hispanic country whose dominant language is Spanish. Limonese Creole is spoken by a black minority who settled on the Atlantic Coast of this country in the XIX century. The paper focuses on the consequences of this linguistic contact situation on the sense of identity of its speakers. In order to deal with the relationship between language and identity experienced by Afro-Costa Ricans, this trilingual situation of linguistic contact and conflict (Spanish, Standard Limonese English, and Limonese Creole) is analyzed, bearing in mind the subordinate linguistic position of the minority group. The paper focuses on a special topic—the survival of Limonese Creole in Costa Rica until the present time. The article illustrates the possibilities of its maintenance and the danger of extinction of this code, especially in light of the sociolinguistic reality in which its speakers live. Even though it is true that predictions on the life or death of a language are dangerous, it is necessary to admit that economic considerations are, without a doubt, very important. However, it may very well happen that a group feels allegiance to other pragmatic mandates, which may be in contradiction with the economic imperatives.

Key words: language and Identity - pidgin languages - creole languages - maintenance/loss of a language - bilingualism

1. Introducción¹

Con frecuencia se considera que la lengua es la característica más crítica de la identidad de un grupo. Mientras que muchos estudiosos (por ejemplo: Fishman, 1977; Gumperz, 1982; Giles, 1977) creen que para mantener la identidad de un grupo es de mucha importancia –o podría decirse casi esencial– el poseer un idioma, otros (tales como Edwards, 1985), afirman que es necesario no perder de vista que el idioma no tiene un estatus único como marcador de la identidad. De todos los poderosos elementos que entran en juego para determinar la identidad de un grupo (la etnicidad, el nacionalismo, y la relación entre ambos), Edwards (1985: 22) alega que “los ingredientes más importantes son el sentido subjetivo de grupo y la continuación de los límites del grupo”. Él considera que estos elementos están relacionados, pero como ciertos aspectos de la cultura de un grupo están en constante evolución, la continuidad en la identidad debe depender de elementos que trascienden los marcadores puramente objetivos.² “Esto no quiere decir –continúa– que los marcadores visibles son desechables, sino más bien que la presencia de un marcador en particular no es esencial”.³ Este trabajo sostiene, sin embargo, que el idioma como símbolo de identidad de grupo, es uno de los elementos más importantes en la preservación de un idioma en el caso de grupos lingüísticos subordinados, que se dan en situaciones de bi- o multilingüismo. Teniendo en cuenta el uso que hacen del criollo limonense sus hablantes afrocostarricenses, exploraré las posibles razones que justifican el que hayan mantenido su idioma, a pesar de la presión que ejerce sobre su existencia el español, la lengua de la mayoría dominante en Costa Rica.

1. Versiones similares de este trabajo en inglés y en disco compacto han sido publicadas con anterioridad en Eutopa.

2. Esto quiere decir que, si fuéramos a considerar el caso de los hablantes de los criollos de Centroamérica, por ejemplo, no es solamente la lengua criolla o la etnicidad del pueblo (es decir, los marcadores objetivos) los que van a mantener vivo a un grupo, sino su propio sentido de pertenencia a cierto grupo cultural. Eso es exactamente lo que les está pasando a los miembros de la Diáspora Africana en Centroamérica hoy en día.

3. Las traducciones de todas las citas son mías.

En lo que sigue, primero presentaré brevemente el panorama de los criollos de Centroamérica, colocando a sus hablantes dentro de un marco sociohistórico, pasando a precisar los conceptos de *pidgins* y criollos. Luego, para poder analizar la relación entre lengua e identidad para los afrocostarricenses, se tratará el resultado de una situación bilingüe de contacto y conflicto lingüístico, teniendo en cuenta la posición de subordinación lingüística del grupo. Finalmente, el trabajo enfoca un tema en particular, la supervivencia del criollo limonense en Costa Rica hasta el presente. Ilustra las posibilidades de mantenimiento o peligro de extinción de ese código a la luz de la realidad sociolingüística en la que están viviendo sus hablantes.

2. El panorama criollo de Centroamérica

Exceptuando Belice, donde el inglés es el idioma oficial, los otros seis países independientes que comprenden Centroamérica tienen mayorías de poder de habla hispana, aunque Guatemala tiene una mayoría numérica de habla maya. Como es bien sabido, el español fue introducido en la región por los conquistadores en el siglo XVI. Menos conocido es el hecho que, a pesar del proceso lingüístico de homogeneización que tuvo lugar posteriormente, todavía hay, hoy en día, más de 50 grupos amerindios y varios afrocriollos en Centroamérica, cada uno con su propio idioma.

A lo largo de las rutas comerciales y de los lugares que fueron escenarios de las luchas por el poder que tuvieron lugar durante la era de la exploración del Caribe, existen aún notables residuos de los mejores ejemplos de lenguas en contacto: los criollos hablados en la costa caribeña de Centroamérica. Durante más de 400 años, una numerosa población de origen afroantillano, que habla lenguas criollas basadas en el inglés, ha subsistido en las tierras bajas de Centroamérica. De acuerdo con los datos publicados por Norval Smith (1995: 341), hay 55.000 hablantes del criollo limonense en Costa Rica, 100.000 hablantes del criollo panameño, 40.000 hablantes del criollo de la Costa de la Mosquitia y 500 del criollo rama cay en Nicaragua, y unos 115.000 hablantes del criollo beliceño.⁴ A pesar de su importancia numérica y de su larga presencia en la costa centroamericana, estas culturas fueron "invisibilizadas" por las historias oficiales de Centroamérica hasta la década de 1960. Fue precisamente en ese momento que las ciencias sociales y la criollística comenzaron a estudiar la diversidad cultural de Centroamérica (Bolaños, 1999: 96).⁵ Mientras estas naciones establecieron

4. Norval Smith no menciona ningún criollo en Guatemala, y como considera que el inglés de las Islas de la Bahía en Honduras es un dialecto del inglés, no lo cuenta como criollo tampoco.

5. La criollística comenzó como rama de la lingüística precisamente en los años sesenta. Aunque Schuchardt, el padre de la criollística, había realizado investigaciones sobre las lenguas criollas en 1881, y aunque un pequeño grupo de lingüistas se había reunido en 1959 para hablar sobre ellas, la disciplina adquirió legitimidad como verdadera rama de la lingüística muchos años después, en el Congreso de Lingüística que tuvo lugar en Mona, Jamaica, en 1968 (Aceto, 1996: 4).

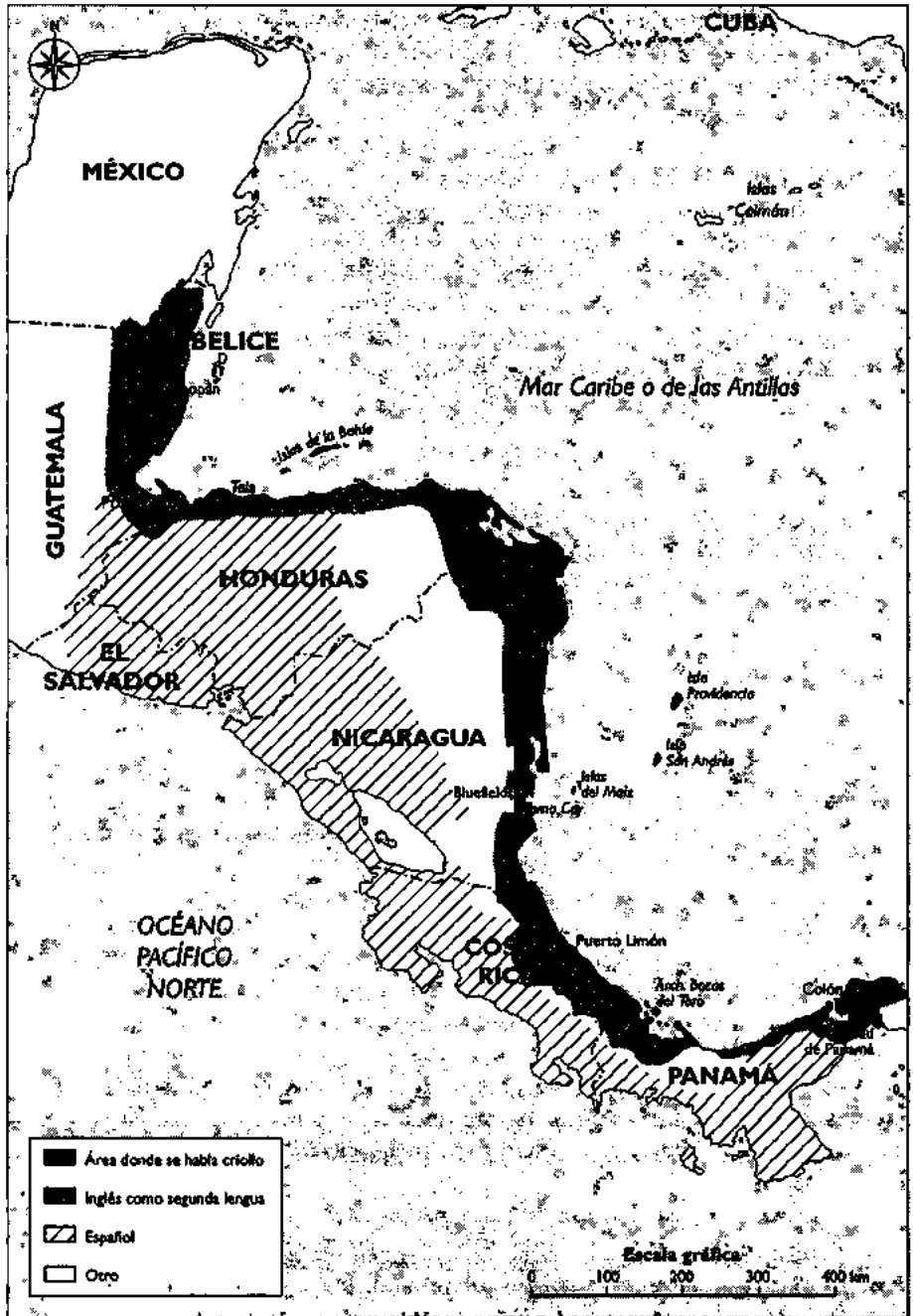
una estrategia para recuperar su soberanía en la costa atlántica, con excepción de Belice (que se conocía como Honduras Británica), el resto de los países centroamericanos habían declarado al español como lengua nacional y oficial, relegando las lenguas indígenas a la categoría de códigos de "segunda clase", e ignorando totalmente la existencia de las lenguas criollas de la costa caribeña.⁶ Por otra parte, no debería sorprendernos que los lingüistas ignoraran completamente la existencia de estas lenguas, porque hasta hace relativamente poco tiempo, las lenguas criollas fueron consideradas versiones deformadas de otras lenguas (*Mischsprachen*) y no lenguas nuevas (Holm, 1988: 1). Por ejemplo, la *Cambridge Encyclopedia of Language* de David Crystal, publicada en 1987, ofrece un tratamiento comprensivo de la lengua; sin embargo, sólo registra los criollos centroamericanos hablados en Belice y Nicaragua.

2.1. El marco sociohistórico de la región

Los afrocentroamericanos llegaron a la región a través de dos ondas inmigratorias. La mayoría vino originalmente del África Occidental, como esclavos que fueron vendidos a propietarios de minas y de plantaciones en las colonias españolas, en los siglos XVI y XVII; mientras que otros acompañaron a los conquistadores en sus campañas. Tres siglos más tarde, la segunda onda inmigratoria trajo a muchos isleños afrocaribeños de las colonias británicas, quienes se establecieron en las áreas costeras de Centroamérica en busca de trabajo y tierras (Martínez Montiel, 1992: 184).

Aún cuando quizás no hubiera sido necesario importar gran cantidad de esclavos a Centroamérica durante los años de la conquista española, por la presencia de mano de obra indígena, las actividades económicas y comerciales se nutrieron con la presencia de trabajadores esclavos, precisamente cuando la población indígena comenzó a mermar, a fines del siglo XVI. Los esclavos africanos trabajaron, entre otros lugares, en las minas de Honduras, en el cultivo del cacao en Costa Rica, ayudando a los conquistadores y cultivando caña de azúcar en Guatemala, en la producción de añil en Nicaragua, en la construcción de caminos y en el transporte de productos en Panamá (Martínez Montiel, 1992: 173). No sabemos nada de la situación lingüística de aquellos tiempos, pero mientras la población indígena y los africanos cargaron con la responsabilidad de la producción colonial sobre sus espaldas, se llevó a cabo la mezcla de estos tres sectores de la sociedad: los indígenas, los españoles, y los africanos. Como resultado se dio el mestizaje, particularmente en las tierras altas de Centroamérica,

6. El idioma nacional es aquel a través del cual se transmiten las tradiciones y la gloria del pasado de un país y por lo tanto es designado por el gobierno como aceptable para ser usado en dominios públicos. El idioma oficial es el designado formalmente por el gobierno central de una nación como la lengua a ser empleada en todo contexto gubernamental y educacional y es, por lo tanto, la lengua en la que se escriben todos los documentos oficiales.



mientras que el elemento africano predominó en la costa atlántica, especialmente en Honduras y Belice (Martínez Montiel, 1992: 171).

La historia de la costa atlántica ha tenido, por lo tanto, un desarrollo político y económico diferente del resto del territorio centroamericano. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII sufrió confrontaciones armadas entre los españoles y los ingleses, mientras ambos luchaban para obtener la supremacía económica y política en la región. Después de su fracaso militar, a fines del siglo XVIII, los ingleses fueron forzados por los españoles a abandonar sus posesiones en la región centroamericana, excepto en Belice. En las últimas décadas del siglo XIX, resultó obvio que la influencia británica sobre la costa atlántica de Centroamérica habría de ser reemplazada por el poder económico de los Estados Unidos. No sólo explotaron la región en la producción de bananas, caucho y madera, sino que esas compañías estadounidenses también ejercieron un monopolio comercial, al mismo tiempo que construyeron los ferrocarriles y el Canal de Panamá.

Poderosos enclaves financieros estadounidenses dominaron toda la costa Atlántica de Centroamérica a finales del siglo XIX, estableciendo las bases para una segunda onda migratoria. Un contingente de afroantillanos de Jamaica, Barbados, Trinidad y otras islas caribeñas fueron contratados para trabajar con los empresarios estadounidenses, dejando atrás dificultades económicas y situaciones políticas difíciles en el Caribe. El idioma inglés y las lenguas criollas basadas en el inglés habladas por los trabajadores fueron entonces los códigos de comunicación más comúnmente usados en la costa atlántica de Centroamérica. El español se empleaba, casi exclusivamente, tierra adentro, en los dominios lingüísticos de los hispanos. Hoy en día los descendientes de la gente que llegó a Centroamérica en la segunda onda inmigratoria todavía se comunican en varios criollos basados en el inglés, a lo largo de la costa atlántica (véase el mapa 1).

A mediados del siglo XX, la costa atlántica centroamericana sufrió nuevas transformaciones, como resultado de una notable disminución de intereses económicos y comerciales por parte de las compañías estadounidenses en la región. En ese momento, los gobiernos centroamericanos comenzaron a realizar serios esfuerzos por aculturar a las minorías de hablantes criollos a la cultura nacional hispánica que era la "mayoría" que ejercía el poder. En Costa Rica, como resultado de estas políticas de integración, tuvieron lugar una serie de campañas de alfabetización en español. Se aplicaron medidas drásticas para prohibir el uso del inglés en las escuelas en la provincia de Limón, tanto es así, que aún hasta se cerraron las pequeñas escuelas privadas donde las iglesias enseñaban inglés. Lamentablemente, los programas que se establecieron más tarde para enseñar inglés como segundo idioma no resultaron muy efectivos y nunca tuvieron en cuenta la base de inglés de los hablantes del criollo.

A pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos centrales por erradicar el criollo —y aunque trataron a la lengua materna de los afrocentroamericanos como

“dialectos” de “bajo prestigio” (*broken English dialects*)—, la resistencia lingüística de estas minorías ha permitido la supervivencia de su identidad multilingüe y multicultural hasta el presente. La mayoría de los hablantes de lenguas criollas son hoy en día ciudadanos de Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Guatemala y Panamá, y hablan español y el criollo también.

2.2. Los pidgins y los criollos: el criollo limonense de Costa Rica

Unas pocas palabras acerca de los idiomas criollos. Si el contacto entre los europeos y africanos, antes del siglo XVI, hubiera procedido en forma “normal” y no sufriendo los escarnios de la explotación, el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero habría llevado a que algunos africanos hablaran los idiomas europeos con fluidez; a que otros los hablaran en forma pasable, y aún otros, chapucearan los idiomas (Bickerton, 1975: 175). La trata de esclavos desbarató este modelo y truncó la adquisición de los idiomas europeos por parte de los africanos.⁷ Algunos criollistas dirían que esto les permitió conservar su lengua materna además de la lengua europea adquirida en forma incompleta.⁸ La necesidad de comunicarse entre los esclavos mismos produjo un *pidgin*, que se define como “una lengua reducida que resulta por el contacto prolongado entre grupos de gente que no tienen un idioma en común” (Holm, 1988: 5).

Generalmente, este idioma “provisorio” obtiene su vocabulario prestado del lenguaje superordinado, aunque la estructura y el significado resultan ser influenciados por la lengua o las lenguas subordinadas.⁹ Por definición, el *pidgin* resultante debe ser fácil de aprender —es una lengua simplificada, sin inflexiones por ejemplo— con un vocabulario reducido, y restringida a ciertos ámbitos semánticos, tales como el comercio, por lo tanto se lo considera como una *lingua franca*.¹⁰ Los niños se convierten en hablantes de criollos al ampliar el *pidgin* here-

7. Además está decir que “europeo” y “africano” son términos usados aquí como generalizaciones simplificadas de complejos grupos de gentes de variado origen. También debe tenerse en cuenta que el proceso aquí descrito no es exclusivo del Caribe y Centroamérica, sino que se ha dado en todo el mundo, y tampoco se aplica exclusivamente a la situación multilingüe de los africanos y los europeos.

8. Hay varias explicaciones respecto del origen de las lenguas criollas. Básicamente responden a dos enfoques diferentes: la teoría monogenética y la poligenética. Para información más completa sobre este tema véase Herzfeld (2002).

9. Un idioma superordinado es el código lingüístico de un grupo que mantiene el poder económico, político y social en una sociedad. El idioma subordinado, por otra parte, es el de la gente que ha sido dominada por hablantes de una lengua superordinada.

10. El *pidgin* es una especie de “idioma extranjero” de vocabulario limitado y de alternativas sintácticas restringidas. Los niños que nacieron en el Nuevo Mundo de padres hablantes del *pidgin* encontraron que era más útil para ellos el hablar el *pidgin* que la lengua materna de sus padres (Holm, 1988: 6-7). Cuando un *pidgin* se convierte en la lengua nativa de toda una comunidad puede ser considerado como un criollo. Básicamente el proceso de criollización o nativización, que es lo opuesto a “pidginización”, significa la expansión, y no la reducción, de la lengua que entonces adquiere un vocabulario más completo y una sintaxis más compleja.

dado, y reorganizándolo de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Debido al desplazamiento geográfico de los hablantes y la interrupción de los vínculos con su identidad sociocultural y su lengua original, su historia sociolingüística, y no solamente la estructura de su lengua, es un determinante importante del resultado lingüístico en este tipo de situación de lenguas en contacto.

En realidad, esta hipótesis, que es una de las muchas que explican el origen de los criollos, corresponde al caso de los criollos que se hablan en el Caribe, pero no da cuenta de la existencia de los criollos centroamericanos. Si nos centramos en el caso del criollo limonense de Costa Rica por ejemplo, podemos explicar esa situación lingüística de la siguiente manera. Cuando los trabajadores ferrocarrileros y más tarde los peones de plantaciones llegaron a Costa Rica empleados por la United Fruit Co. a fines del siglo XIX, trajeron consigo su "idioma inmigrante", el criollo jamaquino. Con el pasar del tiempo, esta gente decidió permanecer en la provincia de Limón y adoptar la ciudadanía costarricense; paralelamente, su criollo jamaquino evolucionó hasta convertirse en lo que es hoy el criollo limonense que sus hablantes llaman /mekaytelyuw/ o /mekatelyuw/.¹¹

Un criollo se diferencia de los otros idiomas en tanto que se da en un continuo lingüístico que va de un extremo, llamado basilecto, al polo opuesto, llamado acrolecto. En el caso del criollo limonense, el basilecto es una combinación de gramática africana y de vocabulario inglés, y el acrolecto consiste, en su mayor parte, de las características del inglés limonense estándar en lo que se refiere al vocabulario y la gramática. En el medio del continuo está el mesolecto, con características de ambos extremos (véanse las figuras 1 y 2).

Mientras que el español, que es el idioma oficial en el que el criollo está inmerso, ha afectado sin duda a su lengua materna (Cf. Zimmer en esta publicación), la lealtad de los afrocostarricenses hacia su grupo étnico está aún presente, por lo menos parcialmente y por ahora, en su habilidad de hablar el criollo. Por mucho tiempo los hispanohablantes del país los consideraron "extranjeros", porque mantuvieron las características típicas de su vida sociocultural caribeña. En el presente, la provincia de Limón se caracteriza por una hibridación de las culturas afroantillana e hispanocostarricense y ha convertido a la región en un ambiente pluricultural con una población plurilingüe. Pero ¿por cuánto tiempo? Y ¿por qué ha sobrevivido el criollo limonense hasta ahora?

11. /mekaytelyuw/ viene del criollo jamaquino *Make I tell you something, Let me tell you something*, que significa "Déjeme decirle algo [alguna cosa]". El mismo proceso que dio origen al criollo limonense puede atribuirse al desarrollo del criollo panameño, aunque la mayor parte de los inmigrantes panameños llegaron de Barbados, mientras que un origen aún más complejo explica la formación del criollo de la Costa Mosquitia de Nicaragua, y del inglés de las Islas de la Bahía de Honduras, que viene del criollo hablado en las Islas Caimanes, mientras que se sabe poco del criollo guatemalteco.

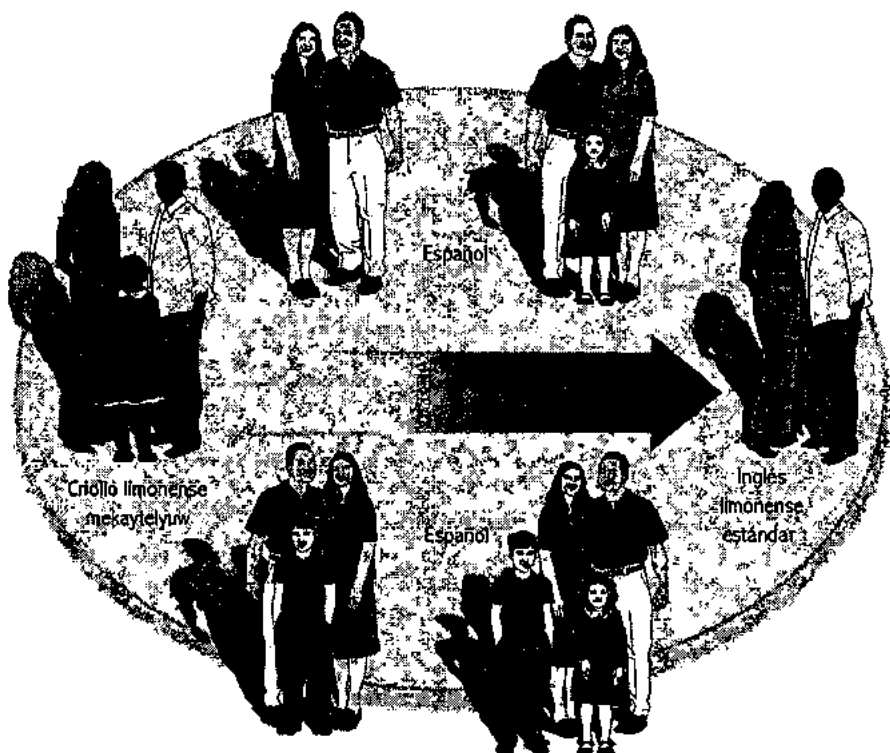


Figura 1: El criollo limonense en Costa Rica

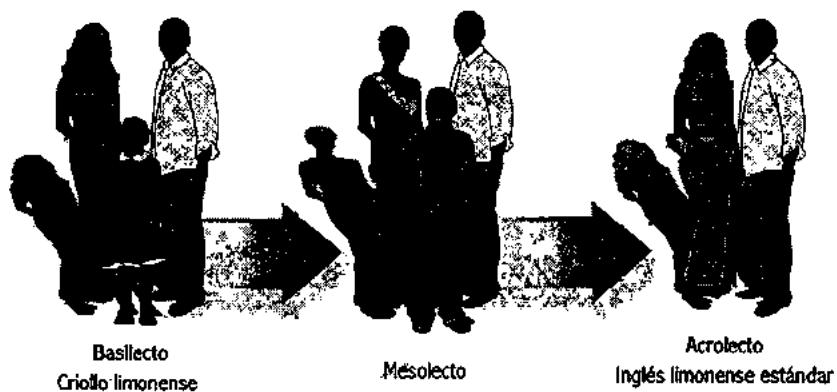


Figura 2: Del básilecto al acrolecto

3. Lengua e identidad en Costa Rica

Los esfuerzos que se han hecho para analizar la relación entre lengua e identidad en una situación de bilingüismo han enfocado sobre todo la relación entre lengua y etnicidad. La lengua es un sistema altamente estructurado y sofisticado que, con sutilezas y flexibilidad, está crucialmente relacionado con las capacidades más significativas del ser humano, el pensamiento y la cognición, incluyendo la habilidad de categorizar, clasificar y simbolizar. La etnicidad, por otra parte, comprende un gran número de conceptos por los muchos factores interrelacionados que incluye. A simple vista, se puede considerar a la etnicidad como un "sentido de identidad de grupo derivada de vínculos comunes, reales o percibidos, tales como la lengua, la raza o la religión", y estos existen dentro de cierto límite.¹²

De acuerdo con Frederick Barth (1969), al hablar de etnicidad, el elemento más importante es precisamente el límite entre los grupos. Explica que, si bien es cierto que las culturas que existen dentro de ciertos límites son entes dinámicos que pueden cambiar, la persistencia de los límites como tales es de mucha más larga vida (es decir, son mucho más constantes) que las culturas que contienen.

[...] la desaparición de la lengua original de un grupo puede representar un cambio en el contenido cultural —la pérdida de una lengua como instrumento regular comunicativo, y la adopción de otra—. Pero, en tanto que un idioma persiste como una valiosa característica simbólica de la vida de un grupo, puede contribuir al mantenimiento de los límites. (Edwards, 1994: 126).

En otras palabras, aún cuando el contenido cultural es mutable y el grupo étnico es también una entidad dinámica, particularmente cuando existe como minoría en medio de una sociedad en "desarrollo", los límites que determinan al grupo deben persistir como un marcador simbólico porque de lo contrario el grupo étnico mismo deja de existir como concepto viable.

Estoy de acuerdo con Gans (1979) en que si bien un idioma puede perder su función comunicativa, su uso continuo, aunque fuera en forma limitada, puede

12. Una definición un tanto más compleja de Edwards (1985: 10) sugiere que "la identidad étnica significa lealtad a un grupo —pequeño o grande, socialmente dominante o subordinado— con el que se tienen vínculos ancestrales. No hay necesidad de que exista una continuidad de generaciones de la misma socialización o de patrones culturales [similares], pero un sentido de grupo debe persistir. Este puede ser sustentado por características objetivas compartidas (lengua, religión, etc.) o por contribuciones más subjetivas a un sentido de "grupo" o por una combinación de ambos. Los vínculos simbólicos o subjetivos deben relacionarse, aún cuando sea a distancia, a un pasado observable".

Por supuesto que abundan las definiciones de etnicidad, tanto como los criterios que se considerarán adecuados para definir a una colectividad como grupo étnico, y para diferenciarlo de un grupo "racial". Aquí yo voy a adoptar la perspectiva (basada en Turner) que considera que una unidad étnica está formada por dos individuos que dicen pertenecer a un grupo étnico A y no al B, y ellos están dispuestos a ser tratados, y a que se juzgue su comportamiento, como miembros del grupo A y no del B.

considerarse como “un nuevo tipo de compromiso étnico [...] que hace hincapié [en la] preocupación [del grupo] por [conservar] su identidad”, siempre y cuando ese idioma mantenga un asidero emocional sobre el grupo (Gans, 1979: 1). Es necesario recordar un punto importante: “los fenómenos del lenguaje son fenómenos sociales y están todos intrincadamente entremezclados” (Edwards, 1994: 106). El tratamiento brutal y humillante que sufrieron los antepasados de los afrocostarricenses durante la época de la colonia, y las frecuentes manifestaciones de racismo a las que todavía están expuestos hoy en día, parecerían garantizar la inminente desaparición del criollo limonense y un cambio total hacia el español. Sin embargo, el comportamiento lingüístico del criollo, así como los otros marcadores de identidad, tales como la música, la religión, y la educación, han transformado esta dramática situación social en una concepción positiva de la identidad. Esta actitud, aunque en apariencia pareciera ir contra todos los instintos, está basada en un prestigio encubierto de solidaridad compartida, un vínculo que viene también de la percepción del propio ser y de los otros miembros del grupo, como parte de la identidad negra (*negritude*), en oposición a los “otros”, a todos los demás.

3.1. El contacto y el conflicto de la situación lingüística

Cuando dos grupos de hablantes de idiomas diferentes se ponen en contacto, uno de los casos más comunes es que el grupo subordinado abandone su lengua materna, ya que el grupo superordinado establece su lengua como el medio de comunicación nacional. Como resultado de ese estatus desigual entre dos grupos lingüísticos—que implica también diferencias notables desde el punto de vista político y económico— puede suceder que el uso de la lengua decline. En general, se puede afirmar que cuando los grupos de hablantes de diversas lenguas entran en contacto en un país, no lo hacen en situaciones emocionales neutrales. Lo más probable es que la situación produzca algún conflicto que siempre trae aparejado una reacción importante, que se manifiesta precisamente con la dominación de un grupo sobre el otro.

Es por eso que si el sentimiento de grupo persiste entre los hablantes de lenguas subordinadas, el poder de la etnicidad puede sobrevivir, en tanto que los vínculos intangibles de ese grupo se mantengan. Es posible que estos vínculos se refuercen si la identidad del grupo de minoría está corriendo algún tipo de riesgo. Incluso, considerando la “globalización” de las culturas, muy bien puede suceder que el fervor con que se defiende la propia identidad se estimule aún más que lo “normal”, en lugar de desaparecer. En estas condiciones, puede producirse un “renacimiento” del idioma, que se manifiesta en un esfuerzo por revitalizar y reorientar la identidad del grupo a través de una nueva lealtad al mismo.

En realidad, la "lealtad cultural" es más común que la "lealtad lingüística". Los mecanismos por los cuales es posible reconciliar las tradiciones y el cambio cultural, al mismo tiempo que reconocer abiertamente el legado de los antepasados, pueden expresarse a través de un número de marcadores no lingüísticos que le dan continuidad al grupo. Una amplia base cultural, tal como la tradición musical, y la religión, por ejemplo, pueden proveer una plataforma para la renovación de la identidad de un grupo y a partir de esos elementos es posible la renovación de las actividades lingüísticas. Hoy en día el afro-pop caribeño y el reggae llegan a un público numeroso y transmiten su mensaje en un idioma criollo con el que se pueden identificar sus hablantes, legitimizando así su propia forma de hablar. Esto podría llevar a crear una situación de reverencia hacia el idioma, haciendo que el criollo adquiriera una dimensión simbólica que podría revitalizarlo como medio "regular" de comunicación, especialmente entre los jóvenes.

Otro marcador de identidad que prevalece como "la columna central de la vida" (Edwards, 1994: 116) es la religión. Aún cuando los servicios religiosos son una clara manifestación del carácter multilingüe y multicultural de la población de Limón por la existencia de variadas denominaciones, la fe protestante todavía mantiene unido al pueblo afrolimonense.¹³ Elizabeth Winkler (1998: 214) anota que cuando ella asistió a un servicio religioso de la Iglesia Anglicana de Limón, el pastor dijo una oración en español para dos miembros de la comunidad que cumplían años ese día. Luego la congregación cantó los tres versos estándar del *Happy Birthday* en inglés. La comunión y la mayoría de los avisos dados desde el púlpito fueron expresados en español, pero el resto de las canciones fueron cantadas en inglés estándar. Las oraciones fueron recitadas en español y el resto de los anuncios, en criollo limonense. Todo el servicio religioso fue una clara manifestación de la identidad trilingüe y multicultural de la comunidad. El cartel que daba la bienvenida a la iglesia decía:

We welcome you
God Bless you
Come again

Aleluya!

Cuán bueno es cantar alabanzas
A nuestro Dios!
Cuán agradable es honrarle
Con loores
Psalm 147:1

Además, la adquisición obligatoria del inglés limonense estándar, que no es otra cosa que la variedad acrolectal del criollo limonense, impuesto en todas las

13. Esto no quiere decir que la Iglesia Católica no haya aumentado considerablemente el número de sus feligreses en Limón, desde que comenzó el movimiento por asimilar a los afrocostarricenses en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la mayoría de los afrolimonenses es todavía sobre todo protestante.

escuelas del país, las novelas de televisión en inglés y el contacto con turistas de habla inglesa han contribuido a que los limonenses valoren la habilidad de hablar alguna variedad de inglés. Las discusiones que tuvieron lugar en Estados Unidos sobre la función y el futuro de Ebonics también han contribuido a una apreciación de la validez de ese dialecto y al poder de la identidad negra. Todos estos elementos han hecho que algunos miembros del grupo de minoría progresen de una evaluación negativa de su estatus lingüístico "desfavorable" a una apreciación de la legitimidad de su lengua.

3.2. La supervivencia del criollo limonense

En los foros públicos, los intelectuales que representan a los grupos minoritarios, tales como el de los hablantes del criollo limonense, encuentran especialmente significativas los debates sobre la lengua y la protección a su colectividad amenazada.¹⁴ Es obvio que no se pueden dar el lujo de ignorar estas cuestiones. Su participación en la lucha por la equidad de derechos se suma a las filas de otros movimientos de minorías; al expresar su preocupación por el pluralismo, hacen que la lengua y la identidad se transformen en un asunto de gran importancia en la lucha contra las tradicionales políticas asimilatorias de las mayorías dominantes.

Así como la etnicidad puede ser un asunto de elección, es probable que la conservación de una lengua se deba a una elección consciente también. Comenzando por el vínculo emocional que se siente por la lengua materna—la primera lengua que se aprende en la niñez— tiene que haber sentimientos adicionales de resistencia a la influencia de los procesos lingüísticos que "vienen de afuera". Esto hace que la retención del dialecto o la lengua de "bajo prestigio" se transforme en un "arma" en la preservación de algo que lo separa a "uno" de los "otros", quienes representan un grupo lingüístico impuesto desde afuera.

En situaciones de conflicto lingüístico, un individuo puede sentir que es especialmente importante que su verdadera identidad de grupo se refleje en su forma de hablar en situaciones especiales (Ryan, 1979: 148). En ese sentido, la teoría de reacción psicológica de Brehm provee una base para comprender por qué es así (Ryan, 1979). Él observa que "la amenaza de la pérdida de libertad conduce a comportamientos tales que llevan a elegir una alternativa amenazada así como actitudes favorables hacia esa alternativa amenazada". Si un pueblo minorizado siente que su libertad de continuar usando su lengua está amenazada, puede ser que reaccione usando su forma distintiva de hablar. Esta forma positiva de distinguirse como miembros/hablantes de un grupo permite establecer una

14. Un amigo mío (E. Perry, comunicación personal, San José, Costa Rica; febrero 26 de 1999) me dijo que uno podía

identidad social positiva así como la satisfacción de pertenecer a la membresía del grupo "propio" (Ryan, 1979). Por otra parte, esos hablantes pueden esperar solidaridad de los miembros de su grupo, quienes son percibidos como similares al que los percibe, y por lo tanto compartir con ellos cierta franqueza, candor e intimidad. Así, aún cuando los hispanos consideran al criollo limonense como de "bajo prestigio", sus hablantes bien pueden asociar su idioma con otros valores de importancia para su identidad.

4. Observaciones finales

A pesar de la guerra que se ha declarado a su existencia, el criollo limonense ha sobrevivido hasta ahora como una lengua minoritaria de "bajo prestigio". Aunque cabría suponer que los hablantes endosarían las normas lingüísticas del grupo dominante (el español en el caso de los hablantes del criollo limonense de Costa Rica), es posible que un grupo de valores opuestos hayan prevalecido para que ellos retengan su lengua materna, a pesar de la atracción de movilidad social y de los años de esfuerzos políticos y educacionales en que se empeñó el gobierno para erradicar el "inglés de Limón".

Las predicciones sobre la vida o muerte de una lengua son peligrosas, y no se puede generalizar sobre las condiciones que llevan a esos resultados. El proceso sociohistórico que ha tenido lugar en Costa Rica en los últimos cien años ha tenido un impacto diferente en los diversos grupos étnicos. Es cierto que para la mayoría de la gente las preocupaciones económicas son de mucha importancia. Nancy Dorian (1982: 47) ha señalado que "la lealtad lingüística persiste en tanto las circunstancias económicas y sociales son conducentes a mantenerla, pero si otra lengua resulta de mayor valor [económico], se da un cambio hacia esa otra lengua". Las consideraciones económicas son, sin duda, muy importantes, pero hay casos en que resultan ser irrelevantes. Bien puede suceder que un grupo obedezca otros mandatos pragmáticos que pueden estar en contraposición con los imperativos económicos. Si un grupo siente que retener su propia lengua no contribuye a obtener mejoras materiales, pero al mismo tiempo no conduce a pérdidas significativas; si se siente lo suficientemente "seguro" de sus valores culturales y tradicionales, es posible que ese grupo cultural logre "activar" sus emociones y sentimientos para conservar su idioma (Edwards, 1994: 117). Es decir que "las preocupaciones económicas y pragmáticas son centrales pero pueden estar enterradas bajo numerosas capas de cultura y tradición" (Edwards, 1994: 117).

predecir quién estaría presente en las actividades públicas en las cuales se hablaba de la vida de los limonenses. Son todos escritores e intelectuales prominentes de Costa Rica, tales como Eulalia Bernard, Quince Duncan y Sherman Thomas. Ellos, entre otros, siempre se hacen presente cuando se trata de defender los derechos de su gente.

En última instancia, pareciera que el factor decisivo, determinante de la supervivencia de una lengua, depende del grado de orgullo y de la estimación positiva que se atribuyen a ese legado lingüístico. Así es que bien podría ser que el sentido profundo de su dignidad como hablantes del criollo limonense y el sentido de su propio valor, derivados de las raíces de sus antepasados—obvias hoy en día por un renacimiento de su folklore— puedan detener el decaimiento del uso de un idioma. Me aventuraría a decir que si, en base a su trasfondo sociohistórico, un grupo valora su identidad—particularmente al enfrentar las presiones socioeconómicas del presente hacia la universalización de la cultura— es totalmente posible que la lengua prevalezca. Si es así, y si la lengua de poblaciones minoritarias es objeto de reconocimiento oficial, eventualmente puede llegarse a un reconocimiento, no sólo de la dignidad humana de sus hablantes y de su identidad, sino también del valor del multiculturalismo y del multilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Aceto, Michael (1996): *Variation in a Variety of Panamanian Creole English*, tesis doctoral, University of Texas.
- Barth, Frederick (1969): *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston, Little Brown.
- Bickerton, Derek (1975): *Dynamics of a Creole System*, Cambridge (R.U.), Cambridge University Press.
- Bolaños, Margarita (1999): *Anthropological Approaches in U.S. Studies of Central America, 1930-1970: Implications for Central American Anthropology*, tesis doctoral, The University of Kansas.
- Brehm, J. W. (1972): *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*, Morristown, General Learning Press.
- Crystal, David (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dorian, Nancy (1982): "Language loss and maintenance in language contact situations", en R. Lambert y B. Freed (eds.), *The Loss of Language Skills*, Rowley, Newbury House.
- Edwards, John (1985): *Language, Society and Identity*, Oxford, Basil Blackwell.
- (1994): *Multilingualism*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Fishman, Joshua (1977): "Language, Ethnicity, and Racism", en Muriel Saville-Troike(ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, Georgetown University Press.
- Gans, Herbert (1979): "Symbolic Ethnicity", *Ethnic and Racial Studies*, 2, pp. 1-20.
- Giles, Howard (ed.) (1977): *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Oxford, Pergamon Press.
- Gumperz, J. J. (ed.) (1982): *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Herzfeld, Anita (2002): *Mekaytelyuw: la lengua criolla (de Limón)*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Holm, John (1988): *Pidgins and Creoles*, vol. I, *Theory and Structure*, Cambridge (R.U.), Cambridge University Press.
- Martínez Montiel, Luz M. (1992): *Negros en América*, Madrid, MAPFRE.
- Ryan, Ellen Bouchard (1979): "Why do Low-prestige Language Varieties Persist?", en Howard Giles y Robert N. St. Clair (eds.), *Language and Social Psychology*, Oxford, Basil Blackwell.
- Schuchardt, H. (1881): "Review of Coelho (1881)", *Zeitschrift für romanische Philologie*, 5, pp. 580-581.
- Smith, Norval (ed.) (1995): "An annotated list of creoles, pidgins, and mixed languages", en Jacques Arends, Pieter Muysken y Norval Smith (eds.), *Pidgins and Creoles: an Introduction*, Amsterdam, John Benjamins.
- Turner, Lorenzo D. (1949): *Africanisms in the Gullah Dialect*, Chicago, University of Chicago.
- Winkler, Elizabeth Grace (1998): *Limonese Creole: A Case of Contact-Induced Language Change*, tesis doctoral, Indiana University.



Tanja Zimmer

*La expresión de la identidad lingüística
y cultural en el caribe costarricense*

Universidad de Colonia (Alemania)
zimmertanja@yahoo.com

Resumen En Costa Rica, el criollo limonense de base inglesa todavía es hablado por una minoría de origen jamaquino. Proponemos la hipótesis de que mediante el comportamiento lingüístico en español por parte de la comunidad afrocostarricense se manifiestan tres diferentes patrones de identidad que se deben a distintas socializaciones en diferentes épocas históricas durante el siglo XX. Estos patrones van de un distanciamiento de la cultura y lengua hispana a una progresiva integración y resultan en la emergencia de una nueva identidad intercultural de la generación joven como individuos híbridos.

Nuestra intención es demostrar que estos patrones se reflejan en el comportamiento lingüístico de tres grupos etarios: El primer grupo –los afrocostarricenses de la tercera edad– busca un deslinde cultural y lingüístico de la sociedad hispanocostarricense. Su lengua dominante es la lengua criolla. Seguidamente, existe un grupo de transición correspondiente a la época de política asimilatoria. Este grupo habla más el español y empieza a usar el cambio de código (*code-switching*: criollo limonense - español). Finalmente, existe la generación más joven que ha llegado a una reciente integración de sus sistemas culturales y lingüísticos, lo que manifiesta mediante el uso del lenguaje y de este modo tiene la posibilidad de transmitir su identidad interétnica.

Palabras clave: identidad lingüística - lenguas en contacto - Costa Rica - criollo inglés - Caribe

Abstract The English Creole *Limón Creole* is still spoken by a minority of Jamaican origin in Costa Rica. We propose that within the Afro Costa Rican speech community one can distinguish three different types of identity construction which is reflected in their *competence* and *performance* in the Spanish language. These types of identity are due to different socialization during the 20th century: firstly, the first group alienates itself from the Spanish language and Hispanic culture, secondly, one notices a progressive integration into Hispanic culture which, thirdly, results in the emergence of a new intercultural identity among the youngest generation whose members see themselves as hybrid subjects.

The aim of this article is to show that these different patterns of identity are reflected in the use of the Spanish language of the three age groups: The first group – elderly Afro-Costa Ricans – want to establish a cultural and linguistic distance from the Hispanic society. Their dominant language still remains Limón Creole. The second group, however, belongs to a group of transition, parallel to Costa Rican politics of assimilation after 1949. In this group, many people show good competence in Spanish and start code-switching. Finally, there is the youngest generation that has started integrating both cultural and linguistic systems in their use of language, a method that expresses their intercultural identity.

Key words: linguistic identity - languages in contact - Costa Rica - Limón Creole - Caribbean

1. Introducción¹

¿Criollo limonense o lengua española? ¿Cultura afrocaribeña o cultura hispana? La población afrodescendiente de Costa Rica constituye la minoría étnica más grande del país y se encuentra en una particular situación de interculturalidad en la provincia de Limón. Por una parte, siente la necesidad de asimilarse a la sociedad hispana a nivel lingüístico y cultural para facilitar su movilidad social; por otra parte, lucha por el rescate de su lengua criolla y de su herencia afrocaribeña.

En este país hispanohablante, aproximadamente 30.000 a 40.000 afrocostarricenses dominan todavía el criollo (Herzfeld, 2002: 10).² Ese criollo, al cual Herzfeld ha llamado el “criollo limonense” (CL), se ha desarrollado en base al criollo inglés jamaiquino, puesto que la mayoría de los inmigrantes que llegaron de las Antillas a Limón a partir de 1872 para trabajar en la construcción de un ferrocarril al Atlántico y la explotación bananera eran jamaquinos. Herzfeld ha definido el inglés criollo de Limón como “un continuo de variación que tiene al inglés limonense estándar (más cercano al inglés estándar) en un extremo del continuo y al criollo limonense, (más cercano al criollo jamaquino) en el otro” (Herzfeld, 2002: 31).

Durante más de medio siglo, los afrolimonenses pudieron mantener su personalidad cultural y lingüística, ya que los empresarios norteamericanos angloparlantes poseían el control político, social y económico en la provincia, situada en la vertiente Atlántica, lo que también favorecía el mantenimiento del criollo inglés. Sin embargo, tras la partida de los norteamericanos y el cambio político de 1949, el español empezó a imponerse cada vez más y se ha convertido en la

1. La realización del presente estudio fue posible gracias al apoyo económico de la Fundación Hans Boeckler de Alemania.

2. Herzfeld (2002: 10) cita también la cifra de 55.100 hablantes según el *Ethnologue: Languages of the World*, Grimes, 1997.

lengua de prestigio y de uso oficial en Limón. A esta situación se suma que ha tenido lugar un cambio demográfico significativo a causa de una masiva migración de hispanohablantes a la provincia a fines del siglo XX y, por consiguiente, actualmente los afrocostarricenses forman apenas el 16 % de la población de una comunidad en la cual solían constituir la mayoría cultural y lingüística.³

En este estudio se tomarán en cuenta estudios anteriores acerca de la situación de lenguas en contacto en Limón; sin embargo, el análisis se basa primordialmente en el corpus y las encuestas que se obtuvieron durante el trabajo de campo llevado a cabo en 2003 y 2004. Se pretende demostrar que en el transcurso del siglo XX se ha presentado un cambio significativo en la construcción de la identidad afrocostarricense, en tanto se refiere al cambio del idioma dominante en la región que ha pasado del inglés al español y que va mano a mano con el desarrollo social. Sabemos que dentro del concepto de la identidad, en particular de la identidad étnica, la lengua constituye un factor decisivo, puesto que una comunidad étnica se distingue, entre otras cosas, por sus variedades lingüísticas,⁴ ya que "la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos" (Moreno Fernández, 2005: 178).

Mi intención es demostrar que, debido a distintas socializaciones en diferentes épocas históricas, existen diferentes patrones de construcción de identidad en la comunidad afrocostarricense, que se reflejan en el comportamiento lingüístico de las generaciones. Podemos observar la existencia de tres grupos; el primer grupo —los afrocostarricenses de la tercera edad— busca un deslinde cultural y lingüístico de la sociedad hispanocostarricense; seguidamente existe un grupo de transición correspondiente a la época de política asimilatoria, y finalmente se encuentra un tercer grupo —la generación más joven— que ha llegado a una reciente integración de sus sistemas culturales y lingüísticos. En este trabajo presentaré la evolución en el uso de las lenguas a lo largo de estas tres generaciones, si bien se hará énfasis en el habla de la generación más joven que posee prácticamente el mismo grado de competencia en el criollo limonense y en el español y que, por lo tanto, tiene la posibilidad de transmitir su identidad interétnica de manera particular, por ejemplo mediante el cambio de código (*code-switching*). En el análisis se tomarán en cuenta la competencia lingüística, contrapuesta a la actuación (*competence/performance* en la terminología de Chomsky), la actitud lingüística y la conciencia sociolingüística de los hablantes, dado que son fenómenos estrechamente ligados a la elección de códigos, los cuales brindan a los hablantes diferentes posibilidades de expresar su identidad personal.

3. Hertzfeld (1979: 25) anotó que en 1927, los afrolimonenses constituían el 57 % de la población, mientras que más de veinte años después (en 1950), la tasa de afrocostarricenses había bajado a un 33,25 %.

4. Véase también, por ejemplo, Assman y Friese (1993: 130-140), según los cuales la identidad se constituye principalmente a través de la interacción que se transmite y se basa en el lenguaje.

2. La situación lingüística actual de la provincia de Limón

Hoy en día, el español es el idioma dominante hablado por la mayoría hispana en la provincia de Limón, en la cual, según el censo nacional del 2000, los afrocostarricenses sólo constituyen aproximadamente el 16 % de la población (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2000). La lengua oficial del país predomina en casi todos los ámbitos sociales siempre que estén presentes hablantes monolingües del español. Por otra parte, en el discurso diario entre afrocostarricenses se sigue usando el criollo limonense, frecuentemente alternado con el español, lo que resulta por el bilingüismo de uso extendido en la comunidad afrolimonense. No existe una distribución funcional y complementaria de los idiomas en contacto en su uso, es decir, no se puede establecer una demarcación fija y estable según los ámbitos sociales. Más bien, la situación en Limón se caracteriza por transiciones en los ámbitos comunicativos, en los cuales se pueden emplear tanto el español como lectos del continuo del CL. Muchas veces, la elección del código está condicionada más por la constitución étnica de los hablantes que por el dominio social.

Para poder contestar la pregunta “¿En qué medida puede servir el uso del lenguaje como expresión de identidad?” hay que tomar en cuenta dos aspectos sumamente importantes como información de fondo: la competencia lingüística en cada uno de los idiomas y la actitud lingüística correspondiente.

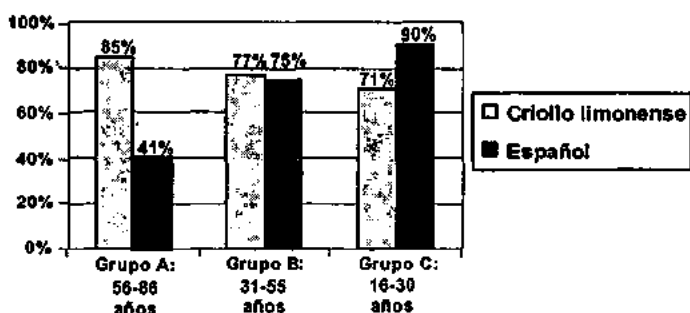
2.1. La competencia lingüística

Para el presente estudio, suponemos que la competencia gramatical de cada hablante configura los códigos lingüísticos de la interacción (Cf. Gumperz, 1986: 22). Del nivel de competencia individual de cada hablante resultan las transferencias lingüísticas⁵ de rasgos del criollo al español de manera subconsciente, del mismo modo que esa competencia lingüística brinda la base para el uso consciente y funcional de los idiomas. Antes que nada es preciso señalar que los afrocostarricenses no forman un grupo homogéneo en cuanto a su competencia lingüística. La tipología de su bilingüismo va de un bilingüismo desequilibrado (“*dominant bilinguals*”), lo que en este caso significa mayor competencia en el criollo, hasta un bilingüismo equilibrado (“*balanced bilinguals*”).⁶ Estos tipos se distribuyen a través de las generaciones: conforme la edad de los informantes es menor, y mayor el número de los informantes que han gozado una forma-

5. Se utilizará el término *transferencia*, propuesto por Clyne (1991:160) en lugar de *interferencia*, ya que este último se considera negativo por significar “inmiscuirse en/ meterse en un asunto”.

6. Cf. Silva-Corvalán (2001: 270) y también la distinción equivalente entre *dominant bilingual* y *balanced bilingual* (Romaine, 1995; Van Coetsem, 1988).

ción académica en español, más equilibrado es su bilingüismo.⁷ El número de hablantes que tiene el criollo como primera lengua (L1) ha estado disminuyendo constantemente durante el siglo XX y, hoy en día, son muy pocas las familias que utilizan solamente la lengua criolla en la educación de sus hijos.⁸ Mientras que la mayoría de las personas nacidas antes de 1949 ha adquirido el español como segunda lengua (L2), la gran mayoría de los jóvenes creció escuchando y aprendiendo ambos idiomas como L1. En el cuadro siguiente aparecen los niveles de *muy buena* competencia en criollo y en español, distribuidos por tres grupos generacionales, según la información que tuve la oportunidad de reunir en Limón respecto de la autoevaluación de la competencia lingüística de 143 informantes.⁹ El grupo A comprende los hablantes nacidos antes de 1949, el grupo B incluye los informantes nacidos entre 1949 y 1973 y el grupo C comprende la generación joven, nacidos a partir de 1974.¹⁰



Cuadro 1. Autoatribución de competencia lingüística "muy buena" en CL y en español

7. Esa descripción ha de entenderse como muy en general, pues existe, por supuesto, una diferencia en cuanto a la competencia en español entre los afrocostarricenses que residen en la ciudad de Puerto Limón y los que viven en las áreas rurales. Estos últimos usan el criollo con más frecuencia y muchos no han gozado de una educación formal secundaria/universitaria, y, por lo tanto, su competencia en español es más limitada. La edad nos da un marco general, lo que no significa que no haya algunas personas mayores que posean muy buena competencia en español. Asimismo, se nota una leve disminución en la competencia en criollo a medida que se toma en cuenta la edad; no todos los jóvenes son bilingües equilibrados. Nos encontramos, pues, en una época de transición a nivel social que puede implicar, eventualmente, el cambio del idioma predominante de los hablantes.

8. Aunque probablemente resulte inesperado, aún hay familias que usan el criollo como única lengua en la educación de sus hijos. La informante B13, una mujer de 30 años, cuenta que le ha hablado solamente en criollo a su hija mayor. Pero admite haberse dado cuenta que ese hecho le causó dificultades a la niña cuando entró a la escuela, porque estaba en desventaja en comparación con los demás niños; por eso, ahora usa ambos idiomas con su hijo menor.

9. Para calificar su dominio lingüístico en los idiomas los informantes debían elegir entre las siguientes cinco opciones: muy bien, bien, regular, poco, nada.

10. Los códigos de los informantes significan lo siguiente: F = femenino, M = masculino; el número que sigue, indica la edad; A, B o C indica el grupo etario, y, finalmente, aparece el número del hablante.

Al observar la autoevaluación de la competencia lingüística de los entrevistados se observa que el aumento del nivel de *muy buena* competencia en español oral no implica el decrecimiento del dominio *muy bueno* en el criollo limonense. Es notable que, aparentemente, la presión social ha obligado a los informantes a adquirir una muy buena competencia en la lengua oficial del país. Según las respuestas obtenidas, los informantes afirman tener mayor competencia en español conforme su edad es menor. No obstante, aunque se aprecia una leve disminución, todavía el 71 % de los jóvenes señala *muy buena* competencia en el criollo; es decir, según su evaluación personal la disminución del nivel de competencia en el criollo limonense no es proporcional al aumento de la competencia en español. Esos datos muestran que la voluntad de dominar la lengua de sus antepasados sigue existiendo e indirectamente demuestra la actitud positiva acerca del CL, que, aparentemente, todavía goza de importancia y prestigio entre sus hablantes. Según la autoevaluación de los entrevistados, el uso decreciente del criollo en la provincia no se debe a su falta de competencia¹¹ sino al aumento del uso creciente del español, por la presión y el desarrollo social en la región en las últimas décadas que les impide usar la lengua criolla en ciertas situaciones comunicativas, obligándolos a relegarla a ciertos ámbitos.

2.2. La actitud lingüística

Bajo el supuesto de que del uso del lenguaje se puede derivar información sobre la construcción de la identidad, es imprescindible tomar en cuenta la actitud lingüística de los informantes. Desde las investigaciones a partir de los años setenta sabemos que una actitud positiva acerca de un idioma puede favorecer su mantenimiento, mientras que una actitud negativa puede resultar en, o por lo menos acelerar, el desplazamiento o el abandono de una lengua. Basándonos tanto en estudios anteriores como en nuestros datos destacamos opiniones conflictivas con relación a la atribución de prestigio al criollo. Winkler (2003: 23) habla de un prestigio encubierto (*covert prestige*)¹² del criollo limonense que contrasta con la desvalorización, tanto por parte de algunos hablantes nativos del criollo como por parte de hispanohablantes. No hay que olvidar que existe una cierta estigmatización de la lengua minoritaria aparente, por ejemplo, en las denominaciones dadas al criollo, tales como *broken*, *flat* o incluso *bad English*, con que caracterizan la lengua los hispanohablantes y a veces los mismos afrocostarricenses.

No obstante, fundándonos en nuestros datos de 2003 y 2004, observamos claramente una lealtad lingüística en cuanto al criollo, incluso por parte

11. Solamente el 32 % señala que usa el CL con mayor frecuencia durante el día, el 34 % el español, el 24 % ambos, el 3 % el inglés limonense estándar.

12. Las traducciones son mías.

de la generación joven:¹³ Como tal vez no era de esperar, el 77 % del total de los entrevistados todavía considera el criollo su lengua materna y no existe una diferencia significativa entre los tres grupos etarios (Grupo A: 87 %; Grupo B: 72,5 %; Grupo C: 73,5 %). Es importante interpretar ese dato como indicación implícita acerca de la actitud lingüística de los hablantes; no significa que los hablantes que consideran al criollo como su lengua materna lo dominen mejor que el español; ese dato más bien expresa la afectividad positiva acerca de sus raíces lingüísticas y culturales.

Los resultados de la encuesta en cuanto a la actitud lingüística del grupo C, representado por las personas menores de 31 años, muestran una tendencia interesante referente a una actitud positiva hacia el criollo. Por ejemplo, se pudo apreciar que el grupo C no rechaza el uso del criollo limonense de manera colectiva; muy por el contrario, todavía el 45 % de los encuestados afirma que prefiere hablar ese idioma. Asimismo, el 76 % de los jóvenes considera que debería conservarse el "inglés de Limón" por ser parte de la cultura de Limón. Es decir, no observamos una aculturación rápida a nivel lingüístico en los integrantes del grupo B hacia el grupo C, como tal vez se esperaría, considerando la masiva política homogeneizante del gobierno costarricense a partir de la revolución de 1948, cuyo fin era la asimilación cultural y lingüística de la población afro. Más bien, según las respuestas obtenidas, incluso los jóvenes tienen una alta lealtad etnolingüística hoy en día. En los apartados siguientes veremos cómo se expresa esa lealtad en el comportamiento lingüístico.

3. Marco teórico: perspectiva psicolingüística

En situaciones de lenguas en contacto, los hablantes bilingües –desequilibrados y equilibrados– emplean diferentes recursos lingüísticos al usar las lenguas involucradas. Considerando el desarrollo social tan particular que ha ocurrido en Limón, y que resulta en diferentes usos de los códigos en contacto, la distinción entre competencia lingüística y actuación (*competence* y *performance*) es la más relevante en el análisis. Podemos distinguir entre procesos subconscientes, no intencionados, como la transferencia lingüística que se debe a la falta de competencia lingüística, y procesos conscientes, que los hablantes emplean según su ubicación situacional con la intención pragmática de transmitir un cierto patrón de identidad cultural.

13. Cfr. la observación de Winkler (2003: 23), según la cual incluso los miembros más jóvenes de la comunidad de habla desean mantener el criollo: "I found that even among the youngest members of the creole community [...] there is support for maintaining the creole".

3.1. Tres tipos de transferencia lingüística

Basándonos en Grosjean (1982: 299), partimos de la suposición que la transferencia lingüística¹⁴ es una influencia involuntaria de una lengua sobre otra, que se da en situaciones de lenguas en contacto en las cuales los hablantes tienen mayor dominio de una de las lenguas, pues la transferencia está relacionada con la competencia lingüística. En su teoría psicolingüística, que también se basa en la dominación lingüística (*dominance approach*), Van Coetsem (1988) distingue dos tipos de transferencias: la actividad de la lengua fuente (*source language agentivity*) y la actividad de la lengua receptora (*recipient language agentivity*). Este trabajo se centra, precisamente, en el análisis del impacto de la *actividad de la lengua fuente*. El primer tipo se refiere a situaciones en las que los hablantes tienen mayor dominio de la lengua fuente y transfieren estructuras de esa lengua a la lengua meta (*target language*), que dominan menos. El segundo se refiere a una situación en la cual los hablantes tienen un mayor dominio de la lengua receptora que de la lengua fuente.

Posteriormente, Van Coetsem (2000: 84) añade un tercer tipo de transferencia, que incluye situaciones de lenguas en contacto en las cuales prácticamente no existe diferencia en cuanto al dominio lingüístico por parte de los hablantes entre una lengua A y otra lengua B, es decir, las personas son bilingües equilibradas. Esa competencia bilingüe –ligada a una alta conciencia lingüística– permite el uso estratégico de los idiomas en contacto y, dependiendo de la intención del hablante, cada lengua puede funcionar como lengua fuente (A ↔ B).

Como se ha mencionado anteriormente, el aspecto principal del análisis que se presenta en este trabajo será el impacto de la *actividad de la lengua fuente*. Dentro de este ámbito esperamos encontrar fenómenos de este tipo de transferencia en el español oral de los afrocostarricenses que tienen mayor competencia en la lengua fuente (CL) y que, por lo tanto, transfieren estructuras de esa lengua (A) a la lengua receptora (B), que en este caso es el español (Cf. Van Coetsem, 1988). El segundo tipo, si bien se da en Limón, no es relevante para este análisis.¹⁵ El tercer tipo nos interesa en particular en el análisis del habla de los jóvenes bilingües equilibrados. Como ya sabemos, tienen buena competencia en ambos idiomas y su actitud lingüística es, además, positiva. Basándonos en estos hechos, los jóvenes tienen las condiciones para emplear su lengua de manera consciente, con base en una alta conciencia lingüística con el fin de expresar su identidad dentro del contexto intercultural en Limón. Por ser bilingües, poseen la posibilidad y la capacidad de elegir entre dos códigos que actúan como símbolos sociales.

14. Nótese que Grosjean habla de interferencia (*interference*) en vez de transferencia (*transference*).

15. Véase Winkler (1999, 2000).

3.2. La alternancia de códigos (*code-switching*)

Myers-Scotton (1993: 47) considera que el cambio de código es un acto basado en la capacidad de un hablante de dominar y usar dos códigos (*skilled performance*) y que, contrariamente a lo señalado para el caso de la transferencia lingüística, no se debe a la falta de competencia lingüística; más bien, el dominio de los dos códigos constituye la condición que posibilita su uso en comunidades multilingües. La competencia lingüística configura los recursos lingüísticos y, con base en ella, cada hablante selecciona, entre los códigos disponibles, el más apropiado al contexto (*performance*), pudiendo cambiar de uno a otro en el mismo acto comunicativo (Cf. Gumperz, 1986: 20). Aquí usaremos de forma indistinta la denominación “cambio de código” y “alternancia de lenguas”.

Tradicionalmente se distingue entre el *cambio de código conversacional* y el *cambio de código bilingüe* (Cf. Franceschini, 1998: 52). Mientras que el cambio de código bilingüe se basa en un sólo código que se compone de los sistemas lingüísticos que se encuentran en una situación de lenguas en contacto, el cambio de código conversacional se fundamenta en la suposición de que los hablantes disponen de dos códigos que constituyen entidades separadas en la representación mental de los hablantes en cuestión. Como veremos más adelante, este último es el tipo de cambio de código usado en la provincia de Limón, que los hablantes emplean con determinada función pragmática según su ubicación social.

Otro aspecto que cabe mencionar –puesto que juega un papel importante en la transmisión de cierto patrón de identidad a través de la elección de códigos– es la conciencia sociolingüística. Teniendo en cuenta que los hablantes saben que el uso de una lengua determinada refleja la pertenencia a un determinado grupo étnico (lo que se deriva de su conciencia lingüística), son capaces de emplear las lenguas como símbolo social. Por consiguiente podemos constatar que las lenguas funcionan como símbolos socioindexicales.¹⁶ Esta premisa vale tanto para la generación de los mayores, que se deciden por una lengua u otra, como también es de suma importancia para el grupo de jóvenes que emplean el cambio de código, integrando ambos sistemas lingüísticos en su habla.

En este punto, hemos de referirnos nuevamente a la competencia lingüística, ya que la alternancia de lenguas sólo se puede aplicar teniendo una buena competencia lingüística en ambos idiomas. Ese hecho, ligado a la conciencia lingüística, brinda a los hablantes la posibilidad de usar las lenguas en contacto con una intención determinada; verbigracia, para expresar una identidad intercultural. Como se verá en el análisis del corpus, una buena competencia bilingüe

16. Cf. Ploog y Reich (2005), Fawcett (1980). El término *indexical* (usado en filosofía) es relativo a un contexto específico, con un determinado hablante y destinatario, y una específica localización situacional.

permite el uso consciente de ambas lenguas y facilita, incluso, el juego lingüístico y el empleo funcional de las mismas como símbolo socioindexical expresado, por ejemplo, en la alternancia de códigos.

En los estudios del cambio de código, se suele distinguir entre la lengua matriz (*matrix language*) y la lengua insertada (*embedded language*). Según el *Matrix Language Frame Model* de Myers-Scotton (1993, 2002), la lengua receptora constituye el marco gramatical de la conversación, es decir, la introducción de elementos de la lengua insertada está regida por las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua matriz. Esta autora postula, además, que la lengua matriz es la lengua dominante de los hablantes.

Como se verá en el análisis del corpus, el uso del cambio de código en Limón está condicionado por una buena competencia lingüística, una conciencia lingüística positiva y una monitorización del uso de las lenguas, que significa que los hablantes al producir el habla prestan atención a la lengua en la que se expresan de manera consciente (Cf. Häcki Buhofer, 2000: 6).

4. Los patrones de identidad y su expresión en el lenguaje oral: del distanciamiento a la integración

Partimos de la suposición de que el lenguaje constituye un factor significativo en la expresión de la identidad cultural de un grupo étnico (Cf. Assmann y Friese, 1998) y que además constituye un marcador socioindexical, es decir, posee un significado social, por lo cual, puede servir para marcar la identificación con o la pertenencia a un determinado grupo social. Con referencia a los idiomas usado en la provincia de Limón, Purcell (1993: 120) habla de una dicotomía del lenguaje y del color de la piel; además presenta una anécdota que muestra muy bien el vínculo entre el lenguaje y la etnia. Una niña se expresó en los términos siguientes sobre su maestra de Gran Bretaña: "A Diana le quiero, porque aunque es blanca es negra porque habla inglés" (Purcell, 1993: 120). Este ejemplo comprueba la estrecha relación entre el grupo étnico y la función simbólica del idioma; obviamente, la situación es más compleja de lo que la niña percibe, pero para nuestro análisis basta postular que la lengua tiene funciones simbólicas y metafóricas en cuanto a su significado social.

La construcción de la identidad individual está siempre influenciada por factores externos, que a la vez tienen un impacto en la configuración lingüística de una región. De las investigaciones realizadas sobre el contacto de lenguas se desprende que el contexto social particular de una comunidad determina, en gran medida, el cambio lingüístico. La teoría sociohistórica de Thomason y Kaufman (1988) y Thomason (2001) se comprueba en Limón: Las olas migratorias y el cambio político-social en la vertiente Atlántica desde 1870 hasta la

fecha explican la configuración lingüística particular de la región, y proporcionan el marco temporal del cambio lingüístico tanto con respecto al aumento del prestigio y del uso del español, como en cuanto a la disminución del uso de la lengua criolla en las últimas décadas del siglo XX. El comportamiento lingüístico de cada hablante de las tres generaciones que nacieron durante épocas históricas y situaciones político-sociales distintas refleja el patrón particular de identidad de cada informante.

Los datos del presente estudio fueron obtenidos conforme al método de la entrevista sociolingüística y a un método que toma en cuenta la experiencia de vida del informante (biografía lingüística o historia de vida lingüística, *Sprachbiographie*). Además, se elaboró un cuestionario psicolingüístico que tenía como propósito la autoevaluación del nivel de competencia lingüística de los informantes, el análisis de las esferas de uso de los idiomas en contacto y también la actitud lingüística de los hablantes.

El corpus está conformado por 143 conversaciones de habla espontánea que se grabaron durante dos épocas de trabajo de campo (de octubre a diciembre de 2003 y de septiembre a diciembre de 2004) en la ciudad de Puerto Limón y en pueblos rurales de la provincia de Limón. El análisis lingüístico se basa en muestras de habla obtenidas por medio de conversaciones dirigidas, semidirigidas o libres, en algunos casos con un solo hablante afrolimonense y, en otros, simultáneamente con varios participantes de nuestros tres grupos etarios.

A continuación, presentaremos cómo ha cambiado la identidad de la población afro durante el transcurso de las últimas décadas. De acuerdo con Le Page y Tabouret-Keller (1985) suponemos que el comportamiento lingüístico depende del deseo de identificación con los respectivos grupos presentes en la comunidad:

[...] el comportamiento lingüístico real de cada individuo está determinado [...]. Los individuos crean los patrones de su comportamiento lingüístico a semejanza del comportamiento de uno o varios grupos con los cuales desean ser identificados de vez en cuando [...]. La relación entre el individuo y la comunidad se establece mediante los procesos de proyección y retroalimentación; la evolución de las normas de la comunidad dada por los modelos de la comunidad; por los procesos interactivos de la vida diaria y por las características inherentes a los sistemas lingüísticos. (Le Page y Tabouret-Keller 1985: 18; la traducción es mía)

En este estudio se distinguen tres diferentes patrones de identidad (el deslinde, la asimilación y la integración a nivel cultural y lingüístico) que correlacionan, no completamente, pero en gran medida, con tres diferentes generaciones, es decir, con los tres grupos establecidos (A, B, C). Como se ha dicho anteriormente, el cambio histórico ha tenido un gran impacto en la evolución de la identidad afrocostarricense de la generación de los mayores (grupo A) a la de los jóvenes (grupo C).

4.1. La lealtad etnolingüística y el deslinde cultural de la sociedad hispana

El primer grupo que distinguimos es el de afrocostarricenses que, aparentemente, desean distanciarse de la cultura hispana, pues se sienten muy ligados a su herencia afrocaribea puesto que por varias décadas se identificaron más con los angloparlantes presentes en la provincia hasta mediados del siglo XX que con los hispanocostarricenses. Los integrantes pertenecen a nuestro grupo A, el cual se ha asimilado precariamente a la sociedad hispanocostarricense en cuanto a su cultura y lengua, como resultado de su sentido de superioridad sobre los hispanos durante la dominación de la United Fruit Company, en la historia colonial de la región.

Quando los negros y los hispanos competían por los trabajos en las plantaciones de la United Fruit Company, los negros sacaron partido al presentarse culturalmente como superiores a los hispanos. Usaron su cultura y sus valores derivados de la herencia británica como su emblema de legitimidad, especialmente aspectos tales como el idioma, la educación y el vínculo político con Gran Bretaña, aspectos que compartían con los empleados norteamericanos.

(Purcell, 1993: 158; la traducción es mía)

Según Purcell, los afrodescendientes consideraban a los hispanos como inferiores, ya que estos no tenían otra cosa en común con los estadounidenses que el color de la piel. Los empresarios, por su lado, al preferirlos como empleados, contribuyeron a acrecentar este estatus preferencial y a crear en los afrocostarricenses este sentimiento de superioridad a los hispanocostarricenses. En cuanto al papel de los estadounidenses con referencia al deslinde cultural, Purcell comenta que estos aprovecharon todas las oportunidades para reforzar la división racial, cultural y nacional (Purcell 1993: 158). En el comportamiento de los mayores se puede observar esta división todavía. Por ejemplo, los afrocostarricenses de edad avanzada prefieren reunirse en sus propias organizaciones tales como la UNIA (United Negro Improvement Association).

Al contemplar el comportamiento lingüístico de estos informantes, cuya lengua predominante es el criollo y quienes han aprendido el español como L2, percibimos una clara preferencia por el uso del criollo limonense. Por ejemplo, al inicio de una conversación con desconocidos, los afrodescendientes de edad avanzada frecuentemente preguntan si el interlocutor habla inglés, dado que no quieren usar el español. Un sastre afrocostarricense de 85 años, al que me dirigí en español no respondió inmediatamente en español, sino que preguntó si podía hablar inglés. Cuando le pregunté en inglés si él hablaba mucho el español durante el día, me contestó: *"Not much. You see what happen is that I am not a Spanish student. My education is in English"* (M, 85, A 42). De acuerdo con Van Coetsem (1988), ese comportamiento es predecible; primero, porque el hablante tiende a hablar el idioma en el cual posee mayor competencia y, segundo, porque creció

en una época en la que la United Fruit Company dominaba económicamente la zona. El inglés era entonces la lengua dominante, la lengua usada en la formación académica y la que servía como *modus operandi* en la provincia de Limón en general.

Resulta además llamativo que los hablantes de este grupo practiquen una *elección de lengua* (Grosjean, 1982) y rechacen todo tipo de cambio de código o mezcla de lenguas: o hablan el “inglés de Limón” o el español (aunque con un bajo nivel de competencia), pero evitan el uso de ambos durante una conversación. Más bien, desean separarlos de manera contundente. La preferencia por el criollo demuestra el deseo de no confundirse con la sociedad hispana, mostrando a la vez una alta lealtad etnolingüística. Esto refleja un patrón de identidad cultural que muestra un profundo vínculo con sus raíces étnicas. En resumen, los hablantes de más avanzada edad se encuentran dentro de un contexto intercultural, pero no buscan la integración sino más bien el distanciamiento de la cultura y lengua hispana y muestran una alta lealtad lingüística por el CL.

Al hablar español, estos hablantes reflejan el grado más alto de las imposiciones estructurales (Van Coetsem, 1988, 2000)¹⁷ de todos los grupos etarios. Para poder seguir la evolución del uso de las lenguas en la provincia y evaluar el grado de imposición, es necesario presentar los rasgos más llamativos del español oral de estos informantes.¹⁸ Según la teoría de Van Coetsem (1988, 2000), en una situación de transferencia de actividad de la lengua fuente, el mayor grado de imposición de una primera lengua sobre la lengua meta se manifiesta en el nivel fonético-fonológico, que también se comprueba en el español oral de los afrocostarricenses mayores. Una de las transferencias más características a nivel fonético-fonológico es la particular realización de la velar fricativa, debido a que el fonema /x/ no forma parte del sistema criollo. De acuerdo con el corpus de esta investigación, las alternativas articulatorias para este fonema fricativo velar en el español de los afrocostarricenses son: la aspiración [h] (por ejemplo: “juego” [h]uego), la elisión total [Ø] (por ejemplo: “juvenil”: [Ø]uvenil) y la sustitución por un cierre glotal [ʔ] (por ejemplo: “gente”: [ʔ]ente).

Otro rasgo típico es la realización retrofleja de las vibrantes, puesto que la vibración es una articulación extraña al sistema criollo que posee solamente el fonema /r/ alveolar, sonoro, retroflejo. La variante retrofleja es la variante más productiva en posición intervocálica, una posición que aparece en muchas palabras en el criollo limonense y también en el inglés estándar. Con alta frecuencia encontramos la realización retrofleja de /r/ en los siguientes ejem-

17. Según Van Coetsem (2000: 64), el grado de imposición de estructuras de la lengua fuente sobre la lengua receptora es muy alto si los hablantes poseen un bajo nivel de competencia. Conforme aumenta la competencia, las imposiciones disminuyen. Véase también Gumperz (1986).

18. Véase Zimmer (2005) para un análisis más detallado de las transferencias lingüísticas del CL al español.

plos del español de los afrocostarricenses en el corpus: “cuarenta”, “pulpería”, “harina”, “barato”, “puerta”. Aparte de la realización retrofleja, se produce la siguiente serie de alófonos que pueden sustituir a la vibrante simple: [r], [ʎ], [z], [l], [h] y [Ø].

En cuanto a la morfología del español hablado como L2 por los afrocostarricenses, en general se caracteriza por la simplificación del sistema morfológico.¹⁹ La reducción e incluso el abandono de distinciones morfológicas se encuentran con mucha frecuencia en el corpus. Encontramos un alto grado de faltas de concordancia de diferente tipo, que se emplean en diferentes estructuras sintácticas y clases de palabras. En particular, existe una gran inseguridad lingüística acerca de la marcación del número y género por medio de morfemas gramaticales, dado que la morfología flexional de la lengua criolla es más reducida que la del español. El plural de los sustantivos se marca, por ejemplo, con el morfema libre {*dem*}, el pronombre de la tercera persona plural, en vez del morfema gramatical {-s}, que expresa el número plural en el inglés estándar y que es de uso limitado en la lengua criolla. Lo mismo puede decirse de la marcación del género: en el criollo, las distinciones tampoco se indican mediante morfemas gramaticales sino con la yuxtaposición de morfemas lexicales, tales como *hombre* (“man”), *mujer* (“woman”) (Herzfeld, 2002: 173 y sigs.; Winkler, 1999: 82). Los siguientes ejemplos ilustran diferentes tipos de falta de concordancia en el español de los afrocostarricenses de más edad:

- (1) El limpieza del parque y la vigilancia deberíaØ ser hombres no mujerØ.
(F, 81, A 10)
- (2) Uno dejaba su casa abierto. (F, 65, A 20)
- (3) TodoØ las casaØ eraØ de madera. (F, 67, A 03)

En cuanto a la morfología verbal encontramos una regularización del paradigma verbal en el presente. La forma de la tercera persona singular se usa para todas las personas gramaticales en singular y plural.²⁰

- (4) Ahorita yo va morir y de(j)a todo, entonces yo pinte porque yo le gusta ver cosas bonitas. Yo le gusta ver mi casa bien bonita. (F, 75, A 36)
- (5) Hay muchos que se olvida de la zona Atlántico. (M, 85, A 42)
- (6) Los estudiantes va a la escuela de español. (M, 86, A 05)

19. Este hecho comprueba la hipótesis de Van Coetsem (2000: 76), según la cual la reducción afecta principalmente la morfología flexional de la lengua meta.

20. El uso invariable de la tercera persona singular es un fenómeno común en las *interlenguas* y se puede caracterizar como un proceso universal de simplificación de la morfosintaxis. Ese fenómeno también ha sido documentado para el español afrodominicano, el español de Guinea Ecuatorial y el español popular del Caribe (Cf. Díaz y Pfänder, 2002; Holm, 2004; Lipski, 2005; Ortiz López, 1998).

Con referencia a la sintaxis también encontramos algunas transferencias, como las anteposiciones de adjetivos, pero se usan con poca frecuencia:

(7) Usted oyó un **diferente** inglés, un **diferente** inglés que ahora. (M, 86, A 05)

Desde la perspectiva del receptor, las transferencias son una muestra de interculturalidad, es decir, el receptor nota claramente la influencia de otra lengua que está en contacto con el español. Desde la perspectiva del hablante, sin embargo, el emisor que usa rasgos del "inglés de Limón" al hablar español, no tiene como propósito expresar un tipo de interculturalidad desde la perspectiva del hablante. Como se ha mencionado anteriormente, este caso de imposición corresponde a los procesos descritos por Grosjean (1982), Van Coetsem (1988, 2000) y Thomason y Kaufman (1988), es decir, a la imposición como actividad de la lengua fuente que se debe meramente al bajo nivel de competencia lingüística y no se puede considerar como actuación consciente. Estos informantes usan el español sólo para satisfacer las necesidades comunicativas en situaciones o dominios sociales, en los que el CL ya no las puede cumplir. Es preciso, entonces, considerar las transferencias como un modo indirecto de indicar la interculturalidad.

4.2. La asimilación cultural y lingüística

El comportamiento lingüístico de la generación nacida después de la revolución de 1948 (grupo B) refleja la época de transición tanto a nivel lingüístico (cambio de la lengua socialmente dominante del inglés al español) como a nivel cultural (de mayoría a la minoría subordinada). Ese grupo realmente se encuentra entre dos culturas. En la literatura sobre la situación lingüística de Limón, ese se considera el grupo más determinante para el desarrollo lingüístico en la provincia, en particular para el futuro del criollo limonense (Cf. Wolfe, 1982: 231). Esto se debe a que ese grupo vivió el cambio social más abrupto y, como consecuencia, podía decidir si quería distanciarse del criollo o conservarlo, dentro de un contexto social que exigía la aculturación de la población afro a la sociedad hispana. Como el mantenimiento del criollo está ligado a la construcción de identidad, la lealtad etnolingüística y al modo en el que esa generación va a transmitir los valores a sus niños en un futuro, juega un papel sumamente importante.

La competencia en el español de ese grupo ya es mayor que el dominio del grupo A; no obstante, también destacamos la actividad de la lengua fuente en el habla de estos hablantes. Es decir, el español oral de estos afrocostarricenses que no disponen de una competencia bilingüe equilibrada (en que el español = L2) también se caracteriza por una serie de transferencias de la lengua criolla en casi todos los niveles lingüísticos, aunque, en comparación con el primer grupo, el

número de transferencias es menor.²¹ Esas características particulares en el habla demuestran que estos individuos se encuentran entre dos culturas. En la teoría postcolonial se ha usado el término *inbetweenness* (Bhabha, 1994: 38) para describir el hecho de estar “entre dos culturas”, la propia y la del grupo mayoritario y dominante a nivel político.

Las transferencias del CL en el español muestran la herencia étnica afro de estos individuos, pero, como ya se ha mencionado con referencia a las transferencias en el habla de los mayores, no podemos clasificarlos como expresiones *directas* de interculturalidad, sino que han de ser clasificadas como expresiones indirectas, implícitas no intencionadas, ya que la gran mayoría de esas transferencias se deben a la baja competencia en español y al escaso conocimiento metalingüístico de estos hablantes y no se hacen a propósito. En comparación con el grupo A, cuyos integrantes muestran la tendencia a querer deslindarse de la cultura hispana también al nivel lingüístico, este grupo aspira a una alta competencia en español, necesaria dentro del contexto social. Como la United Fruit Company se había trasladado al Pacífico, la situación laboral resultó difícil para los afrocostarricenses y, por lo tanto, el aprendizaje del español se hizo imprescindible para poder integrarse a la vida diaria y laboral dominada por la mayoría hispana (Purcell, 1993: 159). La presión se hace evidente en algunas respuestas acerca de la preferencia del uso de los idiomas. Preguntamos cuál idioma preferían hablar y por qué. Al observar las respuestas afirmativas acerca del español, notamos que no expresan realmente una actitud positiva referente al español, sino que muchos informantes de este grupo sienten la necesidad de aprenderlo y hablarlo:

- a) Porque es mi idioma oficial. (F, 41, B 42)
- b) Porque me casé con un señor blanco. (F, 53, B 43)
- c) Porque lo entienden todos. (F, 53, B 27)

En cuanto al comportamiento lingüístico, las transferencias no son el único aspecto interesante en el habla de este grupo, como veremos a continuación al concentrarnos en dos aspectos adicionales del comportamiento lingüístico de ese grupo: el uso de las hipercorrecciones y el comienzo del uso de ambas lenguas en contacto durante un discurso que implica tanto el cambio de código como la inserción de préstamos (*borrowing*). A continuación ofrecemos algunos ejemplos de las muchas hipercorrecciones que, además de las transferencias, hallamos en el habla de los bilingües desequilibrados de ese grupo de transición:

21. Desistimos de presentar nuevos ejemplos de transferencia ya que no varían mucho de los que aparecen en el grupo de los mayores, sino que son menos fenómenos y ocurren con menor frecuencia (Cf. Zimmer, 2005). Al mismo tiempo, se da un cambio lingüístico en dirección inversa según el tipo de transferencia de la lengua receptora (*recipient language agentivity*): el español empieza a tener un impacto en la lengua criolla subordinada. Se dan transferencias estructurales y léxicas del español al CL (Cf. Winkler, 1999, 2000; Portilla, 2000).

- (8) Nosotros teníamos una sistema que todos los domingos comíamos *rice and beans*. (M, 50, B 06)
(9) Si uno hubiera estudiado más, **fuese** otra cosa. (M, 32, B)
(10) Una vez que si logramos... si **logremos** que... meterlos en la iglesia, poco a poco se lo va a ir quitando. (M, 55, B 47)

En comparación con las transferencias que no son actos voluntarios de habla basados en la conciencia lingüística, estas hipercorrecciones muestran que este grupo monitorea su lenguaje. Estos fenómenos surgen de un acto de reflexión, de la búsqueda consciente de una forma X de la variedad estándar de la lengua meta. Las hipercorrecciones emergen debido a la falta de conocimiento metalingüístico, por analogía equivocada según la cual se derivan las formas supuestamente estándares (Steiner, 1994: 171). Se basan en el uso consciente de los códigos con el fin de emplear la lengua meta prestigiosa de manera correcta. El uso de hipercorrecciones manifiesta la escasa autoconfianza lingüística y el proceso de acomodación lingüística refleja el deseo de aculturación y asimilación a la sociedad hispana, que se considera imprescindible para un posible ascenso social y al mismo tiempo evidencian el estado de *inbetweenness* dentro de un contexto intercultural y de cambio social.

Hay otro fenómeno que nos hace suponer que este grupo de afrocostarricenses representa una fase de transición entre deslinde e integración, que es el uso del cambio de código (CL-español): Es decir, los hablantes empiezan a integrar las dos lenguas que tienen a su disposición en su discurso. Obviamente, la alternancia de códigos siempre está condicionada por factores funcionales y pragmáticos, como el entorno y los participantes. Esto vale también para Limón, pues generalmente sólo se usa el cambio de código en conversaciones en las cuales otras personas bilingües están presentes. No obstante, podemos observar una clara diferencia en comparación con el comportamiento de las personas mayores, que evitan la mezcla de ambos idiomas. Esta diferencia podría interpretarse como signo de una progresiva integración de ambas culturas.

En cuanto a los mecanismos a nivel lingüístico, tradicionalmente se suelen distinguir los siguientes tipos del cambio de código: I) cambios (inter)oracionales; II) cambios intraoracionales; III) cambios de "etiqueta"²² (muletillas). El cambio interoracional se refiere a conversaciones en las cuales se alternan oraciones completas en una y otra lengua, mientras que el cambio intraoracional consiste en el cambio de códigos en una sola oración gramatical. Por cambios de etiqueta o muletillas se entienden interjecciones u otros enunciados de carácter expresivo que no están condicionados por una posición particular a nivel sintáctico.

Estudios anteriores (Winkler, 1999, 2000) han mostradó que el criollo limonense puede funcionar como lengua matriz en conversaciones que incluyen

22. "Etiquetas" es la terminología usada por Moreno Fernández (2005).

alternancias de código. Ese hecho se comprueba en el corpus en que se basa este estudio con referencia al grupo B, pues al analizar las conversaciones que incluyen cambio de códigos, notamos que la lengua matriz es la lengua criolla en la mayoría de los casos en el habla de los informantes nacidos entre 1949 y 1974.²³ Es decir, en general se insertan estructuras y calcos del español en el sistema gramatical del CL.

En el habla de este grupo destacamos primordialmente el cambio de código interoracional. En el siguiente ejemplo, las hablantes (F, 42, B 41 y F, 40, B 40) conversan sobre cómo pasarán las fiestas de carnavales con sus hijos; sobre el lugar donde se realizará el desfile y dónde estarán puestos los toldos, si en el Barrio de Cieneguita, que está cerca de la playa, o en el centro de la ciudad.

(11) B 41: Yu nuo aredí em *fiesta* taim ai moz sí to go nowhere, wen mi daata kom in, laik se, shii wud tek out di smaal úan dem an, shi wi kian dem out an mek dem av a taim an ai alweiz sei, yu nuo, di láaz die wi go out ter di saturde, laik se, wen di úp a *comparsas* an tin laik dat an...

B 40: *Okey, hablando de comparsas: where iz di parado?*

B 41: Ai duo nuo, bikáas a andastaán dat di *toldos* dem an duos tin iz an di biich. But, laik se, *comparsas* an so is in di centa, a doo shuor, dat iz wat a ier, laik se, an di biich av di *toldos* an, laik se, di piple wat live nier báí dem use dem hous an mek business.

B 40: *Aja. Pero pero dicen, yo entendí, verdad, hay que esperar si el desfile es en Cieneguita.*

B 41. *Ay no.*

B 40: *No tiene sentido. ¿Dónde va a estar la gente?*

También se dan cambios intraoracionales en los cuales el CL constituye la lengua matriz:

(12) I'm looking for something to get him involved, that he can *enrumbar su vida*. (Winkler, 2000: 192)

Como se puede observar, en la mayoría de los ejemplos, el CL constituye la lengua matriz.²⁴ Además, los ejemplos muestran un gran número de préstamos

23. Este estudio no puede satisfacer la exigencia de representatividad, pues se basa en el análisis de 14 conversaciones con 35 interlocutores bilingües que usaron el cambio de código. Los resultados presentados muestran las tendencias actuales, es decir, tienen carácter sincrónico. Es necesario realizar más estudios para conocer el desarrollo futuro, especialmente sobre la posible integración de préstamos o calcos en vez de la inserción ad hoc palabras criollas en el español.

24. Winkler (2000: 195) ha encontrado unos pocos ejemplos (nombró dos) en los que las inserciones criollas no siguen el patrón del español como lengua matriz.

estables (Cf. 11, 13), que se deben al gran impacto que el español ha tenido en el criollo en las últimas décadas.²⁵

- (13) This wan a only bring wan tiel, an Maritsa *apart* it, shii buy it, shii buy it. Shii buy a *plateado-platiado* an this wan, bot mi tek out bak this wan. (F, 48, B 29)

En las conversaciones del corpus de este grupo que contienen alternancia de lenguas sobresale el hecho de que las partes enunciadas en una lengua están constituidas por varias cláusulas, es decir, en comparación con el habla de los jóvenes, son más largas las secciones enunciadas en una lengua y los cambios de código se producen con menos frecuencia. En la mayoría de los casos, se habla criollo como lengua matriz y, como resultado de la acción de algún elemento inductor del cambio (*trigger*), se sigue hablando en español. No obstante, son extremadamente escasos los ejemplos en los que esa lengua llega a constituir la lengua matriz; si se alternan los códigos de nuevo, en la mayoría de los casos se alternan yéndose completamente al CL, es decir, se sigue conversando totalmente en el criollo en vez de insertar elementos criollos en el español.

El hecho de que los hablantes que crecieron durante la creciente imposición del español en la comunidad limonense empiezan a usar ambas lenguas en su habla refleja la creciente asimilación a nivel lingüístico. Es decir, el uso del cambio de código expresa un proceso de aculturación. Al mismo tiempo, el inicio de la integración de ambos sistemas lingüísticos expresa el cambio en la construcción de identidad. Al contrario que la generación de los mayores, este grupo empieza a usar ambas lenguas de manera voluntaria durante situaciones comunicativas con otros participantes bilingües.²⁶

A diferencia de la generación de los jóvenes, quienes usan primordialmente el español como lengua matriz o que cambian de una lengua matriz a otra, los integrantes del grupo B usan el criollo como lengua matriz en la mayoría de los casos. Esos hablantes insertan préstamos españoles en el CL, pero también alternan las lenguas. Recordando las observaciones de Myers-Scotton, la lengua matriz es la lengua que el hablante domina predominantemente, por lo tanto el uso del CL como lengua matriz puede indicar que los informantes del grupo B siguen teniendo mayor competencia en su lengua nativa, pero al mismo tiempo

25. El impacto ha sido tan contundente, que Herzfeld (1979) habla de una sustitución del acroleto (*acroleto replacement*) en esa situación de contacto, donde el español está en progreso de sustituir al inglés estándar.

26. Como se mencionara más arriba, la entrada de préstamos del español en el criollo resulta de la presión social y de la creciente dominación del español en la sociedad. No todos los procesos se pueden considerar como mera voluntad. No obstante, el cambio de código como las repeticiones en ambos idiomas, por ejemplo, muestran un alto grado de conciencia lingüística y el uso voluntario de los mismos refleja una creciente integración de los sistemas culturales y lingüísticos.

han adquirido satisfactoriamente el español de tal manera que pueden integrarlo en su discurso oral. No obstante, al contemplar los diferentes aspectos que caracterizan su habla llegamos a la conclusión que esta generación se encuentra verdaderamente en una situación de *inbetweenness* a nivel cultural y lingüístico.

4.3. El cambio de código y la emergencia de una nueva identidad

Obviamente, no es posible fijar una demarcación estricta entre el segundo y el tercer grupo, sino que nos encontramos frente a una situación lingüística dinámica. En los datos de esta investigación se puede observar muy bien el desarrollo del cambio lingüístico o, más bien, el cambio de la lengua dominante a nivel social y su impacto en el comportamiento lingüístico en cada individuo, según las generaciones representadas en los grupos A, B y C.²⁷ Como se ha mencionado anteriormente, esta situación de transición, ligada al cambio sociopolítico, influye en gran medida en la construcción de la identidad. Al analizar el cambio de código entre el criollo limonense y el español usado por los afrocostarricenses, podemos observar muy bien esa transición. El estudio del habla de los jóvenes bilingües equilibrados demuestra, por un lado, el aumento de la competencia lingüística en español, puesto que prácticamente no se encuentran transferencias del CL en su español oral²⁸ y, por otro lado, el aumento del uso del cambio de código hace suponer una creciente voluntad de integrar sus raíces étnicas a la cultura dominante del país. Al parecer, una gran parte de la generación joven emplea los idiomas con una alta conciencia lingüística, a sabiendas de su connotación social y aprovechándose de la fuerza pragmática de la elección de códigos; es decir, están conscientes de que la integración de ambas lenguas en su discurso hace hincapié en su interetnicidad, o más bien, en su *neoculturalidad*.

Mientras que las generaciones anteriores crecieron en una época de presión política, cuyo fin era la aculturación y la castellanización de la población afrocaribeña, los jóvenes han crecido en otras circunstancias sociales y lingüísticas. En este caso, el español ya había sido implementado en la vida diaria de la sociedad

27. Sin embargo, es necesario señalar que no todos los integrantes de los tres grupos muestran exactamente el mismo comportamiento lingüístico, sino lo que presento aquí son tendencias. Otros factores sociológicos aparte de la edad también juegan un papel importante que deberían tomarse en cuenta en estudios posteriores. La mayoría de los jóvenes nacidos después de 1974 no comete errores gramaticales, pero dependiendo de las otras variables sociológicas, tales como la educación o la residencia (urbano-rural), encontramos ciertas inestabilidades menores, por ejemplo, en cuanto a la concordancia. No obstante, la gran mayoría de los jóvenes son bilingües equilibrados que muestran pocas transferencias al hablar español.

28. Desistimos de tratar el tema de las transferencias en este apartado, puesto que prácticamente no existen y porque más bien he puesto énfasis en cómo los jóvenes expresan la emergencia de una nueva identidad.

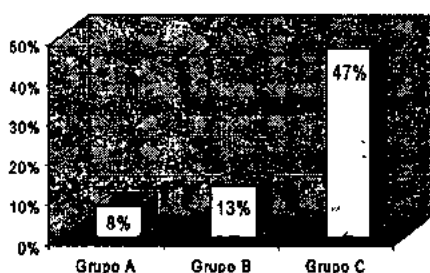
limonense tanto en la educación como en las instituciones gubernamentales desde hacía varias décadas como idioma oficial del país. Sin embargo, la herencia caribañona o afroantillana representada por la lengua criolla sigue estando presente en la provincia; dentro de este contexto de biculturalidad los jóvenes necesitan encontrar su posición y su identidad particular.

En una comparación generacional, es llamativo que el uso del cambio de código aumente en diversos dominios sociales y que sea mayor conforme la edad de los interlocutores es menor. A manera de ejemplo se presentan los porcentajes de la alternancia de lenguas durante una conversación con hombres afrocostarricenses y con las madres de los entrevistados: (ver Cuadro 2 y 3)

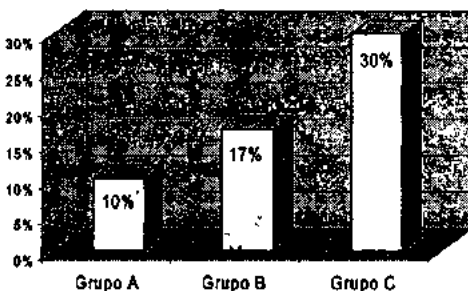
Ese fenómeno se puede entender teniendo en cuenta las diferentes etapas del cambio social. Conforme la necesidad de la integración a la sociedad hispanocostarricense aumentó, las personas se iban encontrando entre dos culturas. Por un lado, querían conservar su propia cultura, para la expresión de la cual la lengua es un símbolo fundamental (Assmann y Friese, 1998), y por otro, tuvieron que asimilarse poco a poco a las costumbres y al uso del español en la vida pública. De ahí que a muchas personas les ayuda no tener que decidirse por el criollo limonense o por el español, sino que el uso de ambas en el mismo discurso les brinda la oportunidad de expresar su posición bicultural en las situaciones comunicativas que lo permiten, es decir, cuando estén presentes hablantes bilingües. En especial, los jóvenes tienden a no decidirse por un idioma a expensas del otro, sino que utilizan una estrategia de neutralización: en muchas situaciones comunicativas usan ambos idiomas integrando los dos sistemas culturales y lingüísticos. Ese comportamiento lingüístico refleja su identidad etnolingüística.

No obstante, como se ha dicho anteriormente, no hay que olvidar que existen opiniones conflictivas acerca del CL. Una señora de 51 años (B 39) expresa el conflicto acerca de ambas culturas e idiomas en el que se encuentran los jóvenes hoy en día haciendo referencia a su hija: “¿Qué es el problema? Como se ha criado aquí, todos los chiquitos... sólo en español. [...] Yo le hablo sólo en inglés, pero afuera las conversaciones es en español. Por cuál idioma se va a decidir?”

Cuadro 2. Cambio de código con afrocostarricenses masculinos



Cuadro 3. Cambio de código con sus madres



Este comentario nos explica muy bien que el uso del idioma depende de muchas variables, tales como el entorno social en el cual se crían los niños y en qué barrio viven. A continuación la misma informante explica el comportamiento lingüístico diferente de los jóvenes hablando sobre sus tres hijos (dos hijos y una hija): “Ella no es como el grande que sólo en inglés habla. Ella entiende, usted le habla en inglés y ella entiende. Mi mamá es la que le obliga hablarle en inglés. Pero usted la oye, usted se desmaya porque ella hace la mezcla. [...] El otro [el tercer hijo] entiende bien pero no te puede sostener una conversación”. En el grupo C encontramos comportamientos diferentes que dependen tanto de una leve disminución en el nivel de competencia en el criollo de algunos jóvenes o de la actitud que tienen acerca de los idiomas. Sin embargo, la tendencia más llamativa que encontramos es la integración, la “mezcla” de ambas lenguas, como dijo la señora entrevistada. Por consiguiente, la interpretación que presento a continuación se ha de entender como una tendencia que se está dando actualmente en el grupo C, sin olvidar que también hay jóvenes que prefieren usar el criollo o que lo usan con poca frecuencia.

Ahora bien, analizando la alternancia de lenguas en el corpus, llama la atención que paralelo al cambio social, la lengua matriz se desplaza progresivamente hacia el español. Encontramos tanto conversaciones en el habla de los más jóvenes, en donde la lengua matriz alterna entre el español y el criollo, como conversaciones dominadas por el español. Eso se puede deber al aumento de su competencia lingüística —cuando los hablantes dominan más el español (Myers-Scotton, 2002 y cuadro 1)— o, lo que se considera más probable, cuando se adaptan al contexto social hispanocostarricense en el cual predomina el español.

En nuestros datos se observan muchos cambios interoracionales en el habla de los jóvenes. Como se puede ver en los ejemplos siguientes, el cambio de código se da en ambas direcciones:

- (14) C 44: Pueden hacer algo. *Fix di pléx. Somtin.* No sé. (F, 19)
C 45: *Cho!*²⁹ *Somtin.* (F, 18)
- (15) Porque usted ahorita tiene que hacer examen. *Yu beta stodi op. Yu beta stodi op.* (F, 19, C 44)
- (16) Ese muchacho es como Troy, *a miin, if yu chek im guud.* [...] y el mismo estilo de Troy, *a miin, spiikin wit im is laik spiikin wit Troy.* (M, 27, C 47)

Además de los cambios interoracionales encontramos también muchos cambios intraoracionales con una alta frecuencia de alternancias, lo que no se había encontrado en el habla de los otros grupos etarios en nuestro corpus. Al

29. *Cho!* es una interjección y una expresión de disgusto que es muy común en criollo limonense (Mario Portilla, comunicación personal, febrero de 2006).

igual que en los cambios interoracionales, los cambios van en ambas direcciones, como puede observarse especialmente en el ejemplo (17).

- (17) Ya, digamos que *Gaad send im*, y lo trajo para acá, entonces como el sábado pasado estaba la feria, entonces de una vez lo atendió alguno de los Dicans, *and them kiar im by Ms. Marlene, Ms. Marlene attend im, she lisen to im, shi, shi saw di situation*, y decidieron pagarle un hotel entonces. (M, 27, C 47)

Las reiteraciones del mismo contenido semántico en ambas lenguas presentan un caso especial de los cambios de códigos interoracionales e intraoracionales. Las repeticiones constituyen, desde el punto de vista pragmático, solamente una estrategia consciente de expresar la biculturalidad. No tienen una función semántica, sino meramente retórica y sirven como símbolo de significado social, en este caso para transmitir el patrón de identidad neocultural.

- (18) 'Anaconda 2' está aquí. *Ey, wi kta go an sti it*. Podemos ir a verlo.³⁰
(F, 18, C 45)

La repetición del contenido semántico también puede servir para dar énfasis al enunciado, aplicando los dos códigos como un juego lingüístico. El siguiente ejemplo fue usado por bilingües equilibrados:

- (19) Amor y odio son muy ligados. *It's a tin line*. (F, 26, C 48)

Los ejemplos anteriores ya demuestran un aumento del español como lengua matriz en comparación con el grupo de transición. El ejemplo (20) muestra, además, un ejemplo del cambio de código intraoracional, en el cual el español constituye la lengua matriz, dado que los elementos *Yu nuo* (*You know*) se han insertado de acuerdo con las reglas sintácticas del español. La palabra española *conocer* está regida por la preposición *a*, y el hablante la utiliza en posición posterior a la palabra inglesa *nuo*.

- (20) *Yu nuo a Scott?* (M, 27, C 47)

En el siguiente ejemplo, una palabra inglesa se inserta también según las reglas sintácticas del español. La inserción de un préstamo sirve para enfatizar o darle más peso emotivo a la palabra *solas* (*alone* en inglés):

30. Aparte del cambio de código, la prosodia acentual llama la atención, ya que la curva de entonación y el ritmo lingüístico de la reiteración "podemos ir a verlo" son muy similares a los de la frase criolla.

(21) Ya, ahora nos toca estar *aluan* (alone). (F, 19, C 28)

La integración de elementos del sistema lingüístico criollo en el español según las reglas morfosintácticas correspondientes muestra el traspaso de límites y reglas lingüísticas. No basta usar la alternancia de códigos empleando cambios de códigos interoracionales, sino que hay un deseo de mezclar los códigos realizando cambios intraoracionales o reiterando enunciados. Estos ejemplos evidencian aún con más claridad el sentimiento de integración de ambas culturas y la búsqueda de recursos lingüísticos para expresarlo.

Este uso comprueba, además, que sólo el conocimiento de las reglas morfosintácticas permite el uso integral de las lenguas en cambios intraoracionales. Ese empleo intencional del lenguaje se basa, primero, en la competencia en ambos idiomas y, segundo, en la conciencia lingüística, ya que esos hablantes poseen la capacidad de usar *ambos* idiomas no al azar, sino de manera consciente. La integración consciente de ambos evidencia que estos hablantes ya no se sienten "entre" dos culturas, sino que han encontrado el modo de unirlos, por lo que podemos hablar de la expresión de una *neoculturalidad*, una identidad híbrida, en lugar de una *interculturalidad*. Consecuentemente podemos constatar que el nivel de competencia y la conciencia lingüística van mano a mano en la expresión de la *neoculturalidad* a través del lenguaje en la generación de los jóvenes (grupo C).

Por último, falta señalar otro tipo del cambio de código, el cambio de etiqueta, que es de suma relevancia en el habla de la generación joven. Como se ha explicado anteriormente, ese tipo de cambio de código se refiere a la inserción de muletillas, por ejemplo interjecciones. Como explica Drescher (1997), las interjecciones sirven principalmente para transmitir emociones; puesto que han perdido su valor referencial. Según esta autora, "tradicionalmente se considera a las interjecciones las manifestaciones más explícitas y evidentes de expresividad lingüística. Y en efecto, son elementos lingüísticos prototípicos de expresividad" (Drescher, 1997: 234; la traducción es mía). Tradicionalmente se distinguen interjecciones primarias y secundarias. Las interjecciones secundarias se diferencian de las interjecciones primarias como "ah", "oh", "ay" entre otras, porque pertenecen al inventario léxico de un idioma. Son palabras o fraseologismos como "¡Madre mía!" en el español peninsular o como "Oh my God!" en inglés estándar y se clasifican como interjecciones dado que son convencionales. Las interjecciones secundarias no se entienden diacrónicamente a través de la semántica de los lexemas de los cuales provienen, sino que tienen una cierta función pragmática dentro de una situación comunicativa, marcada diastrática y diafásicamente, como es el caso de las conversaciones grabadas en Limón, ya que se limitan a una determinada situación comunicativa en la cual están presentes bilingües de un cierto grupo étnico. Particularmente por la característica inherente de su función pragmática, el uso abundante de interjeccio-

nes criollas es muy revelador en el habla de los jóvenes en cuanto a la expresión de su identidad personal, ya que nos demuestra su actitud positiva subyacente respecto de la lengua criolla. Para ilustrar este fenómeno veamos unos ejemplos:

- (22) C 46: Cuando yo fui a ver 'Blade', sólo habíamos cinco personas. (M, 19)
C 45: *Oh mai gúdnis!* (F, 18)
(23) Sí, tiene que ser digamos que, *laik se*,³¹ ahora todo el grupo de jóvenes se pondría de acuerdo de ir. (F, 19, C 41)

Ambas interjecciones secundarias se encuentran frecuentemente en el corpus; *laik se* es, además, muy productivo en el CL. Admitiendo que las interjecciones puedan transmitir emociones y observando la presencia de muchas interjecciones criollas dentro del español como lengua matriz, los jóvenes no solamente usan el cambio de código de manera consciente, sino que probablemente sienten cierto afecto por el criollo. Esa interpretación es valedera a condición de que se suponga que las interjecciones se usan de manera espontánea, como reacciones a un estímulo que, al mismo tiempo, transmiten expresividad. En el caso de las hablantes del ejemplo (22), sus respuestas a la encuesta subrayan su comportamiento lingüístico. Ellas afirman que prefieren hablar el criollo limonense dando las siguientes razones:

- a) "Porque siento que es mi idioma materno y me siento mejor hablando mi inglés." (F, 18, C 45)
b) "Porque me siento más identificado con él y lo considero mi idioma." (F, 19, C 46)

Sin embargo, no es exclusivamente en el uso de las interjecciones donde se demuestra que, aparentemente, a los jóvenes les gusta usar el criollo en situaciones emocionales, con diferentes funciones pragmáticas, como puede verse en el extracto de una conversación entre dos muchachas de 18 y 19 años que hablan sobre un pretendiente de una de ellas:

- (24) C 29: Si a usted no le gustara, no... las cosas no fueran así, como están.
C 28: ¡Así cómo?, así [*risas*] ¡así cómo, mae?, *stop invent, stop invent!*³²
C 29: ¡Así!
C 28: Okey, todos somos *friends*.
C 29: ¡Mae, a usted le gusta!
C 28: ¡Mae, *I duo laik im alrait!*

31. *Laik se* es una interjección que significa "digamos".

32. *Mae* (en español costarricense "maje") es una forma de tratamiento que equivale a "tío/tía" en el español peninsular. Las frases en criollo significan lo siguiente: "Stop inventing" y "I don't like him, all right!".

Es muy llamativo encontrar un abundante uso de elementos criollos especialmente en situaciones emotivas y tratando temas que se caracterizan por la emoción y el afecto. Los cambios de códigos frecuentemente se producen para exclamar algo, para contradecir o para expresar palabras que tienen un fuerte peso emotivo, como la palabra "alone" (ver los ejemplos 14, 19, 22, 24).

En comparación con el grupo de transición, observamos que hay una frecuencia más alta de alternancia de lenguas en el habla de los jóvenes. Mientras que los mayores pronuncian varias frases seguidas en un idioma para cambiar finalmente al otro causado por la acción de algún elemento inductor del cambio (*trigger*) o simplemente insertan palabras separadas en el CL (Winkler, 2000), los jóvenes intercambian los códigos en lapsos más cortos.

La integración de ambos sistemas lingüísticos disponibles podría deberse; por una parte, a la alta competencia que tienen en ambos códigos, pero por otra parte también a una actitud lingüística positiva y a la conciencia de que por medio del uso de ambas lenguas pueden expresar su biculturalidad. En base a su competencia bilingüe, un alto sentimiento de identificación con sus raíces étnicas y la seguridad lingüística, estos jóvenes afrocostarricenses van más allá de la interculturalidad: han construido una identidad neocultural, que expresan a nivel lingüístico.

5. Conclusión

El desarrollo de la construcción de la identidad en la provincia de Limón, ha tomado, aparentemente, un nuevo rumbo en los últimos años. Mientras que el comportamiento de la generación de edad avanzada (grupo A) se caracteriza por la lealtad lingüística y cultural hacia sus raíces afrocaribeñas, el grupo B ha seguido el objetivo de la acomodación y la asimilación a la sociedad prestigiosa dominante y nacional, para tener la posibilidad de adquirir movilidad social y, por otra parte, actualmente hay jóvenes afrocostarricenses (grupo C) que buscan rescatar en vez de rechazar su herencia afrocaribeña a nivel lingüístico y étnico. Se evidencia en ellos la tendencia a integrar tanto su herencia como la cultura hispana en la construcción de su identidad. Dichos jóvenes se ven a sí mismos como individuos híbridos, valorando sus raíces étnicas y lingüísticas pero, al mismo tiempo, forman parte de la sociedad hispanocostarricense e hispanohablante. Al usar los idiomas que tienen a su disposición, el criollo limonense y el español, los jóvenes afrocostarricenses expresan no solamente su interculturalidad sino que el empleo del cambio de códigos y los demás procesos presentados, muestran una integración de ambas raíces lingüísticas, lo que nos permite hablar de una neoculturalidad. No sienten la necesidad de hacer una elección de lenguas, sino que traspasan los límites y las fronteras de las lenguas al usar ambos sistemas al mismo tiempo, lo

que les brinda una particular posibilidad de expresar su neoculturalidad.

Basándonos en este análisis, podemos destacar que en Limón no se presenta un típico desplazamiento de lenguas en una situación de lenguas en contacto, donde un idioma claramente constituye la lengua minoritaria que se encuentra en proceso de extinción, que es reemplazada paulatinamente por la lengua mayoritaria cada vez más. Más bien, podemos observar una revitalización y un cambio (*shift*) funcional en el uso de ambos idiomas, resultando muchas veces en una "mezcla" de códigos. En la provincia de Limón, actualmente se da un proceso común en situaciones de lenguas en peligro de extinción: en el momento que se presenta ese peligro, la lengua minoritaria recibe una revitalización pareja a una revitalización de las tradiciones culturales.³³ En la vertiente atlántica de Costa Rica son también los jóvenes quienes revitalizan sus raíces étnicas y las integran con los sistemas culturales y lingüísticos de su país y quienes usan el habla como un instrumento para expresar este patrón de identidad.

Referencias bibliográficas

- Assmann, A. y H. Friese (eds.) (1998): *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3*, Fráncfort del Meno, Suhrkamp.
- Auer, P. (ed.) (1998): *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Londres, Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*, Nueva York, Routledge.
- Clyne, M. (1991): *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Díaz, N., R. Ludwig y S. Pfänder (eds.) (2002): *La Romania americana. Procesos lingüísticos en situaciones de contacto*. Fráncfort del Meno, Vervuert; Madrid, Iberoamericana.
- Drescher, M. (1997): "French interjections and their use in discourse", en S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *The Language of Emotions*. Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, pp. 234-246.
- Fawcett, R. P. (1980): *Cognitive Linguistics and Social Interaction. Towards an integrated model of a systemic functional grammar and the other components of a communicating mind*. Heidelberg, Julius Groos and Exeter University.
- Franceschini, R. (1998): "Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model," en P. Auer (ed.), *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Londres, Routledge, pp. 51-72.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge (EE.UU.), Harvard University Press.
- Gumperz J. y D. Hymes (eds.) (1986): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford/ Nueva York, Basil Blackwell.

33. Véase, por ejemplo, Sobotta (2005) para el criollo francés en Guadalupe.

- Häcki-Buhofer, A. (2000): "Psycholinguistische Aspekte der Variation: Das Sprachbewußtsein in der Variationstheorie", en A. Häcki-Buhofer (ed.), *Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, pp. 173-185.
- Herzfeld, A. (1979): "Second Language Acrolect Replacement in Limón Creole", *Vínculos*, 5, pp. 19-34.
- (1994): "Language and Identity. The black minority of Costa Rica", *Filología y Lingüística*, XX (1), pp. 113-142.
- (2002): *Mekayteyuu. La lengua criolla de Limón*, San José, Universidad de Costa Rica.
- Holm, J. (2004): *The Partial Restructuring of Vernaculars*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2000): *Censo de población de Costa Rica*, San José, Costa Rica.
- Le Page, R. y A. Tabouret-Keller (1985): *Acts of Identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lipski, J. M. (2005): "El español en el mundo: Frutos del último siglo de contactos lingüísticos", en L. Ortiz López y M. Lacorte (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Fráncfort del Meno, Vervuert; Madrid, Iberoamericana.
- Moreno Fernández, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel (2ª ed.).
- Myers-Scotton, C. (1993): *Social motivations for Code-switching. Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon Press.
- (2002): *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford/ Nueva York, Oxford University Press.
- Ortiz López, L. (1998). *Huellas etno-sociolingüísticas bozales y afro-cubanas*, Fráncfort del Meno, Vervuert; Madrid, Iberoamericana.
- Ortiz López, L. y M. Lacorte (eds.) (2005): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Fráncfort del Meno, Vervuert; Madrid, Iberoamericana.
- Ploog, K. y U. Reich (2005): "Rasgos socio-indexicales en la dinámica urbana", *Lexis*, 29/1, pp. 47-78.
- Portilla, M. (1993): "Fonemas segmentales en el criollo inglés de Limón", *Filología y Lingüística*, XIX (2), pp. 89-97.
- (1996): "Una ortografía para el criollo inglés de Costa Rica", *Filología y Lingüística*, XXII (2), pp. 87-103.
- (2000): "Hispanismos en el Diccionario de Inglés Criollo de Costa Rica", *Filología y Lingüística*, XXVI (1), pp. 71-79.
- Purcell, T. W. (1993): *Banana Fallout: Class, color, and culture among West Indians in Costa Rica*, Los Ángeles, Center for Afro-American Studies.
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- Silva-Corvalán, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, Georgetown UP.

- Sobotta, E. (2005): "Französisch und Kreolisch in Guadeloupe", en T. König, C. O. Mayer, L. Ramírez Sáinz, N. Wetzel (eds.), *Rand-Betrachtungen. Peripherien - Minoritäten - Grenzziehungen. Actas del Forum Junge Romanistik 2005*, Bonn, Romanistischer Verlag.
- Steiner, C. (1994): *Sprachvariation in Mainz. Quantitative und qualitative Analysen*, Stuttgart, Steiner.
- Thomason, S. y T. Kaufman (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley/Los Angeles/Londres, University of California Press.
- Thomason, S. (2001): *Language Contact*, Edimburgo: Edinburgh University Press .
- Van Coetsem, F. (1988): *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language Contact*, Dordrecht, Foris.
- (2000): *A General and Unified Theory of the Transmission Process in Language Contact*, Heidelberg, C. Winter Heidelberg GmbH.
- Winkler, E. (1999): *Limonese Creole: A case of contact-induced language change*, tesis doctoral, Indiana University.
- (2000): "Cambio de Código en el criollo limonense", *Filología y Lingüística*, XXVI (1), pp. 189-196.
- (2003): "Limonese Creole: A Rose by Any Name", *Southern Journal of Linguistics*, 25, 1-2, pp. 16-27.
- Wolfe, T. (1982): *An exploratory study of the morphology and syntax of the English of the Province of Limón, Costa Rica*, tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica.
- Zimmer, T. (2005): "Transferencia lingüística en Costa Rica: rasgos del criollo limonense en el español hablado por los afrocostarricenses", ponencia presentada en el XIV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, disponible en <http://www.mundoalfal.org/cdcongreso/cd/dialectologia_sociolingüística/zimmer.html>.

III. EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Marleen Haboud

*Las lenguas extranjeras en la educación
de las minorías étnicas ecuatorianas*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Oregon State University
mhaboud@yahoo.com
mhaboud@puce.edu.ec

Marleen Haboud

Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías étnicas ecuatorianas

Signo&Seña Número 18 / Diciembre de 2007, pp 171-192

Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen Este trabajo analiza brevemente el impacto que tiene la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en hablantes de lenguas minorizadas en Ecuador. El artículo se inicia con una referencia a la política lingüística ecuatoriana en cuanto a la enseñanza de LE en el país, para luego discutir algunas actitudes y expectativas que tienen los diferentes grupos que forman la sociedad ecuatoriana hacia a la enseñanza de LE. Es posible, a lo largo del artículo, escuchar las voces de hablantes indígenas y mestizos con posiciones a menudo contrapuestas. Seguidamente se presentan algunas de las experiencias de enseñanza de LE que se vienen desarrollando en diferentes regiones del país y, finalmente, se ofrecen pautas metodológicas y pedagógicas generales en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto multilingüe del estudio.

Palabras clave: Ecuador - bilingüismo minorizado - bilingüismo de elite - interculturalidad - enseñanza de lenguas extranjeras

Abstract This study briefly analyzes the impact the teaching of foreign languages (TFL) has on the speakers of Ecuadorian minority languages. The article first presents the official linguistic policy of foreign language teaching. Secondly, it discusses some of the linguistic attitudes and expectations expressed by different Ecuadorian communities. All throughout the article, we can hear indigenous and mestizo voices and their often opposing criteria regarding foreign language teaching. Thirdly, this article describes some of the foreign language teaching experiences developed in different regions of the country and finally some general methodological and pedagogical guidelines in regards to the teaching and learning of foreign languages are discussed within the multilingual Ecuadorian context.

Key words: Ecuador - minoritized bilingualism - prestigious bilingualism - interculturality - foreign language teaching

1. Introducción

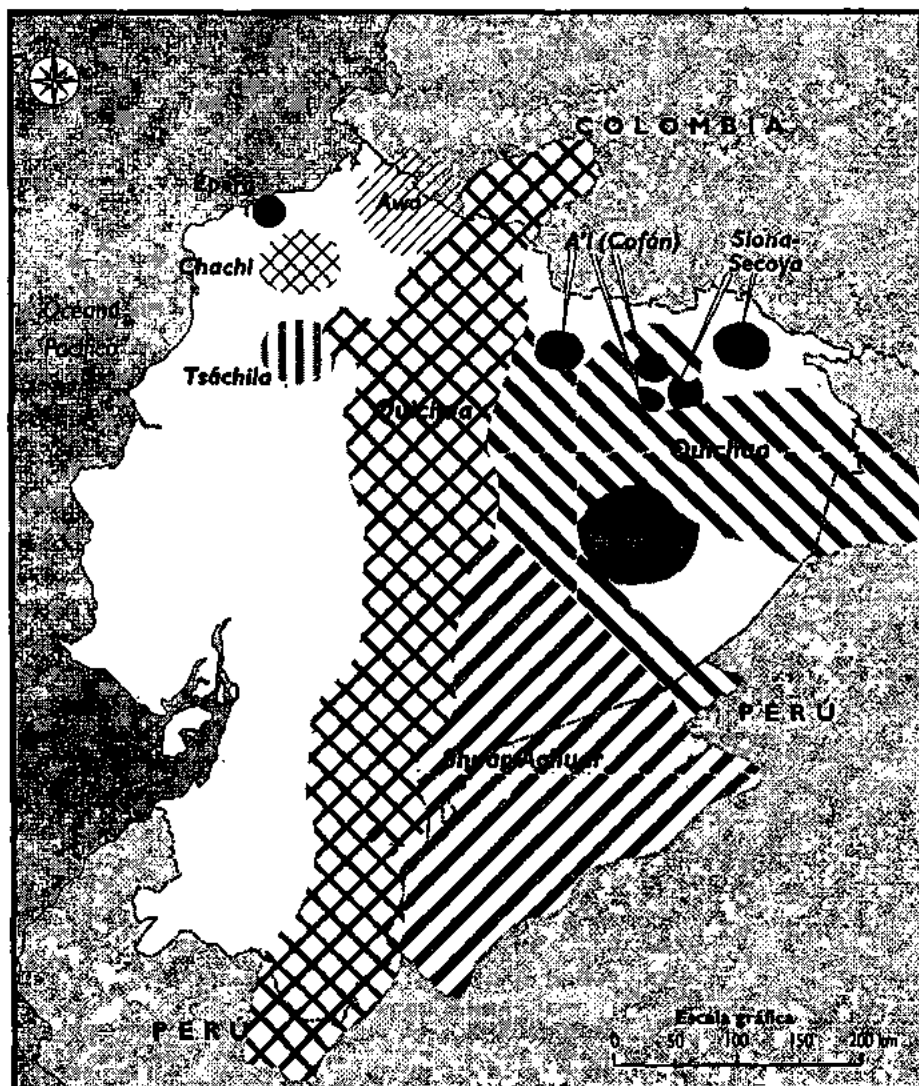
[...] el multilingüismo no es un problema que debe ser resuelto, sino un recurso que necesita ser cultivado.
(Romaine, 1995: 7)

A partir de la afirmación anterior, en las siguientes páginas llamo a la reflexión sobre el impacto que tiene —o podría tener— la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en contextos multilingües y multiculturales minorizados que enfrentan la continua imposición de grupos (lenguas y culturas) hegemónicos. Luego de contextualizar a la sociedad ecuatoriana y de mencionar brevemente la política lingüística oficial en cuanto a la enseñanza de LE en el país, analizo las actitudes y expectativas que tienen indígenas y mestizos frente a la enseñanza-aprendizaje de LE. Paso entonces a presentar una de las experiencias de enseñanza de LE en el país, para hacer luego un llamado a la reflexión en torno al reto que constituye la búsqueda de planes y acciones educativas que propendan a la optimización de la educación y, al mismo tiempo, al refuerzo y mantenimiento de identidades culturales y lingüísticas locales. Finalmente, y a manera de sugerencia, transcribo algunas ideas generales sobre aspectos metodológicos, de contenido y formación de profesores para la enseñanza de LE en contextos minorizados. Si bien este trabajo se refiere especialmente a la realidad ecuatoriana, es igualmente pertinente para otros países del área andina y para aquellos caracterizados por el multilingüismo y la multiculturalidad.

2. El contexto ecuatoriano

El Ecuador es el país más pequeño de los Andes (272.045 km²) y se encuentra ubicado al noroeste de América del Sur (véase mapa 1). Está dividido en cuatro regiones naturales: la Amazonía, la Sierra, la Costa y las Islas Galápagos, y su población alcanza, aproximadamente, los 12.000.000 de habitantes, divididos en pueblos indígenas, población afroecuatoriana y población mestiza, dentro de

Mapa 1. Ecuador y sus nacionalidades indígenas



Estimación de la población indígena del Ecuador

COSTA		SIERRA		AMAZONIA	
Épera	60	Kichwa	3.000.000	Shuar-Secoya	1.000
Áwa	1.600	AMAZONIA		Shuar	40.000
Chachi	4.000	Kichwa	60.000	Ashuar	5.000
Tsáchila	2.000	Cofán	800	Wacraní	2.000

la cual existe una gran parte que se autodenomina "blanca" y que intenta negar y ocultar sus raíces indígenas (Krainer, 1999).

No existe acuerdo sobre el porcentaje de población indígena en el Ecuador¹; según el censo étnico, llevado a cabo por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), en 1997, entre un 20 % y un 25 % de la población total del país se reconocía como indígena de diferentes nacionalidades (véase mapa 1), y alrededor de dos millones de los habitantes de la Sierra, fueron registrados como quichuahablantes. Aunque los datos demográficos y lingüísticos son inexactos, es un hecho que la población ecuatoriana no es homogénea, y que nuestros pueblos han vivido una historia de conflicto en la que los sectores minorizados han sabido sobrevivir a los sectores dominantes.

Si bien en los últimos años se ha intentado dar varias alternativas en el campo de la educación, la población no-indígena ha estado en general alejada de tales procesos; de ahí que se asigne un estatus marginal a todo lo que esté relacionado con propuestas innovadoras en el campo de la educación, la salud o lo social, como una forma más de ignorar las culturas, los saberes, las necesidades, el dinamismo y los valores de los grupos que históricamente han vivido en la subordinación. Se prefiere pensar en la diversidad como inexistente, o se continúa hablando romántica y paternalmente de los grupos que no conforman las filas dominantes. Tampoco podemos decir que en el país haya una verdadera tendencia homogeneizante; pues, si bien se exige a las poblaciones minorizadas que sigan los patrones de la sociedad dominante, no se concibe ni se permite su verdadera inserción; por lo tanto, esto origina una percepción estática incapaz de enfrentar la diversidad y los desafíos de la multinacionalidad, ciega a la presencia de grupos indígenas, aunque muy alerta y receptiva a grupos extranjeros y tendencias extranjerizantes.

3. Lenguas extranjeras, políticas lingüísticas y educativas

3.1. LE para profesores

En los últimos treinta años y hasta 1986, los colegios llamados Normales que se ocupaban de formar profesores,² contemplaban el aprendizaje de una

1. Para mayor información acerca de las controversias censales en relación con la población indígena, véase Büttner (1992), Haboud (1998, 1999, 2006), Krainer (1999), entre otros. 2. En Ecuador, los Colegios Normales eran instituciones con orientación pedagógica que ofrecían, por lo tanto, el título de profesor. A estos colegios tenían acceso estudiantes que hubiesen completado los tres primeros años de educación secundaria. Generalmente estaban separados por género. De gran tradición en el país, han sido el Normal Manuela Canizares de Mujeres y el Normal Juan Montalvo, para hombres.

lengua extranjera —preferentemente inglés o francés— o de una lengua nativa, como parte del área de cultura general. Parà 1990 se instituyeron programas de post-bachillerato que consistían en ofrecer una especialización de dos años en el área de enseñanza parvularia. Una de las asignaturas de este post-bachillerato fue inglés. En el mismo año se crearon los Institutos Pedagógicos Superiores (IPS) para la formación de profesores en tres años. Estos incluyeron la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

La formación de maestros del sistema educativo intercultural bilingüe se realiza desde 1993 a través de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB), los cuales ofrecen especialización en docencia a partir de los tres últimos años de secundaria, y dos años adicionales de post-bachillerato.³ En estos centros se dicta tanto una lengua indígena como inglés, aunque este no aparece en el pensum de estudios.⁴

3.2. LE para estudiantes

Hasta 1992, el inglés —y eventualmente alguna otra lengua extranjera como el francés— ha sido una asignatura obligatoria para los colegios secundarios.

En 1992 se creó la Dirección de Idioma Extranjero, bajo un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Consejo Británico. Este proyecto, llamado CRADLE (*Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English*) (Ministerio de Educación y Cultura, 1997b), es el resultado de un acuerdo de cooperación técnica bilateral entre los gobiernos del Ecuador y del Reino Unido para la reforma curricular en el área de inglés en los colegios fiscales y fiscomisionales del Ecuador. El objetivo principal del proyecto CRADLE es otorgarle al estudiante secundario del país bases firmes en el manejo del inglés y, con ello, ofrecerle un punto de partida para el futuro. Con una serie de libros adaptados a la realidad ecuatoriana, se trata de desarrollar las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir comunicativamente. Al mismo tiempo, este programa brinda asistencia técnica permanente al personal docente.⁵

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) comenta que, hasta el momento, ninguna institución del programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha beneficiando con el proyecto CRADLE, puesto que éste es específico para el ciclo básico (primero, segundo y tercer

3. El Acuerdo Ministerial N° 112 dispone la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) a partir del año lectivo 1993-1994. Los IPIB son parte de esta propuesta.

4. Véase Ministerio de Educación y Cultura (1997a).

5. Agradezco a Ximena Suárez y Dennis Cevallos por la información sobre este programa. Un reporte más detallado de CRADLE podrá encontrarse en Ministerio de Educación y Cultura (1997b).

curso) y no se ofrece en el nivel escolar secundario. Por otra parte, no hay ningún programa oficial de enseñanza de inglés u otra lengua extranjera para las escuelas interculturales bilingües. Varios dirigentes de la DINEIB explican que, dada la flexibilidad del currículo de EIB, no habría problema en iniciar cursos de otras lenguas, especialmente del inglés, el cual tiene cada vez más demanda entre las poblaciones indígenas; algunas ya han tratado de integrar al pensum intercultural bilingüe la enseñanza de este idioma. Me referiré a una de estas experiencias más adelante.

4. Breves consideraciones teóricas

4.1. Bilingüismo, diglosia, multilingüismo minorizado

En esta sección trataré brevemente algunos conceptos íntimamente relacionados con el tema que nos atañe; consideraré como marco contextual el hecho de que las situaciones de contacto lingüístico, caracterizadas por el desbalance social, generan conflictos étnicos y sociolingüísticos, estereotipos y actitudes que, en la práctica, inciden en las políticas lingüístico-educativas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas maternas, segundas y extranjeras.

Si comparamos los aportes de Fishman (1972, 1989) con los de Ninyoles (1975) y varios latinoamericanistas (Moya, 1995; Zimmerman, 1995), está claro que los conceptos de bilingüismo y diglosia deben ser comprendidos como procesos dinámicos moldeados por conflictos sociales. El bilingüismo implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas, y puede describir tanto a un individuo como a un grupo; mientras la diglosia –considerada como un fenómeno social– se refiere al uso compartimentalizado (i.e. en ámbitos lingüísticos específicos) de las lenguas en cuestión.⁶

La complejidad del contacto lingüístico, que involucra conflictos étnicos y desequilibrio social, exige encontrar una perspectiva que dé cuenta tanto de la diglosia como del bilingüismo, es decir, que busque entender no sólo cuál es el contexto de uso de las lenguas, sino también los efectos sociales que su uso acarrea –en otras palabras, la situación de bilingüismo diglósico⁷ en la que sobreviven las lenguas minorizadas–. En efecto, el bilingüismo diglósico describe tanto el contacto lingüístico y el uso de dos o más lenguas (o variedades), así como

6. Para un análisis de la relación y diferencias entre bilingüismo y diglosia, véase Fishman (1972 y 1989), Haboud (1998), Moya (1995), Ninyoles (1975), Romaine (1995), entre otros.

7. Para un análisis de esta terminología, puede verse Kloss (1966), Moya (1995), Ninyoles (1975), entre otros. Para José M. Sánchez (comunicación personal, julio de 1997) la situación del vasco en España es también de bilingüismo unilateral, y genera por lo tanto un permanente desequilibrio social que dificulta las relaciones de interculturalidad.

también las tensiones sociales dentro de las cuales se da tal contacto. Desde esta perspectiva, el bilingüismo diglósico es visto como resultante de conflictos sociolingüísticos generados en relaciones sociales desiguales y de colonialismo.⁸

Si bien el bilingüismo diglósico es pertinente para describir la situación ecuatoriana en general, en este trabajo deseo analizar además el caso de las lenguas que toman (o deberían tomar) parte en un proceso educativo que incluye la enseñanza de una lengua extranjera. Por lo general en Ecuador, las lenguas extranjeras, que han sido propiedad de los grupos hegemónicos, gozan de aceptación y prestigio; mientras tanto, las lenguas nacionales minorizadas son claramente rechazadas. Es fácil colegir que quien habla además de la lengua oficial —el castellano en este caso— otra lengua de prestigio, tales como el inglés, francés o alemán, será reconocido como un bilingüe de elite; mientras aquel que, además de conocer la lengua oficial, habla una lengua indígena —por ejemplo, el quichua— será un bilingüe minorizado. En la misma línea, entonces, tendremos a nivel grupal un bilingüismo de elite y uno minorizado. El primero es visto como una posibilidad de avanzar hacia la modernidad y es, por lo tanto, altamente apreciado. Al segundo se lo concibe como un obstáculo para el desarrollo de los pueblos, limitante para la participación en la vida sociopolítica y socioeconómica del país, y es, consecuentemente, el blanco de actitudes negativas y poco constructivas. De la actitud que los hablantes tienen hacia las lenguas y sus repercusiones, me ocupo en la siguiente sección.

4.2. Actitud lingüística

Las mayorías que no logran escuchar su propia injusticia en la esfera de la democracia cultural, son igualmente sordas ante las injusticias del sistema.
(Edwards, 1994: 56)

La actitud puede definirse como la disposición de reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos sobre la base de creencias, experiencias, prejuicios sociales y/o psicológicos (cf. Edwards, 1994; Gugenberger, 1995). La actitud es compleja y multidimensional y, por lo tanto, difícil de analizar (Romaine, 1995). Hay desacuerdos entre lo que la gente dice que sabe o desea, lo que siente y lo que en verdad practica (conocimiento, actitud y práctica); o, como afirma Paulston (1994), entre lo que se es y lo que se desearía ser.

Un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas en general, y más aún de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados, es la actitud que los individuos involucrados en el proceso tienen hacia la(s) lengua(s) en cuestión;

8. Para una discusión más detallada de situaciones de diglosia y conflicto en Ecuador, Bolivia y Guatemala véase Moya (1995), López (1999) y Lewis (1994), respectivamente.

pues de ellos depende que se promueva la adquisición, el mantenimiento o la pérdida de una lengua.

Las actitudes están íntimamente ligadas a las funciones, simbólicas o concretas, que se asignan a una lengua. Las primeras están determinadas por la lealtad hacia una lengua, la pertenencia sentimental a un pasado y la identificación étnica. Es más común que este sea el aspecto que hace que los hablantes mantengan, por ejemplo, su lengua nativa. Las funciones llamadas concretas se refieren a la utilidad o la instrumentalidad que se asigna a una lengua como resultado de la necesidad tangible de aprenderla o mantenerla. Esta área es tan importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se ha desarrollado todo un campo de "lenguas para propósitos específicos" (*Teaching of languages for specific purposes*); este responde justamente a necesidades extralingüísticas puntuales de los hablantes. Conviene, entonces, preguntarnos: ¿cuál es la actitud y la predisposición que la población indígena y la población mestiza tienen hacia la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto multilingüístico minorizado ecuatoriano? Como veremos a continuación, esta pregunta adquiere especial importancia en estos momentos en que el Ecuador ha entrado en un proceso de globalización.

5. Desde las voces de nuestra población

Aquí se reproducen las voces de indígenas y mestizos que dan sus opiniones, percepciones y expectativas en torno a la enseñanza-aprendizaje de LE. Los datos provienen de un breve sondeo desarrollado informalmente con profesionales y estudiantes universitarios de la ciudad de Quito, entre octubre y noviembre de 1997, y con profesores, líderes y estudiantes indígenas de diversas comunidades de la Sierra ecuatoriana, en varias ocasiones desde 1992 hasta 1997.

5.1. La voz de la población indígena

En 1992, 1993 y 1995, gracias a sondeos sociolingüísticos⁹ realizados con el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, ya se notó que, debido "al aumento del turismo en el Ecuador durante las dos últimas décadas, había un gran interés por el uso del inglés, especialmente entre grupos indígenas dedicados al comercio" (Haboud, 1997: 110). En trabajos posteriores se comprobó que este interés ha ido en aumento. En 1997, por ejemplo, durante un sondeo de actitud etnolingüística realizado en algunas provincias de la Sierra ecuatoriana, varios entrevistados comentaron que "se debe enseñar inglés en las escuelas bilingües

9. Para una descripción detallada de dichos sondeos, véase Haboud (1999).

quichua-castellano para así ofrecer mejores oportunidades de trabajo a nivel internacional" (Haboud, 1997: 142).

Igualmente, y por influencia de fundaciones extranjeras, investigadores y misioneros que han hecho de las comunidades indígenas sus centros de trabajo, los pobladores indígenas ven al inglés como la lengua que podría abrirles las puertas al mundo de la tecnología y la modernidad: "desde mi punto de vista, el inglés es lo más importante porque la verdad es que la tecnología nos pisa los talones; la computación, los libros, todo viene en inglés, imagínese si no nos formamos bien, entonces seguimos atrasados" (MP, comunicación personal, 20-11-1997).¹⁰

Se trata, sin embargo, no sólo del conocimiento tecnológico, sino de la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en general y dentro del propio territorio. Personeros de la fundación Sinchi Sacha, que trabajan con quichua hablantes de la zona nororiental del Ecuador en proyectos autogestionados de ecoturismo, aseguran que hay una fuerte demanda de la población indígena por aprender inglés con el fin de llegar a controlar sus propios recursos: "el inglés y el español, también, no son adornos; se han convertido en instrumentos de trabajo, de sobrevivencia". Esta idea se refuerza con la opinión de profesores de inglés que trabajan en zonas rurales: "para muchos mestizos hablar otra lengua puede ser un forma de figurar o sólo una materia obligatoria, pero para mis estudiantes aquí, es una necesidad" (DC, 20-11-1997).

En la perspectiva de los entrevistados que son parte de nuevos proyectos autosustentables, las poblaciones minorizadas deben tener más y mejores oportunidades educativas como formas de "hacer justicia" y de lograr el respeto de quienes históricamente han tenido el poder (C. Sosa, 23-10-1997):¹¹

Tenemos que hacernos respetar. Si no mejoramos nuestra situación económica y somos dueños de lo nuestro, nunca vamos a poder salir adelante. Creo que si sabemos otras lenguas, trabajamos mejor, tenemos una mejor posición, ahí sí los *mishu* [mestizos] han de respetarnos...

Uno de los profesores¹² de una escuela indígena al norte del país (Cotacachi), retoma la opinión de algunos líderes y comenta sobre la importancia de dar a los niños una educación de calidad que les permita acceder a los niveles educativos de la población mestiza; además, deja a un lado el devastador estereotipo de que los niños indígenas son incapaces de aprender.

10. La información en paréntesis incluye las iniciales o nombre de los entrevistados, así como la fecha de la entrevista.

11. Agradezco a Caralina Sosa (comunicación personal, 21-10-1997) por el tiempo dedicado a las explicaciones y descripción de la fundación Sinchi Sacha y los proyectos que se están desarrollando sobre todo en la Amazonia ecuatoriana.

12. Agradezco a DC (comunicación personal, 21-11-1997) por compartir muchas de las inquietudes de los líderes y padres de familia de su comunidad.

[...] acogiéndonos a las opiniones positivas de varios líderes y del alcalde de Cotacachi, sí debe enseñarse una lengua extranjera, inglés sobre todo, desde la primaria; no sólo porque la niñez es la mejor etapa para aprender, sino porque cuando los niños [indígenas] van al colegio, están en desventaja con los niños que siempre han estudiado en los centros urbanos. Siempre se sabe que el inglés y las matemáticas es lo que les causa más problema [...]; sería positivo si son impartidas desde muy temprana edad, es decir, 5 ó 6 años. Pienso que lo importante en este caso es la edad de adquisición.

Ahora, contrastemos estas opiniones con las vertidas por la población mestiza.

5.2. Desde la voz de la población mestiza

El principal objetivo de las entrevistas a la población mestiza fue ver su punto de vista, y predisposición para implementar la enseñanza de lenguas extranjeras en los grupos minorizados del país. Debemos subrayar que el universo muestreado estuvo directamente relacionado con el ambiente educativo, y que la especialización de varios de los entrevistados era la de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (inglés o francés). Sus comentarios nos demuestran que son reacios a que se incluya una lengua extranjera en el pensum regular de las escuelas indígenas, ya sea que estas pertenezcan al sistema hispano o al bilingüe intercultural:¹³ "No creo que se debe enseñar otra lengua. Se debe dar prioridad a la enseñanza del español" (MAD, 11-1997).

Es realmente difícil pensar que en las escuelas indígenas se deba enseñar otro tipo de lenguas extranjeras; pues, como se sabe, ellos tratan de aprender una lengua práctica, como es el español, para poder defenderse en esta sociedad. Así que si vemos la funcionalidad de las lenguas, el francés y el inglés no son lenguas de ayuda inmediata (MFD, 11-1997).

Desde el punto de vista de los entrevistados, aprender una lengua extranjera aceleraría el proceso de pérdida de la identidad indígena y de las lenguas minorizadas:

Personalmente creo que introducir el estudio de lenguas extranjeras [...] puede ser un conflicto y, como consecuencia, podría conllevar a la pérdida de identidad. Creo que actualmente deberíamos centrarnos en el tema de preservar la identidad, porque se están perdiendo las lenguas originarias en nuestro país (VS, 11-1997).

13. La población indígena del país puede asistir a escuelas monolingües castellanas que son parte de la Dirección de Educación Hispana, o a escuelas interculturales bilingües que están dentro de la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Indígena). Esta fue legalmente reconocida mediante el Decreto Ejecutivo 203 en 1988, y aunque es parte del Ministerio de Educación y Cultura, tiene sus funciones y atribuciones propias.

Cabe aquí subrayar dos aspectos: por un lado, la contradicción entre el aparente deseo de que se mantengan las identidades y lenguas locales, mientras la tendencia del país ha sido la homogeneización; por otro lado, parecería que las poblaciones minorizadas son vistas como estáticas, sin posibilidad ni de integrar identidades nuevas y aún contradictorias, ni de superar conflictos étnicos, culturales y lingüísticos. No olvidemos que la etnicidad debe ser vista como un ente dinámico y creador con gran flexibilidad de redefinición.¹⁴ Es vital tener en cuenta estos puntos de vista cuando enfrentamos el gran desafío de incluir nuevas lenguas y nuevas tendencias en los sistemas educativos de nuestros pueblos.

En relación con los comentarios de los entrevistados, es además cuestionable que tal conflicto identitario no sea visto como una amenaza para la población mestiza que permanentemente tiene acceso al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras, tanto formal como informalmente. En este caso, el aprendizaje de otra lengua es visto como una garantía para el futuro, como afirman los coordinadores nacionales del Proyecto CRADLE (1997: 3):

Nosotros apoyamos este proceso [...] porque ofrece a los estudiantes y a los profesores del país una verdadera oportunidad para implementar un cambio positivo en la calidad de la educación ecuatoriana; la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de desarrollo es imperativa para el beneficio de la generación actual y futura.

Sin embargo, y como hemos venido viendo, parecería que buena parte de la población minorizada del país queda excluida de la comunidad educativa.

Si retomamos las opiniones de algunos de los entrevistados, notaremos que las razones presentadas para no favorecer la enseñanza de otras lenguas se refieren más que a hechos reales, a ideas preconcebidas¹⁵ contrarias a las necesidades y expectativas expuestas por los indígenas:

1. El fracaso (real) que ha sido la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos del Estado, por falta de organización, material y docente:

Creo que no se debe incluir el inglés en escuelas indígenas, pues el tiempo que se utilizaría para la enseñanza de una lengua extranjera se podría utilizar para una enseñanza mucho más amplia del castellano y del quichua mismo. Si se incluyera, pasaría como en los colegios fiscales que es una pérdida de tiempo: los alumnos, después de 12 años de estudiar inglés, no llegan a manejar el idioma ni siquiera a un nivel básico (ED, 11-1997).

14. Una discusión detallada de este tema puede consultarse en Paulston (1994), quien integra dos de las principales perspectivas relacionadas con la etnicidad: (1) el circunstancialismo o perspectiva interactiva, y (2) la primordialidad. También, para un análisis de estas tendencias en torno a la población quichua ecuatoriana, véase Haboud (1999).

15. Se dijo con frecuencia que esta propuesta "está fuera de foco", es decir, en el castellano ecuatoriano coloquial, "sin sentido", "sin lógica".

2. La idea de que los indígenas no llegan a comprender la necesidad de aprender otras lenguas, debido al aislamiento en el que viven.
3. La convicción de que en el contexto indígena las lenguas extranjeras no tienen ninguna funcionalidad, debido a la dispersión de la población y la falta de infraestructura.
4. La no aceptación de que la población indígena pueda acceder a los mismos beneficios que la sociedad dominante. Sorprende que algunos profesores de inglés y estudiosos de la lingüística, consideren que el implementar LE en áreas rurales es no sólo inútil, sino que no tiene ningún asidero teórico: "Jodido lograr algo así [...] si acá mismo [en la ciudad] tenemos tanto problema. Yo no creo que tenga éxito. ¿Cuál es, por ejemplo, el sustento teórico?" (ML, 11-1997).¹⁶

Pocos de los entrevistados vieron como positivo el enseñar LE, ya sea como una especie de compensación para algunos indígenas confinados a no salir de sus comunidades, o como un verdadero derecho lingüístico, educativo y de vida: "Creo que sí se debería enseñar otras lenguas, porque es una forma de conocer sus culturas a través del idioma, aunque tal vez nunca salgan de sus comunidades" (IM, 11-1997).

Sería bueno, pues los indígenas, al igual que cualquier otra persona, tienen derechos como el de adquirir una lengua extranjera –el inglés sobre todo– y de esta manera gozar de una mejor visión de otras culturas. Además, el inglés y la computación son básicos hoy en día para conseguir un buen trabajo. El inglés, al ser un idioma internacional, ayudará también a los indígenas, incluso para abrirse mercado internacionalmente con sus artesanías o cualquier otro tipo de perspectivas. Pero, también, hay puntos negativos al conocer otra cultura; uno es que pueden perderse aspectos culturales indígenas al ser reemplazados con la cultura americana (AA, 11-1997).

Finalmente, un entrevistado comentó que está en manos de la población minorizada tomar una decisión al respecto, para evitar que tales programas sean únicamente esnobismo de intelectuales desocupados:

[...] por otro lado, la decisión debe ser tomada por las poblaciones indígenas y no por los educadores. Se necesita que haya voluntad de aprender (MFD, 11-1997).

[...] más parece que ya no saben qué hacer [los intelectuales]; ¿Será eso mismo lo que quieren los indígenas? (ML, 10-1997).

16. No está claro si la persona entrevistada se refiere a las teorías relacionadas con la adquisición de lenguas o a su enseñanza-aprendizaje.

A manera de resumen subrayo los siguientes puntos:

1. La situación ecuatoriana continúa siendo no sólo de bilingüismo diglósico, sino también de "diglosia etnocultural". Mestizos e indígenas viven en un conflicto permanente en el que las culturas minorizadas no parecen tener derecho a movilizarse, a adquirir nuevas formas de subsistencia, ni a escalar socialmente.
2. Desde el punto de vista mestizo, es inútil, innecesario, y sin futuro, la enseñanza de LE, porque LE "no es para los indígenas". Casi se podría decir que quien habla una LE tiene un estatus que no empata con el prestigio asignado al indígena en y por la sociedad hegemónica. Conocer otras lenguas (LE) es derecho de una elite, y no se ha contemplado tal posibilidad para las poblaciones minorizadas. Visto así, el bilingüismo minorizado genera vergüenza, mientras el bilingüismo de elite es prestigioso.
3. En esta sociedad diglósica, LE tiene una doble función: una simbólica y de prestigio para algunos de los mestizos entrevistados, y una concreta y funcional para aquellos indígenas que ven la lengua extranjera como una posibilidad para salir de la subordinación.¹⁷ También el prestigio entra aquí en juego.
4. La cuestión de derechos lingüísticos es prácticamente ignorada por la población entrevistada.

Varios estudios (cf. Hakuta, 1984, 1986; Edwards, 1994) han señalado que las actitudes hacia las lenguas minorizadas se modifican cuando la ideología política cambia. Por ejemplo, variaciones recientes en la política boliviana han motivado la creación de nuevas políticas lingüísticas y educativas. En tales situaciones, una de las dificultades más comunes es ubicar la situación lingüística y educativa en un contexto social más amplio, lo que parece ser todavía una gran dificultad en la sociedad ecuatoriana. A pesar de todas estas contradicciones, varios centros educativos, rurales e indígenas, han incursionado por cuenta propia en experiencias de enseñanza de LE. Me referiré ahora a una de estas experiencias.¹⁸

17. En varios sondeos de actitud lingüística, realizados en zonas urbanas desde 1992, se ha notado que las mujeres entrevistadas tienden a subrayar la importancia que para ellas tiene el inglés como lengua "más rentable para el futuro". En una sociedad todavía de corte machista como la ecuatoriana, parecería que se concibe a la lengua extranjera como una forma rápida y efectiva para salir de la subordinación, sea de género, etnia o "raza". Este tema, sin duda, requiere un análisis específico.

18. Para una descripción de otras experiencias similares en la Sierra ecuatoriana, véase Haboud (1997).

19. Leo Núñez, Director del Centro del Niño y la Familia, en comunicación personal (10-10-1997).

6. Una experiencia en marcha: el Centro del Niño y la Familia

Tiene que haber un futuro para nuestro pasado...¹⁹

Esta frase encierra el objetivo primordial de la formación integral y de calidad que los fundadores del "Centro del Niño y la Familia"²⁰ buscan para sus estudiantes. Esta institución funciona desde hace unos veinte años en una zona rural cercana a Quito, la capital ecuatoriana. Tiene en este momento alrededor de cien alumnos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Esta escuela se inició con una guardería infantil, con el fin de ayudar a las mujeres trabajadoras de la zona a buscar nuevas fuentes de trabajo.²¹

Cuando comenzó el nivel escolar en 1992, se lo hizo "bajo la premisa de que era importante recuperar las tradiciones, la historia, el pasado de la gente de la zona –mayoritariamente quichua– como también el arte colectivo [...], y para dar a los niños la oportunidad de ver otros mundos". Desde entonces se empezó a impartir quichua y, esporádicamente, alguna lengua extranjera –inglés o francés– dependiendo de la ayuda de voluntarios foráneos. En 1997 se inició el primer año de secundaria con programas más permanentes de inglés y de otra de las lenguas indígenas ecuatorianas; el shuar, pues hay estudiantes shuarhablantes en el centro del Ecuador (véase mapa 1). El deseo era alentar el sentido de lo intercultural entre los alumnos.

Los horarios son flexibles; se renuevan actividades según las necesidades de los estudiantes y la presencia de tutores que, en su mayoría, continúan siendo voluntarios o estudiantes extranjeros, los cuales llegan al país por convenios académicos. Las clases de idiomas se dictan dos veces por semana, y cada semestre se intenta ofrecer talleres intensivos. En cuanto a los materiales, se adaptan algunos ya existentes como cuentos, historias, vídeos y textos más formales que están al alcance de los niños en una pequeña biblioteca. El principal objetivo es dar a los niños más herramientas para enfrentar el futuro, incentivando su autoestima y el sentido de colectividad e interculturalidad; es decir, se va más allá del aprendizaje de las lenguas para buscar el mejoramiento de la calidad de vida y el respeto a los derechos de las poblaciones minorizadas.

20. Agradezco a Leo y Aída Núñez, Renaud Neubauer y Fernando Garcés, por compartir la información que aquí se presenta sobre esta institución.

21. Para entender con más precisión estas afirmaciones, cabe contextualizar brevemente la situación sociopolítica y socioeconómica ecuatoriana de los años setenta en la que se da el *boom* petrolero, con la presencia de compañías petroleras extranjeras y la destrucción indiscriminada del hábitat de los pueblos indígenas de la Amazonía. Las reformas agrarias de 1964 y 1972 no involucraron ni a todos los hacendados ni a todos los indígenas. Esto y el proceso de modernización del país se convirtieron en una invitación a la migración campesina hacia la Amazonía y las ciudades más grandes. Para una mejor comprensión de estos procesos, véase Ayala Mora (1985), Corkill y Cubitt (1987).

Esta experiencia, al igual que otras que tienen programas y expectativas similares, han sido respuestas a necesidades puntuales y el producto de esfuerzos individuales. Desgraciadamente y a pesar de todos los esfuerzos, los intentos por enseñar lenguas extranjeras en contextos minorizados enfrentan varias dificultades como las de no tener un verdadero programa de enseñanza de lenguas extranjeras; falta de profesores, contenidos y materiales. Además, al no haber una política lingüístico-educativa que contemple la enseñanza de LE en las escuelas indígenas, es imposible lograr respaldo oficial y contar con un presupuesto que permita generar programas permanentes y adecuados a las necesidades de las poblaciones atendidas.

Enseñar LE en el contexto ecuatoriano minorizado es, pues, un gran desafío que estamos obligados a enfrentar en estos momentos en que el Ecuador está inmerso en el proceso de globalización. ¿Qué implica dar a los minorizados los mismos derechos educativos y de vida que al resto de la población?

7. ¿Lenguas extranjeras para los minorizados?

Lo expuesto anteriormente pone en evidencia el gran reto que la enseñanza de lenguas extranjeras significa para las poblaciones minorizadas, tanto en relación con los aspectos que podríamos llamar materiales como en el contexto étnico y social. En lo que sigue, y con el propósito de aportar al desarrollo de una política educativa específica y de una programación concreta, me referiré a cada uno de estos aspectos y presentaré algunos lineamientos generales.

Debemos tomar decisiones en cuanto a la formación de recursos, diseño de materiales, selección de contenidos, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con los últimos avances de las teorías de adquisición de una lengua extranjera. Además, es importante que se oficialice la enseñanza de LE, la cual deberá caracterizarse por reformas curriculares apropiadas y el constante compromiso de apoyo y mantenimiento.

Sin detenerme a analizar dichas teorías ni la situación de oficialidad, mencionaré rápidamente aspectos relacionados directamente con el contenido, la metodología de enseñanza, los docentes y el sistema de evaluación.

7.1. Contenidos

Uno de los retos más importantes en la enseñanza de LE es el de encontrar formas para reforzar la cultura propia y reafirmar la identidad de los hablantes al mismo tiempo. Una manera de conseguirlo podría ser incluir contenidos que, además de presentar la cultura extranjera, pongan en relieve comparativamente la historia y la cultura de los pueblos minorizados en general. Será vital, en cuanto a la temática, tratar la realidad multicultural de otros países, y hacer referencia a los innumerables movimientos que se han venido dando a favor de las "minorías"

étnicas, de la revitalización de pueblos indígenas en el mundo y de la afirmación de la diversidad y la interculturalidad (Nieto, 1991).

Varias experiencias de educación alternativa entre latinos en los Estados Unidos, por ejemplo, han encontrado de gran utilidad el tratar como temática central de sus clases de lengua, el racismo en sus diferentes tipos –individual, institucional, cultural– las diversas facetas de la discriminación como el clasismo, el sexismo y el lingüicismo (desprecio por una lengua), los derechos humanos y las estrategias de revitalización de sus pueblos. Uno de los objetivos primordiales sería reforzar lo propio y promover la autoestima a partir del conocimiento, discusión, comparación y comprensión de lo cotidiano de otros pueblos. Bien sabemos que la autoestima es un elemento básico no sólo en el rendimiento escolar en general, sino especialmente en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de lenguas extranjeras; pues, si el niño no es capaz de manejar bien su propia lengua y su propia cultura, tendrá más dificultades en aprender otra lengua.²²

Los contenidos que se escojan deben enmarcarse en la interculturalidad y los principios de la EIB, y presentarse gradualmente como parte de unidades temáticas. La participación de los estudiantes en la selección de temas y en el diseño de materiales suele ser muy motivadora y productiva.

7.2. Metodología

Dado que lo que queremos es enseñar una lengua extranjera –no sobre ella–, la metodología de enseñanza debe enfocarse hacia los aspectos funcionales de la lengua, no hacia su composición. Dentro del contexto de las escuelas interculturales bilingües, será necesario desarrollar técnicas de enseñanza-aprendizaje que sean fácilmente manejables y que hagan del proceso de aprendizaje algo atractivo.²³ La metodología que se utilice debe ser propia; debe dirigirse a desarrollar la creatividad, la libertad de expresión, el trabajo en grupo y la motivación hacia el descubrimiento. Será, además, necesaria una constante redefinición y actualización de la metodología y las técnicas educativo-pedagógicas.

22. Borja (1997) analizó la relación de la autoestima infantil y el aprendizaje de lenguas extranjeras en una escuela particular de Quito. Posteriormente, realizó un seguimiento de una parte de la población anteriormente estudiada relacionando su autoestima con el “éxito” que el individuo había tenido al insertarse en la sociedad. La autora encontró que en el 90 % de los casos había una relación directa entre autoestima, rendimiento escolar, aprendizaje de lenguas y la inserción de la población de la muestra en la sociedad.

23. Perugachi (comunicación personal, 11-1998), instructora de inglés de un grupo de profesores de escuelas rurales indígenas, comenta que en las evaluaciones de los cursos, los estudiantes frecuentemente afirman que “Aunque todavía no sabemos mucho inglés, hemos aprendido que sí se puede enseñar riéndose, porque nosotros en nuestras escuelas todavía creemos que la letra con sangre entra”. Estoy muy consciente que no es este el objetivo final de aprender lenguas extranjeras; sin embargo, creo que este es un ejemplo práctico de interculturalidad y aprendizaje integral.

7.3. Docentes

Dado que las escuelas indígenas no siempre son de fácil acceso, sería difícil pensar que profesores entrenados se trasladen en forma permanente al lugar de trabajo.²⁴ Por otro lado, y si se da la cooperación permanente de voluntarios, se podría correr el riesgo de trabajar fuera de contexto, de ahí que se vuelva prioritario formar personal docente capacitado.

De los muchos aspectos que se deben tomar en cuenta en relación con los profesores, me referiré al lingüístico, al metodológico y al de los principios que fundamentan la EIB.²⁵

1. Si el instructor –sea este indígena o mestizo– está consciente de la realidad indígena y tiene conocimiento de la lengua extranjera, pero no conoce las técnicas de enseñanza de LE ni los principios de la EIB, necesitará:
 - a) capacitarse tanto teórica (lingüística aplicada a la enseñanza contrastiva) como metodológica y técnicamente;
 - b) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la EIB.
2. Si el instructor no está consciente de la realidad indígena ni de la EIB, pero conoce la lengua extranjera, necesitará:
 - a) concientizarse en los aspectos de etnohistoria, cultura, y cosmovisión indígena;
 - b) capacitarse teórica y metodológicamente;
 - c) familiarizarse con la filosofía y los principios de la interculturalidad y de la EIB.
3. Si el instructor está consciente de la realidad indígena y tiene conocimiento de la lengua extranjera y de la EIB, todavía necesitará capacitarse teórica y metodológicamente. En caso de que los instructores no manejen la lengua que va a enseñarse, será necesario diseñar cursos permanentes de aprendizaje de la lengua, tomando en cuenta los objetivos de tal aprendizaje, los materiales y el contenido necesarios, tiempo de cursos, talleres de seguimiento y mantenimiento, entre otros. Para esto se podría recurrir a convenios con instituciones académicas y fundaciones nacionales e internacionales. Actualmente en el Ecuador varias universidades tienen una serie de acuerdos con instituciones foráneas, lo que facilitaría un primer acercamiento con profesionales jóvenes interesados y de formación sólida.

24. Durante el sondeo de actitud sobre enseñanza de LE, un entrevistado mencionó que la gente que se ha esforzado por obtener una buena formación difícilmente se interesaría en trabajar con la población indígena. Tómese en cuenta que, dentro del magisterio, ser enviado a las áreas rurales ha sido tradicionalmente considerado una especie de doloroso rito de iniciación.

25. Estas ideas fueron muy discutidas con Ileana Soto; por ello, estoy en deuda con ella.

7.4. Seguimiento versus evaluación

La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido por mucho tiempo una forma de represión para los estudiantes. En concordancia con los objetivos de la Educación Intercultural lo aconsejable sería que, sin disminuir las expectativas ni alterar el proceso pedagógico, se haga un seguimiento continuo dentro del marco del respeto mutuo. Es decir, debe hacerse un seguimiento de logros y no una evaluación de errores. Para esto sería conveniente usar portafolios individuales adaptados al contexto del estudiante.²⁶

Los portafolios son una especie de diario compartido por los diferentes actores del proceso educativo: el estudiante, el profesor y la familia; y en él se trata de enfatizar los avances individuales de cada alumno. Varios estudios demuestran que este tipo de seguimiento mejora la estima personal de los estudiantes, porque desarrolla un sentido de apropiación de sus trabajos y de sus ideas. Esto motiva al alumno y da al profesor la oportunidad de tener una relación más cercana y relajada con la clase; pues, el maestro deja de ser una autoridad para pasar a formar parte de un "equipo", permitiendo que la individualidad de cada niño sea valorada. Es importante mencionar que los portafolios no son carpetas acumulativas, sino que el estudiante y el profesor seleccionan los trabajos sobre la base de objetivos relacionados con áreas específicas y con proyectos individuales de los alumnos. Se motiva a los educandos para que "construyan" —escriban, dibujen, moldeen— un diario personal, y se responsabilicen de su portafolio. Varias experiencias de este tipo en contextos culturales diferentes han demostrado que el seguimiento, construido de esta forma, elimina la competitividad y promueve el trabajo en grupo y el respeto al otro.²⁷

8. Conclusión: a modo de reflexión

Empecé este trabajo preguntándome cómo impacta(ría) la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados. La situación de conflicto, en medio de la cual intentamos generar una respuesta, nos pone ante el desafío de un doble reto con múltiples dimensiones. Doble, porque dominadores y dominados tenemos que enfrentarlo; múltiple, ya que abarca varios aspectos.

En cuanto a la sociedad en general, la sola propuesta de LE llama a una reestructuración de la sociedad poderosa, históricamente dominante, para que conciba a las escuelas como fuerzas de justicia social. La reestructuración de un

26. Para una descripción detallada de los portafolios, véase Barzle (1992), De Fina (1992), entre otros.
27. Véase en este sentido, Borja (1977), Nieto (1991), Batzle (1992), entre otros.

sistema estático debe buscar, en esencia, formas de autogenerar poder a partir del mismo estudiante: el poder de participar, de controlar lo que le pertenece y, sobre todo, de *ser*, hasta lograr que se visibilicen los minorizados invisibles. Esta visibilidad debe revalorizar lo propio, posibilitando la autoidentificación y el respeto al otro (interculturalidad).

En relación con el aspecto teórico-metodológico, habrá que determinar objetivos, metodologías, funciones y contenidos apropiados que refuercen la filosofía de vida de los pueblos minorizados y de la EIB.

En lo que concierne al uso de las lenguas, es imperativo definir la finalidad sociolingüística de cada una de las lenguas (oralidad o instrumentalidad), así como el espacio y el tiempo de uso de una u otra lengua. Siguiendo la filosofía de la EIB, la enseñanza de LE debe ser contextualizada, y tener en cuenta lo que implica incluir LE en relación con el mantenimiento de la lengua y la cultura originarias.²⁸

A pesar de todo lo expuesto, bien sabemos que una verdadera propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de LE, sólo será viable si se basa en una política lingüístico-educativa que parta del convencimiento de que la educación para los pueblos minorizados debe dejar de ser una especie de "concesión generosamente ofrecida" por los grupos hegemónicos, para convertirse en un derecho; porque aprender, y en este caso aprender una lengua extranjera, es un derecho de todos.

Referencias bibliográficas

- Ayala Mora, Enrique (1985): *La historia del Ecuador. Ensayos de Interpretación*, Quito, Corporación Editora Nacional.
- Batzle, Janine (1992): *Portfolio Assessment and Evaluation*, California, Creative Teaching Press.
- De Fina, Allan A. (1992): *Portfolio Assessment*, Nueva York, Vincent and Drew Hires.
- Borja, Paulina de (1997): *La importancia de la autoestima en el rendimiento escolar y en el aprendizaje de una lengua extranjera*, tesis de Licenciatura en Lingüística, Departamento de Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Büttner, Thomas y M. Haboud (1992): "Proyecto sociolingüístico: uso de las lenguas en la Sierra Ecuatoriana", Quito, EBI (mimeo).

28. Hay algunos casos de uso de lenguas extranjeras como forma de reivindicar las lenguas indígenas en el Ecuador. Un ejemplo es una traducción al chino de leyendas quichuas que se está desarrollando en la Universidad San Francisco de Quito. Su autor afirma que "Si una lengua como el quechua no desarrolla una literatura tanto nacional como universal, está condenada a morir" (Neubauer, 3-2000). Si bien estos esfuerzos son importantes, el efecto que generalmente producen en cuanto al tema de la reivindicación lingüística, se limita al medio intelectual y científico; por lo que se hace necesario impactar positivamente a la totalidad de la población haciendo uso, por ejemplo, de medios de comunicación masivos. Para algunas sugerencias puntuales en este sentido, véase Haboud (2000).

- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (1989): *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: nuestro proceso organizativo*, Quito, Tincui/ Abya-Yala.
- Corkill, David y David Cubitt (1987): *Ecuador: Fragile Democracy*, Nottingham, Russell Press.
- Edwards, John (1994): *Multilingualism*, Londres, Routledge.
- Fishman, Joshua (ed.) (1972): *Advances in the Sociology of Language*, 2 vols., La Haya, Mouton.
- (1989): "Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective", *Multilingual Matters*, 45.
- Gugenberger, Eva. (1995): "Conflicto lingüístico: el caso de los quechua hablantes en el sur del Perú," en K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Madrid, Iberoamericana, pp. 183-202.
- Haboud, Marleen (1997): "La enseñanza de lenguas extranjeras en contextos multilingües minorizados", ponencia presentada en el Congreso UNESCO-Linguapax. Bolivia, noviembre de 1997.
- (1998): *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*, Quito, Abya Yala / Proyecto.
- (1999): "Tensión, balance y poder en el quichua de la Sierra ecuatoriana", ponencia presentada en el Congreso "Informe sobre las lenguas del mundo. La situación indoamericana", Cochabamba, UNESCO/LINGUAPAX/PROEIB-Andes.
- (2000): "Interculturalidad y sordera visual", *Los Pueblos Bilingües de América* (en prensa).
- (2006): "Políticas lingüísticas y culturales: el caso de la Amazonía ecuatoriana", en Frédéric Vacheron y Gilda Betancourt (ed.), *Lenguas y tradiciones orales de la Amazonía. ¿Diversidad en peligro?*, La Habana, UNESCO/Casa de las Américas.
- Hakuta, Kenji (1984): "The Relationship between Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data", en K.E. Nelson (ed.), *Children's Language*, vol. 5, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- (1986): *The Mirror of Language*, Nueva York, Basic Books.
- Krainer, Anita (1999): "Educación Intercultural Bilingüe, mantenimiento o pérdida de lenguas", tesis doctoral no publicada, Universidad de Viena.
- Kloss, Heinz (1966): *Multilingualism and Democracy*, Quebec Round Table, Quebec, Universidad de Laval.
- López, Luis Enrique (1999): "Anotaciones sobre el multilingüismo indolatinoamericano en su relación con la educación", en José Juncosa (ed.), *Pueblos Indígenas y Educación*, n° 47-48, Quito, Abya-Yala, pp. 77-100.
- Lewis, Paul (1994): *Social Change, Identity Shift and Language Shift in Kiche' of Guatemala*, 2 vols., tesis doctoral no publicada, Georgetown University.
- Ministerio Educación y Cultura de Ecuador (1997a): *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito.
- (1997b): *Filosofía, fundamentación y lineamientos para los seis años de estudio de inglés en la Educación Media y especificaciones del programa oficial*, Dirección Nacional de Currículo, División de Idiomas Extranjeros, Quito.

- Moya, Ruth (1995): *Desde el aula bilingüe*, tesis de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, Universidad de Cuenca.
- Nieto, Sonia (1991): *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Nueva York, Longman.
- Ninyoles, Rafael Luis (1975): *Estructura social y política lingüística*, Madrid, Tecnos.
- Paulston, Christina B. (1994): *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Studies in Bilingualism*, vol. 4, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*, Oxford, Blackwell
- Zimmermann, Klaus (1995): *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, Madrid, Iberoamericana.

**Elvira N. de Arnoux
Angelita Martínez**

*La enseñanza de la escritura:
perspectiva discursiva y nivel oracional*

Universidad de Buenos Aires
elvira@filo.uba.ar
angema@filo.uba.ar

Resumen Este trabajo es un análisis de producciones escritas por bolivianos que residen en la Argentina.

Desde un enfoque que propone que la sintaxis se halla semántica y pragmáticamente motivada, intentamos demostrar el valor comunicativo estratégico que se logra mediante la pérdida de la concordancia canónica de número. En efecto, los resultados que hemos obtenido muestran que en situación de contacto de lenguas, esta estrategia es más frecuente que lo habitual y que está ligada a una lógica discursiva.

Intentamos hacer un aporte a la teoría del lenguaje en cuanto la sintaxis no se manifiesta arbitraria, sino que responde a necesidades comunicativas, y, por otra parte, reflexionar sobre la enseñanza de las lenguas.

Palabras clave: sintaxis - concordancia de número - contacto de lenguas - escritura - discurso

Abstract This work is an analyse of the written productions of the bolivians in Argentine.

From an approach which propose the semantic and pragmatic motivation of the syntax, we intended to demonstrate the communicative strategic value when the number agreement is missing. The results that we have obtained show that in a linguistic contact situation the same strategic was used with more frequency and in different contexts that the usual. We also found that there was an inner logic in the discourse.

We tried to provided to the language theory that the syntax is not arbitrary and too reflect on how languages should be taught. We hope this paper will give linguistics food for thoughts with regards to theory and language teaching.

Key words: syntax - number agreement - linguistic contact - literacy - discourse

Cuando Sapir decía "All Grammars leak" nos estaba alertando acerca del desfasaje entre la concepción de categorías gramaticales en tanto oposiciones rígidas dentro de las cuales las unidades deben ajustarse y las posibilidades humanas de conceptualización de una situación referencial. Esta realidad se nos impone en cualquier intento de análisis cuidadoso del uso de la lengua y se hace aún más evidente cuando nuestro interés de analista lleva la mirada a las situaciones de contacto.

En efecto, las transferencias lingüísticas que se advierten en el empleo del castellano escrito en contextos de contacto con lenguas indígenas permiten abordar tal planteamiento desde una perspectiva teórica que puede arrojar luz al funcionamiento del lenguaje y a propuestas de aplicabilidad en la enseñanza de las lenguas.

En este artículo atenderemos particularmente a la variación que se manifiesta ante la concordancia de número en escritos periodísticos de la comunidad boliviana en Buenos Aires, es decir, en textos producidos en situaciones de contacto entre el castellano y el quechua. Previamente sintetizaremos los resultados de un estudio anterior cuyos materiales fueron redacciones de alumnos con experiencia de contacto lingüístico quechua y español, que concurren a escuelas del nivel medio. Señalaremos luego cómo la doble perspectiva singular y plural en relación con una entidad conformada por varios individuos se debe a conceptualizaciones distintas, motivadas por el punto de vista que se adopta en cada caso. Nos detendremos en un caso en el que el título resume, en la transgresión gramatical, las distintas perspectivas que se han desplegado discursivamente. Finalmente, mostraremos cómo estos fenómenos se acentúan cuando el discurso se centra en la problemática identitaria.

1. Las concordancias de número en el ámbito escolar

Resultados de análisis previos (cf. Arnoux y Martínez, 2000) sugieren que la variación en la selección del número en los lexemas y dentro del sintagma nominal atiende a la vacilación influida por la flexibilidad de la lengua quechua en lo que respecta a la concordancia de número.¹ Dichas vacilaciones van desde identificar el grafema “s” con el plural en casos en los que no constituye una marca morfológica –por ejemplo: “ante”, “mientras”– o suprimir la marca de número por redundante en algunos sintagmas –por ejemplo: “y entre ellos sobresalen los médicos y enfermeras boliviana”– hasta diversas formas de expandir de manera poco habitual posibilidades que presenta el español. Si bien los primeros afectan claramente la norma, estos últimos generan un efecto de anomalía en el lector monolingüe y tienen tendencia a inscribirse en estrategias discursivas particulares.

En lo que respecta al ámbito escolar, los datos corresponden a producciones narrativas –reproducción de un texto literario e historia de vida– de estudiantes de nivel secundario de escuelas de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires,² a las que asiste un grupo importante de alumnos proveniente de familias migrantes, oriundas de provincias del interior de nuestro país o de países limítrofes. En el cuadro que sigue damos cuenta del porcentaje de estudiantes cuyos escritos presentan usos atípicos de concordancia de número y de las áreas de la gramática en que dichos usos se observan.

Cuadro 1. Ausencia de concordancia de número gramatical en estudiantes de nivel secundario y su relación con situaciones de contacto de lenguas

Estudiantes bolivianos 100%	Estudiantes santiagueños 37%	Grupo control (monolingüe) 0%
Lexemas atípicos Ausencia de concordancia en: Sintagma nominal Clítico Sujeto-Verbo a) Ss - Vp b) Sp - Vs	Ausencia de concordancia en: Sintagma nominal Clítico Sujeto-Verbo a) Ss - Vp b) Sp - Vs	

Según vemos en el cuadro, el 100 % de los estudiantes bolivianos presentaron algún uso del número gramatical no contemplado por la norma, mientras que de los estudiantes santiagueños que manifiestan contacto con la lengua quechua sólo el 37 % evidenció tal tipo de empleo. Estas construcciones atípicas

1. La lengua quechua es más flexible en lo que respecta a la concordancia de las unidades lingüísticas en cuanto al número. Frente a ella, el español resulta muy redundante. En quechua, la concordancia de número muchas veces es optativa.

2. Agradecemos la obtención de los datos a la profesora Adriana Speranza.

alternan, en ambos casos, con las formas contempladas dentro de la normativa. Por otra parte, los alumnos monolingües, en esta muestra, se atuvieron en un 100 % a la normativa respecto del número.

Sabemos que el discurso escrito, incluso en lenguas en las que la correspondencia fonema/grafema es bastante regular, recurre a un número mayor de marcas morfológicas, sobre todo de género y número, que la producción oral. En la escritura, sobre todo de textos con cierta complejidad gramatical, la concordancia facilita la lectura por los vínculos que establece entre distintos términos o segmentos.

Hemos observado que las ausencias de concordancia estándar de número en el sintagma oracional se infieren, en algunas variedades escritas del español, como reveladoras de un punto de vista frente a la escena considerada y pueden sistematizarse a la luz de parámetros semántico-pragmáticos contextuales. En el ámbito del discurso, en tanto creador de sentido, se pone en evidencia el aprovechamiento inteligente de estas estrategias tal como se demostró a partir de la investigación del corpus narrativo de las producciones escritas en la escuela (cf. Arnoux y Martínez, 2000). En los tramos siguientes del artículo intentaremos explicar dichos usos en textos expositivos y argumentativos correspondientes a escritores más expertos.

2. Perspectiva teórica

Desde la teoría de la variación sintáctica y los principios de la Escuela de Columbia (Diver, 1995), hemos considerado el aporte comunicativo que brinda el número y su concordancia con el propósito de atender a la congruencia semántica y pragmática de las formas lingüísticas con sus contextos de aparición.

Creemos que un abordaje de esta naturaleza podría enriquecer el conocimiento del uso del número gramatical, que presenta una problemática de mayor complejidad que la registrada habitualmente en las gramáticas. Dicha complejidad puede derivarse de la relación –poco considerada– entre el contenido semántico de los lexemas y la marca flexiva de número.

En efecto, la observación del uso de la concordancia de número y, especialmente, de los aparentes “fallos de dicha concordancia” nos permite reflexionar sobre la relación entre la gramática y el léxico. En nuestro análisis de las producciones escritas de los estudiantes hemos podido inferir que el contenido semántico de los lexemas –en lo que refiere a una escala de individuación en la que se contemplan, además de los nombres individuados, los sustantivos contables, los sustantivos masa y los sustantivos colectivos– tendría influencia en la asignación de número. Esta relación ha sido demostrada en trabajos especializados sobre otras lenguas, por ejemplo, el swahili (Contini-Morava, 1999).

Se ha demostrado, también, que en el nivel del discurso, la conducta sistemática que se observa en el empleo de la sintaxis responde, esencialmente, a

principios cognitivos que pueden desentrañarse cuando el análisis enfatiza lo comunicativo. En lo que respecta al área que nos ocupa, la concordancia de número en español, García (1995: 53), por ejemplo, ha prestado atención al uso creativo de ciertas combinaciones sintácticas no canónicas. La autora remite a la siguiente emisión de las *Resabillas* de Carmen Martín Gaité:

Las primeras novelas de amor que he leído en mi vida ha sido ahí tirada por el suelo
en siestas de verano.

Según García, la ausencia de concordancia de número entre el sujeto, el verbo y el predicativo que se manifiesta en la emisión resuelve el problema pragmático de “enfatar conjuntamente las novelas y el modo en que el personaje las lee” y constituye una estrategia comunicativa refida con el uso normativo habitual pero efectiva en cuanto a la congruencia con el mensaje.

Desde este enfoque teórico, a partir del cual “la sintaxis no es ‘ergon’ sino ‘energeia’”, se hace necesario conocer en qué contextos se privilegian distintas estructuras sintácticas para inferir, de su aporte comunicativo, el perfil cognitivo que subyace en la selección de las formas lingüísticas.

3. Concordancias alternativas de número en textos periodísticos

Cuando se analiza la producción escrita en situaciones de contacto es metodológicamente importante confrontar textos de escritores poco hábiles con los de escritores más expertos para delimitar con claridad los fenómenos que son propios de la población estudiada, en este caso población en situación de contacto, y que no dependen de variables tales como el nivel de escolaridad o las características del tipo de establecimiento educativo. Consideramos, entonces, en esta investigación, la concordancia de número en textos que suponen una revisión, más o menos detenida, del escrito, como son los pertenecientes a un corpus periodístico.

Para ello, hemos analizado dos números del periódico *Vóceru Boliviano*, dos números de la revista *El Shanti* de la comunidad de Santiago del Estero en Buenos Aires y, a manera de control, dos números de una revista publicada en el barrio porteño de Belgrano. Todos ellos son periódicos de tirada reducida. La hipótesis que queremos demostrar es que las ausencias de concordancia normativa de número en situaciones de contacto de lenguas exponen la debilidad de la oposición singular vs. plural propia del español hablado por esta población, expanden las potencialidades del español atendiendo a los requerimientos de la puesta en escena y se integran en estrategias relacionadas con el tipo de discurso.

3.1. Lexemas, sintagmas nominales y clíticos

El análisis del corpus indica, en primer lugar, tal como vemos en la tabla 1, que la ausencia de concordancia en cuanto al empleo del número gramatical conserva vigencia en el *Vocero Boliviano* y *El Shanti* en los mismos contextos que fueron observados en las producciones escolares.

Tabla 1. Frecuencia relativa de ausencia de concordancia de número en dos publicaciones periódicas

	Vocero Boliviano	El Shanti
Lexemas	8 (100 %)	
Sintagmas nominales	35 (97 %)	1 (3 %)
Pronombres clíticos	6 (46 %)	7 (54 %)
Sujeto sing. / verbo plural	25 (71 %)	10 (29 %)
Sujeto plural/ verbo singular	39 (91 %)	4 (9 %)

Los datos de la tabla 1 muestran, coincidentemente con el corpus escolar, que el abanico de opciones alternativas es más amplio en la producción periodística de la comunidad boliviana que en la revista santiagueña. Según puede verse en la tabla, en el *Vocero Boliviano* se observan usos no estandarizados en el nivel de los lexemas, hecho que no se halla en *El Shanti*. En efecto, en el periódico boliviano, en ocho oportunidades, se manifiestan emisiones en las que un lexema pierde o agrega una "s" en oposición con el estándar. Puede tratarse de pronombres, tal como vemos en (1) y (2), de sustantivos, como se observa en los ejemplos (3) a (7), o de adverbios (8).

- (1) En algunos casos el miedo llega al extremo de no hacer la denuncia porque muchos de ellos se sienten controlados y prueba *de ellos* tienen muchas. (estándar: pruebas *de ello*)
- (2) Pinochet hacía de *la suya* en el país trasandino. (estándar: *las suyas*)
- (3) *A mediado* del año pasado. (estándar: *mediados*)
- (4) Hay familias que subsisten con menos de dos pesos *por días*. (estándar: *día*)
- (5) Muchos trabajan *en finca* de la provincia de Buenos Aires. (estándar: *fincas*)
- (6) Estaban *en compañías* del director general y el director nacional de migraciones. (estándar: *compañía*)
- (7) Ni siquiera los horticultores que fueron *objetos* de agresiones en la zona de Escobar. (estándar: *objeto*)
- (8) Debemos quebrar la recesión lo más *ante* posible. (estándar: *antes*)

Por otra parte, debemos destacar que la ausencia de concordancia de número en el sintagma nominal, que pone en evidencia la comunicativamente innecesaria repetición de la marca de plural, se manifiesta en el *Vocero*

Boliviano con una frecuencia notablemente mayor que en la revista santiagueña. Por ejemplo:

(9) Colque tiene una distensión muscular en los *isquiotibiales izquierdo*.

En lo que respecta al uso de los clíticos, en ambas publicaciones obtuvimos una frecuencia similar. En algunos casos, la variación observada no presenta diferencias significativas de las habituales en el estándar. Por ejemplo, en emisiones del tipo:

(10) *Le* di un libro a mis alumnos. *Se los* di.

En otros casos, se observa una expansión de la misma estrategia, que puede explicarse por el contenido semántico del referente, tal como vemos en (11) en que *familia* puede aludir a los integrantes del grupo y por eso remitirse mediante el plural *les*:

(11) A mi familia *les* gusta la música.

3.2. Concordancias del sujeto y el verbo

3.2.1. Alternancia de número dentro de la normativa del español

Las gramáticas del español reconocen una concordancia *ad sensum* para referirse a "una discordancia o ausencia de concordancia propiamente dicha entre morfemas, especialmente entre el número del sujeto léxico y el del sujeto morfológico" (Martínez, 1999). En estos casos "la continuidad del sentido se sobrepone a la pura y simple ruptura de la reiteración morfológica entre ambos componentes de la oración".³ Los escritores monolingües con cierto grado de experticia, privilegian el número morfológico y optan por predicados en singular o plural en los casos habituales contemplados por la gramática: cuando entre el sujeto cuyo núcleo es un sustantivo colectivo y el predicado se

3. Diver (1995) considera que las gramáticas cuentan con miembros "residuales" que permiten más de una categorización de acuerdo con el punto de vista que el hablante adopte frente a la escena conceptualizada. Los sustantivos colectivos podrían pertenecer a esta clase que da lugar a "oposiciones expandidas". Este hecho no implica que las categorías se superpongan sino que el hablante selecciona qué significado hace un aporte más coherente al mensaje que intenta comunicar.

interponen incisos que despliegan el conjunto al que aquel refiere ("La gente, damas y caballeros, {salían, salía} del teatro") o cuando el sujeto es un sustantivo cuantificador con un complemento en plural ("Un tercio de los socios {se dieron, se dio} de baja").

La revista *Belgrano es suyo*, que hemos usado como control de nuestro análisis, muestra alternancia en la selección del número, dentro de las pautas de la normativa, presentes en el juego discursivo, por ejemplo:

(12) Es increíble que hoy en día *la policía* se encuentre atada de pies y manos para realizar sus funciones: no *pueden* inspeccionar un baúl de un auto.

(13) *El resto de las ciudades europeas* que tanto adoramos, no *tienen* los edificios de altura que tenemos acá salvo en los lugares previstos como bloques independientes.

Al igual que para las otras publicaciones, hemos sistematizado las peculiaridades respecto de la concordancia de número en la revista del barrio de Belgrano. Mostramos a continuación la tabla con los resultados correspondientes:

Tabla 2. Ocurrencias de ausencia de concordancia de número gramatical en la revista *Belgrano es suyo*

	Colectivos	Genéricos	Complem. plural/sing	Impersonal	Sujeto comp.	Otros
Lexema atíp.						
Sínt. Nominal						
Clítico	1					
Disc. S - V		1				1
a) Ss/Vp	4		4	2		
b) Sp/Vs			1		1	
Totales	5	1	5	2	1	1

Según los resultados de la tabla, en la revista de Belgrano, la ausencia de concordancia de número se halla ligada, fuertemente, a la índole de la entidad. Colectivos, genéricos y complementos plurales constituyen once ocurrencias de las quince halladas.

La coherencia comunicativa que se deriva de esta estrategia lingüística está fundada en la relación entre el significado de las formas y su contribución al contexto. En efecto, a la luz de los significados básicos que se categorizan en la sustancia semántica de número (*singular* = "uno" y *plural* = "diferente de uno"), es congruente que la vacilación se produzca en los espacios por donde, al decir de Sapir, "grammars leak", o sea, por donde las entidades en juego admiten más de una conceptualización.

3.2.2. Alternancia de número en situaciones de contacto de lenguas

Es relevante observar que, tal como se ha señalado en otras oportunidades (Martínez, 2006; Martínez, Speranza y Fernández, 2006), en situaciones de contacto como las que estamos analizando se produce una expansión notable de la alternancia de número verbal singular o plural en construcciones no reflejas con el pronombre *se* y sintagma nominal plural, como en el ejemplo que sigue:

(14) Se entierra también monedas, flores, papel, objetos que tienen que ver con el futuro del niño, con su relación con la comunidad y la preservación de la cultura.

En casos como este la elección del singular en la terminación verbal y la consecuente ausencia de concordancia con el grupo nominal, posibilita la asignación de foco a la entidad que refiere *se*, a pesar de ser este un pronombre de baja deixis. La focalización de *se*, que es una tercera persona –sin marca de número– permite inferir la presencia de un agente responsable del evento: “alguien deposita las ofrendas”.

De mayor interés para nuestros propósitos es la variación entre la presencia y la ausencia de concordancia que se manifiesta entre un sujeto y un verbo en los casos que analizaremos más abajo y que también son habituales en el *Vóceru Boliviano* y *El Shanti*. Si volvemos a los resultados de la tabla 1, vemos que también de ella se desprende la coherencia comunicativa aludida. Las ausencias de concordancia de número gramatical se hallan favorecidas por entidades colectivas y genéricas. El caso de los llamados nombres colectivos, por ejemplo *la gente*, es paradigmático. El emisor puede perfilar la misma entidad como unidad grupal o bien como multiplicidad de individuos. Por otra parte (Tebes, comunic. personal), la gramática del quechua sólo admite la segunda opción dada la ausencia de sustantivos colectivos en dicha lengua.

La misma coherencia comunicativa subyace en la vacilación cuando se trata de una entidad genérica, como “el negro” (*los hombres negros*). Se trata de entidades que permiten un doble perfilamiento cognitivo que los hablantes en situaciones de contacto explotan mediante estrategias discursivas, coherentemente con características de la lengua quechua.

En el *Vóceru Boliviano*, como vimos, se privilegia la perspectiva que adopta el hablante respecto del sujeto léxico (uno o más de uno). Por su parte, los monolingües raramente van a coordinar un predicado en singular y uno en plural relacionado con el mismo sujeto, ni cambiar de perspectiva respecto del número en el marco de la oración, es decir, optar en un caso por un sujeto léxico coincidente con el morfológico y en el otro por uno no coincidente.

Este fenómeno es frecuente en los artículos periodísticos del *Vóceru Boliviano* como si el cierre de una unidad de la escritura, la oración, exigiera una

doble perspectiva, singular y plural. La alternancia se da en el marco de notas de opinión donde predomina un discurso razonado o en fragmentos con una fuerte dimensión argumentativa. Creemos que en estos casos la doble concordancia, si bien se basa en una posibilidad del español, es explotada discursivamente como una estrategia argumentativa más.

Por ejemplo, en una nota informativa sobre los yungas o negros bolivianos, con el sintagma "el negro" alternan predicados en singular y en plural:

(15) El negro *adoptó* muchas costumbres de su patrón 'el blanco', y muchas otras las *obtuvieron* por imposición.

(16) Lo que más sorprendió al *negro*, cuenta Mónica Rey, fue llegar a la ciudad y ser gente desconocida. La ciudad no *los reconoce bolivianos*, acá *se siente* ajeno.

(17) En 1988 *la juventud negra* que habita en la ciudad empezó a redescubrir su propia identidad, *sintieron* la necesidad de reconocer al "otro" para encontrar su diferencia.

En estos casos la doble conceptualización de "negro" como categoría o tipo (grupo) y como pluralidad de individuos (*los negros*) se expone en el marco de la oración como si la doble perspectiva fuera necesaria para su completamiento semántico. A esto se agrega el hecho de que el predicado en singular focaliza procesos que afectan a cada uno en su interioridad (el negro adopta, llega, siente, redescubre), en cambio, los predicados en plural (obtuvieron las costumbres por imposición, sintieron la necesidad de reconocer al otro) atienden más a la relación con "el otro". Esta doble posibilidad que el español expresa con recursos variados parece aquí concentrarse en el número, y la discordancia morfológica o la doble concordancia son indicadores económicos de ello.

En otra nota encontramos como título la siguiente emisión:

(18) A.N.: toda persona tiene dignidad y son iguales ante la ley

Dicha emisión constituye una segunda reformulación ya que en el cuerpo del texto aparecen en estilo indirecto (que se resuelve en directo en la segunda parte del enunciado referido), tal como veremos en el ejemplo que sigue, las palabras de A.N.:

(19) [...] hizo referencia que todas las personas tienen idéntica dignidad y son iguales ante la ley

La elección del sintagma "toda persona" en lugar de "todas las personas" permite interpelar a cada uno individualmente, cada uno debe reconocer la

dignidad como atributo propio. "Todas las personas" es un sintagma también generalizador pero que acentúa la pluralidad de los afectados. La reformulación del título es una interpretación del enunciado fuente pero a la luz del artículo, como intentaremos mostrar.

En efecto, en el texto periodístico considerado la estrategia argumentativa consiste en referirse a casos particulares pero apoyando los reclamos en principios generales. Hay incluso una progresividad en este desarrollo que culmina con la indicación de que cada uno individualmente puede hacer la denuncia:

(20) El Secretario General del Movimiento de Unidad Latinoamericana "indicó que era deber de la institución defender los derechos de los ciudadanos, en especial de los inmigrantes latinoamericanos, particularmente en las áreas de salud, educación, seguridad, al mismo tiempo promover la calidad de vida de las personas sobre todo en la defensa de los Derechos Humanos.

(21) A esta reunión también participaron representantes de las colectividades paraguayos, peruanos, argentinos, dominicanos, colombianos e incluso españoles, quienes pusieron en conocimiento los atropellos a la dignidad humana así como maltratos e humillaciones de parte de empleadores hacia sus empleados.

(22) Por su parte el Dr. A. N. hizo referencia que *todas las personas tienen idéntica dignidad y son iguales ante la ley*, esta entidad vela por la defensa, la protección de los derechos y garantías frente a hechos, actos u omisiones que comete otras instituciones como por ejemplo la policía, enfatizó.

(23) La Defensoría del Pueblo desempeña sus funciones en total Autonomía sus advertencias y recomendaciones constituyen la voz de la opinión pública y tienen una influencia decisiva en la modificación de las normas y disposiciones vigentes.

(24) Toda persona de cualquier nacionalidad puede hacer su denuncia sobre irregularidades como: Maltratos en hospitales, escuelas, comisarías y otro tipo de atropellos que permanentemente se dan.

Como vemos, atraviesa el texto la relación entre lo particular y lo general, el caso y el principio, los actos de habla particulares (advertencias, recomendaciones) y la voz universal de la opinión pública o de la ley. Esto se inscribe en una estrategia que intenta mostrar cómo el gesto individual del reclamo se sostiene en un derecho universal. Este juego, que es común en protestas y recomendaciones reivindicativas, se expone lingüísticamente en un título que genera el efecto de anomalía por el predicado compuesto con un núcleo en singular y otro en plural. Sin embargo, el enunciado condensa notablemente el principio general, la alusión a casos particulares y la interpelación a cada uno individualmente para que hagan el reclamo.

3.3. Identidades y concordancias alternativas

La doble perspectiva a la que aludimos se multiplica en los textos ligados a los procesos identitarios de la comunidad. En este caso, las vacilaciones respecto del número muestran la complejidad de aquellos procesos, debida en parte a esa especial situación de exterioridad respecto del universo originario y de nuevos contactos en la sociedad receptora. Veamos el siguiente ejemplo:

(25) Para *las cultura* precolombina es el momento en que la madre tierra está en estado de celo.

Aquí se expone la dificultad de conceputar en su unidad o en sus diferencias las culturas precolombinas. La percepción, sobre todo desde el lugar del migrante, de elementos comunes y al mismo tiempo de especificidades explica la ausencia de concordancia. Esto se acentúa porque esas culturas se inscriben, a su vez, en estados nacionales distintos, es decir, que se superponen diversas identidades:

(26) En Varela se vivió algo diferente este año, *coincidieron la fecha* con el día de la Independencia de Bolivia y parte del grupo autóctono, también estuvieron *los caporales de Morón* que *alegró* la fiesta en honor a la Pachamama.

Si bien el primer caso se puede interpretar por el valor aditivo de *con*, el agregado anómalo "y parte del grupo autóctono" inscribe en el texto las tensiones no resueltas entre las identidades en juego. En cuanto al último caso, responde a lo que ya habíamos señalado: las entidades colectivas que son vistas como una y múltiples. Lo mismo ocurre en el ejemplo siguiente aunque se invierta el lugar de la marca de plural.

(27) Fiesta ritual a la Pachamama Para *la comunidad indígena salteña* es la ceremonia del "chajaco", durante la cual *rezan* y ofrecen comida, bebida a la "Madre Tierra", el pedido más importante fue salud y trabajo para todas las familias.

Estos textos, con sus idiosincrasias gramaticales, pueden ser leídos a la luz de la ideología que se hace explícita en el periódico:

(28) ¿No deberíamos estar todos juntos? Trabajando, sin importar si la persona que esta a nuestro lado es más morocho o más blanco, más joven o viejo, hombre o mujer que *sus ideas* sean *diferente* o hable distinto, si total

todos somos bolivianos buscamos mejores condiciones de vida en un país que adoptamos hace mucho tiempo y en el cual *las ley* del imperio incaico: Ama Sua, Ama K'ella y Ama Llulla –*legado* hace miles de años– *sirva* para la unidad de los bolivianos en Argentina.

Una y otra vez la iconicidad de la sintaxis se hace relevante en estos discursos en los que se traduce la voz del pueblo –los pueblos–. Identidad singular y plural, “crisol de razas, síntesis del universo”:

(29) Bolivia será más que nunca “la síntesis del universo” como la llamó el francés Alcides D’Orbigny. Uno de los pocos lugares en el planeta con grandes espacios vírgenes, cientos de parques nacionales y santuarios de la naturaleza. *Nuestros pueblos habrá conseguido* fundir en el crisol que creó el Libertador lo mejor de nuestras culturas indias, mestizas y contemporáneas.

La problemática que atraviesa estos textos y que, a nuestro criterio, está en el origen de estas vacilaciones es la de la identidad o, mejor dicho, de la compleja relación entre las distintas identidades que conviven en estos grupos: entre otras, “las originarias”, las construidas por los Estados nacionales y las conformadas como consecuencia de su situación de inmigrantes.

Hemos visto que los hechos más estrictamente gramaticales, como lo es la variación en la concordancia de número en español, acusan frecuencias muy dispares en diversos tipos de textos. Dicha diversidad sólo puede explicarse si tomamos en consideración la índole de los respectivos textos, o sea, el tipo de mensaje-característico de cada uno. Nos encontramos así ante las posibilidades explicativas que nos brinda la variación a la luz del análisis del discurso.

La manifestación de una identidad compleja, singular y colectiva a la vez, se presenta de manera peculiar. La gramática del español auspicia la concordancia de número. La posibilidad de la transgresión permite expresar conceptualizaciones no discretas, tal como son las identidades y en especial, aquellas discriminadas socialmente. Ser uno y ser otro pero ser uno y otro a la vez, esa es la lucha que se manifiesta discursivamente en los periódicos de las comunidades en contacto y la gramática, icónica al devenir de los mortales, presta sus potencialidades.

Nos preguntamos por qué una manifestación lingüística de esta naturaleza todavía no ha sido apreciada como hecho de interés, particularmente cuando el “lapsus” motiva el reconocimiento de las necesidades del inconsciente. Este lapsus, que la gramática expone, adquiere una nueva dimensión dentro de una perspectiva que considera que la sintaxis está motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes.

4. El reconocimiento de la variación en la enseñanza de la escritura

Reconocer el abanico expresivo del español, en este caso, para acentuar lo categorial o general, lo particular o lo individual, o atender al valor semántico de las unidades léxicas y de las morfológicas son objetivos que deben ser considerados en la clase de lengua en situaciones de contacto lingüístico y cultural. Esto no sólo enriquece la práctica pedagógica porque permite realizar análisis a partir de materiales auténticos vinculados con las experiencias de los alumnos sino que también sensibiliza respecto del abanico de opciones expresivas que un hablante tiene a su disposición. La reflexión sobre la norma según los diferentes géneros ayuda a la apropiación inteligente y crítica de aquella.

Sabemos que el estudio del nivel oracional en relación con el discurso no ha sido suficientemente estimulado en las tareas de escritura y, sin embargo, los aspectos destacables en los escritores expertos, más que el dominio de formatos genéricos, son tanto la capacidad de optar entre integrantes de familias parafrásticas como la competencia reformulativa. Por ello, en el desarrollo de habilidades en relación con el texto escrito, el entrenamiento en vincular formas lingüísticas y construcción de significados es esencial. Cuando el comentario de textos se detiene en estos aspectos se convierte en un auxiliar invaluable de la enseñanza de la escritura ya que facilita y justifica el relevamiento de las distintas posibilidades que se le presentan al escritor en un punto de la cadena.

A las escuelas con población en situación de contacto se les abre la posibilidad de confrontar emisiones de alumnos de distinta procedencia para introducirlos en una reflexión sistemática sobre formas y significados y estimular sus potencialidades expresivas. En el trabajo escolar con alumnos insertos familiarmente o comunitariamente en situaciones de contacto lingüístico, el análisis de estos casos permite estudiar la construcción del sentido a partir de un corpus manejable y próximo.

5. Conclusiones

La situación de contacto de lenguas es, y ha sido, sin duda, habitual en las comunidades lingüísticas y los procesos de globalización han resultado en la consolidación de contextos etnodiversos en diferentes ámbitos. Al ámbito escolar, donde confluyen alumnos de todos los países migrantes se suman otros, como el periodístico de comunidad y el académico, a partir de la exigencia de leer y producir textos en diferentes lenguas. Tal situación trae aparejadas consecuencias —fracaso escolar generalizado, prejuicios por parte de la comunidad monolingüe— que han motivado nuestro interés en investigar las transferencias lingüísticas que se advierten en el empleo del castellano escrito en contextos etnodiversos,

puesto que ni la realidad que se impone ni la ruptura del paradigma “dicotómico” dentro de la teoría lingüística, al que aludimos más arriba, ha replanteado el concepto de “norma” en tanto construcción basada en los casos prototípicos de una determinada variedad.

Referencias bibliográficas

- Achard, P. (1988): “La spécificité de l’écrit est-elle d’ordre linguistique ou discursif?”, en Nina Catach (ed.), *Pour une théorie de la langue écrite*, París: CNRS, 1988
- Arnoux, Elvira y Angelita Martínez (2000): “Las huellas del contacto lingüístico”, en Rébola y Maricel Stroppa, *Nuevas tendencias en didáctica de la lengua*, Universidad Nacional de Rosario, pp. 175-197.
- Contini-Morava, Ellen (1999): “Noun Class as Number in Swahili”, en Ellen Contini-Morava y Yishai Tobin (eds.), *Between Grammar and Lexicon*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins, pp. 3-30.
- Diver, William (1995): “Theory”, en Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 43-114.
- García, Érica (1995): “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas”, en Klaus Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Madrid, Vervuert Iberoamericana, pp. 51-72.
- Martínez, José Antonio (1999): “La concordancia”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid, Espasa.
- Martínez, Angelita (2006): “Contacto de lenguas y variedades: gramaticalización y frecuencia de uso”, en *I Encuentro de Lenguas indígenas americanas. Libro de Actas*, Universidad Nacional de La Pampa.
- Martínez, Angelita; Adriana Speranza y Guillermo Fernández (2006): “Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: quechua-castellano en Buenos Aires”, en J. Calvo Pérez (ed.), *Universos discursivos*, Universidad de Valencia, pp. 9-49.
- Sapir, Eduard (1921): *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.

Corpus

Vocero Boliviano: primera quincena de agosto de 2000; primera quincena de noviembre de 2000.

El Shanti: año 1, número 2, octubre de 1998; número 4, abril de 1999.

Belgrano es suyo: julio y septiembre de 2000.

Adriana Speranza

*El uso variable de tiempos del modo
subjuntivo en dos variedades del español
desde el enfoque de la educación intercultural*

Universidad de Buenos Aires
paglispe@yahoo.com.ar

Adriana Speranza

El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la Educación Intercultural

Signo&Seña Número 18 / Diciembre de 2007, pp 209-227

Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen En el presente trabajo nos interesa analizar las estrategias que los sujetos en situación de contacto lingüístico quechua-español así como los sujetos monolingües llevan a cabo en la construcción de emisiones en las que se utiliza de forma variable el pretérito imperfecto y el presente del modo subjuntivo con verbo principal en pasado.

El interés por contrastar el desempeño lingüístico de ambos grupos radica en descubrir, primero, cuáles son las motivaciones que dan lugar a estos usos y, segundo, si tales usos responden a motivaciones comunicativas similares o diferentes.

El problema propuesto está vinculado a la *evidencialidad* como sustancia semántica que subyace en la selección de las formas. Esto es, en este caso, la posibilidad de determinar la evaluación y el grado de compromiso que cada sujeto establece con el contenido referencial del enunciado.

Nuestra presunción es que los hablantes de lenguas que no poseen morfemas con los que gramaticalizar dicha función, como es el caso del español, llevan adelante ciertas estrategias para dar cuenta de esta necesidad comunicativa. Por su parte, los hablantes que se hallan en contacto con lenguas que sí gramaticalizan la evidencialidad lo hacen a través de una explotación de las formas diferente de la esperada, explotación que hace aumentar la frecuencia de uso de las formas como síntoma de *estrategias etnopragmáticas*.

Palabras clave: Contacto lingüístico - quechua - español - evidencialidad - etnopragmática

Abstract In this paper I will analyze the strategies that bilingual speakers of Quechua and Spanish as well as monolingual speakers adopt in linguistic contact situations, in the construction of utterances in which the past imperfect and the present of the subjunctive mode with the main verb in the past are variably used.

The main reason for contrasting the linguistic performance of both groups lies in the need to discover, in the first place, what prompts these usages, and, on the other hand, in trying to find out whether they are the result of similar or different communicative motivations.

The problem stated above is linked to the "evidentiality" as semantic substance which determines the selection of forms. That is, in this case, the possibility of determining the evaluation and the degree of commitment that each subject establishes with the referential content of the sentence.

I assume that those speakers of languages which do not have morphemes that perform this function, such as is the case of Spanish, carry out certain strategies to take care of this communicative need. On the other hand, speakers who are in contact with languages that do codify "evidentiality," do so through the use of unexpected different forms. This usage augments the frequency of these forms' usage as a symptom of ethno-pragmatic strategies.

Key words: linguistic contact - Quechua - Spanish - evidentiality - etnopragmatics

1. Introducción

La manifestación de la *evidencialidad* se hace explícita en algunas lenguas a través de una serie de recursos por los cuales los individuos expresan el origen de la información transmitida y el compromiso que asumen sobre su validez. Los mecanismos implicados en este fenómeno comprenden, entre otros, la forma en que el individuo ha accedido a la información. Bermúdez (2002) sostiene que la evidencialidad está en estrecha relación con la noción de distancia y perspectiva que el individuo toma respecto del evento descrito en el enunciado, al que puede haber accedido de manera directa o indirecta. La evidencia directa (Willett, cit. en Bermúdez, 2002) corresponde a la percibida a través de los sentidos y comprende aquella conocida como “de primera mano”; mientras que la evidencia indirecta corresponde a la información obtenida de segunda o tercera mano –evidencia referida– y aquella obtenida por inferencia o razonamiento.¹

Entendemos que la naturaleza de las emisiones que analizamos en este trabajo es decir, el carácter referido de los enunciados, le permite al individuo adoptar un compromiso respecto de los hechos en ellas transmitidos, hechos que no han sido percibidos a través de los sentidos; eventos de los que el enunciador no ha participado directamente. Sin embargo, a través de la selección de la forma del tiempo verbal, el emisor manifiesta su evaluación de los hechos relatados como más o menos ciertos. El grado de oportunidad de realización que le otorga a tales hechos se halla en directa relación con la utilización del modo subjuntivo debido a su significado básico. Dicho significado lo hace propicio para expresar este tipo de percepciones por parte del sujeto enunciador que, en este caso, resultan una reelaboración de los hechos narrados.

En este marco, nos interesa analizar las estrategias que tanto los sujetos en situación de contacto lingüístico quechua-español como los sujetos mono-

1. Esta clasificación no es la única sobre la cuestión. Para ampliar sobre el tema, cfr. Guentchéva (1996), entre otros autores que abordan el problema.

lingües llevan a cabo en la construcción de emisiones en las que se utiliza de forma variable el pretérito imperfecto y el presente del modo subjuntivo con verbo principal en pasado.

Hemos incluido el análisis de los usos variables del grupo monolingüe con el objetivo de establecer un control respecto del grupo en contacto en la lengua quechua. Por otra parte, el interés por contrastar el desempeño lingüístico de ambos grupos radica en descubrir cuáles son las motivaciones que dan lugar a las diferentes frecuencias de uso halladas en el corpus analizado y acercarnos así a una explicación de la presencia de las formas en variación.

Sostenemos que el problema propuesto está vinculado con la evidencialidad como sustancia semántica que subyace en la selección de las formas. Esto es, en este caso, la posibilidad de determinar la evaluación y el grado de compromiso que cada sujeto establece con el contenido referencial transmitido en el enunciado. Tal como hemos dicho, algunas lenguas poseen morfemas específicos con los que se indica dicha función —es el caso del quechua—; otras, en cambio, no disponen de tales morfemas —es el caso del español—, razón por la cual sus usuarios echan mano a ciertos recursos que la lengua les provee.

De acuerdo con lo sostenido en otros trabajos (Martínez y Speranza, 2005; Martínez, Speranza y Fernández, en prensa; Speranza, 2005a; 2005b; 2006), nuestra presunción es que los hablantes de español que se hallan en contacto con lenguas que gramaticalizan la evidencialidad hacen una explotación de las formas diferente de la que realizan los hablantes monolingües de lenguas, como el español, que no poseen morfemas con los que gramaticalicen dicha función.

2. El problema

Nuestro interés está centrado en analizar el uso variable de ciertos tiempos verbales relacionados con la *consecutio temporum* o correlación temporal. En trabajos anteriores (Speranza, 2005b; 2006) hemos abordado otros usos variables de algunos tiempos del modo indicativo, siempre dentro de la correlación temporal. En esta ocasión, las variables estudiadas están conformadas, como hemos dicho más arriba, por el uso variable que presentan el pretérito imperfecto y el presente del modo subjuntivo con el verbo principal en pasado. Ilustramos con los siguientes ejemplos:²

(1) Camilo comenzó a escribir las cartas, que empezó a enviar a la hospedería; esta última la *envió* sin nombre para que la *abrieran* y todos *se enteraran*...

(Noelia C.)

2. La transcripción respeta la ortografía de las producciones originales.

(1a) El hijo, una tarde, le dijo a su padre que iba a ir a cazar para comer, su padre le *dijo* que no *vuelva* muy tarde.

(Gisela E.)

3. El corpus

Los datos recopilados provienen de narraciones escritas por alumnos que asisten a una escuela de Nivel Polimodal del Gran Buenos Aires.³ Dichas producciones corresponden a dos grupos de informantes: (a) sujetos en situación de contacto quechua-español, en sus variedades boliviana y santiagueña⁴ y (b) sujetos monolingües. Las emisiones analizadas forman parte de textos obtenidos a través de trabajos de escritura durante el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura. La mayor parte de ellos son reformulaciones de textos literarios leídos por los alumnos.

La determinación de los grupos es el resultado de una exploración sociolingüística de la población escolar en la que hemos estudiado las características lingüísticas de los informantes con el objeto de establecer la presencia de contacto del español con otras lenguas.⁵

4. Consideraciones teóricas

Los principios teóricos y metodológicos que orientan nuestro trabajo se inscriben dentro de la teoría de la variación lingüística, de acuerdo, específicamente, con los postulados de la Escuela de Columbia y la etnopragmática como disciplina fuertemente ligada a esta.

3. La institución en la que hemos recogido la muestra es la Escuela de Educación Polimodal N° 11 de Libertad, partido de Merlo, provincia de Buenos Aires.

4. La denominación que hemos utilizado a lo largo del presente trabajo para designar a la lengua quechua corresponde, según Cerrón Palomino (1987: 242-244) a la variedad dialectal del QIIC o Chinchay Meridional hablada en los departamentos peruanos de Huancavélica, Ayacucho, Apurímac, Arequipa, Cuzco, Puno y Moquegua; fuera del territorio peruano se extiende a los territorios de Bolivia, Argentina y la provincia chilena de Antofagasta. La variedad Argentina, también conocida como quichua, se emplea actualmente en Santiago del Estero (cfr. Nardi, 1962, 1976, 2002; Bravo, 1956, 1965).

5. Los datos aquí presentados son el resultado del relevamiento llevado a cabo durante los ciclos lectivos comprendidos en el período 2000-2004 inclusive, e involucran a 1167 alumnos integrantes del establecimiento. La información acerca de las características sociolingüísticas del grupo ha sido obtenida a través de la implementación de una encuesta del tipo cuestionario. Los resultados muestran que el 21 % del total de los sujetos consultados se halla en contacto con otra lengua. De ese grupo, el 61 % se encuentra en contacto con la lengua guaraní; el 27 % lo hace con la lengua quechua y el 12 % manifiesta estar en contacto con otras lenguas (italiano, portugués, alemán,

Desde este marco teórico, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a desarrollar la capacidad creativa del hablante en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. En este sentido, desde los estudios de Labov en adelante, se ha probado que la variación no es libre sino, como ya hemos dicho, producto de las necesidades comunicativas de los hablantes. Entendemos que los individuos utilizan el lenguaje tal como lo hacen porque son seres inteligentes capaces de recrear las posibilidades que les brinda la lengua.

Es por ello que en el uso variable cobra interés descubrir los contextos pragmáticos en los que aparecen las formas, para lo cual los presupuestos teóricos exigen, en primer lugar, establecer su significado básico. Desde este enfoque cada forma posee un significado invariante, omnipresente en toda emisión. La distinción entre contenido referencial y significado básico, perteneciente este último al campo de la semántica, nos permite interpretar las emisiones dependientes del contexto en el plano de la pragmática, con lo cual a cada forma lingüística le corresponderá un solo significado presente en todos los mensajes en los que la forma aparece. La postulación de dicho significado obedece a uno de los principios rectores de esta teoría: "una forma-un significado".

En segundo lugar, la postulación del significado básico se vincula con otro presupuesto teórico: la equivalencia referencial. La elección que el individuo realiza muestra que un evento puede representarse lingüísticamente desde diferentes perspectivas y que dos o más términos son, por lo tanto, referencialmente equivalentes, con lo cual, el uso alternante de las formas implica, entonces, "decir cosas distintas de un mismo referente".

En tercer lugar, el uso alternante de las formas, en consecuencia, encuentra su justificación en la necesidad comunicativa que el individuo posee de expresar esas "cosas distintas de un mismo referente". Es aquí donde cobra vital importancia el contexto de aparición de las formas como presupuesto teórico. La distribución de las mismas se debe a la contribución que el significado básico aporta al mensaje que se desea transmitir. Es la función comunicativa del lenguaje la que genera la explotación de dichas formas en directa relación con los contextos pragmáticos.

Por último, desde la lingüística cognitiva, la presencia de ciertas formas en contextos de variación da cuenta del "perfilamiento" que el individuo realiza de una determinada situación desde una perspectiva diferente. Por lo tanto, la frecuencia en que dichas formas aparecen en los distintos contextos muestra la categorización realizada de la situación como un reflejo de valores y actitudes culturales. En este sentido, la frecuencia de uso resulta una herramienta metodológica relevante ya que permite explicar, y no solo describir, la distribución de las formas, en directa relación con la coherencia contextual.

Estos principios teóricos se vinculan con los estudios relacionados con la cognición y el lenguaje ya que se proponen explicar, como hemos dicho, los procesos cognitivos por los cuales los sujetos resuelven sus necesidades comunicativas de determinada manera. Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística que sustenta este trabajo y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos (García, 1995; Martínez, 2000; Mauder, 2001; Speranza, 2005a, 2005b, 2006) han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales cada individuo, como representante de su cultura, da cuenta de la realidad a través del uso del lenguaje.

4.1. Significado básico de las formas

De acuerdo con las gramáticas, el modo subjuntivo otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre el contenido referencial que el modo indicativo, cuya utilización implica la expresión de juicios asertivos sobre la realidad, es decir, juicios en los que la certidumbre-manifiesta es mayor (Gili Gaya, 1964: 131-133).

La noción de certidumbre, según Achard (2000), se relaciona con la expresión de las conceptualizaciones que el individuo realiza de los acontecimientos sobre los cuales posee datos suministrados por varias fuentes (Achard, 2000: 163). Para expresar aquellas conceptualizaciones que manifiestan los mayores niveles de certidumbre, el hablante hace uso del modo indicativo. En cambio, el modo subjuntivo aparece en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya, 1964: 133), es decir, acciones que indican un grado menor de certeza puesto que su aparición se encuentra relacionada con la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión.

Desde otra perspectiva (Jonge, 2004), la presencia del modo subjuntivo en la emisión está dada no ya por la "no aserción" que habitualmente se atribuye a este modo, sino por la relevancia contextual que adquiere su utilización como "alternativa" a la ocurrencia expresada por el verbo (Jonge, 2004: 207). La noción de "alternativa" aquí propuesta implica "alternativa" al verbo, indicada en la forma del modo subjuntivo, es decir, la posibilidad de acción expresada por el lexema verbal. La presencia del modo indicativo, en cambio, resulta una "aserción" respecto del contenido referencial expresado por el verbo, con lo cual se excluye la posibilidad de cualquier "alternativa" posible.

Por otra parte, dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en subjuntivo, las relaciones temporales resultan menos claras que en el modo indicativo (Gili Gaya, 1964: 175). Los tiempos del sub-

juntivo, entonces, aparecen fuertemente vinculados a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión, como hemos dicho más arriba. Las gramáticas asignan al presente una significación temporal equivalente al presente y al futuro del modo indicativo, mientras que, en la utilización del pretérito imperfecto, los límites temporales resultan menos claros aun; corresponde principalmente a la expresión del pasado y del futuro hipotético de indicativo (Gili Gaya, 1964: 177).

La noción de "alternativa" propuesta por Jonge (2004) resulta consistente con las predicaciones de tiempo contenidas en las formas que conocemos como tiempos verbales del modo subjuntivo. Desde nuestra presunción, dentro de la menor certidumbre expresada por este modo, existe una diferencia entre el presente y el pretérito imperfecto. En efecto, el presente indica un grado de certidumbre mayor, de mayor posibilidad de ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal respecto del pretérito imperfecto que se encontraría en una escala de menor certeza y posibilidad aun. Es por ello que el uso variable de estos tiempos encuentra un campo fértil para la expresión de conceptualizaciones diferentes respecto de los eventos descritos en las emisiones en las que la información que se desea transmitir no resultaría de índole temporal.

Por su parte, la lengua quechua no posee formas gramaticales específicas para expresar el modo subjuntivo. Según Calvo Pérez (1993), el quechua posee un modo nominal-subordinativo que ha sido asimilado por algunos autores al modo subjuntivo del español pero que no cumple dicha función. En este sentido, el autor sostiene: "Este modo, mal llamado subjuntivo, afianza sus características nominales hasta el punto de que, en rigor, no es posible hablar de oración subordinada en quechua" (Calvo Pérez, 1993: 122).

En cambio, sí posee una serie de sufijos de validación que se constituyen, en esencia, en los elementos básicos del *sistema evidencial* de la lengua quechua junto con el pasado narrativo o reportativo (Alderetes, 2001; Calvo Pérez, 1993; Cerrón Palomino, 1987; Nardi, 2002).

Nos interesa determinar, en este caso, si las diferencias que ambas lenguas poseen reflejan sistemas conceptuales también diferentes respecto de los usos que ambos grupos realizan de las unidades de análisis en cuestión.

5. Análisis de los datos

El problema arriba expuesto nos remite, como hemos mencionado, a la denominada *consecutio temporum* o relación de dependencia entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales que mantienen entre sí subordinación sintáctica.

Las formas verbales que aparecen en los ejemplos citados manifiestan una relación de posterioridad entre el verbo principal y el subordinado. Dicha

posterioridad aparece expresada a través del uso variable del presente y el pretérito imperfecto del modo subjuntivo respecto del verbo principal en pasado.

Entendemos que el empleo variable de estos tiempos verbales en determinados contextos se halla favorecido por la fuerza ilocucionaria implícita en la emisión a través de la expresión de órdenes o deseos y, en las construcciones finales, la expresión o no del propósito perseguido por el sujeto enunciador.

A partir del relevamiento realizado de las emisiones en las que aparece el uso variable objeto de nuestro trabajo, hemos analizado de qué manera se manifiesta la distribución de las formas en relación con la identidad de los sujetos involucrados. Los datos obtenidos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de las formas según la identidad de los sujetos involucrados

	Pasado / Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
- Contacto	39 (52 %)	36 (48 %)
+ Contacto	29 (31 %)	65 (69 %)

o.r.: 2,43 / χ^2 : 9,99 $p < 0,01$

La diferencia en la frecuencia de uso de las formas que presentan ambos grupos expresaría, en principio, un desarrollo distinto de las estrategias llevadas adelante en la construcción de las emisiones. En un primer acercamiento, nuestra presunción es que el contacto lingüístico influiría en el acrecentamiento observado en el uso del presente.

Intentaremos establecer si nuestra presunción es correcta a través del análisis de las emisiones producidas por sujetos en situación de contacto lingüístico y sujetos monolingües en apartados diferentes. Asimismo procuraremos descubrir cuáles son las motivaciones implícitas en este uso variable y si dichas estrategias obedecen a conceptualizaciones semejantes o diferentes.

5.1. El uso variable de los tiempos del modo subjuntivo en la variedad del español en contacto con el quechua

5.1.1. La fuerza ilocucionaria del evento: la expresión de las "órdenes"

Tal como hemos propuesto, creemos que el empleo variable de los tiempos verbales mencionados resulta consistente con aquello que el sujeto percibe como "órdenes" manifestadas en las emisiones a través del contenido semántico de las bases lexicales de los verbos principales, por ejemplo: *encargar, mandar, decir* (con valor de *mandar*). Entendemos que el emisor otorga una posibilidad de aparición de las formas diferente en el caso de percibir una acción como "orden" o como "deseo", "duda", "temor", "presunción".

Debemos establecer, entonces, la manera en que el individuo evalúa el evento descrito por medio de la selección del lexema del verbo principal. Como hemos dicho, observamos una diferencia en la frecuencia de uso en aquellos casos en los que la emisión implica la expresión de "deseos", "dudas" o "temores", con respecto a las emisiones en las que se expresa una "orden". Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(2) El *quería* que *se fuera* de la pensión antes de que lo descubran. Es por eso que discutieron en el cuarto...
(Nancy P.)

(2a) Martín pasado el tiempo con Laura se dio cuenta que ella no estaba nada mal con él pero con su salud si y *tomo* la decisión que ella *se vaya* a la casa de su madre.
(Gustavo V.)

Esperamos que las emisiones como (2) favorezcan el uso del pretérito imperfecto mientras que las emisiones como (2a) hagan lo propio con el presente. Mostramos los resultados obtenidos en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican "no orden" vs. "orden" en sujetos en contacto quechua-español

	Pasado/Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
- Orden	19 (42 %)	26 (58 %)
+ Orden	10 (20 %)	39 (80 %)

n.s.: 2,85 / χ^2 : 5,23 $p < 0,05$

De acuerdo con los datos obtenidos, observamos una asociación entre la fuerza ilocucionaria del acto implícita en el contenido de la base lexical y la selección del tiempo verbal. Entendemos que la expresión de lo que hemos denominado "no orden" está asociada a la elección del pretérito imperfecto puesto que el individuo otorga un menor grado de certidumbre y factualidad a los hechos expresados en la emisión, no controla la efectiva posibilidad de realización de estos. Por su parte, tal como hemos dicho, la expresión de lo que hemos denominado "orden" favorece la selección del presente ya que el sujeto, en este caso, otorga un mayor grado de factualidad a los hechos, reconoce una obligación impuesta que implica mayor probabilidad de resolución de la acción planteada es decir, reconoce el efecto perlocutivo del acto implícito en la emisión que evalúa, por lo tanto, como más factual, más cierto. Es por ello que la selección del lexema verbal favorece la elección del presente ya que acerca al individuo, desde su evaluación de las acciones, a una posibilidad mayor en la concreción de los hechos respecto de las acciones percibidas como "no órdenes" que favorecen la selección del pretérito imperfecto.

5.1.2. La fuerza ilocucionaria de la emisión: la expresión de las 'no órdenes'

En segundo lugar, analizaremos el comportamiento de las emisiones agrupadas en lo que hemos denominado "no órdenes". Hemos observado una distribución de las formas que nos invita a indagar acerca de las motivaciones implícitas en la selección. En ellas, la fuerza ilocucionaria en juego es otra respecto de la contenida en lo que hemos denominado "órdenes". Tal como ha sido mencionado, se hallan contemplados aquí los "deseos", "dudas" o "temores".

Nos interesa, en este caso, detenernos en la expresión de lo que hemos denominado "deseos" con respecto a las emisiones en las que se manifiestan los "no deseos". Veamos los siguientes ejemplos:

(3) ...pero cuando le conto al hijo mayor empezaron a discutir porque el *no toleraba* que *se juntara* porque queria mucho a su madre y se acordaba de ella.

(Matías O.)

(3a) Él solo queria ser parte del mundo real, pero era tan distinto al mundo de la fantasía. Y *queria* que ella lo *ayude*.

(Nadia R.)

Los resultados obtenidos son los indicados en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican "no deseo" vs. "deseo" en sujetos en contacto quechua-español

	Pasado/Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
- Deseo	10 (62 %)	6 (38 %)
+ Deseo	9 (31 %)	20 (69 %)

$\alpha.r.: 3,70 / \chi^2: 4,19 p < 0,05$

En este caso, los contextos negativos, "no deseados", se ven favorecidos por la selección del pretérito imperfecto. El emisor evalúa los eventos ubicándolos "lejos" en el tiempo, busca establecer una distancia cognitiva a través de la elección de una forma verbal por la cual subraya el "no deseo" de realización del acto es decir, la fuerza ilocucionaria se refuerza por medio de esta estrategia. Lo "no deseado", "lo temido", "lo dudoso" queda, por lo tanto, más "lejos" y, por lo mismo, en un plano de no factualidad mayor en directa relación con el significado básico propuesto para los tiempos verbales en cuestión.

5.1.3. La expresión del propósito en las construcciones finales

Las emisiones analizadas comprenden un grupo importante de construcciones finales. En el cuadro 1 se observa de qué manera se distribuyen las formas en relación con el tipo de construcción.

Cuadro 1. Distribución de las construcciones sustantivas y finales de acuerdo con los tiempos en variación. Sujetos en contacto quechua-español

	Tipo de construcción	
	Sustantivas	Finales
Pasado/Pret. Imperfecto	19 (32 %)	10 (29 %)
Pasado/Presente	40 (68 %)	25 (71 %)
Total	59 (100 %)	35 (100 %)

Creemos que las características de las construcciones finales y su aparición en un número relativamente importante de emisiones son factores que pueden ayudarnos en la búsqueda de una explicación a la variación estudiada. Es por ello que, en este caso, nos ocuparemos de la distribución de los tiempos verbales analizados en las construcciones finales, en relación con la expresión del "propósito" que persigue el enunciador.

El propósito manifiesto en la construcción puede implicar la voluntad de "realización" o "no realización" de los hechos expresados. Por ejemplo:

(4) Cuando el diablo vino a buscar a la hija de este señor, él lo *desafió a pelear para que no se la llevara*.
(Rosana S.)

(4a) ...entonces su amigo Mercuccio *decidió llevarlo* a la fiesta de disfraces que se realizaba en la casa de los Capuletos *para que conozca* otras mujeres.
(Yésica Z.)

El análisis cuantitativo arroja los resultados que se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia relativa de construcciones finales que expresan "realización" vs. "no realización" en sujetos en contacto quechua-castellano

	Pasado / Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
No realización	5 (83 %)	1 (17 %)
Realización	5 (17 %)	24 (83 %)

n.s.: 24 / χ^2 : 10,69 $p < 0,01$

En directa relación con la argumentación sostenida hasta aquí, entendemos que aquellos contextos en los que en la emisión se expresa la voluntad de "rea-

lización" de un hecho favorecen la elección del presente por su carácter menos eventual y de mayor certidumbre, tal como hemos mencionado: Estos contextos manifiestan, en relación con la evaluación que efectúa el enunciador, una posibilidad de realización mayor vinculada al control efectivo que este puede ejercer sobre el desarrollo del evento.

Por su parte, la expresión de la voluntad de "no realización" de un hecho, es decir, el propósito de que no se lleve a cabo finalmente, se ve reforzado por la elección del pretérito imperfecto que, en relación con el significado básico postulado, sirve al enunciador para manifestar su decisión de "distanciar" aquellos eventos que prefiere que "no se realicen", sobre los cuales no poseería el mismo control que sí podría ejercer sobre los contextos en los que se expresa la voluntad de "realización" de los mismos.

5.2. El uso variable de los tiempos del modo subjuntivo en la variedad del español utilizado por hablantes monolingües

En este caso y en relación con el análisis hasta aquí expuesto, nos interesa observar si las estrategias desarrolladas por los sujetos monolingües son similares o diferentes de las que llevan adelante los sujetos en contacto con la lengua quechua.

5.2.1. La fuerza ilocucionaria del evento: la expresión de las "órdenes"

Estudiaremos, en primer lugar, tal como hemos hecho en el apartado anterior, el empleo variable de los tiempos verbales mencionados en relación con aquello que el sujeto percibe como "órdenes". Veamos los siguientes ejemplos:

(5) Un día se le enferma el hijo de este indio y el pensaba que su hijo iba a morir por el mal que iso entonces le *pidió* al Gauchito Gil que lo *perdonara* y que se *sanara* su hijo...
(Maximiliano M.)

(5a) ...hacia mucho frío el joven le presto su campera y la acompañó hasta su casa y ella le *dijo* que al otro día *vaya* a buscar la campera.
(Walter G.)

En estos casos, en la misma línea cognitiva, esperamos que las opciones como (5) favorezcan la aparición del pretérito imperfecto, mientras que las emisiones como (5a) hagan lo propio con el Presente. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican 'no orden' vs. 'orden' en sujetos monolingües

	Pasado/ Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
- Orden	24 (57 %)	18 (43 %)
+ Orden	15 (45 %)	18 (55 %)

o.r.: 1,60 / χ^2 : 1

Como se desprende de la tabla 5, la variable postulada no posee significatividad. El número de emisiones en las que aparece la forma en presente, muestra que para el grupo monolingüe la selección de este tiempo verbal posee un lugar menos destacado en lo que respecta a la manifestación de la factualidad de las acciones expresadas en las emisiones.

5.2.2. La fuerza ilocucionaria de la emisión: la expresión de las "no órdenes"

De la misma manera que en el análisis efectuado anteriormente, observaremos el comportamiento de las emisiones en las que se expresan los "deseos" y "no deseos" en este grupo. Los ejemplos son los siguientes:

(6) Mataron a la vibora con los dientes para vengarse de la muerte de su hijo y *no querían* que los chicos *entristecieran*...
(Daiana M.)

(6a) Ella comenzo a mostrarle todo lo que ocurría y se dio cuenta que había robos, muertes y cosas que el no había visto. Los personajes de la película *querían que vuelva* porque no sabían como iba a seguir...
(Karen F.)

Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia relativa de uso de emisiones que indican "no deseo" vs. "deseo" en sujetos monolingües

	Pasado / Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
- Deseo	7 (50 %)	7 (50 %)
+ Deseo	17 (61 %)	11 (39 %)

o.r.: 0,65 / χ^2 : 0,43 $p < 0,70$

En este caso, tal como sucediera anteriormente, advertimos, a través de los datos cuantitativos, que la variable postulada no posee significatividad para estos hablantes.

Contrariamente a lo observado en el grupo en contacto con la lengua quechua, son los contextos positivos, "deseados", los que se ven favorecidos por la

selección del pretérito imperfecto. Por su parte, la distribución de las formas en los contextos negativos, “no deseados”, muestra la escasa representatividad de la selección del tiempo verbal como estrategia comunicativa.

5.2.3. La expresión del propósito en las construcciones finales

Por último, nos ocuparemos de las construcciones finales con el objetivo de analizar comparativamente, como hemos realizado hasta aquí, el comportamiento de las variables planteadas en ambos grupos.

En primer lugar, cuantificamos la aparición de construcciones finales. Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución de las construcciones sustantivas y finales de acuerdo con los tiempos en variación. Sujetos monolingües

	Tipo de construcción	
	Sustantivas	Finales
Pasado/Pret. Imperfecto	27 (50 %)	12 (57 %)
Pasado/Presente	27 (50 %)	9 (43 %)
Total	54 (100 %)	21 (100 %)

Como podemos observar, las construcciones aparecen en una proporción relativamente semejante a la hallada en el grupo de hablantes en contacto con la lengua quechua. En este caso, el tipo de construcción tampoco resulta una variable relevante en la distribución de las formas, como hemos mencionado más arriba.

En esta oportunidad, intentaremos analizar si la ocurrencia de las formas en las construcciones finales que expresan “realización” vs. “no realización” de los hechos es la misma que hemos observado en el grupo en contacto con el quechua. Por ejemplo:

(7) ...entonces *empezo a mandar* cartas perfumadas *para que creyeran* que las mandaba una mujer...”
(Sebastián D.R.)

(7a) ...entonces un día él con una foto que tenía la *pinto* *para que no piensen* que era vieja y fea.”
(Sebastián D.R.)

La tabla 7 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 7. Frecuencia relativa de construcciones finales que expresan “realización” vs. “no realización” en sujetos monolingües

	Pasado / Pret. Imperfecto	Pasado / Presente
Realización	10 (67 %)	5 (33 %)
No realización	2 (33 %)	4 (67 %)

o.r.: 4 / χ^2 : 1,95 p < 0,10

Los datos cuantitativos muestran, dada —una vez más— la baja significatividad de estos, que la variable postulada en esta oportunidad tampoco se muestra como una opción relevante para explicar la frecuencia observada. Sin embargo, el uso del pretérito imperfecto aparece en una distribución que se ve favorecida en aquellas emisiones que implican la voluntad de “realización” de los hechos expresados en la emisión a diferencia de lo observado en el grupo en situación de contacto.

En principio, entendemos que los sujetos monolingües, de acuerdo con los datos obtenidos y con el bajo número de emisiones en las que aparece el tiempo presente, hacen un uso relativamente más “estandarizado” de los tiempos verbales en cuestión en directa relación con las variables independientes postuladas. Esto significa que aquello que para los sujetos en contacto lingüístico es relevante, para los monolingües no lo es.

Debemos destacar que ambos grupos pertenecen a redes sociales similares: asisten a la misma institución escolar; se hallan en el mismo nivel de escolaridad; las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran insertos son también similares; en la mayor parte de los casos, son vecinos del mismo barrio y participan de las mismas actividades extraescolares. Esto significa que las variables sociolingüísticas que atraviesan el desempeño de estos hablantes son semejantes, lo que atribuye un valor mayor a la presencia de las lenguas de contacto en el seno de estos grupos (cfr. Speranza, 2005b).

Hasta aquí, entonces, hemos observado que la utilización de los tiempos del modo subjuntivo no obedece a las mismas estrategias que desarrollan los sujetos en contacto con la lengua quechua. Nuestra presunción es que la diferencia en la frecuencia de uso observada en las emisiones producidas por ambos grupos se relaciona con las características de las lenguas en cuestión. El español posee una forma de gramaticalización específica para la expresión del modo subjuntivo, lo que hace que el número de formas que aparecen en variación se reduzca frente a los sujetos en contacto con la lengua quechua. Como hemos mencionado más arriba, esta lengua carece de una gramaticalización específica para el modo subjuntivo y posee, en cambio, una serie de sufijos de validación que, junto con el pasado narrativo, se constituyen en los elementos con los cuales esta lengua expresa la evidencialidad.

Creemos importante señalar que el uso variable observado en el grupo monolingüe requiere de un análisis específico que permita descubrir cuáles son las motivaciones que subyacen en la variación; sin embargo, entendemos que tal análisis excede los objetivos de este trabajo, por lo que lo dejamos planteado para futuras investigaciones.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado comparativamente el uso variable de ciertos tiempos verbales del modo subjuntivo con el objeto de identificar cuáles son

las estrategias que subyacen en la variación en las producciones de hablantes en situación de contacto lingüístico quechua/español frente a las producciones de hablantes monolingües.

Entendemos, tal como ya hemos expresado anteriormente, que la diferencia en la frecuencia relativa de uso observada en ambos grupos se halla potenciada por la ausencia del modo subjuntivo en la lengua quechua. En efecto, la diferencia en la distribución de las formas resulta una expresión de distintas estrategias cognitivas puestas en juego por los sujetos en la utilización de los tiempos verbales del subjuntivo español. Creemos que los significados básicos postulados para el modo subjuntivo y para los tiempos presente y pretérito imperfecto son congruentes con el análisis efectuado.

Por otra parte, la postulación de los significados básicos en cuestión nos permite abordar el problema desde un análisis no temporalista, más cercano a la evidencialidad como forma de expresión de los modos de apropiación del conocimiento y el grado de validez otorgado por el sujeto a la información que transmite en su enunciado.

En este sentido, el carácter de discurso referido que poseen las producciones que hemos analizado resulta congruente con la generación de estrategias peculiares por parte de sujetos en contacto con la lengua quechua. En efecto, esta lengua posee formas de gramaticalización específicas para la evidencialidad, mientras que el español carece de ellas. La inexistencia de estas nos permite, entonces, iniciar un camino hacia la comprensión y explicación de la naturaleza de los usos que cada grupo lleva adelante para resolver sus necesidades comunicativas.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, Elvira y Angelita Martínez (2000): "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura", en *Temas Actuales en Didáctica de la Lengua*, Universidad de Rosario, pp. 175-197.
- Achard, Michel (2000): "Selección de modo en construcciones oracionales de complemento", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 1, pp. 153-174.
- Albarracín, Lelia; Mario Tebes y Jorge Alderetes (comps.) (2002): *Introducción al quichua santiagueño por Ricardo L. J. Nardi*, Buenos Aires, Dunken.
- Alderetes, Jorge (2001): *El quechua de Santiago del Estero*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bermúdez, Fernando (2002): "La estructura evidencial del castellano: elevación del sujeto y gramaticalización", *Romansk Forum*, 16, 2, pp. 19-29.
- Calvo Pérez, Julio (1993): *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*, Cuzco, Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Carrasco Gutiérrez, Angeles (1999): "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum", en Real Academia Española, *Gramática descriptiva de la lengua española*, dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol. II, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3061-3128.

- Cerrón Palomino, Rodolfo (1987): *Lingüística quechua*, Cuzco, Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Contini-Morava, Ellen (1995): "Introduction: On linguistic sign theory", en Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 1-39.
- Diver, William (1995): "Theory", en Ellen Contini-Morava y Barbara S. Goldberg (eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 43-114.
- García, Érica (1995): "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas", en K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Vervuert Iberoamericana, Madrid, pp. 51-72.
- Guentchéva, Zlatka. (1994): "Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français", en *Langue Française*, n° 102, *Les sources du savoir*, Larousse, pp. 8-23.
- (1996): "Introduction", en Zlatka Guentchéva (ed), *L'Énonciation médiatisée*, Lovaina/Paris, Peeters, pp. 11-18.
- Gili Gaya, Samuel (1964): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox (9ª ed.).
- Jonge, Robert de (2004): "The relevance of relevance in linguistic analysis. Spanish subjunctive mood", en E. Contini-Morava, R. Kirsner y B. Rodríguez Bachiller (eds.), *Cognitive and communicative approaches to linguistic analysis*, vol. 51, Filadelfia, John Benjamins, pp. 206-218.
- Martínez, Angelita (2000): *Lenguaje y cultura. Estrategias etnoprágmatas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*, tesis doctoral, Universidad de Leiden.
- (2005): "Decir y querer decir: estrategias etnoprágmatas en el discurso", *Variación*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 217-237.
- Martínez, Angelita y Adriana Speranza (2004): "El aporte de la etnoprágmatas a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural", en *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, CD-ROM.
- Martínez, Angelita; Adriana Speranza y Guillermo Fernández (en prensa): "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires", *Revista Universos*, Universidad de Valencia.
- Mauder, Elisabeth (2001): "Variación lingüística y etnoprágmatas. Factores socio-culturales en la variación ser y estar", *Signo & Seña*, n° 11, *Etnoprágmatas*, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 223-241.
- Real Academia Española (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Madrid, Espasa Calpe.
- Ridruéjo, Emilio (1999): "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas", en Real Academia Española, *Gramática descriptiva de la lengua española*, dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte, vol II, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3209-3252.
- Speranza, Adriana (2005a): "La variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales: el caso del contacto quechua-castellano", en *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*, CD-ROM.

- (2005b): *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*, tesis de maestría, IES "Dr. Joaquín V. González".
- (2006): "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua", *Revista Tópicos del Seminario*, Universidad de Puebla, México.



VARIA



María Alejandra Vitale

*Las memorias discursivas de mayo de 1810
como legitimación de los golpes militares
en la Argentina (1930-1976)*

Instituto de Lingüística, FFyL, UBA
vitaleale@fibertel.com.ar

María Alejandra Vitale

Las memorias discursivas de mayo de 1810 como legitimación de los golpes militares en la Argentina (1930-1976)

Signo&Seña Número 18 / Diciembre de 2007, pp 231-248

Facultad de Filosofía y Letras - UBA, ISSN: 0327-8956

Resumen El propósito de este artículo es caracterizar la función legitimadora de los sucesivos golpes de Estado que tuvo el recuerdo de Mayo de 1810, en la serie discursiva integrada por los editoriales y comentarios emitidos por la prensa escrita argentina, durante el período 1930-1976. En el marco de la tendencia francesa de análisis del discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005; Maingueneau, 1996) y sobre la base de las propuestas del Centro de Lexicología Política de Saint Cloud (Goldman, 1989), se analizan los campos semánticos de los lexemas o sintagmas que se refieren a aquel hecho pasado y se identifican dos memorias discursivas (Courtine, 1981, 1994) golpistas, la liberal y la nacionalista antiliberal, en las que Mayo de 1810 adquiere sentidos diversos según las posiciones políticas adoptadas en el presente de las coyunturas golpistas.

Palabras clave: memoria discursiva - Mayo de 1810 - legitimación - golpes de Estado - prensa escrita

Abstract The purpose of this article is to characterize the legitimating function of the successive Coups d'Etat that had the memory of May 1810, in the discursive series integrated for the editorials and comments which were issued by the Argentine written press, during the period of 1930-1976. In the frame of discourse analysis French tendency (Charaudeau & Maingueneau, 2005; Maingueneau, 1996) and on the base of proposals of Political Lexicology Center of Saint Cloud (Goldman, 1989), the semantic field of lexemes referred at that past fact are analyzed and two Coup d'Etat discursive memories (Courtine, 1981, 1994) are identified, the liberal Coup d'Etat discursive memory and the ant liberal Coup d'Etat discursive memory, in which May 1810 has different senses in function of the political positions adopted in the present of the Coup d'Etat contractual situations.

Key words: discursive memory - May 1810 - legitimation - Coups d'Etat - written press

1. Introducción¹

En la escena política argentina del siglo XX, se destaca un período de casi cincuenta años signado por la intermitente interrupción de los gobiernos constitucionales o cuasi-constitucionales, ocasionada por los golpes de Estado de 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976.² La prensa escrita, un factor central en las sociedades modernas en la conformación de la doxa (Amossy, 2000) y del consenso (Habermas, 1981), legitimó estos acontecimientos mediante el recuerdo de ciertos hechos históricos del pasado.

En el marco de la tendencia francesa de análisis del discurso (Charaudeau y Maingueneau, 2005; Maingueneau, 1996), este artículo se propone caracterizar la función legitimadora de los golpes militares que tuvo, específicamente, el recuerdo de Mayo de 1810, en la serie discursiva integrada por los editoriales y comentarios emitidos por la prensa escrita argentina, desde 1930 a 1976. En efecto, en esta serie es posible identificar redes de reformulaciones parafrásticas³ interdiscursivas de enunciados que se refieren a Mayo de 1810 y que otorgan legitimidad a las fuerzas armadas en cuanto les atribuyen implícitamente el derecho a ser obedecidas. Se trata de la incidencia de lo que Courtine (1981) denominó *memoria discursiva*, es decir, el retorno, refutación, transformación u olvido de lo ya dicho con anterioridad a un acontecimiento discursivo.

1. Este artículo desarrolla una comunicación presentada en el Congreso Internacional *Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2. A partir de las nociones –tomadas de Maingueneau (1984)– de universo, campo y espacio discursivo, dentro del campo periodístico seleccioné un espacio discursivo integrado por los discursos golpistas emitidos por los principales diarios, periódicos y revistas editados en la Capital Federal, de la prensa comercial y de los grupos nacionalistas. Para una caracterización de estos grupos, ver McGee Deutsch (2005).

3. Fuchs (1994: 132) concibe la reformulación parafrástica como un parentesco semántico o un “aire de familia”, entendido como “una red compleja de similitudes que se encadenan y se entrecruzan”.

2. La memoria discursiva

El estudio de la memoria discursiva ha ocupado un lugar cada vez más importante en el análisis del discurso, particularmente en el practicado en el ámbito francés y en el que encuentra en este sus bases teóricas. La última etapa de las investigaciones de Michel Pêcheux, insertas en el proyecto ADELA (Analyse de Discours et Lecture D'Archive), simboliza el creciente interés en esta problemática. Pêcheux reflexiona entonces en lo que llama *espacio de memoria* de una secuencia discursiva, noción que asimila a la de interdiscurso⁴ y que da cuenta del cuerpo sociohistórico de trazos discursivos previos en los que esa secuencia se inscribe. Su última intervención académica (Pêcheux, 1990), una conferencia en la Universidad de Illinois Urbana-Champaign, reivindica el análisis del discurso como una práctica de interpretación de una secuencia discursiva que pone necesariamente en juego un discurso-otro como espacio virtual de lectura, discurso-otro que marca la insistencia, en el interior de la materialidad de esa secuencia, de sus redés de filiaciones históricas.

Con prólogo de Pêcheux, Courtine (1981) publicó un trabajo sobre el discurso comunista dirigido a los cristianos donde, basándose en la relectura de *La arqueología del saber*, de Michel Foucault, plantea que todo enunciado producido en condiciones determinadas en una coyuntura hace circular formulaciones anteriores, ya dichas, lo que constituye un efecto de memoria en la actualidad de un acontecimiento, bajo la forma de un retorno. Se trata de la memoria discursiva concebida como memoria social, colectiva, lo que lleva a Courtine (1994) a evocar los trabajos pioneros de Maurice Halbwachs.⁵

Maingueneau (1984, 1991), por su parte, ha distinguido entre una memoria discursiva⁶ interna y otra externa a una formación discursiva, para luego sustituir esta noción por la de archivo, entendida como el conjunto de enunciados dependientes de un mismo posicionamiento e inseparables de una misma memoria. Maingueneau y Cossuta (1995), asimismo, han indagado en los discursos que califican de *constituyentes*, discursos que, en vez de ser fundados por otros, fundan una memoria y operan como fuente, principio y poder en la organización simbólica de una sociedad.⁷

4. El interdiscurso fue definido por Pêcheux (1975) como el todo complejo con dominancia de las formaciones discursivas y como el lugar de construcción del preconstruido, discurso-otro, anterior y exterior a una secuencia discursiva (llamada *intradiscurso*), de donde esta toma los objetos a los que se refiere y la articulación que se da entre ellos.

5. Courtine (1994) destaca que Halbwachs pensó el lenguaje como un medio de acceso esencial al análisis de los marcos sociales de la memoria.

6. Maingueneau (1984) plantea que cada formación discursiva se inscribe en una doble memoria. Al colocarse en la filiación de formaciones discursivas anteriores, se confiere una memoria externa; con el paso del tiempo, se crea también una memoria interna, con los enunciados producidos anteriormente en el interior de la misma formación discursiva.

Con filiación en esta tradición teórica, en América Latina, particularmente en Brasil y en Argentina, se destacan, entre otros, los trabajos de Orlandi (1993) y Zoppi-Fontana (2004, 2005), que conciben la memoria discursiva como los sentidos sedimentados históricamente en la reconfiguración constante de procesos de reformulación parafrástica, y los de Arnoux (2005, 2006), que analizan la memoria discursiva en relación con las matrices discursivas y los discursos fundadores. Por mi parte, he estudiado la dimensión argumentativa y legitimadora de las memorias discursivas (Vitale, 2006, 2007a, 2007b), no focalizada con anterioridad.

En el estudio de la relación entre memoria y discurso, aquellos trabajos siguen, como hago aquí, los dos caminos –distinguibles pero indisociables– trazados por Courtine (1981), el análisis de la repetición de enunciados ya dichos, en el que se ubica la reformulación parafrástica, y el análisis de lo que denomina *conmemoración*, es decir, la construcción de una historia fictiva, que genera una relación imaginaria con el tiempo al instaurar la repetición de un momento primero, en el caso por mí analizado, Mayo de 1810. Se trata de la ficción de una historia inmóvil, eterna, que establece una continuidad entre el pasado y el presente.

Sin embargo, el sentido y la función legitimadora de Mayo de 1810 varían de matices según las posiciones políticas adoptadas en el presente de las coyunturas golpistas. En efecto, en los editoriales y comentarios estudiados, es posible identificar dos memorias discursivas golpistas, que constituyen memorias disímiles sobre Mayo. En un caso, se trata de una memoria discursiva golpista que califico de *liberal*, porque acepta en grado variable la democracia representativa basada en los partidos políticos, pero apoyó los golpes militares argumentando que los gobiernos derrocados habían conculcado las instituciones democráticas, que serían restablecidas por las Fuerzas Armadas. En el otro caso, se trata de una memoria discursiva golpista que califico de *nacionalista antiliberal*, dado que impugnó el régimen demoliberal y justificó los golpes de Estado argumentando a favor de que las Fuerzas Armadas instauraran un nuevo orden institucional con componentes corporativos. Los discursos fundadores⁸ de ambas memorias discursivas golpistas surgieron ante el golpe militar que abre la serie discursiva estudiada, el del 6 de septiembre de 1930, y fueron reformulados parafrásticamente ante los golpes militares posteriores.

7. Charaudeau (2004) ha resituado la reflexión sobre la memoria discursiva vinculándola con la problemática de los géneros discursivos. De este modo, plantea que tres tipos de memoria son inherentes a los géneros: una memoria de los discursos, que se constituye alrededor de los saberes de conocimiento y de creencia sobre el mundo; una memoria de las situaciones de comunicación, que se constituye alrededor de los contratos de comunicación, y una memoria de las formas, que se constituye alrededor de las maneras de decir.

8. Orlandi (1993) caracteriza los discursos fundadores como aquellos que crean una nueva tradición de sentidos e instituyen una memoria discursiva, pues generan la posibilidad y las reglas de formación de otros discursos.

3. Metodología

En el estudio de la función legitimadora del recuerdo de Mayo de 1810, me basé en el análisis de los campos semánticos —el conjunto de usos de una palabra en los que ella adquiere una carga semántica específica— de los lexemas o sintagmas referidos a este hecho pasado. Apliqué las propuestas del Centro de Lexicología de Saint Cloud (Goldman, 1989), lexicología cualitativa que permite, mediante el análisis de las redes de relaciones que una palabra entabla con otras de su entorno, descubrir los sentidos que ella adquiere en los diversos discursos sociales. Las redes de relaciones que una palabra entabla con otra son organizadas en:

1. *Red de relaciones de calificativos*: define una función semántica indicadora de ser o manera de ser de un sujeto o agente (relativas, complementos preposicionales, etc.).

2. *Red de relaciones temáticas o nocionales*: se divide en asociaciones o relaciones positivas y en oposiciones; en ambos casos se trata de enlaces sintagmáticos.

3. *Red verbal*: remite a la acción, al hacer de un sujeto o agente. La red verbal se divide en “acción de” (acción ejercida por el sujeto) y en la “acción sobre” (la acción es ejercida sobre el sujeto por otro agente).

4. *Red de relaciones de equivalencia*: dos palabras son consideradas “equivalentes aproximados” —y por eso sustituibles en el corpus estudiado— cuando comparten las mismas relaciones temáticas o nocionales.

Este método supone, entonces, que el discurso no es transparente y que investigar el sentido de una palabra exige cierto trabajo con la materialidad lingüística, una aparente desestructuración de la cadena hablada para recomponerla según una legibilidad significativa.

4. Análisis de las memorias de Mayo de 1810

Para legitimar el golpe de Estado del 6 de septiembre de 1930, que derrocó a Hipólito Yrigoyen, los diarios *La Prensa* y *El Cronista Comercial* y la revista *Atlántida* recordaron a Mayo de 1810 produciendo discursos fundadores de la memoria discursiva golpista liberal. Así *La Prensa*, para refutar las críticas que el golpe despertó en ciertos sectores de la opinión pública norteamericana, sostuvo:

Entretanto, respeten [todos los pueblos de la tierra] las actitudes y las decisiones del pueblo argentino, que sigue su impulso hacia el progreso y el perfeccionamiento democrático, el mismo impulso inicial de mayo de 1810, barriendo los obstáculos que encuentra en su marcha.

(*La Prensa*, editorial del 8 de septiembre de 1930)

La red de asociaciones de "mayo de 1810" ("actitudes", "decisiones", "pueblo argentino", "impulso", "impulso inicial", "progreso", "perfeccionamiento democrático" y "marcha") le otorga el sentido de un acontecimiento que fue el inicio de un camino de progreso y de perfeccionamiento democrático en el que el pueblo tuvo un lugar protagónico. A su vez, el lexema "obstáculos", que se sobreentiende se refiere al gobierno de Yrigoyen, funciona como una oposición.

La identificación de Mayo con el golpe militar de 1930, a través del adjetivo "mismo", que califica a "impulso inicial", legitima este hecho construyéndolo como un paso hacia adelante en la marcha del pueblo hacia la democracia. En relación con ello, subyace implícita una concepción teleológica de la historia argentina, pues *La Prensa* le asigna un telos o una meta, el progreso y la democracia.

El Cronista Comercial afirmó:

Solo haremos, a este respecto [el incontestable entusiasmo popular], notar que quizá desde los días de mayo de 1810 en Buenos Aires no ha palpitado tan fuertemente el corazón argentino, exaltada el alma nacional hasta el paroxismo en un irresistible anhelo de terminar de una vez con un estado de cosas insostenible.

(*"El nuevo gobierno"*, *El Cronista Comercial*, 9 de septiembre de 1930)

"mayo de 1810" vuelve a adquirir el sentido de un acontecimiento protagonizado por el pueblo ("entusiasmo popular"), al que se agrega el de la nacionalidad ("alma nacional"). Por otra parte, se identifica una isoropía (Rastier, 2005), integrada por lexemas ubicados en el eje de la euforia pasional ("entusiasmo", "palpitado", "fuertemente", "exaltada", "paroxismo", "irresistible"), que le atribuye a Mayo de 1810 una dimensión pática que connota un eufórico sentimiento o emoción patriótica.

La legitimación del golpe militar de 1930 se realiza gracias a su identificación con Mayo de 1810, en cuanto dos hechos que hacen palpar "el corazón argentino", exaltan "el alma nacional" y expresan "un irresistible anhelo de terminar de una vez con un estado de cosas insostenible", sintagma que funciona como una oposición a "mayo de 1810" y que, se sobreentiende, se refiere en aquel momento al gobierno de Hipólito Yrigoyen.

Al representar a Mayo de 1810 como un acontecimiento protagonizado por el pueblo y de carácter democrático, los discursos fundadores de la memoria discursiva golpista liberal entablan una relación interdiscursiva con la memoria oficial que el Estado liberal ha ido construyendo sobre este acontecimiento pasado y que, hegemónica en el aparato escolar, se remonta a los textos fundadores de Bartolomé Mitre. En efecto, Arnoux (2005) ha analizado cómo Mitre introduce una representación social, "el pueblo de la plaza pública", que integra una parte privilegiada del archivo referido al 25 de mayo y que es asociada con el progreso y la democracia. Este pueblo se constituye en el actor protagónico de Mayo y cristalizará en una iconografía dominante recuperada una y otra vez en las efemérides patrias.

La revista *Atlántida*, por su parte, refiriéndose a la jornada del 6 de septiembre, sostuvo:

Las Leyes Fundamentales de la Nación, cobrando espíritu y cuerpo, volvían por sus fueros desconocidos y hollados. Arriba desfilaban las sombras tutelares de los próceres. Abajo, las legiones de Mayo revivían en magnífica jornada.

("Vida que pasa", *Atlántida*, 18 de septiembre de 1930)

"Mayo" es asociado al lexema "legiones", que denota tanto un número copioso de personas como un cuerpo de tropas militares, polisemia que construye a Mayo de 1810 como un acontecimiento que involucra tanto al pueblo como al ejército. La identificación entre el golpe de Estado y dicho hecho pasado se manifiesta en la red verbal (acción de) con "revivían" y en la asociación "magnífica jornada", que se refiere precisamente al 6 de septiembre. Por otra parte, el adverbio "abajo", que integra el entorno inmediato de "Mayo", se relaciona por antonimia al adverbio "arriba" del enunciado anterior, donde el lexema "próceres" connota metonímicamente a la Patria. La ubicación de los próceres en el "arriba" y su representación como "sombras tutelares" remite a la configuración de una religiosidad laica por parte de los Estados nacionales, específicamente a la sustitución del culto a los santos por el culto a los próceres, siguiendo —explica Hobsbawm (1988)— la "invención" de una nueva tradición de la que se sirvió el Estado republicano para conformar una memoria hegemónica del pasado que cohesionara a la comunidad y legitimara la autoridad sobre ella.

El periódico *La Nueva República*,⁹ por su parte, también apoyó el derrocamiento de Hipólito Yrigoyen mediante el recuerdo de Mayo de 1810, pero formulando discursos fundadores de la memoria discursiva golpista nacionalista antiliberal:

¿Dónde estaba el salvador del país? Ahí estaba. LA NUEVA REPÚBLICA lo sabía. El general [Uruguay] representa en este nuevo Caseros un papel de la fuerza del de Urquiza en el 1852 y del de Saavedra en el 1810. La historia dirá si nos equivocamos. Sin él no habría sido posible hacer las cosas en la forma completa en que han sido hechas. Ha dicho: "Quiero que el movimiento que se produzca sea una verdadera revolución. No es cuestión de facilitar el juego de los bajos intereses electoralistas. Deben comprender los políticos que la misión del Ejército no es derrotar a Yrigoyen y al partido radical para que ellos se repartan enseguida el poder".

("El general", *La Nueva República*, 13 de septiembre de 1930)

9. *La Nueva República*, publicación fundada en 1927, tenía un universo escaso de lectores, pero había logrado gran influencia entre los sectores de la elite. Su posición ideológica se inspiraba en dos fuentes básicas: el tradicionalismo católico de raíz tomista y la doctrina maurrasiana, embebida de antiliberalismo.

Es marcada la diferencia de sentido que cobra Mayo de 1810 si se contrasta con el que adquiere en los discursos fundadores de la memoria discursiva golpista liberal. En efecto, entre las asociaciones ya no aparece el lexema "pueblo" sino "Saavedra" y "general", lo cual le da a Mayo el sentido de un hecho puramente militar que es consecuencia de la acción de un único hombre, un "salvador", pues así queda representado Saavedra al ser comparado con el general golpista José F. Uriburu, "el salvador del país". De esta manera, tanto Mayo de 1810 como el golpe de Estado de 1930 son representados como acontecimientos de carácter castrense productos de un jefe o de un líder.

La interpretación de la figura de Saavedra en *La Nueva República* se enriquece si consideramos que era, como recuerda Halperín Donghi (1994), un hombre que actuó como puro jefe militar, que se desempeñó como líder del sector conservador y moderado de la élite criolla del momento y que se enfrentó con Mariano Moreno, jefe del sector jacobino de la revolución, heredero de los ideales de la Revolución Francesa. Este dato adquiere relevancia para comprender la posición de *La Nueva República*, pues al rescatar a Saavedra impugna de modo implícito a Moreno, lo que resulta coherente con su horizonte ideológico que —en conexión con el pensamiento contrarrevolucionario europeo (Rock, 2001: 28)—, rechaza el legado de la Revolución Francesa y las transformaciones operadas por ella.

Luego de legitimar el papel de Uriburu en 1930 identificándolo con el Saavedra en 1810, *La Nueva República* introduce palabras de aquel que se refieren a una verdadera revolución, con lo que "1810" queda asociado de modo indirecto al lexema "revolución". Las palabras referidas de Uriburu, que polemizan con los políticos, disocian la noción de revolución en un término I, desvalorizado, una falsa revolución, y un término II, valorado, una verdadera revolución,¹⁰ que no daría cabida a los políticos y haría un cambio radical en el régimen liberal de la Argentina. La identificación entre el papel desempeñado por Saavedra en 1810 con el papel asumido por Uriburu en 1930 tiene, entonces, tanto la función de legitimar al jefe del golpe militar como a su posición antiliberal respecto de cuáles son los fines de la revolución.¹¹

10. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989: 627-675) llaman *disociación de las nociones* a la técnica argumentativa que consiste en separar aquello que estaba confundido en una misma concepción, designado por una misma noción, en el caso aquí analizado, la noción de revolución. Como efecto de la disociación surgen las parejas filosóficas, por ejemplo falso-verdadero, apariencia-realidad, forma-contenido, etc., denominadas así porque fueron objeto de la reflexión filosófica y revelan la influencia que esta ha dejado en el pensamiento común. En estos pares de opuestos, los autores reconocen un término I, en general desvalorizado, y un término II, valorado.

11. Es significativo que en *La Nueva República* "Uriburu", "Saavedra" y "Urquiza" funcionen como equivalentes aproximados y que el golpe militar de 1930 sea representado como un "nuevo Caseros", puesto que los colaboradores del periódico, futuros revisionistas, impugnarán esta

Los diversos sentidos y matices legitimadores que adquiere Mayo de 1810 en los discursos fundadores de la memoria discursiva golpista liberal y en los fundadores de la nacionalista antiliberal dependen, así, de distintas posiciones políticas adoptadas en el presente. En efecto, los primeros se alinean en el sector golpista liderado por el general Agustín P. Justo, mientras que los segundos apoyan al sector encabezado por el general Uriburu, en el marco de un enfrentamiento sintetizado por Rouquié (1986a: 192) del siguiente modo: "Justo desea solamente derrocar a Yrigoyen y expulsar a sus partidarios del poder. Uriburu quiere transformar las instituciones y poner fin al liberalismo".

El recuerdo de Mayo de 1810 retornó en la prensa escrita argentina para legitimar el derrocamiento de Juan Domingo Perón, proceso que se inició el 16 de septiembre de 1955, cuando el general Eduardo Lonardi se sublevó desde la provincia de Córdoba hasta asumir finalmente como presidente provisional el día 23. Los discursos fundadores en 1930 de la memoria discursiva golpista liberal sobre Mayo volvieron en los diarios *Clarín* y *Crítica*. En efecto, aquel matutino afirmó:

De punta a punta el país ha sido abrasado por el fuego de la pasión republicana redimida de su impotencia y cautiverio. Esa exaltación unánime de la civilidad se centra ahora en la capital tradicional del país, de cuyo seno brotó la llamarada inextinguible de Mayo.

("Cita de honor con la libertad", *Clarín*, 23 de septiembre de 1955)

Retorna aquí la isotopía que le atribuye a Mayo una dimensión pática ("abrasado", "fuego", "pasión republicana", "exaltación" y "llamarada inextinguible") de euforia pasional que connota un sentimiento o emoción patriótica. Asimismo, se reitera el sentido de Mayo como un acontecimiento republicano ("pasión republicana"), ligado a la unidad y ajeno al ámbito militar ("exaltación unánime de la civilidad"). Como oposiciones a Mayo se ubican los lexemas "impotencia" y "cautiverio", que dan cuenta —se sobreentiende— del estado de la pasión republicana durante el régimen peronista.¹² El derrocamiento de Perón, que provoca el "fuego", es legitimado al ser representado como un resurgir de la "llamarada inextinguible de Mayo" y como un acontecimiento de naturaleza republicana y protagonizado sin divisiones por la civilidad.

batalla —ganada por Urquiza— y valorarán a Juan Manuel de Rosas. Es que, explica Halperín Donghi (1985: 11), estos colaboradores, como Julio y Rodolfo Irazusta, inmersos en una reacción antirradical, encontraron en un primer momento muy poco que objetar a la representación de Yrigoyen como un nuevo Rosas, pero poco después verían en este una suerte de modelo para seguir en el presente. En efecto, el revisionismo histórico produjo como primera obra significativa *La Argentina y el imperialismo británico*, de Julio y Rodolfo Irazusta, publicada en 1934, y en ella Rosas es reivindicado porque anticipa en el pasado una posibilidad alternativa a la línea político-económica de la restauración conservadora hegemónica en los años treinta.

12. El anafórico "Esa" relaciona el segundo enunciado con el primero y permite considerar como integrantes del entorno de "Mayo" las unidades léxicas del primer enunciado.

El diario *Crítica*, por su parte, sostuvo:

Amanece la Argentina en un nuevo renacer de la calma y la cordura conservada por su pueblo en momentos de terrible angustia, ya superados. Es como un retorno de la Patria misma, acunada por el latir de todos los corazones como en aquel amanecer del 25 de mayo.

(“Una sola pasión”, *Crítica*, 21 de septiembre de 1955)

En la red de asociaciones, “25 de mayo” adquiere nuevamente el sentido de un hecho ligado a la euforia pasional (“latir de todos los corazones”) de la emoción patriótica (“retorno de la Patria”), relacionado con la unidad (connotada en el cuantificador “todos”) y protagonizado por el “pueblo”.¹³ Estos valores semánticos positivos recaen en el golpe militar de 1955, que es otra vez legitimado al ser representado como un resurgir del 25 de mayo (“nuevo renacer”, “retorno”) y al ser construido, al igual que este hecho pasado, como un amanecer de la Patria (“amanecer”, “amanecer”).

El 13 de noviembre de 1955, el general Lonardi, con estrechos vínculos con grupos nacionalistas, fue obligado a renunciar y fue sustituido en la presidencia por el general Pedro Eugenio Aramburu,¹⁴ quien afirmó en su Proclama: “Un solo espíritu alienta el movimiento de la Revolución; es el sentimiento democrático de nuestro pueblo, que afloró en 1810”.¹⁵ Aramburu apeló así a la memoria liberal sobre Mayo de 1810 –asociado al “pueblo” y al “sentimiento democrático”– para legitimar el desplazamiento del general Lonardi, sobreentendiendo que alentaba en la Revolución un espíritu no democrático ajeno al de Mayo.

La revista *Combate*¹⁶ le respondió en actitud de ataque:

Se ha dicho con fresco caradurismo que la Revolución del 16 de setiembre seguiría la línea democrática y patriótica de Mayo y Caseros.

Pues bien, demostraremos que la primera, si bien patriótica, nada ha tenido de democrática. [...] La Revolución de Mayo fué un pronunciamiento militar, reaccionario y autoritario, tradicionalista y con sentido nacional. No hubo en ella mayorías tumultuosas ni sufragistas, sino jefes que decidieron lo que debía hacerse; y el pueblo que estuvo detrás de esas decisiones no fué la multitud inorgánica, arbitraria y abstractamente nivelada en la urna o en el tumulto, sino la multitud jerarquizada, organizada y constituida en ejército.

(“Mayo-Caseros”, *Combate*, 8 de diciembre de 1955)

13. Dado que el sujeto tácito del verbo “Es” que encabeza el segundo enunciado remite al primero, “pueblo” integra el entorno de “25 de mayo”.

14. Rouquié (1986b) explica que el general Lonardi nombró como colaboradores a antiguos nacionalistas, como Mario Amadeo, ministro de Relaciones Exteriores, y Juan Carlos Goyeneche, secretario de Prensa y de Actividades Culturales de la Presidencia, lo que provocó la oposición del 15. La proclama de Aramburu está reproducida en Verbitsky (1983: 68-69).

16. *Combate* era una revista filo fascista publicada desde mediados de la década de 1930 que tuvo un fuerte tono antisemita.

Las palabras de Aramburu son evaluadas de modo negativo por su contexto introductor ("fresco caradurismo") y a continuación el punto de vista inherente a ellas es negado polémicamente. Si bien las asociaciones "línea patriótica" y "sentido nacional" otorgan a Mayo de 1810 un sentido compartido con la memoria discursiva golpista liberal, el de un acontecimiento patriótico ligado a la nacionalidad, las otras asociaciones ("pronunciamiento militar, reaccionario y autoritario, tradicionalista y con sentido nacional", "jefes" y "multitud jerarquizada, organizada y constituida en ejército") reformulan parafrásticamente los discursos fundadores en 1930 de la memoria discursiva golpista nacionalista antiliberal formulados por *La Nueva República*: Mayo de 1810 fue un acontecimiento puramente militar sin intervención del pueblo, producto de hombres salvadores, jefes. *Combate* explicita lo que está implícito en esta concepción: se trata de un hecho "autoritario" vinculado con las jerarquías (no democrático y republicano, como en la memoria discursiva golpista liberal) y "reaccionario" (no vinculado con el "progreso", como en el discurso fundador de *La Prensa* en 1930).

El sentido que *Combate* le da a Mayo apela como interdiscurso al revisionismo histórico, que había sido asumido masivamente por el peronismo y había penetrado en los ámbitos académicos.¹⁷ De esta manera, el desplazamiento del "pueblo de la plaza pública" por el ejército que realiza la revista en su lectura del 25 de mayo reaparece en trabajos historiográficos como los de Roberto H. Marfany, quien polemiza con la memoria hegemónica sobre Mayo y su versión sobre la actuación determinante del pueblo. En efecto, este historiador afirma que la mayoría de los firmantes de la petición del 25 de mayo eran integrantes de las fuerzas militares urbanas y que el espacio de la plaza estaba cubierto por las tropas, para destacar que fue el ejército el que decidió la revolución y que el pueblo no fue sujeto sino objeto de ella.¹⁸

Combate recuerda a Mayo de 1810 en un contexto polémico en el que está en juego el futuro político del golpe militar de 1955: los valores semánticos que cobra Mayo orientan hacia una vía militarista que rechaza una apertura hacia el electoralismo

17. Halperín Donghi (1970) se refiere al revisionismo como a una corriente historiográfica surgida a mediados de la década de 1930 que se presentó polémicamente como opuesta a las tendencias dominantes en los centros académicos y universitarios y que se manifestó como una empresa a la vez histórica y política. El revisionismo se caracterizó por dos motivos centrales: el repudio a la democratización política por ser contraria a los intereses nacionales y la denuncia del modo de inserción de la Argentina posindependiente, en particular del vínculo desigual con Inglaterra.

18. Roberto Marfany expone esta versión sobre el 25 de mayo en *La semana de Mayo. Diario de un testigo*, publicado en 1955, *El pronunciamiento de Mayo*, publicado en 1958, y en "El cabildo de mayo", publicado en 1961 en *Genealogía. Revista del Instituto Argentino de Ciencias Genealógicas*. Halperín Donghi (1994: 166), por su parte, refutará la tesis de Marfany sosteniendo, entre otros argumentos: "Pero la alternativa entre un origen militar y uno civil para la revolución es aun más irrelevante si se recuerda que sólo a través de la militarización de la élite criolla se han asegurado, a la vez que una organización institucional, canales también institucionalizados de comunicación con la plebe urbana [...] la revolución militar es a la vez la revolución de la entera élite criolla: los dos términos, que parecen mutuamente excluyentes, designan aquí dos aspectos de una misma realidad".

liberal, el que, de hecho, implementó la llamada Revolución Libertadora bajo la forma de una democracia limitada y proscriptora del peronismo, la mayoría electoral.

El recuerdo del 25 de Mayo de 1810 retornó para legitimar el golpe de Estado del 29 de marzo de 1962, que derrocó a Arturo Frondizi, en la revista *Atlántida*, con el sentido que adquiere en la memoria discursiva golpista liberal:

Obligados [los conductores del país] como consecuencia de todo lo dicho y en primera instancia, a liberarla [a la nación argentina] de ese calvario superable a que la tienen condenada los que, ocupándose de posiciones personales o de exigencias partidarias, se olvidan del país, de sus hombres y de lo que supuso la fecha histórica del 25 de mayo.

(“El calvario político”, *Atlántida*, abril de 1962)

La asociación de “fecha histórica” a “25 de mayo” remite a la práctica ritualizada de la celebración de las efemérides patrias, otro indicador de la relación interdiscursiva que la memoria discursiva golpista liberal sobre Mayo entabla con las “tradiciones inventadas” del Estado republicano a las que se refiere Hobsbawm (1988), en este caso los festejos patrios. Retorna también la construcción de Mayo con el sentido de nacionalidad (“nación argentina”), y de unidad, dado que funcionan como oposiciones los sintagmas “posiciones personales” y “exigencias partidarias”, que connotan parcialidad y son vinculados implícitamente con la administración de Frondizi. No sólo esto legitima el golpe militar, sino también el hecho de que el sintagma “los conductores del país”, que se refiere al gobierno instaurado tras el derrocamiento,¹⁹ funcione como una asociación a “25 de mayo”. En esta misma línea se ubica la red verbal, pues se sobreentiende que fueron Frondizi y su gobierno los que olvidaron este hecho pasado, mientras que las nuevas autoridades mantendrían vivo “lo que supuso la fecha histórica del 25 de mayo”.

Para legitimar el golpe de Estado del 28 de junio de 1966, que derrocó a Arturo Illia, retornó en la revista *Azul y Blanco*²⁰ el recuerdo de Mayo de 1810 con el sentido característico de la memoria discursiva golpista nacionalista antiliberal:

mientras aquellos regímenes [todos los gobiernos militares precedentes] solo se proponían restaurar el estado constitucional anterior, real o presuntamente conculcado, éste ha dicho que quiere “operar una transformación sustancial”; una auténtica revolución que, de consumarse, vendría a ser la primera desde 1810

(“Esto que pasa”, *Azul y Blanco*, 14 de julio de 1966)

19. El golpe de Estado del 29 de marzo de 1962 fue el único que instaló un gobierno encabezado por un civil, José María Guido, entonces presidente del Senado, que asumió como presidente de la Argentina mediante la aplicación del artículo 75 de la Constitución Nacional y de la ley de acefalía, pues la vicepresidencia estaba vacante desde la renuncia, a fines de 1958, del vicepresidente de Arturo Frondizi, Alejandro Gómez.

20. Surgida en 1956, *Azul y Blanco* seguía la línea de su fundador, Marcelo Sánchez Sorondo, pensador filofascista y antisemita:

Mayo de 1810 es asociado con el ámbito militar y con una auténtica revolución ("éste [gobierno militar]", "auténtica revolución", "transformación sustancial"), al igual que en *La Nueva República*, en 1930, y *Combate*, en 1955, no con el pueblo y la democracia, como sucede en la memoria discursiva golpista liberal sobre Mayo. Retorna, también, la disociación de la noción de revolución identificada en *La Nueva República*, aquí entre una revolución inauténtica –la que pretende restaurar el estado constitucional anterior, real o presuntamente conculcado– y una auténtica revolución, la que –se sobreentiende– se propone sustituir ese estado constitucional anterior por un nuevo régimen institucional. El pasado es nuevamente construido en función de la posición política adoptada en el presente, en el caso de la revista *Azul y Blanco* de 1966, se trata del apoyo al proyecto corporativo de la elite militar del momento, que, explica Rouquié (1986b: 233), adhería a las viejas doctrinas antiparlamentarias, como las de Maurras y Mussolini, salpicadas de modernismo industrialista.

En los discursos que cierran la serie discursiva estudiada, por último, retornó en la revista *Para Ti* el recuerdo de Mayo de 1810, para legitimar el derrocamiento de Isabel Perón, ocurrido el 24 de marzo de 1976:

Llamemos las cosas por su nombre: esa "democracia" no es la que pensaron para nosotros los próceres de Mayo. Llamemos las cosas por su nombre: tenemos ahora un gobierno militar, dispuesto a sanear el país, a sacarlo de su agonía. Con honestidad, con buena fe, con trabajo, surgirán las instituciones que realmente necesitamos

("Llamemos las cosas por su nombre", editorial, *Para Ti*, 5 de abril de 1976)

Por un lado, volvió en 1976 un sentido de Mayo vinculado con la unidad, connotado en el "nosotros" inclusivo y de referencia máxima; asimismo, "Mayo" es asociado a los "próceres": Estos sentidos son compartidos con la memoria discursiva golpista liberal, pero Mayo adquiere en *Para Ti* otro valor semántico que ya no es familiar a esta memoria golpista, sino a la nacionalista antiliberal. Se trata de la oposición a "democracia", lexema del que la revista se distancia mediante unas comillas que expresan discordancia ideológica, y que se integra en un entorno que disocia la noción de democracia en un término I, desvalorizado, la democracia que no fue pensada para nosotros por los próceres de Mayo, y un término II, valorado, la democracia que pensaron para nosotros los próceres de Mayo. En el segundo enunciado, la noción de instituciones también es disociada en un término I, desvalorizado, las instituciones que necesitamos aparentemente, y un término II, valorado, las instituciones que realmente necesitamos. En este marco se sobreentiende que la democracia que no fue pensada para nosotros por los próceres de Mayo, asociada implícitamente a las instituciones que necesitamos aparentemente, es la que regía en la Argentina hasta el 24 de marzo. Es esta democracia la que funciona, entonces, como una oposición a "Mayo", mientras que la democracia que pensaron para nosotros los próceres

de Mayo es la que implantarían las fuerzas armadas, identificadas así implícitamente con esos próceres.

El sentido que cobra "Mayo" en *Para Ti* legitima así no sólo a las fuerzas armadas en el derrocamiento de 1976, sino también a su proyecto político, pues, según explica Landi (1988: 24), consistía en instaurar una fórmula institucional que "contuviera una serie de centros de decisión ejercidos por élites no dependientes de resultados electorales y que dejase un margen no decisivo para la presencia de los representantes del pueblo".

5. Conclusiones

En las redes de reformulaciones parafrásticas interdiscursivas analizadas, se identifican dos memorias discursivas golpistas sobre Mayo de 1810 que legitiman los golpes de Estado mediante la construcción de una historia fictiva, que establece una continuidad imaginaria entre ese hecho pasado y el presente de los derrocamientos. La memoria discursiva golpista que calificué de *liberal* construye a Mayo de 1810 con el sentido de un acontecimiento que marca el inicio de la nacionalidad y de un camino de progreso democrático; en el que el pueblo tuvo un papel decisivo. Esta memoria entabla una relación interdiscursiva con la corriente historiográfica hegemónica en el aparato escolar argentino, que se remonta a los textos fundadores de Bartolomé Mitre, introductores de la representación social del "pueblo de la plaza pública". Por otra parte, remite a las "tradiciones inventadas" de las efemérides patrias a las que se refiere Hobsbawm (1988), concibiendo el 25 de Mayo como una fecha histórica que es vinculada con los próceres y que provoca un unánime fervor patriótico. La identificación de los golpes de Estado de 1930, de 1955 y de 1962 con Mayo de 1810 permite legitimar los derrocamientos de Hipólito Yrigoyen, de Juan Domingo Perón y de Arturo Frondizi, en cuanto acontecimientos que despiertan una unánime emoción patriótica y que retoman el camino democrático del que se habían apartado los gobernantes depuestos.

En la memoria discursiva golpista sobre Mayo de 1810 que calificué de *nacionalista antiliberal*, en cambio, este hecho pasado, si bien también está asociado a la nacionalidad y a los próceres, adquiere el sentido de una revolución exclusivamente militar, producto de un jefe o un líder, que rompe con un ordenamiento institucional. Poniendo en primer plano la actuación del ejército, la memoria discursiva golpista nacionalista antiliberal recusa la memoria oficial sobre Mayo y su representación hegemónica sobre "el pueblo de la plaza pública", lo que se manifiesta con mayor nitidez en la revista *Combate* de 1955, que se enfrenta polémicamente a las versiones establecidas de la historia en relación interdiscursiva con el revisionismo histórico. La identificación con Mayo de

1810 del derrocamiento de Hipólito Yrigoyen en 1930, el de Arturo Illia en 1966 y el de Isabel Perón en 1976 legitima estos hechos representándolos como un resurgir de la nacionalidad y como auténticas revoluciones que sustituirían el régimen institucional.

Las dos memorias discursivas golpistas identificadas sobre Mayo de 1810 no constituyen bloques cerrados ni homogéneos, pues si bien difieren en el sentido y los matices legitimadores que le asignan en el presente de las coyunturas golpistas, ambas han apoyado a través del recuerdo de este hecho pasado los quiebres de la democracia en la Argentina y lo han asociado con la nacionalidad.

Mayo de 1810 se perfila así como una escena originaria con la cual se construye la ilusión de un tiempo que no pasa o que se repite indefinidamente, en un intento de sutura imaginaria de las diferencias políticas, que irremediablemente se (re)producen en el discurso, en cuanto luchas en la construcción del pasado en función de las batallas emprendidas en el presente.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2000): *L'argumentation dans le discours*, París, Nathan.
- Arnoux, E. (2005): "El pensamiento sobre la Unión Americana: estudio de una matriz discursiva", *Revista Letras*, volumen de Estudios Lingüísticos, n° 12, pp. 17-44.
- (2006): *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Charaudeau, P. (2004): "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual", *Signos*, 37 (54), pp. 23-39.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (dirs.) (2005): *Diccionario de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Courtine, J. J. (1981): "Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens)", *Langages* n° 62, pp. 9-128.
- (1994): "Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage", *Langages*, n° 114, pp. 5-12.
- Fuchs, C. (1994): *Paraphrase et énonciation*, París, Ophrys.
- Goldman, N. (1989): *El discurso como objeto de la historia*, Buenos Aires, Hachette.
- Habermas, J. (1981): *Historia y crítica de la opinión pública*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Halperín Donghi, T. (1970): *El revisionismo histórico argentino*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1985): "El revisionismo histórico como visión decadentista de la historia nacional", *Punto de Vista*, n° 2.
- (1994): *Revolución y guerra. Formación de una élite dirigente en la argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. y T. Ranger (1988): *The Invention of Traditions*, Cambridge University Press.
- Landi, O. (1988): *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*, Buenos Aires, Puntosur.

- McGee Deutsch, S. (2005): *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile 1890-1939*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Maingueneau, D. (1984): *Genèse du discours*, Lieja, Mardaga.
- (1991): *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, París, Hachette.
- (1996): "L'analyse du discours en France aujourd'hui", *Le français dans le monde*, julio, pp. 8-15.
- Orlandi, E. P. (org.) (1993): *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*, Campinas, Pontes.
- Pêcheux, M. (1975): *Les vérités de la Palice. Linguistique, Sémantique, Philosophie*, París, Hachette.
- (1990). *O discurso. Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, Pontes.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- Rastier, F. (2005): *Semántica interpretativa*, México, Siglo XXI.
- Rock, D. et al. (2001): *La derecha argentina. Nacionalistas, neoliberales, militares y clericales*, Buenos Aires, Javier Vergara.
- Rouquié, A. (1986a): *Poder militar y sociedad política en la Argentina I*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- (1986b): *Poder militar y sociedad política en la Argentina II*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- Verbitsky, H. (1983): *Medio siglo de proclamas militares*, Buenos Aires, Editora/12
- Vitale, M. A. (2006): *Prensa escrita y autoritarismo. Memorias retórico-argumentales de los discursos golpistas en la Argentina (1930-1976)*, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2007a): "Memoria y acontecimiento. La prensa escrita argentina ante el golpe militar de 1976", en P. Vallejos (coord.), *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina*, Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur, pp. 165-182.
- (2007b): "Prensa escrita y autoritarismo. El tópico de la caída hacia el abismo (1930-1976)", *Páginas de Guarda. Revista de edición, lenguaje y cultura escrita*, n° 4, pp. 47-62.
- Zoppi-Fontana, M. (2004): "Acontecimento, Arquivo, Memória: às margens da lei". *Revista Lectura*, n° 29, Macciró, UFAL, pp. 88-105.
- (2005): "Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus e sua descrição/ interpretação, en E. Guimarães y M. R. Brum de Paula, *Sentido e Memória*, Campinas, Pontes, pp. 93-115.

Normas de presentación de artículos

Signo & Señal es una publicación del Instituto de Lingüística, de la Facultad de Filosofía y Letras que tiene como objetivo estimular la difusión de la producción científica en el ámbito de la lingüística, atendiendo a enfoques interdisciplinarios amplios. Organizada en números monográficos, *Signo & Señal* publica, preferentemente en español o portugués, artículos originales e inéditos de investigadores nacionales o del exterior. En cada número de la revista consta el eje a abordar en el siguiente y la convocatoria al envío de trabajos.

Los trabajos deberán ser inéditos, con una extensión máxima de 25 páginas (incluyendo notas y bibliografía). Deberá entregarse un original, dos copias y un disquete o CD debidamente rotulado en formato doc, rtf u odt.

Los trabajos deberán dirigirse a:
Instituto de Lingüística
25 de Mayo 217, 1º piso
Buenos Aires, Argentina

El Comité de Redacción se reserva los siguientes derechos:

- Pedir artículos a especialistas cuando lo considere oportuno.
- Rechazar colaboraciones no pertinentes al perfil temático de la revista o que no se ajusten a los criterios o normas editoriales vigentes.
- Establecer el orden en que se publicarán los trabajos aceptados.

Criterios y modalidad de evaluación

Los contenidos de los artículos son de entera responsabilidad de los autores, así como su presentación de acuerdo con las normas editoriales. De acuerdo con el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, deberán ceder los derechos de edición a la Facultad.

Todos los artículos serán evaluados de acuerdo con su originalidad, calidad, relevancia y actualidad por árbitros anónimos, manteniendo en reserva también la identidad del autor. Los autores serán notificados de la decisión de aceptar o rechazar el trabajo. Asimismo, se les podrá devolver el material para introducir, dentro de los plazos convenidos, las modificaciones sugeridas por el evaluador. o las que el Comité Editorial considere pertinentes.

Presentación

Papel tamaño A4.

Márgenes de 2,5 cm (superior, inferior, izquierdo y derecho).

Tipografía Times New Roman.

1. Primera página.

- Título del artículo centrado, en negrita, cuerpo 14.

- Nombre y apellido del autor o de los autores, seguido de la pertenencia institucional y de una dirección electrónica, alineado a derecha, cuerpo 12.

- Resumen de hasta 200 palabras en castellano y en inglés.

- Hasta cinco palabras clave en ambos idiomas.

2. Texto. Interlineado de 1,5 líneas, cuerpo 12, marginación justificada. Cada párrafo debe tener una sangría de 1 cm en la primer línea (no utilizar tabulador ni barra espaciadora). No usar corte de palabras ni hacerlo manualmente. No agregar espacio adicional entre los párrafos.

- Títulos. Las diferentes secciones serán separadas por subtítulos en tipografía Arial cuerpo 12, margen izquierdo, a dos líneas del texto anterior y a una del que le sigue. Los principales irán en negrita, los secundarios, en itálica negrita, y los terciarios, en itálica. En ningún caso llevarán sangría.

- Palabras a resaltar en itálica.

- En caso de usar acrónimos o siglas (en mayúsculas, sin espacios ni puntos), el nombre correspondiente deberá escribirse por entero la primera vez, seguido de la sigla entre paréntesis. Por ejemplo: Universidad de Buenos Aires (UBA).

- En caso de incluirse citas textuales de una extensión mayor a tres líneas, se colocarán sin comillas en párrafo aparte, cuerpo 10, interlineado simple, dejando sangría de 1 cm a izquierda y derecha y una línea en blanco arriba y abajo. Las elisiones se indicarán con [...]. Los agregados del autor del artículo se incluirán entre corchetes.

- En las referencias bibliográficas se utilizará el sistema autor-fecha. Entre paréntesis se indicará el apellido del autor, el año de publicación y las páginas citadas, si corresponde. Por ejemplo: (Martínez, 1998: 201). Para más de tres autores se colocará el apellido del primero seguido de *et al.*

- Los cuadros y tablas irán numerados y con título. Es conveniente indicar su ubicación en el texto y adjuntarlos de manera independiente. Si no son elaborados con un procesador de texto, deberán entregarse copias de alta calidad para poder reproducirlos en el proceso de diseño e impresión. Si se entregan en formato digital, deberán tener extensión jpg o tiff con una resolución de 300 dpi.

- Notas: irán al pie de página, numeradas consecutivamente. Utilizar el procedimiento de colocación de notas propio del procesador de textos.

3. Referencias bibliográficas. Se utilizará el sistema autor-fecha. Todas las citas del texto deben tener su correspondencia en la bibliografía. Las referencias deben ir ordenadas alfabéticamente. En el caso de que haya varias obras de un mismo

autor, se ordenarán cronológicamente; si hubiera más de una del mismo año, se las diferenciará con letras minúsculas. Si se tratara de traducciones o reediciones, es conveniente señalar el año de edición original. Véanse los ejemplos:

Libros

Ford, Aníbal, Jorge B. Rivera y Eduardo Romano (1985): *Medios de comunicación y cultura popular*, Buenos Aires, Legasa.

Foucault, Michel (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* [1975], Buenos Aires, Siglo XXI.

Verón, Eliseo (2004): *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Artículos

Dúo de Brottier, Ofelia (2005): "El tiempo en el artículo de investigación científica", *Signo & Seña*, n° 14, diciembre, pp. 159-181.

Landi, Oscar (1987): "Mirando las noticias", en AA.VV., *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette.

Documentos de Internet

Charaudeau, Patrick (2004): "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", *Signos* [online], vol. 37, n° 56, p.23-39. [Consulta: 23 de febrero de 2007]
<http://www.scielo.d/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrm=iso>

Próximos números

Lectura literaria (coord. María Elena Haüy)

Discursos televisivos (coord. Sabine Hofmann y Esteban Vernik)

Estudios del español en Brasil (coord. Adrian Fanjul)

**Revista Signo y Seña
N°18 (2007)**

Solicitud de suscripción anual

Argentina sin envío: \$30

Argentina con envío: \$40

Países limítrofes: U\$S 25

Resto de América: U\$S 27

Europa y resto del mundo: U\$S 30

Enviar cheque a nombre de FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Adjuntar datos del destinatario y remitir por correo postal a:

Subsecretaría de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras.

Puan 480. Planta Baja. C1406CQJ. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

República Argentina.

Para cualquier información dirigirse a editor@filo.uba.ar



Interculturalidad

Presentación

Anita Herzfeld / Angelita Martínez

Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana

Juan Carlos Godenzzi

Tres culturas en el área guaranítica: guaraní, español y portugués

Haralambos Symeonidis

Reflexiones sobre el cambio semántico:

la secuencia "de que" en el español andino peruano

Anna María Escobar

El orden de palabras en hablantes bilingües quechua-español

Francisco Ocampo / Carol A. Klee

El estado actual del criollo en el Palenque de San Basilio, Colombia

Nelsy Echávez-Solano

Lengua e identidad en una situación de contacto:

el criollo limonense en Costa Rica

Anita Herzfeld

La expresión de la identidad lingüística y cultural en el Caribe costarricense

Tanja Zimmer

Las lenguas extranjeras en la educación de las minorías ecuatorianas

Marleen Haboud

La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional

Elvira Narvaja de Arnoux / Angelita Martínez

El uso variable de tiempos del Modo Subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural

Adriana Speranza

Varia /

La memoria de Mayo de 1810 como legitimación de los golpes militares en la Argentina (1930-1976)

María Alejandra Vitale

