Anejos del *ASJU. International Journal of Basque Linguistics and Philology*, XXV

JOSÉ Mª SÁNCHEZ CARRIÓN «TXEPETX»

UN FUTURO PARA NUESTRO PASADO
Claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las lenguas

Gipuzkoako Foru Aldundia Diputación Foral de Gipuzkoa
Donostia San Sebastián
1991

ASJU-REN GEHIGARRIAK
ANEJOS DEL *ASJU*
SUPPLEMENTS OF *ASJU*

I. *El Seminario «Julio de Urquijo». Antecedentes y constitución*, 1955.

II. JOSÉ MARÍA LACARRA, *Vasconia medieval. Historia y filología*, 1957.

III. MANUEL AGUD - LUIS MICHELENA, *N. Landuccio, Dictionarium Linguae Cantabricae (1562)*, 1958. 2ª edición con índice inverso vascuence-castellano, (en preparación).

IV. LUIS MICHELENA, *Fonética histórica vasca*, 1961, 1977², 1985, 1990.

V. NILS N. HOLMER, *El idioma vasco hablado. Un estudio de dialectología vasca*, 1964, 1991.

VI. LUIS VILLASANTE, *Fr. Pedro A. de Añibarro, Gramática vascongada*, 1970.

VII. CÁNDIDO IZAGUIRRE, *El vocabulario vasco de Aránzazu-Oñate y zonas colindantes* [ed. L. Villasante], 1971. (Segunda impresión en preparación).

VIII. *Papers from the Basque Linguistics Seminar. University of Nevada. Summer 1972*, 1974.

IX. JULIEN VINSON, *Essai d'une bibliographie de la langue basque. Con las anotaciones del ejemplar de Julio de Urquijo*, 1984.

X. LUIS MICHELENA, *Sobre historia de la lengua vasca* [ed. J. A. Lakarra con la colaboración de M.ª T. Echenique y B. Urgell], 1988.

XI. LUIS MICHELENA - IBON SARASOLA, *Textos arcaicos vascos. Contribución al estudio y edición de textos antiguos vascos*, 1989.

XII. HUGO SCHUCHARDT, *Introducción a las obras de Leizarraga*. [Traducción de I. Ruiz Arzalluz - J. M. Vélez Latorre], 1989.

XIII. MANUEL AGUD - ANTONIO TOVAR, *Diccionario etimológico vasco*, I, *A-Ardui*, 1989.

XIV. JOSEBA A. LAKARRA (ed.), *Memoriae L. Mitxelena Magistri Sacrum*, 1991.

UN FUTURO PARA NUESTRO PASADO

claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las Lenguas

José M.ª Sánchez Carrión
«Txepetx»

Donostia
1991

Portada: J. C. Etxegoien «Xamar»

Impreso en Gráficas Lizarra S. L., Estella (Navarra)
(Asesoramiento técnico Elkar S.A.)

Dép. Legal NA: 1510-1991

ISBN 84-398-6972-X

1.ª edición 1.987
2.ª edición 1.991

Munduaren Hizkuntzakidetasunei.
Eta liburu honen irakurleari

A las inmensas minorías.
Y a tí, lector.

CÓMO LEER LA OBRA

Esta es una obra que combina la densidad con la claridad. El lector debe entrar en ella sin ningún temor, pues los temas que aquí se tratan no son un coto privado de algunos especialistas, sino un campo abierto en el que él también está y que le concierne muy directamente. El texto expone de una manera ágil y amena ideas y relaciones aparentemente complejas para permitir, precisamente, que cualquier lector pueda confrontar las ideas de este libro con su propia experiencia sobre el lenguaje, y alcanzar así unas conclusiones que le pertenezcan y le impliquen.

Toda discusión teórica, ampliación erudita o explicación especializada de un concepto está (salvo que sea necesaria para hacer reconocible la articulación y estructura del sistema) separada del texto principal y expuesta, para consulta del lector interesado, en las notas bibliográficas. El lector debe, pues, pasar por las notas bibliográficas con discreción, y la mejor recomendación que se puede hacer como guía para la lectura de esta obra es que en la *primera* lectura se prescinda de ellas por completo, pues sin ellas el texto tiene su propia consistencia y empuje. Y, sobre todo, es de todo punto conveniente que desde el principio los árboles no impidan ver el bosque: ningún punto concreto entorpezca el obtener con rapidez una visión panorámica de todo el conjunto. Más tarde siempre hay lugar para indagar con mayor profundidad en algún detalle concreto.

En sucesiva(s) lectura(s) el lector deseoso de profundizar y el especialista encontrarán, por su parte, en las notas algo más que unas simples notas bibliográficas: hallarán una antología única de textos de enorme interés sociolingüístico; el desarrollo de muchas ideas esbozadas en el texto principal; y el punto de partida de otras muchas ideas y sugerencias que complementan desde los más variados campos temáticos la nueva perspectiva y animan a recorrerlos y descubrirlos por uno mismo.

Por razones de coherencia temática hay una diferencia de ubicación de las notas en la primera y en la segunda de las partes. En la primera se acumulan todas al final. En la segunda van al final de cada capítulo.

Si las notas son, en la primera lectura, totalmente prescindibles, los diagramas que se intercalan en el texto son, en cambio, como pronto se advierte, parte muy importante del mismo y un soporte insustituible para su cabal comprensión.

Los nombres de las lenguas están escritos en mayúscula. Hay una sutil manipulación, insostenible desde una lógica imparcial, en la «regla gramatical» que obliga a escribir con mayúsculas los nombres de los estados y en minúscula los de las lenguas. Tanto unos como las otras han de ir en mayúscula cuando representan un nombre propio, y en minúscula cuando (p.ej. *erdara* que representa a toda lengua distinta al Euskara) designa un nombre común.

Esta obra fué presentada como tesis doctoral en la Universidad del País Vasco con el título: «Teoría sociolingüística de la recuperación del Euskara y teoría de las lenguas». El título principal con el que aparece ahora como libro está inspirado en el título de la serie sobre naciones europeas sin estado («A Future for Our Past») que el escritor George Reid dirigió para la BBC de Escocia en 1984.

Los gráficos, diseñados por el autor, han sido reelaborados para su impresión por Juan Carlos Etxegoien, «Xamar», quien ha diseñado y dibujado también la portada y el cómic del capítulo 9 de la II parte.

Ciertas citas que en la tesis se mantienen en la lengua original se han traducido en el libro, por hacer accesible su contenido, a la lengua en la que va el texto. La introducción corresponde básicamente al escrito de defensa de tesis leido por el autor.

El tribunal que juzgó la tesis, el 5 de diciembre de 1986, en la Facultad de Letras de Vitoria estuvo presidido por el Dtor. D. Antoni Ferrando de la Universidad de Valencia, e integrado por los doctores M.ª José Azurmendi, Maite Etxenike, Itziar Idiazábal e Ibón Sarasola. Obtuvo la calificación de «apto cum laude».

La materialización de esta segunda edición ha sido posible gracias a la aportación (material y humana) del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo» y del «Adorez eta Atseginez Mintegia». Las mejoras (tipográficas u otras) presentes en esta edición deben mucho, especialmente, al buen hacer y los buenos oficios de Joseba Lakarra del Seminario «Julio de Urquijo» y de Julen Arejolaleiba y Jon Iñaki Izarzelaia del Mintegi.

ÍNDICE SINÓPTICO

Bigarren ediziorako hitzaurrea

«Escribió una vez Sigmund Freud que había tres fases en la historia de un gran descubrimiento: primero sus oponentes dicen que es una sandez; luego dicen que es sensato pero que no tiene importancia real; finalmente dicen que es un descubrimiento importante pero que es algo que ya se sabía.»

(L. W. R. *Historia del Origen y Destino del Hombre*)

Hitzaurre hau idazten hasi naizenean, oso zaila egin zait *Un futuro para nuestro pasado* liburuaren lehen edizioa atera zenetik gaur egunera bitartean gertatutako *guztiaren* berri ematea. Jakin dakit orain, zaila ez, ezinezkoa dela. Eta ezinezkoa izateaz gain, alferrikakoa ere balitzateke horretan hastea, hitzaurre hau irakurriko duten gehienak lehen aldiz hurbilduko bait zaizkio liburu honi eta eskubide osoa dute euren ibilaldi propioa egiteko inork muturra sartu barik, ustezko adituen aholku «jakintsuen» leloa entzun gabe.

Hala ere, zerbait esan egin behar da, ez biajearen kuriositatea itotzeko, baizik eta biaje honetan abiatuko direnei ohartarazteko ikusiko dituen parajearen posibilitate amaigabeez, gero, nork bere gogoaren arabera, ibiliko edo ibiliko ez dituen bideak.

Biajea egina dutenean kontakizuna eta gogoetak, ostean, beste foro batzutan egiten eta egingo dira: bileretan, ikastaroetan, solasaldi informaletan nahiz ideia hauei buruz egingo diren argitalpenetan, orain arte egin den bezala (1). Ez dago biaje bakar bat. Irakurle bakoitzak berea egiten du, eta irauten duen bitartean nik berari —«dedikazio osoz»— sherparena egiten diot: mendiko gailurren bateraino mendizalea gidatu, gero bera izan dadin ezezagunaren abenturan sartu eta ausartuko dena, bere kabuz eta bere indarrez baliatuz, nehork ikusi ez duena berak ikusteko, inork sentitu ez dezakeena berak sentitzeko *eta gero itzultzeko bidea bilatuz kontrako norabideko bidea jarraitzeko.* Bera da, bestalde, espedizioaren kontua kontatzen duena, eta ez sherpa. Eta mendizaleak sherpak zer ikusi eta ikasi duen bere igoaldi berri horretan jakiten ez duen bezala, kontakizunak sarritan ahazten ohi du, sherparen izena aipatu gabe, biajean ondoan eta ixilik joan denaren zalantzen eta beldurren zama arintzen.

Horregatik, sherpa trebatu batek mendizale ausart eta koldartsu bati eman diezazkiokeen abisuak hauexek dira:

1.— Mendia ez dago dagoeneko ohi zegoen bezala. Gaur egungo egoera historikoa ez da liburuaren lehen argitalpenak ikusi zuena. Euria ari izan du parraparra azken lau urte hauetan. Trumoiak eta ekaitzak ere izan ditugu. Halako batean ikusi dugu «borroka hotzaren» amaiera, baina ikusi dugu, halaber, horrek ez digula nazioen arteko bakearen aterraldia ekarri: aitzitik, «arazo nazio-

(1) Edizio honetako azken orrialdeetan agertzen den balantze bibliografikoa —J. Arexolaleiba irakasleak prestatua— abiapuntutzat jo daiteke diskurtsoaren sozializazio prozesuaren oihartzun *idatziak* jasotzeko.

nala» deiturikoa pil-pilean dago iparraldean nahiz hegoaldean, ekialdean zein mendebaldean eta interpretatzen eta ulertzen ez dakiten ideologia kapitalistek zein komunistek ez dute inoiz inondik inora konponduko, harik eta arazoa bere termino propioetan planteatzen hasten ez den bitartean. **Zuk ulertzeko aukera daukazu zeintzuk diren termino horiek. Eta ulermen horrekin aukera izango duzu arazoaren zati bat izateari uzteko eta aterabidearen zati bat izaten hasteko.** Baina hori aukera besterik ez da (zure mesederako bada ere), ez inolako obligazioa. Onartzen eta zeureganatzen baldin baduzu lortutako perspektiba, gogora ezazu, berriz, orain duzun lorpena ez dela izan aurreko ideologiak emandakoa, aurkitu berri den ideien logika batek baizik. Beraz, ez hondatu biajea ideien logika hau berriro ideologizatzen, baina ideologia batean sinesten baduzu aberastu ezazu ideologia hori ideien logika honekin arrazionalizatuz.

Izan ere, esaterako, munduko azken aldaketa politikoek ez dute mezuaren garrantzia eta koherentzia aldatu eta moteldu, azpimarratu baizik. Eta horren bidez uler dezakegu, beste gauzen artean, hala Amerikako bertako nazio indioen gatazka eta helburuak nola Ekialdeko Europako nazioen gatazka korapilotsua.

Hori horrela bada, balio unibertsaleko teoria baten aurrean gaude, hizkuntzen hiztunen amankomuneko esperientzia azaltzen duena eta bideratu nahi duena.

2.— Diskurtso edo perspektiba honen posibilitateak anitzak badira, asko dira era berean beroni egin dakizkiokeen ebakuntzak, txikiratzeak eta erasoak. Baina asko izatearekin ez diote besterik gabe diskurtsoari kalte egiten, geure barneko intuizio eta bizipenarekin lotzen den planteamendu batek beti izango bait du —gibelaren edo hidraren antzera— ia mugagabeko erregeneraziozko ahalmena. Beraz, mutilazio edo desbirtualizazio guztiak izaten dira, mezuari dagokionez, haren gaineko azala edo zelula nekrotikoak. Kalte egiten badiote eta egiten diotenean zentrua erdian ez dagoen seinale da. Izan ere, zentrua erdian ez dagoen heinean periferiakoa zentru bihurtzen zaigu.

3.— Liburua agertu zenean gure aurrean jarri zitzaiguna hizkuntzarekiko gure esperientziaren teorizazioa izan zen. Orain, aldiz, zentrua bilakatu dena teoriaren esperientzi kolektiboa da. Baziren, jakina, esperientziaren beste teoria batzuk teoria honekin kontraesanetan sartu gabe osatu egiten direnak. Eta baziren, teoria bere osotasunean osotu aurretik, teoria beraren esperientzia batzuk: orain indartzen, sendotzen eta hedatzen ari direnak, teoriaren beraren onarpenarekin. Eta aurrerantzean egingo diren (maila pertsonalean nahiz sozialean) esperientziaren teoriei orain egiten ari den teoriaren esperientzia guztiek argi egingo diete, sakontzen lagunduko diete, eta inolaz ere ez oztopatuko.

4.— Teoria esperimentatzen da irakasten denean eta erakusten denean. Irakasten denean aurreko traba psikologikoa («odium sui» delakoa) gainditzen lagundu behar digu; erakusten denean traba soziologikoa (diskriminazio legala, funtzionala, territoriala) gainditzen lagundu behar digun bezainbeste, tokian tokiko haustura tentsioa eta hiztunen trinkotze prozesuari heltzen diogularik.

5.— Teoria ez da esperimentatzen teoria irakastean aurreko traba psikologikoen ordez beste traba bat (beste era bateko konplexuak) asmatzen badugu. Ezta ere aurreko traba soziologikoen aurrean beste zerbait edo beste norbaitekiko diskriminazio zeharkakorik jartzen baldin badugu. Eta teoria esperimentatzen ez bada, esperientziaren teoria bera lainotzen da, gogortzen da, ixten da, dogmatizatu egiten da eta alde egiten du gugandik, geuk berarengandik adina.

6.— Oraingoz bederen ez ditugu ez teoriaren ez esperientzia honen mugak erdikusten. Bai batak bai besteak esplizitatzen dutena edonork ulertu ahal du egun bakar batean. Bai batak eta bai besteak inplikatzen dutena inor gutxik soma lezake bizi bakar batean.

7.— Prozesu honetan batzuk besteak baino lasterrago edo aurrerago doaz, baina aurrerago doazenek ez dute mantsoago dihoazen besteengandik abantailarik hartzen, bidea errazten baizik. Hori gertatzen da pertsonalki lortzen den informazioa eta formazioa sozializatzen denean eta sozializatu den informazioa eta formazioa pertsonalizatzen, geureganatzen, saiatzen garenean.

Beste hitz batzurekin esanda, hau gertatzen da egiazko kontzientzia (hizkuntz kontzientzia barne) emateko hartzen delako.

8.— Kontzientziaren dinamikan inor ez da ezinutzizkoa eta denok gara beharrezkoak. Gure beharrezkotasuna bete ditzakegun funtzioetatik datorkigu. Gure preszindibilitatea besteenak diren funtzioak bete nahi izatetik datorkigu edo gureak diren funtzioak besteen lepoetan uztetik.

9.— Preszindibilitatearen arriskua egiazkoa bada denongan, «egiazkoagoa» izan dakioke teoria baten formulatzaileari. Tenore errekord batean guztiz preszindiblea ez bihurtzeko formulatzaile horrek egin behar duena ondo jakin behar du. Eta jakinarazi behar duena ondo egin behar du.

Halako prozesu batean formulatzailearen funtziorik garrantzitsuena —bakarra ez bada— honako hau izaten da: teoriaren esperientzia sozialean sarturik dagoen bitartean teoriaren beraren garapena segurtatu. Hots: prozesua aurrera doanean, prozesuaren prozesuaz kontzientzia garatzea.

Baldin egileak berea betetzen ez badu, dinamika soziala ez da gelditzen, ezta oztopatzen ere, baina galga daiteke harik eta norbaitek hartu arte hark utzi edo ematen ez zekien posizionea.

10.— Para finalizar quiero mostrar mi agradecimiento a cuantos de un modo más extensivo en Euskal Herria, Galiza y Països Catalans, pero de un modo igualmente intensivo en numerosos lugares del planeta han aceptado, hecha suya, enriquecido y aplicado esta obra, y a cuantos lo van a seguir haciendo o, a partir de ahora, empezarán a hacerlo.

Muy grato me es, especialmente, por la importancia que tiene no sólo para nuestro pueblo ahora, sino en adelante para todos los que como él buscan reen-

contrar su lugar y su camino entre las naciones de un modo más humano, justo y solidario, homenajear a cuantos a título personal y desde los sectores más diversos (instituciones públicas o privadas, Euskara zerbitzuak, EKB, Eliza, Irale, AED, Unibertsitatea, Ikastolak, Kooperatibismoaren mundua, Euskararen aldeko normalizaziorako mugimendua, AEK, Artez, *Egunkaria*, partidu politikoak,...) han hecho posible el renacer de una ilusión al promover, a partir de estas ideas, un proceso de convergencia social cuyo horizonte sea la recuperación social y la normalización lingüística de la nación euskaldun.

Ez nuke aipamen honetan inor ahaztu nahi, ezta inor diskriminatu gura eta hori da, eta ez besterik, izen zerrenda luze bat ematea ekiditen didana.

Uste dut, hala ere, espreski, aipatu egin behar direla edizio hau ahalbideratu dutenak, honetan denok zordun bait gatzaizkie, *orain* eta *holaxe* liburua berriro plazara jalgi dadin bidea jorratu dutelako: Joseba Lakarrari, *ASJU*-ren izenean. SIADECOko lagun kideei. Gure soziolinguistikazko ikastaroetako ikasle estimatu eta estimagarriei eta ikastaro horietako irakasle konpetente ta kontsekuente guztiei (2), nola ez, bere izenari ohorea eginez modu adoretsu eta atsegin batean bere amabitxitzat kriaturaren bigarren bataioa eta ondoko bazkaria prestatu duten «Adorez eta Atseginez» Mintegiaren lagun min guztiei.

«Txepetx»
1991ko Ekaina.

(2) Besteek ere halako omisiorik onartuko ez didatelakoan oraingo honetan plazaratuko ditut gu denon biltzaile-bultzatzaile izan den Julen Arexolaleiba, gu denon animatzailea izan den Joseba Barriola eta gu denon konektatzaile izan den Jon Iñaki Izarzelaiaren izenak.

Besteen izenak aipatzeko tokirik ez badut hemen, ez pentsa inolaz ere «maixu dantzari» guzti horien euskal izana inoiz ahantzi edo ahaztuko dudanik, egunero eta bizitza baten bilakaeran zehar hainbeste eta hain eskuzabalki irakatsi ta erakutsi didatena.

INTRODUCCIÓN

Oh gure herria!
Zer hintzen eta non hago!
(J. A. Irigaray)

txori txikia nintzelarik
esan zidaten
kaiolan bizitzeko sortua
nintzela.
Gero arrano bihurtu
nintzanean
kaiola hautsita
alde egingo nuen beldarrez.
(J. A. Arzek egina. B. Lertxundik abestua)

I said once, perhaps rightly,
the earlier culture will become
a heap or rubble and finally
a heap of ashes, but spirits
will hover over the ashes'
(Ludwing Wittgenstein)

The time is out of
joint. O cursed spite
that ever I was born to set
it right!
Nay, come, let's go together
(Shakespeare,
Hamlet, Act I, 188-90)

He preferido hablar
de cosas «imposibles»
porque de «lo po-
sible» se sabe de-
masiado
(Silvio Ro-
drigu
ez).

I

Hay obras que uno se impone. Y obras que se imponen a uno. Las primeras son un viaje previsto de antemano en su duración, trayectoria y previsibles resultados. Las segundas son una aventura tan inesperada como insoslayable que nos zarandea por caminos desconocidos y, definitivamente lejos de lo familiar, lo mismo puede despeñarnos por los desfiladeros de la obsesión, el desconcierto y la angustia que llevarnos a cimas desde donde se vislumbram paisajes envueltos por una calidad diferente de luz.

Las primeras avanzan sólo con el remo de la voluntad. Las segundas requieren además el viento fuerte de la inspiración.

Esta obra pertenece a la segunda categoría. Como tal es una travesía que no ha excluído un solo riesgo. Pero supone, al final del viaje, el descubrimiento de una nueva orilla por la que en adelante pueda avanzar el pensamiento colectivo abriendo para las comunidades lingüísticas del planeta y, desde ellas, para el hombre tenso y amenazado de nuestra época, una nueva orientación en la dirección ancestral (y ancestralmente postergada) de su desarrollo personal.

Y sin embargo esta obra que hoy presento como *mugarri* o *milestone* de toda una época, no habría sido nunca posible, por su envergadura y complejidad, si su realización no hubiera estado en todo momento guiada y facilitada por las circunstancias particulares de mi existencia.

II

Cuando en 1980 terminé de redactar *El Espacio Bilingüe* (1), me propuse abandonar por un período largo de tiempo, si es que no de modo definitivo, los estudios de elaboración teórica sobre sociología lingüística, iniciados diez años atrás.

Cierto cansancio, exigencias de tipo personal y compromisos de investigación que entendía inaplazables, tiraban de mí hacia otros campos.

La «teoría de los espacios» expuesta en aquella obra me parecía el límite de lo que con el tiempo y los medios a mi alcance yo podía alcanzar y, al mismo tiempo, un instrumento intelectual coherente y con posibilidades para que otros con mejor dotación de tiempo, capacidad, recursos y entusiasmo continuaran el avance por una de las tierras frontera del conocimiento humano en donde los interrogantes son más numerosos y los hallazgos verdaderamente útiles más escasos. Pretender hacer frente en mi situación a las interrogantes últimas sobre las causas de la vida, la muerte y la resurrección de las lenguas humanas parecía entonces un objetivo tan ilusorio y quimérico como la pretensión de poner puertas al campo.

Rafael Ll. Ninyoles había escrito que:

> Es innegable que, pese a los notables avances de la investigación en este campo durante el último decenio, la sociología del lenguaje tan sólo ha logrado cubrir sus etapas iniciales. El científico social encontrará en este hecho esa promesa y ese reto que constituyen el estímulo insustituíble de toda labor investigadora. (2)

Y Ll. V. Aracil interpretaba de este modo el desafío.

> La historia sociolingüistica de Europa —escribió— es un campo en el que podemos ver con una gran claridad que ninguna acumulación de estudios a pequeña escala conducirán nunca a una visión global. De modo que en vez de limitarse a juntar retazos de aquí y de allá y esperar que, por su propio impulso, todo acabe eventualmente ocupando su lugar, algunos sociolingüistas deberían tener el coraje de partir del extremo opuesto y configurar un amplio armazón teórico que deje sitio para colocar dentro de él cualquier detalle aislado. Dar la prioridad al todo sobre las partes parece ser lo que en estos momentos realmente hay que hacer, aunque sólo sea por cambiar. (3)

Por cambiar, por organizar el relevo y, sobre todo, porque el Euskara, acosado por enemigos exponencialmente cada vez más poderosos, seguía incapaz de disipar el riesgo de su definitiva liquidación, en el mes de Julio de 1983 se organizaron unos encuentros en el Colegio Mayor Larraona de Pamplona cuyo sentido era propiciar en sociolingüística el trabajo de equipo, la coordinación de actividades y el intercambio interdisciplinario entre quienes a nivel de estado español parecían susceptibles de compartir un diagnóstico y una urgencia. Es cierto que la premura de tiempo y de medios con que hubimos de organizarlo limitó mucho

el alcance de la convocatoria. Como lo se también que los allí reunidos para gestarlo nunca concebimos a «Iruñean Sortua» (el colectivo de allí surgido) como un **numerus clausus** de expertos peninsulares en sociolingüística, sino como el punto de arranque de un amplio ensamblaje que, por inédito en nuestra reciente historia, teníamos entonces la esperanza de que podría engendrar la nueva dinámica capaz de sacar a nuestras lenguas del círculo exterminador en el que, ignorándose mutuamente, se consumen.

Pero «Iruñean Sortua» nació como el primer hijo de Hernández marcado con las tres famosas —humanas— heridas: la del amor, la de la muerte y la de la vida. Nació del amor de un grupo numeroso y variado de intelectuales vascos, catalanes y gallegos hacia sus lenguas patrimoniales. Dió vida a diversas iniciativas bien intencionadas, como los sucesivos encuentros de Lleida y Santiago y el Congreso Internacional de Sociolingüística de Getxo-Fadura. Y languideció —muchos dirán que murió— tras ese Congreso enfermo del «mal del siglo»: los recelos, la desidia o la descalificación.

Cualquier historiador objetivo habría comprendido entonces que ese nuevo discurso que Iruñean Sortua pregonaba era más necesario que nunca. Pero que llegados a tal punto de dispersión y desánimo, apenas podría ser encontrado, por otros medios que no fuera el de una azarosa e improbable combinación de circunstancias (preparación, inspiración y coraje) en un solo individuo cuya conciencia estuviera lo suficientemente atribulada sobre su necesidad y urgencia para asumir en solitario el esfuerzo ímprobo de su elaboración.

Lo que ninguno estábamos entonces en condiciones de comprender es lo poco que iba a tener que ver ese discurso, por nuevo que lo aventuráramos, con algo de lo dicho o de lo hecho en sociolingüística hasta entonces.

III

En 1983 yo tenía una edad en la que, si no cabe suponerle a uno el coraje del soldado, sí se conservan en cambio los suficientes bríos de juventud para lanzarse, llegado el momento, tras el sueño grandioso y utópico que aún alienta al corazón. Llevaba 13 años de estudio, en muy diversos frentes y maneras del hecho bilingüe, capitalizables no tanto en los numerosos —pero escasamente famosos— libros y artículos cuanto, sobre todo, en las mucho más numerosas lecturas, notas, observaciones y reflexiones dispersas sobre el tema. Tenía un conocimiento de primera mano de la situación sociolingüística vasca. Gozaba en aquel momento de una peculiar situación de profesor de lengua española en un centro bilingüe del Reino Unido, condición a la que, a falta de contornos más románticos, no se le puede negar una privilegiada capacidad para la observación «microscópica» de la conducta relativa a la adquisición y pérdida de idiomas. Tenía además un instrumento coherente para dicha observación a través de la teoría

lingüística de los espacios que yo mismo había perfilado dos años atrás. Tenía dos hijos de corta edad (2/3 años) situados ellos mismos en un medio plurilingüístico en la edad de adquisición natural del lenguaje. Contaba con una esposa inteligente y comprensiva dispuesta a asumir el costo personal de cualquier aventura intelectual, por absorvente que fuera, del marido. Tenía la inagotable biblioteca del Museo Británico a mi entera disposición. Tenía la convicción de que un nuevo discurso era absolutamente necesario para evitar el colapso final de una lengua objetivamente valiosa y subjetivamente entrañable, el Euskara, así como el de un gran número de lenguas de nuestro común patrimonio planetario. Y estaba a punto de llegar a admitir que tal discurso en el plazo en que se necesitaba sólo podría ser tarea de algún que otro individuo aislado y no de grupo alguno. Para convencerme de que *willy-nilly —nahi eta nahiez—* ese individuo debía ser yo mismo, aún necesitaba dosis generosas de inspiración.

Ésta llegó a las pocas semanas de modo inesperado: al responder a la petición de unos amigos íntimos que me pedían una orientación por escrito sobre las medidas a seguir con respecto al Euskara en una concentración escolar de la zona euskaldun de Navarra (en la que yo mismo había trabajado como *maixu* de una ikastola rural durante dos años y gozado entonces y después de alguno de los momentos más fructíferos en mi vida), me fulminó como un chispazo lo que luego habría de ser la teoría de los aprendizajes. Y vislumbré también que metiendo a la vez, en la misma puerta, esa llave que acababa de encontrar con la que ya disponía de la teoría de espacios lingüísticos iba a ser posible tal vez ir abriendo en sucesión cada una de las puertas del laberinto del eje existencial de las lenguas humanas, y de este modo de llegar al centro de un nuevo discurso que permitiera escapar al «monstruo» de la impotencia, la desesperación y la aniquilación presentadas hoy por los poderosos y sus adjuntos intelectuales como inevitables para la gran mayoría de nuestras comunidades lingüísticas.

A partir de ahí, convencido como nadie de su transcendencia y de su urgencia, me sumergí durante más de tres años en un período muy intenso de trabajo, desgaste físico y hallazgos sorprendentes.

Como W. Blake, el gran Blake de *The Book of Urizen*, había dejado sentenciado: For he saw that life liv'd upon death (4).

IV

Escribe R. Bolt que:

> Ocurre con nosotros a nivel individual y social lo mismo que con las ciudades: es siempre una escapada acelerada hacia la periferia que deja un centro que se queda vacío una vez que se termina el ajetreo de las horas de negocio (5).

En efecto, fuera de la sordidez de lo económico, hemos dejado vacío el centro. Todos los problemas que son centrales a nuestra existencia y ajenos a la filosofía económica del beneficio, parecen orbitar en torno a un vacío. O lo que es lo mismo, están aún por contestar, por resolver. Y la sensación de vacío y soledad que con frecuencia abruma al hombre moderno, no es otra cosa que la otra cara de su incapacidad para hacer frente a lo que constituyen las preguntas y los problemas medulares de su existencia. Entre tanto, los responsables intelectuales de los países enriquecidos por la miseria generalizada (y artificialmente creada) de nuestros hermanos, vamos coleccionando teorías banales, apilando detalles irrelevantes con la intención de interponer un muro de aislamiento entre nosotros y nuestros verdaderos interrogantes.

Y la sociolingüística no ha sido, en modo alguno, una excepción (6).

La razón última de esta «centrifugación» que nos impide resolver los problemas reales de nuestra existencia está en nuestra estructura personal y en nuestra estructura social. Hacemos y somos hechos por monstruosas estructuras sociales erigidas sobre el egoismo, la opresión, el desamor. Organizamos la historia y la conciencia como una permanente evasión de lo que somos y de lo que nos importa. Y el resultado no puede ser otro que una grotesca impostura a la que llamamos alternativamente «personalidad», «religión», «ciencia» o «política» como si con cada una de estas etiquetas quisiéramos taponar cualquier posibilidad de encontrarnos. Es decir, de encontrar al otro y a lo otro: a lo que Arturo Paoli ha llamado el hombre como proyecto. Esto es: «un ser que sale fuera de sí y se proyecta en otro distinto de sí» (7).

V

Este trabajo es un viaje al centro. A algo que ocupa el centro de la vida humana: el verbo, el logos, el lenguaje. Y a algo que ocupa el centro del lenguaje: las lenguas. La razón de ser y la supervivencia de la diversidad lingüística humana, que es la razón de ser y la supervivencia del hombre en su diversidad.

Diversidad que es no sólo compatible, sino más bien indisociable con la igualdad, la justicia y la solidaridad de las comunidades lingüísticas (8) que conforman ese prodigio del lenguaje humano. Lo que Edward Sapir llamó:

> «La obra más importante y más monumental que ha llegado a crear el espíritu humano», «la forma acabada con que se expresan todas las formas susceptibles de comunicación», «el arte de mayor amplitud y solidez que conocemos» y «la obra gigantesca y anónima de incontables generaciones». (9)

Este viaje se hace sin renunciar ni a la claridad ni al rigor. Tampoco se renuncia al dato ni al detalle: simplemente se le resitúa en una periferia que ya no entorpece la visión del centro. Pero se renuncia a la erudición innecesaria que es-

torba con el recuento de las opiniones ajenas la falta de ideas propias. Se renuncia a la polémica, el ataque y la descalificación. Se renuncia a la complicación y con ella a esa falsa prudencia del intelectual evasivo de nuestros días que enfundado en el disfraz del hermetismo y del escepticismo se niega a sí mismo y niega a los demás la posibilidad de llegar a saber con demasiada seguridad.

Pero ya Séneca había advertido a su discípulo Lucilio:

> El que sigue un camino llega al final. La senda del que yerra no se acaba nunca. Apártate de las falsas necesidades y cuando quieras saber si tus deseos son naturales o proceden de una codicia ciega, mira si pueden detenerse en algún punto. Si habiendo llegado lejos el límite se desplaza más y más que sepas que esto no es natural. Salud (10).

El resultado es un encuentro. O si se prefiere, un contacto: el que se produce entre las razones del intelecto y las intuiciones (y emociones) del corazón. Entre el lenguaje lógico y el lenguaje mágico. Entre el hablante y la lengua.

El impacto que tal fusión —o fisión— puede (y debe) producir en nuestro tiempo y nuestro pueblo, es algo que sólo podemos empezar a intuir. Y supone la liberación, en cualquier caso, de una energía hasta ahora agarrotada por el miedo a la sanción o al ridículo —al asumir la defensa de esa profunda convicción de cada hablante sobre el valor del propio idioma y cultura— o aprisionada en las rejas de una investigación que Oteiza en nuestro caso llamaba, con razón:

> Seca, corta, nada atrevida, como si esa limitación a aceptar nada más lo que resulta plenamente demostrado (lo que se demuestra de un sólo sitio sólo muestra un poco más lo que se quiere demostrar) fuese rigor científico. Nuestro investigador, nuestro lingüista se ha vuelto incrédulo, hasta negativo, contrario con sus mismos sentimientos. Si por prudencia y reserva científica (mal entendidos) faltamos con la intuición poética y el vuelo espiritual desde otros ángulos para la sospecha y la búsqueda, es que desconocemos la misteriosa naturaleza de la libertad poética de la creación que nos han legado los documentos históricos (el arte y el idioma) que pretendemos descifrar como si fueran el resultado de un sólo y pequeño cerebro simplemente lógico. (11).

Esta energía liberada avanza hacia el futuro tanto como hacia el pasado.

Con respecto al futuro el caso vasco del que se había llegado a escribir que representa un caso en el que «la elaboración de datos excede a la elaboración teórica propiamente dicha» se convierte a partir de ahora no sólo en el modelo teórico más completo, sino, en efecto, en el modelo teórico que pone a la sociolingüística sobre su propio pie, ofreciendo con ello un armazón intelectual de supervivencia a las otras naciones lingüísticas del mundo.

Pero también podemos ensanchar ahora nuestra percepción y apreciación del pasado. (12) Y este nuevo discurso no puede por menos que producir una convulsión radical en la perspectiva de nuestras ciencias humanas tales como la historia, la antropología o la sociología: tan ignorantes o distorsionantes hasta ahora de la realidad de las comunicaciones lingüísticas y del hombre como realidad hablante *(hitzeko gizakia, ens loquens)*.

La razón de ser y la supervivencia del hombre en su diversidad no es sólo compatible, sino más bien indisociable con la igualdad, la justicia y la solidaridad de las naciones lingüísticas del planeta.

(Procedencia de la foto: Planographic Ltd. London).

VI

Pero presentar esta tesis me obliga también a defenderla contra los ataques que desde los más diversos frentes se le puedan y, sin duda, se le van a dirigir.

Y es ésta una responsabilidad que, como progenitor inmediato de la criatura, hoy asumo gustoso en solitario. Pero en la que muy pronto se me unirán otros y aún me habrán de relevar por entero el día en el que la obra alcance, como le corresponde, su propia madurez: cuando las ideas aquí expuestas se hayan socializado e interiorizado en tal medida como para constituir el núcleo simbólico del nuevo sentido de la realidad de las comunidades lingüísticas del planeta con voluntad de supervivencia.

Dicho esto empezaremos por aclarar que las objeciones que cualquier obra teórica puede suscitar en sus oponentes o en sus críticos son básicamente de estos cuatro tipos: de **fondo, de detalle, de énfasis y de método.**

Nada tiene que temer a las objeciones de fondo una obra en la que la razón y la documentación han sido utilizadas con el único fin de descubrir lo que es evidente.

Tampoco nos preocupan las discrepancias de detalle porque, se esté o no de acuerdo con ellas, son junto a las revisiones parciales y a las extensiones a nuevos campos y relaciones de una teoría, por encima de todo, el signo saludable de una obra que crece y empieza a hacerse colectiva.

De otra parte a quienes se opondrán al rígido dogmatismo y a la interpretación estrecha en la que, de modo inevitable tal vez, acabarán cayendo las frescas verdades que ahora cuartean dogmas estériles e inservibles, no sólo nos negamos a señalarlos como adversarios, sino que desde ahora los anunciamos como continuadores.

Pero sí nos importa anticipar, desenmascarar y refutar las objeciones de método porque, aún formuladas de buena fé en muchos casos, son ellas el último escollo detrás del cual se escudarán también quienes intenten prolongar a toda costa la agonía del viejo discurso sobre las lenguas y con él la persistencia de un poder, un confort, un prestigio y unos privilegios que podemos llamar con toda propiedad **enajenantes** en cuanto que han sido impuestos a espaldas de las necesidades ajenas; de los derechos de las **otras** comunidades lingüísticas.

Estas objeciones, a su vez, podemos clasificarlas en tres grupos:

— Las que criticarán la obra por su carácter meramente teórico alegando que una teorización tan ambiciosa debe estar basada en muchos más estudios y en mayor abundancia de datos de los que ahora se dispone.

— Las que criticarán la adopción misma de un planteamiento tan amplio que rebasa el «fair play» de la especialización concreta, del apartheid de las diversas ciencias establecidas hasta el punto de considerarla más una obra «filosófica» que una teoría científica.

— Las que recelarán de que el investigador ha estado guiado por unos intereses partidistas determinados. O, los que, en el otro extremo, le acusarán de no asumir un compromiso ideológico claro.

VII

Con respecto a las primeras de estas objeciones, no cabe la menor duda desde el título hasta el final, de que, en efecto, la obra es meramente teórica. Y es así porque es necesario que así sea.

Se trata de una *tesis* en el sentido más genuino y tradicional del término: una teoría que se somete a la consideración ajena apoyada por argumentos racionales o científicos. No se trata, pues, de una clasificación de teorías u opiniones ajenas. Tampoco se trata de una sistematización informática de datos. Pero el que la obra sea un trabajo teórico no supone, ni mucho menos excluye, el que carezca de utilidad práctica, por más que no se trate tampoco de un recetario de situaciones concretas. En primer lugar, como afirmó Kurt Lewin (y ha recordado Ninyoles) (14) nada hay más práctico que una buena teoría. Pero es que además, como escribió A. Comte,

> Jamás se ha introducido alguna innovación importante en el orden social sin que los trabajos relativos a su concepción hayan precedido a aquellos cuyo objetivo inmediato fue ponerlos por obra y a los cuales sirvieron, a la vez, de guía y apoyo (15).

No se puede estar, en cambio, de acuerdo en que esta teoría sea prematura por estar basada en fenómenos de los que se posee una información aún deficiente.

Creo que no le faltaba razón a Ll. V. Aracil cuando escribió que:

> Como cualquier otra investigación la sociolingüística ha de coordinar la exploración empírica con la construcción teórica. Su dificultad inicial no es la «falta de datos», sino más bien lo contrario: el escándalo de unos datos que «sobran» porque faltan absolutamente las ideas indispensables para sacar algo de ellos. (16)

La dialéctica que opone trabajos teóricos a trabajos prácticos es, al menos en sociolingüística, una falacia que ha servido para ocultar un vacío intelectual, desviando la especulación hacia abstracciones sin sentido alguno o, en el otro extremo, degenerando en el coleccionismo de experiencias y casuísticas concretas, faltas de relevancia alguna porque carecen de soporte teórico que las explique, las sitúe y les otorgue sus atributos genéricos.

Aquí se parte de un supuesto enteramente diferente: de la afirmación de que una teoría es *una explicación autoconsistente de la experiencia*. Y como tal la teoría que se expone recoge, en primer lugar, la propia introspección personal sobre los fenómenos del uso lingüístico; en segundo lugar, nuestra experiencia familiar. En tercer lugar, y hasta donde creemos, la experiencia del pueblo euskaldún observada y estudiada directa e indirectamente durante muchos años. Y en el último lugar de esta proyección concéntrica, la experiencia más grande sobre fenómenos de uso lingüístico que se puede encontrar en trabajo alguno de sociolingüística de los que conocemos: más de cien situaciones de lenguas diversas de los cinco continentes estudiadas bibliográficamente y que representan en cantidad y variedad el mayor material utilizado hasta la fecha en un trabajo de teori-

zación sobre la experiencia colectiva del ser humano acerca de los fenómenos de transmisión, aprendizaje, conservación, expansión y pérdida de sus lenguas patrimoniales.

Pero con ser exhaustiva en cuanto a la cantidad de situaciones linguísticas concretas analizadas e insólita en la variedad de lecturas interdisciplinarias (17) que corroboran la teorización, la bibliografía utilizada es, en sí misma, irrelevante. No es el número ni la variedad de obras consultadas lo que da o le quita a esta teoría ni un ápice de su validez. Lo único que determinará en última instancia la validez o no de esta teoría es su capacidad (o no) de dar una explicación racional a los hablantes de las comunidades lingüísticas del mundo de su experiencia personal y social sobre el lenguaje; su capacidad (o no) de reconocerse en ella y reconocer en ella la verbalización de esa experiencia subjetiva. Y en ese veredicto no sólo los expertos, cualquier hablante tiene algo que decir.

VIII

Esta afirmación bastaría por sí sola para responder a la segunda de las objeciones de que la obra no se atiene a los criterios establecidos (¿por quién?) sobre especialización o «competencias científicas», negándole así su status de obra científica e intentando descalificarla de un tajo como obra «meramente ideológica».

La respuesta a esta falacia es la obra misma. Aun así no voy a privarme, brevemente, del placer de anticiparme a responder a esta impertinencia.

Ante todo, la sociolingüística ha sido, en el estado heredado de nuestros conocimientos, una zona frontera cuyo paisaje no podíamos divisar en su realidad sino observándolo desde disciplinas contiguas al mismo tiempo. Además, la división en ciencias no es una propiedad de la cosa, sino de nuestra descripción de ella. En muchos casos no es otra cosa que una deformación fruto de nuestra insuficiente interpretación de ese proceso unitario que es la historia de las ideas. Y en todo caso no deja de ser una convención que resulta tanto más conveniente romper cuanto más se oponga a la comprensión cabal de un determinado fenómeno.

Pero es que, por lo demás, aquí no hemos pretendido en ningún momento escribir una obra **de** sociolingüística. Esta es **también** una obra de sociolingüística, y habrá quien llegue a pensar que es la que le da por fin a una disciplina de tan dudosos padres su legítima filiación. Pero no se trata sólo de eso. Como no he dejado de insistir, aquí estamos ante **otra cosa**: el arranque de un nuevo discurso.

Un discurso que algunos, valientemente, habían anunciado (18). Que otros, generosamente, van a partir de ahora a ampliar, revisar, aplicar y difundir. Y que aquí hemos tratado simplemente de construir.

IX

Las bases teleológicas y metodológicas de este discurso no son, en cambio, originales, y se pueden formular con entera claridad. Se trataba, en su finalidad, de construir una teoría social del lenguaje humano que redujera la multiplicidad y complejidad de los fenómenos patentes a un número reducido de leyes, de modo que, por un lado, la descripción tuviera una cualidad distinta a la de la cosa descrita: su simplicidad y claridad. Y, de otro, que englobara lo particular dentro de lo general, de modo que siendo en particular la explicación del proceso de descompensación y equilibramiento del Euskara, fuera en lo general la explicación del proceso de descompensación y equilibramiento de cualquier lengua humana.

Se trataba, por tanto, como hemos escrito más arriba, de construir una teoría que fuera una explicación autoconsistente de la experiencia, de manera que la teoría proporcione a la cosa descrita, como propiedad nueva, su alterabilidad: la capacidad de alterar el curso de un discurso que conduce directamente a la exterminación de las lenguas minorizadas del planeta.

Para alcanzar estos objetivos el único método válido consiste en «pensar por delante»: no soslayando los problemas fundamentales que salen al paso por la única razón de que se carece de precedentes válidos con los que afrontarlos. Y era necesario también unir los diversos «saberes» fragmentarios en un conocimiento global que rompiera el sectarismo y seudocientifismo de una malentendida superespecialización. Y someter a una observación imparcial y a un análisis racional todo lo que por ser evidente se pre-supone: se da por sabido y acaba así siendo invisible, impensable e irreconocible, momento a partir del cual es suplantado por ruedas de molino: intereses creados, prejuicios y seudorazonamientos que al no tener la autoridad incuestionable de la evidencia se revisten del prestigio de un supuesto consenso mayoritario (el «common sense») creado y manipulado de antemano con la ayuda del prestigio (también fabricado previamente) de una «ciencia» servil al poder establecido y protegida del asalto de la razón en el búnker de su hermetismo y condenada a lo que los descifradores de jeroglíficos llamaban el *pensamiento circular* (19): a convertirse en un laberinto puramente mental, una tela de araña sin salida ni referencia objetiva alguna, porque carece de humildad y de respuestas ante los interrogantes verdaderos que la legitiman.

A fin de cuentas, se trata de reconocer la finalidad última del pensamiento. Lo que es decir no sólo que las ideas **tienen** consecuencias, sino que **deben tenerlas** en la dirección específica del desarrollo humano: hacia su libertad. Y hacia la paz como búsqueda de la justicia.

Esto lleva, como frontera última, al reconocimiento del misterio del ser, la inapropiabilidad personal del pensamiento y la Razón, Logos común a la Huma-

nidad. Y a una afirmación —a contracorriente del cierto cinismo hedonista y utilitarista de nuestros días— del papel cooperativo del ser humano concreto en el desenvolvimiento de dicho Logos. O para decirlo con palabras de Augusto Comte:

> Toda la sucesión de los hombres durante la larga serie de los siglos debe ser considerada como un sólo hombre que subsiste siempre y que aprende continuamente.

Sólo el tribunal de la historia con la perspectiva que el tiempo da sobre los hechos humanos, podrá en última instancia dictaminar si esta obra utilizó correctamente estos métodos y estuvo a la altura de tales objetivos.

X

Por mi parte sólo me queda resolver las **dudas** de quienes querrán ver en la obra el trabajo de un individuo políticamente «tibio». O las de los que, por el contrario, pretenderán ver en ella la obra de un ser políticamente coloreado.

Debo aclarar aquí, y lo haré con mucha brevedad, que este trabajo ha sido escrito, como afirmaban los historiadores mexicanos de la guerra del 48 (20), sin pasión y sin pensión. Sin pensión porque su realización no ha sido financiada ni estimulada por organismo privado o público alguno, por ningún partido, por ninguna institución universitaria o colectivo profesional. Y ello no porque ninguna de ellas se haya ofrecido o se haya negado a hacerlo, sino porque como garantía de independencia personal nunca les fué solicitado. Se hizo, pues, en condiciones muy semejantes a las que, por imposición de la vida o por propia elección, pensadores de todos los tiempos emprendieron su propia búsqueda:

> Estos estudios —escribía Marx— me llevaban a veces, por sí mismos, a campos aparentemente alejados, y en los que tenía que detenerme durante más o menos tiempo. Pero sobre todo lo que mermaba el tiempo del que disponía era la necesidad imperiosa de trabajar para vivir. (24).

Pero es también una obra hecha sin pasión: libre de cualquier compromiso ideológico previo y libre de cualquier adscripción política concreta. Su único compromiso es el Euskara. Y desde él el compromiso con la diversidad lingüística humana como patrimonio cultural de la Humanidad de todos los tiempos y garantía de su futura libertad.

XI

Todavía queda una última objeción por contestar: es el aviso de los «realistas», de los «prudentes», de quienes con las alas cortadas para la utopía caminan penosamente con «los pies en la tierra». Son los que ignorando que ellos son parte del cuadro general preguntarán y se preguntarán; ¿merece tanto empeño un simple libro? ¿Puede alterar el curso de la realidad un puñado de argumentos

en una época donde no se trata de comprender, sino de tener poder para imponer? ¿Sirven para algo las investigaciones en un país donde los lectores son escasos, el enconamiento muy grande y las heridas muy profundas? ¿Acaso tiene sentido la reflexión sobre un tema en el que se escamotean sistemáticamente el diálogo y la clarificación?

Y esta es la única objeción ante la que no tenemos argumentos. Nosotros sabemos que las ideas tienen consecuencias. Pero para que produzcan efectos sociales es necesario que encuentren un cuerpo social maduro para recibirlas.

En cierto modo ocurre aquí algo semejante a lo que Adolph Baker refiere en relación con el «principio de incertidumbre» del mundo subatómico:

> La incertidumbre respectiva en la posición y velocidad presente de una partícula significa que no es posible predecir con exactitud cuál será el futuro; pues un conocimiento preciso de su posición futura exige un conocimiento preciso tanto de su posición actual como de su velocidad actual y ellos no son obtenibles simultáneamente. *El mero acto de adquirir completa información acerca de los eventos del presente introduce invariablemente incertidumbre acerca de los del futuro; en el caso del átomo el conocimiento preciso de su posición actual destroza su futuro. (22)*

En el caso del Euskara, en el caso de cualquiera de las lenguas minorizadas del mundo, el acto de adquirir una explicación completa sobre su situación presente (una «teoría autoconsciente de la experiencia») puede destrozar un futuro de descompensación y descomposición cuya probabilidad existe, precisamente, en función de la ignorancia que tenemos sobre nuestra «posición actual».

Pero una Lengua es más que una realidad individual. Tiene también una realidad social e histórica. Y no basta —por imprescindible que ello sea— que este conocimiento sea formulado y asumido por algún que otro individuo aislado, sino que es necesario que llegue a ser interiorizado por toda la comunidad lingüística.

Yo creo que existen condiciones especiales en el pueblo euskaldún para hacer frente a este desafío y de este modo recuperar el protagonismo de su existencia y en la historia humana.

Pero puede ser también que esta obra pertenezca a otra generación y a otra época. Y es, en cualquier caso, a partir de ahora el enigma pendiente que corresponde a este propio pueblo resolver.

XII

Entre los indios de la nación Hopi de Norteamérica existe la creencia de que la historia del hombre sobre la Tierra, desde la Creación hasta el Ultimo Día, es un proceso primero de lenta caída y luego de lenta recuperación (23). Partiendo de una felicidad primitiva en armonía con el Creador y las criaturas, la igno-

rancia de sí lo va hundiendo sucesivamente en grados cada vez mayores de deprivación, cada uno de los cuales señala el comienzo de un nuevo mundo. Toda la historia humana son siete mundos. Tres mundos altos (de lenta caída); un cuarto mundo de absoluta oscuridad. Y tres mundos finales de regreso a la luz.

El mundo en el que estamos es el Cuarto Mundo: que es para los Hopis el oscuro mundo del materialismo, el imperialismo, la desunión y la corrupción.

La única manera de salir de este mundo, dice el mito Hopi, es entrando en el Quinto Mundo: el mundo protagonizado por las gentes humildes de las pequeñas naciones, tribus y minorías raciales.

Hoy podemos decir que cuando el pueblo euskaldún asuma las ideas de este trabajo y tras él, una tras otra, las pequeñas naciones y comunidades lingüísticas marginadas de la tierra, el Quinto Mundo de los Hopis habrá comenzado, iniciando un nuevo tiempo para la Humanidad.

XIII

Quiero finalmente dar las gracias a mi familia: A Bárbara, Eôghan y Dana, que en todo momento me dieron su apoyo para la ejecución de este trabajo. Porque han soportado con alegría, comprensión y cariño el sacrificio de un tiempo que muchas veces les pertenecía y sin el cual nunca se habría podido terminar esta obra, aquí y ahora quiero testimoniar mi agradecimiento y su ayuda en primer lugar.

Quiero también agradecer al doctor Michelena que aceptara la dirección de esta tesis; sus sugerencias que la han enriquecido. Y, por encima de todo, algo que debo y agradezco también a mi padre: su coherencia personal; un ejemplo profesional que me ha servido siempre de inspiración; y un respeto y apoyo para mi propia trayectoria que ha sido siempre el más poderoso estímulo de fidelidad e independencia personal.

Doy las gracias a René Rangel, por su estímulo y sugerencias, plagadas de la especial calidad humana de su persona, en la lectura que hizo durante su estancia en Londres de la primera redacción de la obra.

A Joxe Angel Irigaray y a Juan Carlos Etxegoien «Xamar», que han testimoniado reiteradamente su amistad colaborando de muy diversos modos y maneras para que la distancia física no supusiera en ningún momento un desconectamiento de la realidad del país y de las exigencias de todo tipo de la obra.

A la Biblioteca Británica *(British Library)* por la exquisita y escrupulosa profesionalidad con la que ha puesto a la disposición de un modesto investigador cualquiera el caudal valiosísimo de sus fondos.

A los sociolingüístas vascos de cuyo contacto hemos extraído siempre enseñanzas y estímulo. Y de modo muy particular a nuestro también colega y amigo Iñaki Larrañaga y al grupo Siadeco que puso a nuestra disposición trabajos de campo aún sin publicar que nos han permitido durante todo este tiempo una información completamente actualizada sobre la situación y los problemas presentes.

Al pueblo euskaldún cuya voluntad de supervivencia y cuya receptividad a nuestros análisis ha sido el motor último que nos ha mantenido en marcha hasta lograr el objetivo final.

Y de modo especial también a los doctores y doctoras del tribunal que me hicieron la deferencia de juzgar académicamente esta obra y a quienes hoy agradezco por escrito, como entonces lo hice de palabra, su lectura inteligente de la obra, sus críticas constructivas y sus valiosas observaciones. Y, en fin, a cuantos en aquél acto memorable, en cumplimiento de un penoso deber de amistad o consanguinidad, acudieron desde los más diversos lugares con sacrificio de su tiempo y dinero, a alegrarme con su presencia y a soportar con paciencia esta exposición.

XIV

No hemos tratado de escribir una tesis. Hemos tratado de reconstruir un sentido. Un sentido de nuestra propia realidad que nos sirva no sólo para explicarnos nuestra historia, sino para ser capaces de encontrar un destino mejor.

Muchos otros han tratado de construir este sentido a lo largo de la historia del pensamiento, desde múltiples campos del saber humano. Al intentar ahora hacerlo también en el campo concreto de la teoría social del lenguaje, sería ingrato no reconocer lo que a todos ellos les debemos. Y pretencioso suponer que, si algo hemos logrado, no formamos parte con ellos de una tradición común.

«Txepetx»
Londres, 24 de diciembre de 1986

NOTAS

(Sólo se citan con referencias completas aquellas obras que aparecen citadas en la bibliografía general).

(1) Cf. Jose María Sánchez Carrión, 1981. *El espacio bilingüe*. Eusko ikaskuntza. Burlada.

(2) «Sociología del lenguaje», pág. 93, en *Doce Ensayos Sobre el Lenguaje*. Rioduero, Madrid, 1987, pp. 81-95

(3) «The sociolinguistic history of Europe is a field where we can *see* very clearly that no accumulation of small-scale researches will ever add up to a general picture. So, instead of merely piecing some bits together and hoping that everything will eventually fall into place of its own accord, some sociolinguist should have the courage to start at the other end and sketch a broad framework allowing room for details to fit in. Giving priority to the whole over the parts seems to be the right thing to do at **this** stage, if only for a change» (Idem, 47).

(4) Chap. VIII, 5. En *Selected Poems*, Everyman's Library, London, 1982, pag. 110.

(5) *A Man for All Seasons*, Heinemann, London, 1960.

(6) «I am uneasily aware that the label of *sociolinguistics* may be misused as a fashionable disguise for short-sighted, obtuse, frivolous, irresponsible, illiberal (and illiterate) technocracy. Current sociolinguistics seem indeed likely to degenerate into such a sordid affair, unless some researchers combine absolutely honest intellectual interests with and absolutely sincere social conscience —unless, that is, instead of being sympathizing hired foreign experts, some of us have the courage to be both unbribable, intellectual professionals and plain native menbers» (Ll. Aracil, 1982, 46).

(7) *La Radice dell' Uomo*, ed. Morcelliana, Brescia, 1972. Ed. en Castellano *La Perspectiva Política de San Lucas*. Siglo XXI, México, 1973, pag. 60.

(8) Disociadas de ellas se convierte en la forma más brutal de explotación. Sólo citaré un ejemplo: Suráfrica.

(9) *El Lenguaje*, Fondo de Cultura Económica. México, 1.ª ed. en Español, 1954. Página 249.

(10) Cf. Ibon Sarasola, 1976. *Historia Social de la Literatura Vasca*. Akal. Madrid. Página 63.

(11) 1975, 47-8.

(12) Una de las cosas que se comenzará a comprender mejor, es precisamente el apologismo del Euskara, maltratado en los últimos tiempos hasta el límite del escarnio y el ridículo. En efecto, todo el apologísmo del Euskara desde Andrés de Poza hasta Sabino Arana —movimiento que en sus perfiles concretos ofrece más de una originalidad entre los procesos de reivindicación lingüística— parte de una contradicción que siendo manifestación de esa fisura misma del pensamiento de la que hemos hablado se siente incapaz de superar: la contradicción que existe entre la convicción del valor *interno* del idioma, y su deplorable situación *externa*. Esta situación *externa* es, a su vez, la que los detractores del Euskara presentan como prueba irrefutable de su inferioridad real.

Para resolver esta contradicción el apologismo busca la salida mediante cualquiera de estos dos caminos (y a veces, mediante los dos): a) imaginar una historia de la nación euskaldún a la altura del valor excepcional de su lengua (el mito de los orígenes); b) demostrar el valor intrínseco del Euskara —demostraciones que se efectúan con frecuencia mediante razonamientos de corte lógico, cartesiano e incluso matemático— para que así la nación euskaldún se ponga a la altura de lo que el Euskara es.

La contradicción está, naturalmente, en aplicar el pensamiento mítico con respecto a la historia, y el pensamiento lógico con respecto a la filología. Cuando ambos confluyen en un mismo autor y una misma obra, la mezcla puede ser explosiva.

En cualquier caso sin entender este proceso mental resulta imposible de entender y muy fácil de malinterpretar, ridiculizar y confundir el sentido de las voces de algunos de los vascos más sensatos y de los euskaldunes más conscientes que desde siglos han tratado de imbuir en la comunidad lingüística la idea de que el valor del Euskara es *demostrable*, pero que lo que era inexplicable era su situación.

Al proponer ahora una teoría explicativa de la situación actual del Euskera y conectarla con su valor real resulta posible recuperar esas voces y entender, sin fáciles anacronismos, el sentido de un discurso que, por lo menos, tuvo el mérito de intuir lo que tan apropiadamente ha explicado en nuestra época E. H. Schumacher (1974). A saber que «cualquier desarrollo digno de tal nombre en países de una antigua cultura y una sagrada tradición debe estar basado primordialmente en lo que pueden hacer por sí mismos, de acuerdo con lo que hay de mejor en sus propias almas».

(13) La idea de que una tesis es algo de algún modo predestinado a ser atacado parece patente en la definición del concepto que da el Diccionario de Oxford: «A proposition laid down or stated, especially as theme to be discussed and proved, or to be maintaned against attack» («proposición que se expone y da a conocer como tema para ser discutido, aprobado o para ser defendido contra los ataques»).

(14) Cf. Ninyoles, 1971.

(15) *Ensayo de un sistema de política positiva*, Universidad Autónoma. México, 1979, pp. 68-9.

(16) 1984, 7. Reproducido en *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, cit., pp. 444-445. Párrafo citado, página 448.

(17) Antropología, biolingüística, apologismo vasco, historia, filosofía, física, lingüística, psicolingüística, sociolingüística, sociología y literatura...

(18) «Un nuevo discurso **descartará** pseudo-problemas consabidos y **descubrirá** cripto-problemas no-reconocidos. La investigación debe contribuir a aclarar y declarar una **nueva** problemática, muy distinta del repertorio de lugares comunes de la «educación nacional». El enfoque sociolingüístico es específicamente indispensable para replantear en esta coyuntura la cuestión de la lengua en general (y otros lenguajes) como vehículo y contenido de la educación» (Aracil, 1984, reprod. en Hizkuntza Minorizatuen Soziologia, cit. pp. 454-455). «**Los únicos que cuentan son los lingüístas puros**» esan du Caro Barojak. ETBko Kontseilua uzterakoan. Nahiko galduta dabil, nere ustez. Soziolinguistek dute hitza. Jendea eta aldizkariak hoien alde dira, hoiek bakarrik salba dezaketelako hiltzear dagoen hizkuntza» (Koldo Mitxelena, *Deia*, 1984 azaroak 7, asteazkena, 13. or.).

(19) Cf. p. ej. L. Cottrell («Reading the Past» in *The Story of Deciphering Ancient Languages*. J. M. Dent & Sons Ltd. London, 1972.

(20) Cf. Alcaraz, R.A. Barreiro, Castillo, 1974. *Apuntes para la Historia de la guerra entre México y Estados Unidos.* México. Introducción.

(21) *Prólogo a la Contribución de la Crítica de la Economía Política*, 1959.

(22) Cf. Adolph Baker, 1972. *Modern Physics and Antiphysics.* Pp. 208.

(23) Cf. Frank Waters; Oswald white bear Fredericks, 1977. *Bode of Hopi.*.

(24) De cuyos puntos de vista, planteamiento o errores hay que eximirle de responsabilidad alguna.

PARTE I

Teoría de los Aprendizajes

Capítulo I

EL PUNTO DE PARTIDA: Las condiciones de adquisición y aprendizaje de la lenguas

Dijo el maestro; —Ssu, ¿crees tú que soy de los que aprenden muchas cosas y retiene en su cabeza todo lo que ha aprendido?
— Desde luego. ¿Es que no es así?
— No. Lo único que tengo es un hilo que ata todos los cabos.

(Confucio, *Lun yü*, libro XV, 3)

La mayor parte de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general, pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos.

(Albert Einstein)

I
Los tres factores básicos

There must exist a third universal constant in nature
(Heisenberg, 1959, 143)

Un idioma se aprende por tres factores básicos que son la motivacíon (Eusk. *motibapena*), la percepción (Eusk. *ezagutza*) y el ejercicio o uso (Eusk. *erabilpena*)(1).

Entendemos por *motivación* las razones, deseos o intereses (2) que mueven a aprender una lengua o a permanecer en ella. Entendemos por *percepción* la capacidad y el proceso de captar su funcionamiento. Y entendemos por *ejercicio* la operación efectiva de usarlo en cualquiera de las funciones lingüísticas que la comunidad posee en un momento histórico concreto.

Estas características no son propias y exclusivas del aprendizaje lingüístico, sino que forman parte más bien de la actividad cognoscitiva del hombre (3). Podemos, por tanto, para captar mejor su naturaleza acudir a símiles en otros terrenos de la actividad humana.

Podemos comparar un idioma con un vehículo. Es en realidad el vehículo a través del cual circula el pensamiento humano, la experiencia y la interacción social. Como todo vehículo tiene una dimensión individual, en el sentido de que son sujetos aislados quienes conducen efectivamente las unidades individuales y las desplazan allí hasta donde quieren llegar. Pero es también social, porque depende de la sociedad en muchos de sus aspectos; cada unidad individual pertenece a un tipo o *marca* que posee básicamente las mismas características, se fabrica mediante un trabajo social, y debe también circular dentro de ciertas rutas laboradas socialmente de antemano. Su mismo funcionamiento (estaciones de servicio, talleres, señalizaciones) depende de los demás y halla en los demás (concretamente en el encontrarse con los otros) gran parte de su utilidad funcional (4).

La motivación son las razones, deseos o intereses en adquirir tal vehículo. La percepción es la capacidad y el proceso de captar su funcionamiento. El ejercicio es el uso concreto que se haga del vehículo para ir a alguna parte.

Los tres factores son complementarios e interdependientes (5). Sus relaciones se asemejan a la de los vasos comunicantes, y por ello lo representamos mediante el siguiente diagrama de base:

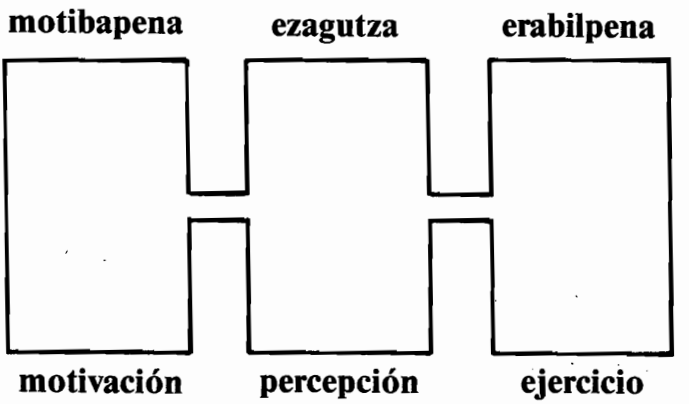


Diagrama n.º 1

Pero con respecto a un vehículo las motivaciones, percepción y uso pueden ser de dos tipos diferentes. Es distinto el tipo de percepción que consiste en saber conducir automáticamente el vehículo, de aquella que consiste en comprender los complicados entresijos de su mecánica. Es distinta la motivación que se basa en la simple ostentación, el agrado o desagrado, o los condicionamientos económicos del comprador, de aquella que opta por un vehículo en razón de que por sí mismo o por sus características específicas es el más conveniente para la utilización que se le desea dar. Y en fin, es muy diferente ser transportado por un coche, que conducirlo inteligentemente explorando todas sus posibilidades y evitando sobrepasar sus límites. Podemos llamar a los primeros factores *espontáneos* o *naturales* y a los segundos *inducidos* o *reflexivos* (6).

También en el caso de un idioma la motivación, la percepción y el ejercicio pueden ser espontáneos (naturales) o inducidos (reflexivos). Según sean de uno u otro tipo estaremos ante uno u otro tipo de aprendizaje lingüístico: el aprendizaje natural o el aprendizaje reflexivo de la lengua. Pero en un punto más nos es útil el símil: en el idioma, como en el vehículo, ambos aprendizajes no se suponen, pero tampoco se excluyen. Se puede saber la mecánica de un coche (conocer la gramática latina) sin ser capaz de conducirlo (sin saber hablar Latín); o se puede ser capaz de conducir (saber hablar Inglés) sin entender su mecánica (sin poder explicar la gramática inglesa). O se puede ser capaz de hacer ambas cosas a la vez.

II
Los dos aprendizajes lingüísticos

Existen dos grandes tipos de aprendizaje lingüístico (7): la adquisición mediante exposición directa a la lengua, que es la que opera básicamente en el niño,

y el aprendizaje secundario mediante su estudio que es el que a partir de una determinada edad opera en el adolescente y en el adulto (8).

Distintos nombres se les ha dado a ambos tipos de aprendizaje (9). Pero como la edad es el factor decisivo mediante la acción de la plasticidad cerebral (10), o, incluso, tal vez mediante el efecto de la lateralización cerebral según piensan algunos (11), en determinar la adscripción del sujeto a uno u otro tipo de aprendizaje, vamos a llamar al primero *aprendizaje primario o aprendizaje temprano* y al secundo *aprendizaje secundario o aprendizaje tardío.*

Los términos aprendizaje infantil/aprendizaje adulto pueden emplearse en el sentido *de aprendizaje lingüístico que está operando en un niño y aprendizaje lingüístico que está operando en un adulto*, pero en absoluto como equivalentes de primario/secundario. En primer lugar, el arranque del aprendizaje secundario o tardío no se produce precisamente en la edad adulta, sino en la pubertad o en la adolescencia. Y hay, además, otra razón que desarrollaremos detenidamente más abajo: lo que depende de la edad es el cómo **se empieza** a adquirir un idioma, no el cómo se **termina** haciéndolo, pues esto depende siempre de la suma de esfuerzos previos.

Lo que por lo pronto nos interesa constatar son estas evidencias fundamentales:
1—. El aprendizaje primario puede involucrar a más de una lengua cuando éstas se adquieren durante la infancia.
2—. En ciertas colectividades son numerosos los sujetos que, por circunstancias diversas, quedan excluidos de un aprendizaje secundario o tardío de una lengua no materna, pues como escribe Christophersen:

> While all normal beings learn one language, by no means everebody learns a second (12)
>
> (mientras que todos los seres humanos normales aprenden una lengua, de ningún modo todo el mundo aprende una segunda lengua).

3—. Sin embargo si efectivamente son numerosos los individuos que no aprenden un segundo idioma, lo que nosotros queremos añadir aquí es que no es tan numeroso, en cambio, el número de los que quedan al margen de un aprendizaje lingüístico secundario o tardío. Y ello por una razón muy obvia (13): **a partir de cierta edad y cierto punto el propio idioma se continúa aprendiendo secundariamente (14).**

III
Los dos aprendizajes como procesos inversos

Utilizamos la notación **A** para designar al aprendizaje primario, y la notación **B** para designar al aprendizaje secundario. Cada uno de estos aprendizajes

es un *recorrido* integrado por tres compartimentos o *vasos* que corresponden a los tres factores mencionados: motivación, percepción y ejercicio. Los vasos son los mismos en el recorrido **A** (o de aprendizaje natural o temprano del idioma) y en el recorrido de aprendizaje **B** (o de aprendizaje cultural o tardío). Pero según se trate de uno u otro, los vasos se llenan de modo diferente.

En el niño inicialmente el proceso actúa en la siguiente dirección:

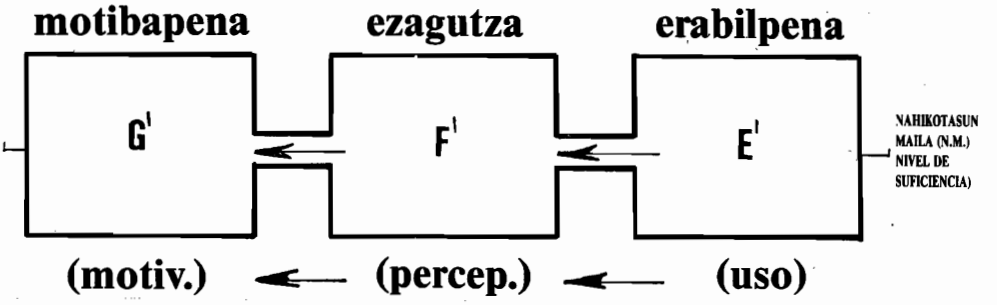


Diagrama n.º 2
Adquisición primaria (recorrido **A**)

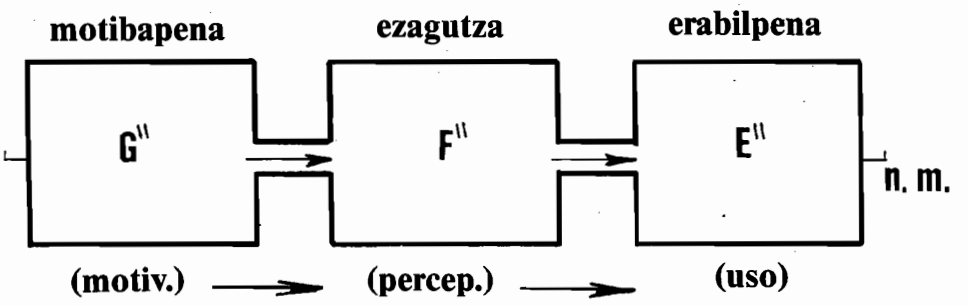


Diagrama n.º 3
Aprendizaje secundario (recorrido **B**)

Es decir, el niño comienza a hablar cuando empieza a **usar** (15) el idioma (16). Empieza, pues, por el ejercicio de la lengua (17). En la medida en la que alcanza cierto nivel de uso, se va penetrando de sus reglas implícitas de funcionamiento (y de este modo va desterrando los errores analógicos en las frases espontáneas que va construyendo). Y en la medida en la que alcanza un cierto nivel de percepción se va impregnando de un cierto caudal motivacional. La motivación hacia la lengua resulta así la suma de la utilidad que tiene para él en situaciones

efectivas de uso (VASO E') y de la complicidad del idioma en su captación de la realidad (VASO F'). A este tipo de motivación la denominamos *motivación intrínseca o espontánea* hacia el idioma nativo.

En el adulto, en cambio, el proceso se inicia en sentido inverso (cf. diag. n.º 3). Parte de una motivación o interés previo por el idioma (18), por razones de índole muy diferente (culturales, educativas, profesionales, políticas, familiares, religiosas, ambientales, etc) (19) pero en cualquier caso motivaciones extrínsecas, racionales o inducidas. Estas motivaciones cuando exceden el nivel de suficiencia cristalizan en una toma efectiva de contacto con la estructura de la lengua (estudio del idioma o percepción reflexiva) (20). Y a partir de un cierto nivel de percepción del idioma, si la presión motivacional continúa, el aprendizaje se canaliza en forma de uso de la lengua en situaciones concretas y reales de vida (21). Estas situaciones (VASO E'') parecen en principio estar determinadas por la naturaleza de la motivación (VASO G'') y de la percepción (VASO F'').

IV
El nivel de suficiencia

Antes de seguir adelante es preciso poner énfasis en esta constatación: para que se produzca el paso de un compartimento a otro, el compartimento previo tiene que alcanzar un cierto nivel. ¿Qué implica esto?

Implica que si un niño no alcanza un determinado nivel de uso efectivo del idioma correspondiente, no llega a tener un nivel suficiente de corrección fonética, léxica y gramatical del mismo. Y, correlativamente, si no puede conseguir cierto nivel de corrección lingüística, equiparable al del hablante medio de su edad y grado de instrucción (de modo que se sienta a gusto y relajado cuando lo habla) es difícil que se llene hasta el nivel de suficiencia su compartimento motivacional (22). En otras palabras: no llega a tener una motivación natural suficiente hacia la lengua de acceso —cualquiera que ésta sea— con lo que hay en él una frustración lingüística, o, lo que es lo mismo, un *vacío motivacional* que puede ser llenado desde otra lengua, iniciando en él, de este modo, un proceso de sustitución. Si la lengua insuficientemente adquirida es la lengua familiar, la motivación negativa hacia la lengua familiar puede sumarse a la motivación positiva hacia la otra lengua (generalmente lengua ambiental), provocando a la larga un uso exclusivo en la lengua ambiental que convierte a un bilingüe precoz en un monolingüe acérrimo de la lengua que ejerce sobre él mayor presión ambiental.

De modo semejante la motivación adquirida o racional del adulto (o adolescente en su caso) debe alcanzar un nivel suficiente de interiorización para que se canalice como impulso de aprendizaje hacia la lengua en cuestión (23). Y, a su vez, la captación de la estructura y sistema de la lengua debe lograr unos mínimos para que pueda desarrollarse un uso efectivo del idioma. Sin alcanzar ese

nivel mínimo de suficiencia en el uso, no se logra la nuclearización del sistema lingüístico: la automatización de los resortes básicos que facilitan la producción y alimentan el estímulo de aprendizaje: lo que ocasiona un *vacío de uso* cuyo efecto de anquilosamiento o fractura en la producción lingüística provoca una turbación y pérdida de confianza en el aprendiz que pueden conducirle a retirarle a la lengua la motivación inicial. Tal es la génesis de ciertos prejuicios hacia las lenguas de índole particular («no sirvo para los idiomas») o general («tal lengua es imposible de aprender, a no ser desde niño»). En cuanto tales, dichos prejuicios pueden ser definidos como *motivaciones fallidas* y su resolución tiene mucho que ver, como lo haremos a su debido tiempo, con el restablecimiento de la circulación correcta entre los vasos.

El nivel de suficiencia (Eusk. *nahikotasun-maila*) es una realidad mensurable, no una mera abstracción teórica. Pero calcularlo para una lengua en sus condiciones concretas de existencia requiere una investigación específica que aún no se ha realizado para lengua alguna.

Podemos sin embargo avanzar algo más explicitando el modelo en alguna de sus consecuencias más importantes:

(I) Como los dos aprendizajes son procesos inversos, para que el sujeto sometido a un aprendizaje lingüístico natural alcance el nivel global de suficiencia en la lengua (punto que representa la garantía de que, salvo circunstancias muy excepcionales, irrelevantes a nivel del conjunto, no la perderá en las etapas posteriores de su vida lingüística) es necesario que alcance un nivel suficiente de motivación: esto es, una *conciencia lingüística*. Por su parte, para que el sujeto sometido a un aprendizaje lingüístico tardío alcance el nivel global de suficiencia en la lengua aprendida (punto a partir del cual automatiza la producción o, lo que es lo mismo, se nativiza e incorpora la lengua a su sí) es necesario que logre un uso lingüístico suficiente: esto es un *uso espontáneo* (24).

(II) Para que el niño (o sujeto asimilable a él) alcance la conciencia lingüística en su lengua nativa, y el adulto (o sujeto a él asimilable) alcance el uso espontáneo en un segundo idioma, es necesario que el niño tenga el máximo uso del idioma, y el adulto, a su vez, la máxima motivación. Si el niño se encuentra con que no puede acceder a ciertos usos lingüísticos (p. ej. medios de comunicación de masas, ciertos niveles de la instrucción escolar, etc) porque al estar sistemáticamente ocupados por otra lengua tiene que acceder a ellos siempre a través de esa lengua, su uso lingüístico en el idioma materno o primario carece de la presión suficiente para permitirle alcanzar el nivel de suficiencia final en el compartimento motivacional (25) (VASO G). Si el adulto, por su parte, no tiene la máxima motivación hacia su lengua tardía, de modo que operan en él, por ejemplo, razones a favor, pero intereses en contra, su motivación, disociada entonces de la **necesidad real y personal** de aprenderla, carece de la presión suficiente para sobrepasar los obstáculos que evitan la aparición en él de un uso espontáneo en el idioma aprendido secundariamente.

(III) Al dotar a un idioma de las condiciones de existencia que hacen posible para los niños del territorio lingüístico obtener el máximo nivel de uso, ello contribuye simultáneamente a alimentar la motivación racional de los adultos que en ese territorio la aprenden secundariamente; del mismo modo que todo incremento en el nivel racional de motivación entre los adultos favorece en los niños la perseverancia en el uso, pero **siempre y cuando ambos impulsos se engarcen en una percepción común en la lengua favorecida.**

Podemos representar el proceso mediante este diagrama:

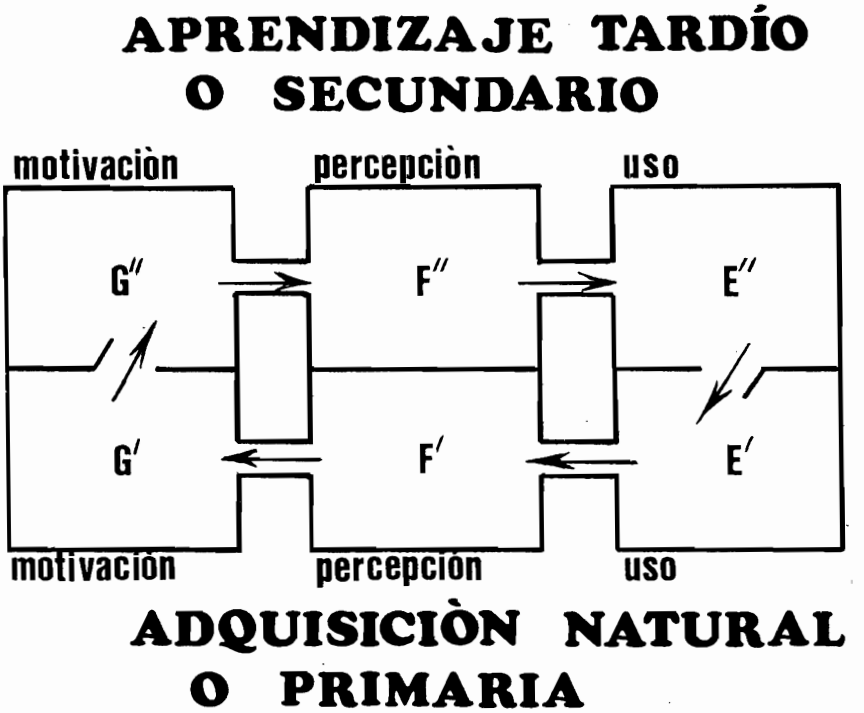


Diagrama n.º 4

El diagrama representa gráficamente lo que hemos descubierto más arriba: que el nativo está mocionado primariamente desde el uso; el no nativo, desde la motivación (en el punto de arranque su uso lingüístico está completamente dominado por la lengua nativa: si él también estuviera mocionado desde el uso, nunca sería posible llegar a aprender correctamente un segundo idioma: lo que, obviamente, no es cierto).

Para alcanzar un nivel suficiente de motivación, el niño debe incrementar al máximo su uso. Para alcanzar un nivel suficiente de uso, el adulto debe incrementar al máximo su motivación.

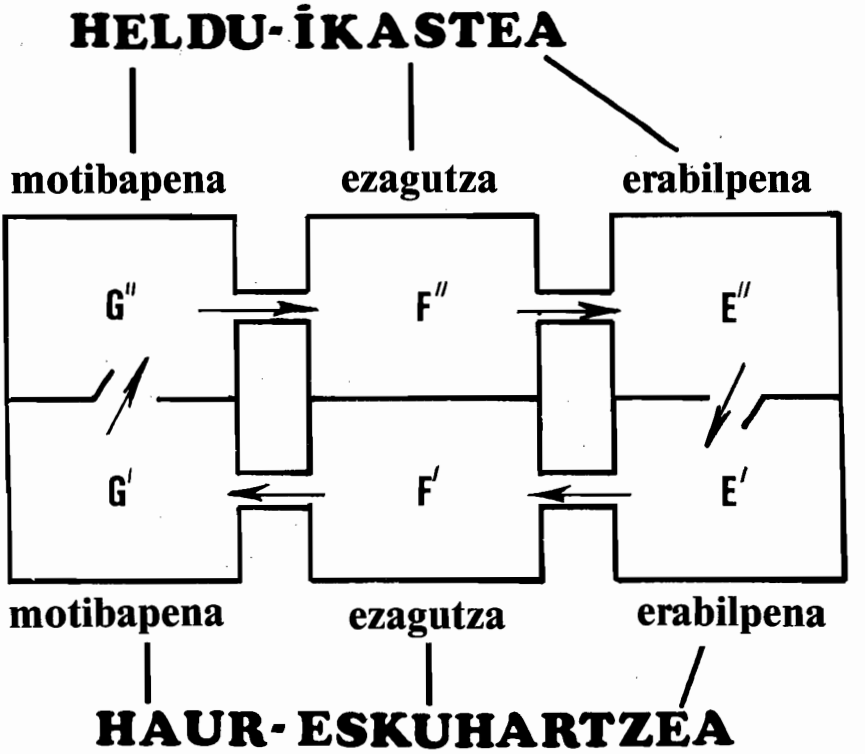


Diagrama n.º 4 bis

V
Dos recorridos, un circuito

Es el momento de fijar una terminología de apoyo a las ideas que estamos exponiendo.

Cada uno de los procesos que hemos analizado es un *recorrido*. El aprendizaje lingüístico natural consiste así en un recorrido (**A**) que avanza desde el uso hasta la motivación. El aprendizaje lingüístico secundario lo interpretamos en cambio como un recorrido (**B**) que va desde la motivación hasta el uso. Nos referimos en adelante con frecuencia a cada uno de los aprendizajes como *recorrido primario* y *recorrido secundario*.

La suma de los dos recorridos forma un *circuito*. Sólo el circuito representa un aprendizaje lingüístico completo (**AB / BA**). Pero este es el tema que desarrollamos a continuación.

VI
Fase inicial del aprendizaje tardío (recorrido secundario)

Vamos a seguir ahora detenidamente un recorrido de izquierda-derecha, es decir, un proceso de aprendizaje en la adolescencia o en la edad adulta de una lengua X, por parte (en principio) de un nativo de la lengua Y.

Volvamos a la idea que hemos mencionado hace poco: el nivel de suficiencia es mensurable en cada uno de los compartimentos respectivos. Y es mensurable también para la totalidad de la lengua.

Si en el estado presente de nuestra información sobre el tema nos resulta imposible dictaminar en términos absolutos cuánta motivación (o mejor **cuáles**), cuánta percepción y cuánto uso necesita un hablante poseer para desenvolverse con suficiencia en ese idioma, si podemos en cambio, y con gran facilidad, establecerlo en términos correlativos.

En efecto, en el aprendizaje tardío el nivel de suficiencia en la motivación está representado por el punto a partir del cual el sujeto comienza efectivamente a aprender el idioma valorado. Esto quiere decir algo tan elemental y tan fundamental como esto: que todo tipo de motivación (o, lo que es lo mismo, valoración o apología) de un idioma, cualquiera que sea su naturaleza, que no provoca correlativamente en los sujetos que la sustentan un impulso de aprendizaje del idioma en cuestión, debe ser considerada, en términos estrictamente lógicos, una motivación insuficiente (26). Y precisamente en virtud de esta sola razón: es incapaz de hacer rebasar el canal de suficiencia que hace posible que el recorrido lingüístico avance (27). Son motivaciones fallidas y a pesar del destello que produzcan en los fuegos de artificio de la vida social, pueden estar funcionando al mismo nivel que los prejuicios hacia el idioma implicado: no actuando positivamente. No podemos olvidar que en una situación lingüística de desigualdad, como la que existe actualmente en el Pais Vasco, las motivaciones fallidas hacia el Euskara se suman a las motivaciones efectivas hacia el Castellano para incrementar la desigualdad previa.

Así, pues, lo que interesa de una motivación es su eficacia en inducir un aprendizaje. Sólo aquellas que crean la necesidad personal de aprender el idioma poseen la suficiente intensidad o profundidad. Y es fuerza reconocer que puede haber ciertos momentos de la vida de una comunidad que padece una situación *diglósica* (28) en que haya disparidad entre las motivaciones profundas y las motivaciones de superficie hacia cada una de las lenguas en concurrencia. Las motivaciones de superficie pueden aparentar favorecer al idioma sojuzgado, pero la motivación profunda sigue funcionando en un sentido de lealtad efectiva hacia el idioma invasor (29). El modo de verificarlo es muy simple: se trata de constatar el comportamiento efectivo de los grupos de nativos hacia la lengua no nativa respectiva (30).

El aprendizaje secundario comienza por la motivación, y es la motivación la que en la segunda etapa (estudio de la lengua) mantiene el coste de aprendizaje. Foto: Bárbara Martínez

Foto: *Argiù*

Tomemos el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. Si los nativos euskaldunes continuán aprendiendo efectivamente el erdara, pero los nativos erdaldunes no han empezado a aprender aún efectivamente el Euskara ello quiere decir que la valoración social del Euskara sigue siendo insuficiente, aún en el único territorio político que la reconoce como lengua cooficial, en tanto sí lo es en él la valoración hacia el Castellano, pues siendo, por definición (31), la distancia que va desde una a otra lengua exactamente la misma, sólo una de ellas es capaz de provocar un impulso efectivo de aprendizaje. Para que el Euskara recobre terreno socialmente es necesario que entre otros índices se verifique éste: el número de no nativos que se euskaldunizan debe ser superior al número de euskaldunes que aprenden efectivamente erdara.

Los nativos euskaldunes (como los de cualquier otra comunidad lingüística en situación semejante) deben, pues, como primera medida **autoprotegerse** desconfiando de todos los proyectos sociales (en suma: motivaciones extrínsecas) que al no crear la necesidad del Euskara no provocan en los vascos no euskaldunes del País un impulso de aprendizaje de la lengua territorial. Como quiera que se disfracen siguen minando las ya debilitadas defensas de la Lengua y tal vez —como en el caso Flamenco— sólo quepa contrarrestarlos mediante una práctica decidida y consecuente de signo opuesto (32).

VII
Fase media del aprendizaje tardío

Se alcanzar en nivel de suficiencia percepcional cuando el conocimiento teórico del idioma se proyecta en situaciones vitales de uso efectivo: esto es, en la ocupación de espacios lingüísticos que suponen para ese hablante (o en su caso, para esa colectividad) la puesta en marcha de funciones desarrolladas en la lengua de acceso (33). Por tanto un estudio del idioma que no esté orientado hacia y acabe produciendo un uso efectivo del mismo representa —por la lógica del modelo que exponemos— una percepción insuficiente (34).

Por su parte, como proceso esencialmente dinámico que es —y, en consecuencia, inestable— una percepción que no logra alcanzar el nivel mínimo suficiente a partir del cual puede canalizarse en uso efectivo de la lengua acaba produciendo una recesión de la motivación inicial (35). Esto es fácil de entender: el aprendizaje secundario comienza por la motivación, y es la motivación la que en la segunda etapa (estudio de la lengua) mantiene el coste (36) de aprendizaje. Pero el incremento en la percepción de la lengua es una tarea específica que debe crecer desde sí misma. Si se incrementa, mantiene el nivel suficiente de motivación. Si se paraliza o retrocede, provoca consigo la caída del impulso motivador. En cambio la canalización de la percepción en uso es una consecuencia natural del creci-

miento de la percepción que, por la autogratificación que produce la materialización de un uso correcto en la lengua aprendida, alimenta la motivación inicial. Pero a partir de cierto nivel inicial (38) también el uso debe crecer desde sí mismo (39) para mantener e incrementar el nivel de percepción ya adquirido (40). En cualquier lengua aprendida secundariamente sólo la expansión del uso puede consolidar y ampliar la percepción ya obtenida. De aquí que los aprendices busquen y necesiten, cuando sienten un receso o un bloqueo en su conocimiento teórico del idioma, exponerse a una práctica intensiva del mismo. Y es también una constatación al alcance de todos observar cómo lenguas aceptablemente aprendidas en un esfuerzo escolar o académico prolongado (que incluya abundante práctica en el idioma estudiado), acaban olvidándose casi completamente al no mantener un nivel mínimo de uso (41).

Vemos, pues, hasta ahora que el nivel de suficiencia de cada compartimento (o vaso) está determinado por su capacidad de comunicar con el compartimento (o vaso) vecino. O dicho con otras palabras: la intensidad a partir de la cual una motivación (VASO G") genera un proceso de asimilación y aprendizaje del sistema lingüístico (VASO F"), y el conocimiento adquirido del idioma genera un uso efectivo (VASO E"). Pero ¿cómo definir —aún en términos relativos— el nivel mínimo suficiente de uso?

VIII
Fase avanzada del aprendizaje tardío (recorrido B)

Se alcanza el nivel suficiente de uso en el idioma aprendido secundariamente cuando la variedad y frecuencia del uso que el hablante capta y produce en esa lengua mantiene —al menos— la motivación inicial y la percepción ya adquirida hacia la lengua. Es el punto en el que el uso sostiene, ya, por sí mismo, la percepción adquirida y la motivación.

Debemos sin embargo recordar aquí algo que se dijo más arriba: las situaciones de uso en una segunda lengua parecen estar en principio determinadas por la naturaleza de la motivación y de la percepción. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que en una segunda lengua puede haber no sólo un uso insuficiente, sino también un uso *excesivo* o incluso abusivo, según cual sea su relación con la motivación inicial y la percepción adquirida.

Es decir, si yo aprendo Inglés por una motivación profesional (entenderme con mis colegas y ser capaz de leer con fluidez obras especializadas de mi campo de interés) aprenderé un tipo de Inglés (formal y técnico) y será suficiente el uso que mantenga en mí la motivación profesional y el Inglés aprendido. Si con el tiempo llego a no leer ni una sola obra de mi disciplina en Inglés, ni a relacionarme siquiera esporádicamente con colegas anglófonos, el uso será insuficiente y

acabará traduciéndose en un olvido del Inglés que he aprendido y en una caída de la motivación inicial. Ahora bien, si habiendo aprendido Inglés por una motivación profesional yo acabo hablando en Inglés a mi mujer y a mis hijos, el uso ya no se equipara con la motivación ni con la percepción: se trata de un uso **excesivo** del idioma aprendido que, de mantenerse, acaba alterando por completo la naturaleza de la motivación inicial y aún la percepción del sistema.

Por tanto, para saber qué uso es suficiente, debemos saber en relación con qué motivación y consecuentemente con qué registro del idioma. En una lengua aprendida secundariamente el jugador (hablante) debe tener claros de antemano los límites del juego: porque, como en el juego de las siete y media, puede ser tan peligroso pasarse como no llegar. Si la motivación hacia la lengua de acceso es de naturaleza limitada, debe ser limitado también el uso de la misma, y el hablante debe sentirse seguro y satisfecho con una percepción de la lengua que será, lógicamente, limitada también. Pero si la motivación es de naturaleza muy amplia (llegar a asimilarse lingüísticamente al nativo de ese idioma), el hablante debe ampliar todo lo posible el uso, y adquirir la suma de registros (coloquiales y formales) que le permitan desenvolverse en todo el rango de funciones con completa naturalidad. Gran parte de las frustraciones personales de los aprendices con respecto a sus lenguas tardías provienen de una falta de correspondencia entre su motivación personal y su uso real: hablantes que no desean perder su identidad lingüística de partida pueden verse arrastrados por un uso excesivo del idioma aprendido a un proceso de desnaturalización (y consiguiente olvido del idioma que sienten propio) provocándoles una situación que viven con desgarro. O, en el otro extremo, hablantes que desean nativizarse en el idioma del que fueron históricamente despojados y que han de conformarse con aprender secundariamente, se ven constreñidos por las circunstancias sociales a un uso tan limitado de ese idioma que no alcanzan nunca la percepción que necesitan interiorizar para llegar a sentirlo y a vivirlo como parte de sí mismos.

Desde una óptica educativa tampoco parece congruente proponer como objetivo académico del alumno el lograr *la competencia del nativo* con respecto a un idioma cuya motivación sea de naturaleza limitada (lengua de relación; lengua extranjera) y cuyo uso ha de ser marginal u ocasional. El alumno y el profesor tienen derecho a saber que dadas estas dos variables, por término medio la percepción será también de naturaleza limitada: lo cual es perfectamente legítimo en función del objetivo que se desea lograr (42). Si se desea mayor percepción, deben readaptarse inmediatamente la motivación y el uso. Las comunidades lingüísticas tienen también el derecho y la obligación de saber que el uso extensivo y el progreso efectivo en la percepción de idiomas inicialmente *extranjeros* es la causa de la quiebra de la motivación hacia la lengua nativa y del fomento de la asimilación lingüística (motivación ilimitada) hacia las lenguas que podemos en justicia llamar *invasoras* (invaden un campo de uso).

IX
El uso suficiente en un proceso de recuperación

El proceso de recuperación de un idioma en situación regresiva exige una motivación máxima o ilimitada por parte de los adultos que lo asumen, ya que, utilizando un término afortunado de R. de Olabuénaga et al., el objetivo es para estos adultos previamente desnativizados por un despojo histórico (invasión de un campo de uso) *repatriarse* a su lengua nacional. Para que esto sea posible es necesario instituir correlativamente un uso social de la lengua de la nación que sea él mismo suficiente. Pero una motivación máxima exige el máximo de uso a fin de re-compensar al hablante con la percepción del idioma que desea recuperar.

El hablante ha de tener la necesidad de cubrir un cierto número de funciones lingüísticas de la vida diaria a través de la lengua aprendida. Cuántas o cuales funciones hayan de ser inicialmente, es algo que no estamos en condiciones de precisar **aquí** con exactitud. Pero podemos adelantar que deben comenzar por ser aquellas que ya pueden ser desempeñadas por nativos de la lengua a recuperar. Se tratará pues de funciones *sociales* a través de las cuales se difunda una percepción suficientemente correcta del idioma (lo que alimenta, a su vez, la motivación espontánea hacia el mismo).

Podemos también adelantar:

Que varias combinaciones son posibles (43). El principio sin embargo es muy claro: cuanto menos uso espontáneo pueda hacer el adulto de la lengua aprendida en su ámbito de intimidad (relación familiar y de amistad), mayor uso inducido debe hacer en sus ámbitos externos y exteriores para que el uso sea suficiente a sostener su motivación y percepción en la lengua de acceso. Y viceversa: cuando la sociedad no ha garantizado al adulto que desea repatriarse un uso social suficiente en la lengua nacional, éste puede todavía lograr su objetivo sobre la base de maximizar su uso de la lengua aprendida en la relación familiar y en las relaciones de amistad, siempre que tales relaciones impliquen la interacción frecuente con nativos.

b) Esto exigirá en él, durante cierto tiempo, un tipo de bilingüismo de notable intensidad (del tipo que hemos llamado *interior o interno* al menos) que sea el puente entre dos monolingüismos de uso (p. ej. familiar Lx / social Ly). Un uso lingüístico que sólo exija un uso limitado y ocasional de la lengua de acceso necesitaría ser sostenido por un impulso continuo de aprendizaje (44) que queda en la práctica fuera de las disponibilidades de tiempo y medios de la mayor parte de los aprendices secundarios.

En el caso que nos ocupa (adolescente o adulto embarcado en un proceso lingüístico de repatriación) el sujeto que llega a este punto o nivel de uso es ya realmente bilingüe, aunque con toda probabilidad del tipo de bilingüismo que deno-

minamos *bilingüismo complementario* o aun *bilingüismo condicionado*. El hablante cubre la totalidad de sus funciones lingüísticas con la suma de sus dos lenguas. Pero ha sido necesario para ello que a través de un mismo circuito hayan ido circulando en sentido contrario dos líquidos (dos lenguas) diferentes sin llegar a entremezclarse. Ha sido también necesario para que llegue a cubrir la mitad, al menos, de sus funciones lingüísticas en otra lengua distinta a la que fué en él nativa, que durante una prolongada etapa de su vida lingüística el compartimento motivador (VASO G) esté casi totalmente ocupado por la valoración hacia la lengua de acceso, de modo que durante un cierto tiempo hay un contraste entre la lengua que conscientemente valora y la que efectivamente **tiene** que hablar. Pero esta contradicción es el pistón que pone en marcha sucesivamente un impulso de aprendizaje y una readaptación de su uso lingüístico.

Cuando se llega a este punto, además, el hablante tiene ya una suerte de desdoblamiento de su personalidad lingüística. Hay un *ego* que se desenvuelve en la lengua de partida y otro que actúa en la lengua de acceso. La diferencia está en que uno es sentido como *el propio yo* y el otro como roles que uno asume en circuntancias diversas. En uno se está en casa (en sí): *bere baitan*. En el otro se está fuera de casa (fuera de sí): *erbesteratuta*. Para decirlo de un modo gráfico: uno es la piel, el otro la camisa. O uno es el autor, y el otro los actores: si éstos no se mantienen a cierta distancia, si se acercan demasiado, acaban metiéndose en la propia piel. Es así como se llega a tener dos (o más) identidades lingüísticas diferentes (46) o como el actor se convierte en autor y manda al autor al escenario (cambio de identidad lingüística) (47).

Para que una u otra cosa llegue a producirse es necesario que a partir del instante en que se consigue el equilibrio entre la lengua de origen y la lengua de acceso (el punto en el que el uso en la lengua de acceso sostiene la percepción adquirida —suficiente y correcta— en ella) ésta continúe avanzando ganando nuevos usos lingüísticos. En este instante la clepsidra gira y comienza a circular en dirección contraria. Se inicia la fase de culminación o fase de *inversión* del aprendizaje secundario.

En esta fase el nivel de suficiencia del compartimento uso (VASO E') se define de nuevo por su capacidad de alcanzar el compartimento vecino (VASO F') el cual no es otro que la percepción *innata*. **Porque el proceso comienza ahora a funcionar en sentido inverso, como un recorrido primario o natural que va de derecha a izquierda**: es un proceso de *nativización*. Dicho proceso está ahora, como en el caso del niño nativo, conducido desde el uso. Y se pone en marcha, precisamente, porque a partir de cubrir en la lengua de acceso los usos formales o externos de la lengua, la lengua penetra también en los espacios íntimos, en los ámbitos más naturales y en los usos más espontáneos: se hace lengua de pensamiento.

Es éste, precisamente, el momento en que a nivel individual un proceso de regresión lingüística se invierte (48) o, lo que es lo mismo, una asimilación o re-

patriación lingüística se consuma. Porque es preciso confesar que en virtud del carácter de tensión del bilingüísmo social el equilibrio entre dos lenguas (aún dentro de un sólo sujeto) es sólo instantáneo, de modo que, tras un momento de equiparación, la que fué secundaria comienza a ser predominante. Pero vamos a seguir paso a paso el recorrido inverso.

X
Fase de inversión del aprendizaje secundario: recorrido de nativización; circuito BA

Muchos aprendizajes lingüísticos secundarios quedan detenidos en el recorrido anterior: o bien sostenidos desde un uso lingüístico que ya es suficiente, o eventualmente sufriendo oscilaciones —recesos y avances alternativos— de acuerdo con las circunstancias de la vida lingüística particular.

En unos pocos casos el proceso sigue avanzando más allá. El sujeto accede a usos, cada vez más interiores y espontáneos, en la lengua aprendida. Este uso llega a alcanzar el nivel de suficiencia del uso natural (interno o espontáneo) de la lengua, situado a mayor profundidad que el mero nivel de suficiencia del uso formal (cf. el diagrama desplegado n.° 5), y se va canalizando en el compartimento contiguo como percepción intrínseca (o natural) del idioma, con todo lo que ello supone de adquisición de la competencia lingüística del nativo (49), en orden a la eliminación de errores analógicos o de interferencia y al desarrollo de una capacidad ideativa y creativa en el nuevo idioma: cuando este proceso se ha consumado (movido ahora desde una conquista de espacios de uso cada vez más interiores hasta llegar a incorporar la lengua como lengua de pensamiento) la percepción natural, ya suficiente, rebasa en el tercer compartimento (VASO G') como motivación/valoración intrínseca o natural: se llega a querer a la lengua, a sentirla como parte de sí. Se llega pues a una situación muy semejante a la del niño nativo en el sentido de que ahora también para el hablante adulto su valoración de la lengua es el resultado de su utilidad funcional y de su carácter cooperador en la aprehensión de la realidad. Pero la lengua está mucho más fija en este adulto que en el niño nativo porque aquél tiene además una percepción y una motivación racionales (o *culturales*) sobre el idioma.

Cuando alcanza este punto el no nativo se ha *nativizado*. Si la lengua nativizada es el Euskara tendrá una motivación natural (o intrínseca) y cultural (o extrínseca) hacia el Euskara; una percepción natural y cultural del Euskara, y un uso en Euskara que cubre la mayor parte de las funciones naturales (o *informales*) y culturales (o *formales*) de su vida lingüística, quedando su lengua de partida (erdara) para la función de lengua de relación (pseudobilingüismo vascófono o bilingüismo exterior).

En el diagrama n.º 5 representamos la totalidad del proceso.

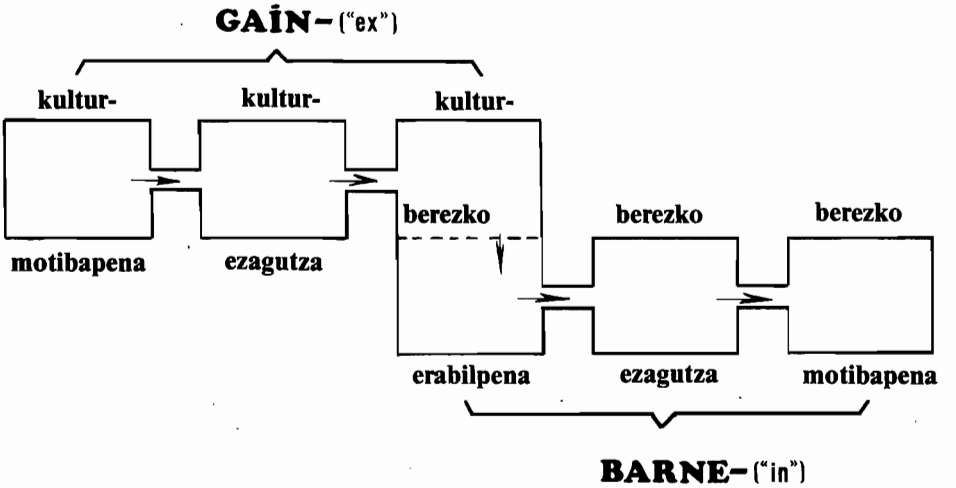


Diagrama n.º 5
Diagrama desplegado del circuito **BA**

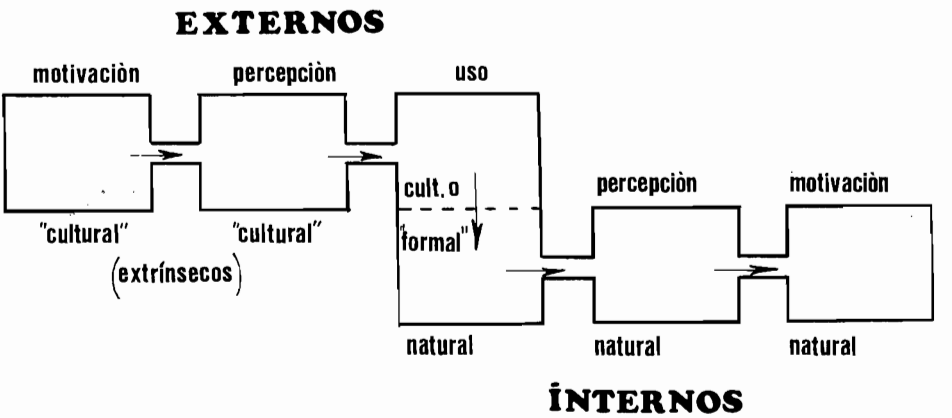


Diagrama n.º 5
Diagrama **desplegado** del circuito **BA**

Este sujeto, sociolingüísticamente hablando, es excepcional. El que se produzca en una proporción socialmente significativa detecta dos procesos lingüísticos excepcionales y contrapuestos. De un lado, es el proceso de desnativización que sufren gran parte de los adultos al quedar bajo la presión de una lengua extranjera que invade y domina su campo de uso originario (proceso de extinción lingüística). Pero para la lengua territorial de la nación dominada representa, en cambio, la posibilidad de crear para la lengua en proceso de extinción (50) —o incluso ya extinguida, como fué el caso del Hebreo— un momento excepcional mediante el cual se ponga en marcha el proceso de repatriación que reestructura la existencia del idioma, al dotarlo de un circuito completo.

XI
Fase inicial del aprendizaje natural
(recorrido primario o **A**)

Vamos ahora, para que no quede ningún cabo suelto, a seguir el proceso en el recorrido primario: el recorrido que va desde el uso a la motivación (*de derecha a izquierda*) en el aprendizaje natural de la lengua que se suele llamar *materna*.

El infante empieza a entrar en contacto con la lengua a partir de su contacto con el uso lingüístico de la sociedad en la que vive. Recibe la lengua en el uso y la recibe para el uso. Por tanto recibe, por definición, la lengua que se usa en los espacios lingüísticos en los que progresivamente se va adentrando, llenando estos espacios lingüísticos con las funciones de las lenguas que *están ya allí*: no importa cuáles sean y pudiendo, de hecho, ser lenguas extraordinariamente disemejantes a las que sus progenitores tuvieron como nativas.

Como escribe Brian Stross:

> Aunque se ha discutido bastante la naturaleza de la capacidad innata de un niño para aprender el lenguaje (cf. Mc Neill 1966), y el significado de un *componente madurativo* para determinar la proporción y dirección del desarrollo del lenguaje (Lenneberg 1967), es indiscutible que la forma y el contenido de información (input) lingüística que recibe el niño restringe críticamente la forma y contenido de su habilidad lingüística esencial. Esto queda claro en el hecho de que un niño que ha escuchado solamente Inglés no terminará hablando ni Ruso ni Japonés. De hecho, un niño normal crece hablando una lengua que se asemeja enormemente a la que hablan otros miembros de su comunidad lingüística. Pero el niño no puede asimilar su repertorio total de unidades lingüísticas ni todas las reglas que a él se refieren de una sola vez. Debe estar expuesto por algún tiempo a ejemplos de unidades relacionadas que incluyen las reglas. Tal exposición ocurre, generalmente, a lo largo de la vida de una persona y es posible que ésta esté aprendiendo durante la mayor parte del tiempo. El desarrollo del lenguaje, sin embargo, ocurre más rápidamente en la infancia y de hecho se acepta generalmente que el grueso de reglas gramaticales y sintácticas se aprendan en el breve lapso entre los dos años y medio y los cinco (51).

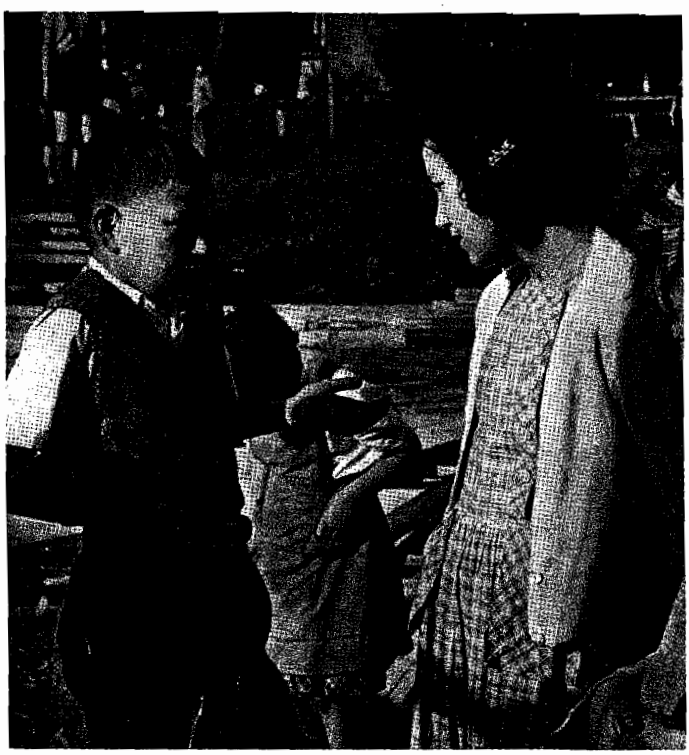
En la adquisición del lenguaje por el niño, el factor que aparece como impulsor del proceso es el uso. Y en relación estrecha con él, el tiempo (52). El niño aprende un idioma en la medida en la que se ve expuesto a un uso abundante del idioma a lo largo de un periodo suficiente de tiempo (53). El proceso es complejo y hay incógnitas que están aún por desvelarse.

Lo que aquí nos interesa de nuevo señalar son las evidencias fundamentales:

1) En la adquisición primaria del lenguaje el uso lingüístico empieza como *uso recibido*: como lenguaje escuchado a los adultos y a otros niños: en suma, *a los otros* (54).

2) Este uso existente es el que se va transformando en ejercicio activo del idioma por parte del niño. O, para decirlo con otras palabras, el lenguaje activo del niño tiende a adaptarse continuamente al uso lingüístico que le circunda. (55).

3) Parece que tienen una gran importancia en el proceso la memoria imitativa del niño y el estímulo que obtiene del adulto (56) (refuerzo, corrección, aprobación...).



El niño aprende un idioma en la medida en la que se ve expuesto a un uso abundante del idioma a lo largo de un periodo suficiente de tiempo.
Foto Mary Buchanan: *The children's village.*
University of London Press Lt. 1954.

El proceso es de un gran dinamismo. Y sus diferencias con el aprendizaje secundario no son sólo de *dirección* sino de rapidez. No es que el niño aprenda con gran facilidad, pero sí que el transvase se produce con gran facilidad en él de un compartimento a otro (57). Aparte de razones más complejas que no nos compete pormenorizar aquí, hay una razón muy elemental para que esto sea así: en el aprendizaje tardío el *líquido* (por llamarlo de algún modo, en realidad lo *que se aprende*) avanza a costa de vencer la resistencia que ofrece el líquido previo (58) (la lengua nativa). En el aprendizaje primario el *líquido* se desplaza sin encontrar resistencia alguna, progresa, por así decirlo, en el vacío y es, probablemente, simultáneo en ciertas fases de acuerdo con el modelo de *patrón integrado* (59), en tanto que el otro recorrido es efectivamente sucesivo.

El uso pasivo del idioma (lo que el niño oye) desarrolla su percepción natural pasiva (lo que entiende). Esta provoca su uso activo (lo que habla) y éste va fijando su percepción natural activa: lo que es capaz de expresar. El incremento de la percepción y el uso en la lengua van desarrollando una motivación natural (o valoración innata hacia la lengua adquirida): ésta es el resultado —de acuerdo con el viejo proverbio de Mullah Nassr Eddin (60)— de combinar lo útil con lo agradable, en un maridaje de lo lúdico con lo rentable (61) que rara vez se vuelve a repetir en la vida adulta. El niño encuentra útil expresar lingüísticamente sus necesidades, como vía rápida de atraer la atención sobre sí y de satisfacerlas (62). Y encuentra enormemente agradable verbalizar la experiencia (63). En la medida en la que su lengua es para él un instrumento útil (en sus posibilidades de uso) y agradable (en su capacidad de ayudarle a aprehender racionalmente la experiencia) (64), va alcanzando una motivación (o valoración) intrínseca suficiente hacia la misma.

La proporción necesaria de uso en una lengua dada varía con la edad. es decir, con el grado de socialización del niño.

Foto del autor.

Pero desde los primeros balbuceos el infante obtiene una gratificación inmediata en el sentido de utilidad y placer. Utilidad porque le permite conectarse con otros y atraer la atención de los otros sobre sí. Y placer porque le permite percibirse a sí mismo. Asi es que la motivación para hablar está presente desde el primer momento. Lo que ocurre es que esta motivación para hablar se *va concretando* hacia un sistema lingüístico determinado en la relación —e interacción (65)— con los que le rodean.

Es decir, el niño posee, pues, no sólo una capacidad innata para el lenguaje (en general) en sentido chomskyano (66), sino también una motivación innata (en general) hacia el lenguaje. Una y otra se desarrollan, en efecto, en interacción con el ambiente y si el ambiente (esto es, los otros) permanece mudo el niño no llega a hablar (68). Pero no sólo se desarrolla, **también se limita, concretandóse, hacia una de las múltiples opciones posibles** y al final se traduce en ellas: capacidad para *tal* lengua y motivación en *tal* lengua. Es entonces cuando el proceso de socialización está consumado: el niño humano ha llegado a ser humano *a través* de una cultura específica.

Pero precisamente porque capacidad de percepción y motivación innatas son, en el punto de partida, genéricas (abarcan a cada una de las posibilidades de ser hombre hablante: *homo loquens*), si el ambiente es plurilingüístico nada se opone desde el punto de vista de la percepción a que el niño concrete su capacidad innata a través de más de una lengua, incluso cuando ellas sean muy diferentes entre sí. Lo que ocurre es que las posibilidades de hacerlo, aunque no estén limitadas por la capacidad, sí lo están estrictamente por el uso (70). Para que la capacidad se desarrolle se necesita un ejercicio lingüístico suficiente. Y éste no se puede estirar a voluntad (71). El niño se va abriendo progresivamente a espacios de uso lingüístico cada vez más amplios (pero también menos intensos —diag. 8 y 10—), pero el número de éstos está fijado de antemano. Como el uso no es amplificable más allá de ciertos límites y sin embargo para orientar la percepción lingüística hacia una lengua concreta el niño necesita estar expuesto a un uso lingüístico suficiente, las lenguas compiten entre sí en el uso y sólo aquella o aquellas que alcanzan la proporción suficiente de uso social son interiorizadas como nativa(s) por él. Para un niño de tres años cuyas relaciones lingüísticas se canalicen casi exclusivamente en el ámbito de la familia (72) (espacio lingüístico de intimidad), la lengua nativa será la lengua familiar (73), aunque la presencia de ésta esté excluida del resto de las funciones sociales de la comunidad. Sin embargo, a los ocho años, por ejemplo, tiene ya unas necesidades lingüísticas de interacción social bastante complejas (74) que incluyen el trato con otros niños de su edad, la imitación de los niños mayores (o del líder del grupo) (75), la escolarización, y su avidez hacia ciertos medios de comunicación de masas (televisión, pero también espectáculos, cuentos, canciones, tebeos, juegos, cromos, chistes, etc). La presión de una lengua solamente familiar a esta edad puede ser ya insuficiente (y lo es en la mayoría de los casos) para que el niño la siga manteniendo e interiorizando como lengua nativa (76).

Es por todo esto por lo que el pistón que mueve el proceso en el niño está en el uso (77), entendido como ejercicio social e ideativo del idioma. Cuanto más rico y más variado es el uso que percibe en un idioma, mas necesidades se le crean en él (78); al tratar de satisfacerlas, incrementa su ejercicio activo de la lengua, que fija e incrementa la percepción que provoca sucesivamente la capacidad de acceder y participar en nuevas funciones lingüísticas (79). Y todo ello hace que vaya capitalizando su motivación inicial por el lenguaje en general en una valoración intrínseca de esta lengua concreta porque es ella la que proporciona utilidad social y satisfacción personal. En realidad, en un ambiente lingüístico absolutamente monolingüe, esta lengua concreta y el lenguaje son para este niño —y para no pocos nativos— una misma cosa.

XII
Uso social suficiente y uso social excluyente

De lo arriba dicho se desprende que cuanto más desfavorecida esté socialmente la lengua nativa, menos aconsejable resulta el someter al niño a un bilingüismo precoz, ya que la única manera de compensar la menor presión social del idioma propio reside en la posibilidad de dotarle de un uso exclusivo en las funciones lingüísticas asociadas a la esfera de intimidad: aquellas en las que el niño se desenvuelve primariamente.

Pero ¿qué ocurre si la lengua está normalizada y dispone de un uso homogéneo?, ¿es aconsejable en este caso exponer al niño a un bilingüísmo escolar temprano?

El problema está mal enfocado. Hasta ahora toda la discusión —muy abundante, por cierto— sobre el tema ha tenido lugar en torno a los supuestos inconvenientes, o a las supuestas ventajas, del bilingüismo infantil. Esto produce el efecto de descentrar peligrosamente la cuestión. La multiplicidad de lenguas en el mundo es, afortunadamente, una realidad. Si las lenguas estuvieran equiparadas en sus existencias sociales, parecería una necesidad elemental que todo individuo junto a la suya propia aprendiera al menos otra lengua de relación para la comunicación extranacional o internacional. Dejando al margen la dilucidación de cuál lengua habría de ser, parece obvio aprovechar las condiciones óptimas del niño para el aprendizaje lingüístico dotándole a una edad temprana del uso de dicha lengua **dentro del horario escolar**. Lo que debemos preguntarnos por tanto es ¿qué efecto produce en el niño criado en un ambiente lingüístico absolutamente monolingüe la actitud de cerrazón, prepotencia u hostilidad de su comunidad lingüística hacia el fenómeno de la necesaria variedad de las lenguas humanas?

¿Qué ocurre si tal niño criado en un ambiente de monolingüismo absoluto, por ejemplo en Madrid, es transportado a otro ambiente de monolingüismo ab-

soluto, por ejemplo en Lyon? Lo más probable es que reaccione de una manera menos ventajosa que el niño pre-bilingüe desplazado a un ambiente plurilingüístico de lenguas diversas a las que él tiene.

En el primer caso ni él ni la sociedad receptora han alcanzado la actitud de relativismo lingüístico que les permite entender la propia lengua y la lengua de los demás como participantes, en igual grado, de la condición de *Lenguaje Humano*. Cada uno ve al otro como algo anómalo, incómodo y aún innecesario en razón de su *exotismo lingüístico* (80). Según cuáles sean las relaciones sociales de poder entre una y otra cultura, este nativo puede y suele reaccionar o bien encerrándose en su lengua de partida, o bien intentando borrarla absolutamente de su sí. Cualquiera de las dos actitudes crea serios inconvenientes (personales y sociales) y, en términos objetivos, es empobrecedora en cuanto le privan de la posibilidad de acercarse a la comprensión **real** de lo que es el Lenguaje Humano: puesto que éste se manifiesta siempre a través de lenguas diversas identificarlo con la propia o con la ajena es únicamente condenarse a no entenderlo nunca. La interiorización de tal actitud durante la infancia tiene un efecto devastador en la edad adulta creando en los adultos de ciertas colectividades anormalmente monóglotas una especial vulnerabilidad hacia la patología glotofágica que ve en la lengua de los demás un irritante estorbo a la propia existencia, de cuyo mantenimiento resulta un atentado al *progreso humano*. El efecto perturbador que esta patología ejerce sobre las relaciones lingüísticas internacionales está demasiado a la vista como para insistir sobre él. Basta decir que el auto-odio y la automagnificación lingüísticas son variantes extremas de una misma actitud esquizoide que asimila lo particular a lo general (81). En un caso, por conceder al legado lingüístico ajeno más valor que al propio. En el otro, por no conceder valor alguno a otro legado que no sea el propio. En ambos, por olvidar aquello que supo aprender Machado: que «por mucho que valga un hombre nunca tendrá valor más alto que el valor de ser hombre». Cualquier hombre, hablante de una lengua cualquiera.

Pero si el nativo, merced a una inteligente planificación educativa, interioriza tempranamente una actitud de admiración y respeto hacia la diversidad lingüística humana, se habrá hecho mucho más por la paz humana que con los discursos de los políticos. Estos sujetos, en caso de desplazamiento, exhibirán por lo general mayor fidelidad a la situación lingüístico-cultural de partida y suelen ser —al mismo tiempo— más receptivos hacia la nueva situación, aceptándola y valorándola positivamente. Pero se desplacen o no físicamente, lo importante es ante todo su **desplazamiento mental** (82). Un individuo —y una comunidad— que sabe, en efecto, que el lenguaje humano es el conjunto de todas las lenguas, sentirá todo olvido de la suya como una pérdida, comprenderá la lealtad de otras naciones hacia la suya propia (y de este modo comprenderá gran parte de la historia humana) y sabrá valorar todo nuevo aprendizaje lingüístico (cualquiera que sea la posición de poder respectivo entre las culturas) como una valiosa adquisición: pues supone, en cada caso, pasos adelante hacia la intelección del Lenguaje Hu-

mano, viendo a su vez en el esfuerzo de cada lengua por encontrar su propio equilibrio la verdadera garantía del progreso humano.

De modo que el problema no consiste en absoluto en el bilingüismo escolar. El problema consiste en cómo sigue siendo posible en un mundo, cuya característica a nivel lingüístico es también la diversidad, que ciertas sociedades estén empeñadas en la perpetuación de una actitud ostentosamente monolítica y cerril.

Si sólo fuera por ello, ya sería razón suficiente para desaconsejar el monolingüismo total y absoluto de una colectividad. No son raros los casos en los que sociedades absolutamente monolingües han pasado, en un plazo de tiempo muy corto, a ser absolutamente monóglotas de una lengua invasora (83).

En nuestra opinión, la situación lingüística más equilibrada es aquella que concede a cada lengua —en su respectivo territorio— ámbitos completos y homogéneos de uso. Pero reservando un espacio de motivación, percepción y uso para la *lengua de los otros* (las otras lenguas): primero, por el valor funcional de *lengua de relación* al desplazarse **fuera** de los límites de la propia comunidad lingüística, pero también por el valor formativo que el aprendizaje de otras lenguas tiene para acercarse al entendimiento de la naturaleza del Lenguaje Humano y a la aceptación, como patrimonio común humano, de las particularidades de los pueblos.

Lo que ocurre es que, para garantizar el equilibrio global, esta distribución de los espacios de uso lingüístico habría de ser simultánea y correlativa en cada una de las diferentes naciones idiomáticas (84). De los contrario el relativismo lingüístico de los unos puede verse seriamente descompensado frente al dogmatismo e imperialismo lingüístico de los otros (85).

Foto: Bárbara Martínez

Foto: Brad Reynolds NGM

El niño se va abriendo a espacios de uso cada vez más amplios.

XIII
Fase avanzada del aprendizaje natural (recorrido A)

Volviendo ahora al diagrama n.° 2 vemos que el niño necesita estar expuesto a un uso suficiente de la lengua nativa para ir captando adecuadamente su funcionamento. Insistimos, además, en que el concepto *uso suficiente* o, con más propiedad, *suficientes espacios de uso lingüístico* en la lengua habitualmente materna, es un concepto dinámico. Un uso que resulta suficiente a los 3 años es ya insuficiente a los 5. La proporción de uso en la lengua materna, para ser suficiente en orden a producir una percepción adecuada, debe incrementarse correlativamente con el aumento de las necesidades lingüísticas del niño.

También la percepción debe alcanzar un nivel suficiente para que el hablante pueda ir sedimentando una motivación intrínseca hacia la lengua nativa (86). En el niño la percepción es también expansiva (87): se debe ir desarrollando en la medida en la que crecen su experiencia social y sus necesidades. Cuando la lengua nativa le ayuda a verbalizar gran parte de su experiencia y a expresar y canalizar sus necesidades (entre ellas su necesidad de contacto con los demás), el niño se siente a gusto en la lengua: está motivado **intrínsecamente** (o espontáneamente) hacia ella porque es para él un instrumento útil (en virtud de su uso) y bueno (en virtud de la ayuda que le aporta en la aprehensión de la realidad).

¿Cuando se alcanza un nivel suficiente de motivación intrínseca? Cuando la motivación sostiene por sí misma una percepción y un ejercicio lingüístico suficiente. Un nativo que ha alcanzado este nivel suficiente de motivación seguirá pensando en el idioma y manteniendo en él unos espacios de uso lingüístico suficientes (por ejemplo: lengua familiar que transmite a sus hijos, lengua interna en su contacto con los nativos, lengua que usa en ciertas facetas culturales: lectura, redacción, etc) incluso en el caso en el que las condiciones sociales de uso se modifiquen drásticamente (como consecuencia, por ejemplo, de una invasión del propio país o de una emigración suya a un país de lengua diferente). Casi necesariamente, para alcanzar este nivel suficiente de motivación, la lengua materna o nativa habrá tenido que ser, en algún momento de su adquisición, lengua de instrucción cultural (incluso si lo ha sido en un ámbito reducido: catequesis, instrucción religiosa o compartiendo tal función con otra lengua). La información que poseemos sobre los procesos de supervivencia, recuperación y pérdida de lenguas nos induce a pensar que la motivación intrínseca sólo llega a ser suficiente cuando el hablante alcanza, siquiera limitadamente y de modo episódico, la percepción cultural de ella (88). Una percepción exclusivamente natural carece de la presión para dotar a la motivación de la altura necesaria. Puesto ante la forma cultural de una lengua distinta que necesite aprender (por razones que no vienen al caso) este nativo atribuirá su falta de cultura en la lengua materna a un defecto de la lengua misma, por no haber nunca recibido una percepción cultural de ella.

Viéndolo desde una óptica de conjunto, ese nativo no llega a un nivel necesario de motivación porque hay espacios de uso lingüístico necesarios para él (y de tipo *formal* —profesionales, culturales, educativos, etc— capaces de inducir la percepción racional o cultural de la lengua) que, por razones de índole político-social, no puede desarrollar en su lengua materna. Ello implica necesidades vitales que no se expresan, posibilidades personales que se malogran, experiencias que no se verbalizan: esta ausencia (o vacío) en la lengua nativa puede provocar un impulso de atracción hacia la lengua que **ya está allí** ocupando esos espacios de uso, la lengua en la que se expresan esas experiencias y necesidades que siente, poniendo en marcha un proceso de sustitución lingüística a través de un aprendizaje que seguirá las pautas que esquematizamos en el recorrido anterior (*recorrido secundario*). Es, por lo demás, evidente que si el uso de la lengua nativa decae por debajo de ciertos mínimos, se produce un receso correlativo en la motivación y en la percepción. En la motivación porque está claro que, cuando un idioma se pierde, es que ha dejado de haber una valoración que lo sostenga. En la percepción, no sólo porque se puede llegar incluso a olvidar la lengua nativa, sino también porque mucho antes de que ello se produzca se rompen las barreras internas de la lengua que protegen al sistema de su propia desnaturalización (hibridación). O para decirlo aún más gráficamente: se produce el *abordaje* desde la otra lengua, lo que supone siempre una quiebra del sentido de percepción intrínseco de la lengua (89), que mina la confianza de sus hablantes en la validez del sistema.

Pero puede incluso suceder que el hablante no tenga la posibilidad de acceder en lengua alguna a cierto tipo de funciones (90), debido a estar desempeñadas por una lengua que desconoce y para cuyo aprendizaje carece ya, en razón de su edad, del tiempo y las condiciones necesarias. El hablante permanece en este caso toda su vida lingüística como monolingüe: con un uso lingüístico suficiente en la lengua nativa (único idioma que usa activamente), una percepción innata suficiente, pero una motivación claramente insuficiente. ¿Cómo puede ser insuficiente la motivación intrínseca de un hablante cuyo ejercicio lingüístico se expresa exclusivamente en su sola lengua nativa? Porque para que el uso tenga la suficiente presión para alcanzar a producir un nivel suficiente de motivación, no basta con que el hablante tenga ocupados la mayor parte ni la totalidad de los espacios de uso lingüístico de los que dispone por su lengua nativa, sino también de que disponga de tantos espacios de uso lingüístico como necesita para desenvolverse con normalidad (sin complejos ni frustraciones) en la vida social. Un monolingüe que vierte todos sus usos en su lengua, pero que dispone de usos reducidos en relación con otros miembros de la sociedad de su edad y grado de instrucción a los que él mismo se equipara, puede guardar un enorme resentimiento hacia su único idioma al que culpa de los obstáculos que encuentra para el ascenso y la relación social. Permanecerá toda su vida como monolingüe reflejo: éste es, en efecto, aquél que usa su idioma limitadamente (en relación con sus propias necesidades lingüísticas) y lo percibe incompletamente (aunque correctamente,

pero ignorando las opciones léxicas y las estructuras sintácticas más elaboradas cuyo conocimiento depende de una percepción cultural); como corolario de ello carece de valoración suficiente hacia el idioma que habla *porque no le queda otro remedio.* Estos monolingües tienen, a pesar de su monoglotismo, una gran influencia en el proceso de sustitución lingüística porque provocan una quiebra en el proceso natural de transmisión (91).

Esta es la otra razón por la cual es aconsejable dotar a una comunidad lingüística, junto con un uso lingüístico completo en su propia lengua que incluya, entre otras cosas, una instrucción escolar actualizada y completa, con una o varias *lenguas vehiculares de relación*: para muchos de sus miembros el contacto con los hablantes de otras comunidades lingüísticas puede llegar a ser una necesidad, si esta necesidad no queda fijada y limitada de antemano a los límites de **comunicación extrínseca con miembros de otras comunidades lingüísticas**, puede penetrar como necesidad de la otra lengua en espacios de uso ocupados o susceptibles de ocupar por la lengua nativa. Como declaraba recientemente Albina Lük **una cosa es el poliglotismo, y otra la dominación idiomática** (92). Para que ésta no se revista de aquél hay que ser muy cuidadoso para que el uso efectivo de la lengua extranjera no se produzca nunca dentro de los espacios de uso que estructuran la propia comunidad. La práctica lingüística en las pequeñas naciones cuyas lenguas están socialmente normalizadas (93) (Dinamarca, Eslovenia, Servia, Islandia) constituyen una buena orientación sobre el camino más seguro a seguir (94).

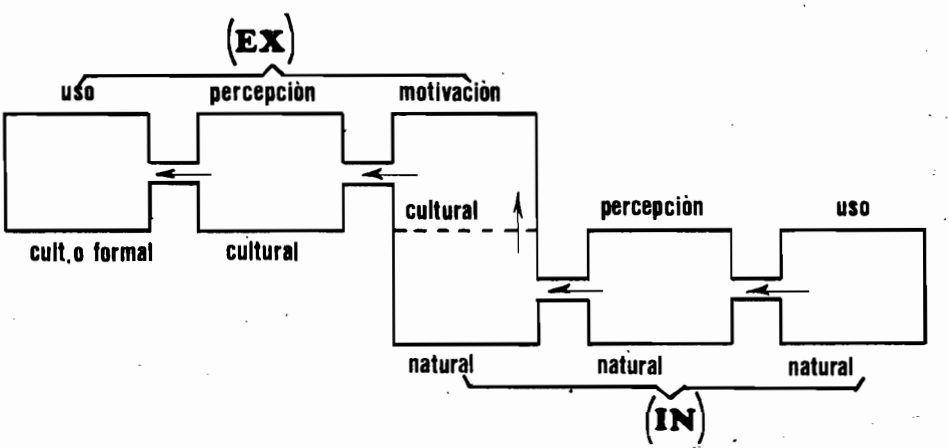


Diagrama n.º 6
Diagrama desplegado del circuito **AB**

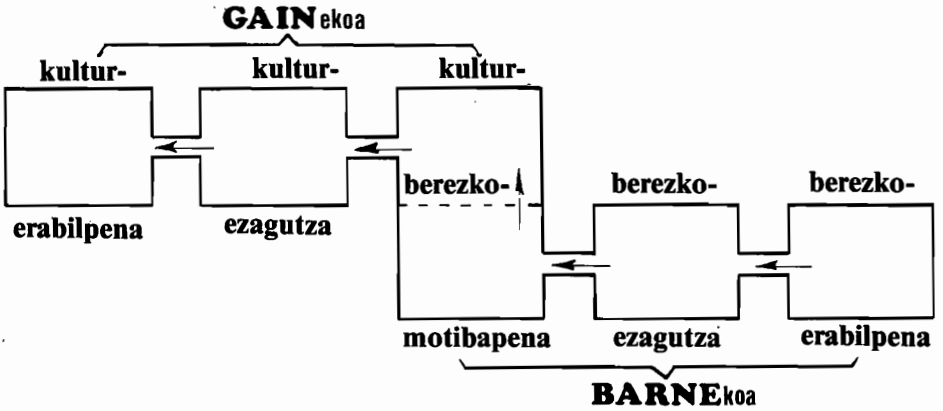


Diagrama n.º 6bis
Diagrama desplegado del circuito **AB**

XIV
Fase de culminación o inversión del aprendizaje natural (circuito AB)

Algunos nativos, al estar expuestos a un uso social de la lengua muy rico que les crea necesidades lingüísticas en el idioma materno muy complejas, llegan a una percepción bastante completa de la lengua, que redunda en el logro de un nivel suficiente de motivación natural o lealtad intrínseca hacia la lengua. Este nivel de suficiencia se puede definir en términos absolutos y en términos relativos. En términos absolutos ya hemos visto que se alcanza cuando se siente al idioma adquirido primariamente como útil (en razón de las funciones que el hablante canaliza a través de él) y como bueno (en razón de la cooperación que presta en la aprehensión de la realidad) (95). Pero al mismo tiempo este nivel suficiente de motivación es detectable porque representa el punto a partir del cual la motivación sostiene por sí misma la percepción adquirida y los suficientes espacios de uso lingüístico. Este punto es, además, inestable. Una vez alcanzado el hablante nativo (el niño o adolescente en su caso) sentirá la necesidad de abrirse a nuevos usos de la lengua que son ya los usos culturales: la lengua literaria, los registros especializados: el código elaborado; en suma, la posibilidad de adquirir un ejercicio más creativo de la lengua que supone el acceso a funciones sociales de gran especialización y prestigio (96). La presión del uso, recibido ahora como *lengua cultural*, esto es, como necesidad de acceso a los contenidos culturales a través de las formas especializadas de su sistema lingüístico hace rebasar la motivación de su nivel de suficiencia *intrínseco* o meramente espontáneo. Y se pone en marcha ahora un proceso en la dirección inversa: esto es, un *recorrido secun-*

dario en el idioma nativo o materno. Para decirlo de un modo alternativo: cuando el hablante nativo siente la *llamada de la cultura* y el instrumento para participar activamente en la adquisición cultural es su lengua materna (funcionando ahora como registro elaborado y especializado) adquiere una motivación racional, lógica o cultural hacia su lengua de partida y la sigue aprendiendo pero secundariamente: esto es, impulsado ahora desde esta motivación racional o *conciencia lingüística* (97).

Llamamos pues *conciencia lingüística* a la motivación racional que provoca un impulso de aprendizaje cultural del idioma que ya se conoce y se usa naturalmente, y que es consecuencia de asignar a la lengua un valor cultural propio.

La conciencia lingüística genera (a partir de su propio nivel mínimo) una percepción reflexiva o *lógica* del idioma: se toma conciencia de la diferencia de valor y función de los diferentes registros dentro del idioma y se aprende a controlarlos; se adquiere capacidad de razonar sobre los significados y se incorporan —reflexivamente ya, asociados a los contenidos culturales aprendidos— muchos nuevos, se adquiere una nueva sensibilidad sobre los hechos de corrección y estilo. Se dispone, en fín, de *más lengua*: mayor capacidad de ideación en la lengua nativa y mayor capacidad de selección. No debemos olvidar que toda la instrucción cultural que un hablante recibe a lo largo de su proceso de educación sobre cualquiera de los contenidos culturales (física, matemáticas, biología, literatura, arte, informática, medicina, etc, etc) son *clases de lengua.* Clases o lecciones de la lengua en la que tales contenidos le son presentados. Y clases que funcionan exactamente sobre la estructura básica de las clases de una lengua extranjera o segunda: desde la motivación hacia el uso. Al final sólo se acaba aprendiendo aquello que se sabe usar bien, y sólo se alcanza el correcto uso a costa de alimentar y perseverar en la motivación inicial. De ahí la enorme importancia en el terreno estrictamente lingüístico que tiene para la normalización social de un idioma lograr que sus hablantes accedan mediante él a todos los grados y niveles de la instrucción cultural, ya que son ellos los que sustentan la percepción lógica del idioma.

Cuando esta percepción lógica del idioma ha alcanzado un nivel suficiente, el hablante puede ejercitarla exitosamente en nuevas funciones lingüísticas: las funciones culturales o usos más *formales* de su sociedad: penetra en los espacios de uso formal de la lengua como elemento significativo de ellos y por tanto adquiere *prestigio lingüístico* por su capacidad de desenvolverse con corrección en estos espacios. Pero al mismo tiempo él dota (se den cuenta o no los otros) a su lengua de prestigio, por su capacidad de hacer a la lengua vehículo de ideas muy elaboradas o necesidades lingüísticas muy perfeccionadas. (98).

Al final de este segundo recorrido este hablante tiene también un *circuito completo* AB: una gama completa de funciones que verbaliza y transmite en esa lengua, en la que proyecta la capacidad ideativa y satisface la interrelación social;

una percepción que es, al mismo tiempo, natural y reflexiva (tiene un sentido innato del idioma, unido a una capacidad de razonar sobre él). Y llega a tener también una motivación que es simultáneamente espontánea e inducida, intrínseca y racional: se siente a gusto en su lengua y posee razones con las que se explica a sí mismo el valor que la lengua tiene para él).

Estos hablantes son también excepcionales desde el punto de vista de la estadística. Pero son fundamentales desde el punto de vista cualitativo. Del conjunto de ellos (*nativos culturizados* en su lengua —AB—), junto con el conjunto de no-nativos que llegan a recrear igualmente un circuito completo (*adultos nativizados* en la lengua aprendida —BA—), surge lo que en otro lugar hemos llamado *espacio simbólico* de una lengua dada. Podemos ahora dar una definición exacta de él.

XV
Definición del espacio simbólico

Definimos el espacio simbólico como EL NÚCLEO DE HABLANTES QUE DOTAN A SU LENGUA DE SU DESARROLLO COMPLETO. O, CORRELATIVAMENTE, EL NÚCLEO DE HABLANTES QUE TIENE UN DESARROLLO LINGÜÍSTICO COMPLETO EN ESA LENGUA.

Ellos son el corazón del idioma a partir del cual es posible producir las condiciones que permiten en el tiempo oportuno revitalizar una comunidad lingüística gangrenada por años de esquilmamiento y opresión (99).

La vitalidad de una lengua no depende tanto del número absoluto de hablantes cuanto de la proporción que estos *hiztun osoak* (hablantes completos) representan en el conjunto total. Esta es la razón por la cual lenguas como el Chukchi (100), con no más de 20.000 hablantes, gozan de una salud perfecta, el Hebreo *ha resucitado* (101) o, en el otro extremo, el Latín (102), el Esperanto (103) o el Córnico (104) no se consideran lenguas *vivas* y el Occitano (105), con una cantidad ínfima de hablantes completos, es una lengua en extinción.

Capítulo II

LAS CONSECUENCIAS

«Imaginar una Lengua es imaginar un modo de vida» (L. Wittgenstein). L. Roisin

I
Dos recorridos, dos circuitos

El aprendizaje lingüístico se compone de un recorrido primario (**A**) que avanza desde el uso a la motivación y un recorrido secundario (**B**) que avanza desde la motivación al uso.

Cada recorrido representa un aprendizaje lingüístico incompleto: natural, en el primer caso; cultural, en el segundo.

La suma de los dos recorridos forma un circuito. El circuito representa un aprendizaje lingüístico completo. Un aprendizaje lingüístico se puede completar partiendo del recorrido primario (circuito **AB**) o partiendo del recorrido secundario (circuito **BA**) sobre la base de sumar al recorrido inicial el recorrido inverso complementario.

II
Naturaleza individual del desarrollo lingüístico completo

Un hablante alcanza un desarrollo lingüístico completo en un idioma dado cuando desde el uso espontáneo inicial, consecuencia de su aprendizaje natural, ha llegado a expresar y canalizar en él usos culturales elaborados desarrollados a partir de una conciencia lingüística.

También alcanza un desarrollo lingüístico completo cuando habiendo comenzado a aprender el idioma en la adolescencia o edad adulta a partir de una motivación cultural que genera un estudio del idioma, llega a una valoración intrínseca de la lengua aprendida que se desarrolla como consecuencia de su utilización correcta y efectiva en espacios interiores de uso lingüístico.

Al primer tipo de hablante lo denominamos *nativo culto* o *culturizado*. Al segundo lo llamamos *adulto nativizado*. El conjunto de hablantes plenos (*hiztun osoak*) está formado por la suma de sus nativos cultos y sus adultos nativizados.

Los hablantes plenos constituyen el *espacio simbólico* de la lengua. Este representa el núcleo o corazón de una comunidad lingüística de cuyo vigor depende la vitalidad del idioma en un momento histórico concreto.

III
Los dos aprendizajes, procesos complementarios

Los aprendizajes son no sólo recorridos inversos, sino a la vez complementarios. El carácter complementario de los aprendizajes se manifiesta en dos tipos de relaciones.

1) El primer tipo de relación es una proporción: la *proporción* de *equilibrio lingüístico.* Según ella, las condiciones de existencia de una lengua manifiestan una situación equilibrada cuando recibe de sus hablantes una motivación espontánea junto a una motivación racional, una percepción natural junto a una percepción cultural o reflexiva. Y unas funciones *informales* o naturales junto a unas funciones *formales* o culturales. Todas ellas alcanzando un nivel suficiente y articulándose de un modo preciso (cf. cap. 10 de la 2ª parte y diagramas n.º 35 y 36).

2) La otra relación (*relación dinámica*) consiste en el hecho de que, a partir de alcanzar un punto límite, cada uno de los recorridos, a modo de una clepsidra móvil o de los contrapesos de un reloj, se detiene un momento, da la vuelta y comienza a circular en dirección contraria. Es decir, que el final de cada aprendizaje es el punto de partida del aprendizaje siguiente, completándose el uno al otro para formar un *circuito* y siendo, por tanto, complementarios.

IV
Las dos percepciones lingüísticas

La condición de hablante completo de un idioma se materializa en la capacidad de tener una percepción natural y una percepción cultural o reflexiva de la misma lengua. El modelo teórico expuesto nos permite comprender:

1) Que cuando se aprende una lengua desde el aprendizaje secundario sólo se llega a la percepción intrínseca (y con ella al automatismo lingüístico) sobre la base de un incremento de su uso efectivo. Este incremento producirá una interiorización de la lengua que, a partir de un punto, debe permitir que a través de ella fluya espontáneamente el pensamiento.

2) Que cuando se aprende una lengua desde el aprendizaje natural sólo se llega a la percepción extrínseca (o cultural) cuando se produce un incremento de la motivación, de modo que ésta no consista solamente en una motivación espontánea, sino en una conciencia lingüística suficientemente intensa, consecuencia de asignar al propio idioma un valor cultural específico que justifica el trabajo ulterior de adiestramiento y desarrollo lingüístico en él.

3) Que como la percepción ocupa el compartimento central dentro del circuito, para mantener una percepción completa de un idioma sin que se produzca un receso, ora en el automatismo lingüístico, ora en la intelección racional, la percepción debe estar sostenida simultáneamente por un uso lingüístico completo y una conciencia lingüística intensa y estable.

V
El circuito de aprendizaje, como un circuito IN-EX

El circuito de aprendizaje se corresponde con el *circuito de inclusión/exclusión* (1) en el sentido que apuntamos a continuación:

1) El aprendizaje natural de la lengua alcanza su desarrollo completo cuando se convierte en un circuito IN-EX, ya que para un nativo madurar lingüísticamente es el proceso de exteriorizarse (y con ello singularizarse) a través de su idioma intrínseco.

2) El aprendizaje secundario del idioma alcanza su desarrollo completo cuando se convierte en un circuito EX-IN, ya que el no nativo madura lingüísticamente en la lengua aprendida secundariamente cuando interioriza (incorpora a su sí) la lengua extrínseca (y con ello alcanza una nueva identidad social) (2).

Las correspondencias entre la teoría de los aprendizajes y la teoría de los espacios lingüísticos se exponen con detalle en los capítulos *Lucha lingüística y Equilibrio lingüístico* de esta primera parte.

Capítulo III

LA LUCHA LINGÜÍSTICA

Desean que la lengua no refleje concepciones de verdades, sino cualidades de percepciones, de modo que el hombre pueda, por la teoría pragmática del éxito, vivir más prósperamente.

(R. M. Weaver, 1948, 15)

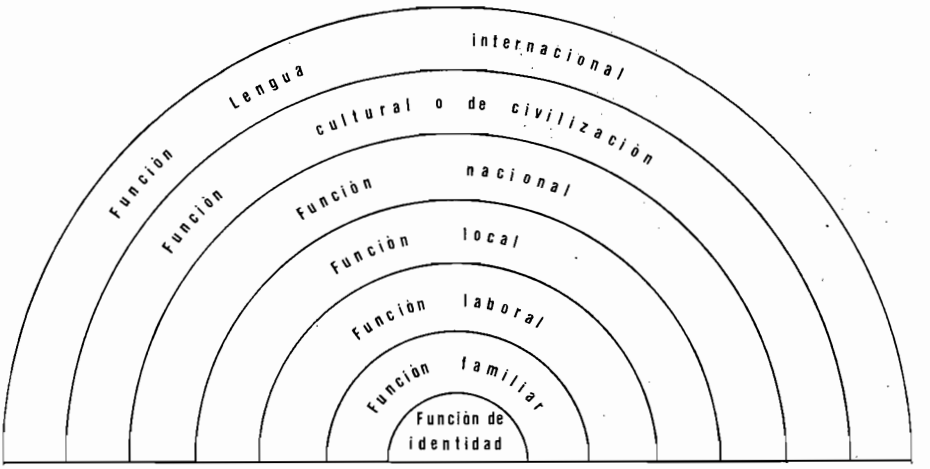


Diagrama n.º 7
Funciones matrices de una lengua

I

En el diagrama n.º 7 representamos los espacios básicos que contienen las siete funciones **matrices** de una lengua (1).

De estas siete funciones las dos de abajo (función de lengua familiar; función de lengua de identidad) dependen enteramente de la adquisición natural. Si la lengua no tiene sujetos que la adquieran inicialmente como única lengua materna estas funciones no aparecen, aunque puedan a veces *insinuarse*. La resurrección del Hebreo, por ejemplo, consistió propiamente en desamortajar a la lengua preservada artificialmente en funciones muy exteriores para darle vida a estas funciones nucleares; y tratar de que ello ocurriera tendiendo puentes desde arriba, sin que se provocara un mutuo rechazo o un corte brusco entre estas funciones reanimadas y lo que ya existía como estándar (lengua erudita de una brillante civilización) (2).

Las dos funciones superiores, por su parte, dependen enteramente del aprendizaje secundario. Para que una lengua realice la función de lengua de civilización o lengua de cultura extra-nacional, necesita que haya grupos de personas, nativas de otras lenguas, que la aprenden como lengua extranjera en la misma medida —al menos— en la que grupos de nativos de la propia comunidad lingüística aprenden otra u otras *lenguas extranjeras*. A su vez para que una lengua funcione como lengua internacional es necesario que sea el punto de convergencia entre distintas *lenguas de civilización*: es decir, una lengua que se beneficie del aprendizaje secundario por parte de personas que quieren comunicarse no

sólo con los nativos de dicha lengua, sino también con los nativos de otras lenguas que han aprendido la *lengua internacional* secundariamente. Lenguas internacionales hay muy pocas. Tal vez en el momento presente sólo el Inglés y vestigios del naufragio de unas pocas más (3). Y éste es, además, un hecho de gran relevancia:

El que una función básica del lenguaje humano (la de lengua internacional) esté capitalizada en nuestros días por un número muy reducido de lenguas naturales altera en favor de ellas el equilibrio lingüístico, puesto que mientras las otras lenguas carecen de esta función, las lenguas con función internacional realizan en cambio todas las funciones subordinadas.

Es por ello que en el último siglo y medio se han intensificado los esfuerzos tendentes a crear una lengua internacional *pura*, es decir, que no se replicara en funciones lingüísticas inherentes a una comunidad natural. Pero el éxito de tales intentos (Esperanto, Ido, Volapük, Basic English, Novial, Interlingua, etc, etc) (4) ha sido muy limitado, como consecuencia no tanto de errores de planteamiento cuanto de ir en contra de los intereses político-económicos de las comunidades privilegiadas (5). No olvidemos, por ejemplo, que aparte del valor que siempre tiene como arma política, la enseñanza del Inglés como segunda lengua mueve muchos millones de dólares en esferas tan diferentes y poderosas como las agencias de prensa, el mercado editorial, el mercado musical, la industria cinematográfica, las academias de idiomas, el «turismo lingüístico», el subproletariado lingüístico (mano de obra extremadamente barata y «marginal» explotada legal —p. ej. chicas «au pair»— o ilegalmente que acepta su situación provisionalmente como medio de aprender el idioma), etc, etc.

Pero que el planteamiento es viable lo demuestra el simple hecho de que en la propia Europa, para utilizar un ejemplo cercano, ha habido durante bastantes siglos una lengua que ha funcionado, de un modo indudablemente eficaz, bajo estas condiciones sociolingüísticas: lengua internacional sin ser lengua natural de comunidad lingüística alguna. Me estoy refiriendo, naturalmente, al Latín.

La historia de cómo alguna de entre las lenguas europeas compiten y, por fin, desplazan al Latín de este espacio lingüístico constituye uno de los capítulos más interesantes de la historia sociolingüística de Europa que aún resta por ser explicado. Porque esta suplantación para triunfar tuvo que hacerse presentando como una ventaja lo que era un serio inconveniente: el que la lengua aspirante ya funcionaba como lengua nacional. Pero, a su vez, la posición del Latín como lengua internacional europea no se habría visto seriamente amenazada y derrocada, si previamente no hubiera tenido la pretensión de retener o acaparar funciones que pertenecían propiamente a las lenguas naturales (como por ejemplo la expresión de la cultura **nacional**). Lo cierto es que, desde un plano estrictamente teórico, todas las alternativas posteriores suponen un punto de inflexión con respecto a la que en el medioevo europeo llegó a representar el Latín (6).

II

El status social de las lenguas depende exclusivamente de las funciones que totaliza dentro de esta escala, de dónde tocan techo. Es evidente por ejemplo que las lenguas de mayor prestigio en Europa son aquellas que funcionan como lenguas internacionales (Inglés; Francés en menor medida); que a continuación se sitúan las lenguas que funcionan como lenguas de civilización o de cultura extranacional (Alemán, Español, Portugués, Italiano, Holandés, Sueco, etc). En tercer lugar se situarían las lenguas que sólo alcanzan a funcionar como estándares nacionales (Albanés (7), Faeroense (8), Estoniano (9), Esloveno (10), etc). A continuación aquellas que tienen puesto su techo funcional en la comunicación local o *dialectal*, y aquellas que han quedado relegadas a ciertos ámbitos laborales, profesionales o estilos de vida dentro de una localidad. Tendríamos en ambos grupos (según la zona y la localidad concreta) al Alsaciano (11), el Ladino de los Dolomitas (12), el Aranés (13), el Sardo (14), el Lalland (15), el Aragonés pirenaico (16), el Frisón (17), el Lusacio (18) y el Gaélico Escocés de las Hébridas(19), entre otros.

Aún por debajo se situarían las lenguas cuyas funciones terminan en el ámbito familiar. Este nivel mínimo de prestigio es el que tienen lenguas ya en trance de desaparición como el Caló o Romaní, el Judeo-español de Oriente (20), el Aragonés de ciertas poblaciones, el Occitano de otras tantas, el Arumano de Macedonia (21), etc. O, por ejemplo, el que tienen las lenguas de las familias inmigrantes en un medio lingüístico donde tales lenguas están excluidas de cualquier otra función o presencia social. Pensemos, por ejemplo, en el prestigio (o más bien ausencia de él) del Yoruba (22) en Londres, o del Portugués del poblado de Santa Lucía en Pamplona.

Por último las lenguas sin prestigio alguno (o con prestigio 0) son aquellas que ya ni siquiera se exteriorizan, pero de las que quedan sujetos que la recibieron como lengua de identidad. Entre los casos europeos fué un tiempo la situación del Dálmata y el Córnico (23). Y aunque su presencia es siempre difícil de detectar debido a su carácter de *no infralenguas* que no emergen a la superficie de la comunicación oral, puede ser el caso del Manés, el Címbrico y aún del Leonés en nuestros días. Fuera de Europa se ha detectado tal situación para el Aino del Japón (24), el Maidu de California, el Limbu del Himalaya (25), el Bullom de Guinea (26), ciertas lenguas filipinas (27) (Ketagala, Taokas, Siraya, Baksa, Hoanya y Tamgui), etc (28).

III

Hemos elegido ejemplos claros, pero hemos de tener en cuenta tres hechos:

1—. En primer lugar, que la estimación social de las lenguas, su prestigio, no es un valor abstracto y estable, sino que depende estrechamente de las funciones que una lengua ejecuta en la sociedad de referencia. El prestigio es un valor social, que sólo puede tomarse en cuenta considerando simultáneamente la sociedad emisora. Ocurre aquí lo mismo que con la moneda: pueden existir diferentes cotizaciones de una misma lengua según se evalúe ésta desde la sociedad emisora o desde una u otra de las sociedades rivales. Así, por ejemplo, el Ruso tiene en la URSS, la Europa del Este y ciertos paises asiáticos (Camboya, Vietnam, Laos, etc) un valor 7, como lengua internacional; cotización que, sin embargo, no alcanza en la Europa Occidental o en los EEUU. El Portugués tiene, en su propia sociedad, un prestigio 6 (como lengua de civilización) y aspira, dentro de ella, a que se le reconozca como una de las lenguas vehiculares internacionales, pero en la sociedad española su cotización no llega más allá del nivel 5 (lengua nacional), como se desprende del hecho, tan fácil de comprobar como difícil de justificar, de su práctica ausencia en el curriculum acedémico de los españoles como *lengua extranjera* de estudio opcional u obligatorio. Por su parte, el Portugués concreto de importantes bolsas de inmigración en el País Vasco, Huelva, etc, ni siquiera cuenta: es una lengua que ya *no se ve*, que no se toma en cuenta. Una *infralengua* de nulo prestigio. Del mismo modo, el prestigio del Euskara en ciertos puntos de su territorio histórico puede que sea ya de un grado 5 (como lengua nacional), mientras que en otros puntos, situados en ocasiones a pocos kilómetros de los primeros (amplias zonas de Navarra, por ejemplo) su prestigio no va más allá del nivel 1 (lengua familiar) o yace incluso sepultada en la categoría de infralengua (localidades de la Navarra pirenaica).

Este es, entonces, el primer aspecto a tener en cuenta: comprender que, entre el prestigio global de una lengua a nivel internacional y el modo cómo vive la lengua el hablante concreto, media la acción de los diferentes grupos sociales. Como estos grupos son diversos, y mantienen intereses que pueden ser contradictorios y aún opuestos, la misma lengua puede ser valorada —desde ángulos diferentes— de modo totalmente opuesto. La oposición de los grupos sociales, situados entre sí en diferentes relaciones jerárquicas de dominación/subordinación, condiciona por tanto la lucha lingüística y hace que el prestigio, la valoración y la extensión espacial de las lenguas sea un proceso dinámico.

2—. Una vez comprendido lo anterior, el segundo aspecto que debemos tener en cuenta es que todas las lenguas están en pugna. Lo único que las diferencia, en términos sociolingüísticos, es el lugar de la escalera desde donde entablan su lucha. El Francés combate con el Inglés para defender su presencia en el escalón 7, como lengua internacional, y todos los indicios (empezando por el más evidente de constatar quién ataca y quién defiende) apuntan a que, efectivamente,

lleva todas las de perder (29). Si el Francés dejara de contar como lengua internacional (o dicho de otro modo: en los países donde el Francés **ya** ha dejado de contar como lengua internacional) el campo de batalla pasa a ser inmediatamente el escalón inferior: el Francés tendría que defender frente al Inglés su valor como lengua de cultura extranacional. Es sintomático a estos efectos constatar cómo hay mayor necesidad (y, por ende, superior eficacia) en el aprendizaje del Inglés por parte de los francófonos cultos que del Francés entre los anglófonos cultos que, por lo demás, tienden a exhibir cada vez más jactanciosamente su supuesta impotencia para cualquier forma, aun moderada, de bilingüismo. Como también es sintomático el hecho de que el Alemán, que ha abandonado en favor del Inglés toda aspiración como lengua internacional, pierde ahora terreno precisamente como lengua cultural: ya no existe, en la misma medida que existía hace unos pocos años, la necesidad de saber Alemán para acceder a ciertos ámbitos del pensamiento (p. ej, filosofía, filología, etc) ya que las obras escritas que los expresan o se escriben directamente en Inglés o se traducen al Inglés inmediatamente. Como el fenómeno es más fácilmente detectable desde la periferia que desde el centro, basta dar un repaso a la bibliografía de los últimos cincuenta años por parte de autores escandinavos para constatar cómo el uso del Alemán como lengua de cultura paneuropea ha sido progresivamente desplazado por el Inglés.

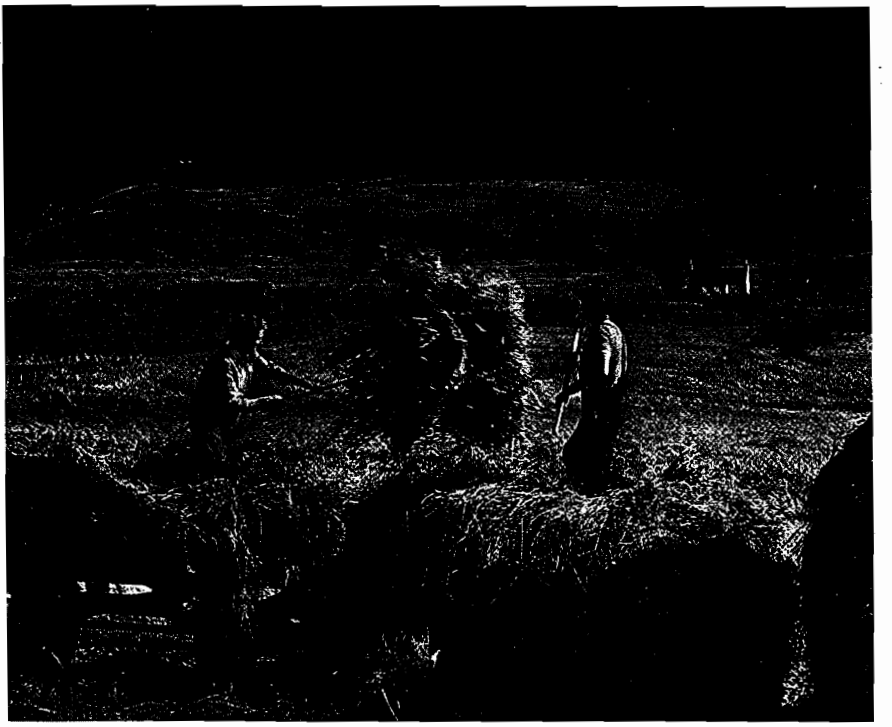
El combate entre el Finlandés y el Sueco se libra ahora, por ejemplo, entre el escalón 5 y 6. El Finlandés consiguió desbancar al Sueco de la posición preponderante que tenía en su propio suelo como lengua nacional, posición que limitaba las posibilidades del Suomi (Finés o Finlandés) al plano dialectal. Pero el Sueco tiene todavía en la sociedad finlandesa un *valor añadido* de lengua cultural que no lo tiene el Finlandés en Suecia.

El combate entre el Español y el Euskara o entre el Español y el Catalán se libra entre el escalón 4 y 5. El Euskara y el Catalán necesitan instalarse y consolidarse como lenguas nacionales en su territorio porque de lo contrario su techo es la función dialectal, con todo lo que ello implica:

a) que se les cierra el camino como lenguas de cultura.

b) que inmediatamente la competencia pasa a entablarse entre el escalón 3 y 4: el Castellano, con el valor añadido de única lengua cultural y única lengua nacional de todo el ámbito, pretenderá desplazar al Euskara y al Catalán también de la función dialectal, y constreñirlos a espacios de uso puramente locales y jergales, como transición a una sucesiva usurpación.

3—. El tercer punto a tener en cuenta es que, como proceso dinámico, tenso e inestable que es, junto a las lenguas claramente instaladas en una de las situaciones sociolingüísticas descritas, son muy numerosos los desplazamientos y las transiciones (30).



R. Stephen Uzell. *National Geographic*

Hay lenguas que han quedado relegadas a ciertos ámbitos laborales, profesionales o estilos de vida dentro de una colectividad (*family croft* on Eigg, Inner Hebrides).

IV

Llegamos así a estas conclusiones de enorme importancia para la normalización de una lengua:

a) Todas las lenguas están en pugna mientras no se alteren las condiciones internacionales de uso lingüístico.

b) Una lengua debe instalarse como lengua nacional para poder acceder a su valoración como lengua de cultura.

Las lenguas son, en sí mismas, cultura. Pero para que sean valoradas como tales por sus hablantes es necesario que los grupos sociales que median entre la lengua y el sujeto individual realicen en ella todas las funciones que corresponden a un estándar nacional.

La cotización general de la propia lengua como lengua de cultura en el plano internacional puede no estar en manos de la comunidad lingüística afectada. Pero es evidente que si la propia comunidad no empieza por valorar a su lengua como lengua de cultura, no puede esperar que sea estimada en tal por las comunidades lingüísticas rivales. Y si no la valora como tal, la comunidad lingüística vecina a la que estima como poseedora de la verdadera lengua cultural acabará desplazando a la lengua propia y reemplazándola por la ajena en su función de lengua nacional.

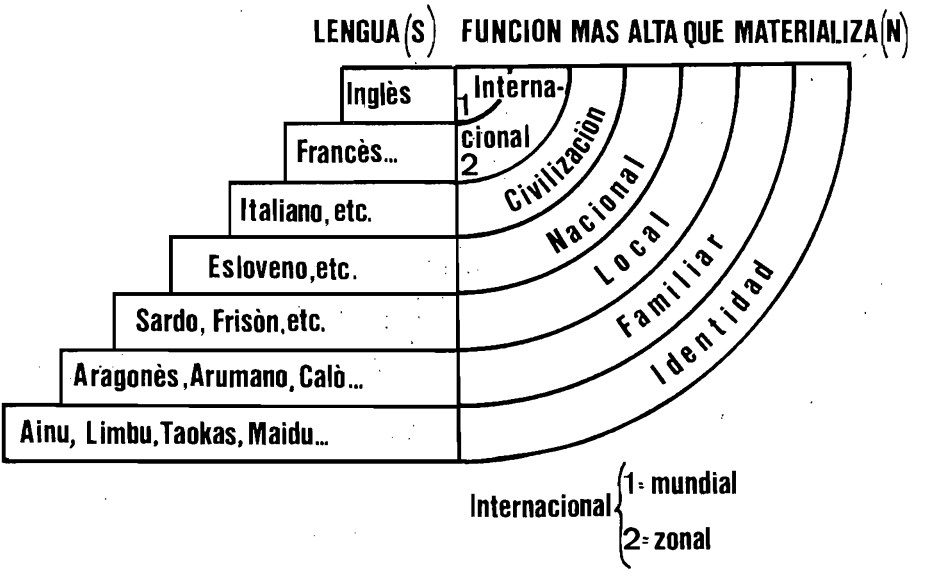


Diagrama n.º 7 bis

De modo que en las condiciones lingüísticas actuales cualquier comunidad lingüística para sobrevivir debe, por lo menos, situar a su lengua en el nivel de lengua nacional, como lengua exclusiva, pues ello hace que inmediatamente la tensión lingüística se desplace al escalón superior. Cuando la propia lengua es lengua de *necesidad* en el plano nacional, sus hablantes la perciben inmediatamente también como lengua de cultura (porque *necesariamente* la cultura se canaliza a través de esta lengua). El que sea también reconocida como lengua de cultura por los *extranjeros* depende no sólo del grado de inteligencia de éstos, sino también en gran medida de la eficacia en que la lengua materializa sus funciones subordinadas; de la aportación que desde ella se hace al pensamiento (31). Y *last but no least*, de que la propia sociedad no privilegie como lengua extranjera de estudio y conocimiento obligado a la lengua de una comunidad que no otorgue idéntitico status escolar y social a la lengua propia. La razón de ello es de economía elemental: sólo así las ganancias pueden equilibrar las pérdidas. Un cierto número de aprendizajes de lenguas extranjeras avanza por la línea del continuo hasta desembocar en la nativización (ya sea en el propio sujeto, ya sea en la generación siguiente). Si no hay en la otra sociedad quien recorra el camino en dirección contraria, una comunidad lingüística se sobrerreproduce y la otra se debilita (32).

V

Volvamos de nuevo al diagrama n.º 6. Como dijimos las dos funciones superordinadas dependen en gran parte del aprendizaje secundario. Para que una lengua sea considerada como lengua internacional y lengua de civilización es necesario que accedan a ella un número significativo de sujetos que la aprenden secundariamente. Pero sea considerada ¿por quién? Porque entramos en el juego de las perspectivas cambiantes. La lengua propia puede ser considerada por sus nativos lengua internacional, y por los hablantes de otra área como simple lengua nacional. El Arabe es lengua internacional en el mundo islámico, pero no tiene ese valor en Europa. El valor del Ruso como lengua internacional no transpasa, a su vez, el otrora llamado *telón de acero.*

Desde la perspectiva de la lengua propia el valor de lengua internacional viene dado por la capacidad que tengan sus hablantes de comunicarse mediante su lengua con sujetos nativos de otras comunidades lingüísticas. A su vez el valor de lengua de civilización o de cultura extranacional viene dado por la capacidad de expresar mediante la lengua conceptos y mensajes que se refieren no al hablante nativo, sino al ser humano genérico. En otras palabras: capacidad de expresar la cultura de su tiempo histórico, desde la lengua propia (33).

Desde la perspectiva de la lengua ajena la otra lengua es lengua internacional cuando mediante ella podemos entendernos con nativos de una tercera lengua que también la aprendieron secundariamente. Y es lengua de civilización (o lengua de cultura extranacional) cuando su estudio se justifica porque mediante ella nos comunicamos con nativos cuya cultura consideramos importante.

El valor de lengua de cultura de una lengua dada es la suma de las dos perspectivas: de la *percepción* que tienen sus nativos como lengua que canaliza el pensamiento y la información humana en el momento histórico presente, y del *uso* que hacen de ella los no-nativos que la aprenden como lengua extranjera. La suma de esta percepción y este uso, combinados, otorga un peso específico a dicha lengua dentro de la comunidad internacional. Es decir, una *motivación.* Pero una de las dos perspectivas puede faltar. Si falta la percepción de sus nativos (porque ya no hay hablantes nativos al haberse perdido la transmisión natural de la lengua), pero se mantiene un aprendizaje secundario, la lengua se desplaza hacia el pasado: queda anclada en el pasado como *lengua de cultura clásica.* También puede ocurrir que aunque la lengua tenga sujetos nativos éstos no la consideren válida para la expresión de la cultura actual: en tal caso es casi inevitable que la lengua ni siquiera haya afirmado su posición como lengua nacional. Pero puede ocurrir que los nativos le adscriban tal función de cultura y, sin embargo, la lengua pertenezca al pelotón de lo que el Centro de Lingüística Aplicada de Virginia llama: *the uncommonly taught languages* (34): las lenguas que son rara vez enseñadas; eufemístico modo de decir: «lenguas que ya no se aprenden secundariamente en los paises de la órbita americana, salvo por raros, curiosos y algunos sujetos desnativizados». Si sucede, pues, que la lengua propia tiene la desdicha de caer en el saco de las que, de un modo más brutal y malintencionado, los no nativos dicen que no t*ienen gramática*, la comunidad lingüística afectada sólo tiene una salida: aferrarse a su propia percepción —basada en la valoración cultural de su lengua— y condicionar desde ella una modificación internacional de las condiciones de uso lingüístico. Las posibilidades para realizarlo están en que en el momento presente son muchas las comunidades lingüísticas que se encuentran perjudicadas por esta situación, y muy pocas, en cambio (aunque con muchos hablantes cada una de ellas), las que se benefician; y también en que estas condiciones están trucadas de antemano en tal forma que no sólo hacen trampa al equilibrio lingüístico general, sino que desatan también la lucha entre el puñado de las privilegiadas. Bajo las condiciones actuales la Humanidad camina hacia el monolingüismo anglófono: proceso que ya predijo H. G. Wells en 1901 (35), y que desde entonces sólo ha hecho definirse, confirmarse y acelerarse.

Para quienes consideran este proceso como recomendable o inevitable me permitiré señalar aquí que el sentido más evidente del mito de Babel, tan arteramente manipulado por las comunidades poderosas, es la toma de partido del propio Yahvé por la diversidad lingüística como medida terapeútica a una situación en la que los hombres utilizan la lengua común para servir a su ambición y afán de poder, en lugar de alcanzarla como resultado de su solidaridad con los otros y desde la comprensión de su verdadero lugar en la creación (36).

VI

La modificación internacional de las condiciones de uso lingüístico requiere, precisamente, la corrección de las dos funciones superordinadas: lengua internacional/lengua de civilización.

Vimos que la valoración de una lengua como lengua de cultura es la suma de dos perspectivas.

El valor de una lengua como lengua internacional, es en cambio, un valor unidireccional que está establecido exclusivamente desde el uso: capacidad de usar la lengua los nativos con nativos de otras comunidades; capacidad de usar la lengua los no-nativos con otros no-nativos. Esta perspectiva monolítica implica:

a) Que una lengua (el Inglés) está siendo utilizada abusivamente. Entre otras consecuencias ello puede suponer una petición de principio: puede llegar un momento en que el número de hablantes que hablan defectuosamente el Inglés o que lo hablan de modos divergentes (para adaptarlo a sus propias necesidades *nacionales*) exceda de tal modo en proporción al de los que lo hablan *normativamente*, que el idioma se fragmente después de haber terminado precisamente con aquellos otros idiomas que ya estaban adaptados de modo óptimo a las necesidades propias de la idiosincrasia de cada pueblo (37). El Latín en la Romania es un ejemplo histórico cercano (y no el único).

b) Que una comunidad lingüística, la anglófona, desenfoca la realidad del Lenguaje Humano, que es una realidad múltiple, merced a su escasa motivación para el aprendizaje de otra lengua extranjera y, correlativamente, a los numerosos estímulos adicionales para permanecer en su monoglotismo (38). El que la conservación del patrimonio lingüístico de la Humanidad sea considerada sin interés o con desprecio por una de sus comunidades lingüísticas mas numerosas y poderosas supone un riesgo potencial para la Humanidad equiparable al riesgo de destrucción nuclear. Como ha escrito P. B. Ellis:

> La destrucción de lenguas y culturas no es más que otra de las facetas más importantes de la creciente enfermedad ambiental del mundo, de la que los grupos de presión ecológicos se están volviendo cada vez más conscientes (39).

c) Que la lengua internacionalmente dominante lo sea en función exclusivamente del uso indica que se potencia desde esos focos de poder una política de hechos consumados (40), donde la lengua se impone en virtud de una imposición previa que nadie parece querer discutir seriamente (41). Porque es preciso verlo y decirlo con claridad: no es el desarrollo de una percepción más profunda del hombre como conjunto (el desarrollo de una cultura) lo que privilegia la expansión internacional del Inglés (42). Es pura y simplemente el hecho de que los que lo hablan lo hablan siempre y en todas partes (43). Y los que aún no lo hablan lo aprenden o desean aprenderlo.

VII

Ninguna sociedad ha desarrollado todavía una percepción a la altura de la dimensión internacional o cósmica de lo humano. Tal vez nuestras propias actitudes lingüísticas (fiel espejo de nuestras actitudes mentales) están impidiéndonos el paso a ello, al derrocar el poder de la razón humana y suplantarlo por los intereses egoístas de los poderes particulares, que han llevado las relaciones entre las diferentes comunidades lingüísticas de la Humanidad a las relaciones de dominación y abuso que se ejercen simultáneamente en todas las otras esferas de la vida.

Las leyes de la razón sugieren más bien que el equilibrio lingüístico debe estar basado en una sincera valoración de todas las lenguas humanas como instrumentos y manifestaciones irremplazables de la experiencia y el saber humano: valoración que desemboque en relaciones equitativas de aprendizaje y uso entre las diferentes comunidades lingüísticas. Y paralelamente en el hallazgo (o simplemente, puesta en circulación) de la lengua internacional, o lengua de intercambio mutuo, que siendo lengua común a todos no lo sea en particular de ninguna comunidad concreta.

No es de extrañar que en el pasado las inquietudes y proyectos más fervientes por avanzar en esta dirección hayan procedido precisamente de las pequeñas naciones idiomáticas. Si en la hora actual logran unir sus esfuerzos en favor de esta alternativa podremos decir también que el futuro les pertenece.

VIII

Desde un plano estrictamente teórico todas las alternativas posteriores al empleo del Latín que durante un milenio, en frase de Frederick Bodmer «hizo de los europeos instruídos una fraternidad única» (44) suponen un punto de inflexión. ¿Cuales son las causas, no ya a nivel general, donde es obvio el obstáculo impuesto por los intereses políticos, sino entre la misma comunidad científica internacional, del fracaso de los numerosos intentos por construir una lengua internacional vehicular, últimamente aceptable para todas las naciones del Planeta, intentos a los que, es justo decirlo, se han consagrado a partir de la segunda mitad del siglo XVIII —cuando el colapso del Latín como lengua internacional era ya evidente (45)— alguna de las mentes más lúcidas y bienintencionadas?

Para responder a estas preguntas debemos primero poner en su lugar la misma formulación de lo que se ha dado en llamar *el problema lingüístico*. Porque aquí surgen ya dos interpretaciones completamente diferentes. Para algunos el problema lingüístico consiste en la misma división de la Humanidad en naciones idiomáticas diferentes, interpretándose que su resolución consiste en la vuelta a

un idioma único común a todos que conduce, correlativamente, a la desaparición progresiva de todos los otros (con la excepción, claro está, del idioma privilegiado). Aunque esta interpretación admite en su seno muchas subdivisiones que van desde el militantismo alemán de corte nazi hasta el filantropismo comtiano (46), tienen todas en común el rasgo fundamental de considerar la diversidad lingüística humana como una rémora que en *un nuevo orden* más o menos inmediato debe ser superada. De aquí a suponer que la lengua que la Humanidad necesita, lo sepa o no, le guste o le pese, es precisamente *la nuestra* hay un solo paso. La rapidez con que se da este paso y los horrores que ha provocado y sigue provocando justifican la reducción de todas sus diversas formulaciones a una especie única: la del *egocentrismo glótico*. Este planteamiento carece de salida porque supone la negación de lo que le hace al hombre ser él mismo: el equilibrio entre el yo y los otros, su ser y su tiempo, su tradición y su proyecto de vida: su igualdad esencial dentro de su diferencia, en suma.

La otra interpretación consiste en compaginar dos necesidades equivalentes y equipotentes: la del mantenimiento de la ecología natural de las lenguas; el derecho y la responsabilidad de cada nación idiomática de conservar su legado lingüístico y, por tanto, la preservación de la variedad de lenguas naturales en el mundo, con la necesidad de establecer una *segunda* lengua, o lengua exclusivamente vehicular, como instrumento de comunicación de un ámbito necesario, limitado y preciso: el de la comunicación entre naciones idiomáticas diferentes (47).

Llamamos a este planteamiento *ecologismo glótico* o planteamiento ecológico. Esta es la perspectiva que nos interesa. Y en relación a ella debemos decir que *el problema lingüístico* surge y se generaliza a partir del siglo XVIII (48) por la desaparición (o más bien por la pérdida de crédito entre la comunidad científica internacional, correlativa a la pérdida de independencia de los intelectuales frente a los poderes políticos tribales) de los tres grandes recursos, que en épocas anteriores y en las diversas áreas interregionales, la Humanidad había ido generando con este fin. De este modo la necesidad de una comunicación verdaderamente internacional, resultado del contacto y relación entre varias áreas culturales hasta entonces relativamente aisladas entre sí, no se superpuso a la fórmula que ya permitía en diversas áreas interregionales la estabilidad de las lenguas naturales, sino que la sustituyó por varios egocentrismos en pugna entre sí, pretendiendo cada uno de ellos apoderarse en exclusiva del nuevo ámbito de uso de la comunicación internacional universal, y de este modo dominar y subordinar a las otras comunidades lingüísticas naturales, cuyas lenguas convertidas en redundantes o innecesarias, habrían de encarar la perspectiva de una extinción inevitable a corto o medio plazo.

Estos tres grandes recursos **ecológicos** han sido:

1—. El aprendizaje **secundario** de las grandes lenguas históricas (*clásicas*) desprovistas de transmisión natural (Latín, Griego Clásico, Hebreo, Sánscrito, Copto, Geez (49), Antiguo Eslavo, etc, etc). Este tipo de lenguas, y a partir exclusiva-

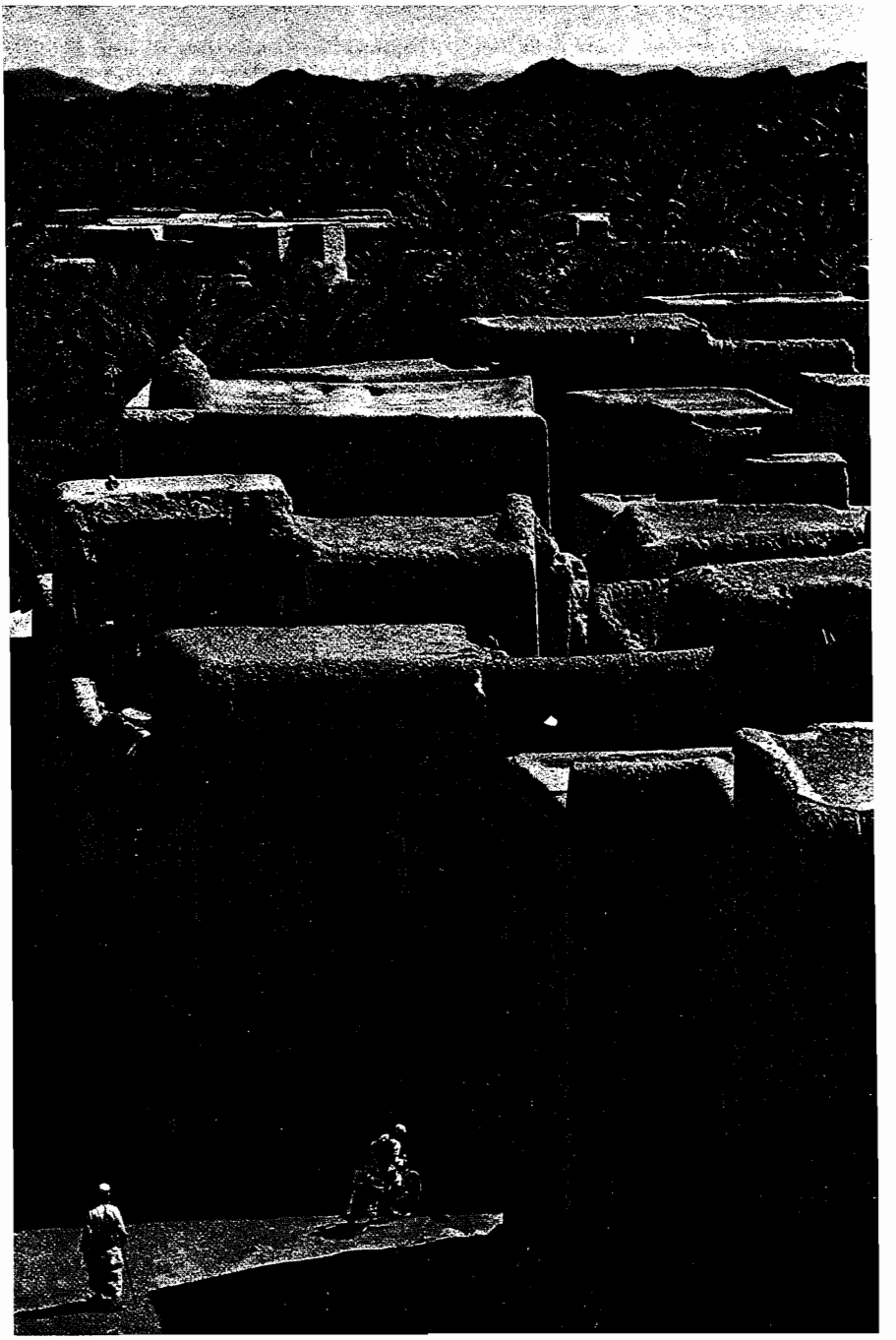


Foto: Robert Azzi (*National Geographic*)
Nazwa, antigua capital de Omán.

En los países islámicos el Arabe clásico ha retenido la posición que la Europa medieval concedió al Latín.

mente del momento en que habían dejado de adscribirse mediante su adquisición primaria a comunidad lingüística particular alguna, permitían, en efecto, la situación sociolingüística que en otro lugar caracterizamos como *endodiglosia,* mediante la cual dos lenguas diferentes, adscritas a cada uno de los aprendizajes, funcionan para una misma comunidad lingüística sin interferir sus ámbitos respectivos de uso: la lengua formal no siendo lengua natural de nación alguna; y la lengua natural siendo indispensable en los espacios internos de uso de cada comunidad. El ejemplo vivo más claro de esto está representado por la situación sociolingüística de los paises islámicos, donde el Arabe Clásico ha retenido la posición que la Europa medieval concedió al Latín. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el debilitamiento progresivo del Latín como lengua internacional europea se debió junto a las razones antedichas, a la reacción que suscitó en las comunidades lingüísticas afectadas su pretensión de acaparar (o más bien bloquear) una función clave que pertenece a la lengua natural: la expresión de la cultura y de la identidad **nacional**. Esta intromisión desposeyó al Latín Medieval de su neutralidad.

2—. El segundo recurso son los llamados pidgins, jargones o linguas francas (50), tales como el Chinook Jargon en Norteamérica, o la famosa Lingua Franca del Mediterráneo (51): creaciones espontáneas, cuyo aprendizaje está al alcance de las mentes menos dotadas lingüísticamente, surgidos con el mínimo de complicación gramatical y léxica (52) para responder a ciertas necesidades de comunicación internacional, y válidos exclusivamente en esos ámbitos (53).

3—. El tercer recurso son los grandes alfabetos ideográficos o logográficos, de los que el ejemplo actual más claro y más extendido es el chino. Estos alfabetos permiten un lenguaje internacional escrito. Las naciones siguen hablando cada una de ellas su propio idioma, no obstante lo cual se entienden a través del idioma escrito que por representar ideas, y no palabras, es común a todos ellos (54). Hoy es una evidencia al alcance de cualquier persona con una formación lingüística elemental lo que para los europeos instruidos del siglo XVIII supuso un auténtico descubrimiento que fué incluso sugerido como posible remedio para la superación de *la confusión de las lenguas*: que dos personas de diferentes partes de China pueden leer, entender y comunicarse a través de los mismos textos sin ser capaces de hablar el uno con el otro (55). Y lo mismo ocurrirá con dos monolingües de dos lenguas cualquiera que hubieran aprendido a escribir a través del alfabeto chino. El lenguaje universal de las matemáticas o de la música, a través de los cuales dos matemáticos uno ruso y el otro mexicano, o un músico hindú y el otro galés pueden comunicarse entre sí sin ser capaces empero de hablar la lengua del otro, son buenas aproximaciones para entender las grandes posibilidades de estos códigos escritos, que el etnocentrismo europeo de nuestros días ha desestimado como *poco prácticos* para las necesidades lingüísticas actuales, soslayando el hecho, tan fundamental por otra parte, de que es precisamente su independencia del sistema fonético de una lengua concreta lo que les permite su

universalización (56). Todo alfabeto ideográfico compensa el costo enorme de su aprendizaje por el valor enorme interlingüístico de su uso.

La sustitución de cualquiera de estos tres recursos por una lengua nacional cualquiera supone un paso atrás porque suplanta los términos ecológicos del problema lingüístico reduciéndolos a las condiciones de dominio/sometimiento propias del egocentrismo glotofágico. Y, en realidad, el establecimiento de un nuevo orden o nuevo equilibrio entre las naciones idiomáticas del planeta supondrá, inevitablemente, el *descubrimiento* de un sistema comunicativo común que posea las ventajas acumuladas de los tres:

— La facilidad de adquisición y adaptación a nuevas necesidades que los pidgins poseen, correlativa a su inoperancia para la expresión de las necesidades ya cubiertas por la lengua nacional (57).

— El prestigio para la comunicación cultural intercivilizacional de las lenguas clásicas, correlativo a su ineficacia práctica para los espacios de uso interiores.

— La objetividad o capacidad de expresar lo *esencial humano* de los alfabetos ideográficos, correlativa a su inoperancia como sustitutos de la expresión oral de las lenguas naturales.

Todos los intentos efectuados hasta la fecha, no obstante la profundidad de algunos de ellos, no pueden considerarse mas que anteproyectos y esbozos de una búsqueda que está aún muy lejos de haber llegado a esta síntesis final.

Capítulo IV

EL EQUILIBRIO LINGÜÍSTICO

Homaron vi kreis prefekte kaj bele,
Sed ĝi sin dividis batale;
Popolo popolon atakas kruele,
Frat'fraton atakas jakale.
Ho, kiu ajn estas vi, forto mistera
Auskultu la voĉon de l'preĝo sincera
Redonu la pacon al la infanaro
De l'granda homaro.

Tú creaste a la Humanidad en perfecta belleza,
Pero ella misma se dividió en luchas.
Unos pueblos atacan a los otros con crueldad,
Y hermanos atacan a hermanos como chacales.
O, quienquiera que Tú seas, Fuerza Misteriosa
Escucha la voz de sincera plegaria:
Devuelve la paz a los hijos
de esta vasta Humanidad.

(Żamenhof a los asistentes del 1er Congreso Esperantista, 30 de julio de 1904).

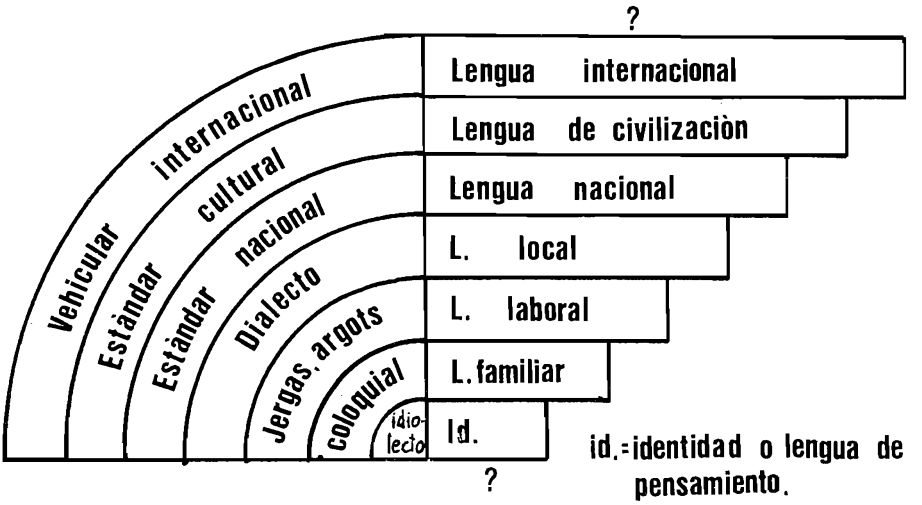


Diagrama n.º 8
Funciones posibles de una lengua

I

Las actuales lenguas internacionales suponen, como hemos visto, una usurpación de la verdadera lengua internacional. Usurpación que proyecta hacia abajo situaciones descompensadas de uso lingüístico y que proporciona un argumento a las minorías dominantes de las comunidades lingüísticas más agresivas que basan su pretensión de capitalizar para sí la función de lenguas de civilización en su mayor extensión como lenguas internacionales frente a otros estándares nacionales.

Teniendo, pues, en cuenta que la lengua internacional (como expresión cósmica de lo humano) sólo será accesible a partir de una igualdad de trato entre las lenguas y ha de consistir en una lengua distinta a las lenguas naturales, recomponemos el diagrama tal y como aparece en la figura n.º 9. Este diagrama representa para una lengua el máximo de funciones posibles y, por tanto, su situación de equilibrio. En él el techo máximo aparece representado por la función de civilización (puesto que la función internacional pertenece a otra lengua distinta). Hemos desdoblado lo que en el diagrama anterior era una sola función en dos: dialecto/lengua local, a fin de intercalar la comunidad regional como nexo de unión entre la localidad y la nación. Pero debemos tener en cuenta que el dialecto tiene mucho de una abstracción (1). Mi primo el aizkolari de Usurbil no

El dialecto es el registro interior cuya función es crear entre sus naturales la sensación de pertenencia a una misma comunidad regional (José Arrue Valle: *La Feria*).

habla el guipuzcoano de Usurbil en su pueblo y el guipuzcoano unificado común en Zarauz o en Aya. Habla en los dos casos exactamente igual. El hecho de que hablando como habla en Zarauz le entiendan casi todo y en Santa-Garazi no le entiendan casi nada es lo que hace que interpretemos que en el primer caso está funcionando un dialecto y en el segundo otro. Pero por eso mismo el dialecto es algo: el mínimo común divisor entre hablas locales palpables que comparten las suficientes isoglosas comunes como para crear entre sus naturales la sensación de pertenencia a una misma comunidad regional (2). Todo eso y nada más que eso. Si, por el contrario, un dialecto llega a codificarse hasta el grado y con el fin de permitir su transmisión cultural, es probable que, si el intento tiene éxito, llegue a ser un estándar nacional, puesto que así es como lo sienten (y lo hacen funcionar) ahora sus hablantes.

II

La relación que tienen estas funciones con los aprendizajes lingüísticos y los grupos sociales es interesante de notar. La función de identidad depende de que

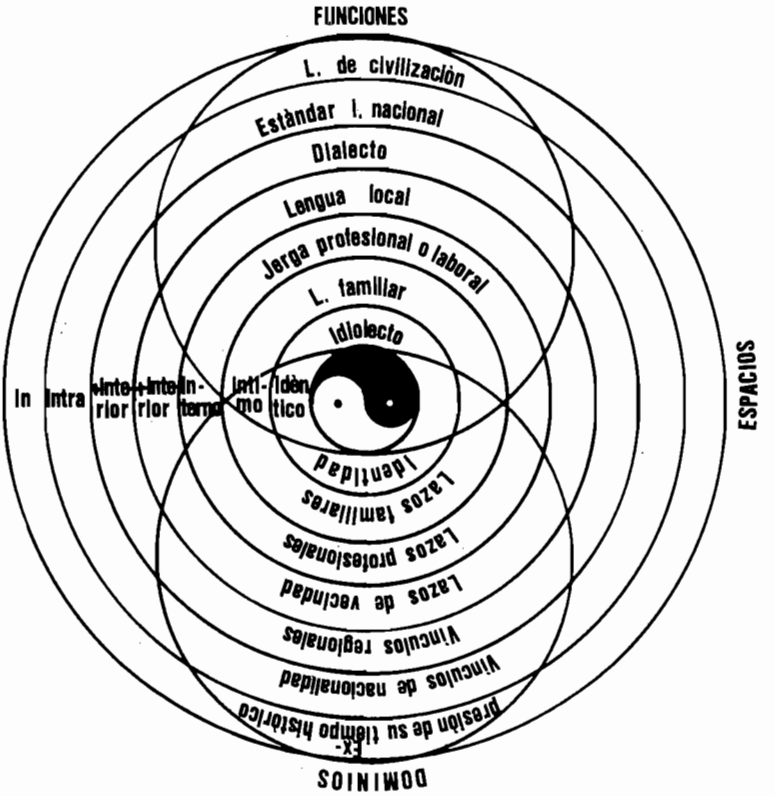


Diagrama n.º 9

Representación del equilibrio lingüístico dentro de una comunidad lingüística: todos los espacios básicos de la escala de la inclusión están cubiertos por los dominios correspondientes y la Lengua materializa así el máximo de funciones posibles.

la lengua canalice una adquisición natural. La función de civilización depende de que exista un aprendizaje secundario, por parte de no nativos. Viendo la escala como una cuerda (3), estos serían sus polos opuestos: desde arriba hay un tirón hacia fuera (*impulso de extracción*) que puede llevar a cambiar de lengua. Desde abajo hay un tirón hacia dentro (*impulso de inmanencia*) que provoca la fidelidad a la lengua.

Es fácil de entender que la función de identidad esté ligada al aprendizaje natural de la lengua. Pero más difícil, en cambio, el entender por qué la función de civilización lo está al aprendizaje secundario. La razón es la de que incluso entre lenguas que están en relación de paridad la función de civilización representa la zona de contacto entre lenguas diferentes. Cuando dos comunidades lingüísticas cuyas lenguas tienen status semejantes (son lenguas nacionales) acce-

den mediante su lengua a la expresión de la cultura de su tiempo histórico, perciben inmediatamente que ésta se transmite simultáneamente a través de muchas lenguas diferentes. Surge de aquí un impulso de aprendizaje hacia *las otras lenguas* que los hablantes canalizan hacia una u otra de acuerdo a sus condiciones ambientales y a preferencias personales. Un cierto número de estos aprendizajes acaba (ya sea en la primera, ya sea en la segunda o tercera generación) produciendo un cambio de lengua. Si la comunidad lingüística no gana a su vez, por el mismo procedimiento, a adultos que se nativicen, la posición global de la lengua se debilita.

Pero depende también del aprendizaje secundario en dos vertientes más: para materializar su función de lengua de civilización, la comunidad lingüística necesita que un segmento de sus hablantes hayan aprendido secundariamente otras lenguas de cultura, pero permanezcan cubriendo todas las funciones en la lengua nativa. Estos hablantes son los que actúan de correa de transmisión (recreadores; traductores) entre el pensamiento y los mensajes que se acuñan en lenguas extranjeras y la posibilidad de acceso a esos conceptos por los nativos desde su lengua propia. La otra vertiente es que si la lengua propia actúa, correlativamente, como lengua aprendida por un segmento de hablantes de otra comunidad extranjera pueden éstos igualmente transmitir a su colectividad ideas y mensajes que originalmente se acuñaron en aquella. De este modo la comunidad no permanece lingüísticamente aislada y se produce un equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe, manteniendo estable la valoración de las lenguas en concurrencia.

III

Una de las consecuencias prácticas de todo esto es que la comunidad lingüística necesita garantizar tanto una didáctica del idioma como lengua materna, como una didáctica del idioma como segunda lengua. Lo cual quiere decir que, por ejemplo, en la preparación de métodos de enseñanza del idioma se debe avanzar en dos líneas diferentes: ya que no parece, en efecto, que los métodos de enseñanza de la lengua materna a niños que la adquieren por simple contacto sean sin retoque alguno exportables a sujetos que la aprenden tras la pubertad (4). Distintos aprendizajes suponen distintas estrategias porque siguen distintas direcciones (5).

Ateniéndonos al Euskara parece evidente que sólo si se consolida un aprendizaje del idioma por parte de no nativos (simultáneo, por supuesto, a su adquisición cultural por los nativos) puede el Euskara consolidar automáticamente su posición como lengua nacional. Si este aprendizaje no se pone en marcha y avanza, el erdara seguirá desplazando al Euskara en su propio suelo de la función de estándar nacional, y lo irá relegando a funciones socialmente cada vez más restrictivas: primero a la función dialectal/local, mas tarde a la función de simple jerga o argot, luego habla familiar de unos pocos, y en fin *infralengua*: lengua de una

identidad compartida de alguien que esconde su condición de bilingüe negándose a exteriorizar en público la marca que estigmatiza socialmente.

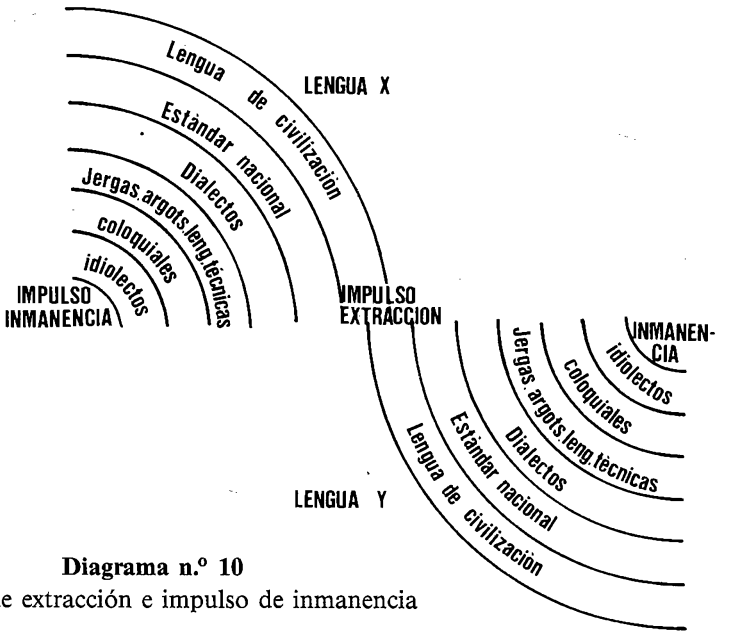


Diagrama n.º 10
Impulso de extracción e impulso de inmanencia

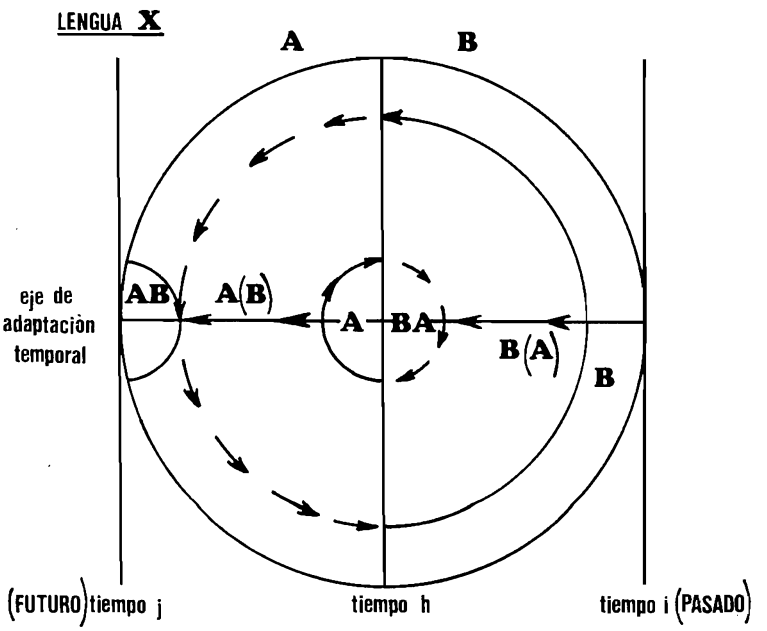


Diagrama n.º 11

IV

El diagrama n° 11 es uno de los que representan el equilibrio lingüístico. Los dos aprendizajes actúan como contrapesos que facilitan el progreso del conocimiento lingüístico. Porque hay una adquisición natural del idioma, aprendices (*euskaldunberriak*) que comenzaron a aprenderlo desde el aprendizaje secundario (motivación-percepción-uso), pueden llegar a nativizarse (polo A: función de identidad) y continuar adquiriendo la lengua naturalmente.

A su vez porque hay un aprendizaje secundario los nativos (*euskaldun zaharrak* edo *sortzezko euskaldunak*) pueden alcanzar la función de civilización (polo B) y continuar aprendiendo su lengua secundariamente, deviniendo hablantes cultos (*euskaldun eskolatuak*) de ella.

El equilibrio lingüístico a nivel individual se compone, como vimos, de dos recorridos complementarios: un circuito. Pero a nivel de la lengua está representado por dos circuitos (**AB**; **BA**): por tanto, cuatro recorridos (**A**; **B**; **A'**; **B'**). Esto requerirá una aclaración.

Ya hemos explicado suficientemente cómo el desarrollo completo individual en un idioma se logra:
a) si se es nativo del idioma, cultivándose en él.
b) si no se es, nativizándose.

Como hay nativos que no se llegan a cultivar o culturizar en su idioma, sino que permanecen en él como hablantes espontáneos y, al mismo tiempo, gran parte de los que aprenden secundariamente una lengua no llegan a nativizarse en ella (lo que supone la capacidad de hablarla espontánea y correctamente en cada una de las funciones que materializan), **resulta, pues, que desde el punto de vista del aprendizaje los grupos sociolingüísticos son cuatro**:
1) Nativos cultivados
2) Adultos nativizados
3) Nativos primarios (reflejos o espontáneos)
4) Adultos secundarios (aprendices, o no nativizados).

Para la lengua se agrupan tal y como establecemos en el diagrama n.° 12. Los grupos 1 y 2 constituyen las capas más interiores: el espacio simbólico de la lengua. Pero los dos grupos no se superponen, de entre ellos el más nuclear es el grupo 1: si este grupo no vive y se expande en el corazón de la comunidad lingüística, puede colapsar el propio idioma.

Los grupos 3 y 4 constituyen las capas más exteriores. Pero ambos grupos tampoco se superponen. El grupo 3 (nativos reflejos) ocupa la capa intermedia. Estos hablantes son sólo relativamente seguros para el idioma, en el sentido de que si tienen grupos de hablantes 1 y 2 completando el total de funciones necesarias de la lengua, permanecen en la misma. Si ellos son, por el contrario, la capa más profunda del idioma, pasan entonces, gradualmente, a engrosar la capa 4

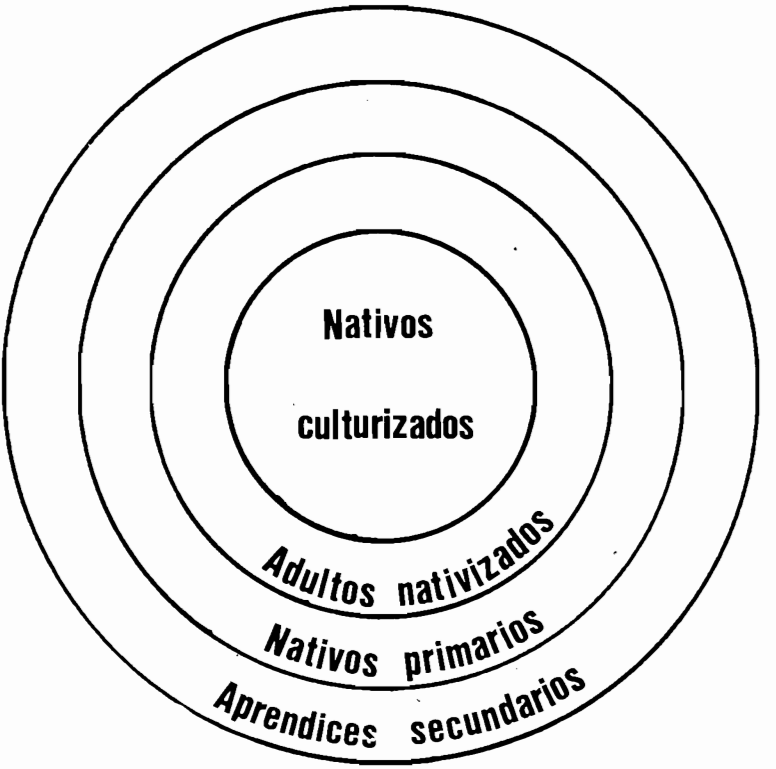


Diagrama n.º 12
Los grupos sociolingüísticos

de otra comunidad lingüística, buscando en ella este núcleo o espacio simbólico creativo e ideativo que echan en falta en la propia. Cuando están ya allí como grupo 4 son candidatos preferentes para el cambio de lengua. Aunque, en muchos de ellos, la incapacidad de seguir avanzando más adentro en la lengua aprendida (ni llegan a culturizarse en ella, ni tienen tampoco la fluidez ni la seguridad del nativo) conlleva una penosa sensación de estar *descolocado*, cosa que realmente ocurre.

Finalmente el grupo 4 es la puerta de entrada. Es también, inevitablemente, la zona de contacto. Todos estos hablantes son necesariamente bilingües, en diverso grado. Para permanecer en su posición y no desaparecer por el foro hacia su lengua nativa estos hablantes necesitan una serie de condiciones: la principal es, precisamente, que el aprendizaje de la lengua les dé la capacidad de conectar con la capa más interior de nativos reflejos. Si lo hacen completan, en la interrelación con ellos, funciones que no habían desarrollado en la lengua de acceso, avanzan por la línea del aprendizaje y, eventualmente, pueden llegar a alcanzar el punto A (función de identidad), comenzando a adquirir el idioma espontánea-

mente y pasando, por tanto, a ubicarse dentro de la capa interior del espacio simbólico. El que este pasaje se produzca tiene siempre, además, un efecto ejemplificador sobre los otros adultos en fase de aprendizaje incipiente, y sobre los nativos reflejos, que reciben así un impulso complementario de motivación (motivación racional), capaz de poner en marcha en ellos el proceso de culturización en su idioma que los conduzca a su vez a la condición de hablantes completos.

V

Este diagrama nos ilustra sobre dos ideas que son muy importantes. La primera, que los grupos sociolingüísticos básicos, como los elementos de Empédocles, son exclusivamente cuatro (6). Y todos los demás son gradaciones y combinaciones de estos grupos básicos.

La otra idea que queremos resaltar se refiere al modelo de lengua que se le debe ofrecer a los adultos que aprenden secundariamente el idioma, como objetivo inicial: el modelo representado por la lengua de los nativos reflejos, pues el modelo representado por la lengua de los nativos cultos queda muy lejos de las posibilidades preliminares de los bilingües incipientes y la enormidad de la distancia, por un lado, y la diferencia, por otro, entre lo que se pretende y lo que se consigue, puede producir en el estudiante del idioma una caída en el impulso motivador. Ahora bien, el modelo de lengua de los nativos reflejos difiere normalmente mucho, en cualquier comunidad lingüística, de acuerdo a factores geográficos (dialectos horizontales) y de acuerdo a factores de agrupación sectorial (dialectos sociales o verticales). Una didáctica secundaria del idioma no puede tener en cuenta todas estas variaciones. En realidad lo que se debe seleccionar de la producción lingüística de los nativos primarios es la determinación del repertorio de recursos sintácticos básicos que éstos materializan. Esos recursos son los que el aprendiz debe comenzar a adquirir y a producir, ya que las formas más complejas crecen desde ellos. Pero la forma lingüística concreta del aprendizaje secundario es siempre una forma neutra, estardardizada, bastande semejante a lo que sería el habla media de los nativos cultos (si éstos no cambiaran de registro) al materializar funciones informales. Por eso el punto de encuentro entre el aprendiz y el nativo no se produce nunca en la periferia, sino en el interior (en el espacio simbólico): supone la conjución de un nativo que haya estandardizado hasta cierto grado su lengua natural, y de un adulto que haya nativizado, en un grado semejante, su lengua aprendida. Eso posibilita, además, al primero entender la lengua artificialmente formal del aprendiz en situaciones que son informales. Y al segundo entender variantes dialectales de la lengua natural bastante alejadas de la lengua estándar (7).

La conclusión obvia es la de que en la medida en la que se favorece la culturización de los nativos de una comunidad lingüística, se está facilitando al mismo tiempo la nativización de los aprendices secundarios.

VI

Puesto que no se solapan los grupos (aunque, evidentemente, se interestimulan) tampoco se solapan los recorridos. Los dos recorridos posibles de los *hiztun zaharrak* o nativos permanecen distintos a los dos recorridos posibles de los *hiztun berriak* o no nativos.

Permanecen distintos, pero, sin embargo, están dispuestos simétricamente, de dos en dos, porque guardan entre sí, también, afinidades sustanciales.

El mejor modo de entenderlo es mediante un nuevo diagrama. Centrémonos ahora en el n.º 13 que es una variación sobre el diagrama n.º 11.

El círculo, globalmente, es la comunidad lingüística (8). El diámetro representa la línea de aprendizaje. Esta línea de aprendizaje tiene en el radio de la derecha una serie de puntos A que representan la función de identidad, y con ella el impulso de inmanencia de la lengua nativa. En el radio de la izquierda encontramos la línea de B que representa en cambio la función de civilización o de cultura, y el impulso de extracción. Cuando a través del perímetro de uno de los semicírculos la flecha se mueve de A a B quiere decir que se está operando un aprendizaje primario o natural; cuando de B a A, un aprendizaje cultural o secundario.

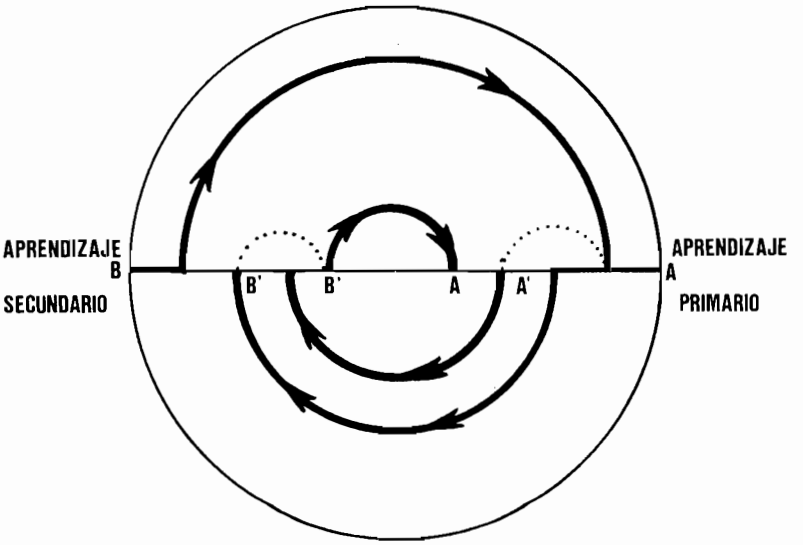


Diagrama n.º 13

El perímetro en rojo señala la trayectoria de un aprendiz adulto (*hiztun-berri*); el perímetro en verde, la de un nativo (*hiztun-zahar*).

Empecemos por el perímetro superior más externo: el *hiztun-berri* comienza a aprender la lengua a partir de una motivación racional. Avanza a través de funciones cada vez menos extrínsecas (primero es lengua extranjera, luego es lengua exterior, luego lengua externa, luego lengua extrema, luego lengua altérica) y, eventualmente, alcanza el punto A: de ser una lengua que ya se utiliza en todo contexto (coexistiendo con la lengua nativa), pero que aún es *la otra* lengua, pasa a ser *mi* lengua, la lengua donde habito yo. Esto es, la lengua de identidad. A partir de ahí se opera el *salto cualitativo* que hace posible que el *hiztun-berri* siga aprendiendo la lengua, pero ahora ya de forma natural, de derecha a izquierda, recibiendo de la lengua identidades sociales sucesivas: de lengua del *yo* pasa a ser *mi* lengua familiar; mi lengua profesional y coloquial; la lengua de mi pueblo, mi lengua nacional. Así hasta terminar de nuevo en el punto B: la cultura y el pensamiento recreador o creativo se captan ya y se producen espontáneamente desde la lengua aprendida. Este punto señala el fin del proceso de un *hiztun-berri* versus *hiztun osoa* (aprendiz versus hablante completo).

El otro proceso comienza más dentro del círculo, más dentro de la lengua. El infante parte del uso lingüístico de su entorno: y la lengua que está allí comienza a identificarlo ante sí y ante los otros (función de identidad). A partir de ahí se va abriendo a funciones (y con ellas a identidades sociales) más amplias, hasta llegar eventualmente a la función de civilización. Si, en contacto con la cultura que le es accesible en su tiempo histórico (y en su lugar concreto), capta una motivación cultural de aprendizaje y ésta se canaliza en su idioma, es decir, si no permanece pasivo ante el saber cultural sino que desea asimilarlo y ser capaz de producirlo, entonces se opera aquí también un salto cualitativo. Y el nativo continúa aprendiendo su idioma, pero ahora secundariamente, hasta que alcanza una identidad cultural que en él es la suma de la identidad social que le aportó su entorno y de la identidad individual que logró en una trayectoria personal que hace de él un individuo —por una u otra razón social— (lingüística)mente relevante. Es tambien un *hiztun osoa* (hablante completo).

VII

Los recorridos no se solapan porque aunque vayan en la misma dirección, no son el mismo. No es la misma la cronología, ni la duración, ni los resultados que materializan.

Tomemos, por ejemplo, el aprendizaje secundario del no-nativo y el aprendizaje secundario del nativo. Son distintos en la cronología, porque en relación con esa lengua el no-nativo es el primer recorrido que hace en ella; para el nativo es el segundo. Creemos (pero es una mera sospecha) que son distintos también en la duración o, mas bién, en la intensidad del esfuerzo requerido: es posible que el tiempo y el esfuerzo que necesita un no-nativo para alcanzar la identidad

lingüística natural en el idioma que aprende sean mayores que los que necesita un nativo para lograr una identidad cultural en el suyo. Y, en fin, son muy distintos en sus manifestaciones. En el no nativo, como expusimos arriba, el proceso de aprendizaje secundario consiste en atravesar periferias para llegar al centro, ese centro donde la lengua ya no es más una cosa postiza, diferente de uno mismo: el centro en el que el idioma vive en uno. En el nativo el proceso de aprendizaje secundario consiste, por su parte, en ir penetrando en espacios o ámbitos culturales en los que él es ya el que va abriendo a la lengua nuevas posibilidades, o va realizando posibilidades culturales de la lengua. Estos ámbitos serían: la lengua como expresión del conocimiento científico; la lengua como expresión de la propia historia y de la identidad nacional; la lengua como expresión de la cultura popular; la lengua como expresión del sentimiento y de los lazos de amistad *elegidos*; y, en fin, la lengua como expresión de la búsqueda del yo.

Por su parte, el aprendizaje primario del nativo y el aprendizaje primario (nativización) del adulto son también muy diferentes. El del primero actúa en el vacío. El del segundo actúa desplazando o concurriendo con algo que ya estaba allí otorgando unas funciones de identificación social que pueden entrar en colisión con las que se adquieren. Es probable también que haya una diferencia de tiempo. Y, en fin, hay una diferencia de manifestación: el nativo es un bautizado prematuro; un creyente por mor de los usos y costumbres del lugar. El no nativo es un converso. La fe del primero en lo que la lengua le va dando (una identidad personal, una identidad familiar, una identificación de clase, local, nacional y —por último— de civilización) tiene mucho de estímulo-respuesta. La del segundo, en cambio, es algo que se vive intensamente. Un hablante que como consecuencia de un arduo aprendizaje ha conseguido alcanzar una identidad personal en la lengua aprendida y sigue, a partir de ahí, adquiriéndola espontáneamente, recibe las nuevas funciones que se le abren como auténticos efluvios de bienaventuranza, hermosa compensación de una ardua caminata. De manera que hay un factor de entusiasmo o incluso de arrebato, que no puede ignorarse y que guarda relación con algo que diremos más abajo.

VIII

Pero si éstas son las diferencias, los recorridos tienen simetrías profundas, esenciales, no importa quién los ande.

Un recorrido primario es, siempre, un proceso que va del uso a la motivación. Un recorrido secundario es, siempre, un proceso que va de la motivación al uso. Un aprendizaje primario es un proceso de socialización: introduce al sujeto en espacios lingüísticos cada vez más amplios que van dando identidades sociales superpuestas. Un aprendizaje secundario es un proceso de individuación: es el sujeto quien abre espacios a la lengua. En el aprendizaje primario la lengua

le da al sujeto todo: desde el propio nombre hasta el nombre de Hombre. En el aprendizaje secundario es el hombre quien da al idioma: en un caso (el del hablante no nativo) le da usos que tenía en él (porque estaban ocupados por otra lengua); en el otro le da posibilidades que sin ese individuo concreto quedarían tal vez sin realizarse: la expresión del pensamiento filisófico o científico, la ideación literaria, la actividad poética, la expresión de la ideología política. Hasta la constitución de una familia y la determinación de la lengua expresión de la vida familiar es una actividad individual y creativa en la que el sujeto le da a la lengua, esta vez ya activamente, la función familiar.

En el aprendizaje primario la Lengua cuenta para el individuo. En el aprendizaje secundario el individuo cuenta para la Lengua: un científico que desarrolla conceptos de física en Euskara; un político que expresa sus opciones políticas en Euskara; un bertsolari que canaliza en Euskara la experiencia y el saber popular (función popular creativa); unos padres que deciden hacer del Euskara la lengua del hogar y de sus hijos; y el sujeto anónimo que se busca y se interroga a sí mismo desde el Euskara: todos ellos son igualmente necesarios para la Lengua y le abren al Euskara ámbitos de uso que luego, a su vez, puede dar a los diversos grupos sociales.

«... un buen bersolari que canaliza en Euskara la experiencia y el saber popular...»

Esta es, pues, la diferencia fundamental: desde el aprendizaje primario el sujeto cuenta como grupo. En el aprendizaje secundario cuenta, además, como individuo. El desarrollo consiste en contar como las dos cosas al mismo tiempo. Los adultos (*euskaldunberriak*) que lo logran generan dentro del Euskara el máximo de motivación. Los nativos (*euskaldun zaharrak*) que lo logran generan, por su parte, el máximo nivel de capacidad lingüística. Estos dos polos complementarios de energía garantizan a nivel global la vida y el equilibrio del idioma.

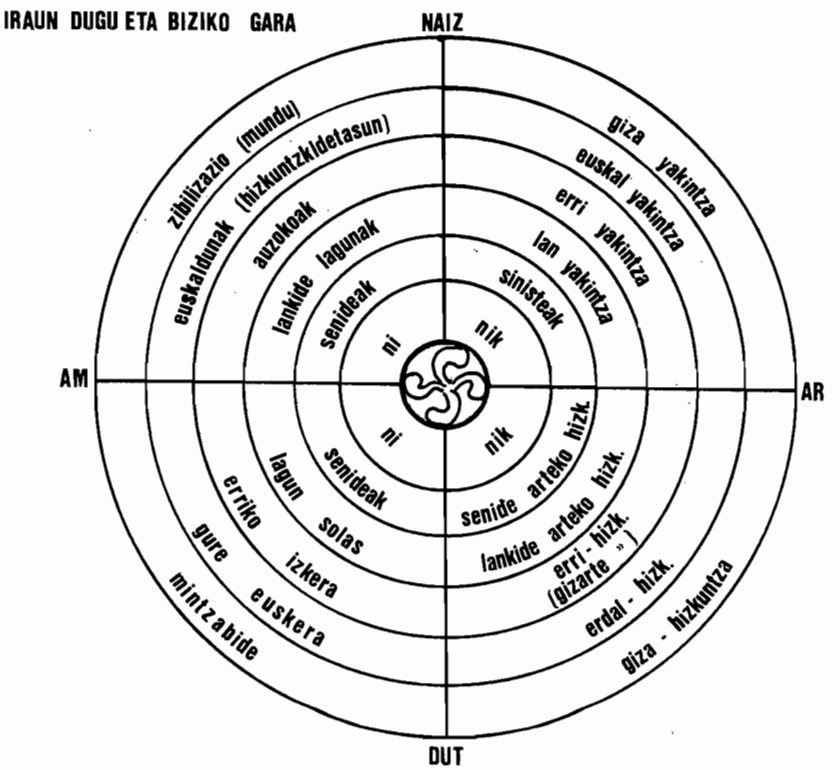


Diagrama n.º 14
Euskeraren bizitza: enigmatik paradigmara.

NOTAS

Notas bibliográficas del capítulo 1

(1) El reconocimiento de que la motivación, la percepción y el ejercicio o uso son los tres factores esenciales del proceso de aprendizaje se remonta a Commins y Fagin, 1954. Titone, 1972, lo recoge aplicándolos a la adquisición lingüística del niño. Posteriormente el propio Titone (1981a) desarrolla el primer modelo glotodinámico que lo sintetiza en este esquema (79).

L'IO	LA STRATEGIA	LA TATTICA
La voluntà di communicare	La capacità di communicare	L'azione di communicare

Del artículo de Titone no se desprende (si es que la admite): las diferencias de funcionamiento del modelo en lo que respecta a la adquisición primaria o infantil, y el aprendizaje tardío. Es, por otro lado, natural, ya que, autoridad indiscutible en el bilingüismo infantil, el problema de la adquisición secundaria no ha recibido en igual medida su preocupación. Pero en su artículo de 1981b lo completa con un modelo «holodinámico», que resume en esta fórmula:

$$C(A) = \frac{P\ (ca)}{S}$$

siendo C el comportamiento; *A*, el aprendizaje, *c*, el aspecto cognitivo; *a*, la automatización; y *S*, la situación. Es decir, el comportamiento del individuo ante el aprendizaje resulta de la interacción, que con respecto a una situación dada, produce su personalidad mediante la conversión en automatización lingüística de su conocimiento del sistema.

Dulay, Burt y Krashen (1982) proponen un modelo que, aunque más sofisticado, mantiene bastantes puntos en común con el de Titone, aunque en este caso está referido al aprendizaje secundario:

Personalidad Edad

ENTORNO LINGÜÍSTICO | FILTRO — ORGANIZADOR — MONITOR | PRODUCCIÓN VERBAL DEL PRINCIPIANTE

1ª Lengua

Para Dulay-Burt-Krashen el «filtro» serían los «motivos, necesidades, actitudes y estados emocionales del sujeto». Podemos, pues, sin excesivos escrúpulos asimilarlo a lo que nosotros entendemos por *motivación*; la producción, es equivalente al ejercicio o uso. Queda por aclarar lo que entienden por *organizador* y *monitor.*

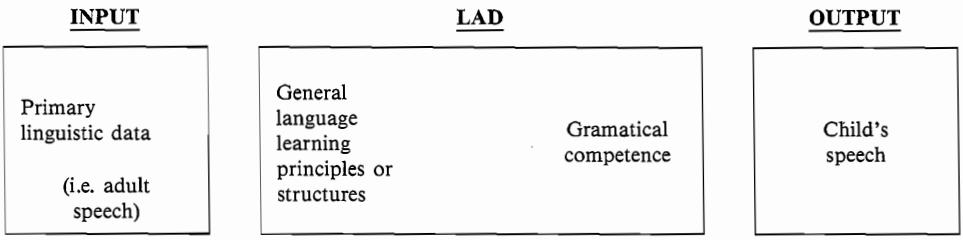
El *organizador* (organizer) consiste en: «el sistema de procesamiento interno que es el responsable de la organización gradual del sistema de la nueva lengua en el aprendiz. Su funcionamiento es subconsciente y está basado en lo que los psicólogos denominan «principios cognoscitivos»: los criterios lógicos y analíticos para la organización del conocimiento y la conducta» (54).

El *monitor* (monitor) es: «la parte del sistema interno del aprendiz que aparece como responsable del procesamiento lingüístico consciente. Cuando una persona trata de aprender una regla leyendo sobre ella en un libro de gramática, o atendiendo a una clase donde el profesor describe la regla explícitamente, la persona está involucrada en un aprendizaje lingüístico consciente. Cada vez que tiene lugar el procesamiento lingüístico consciente, diremos que el aprendiz está usando el monitor. De modo semejante, cuando el estudiante utiliza una cierta estructura o recurso (*drill*) que requiere atención consciente hacia la forma lingüística, o cuando memoriza un diálogo, se pone en marcha el procesamiento consciente y se utiliza el monitor. (59).

De modo que, después de todo, el organizador y el monitor, no son otra cosa que dos aspectos de la percepción: el primero su aspecto genérico o cognoscitivo (percepción lógica). El segundo la percepción reflexiva del sistema que se estudia.

El modelo de Dulay-Burt-Krashen, llevado a su formulación más simple representa, pues, un entorno lingüístico que provoca la motivación para el aprendizaje (filtro). Esta motivación se canaliza en percepción mediante la utilización de los recursos lógicos (organizador) que el sujeto ya posee y mediante el estudio voluntario de los recursos lingüísticos del sistema (monitor), para terminar exteriorizándose en una producción concreta en la lengua aprendida. La rapidez y eficacia del proceso están afectadas por la personalidad, la edad y la lengua de partida del propio sujeto.

El modelo generativista reconoce una producción de entrada (*input*), que encuentra a un «Artificio de Adquisición Lingüística» (*Language Adquisition Device* = LAD) presente en el niño. Este LAD es responsable de la transformación de los principios o estructuras generales de aprendizaje lingüístico en sucesiva competencia gramatical en la lengua concreta, que se canaliza finalmente en una producción de salida (*output*) manifestada en la forma del habla infantil. Tal y como lo representa David Crystal (1976, 36)



(2) La motivación puede ser *innata* (la que opera en el infante) o *adquirida* (la que existe en el adolescente/adulto). La motivación adquirida puede ser *razonada* (la que induce un aprendizaje secundario), o *espontánea* (la que culmina una adquisición primaria). «Razones», «deseos» e «intereses», no son por tanto, términos equivalentes, sino más bien manifestaciones de los diversos aspectos de la motivación. Pero sí me parece que conviene a la motivación, en cuanto término y factor matriz, la definición que Habermas (1972) da a lo que él llama *interés*: «el placer que conectamos con la existencia de un objeto o de una acción: lo que tiende a la *existencia*, porque expresa una relación del objeto de interés con nuestra facultad de deseo. De modo que presupone una necesidad o produce una» (315).

(3) «De lo poco que sabemos acerca de la adquisición del lenguaje, puede extraerse sin embargo esta prudente conclusión: que la adquisición del idioma está estrechamente vinculada a la actividad cognoscitiva de dos maneras fundamentales: una, porque el acto de significar implica el acto de conocer; y dos, porque el sistema de reglas lingüísticas es un ejemplo de las capacidades humanas de organización que permiten no sólo la construcción de la gramática, sino también la de la física y la lógica» (H. Sinclair, 1975, 237).

Por su parte, asumiendo las ideas de L. S. Vigotsky, escribe A. A. Leontiev (1975, 50 y 51) que:
«El habla debería considerarse como *actividad de hablar*, que es una parte de la actividad productiva, cognoscitiva o de otra actividad humana que permite que tal actividad tenga lugar.
«La actividad, como un todo (y la actividad de hablar como parte de él) aparece gobernada por un *motivo* o jerarquía de motivos; tiene un propósito asignado de antemano (determinado, en el caso de la lengua por un contexto no vocal) y una estructura dinámica que aseguran la consecución óptima del objetivo.
«La actividad de hablar debe tomarse, en conexión con esto, como algo similar a la solución de un problema cognoscitivo, como un acto intelectual (en el más amplio sentido del término). Si tratamos el hablar como *un proceso de solucionar un problema de comunicación*, llegamos por via natural a la idea del caracter heurístico de los procesos lingüísticos».

(4) «Erabiltzen duen giza elkartearena da hizkuntza. Honek egiten du komunitatea; komunitatea da bere hizkuntzaren jabe. Herriaren eta hizkuntzaren sinbiosi hori nabarmena gertatzen da gure Herriaren izenean bertan: *Euskal* (=euskaradun) *Herria*. Esanahi etnologikoa du hor *Herriak*» (Cf. *Euskarazko Kulturaren Baltzarrea*: 1985, 10).

(5) Interdependencia que supone una complementaridad a nivel global. O para decirlo con exactitud: son distintos (independientes) en su propio plano, y complementarios en un plano paralelo (o superior). La estructura es la que hemos expuesto en 1981a, 83-93, el analizar la naturaleza *real* de una dicotomía:

«Así pues al estudiar una dicotomía simple debemos de tener en cuenta además de la relación de oposición pura entre dos contrarios, dos relaciones más: de un lado la relación que cada uno de los miembros de esta oposición tiene con la zona de transición o espacio de las diferenciaciones, relación que más que de oposición pura y simple (contraposición) es de diferenciación continua, en un proceso dinámico que preferimos denominar oposición progresiva o *contrastamiento*. Y luego, la relación que estos tres espacios categoriales (los dos opuestos, mas la intersección) mantienen con el eje, que en un punto de convergencia resuelve la oposición y la proyecta en un plano paralelo, como partes de un todo mayor: esta relación es de *complementaridad* (93). En los aprendizajes lingüísticos el plano de la oposición está constituido por la motivación y el uso. Lo que resuelve la oposición y la complementa en el plano mayor de la adquisición lingüística es la *percepción*. Y ello en un sentido muy preciso que aclaramos a continuación:

En el aprendizaje primario, en el bebé, en el punto de partida se oponen la motivación y el uso. En efecto, el bebé no sólo tiene una capacidad innata para adquirir cualquier lengua del mundo, (Chomsky, 1968; 1978) sino, simultáneamente, una motivación innata para aprender cualquier lengua humana. Sin embargo desde los primeros momentos de vida post-uterina el infante se encuentra expuesto a un uso lingüístico particular, en una lengua concreta, de entre todas las posibles. Se oponen pues motivación (capacidad) genérica/uso específico. Lo que los hace complementarios es el proceso de percepción. A través de la percepción de esa lengua concreta, y sólo de esa, el niño llega a concretar su motivación y capacidades innatas en una motivación (y percepción) adquiridas hacia la lengua a través de la cual va recibiendo su identidad social, y sólo hacia ella, completando así una adquisición primaria.

En el aprendizaje secundario, el adulto tiene un uso lingüístico inicial que se expresa totalmente en su lengua nativa, pero ha adquirido una motivación hacia otra lengua distinta y que, en el punto de partida, está igualmente excluida de su uso lingüístico. Hay pues una oposición entre lengua usada/lengua valorada conscientemente. Lo que complementa ambos factores es de nuevo la percepción. A través de la percepción progresiva de la lengua valorada, el adulto va recomponiendo su uso lingüístico particular, y al final del proceso tal uso aparece estructurado (y en los casos de sustitución, gobernado totalmente) por la lengua adquirida. La percepción va complementando la motivación inicial con el uso previo hasta resolver su oposición inicial a través de la adquisición secundaria (el plano mayor).

La comprensión pues, de la naturaleza de una dicotomía, y de lo que hemos llamado «escalonamiento» (el reconocimiento de un tercer elemento que resuelve siempre una oposición, complementándola en un plano superior) es otra de las claves elucidadas en el *Espacio Bilingüe* que nos ha permitido la reconstrucción del modelo interpretativo de los aprendizajes.

Desde esta reconstrucción, resultan ahora comprensibles algunas de las «paradojas» de las teorías psicolingüísticas. Así, por ejemplo los neurolingüistas Albert y Obler (1981, 245) cuando constatan que: «We have seen evidence to support the theory that systems for language production and language perception are to some degree independent, although the picture of independence is far from complete. There is also a strong possibility that the bilingual builds a unitary system for perception and maintains two separate output systems». Naturalmente, un bilingüe (si es que todavía podemos admitir este rótulo simplificador de situaciones lingüísticas muy diversas) sólo tiene un circuito integrado en aquella lengua en la que además de un uso completo, y una percepción correcta, posee también una motivación suficiente. Si la motivación y el uso son opuestos (la lengua que se quiere es distinta a la lengua que se *tiene que* hablar, la percepción (capitalizada por la lengua que menos se habla) y el uso (traducción de la lengua en la que se sigue pensando), pueden llegar a disponerse en paralelo. Sin un tipo y una dosis determinadas de motivación, como ha visto bien Lambert (1981, 292-300) la percepción no progresa, y el uso, aunque fluido y formalmente correcto (dando así la impresión de un sistema completo) puede ser simplemente uso estereotipado: uso mecánico, uso imitativo, desprovisto de la característica fundamental de un uso activo: la re-creación. Pero a su vez tampoco la motivación, por sí sola tiene la capacidad de producir un uso recreativo, si la expansión de la lengua aprendida en el uso concreto del hablante no está sostenida, en todo momento, por la expansión correlativa de la percepción lingüística en tal idioma. Cf. también nota 18 en relación con la evidencia suplementaria que el interesante trabajo de Albert-Obler aporta desde la perspectiva de la lateralización cerebral.

(6) Hay un uso primario y un uso secundario. Una percepción primaria y una percepción secundaria. Y una motivación primaria y una motivación secundaria. A los factores primarios los llamamos alternati-

vamente *naturales*, *espontáneos* e *intuitivos*, términos que más que estrictamente equivalentes representantes distintos matices del mismo factor primario. A los factores secundarios los llamamos alternativamente *culturales*, *reflexivos* y *lógicos*, siendo igualmente tales términos matices del mismo factor secundario. Lo natural y lo cultural representan el aspecto social del aprendizaje. Lo intuitivo y lo lógico, el aspecto individual. Lo espontáneo y lo reflexivo, el aspecto integrado.

Cada factor tiene una faceta activa y una faceta pasiva. Así, hay un uso pasivo, y un uso activo. Al uso pasivo se le conoce en la literatura psicolingüística como *imitación*. El uso activo corresponde a lo que los psicolingüístas suelen llamar *producción*. Cuando no se especifica el carácter activo o pasivo, nos estaremos refiriendo al aspecto integrado (suma de ambos).

La percepción pasiva, capacidad de entender el uso lingüístico, corresponde a lo que algunos autores llaman «comprehension»: supone un *reconocimiento*. El conocimiento, o comprensión, en el sentido genuino, es, en cambio, percepción activa: capacidad de producir un uso no imitativo en el idioma dado. Cuando hablamos de percepción, en general, nos referimos al aspecto integrado (suma de ambos).

La motivación puede ser pasiva o activa. La motivación pasiva supone sentir la necesidad de la lengua: el (los) hablante(s) tienen necesidad del idioma, para materializar ciertas funciones. La motivación activa *produce* la necesidad del idioma: el (los) hablantes, crean la necesidad de la lengua en los otros, al introducirla «conscientemente» en un espacio de uso determinado, creando en ese espacio, y en relación con el idioma, lo que hemos llamado «cadena de afinidad» (1981a, 139-140). La *conciencia lingüística* es una motivación activa: reflexiva. Motivación que *produce* la necesidad de la lengua de un modo temporalmente consistente, a causa de valorar el idioma y vivirlo.

Todos estos términos aparecen empleados en el texto en el sentido exacto aquí expuesto. Pero en el texto nos referimos a los aspectos integrados, en general, para hacer claramente comprensibles los rasgos esenciales de un proceso, sin que los detalles compliquen la inteligibilidad de lo fundamental para el lector medio.

(7) «(...) Los sujetos pueden clasificarse de acuerdo a dos bases cognoscitivas diferentes en cuanto al uso de la lengua. El idioma puede ser producido por la aplicación del conocimiento que uno tiene de un sistema adquirido que se desenvuelve a través de dotaciones innatas para el aprendizaje lingüístico. Se cree que tal proceso de *adquisición* es inherentemente sistemático, principalmente inconsciente y por tanto distinto del *aprendizaje* lingüístico que se desenvuelve por medio de la asimilación consciente del conocimiento del idioma, que resulta entonces explícitamente disponible para el aprendiz» (M. Carroll, 1984, 104).

«La distinción de *adquisición natural e* inconsciente, versus *aprendizaje* consciente, sirve para explicar diferentes patrones en el funcionamiento lingüístico de los sujetos durante la producción del idioma *bajo condiciones que varían*» (Idem, 105).

(8) Como escribió W. G. Moulton con una brillante ironía:
«El lingüista mira al mundo que tiene alrededor y se encuentra con que niños de no más de cinco o seis años pueden manejar sus lenguas nativas con una facilidad deslumbrante. Esto quiere decir que, cualquiera que sea lo que esté implicado en el aprendizaje del idioma, sus principios básicos pueden llegar a ser dominados por un niño de seis años. El profesor de idiomas oye esta declaración y se siente ofendido: pues mientras la tradición nos dice que enseñar lenguas extranjeras es una noble y gran profesión, tal declaración parece colocarla escasamente por encima del nivel intelectual de un infante. Hay en ello dos malentendidos. En primer lugar, aunque la afirmación del lingüista se refiere únicamente al primer área del aprendizaje lingüístico, la de la lengua misma, el profesor reacciona como si tal declaración fuera aplicable también a la tercera de las áreas, la de (la producción de) grandes ideas. Y, en segundo lugar, aunque el aprendizaje por el niño de su lengua nativa no es un logro intelectual en el sentido usual de la expresión «grandes ideas», no deja de ser en cambio un logro maravilloso que pocas personas pueden llegar a igualar más tarde en la vida. Si lo observamos como tal, y al mismo tiempo nos damos cuenta que es sólo una parte de la enseñanza de la lengua, podemos preservar nuestra dignidad profesional, aceptar la afirmación del lingüista y seguir adelante con el asunto de ver cómo aplicarla al trabajo de clase. Pero al tratar de poner en práctica tal declaración, debemos evitar caer en otra trampa: la de asumir que el método mediante el cual los niños aprenden un idioma es también el apropiado para los estudiantes de la escuela secundaria y universidad. Tales alumnos *no* son niños, y nunca volverá a «aprender la lengua como la adquiere el niño», tal y como pretende el dicho» (1965, 78).

(9) Falta un término que aglutine a los otros dos (adquisición/aprendizaje) (inglés: *adquisition/learning*), neutralizando la oposición. De acuerdo a una tradición ya sólidamente establecida en gran parte de las obras psicolingüísticas utilizamos preferentemente el término adquisición para el aprendizaje primario del idioma. Y aprendizaje, para la adquisición secundaria. Pero tropezamos con la ausencia de un término distinto para designar la suma de ambos procesos. El Euskara nos parece mejor dotado, en principio, para establecer esta triada de términos:

hizkuntz-eskuhartzea	: language acquisition	adquisición lingüística
hizkuntz-ikastea	: language learning	aprendizaje lingüístico
hizkuntz-bereganatzea	: language learning and acquisition	adquisición y aprendizaje lingüísticos.

En Castellano utilizaremos uno u otro. (Cuando sea importante para la inteligibilidad del texto una notación adicional (*c*) indicará que nos estamos refiriendo al circuito completo de adquisición más aprendizaje).

(10) Lenneberg (1967, 170 ss) sugirió que la adquisición natural del idioma por simple contacto («by mere exposure») sólo podría tener lugar durante un *periodo crítico*, que duraría de los dos años a la pubertad. Antes de los dos años la adquisición lingüística sería imposible debido a factores maduracionales, en tanto que la adquisición natural del lenguage tras la pubertad estaría bloqueada por una pérdida de «plasticidad cerebral» (*cerebral plasticity*) supuestamente causada por la culminación del desarrollo de la dominancia cerebral, o lateralización de la función lingüística. Este periodo crítico, biológicamente determinado, sería el responsable de que la adquisición automática por simple contacto de una lengua concreta tienda a desaparecer después de la pubertad y de que los «acentos extranjeros» no puedan ser fácilmente corregidos después de la pubertad (Ibidem, 176).

Este planteamiento ha sufrido matizaciones, revisiones y contra-argumentos muy importantes durante los últimos años, y el tema dista aún mucho de estar resuelto. Por un lado, Zabrocki (apud Micewicz, 1975, 81) parece haber mostrado que la habilidad para reproducir el fonema de un nuevo sistema disminuye a partir de los 20 años (y no de los 12), siendo prácticamente imposible tal reproducción exacta en torno a los 50. De otro Krashen (1973, 64) propone que «aunque puede existir un periodo crítico, su sustrato neurológico no es el desarrollo de la lateralización» ya que de investigaciones neurológicas mas recientes parece deducirse que la lateralización del lenguaje aparece completada mucho antes de la pubertad, quizás en torno a los cinco años, como promedio. El concepto de «plasticidad cerebral» está sometido, a su vez, a una severa discusión. Albert y Obler parecen haber probado (1978, 243) que «el hemisferio derecho juega un papel fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua, incluso *durante la edad adulta*». Para Lambert (1978, ed. española 1982, 153) «Los resultados indican que tanto el sexo de los sujetos como la edad del bilingüismo afectan al grado de intervención de los hemisferios derecho e izquierdo. Por ejemplo, los bilingües varones tempranos tienden a procesar de un modo eficiente en los dos hemisferios cerebrales, mientras que los bilingües tardíos y las mujeres bilingües, tanto tempranas como tardías, procesan el significado de un modo más eficiente en el hemisferio cerebral derecho. Lo que sugieren estos datos es que, cuando se hacen comparaciones con sujetos-control monolingües, el bilingüismo en general tiende a producir una mayor intervención del hemisferio derecho en la codificación y decodificación del significado, con variaciones en el grado de dicha intervención determinadas por el sexo y la edad de bilingüismo. Así, los varones monolingües están más limitados al hemisferio izquierdo para el procesamiento del significado, mientras que los varones bilingües hacen intervenir a los dos hemisferios si su bilingüismo comienza en la primera infancia, y principalmente al derecho si su bilingüismo data de la adolescencia. Las mujeres monolingües comienzan con una intervención de ambos hemisferios en equilibrio, y el bilingüismo, tenga un origen temprano o tardío, hace desviar el control del significado principalmente al hemisferio derecho».

En el caso-estudio que presenta Krashen (1973) Genie, una adolescente que «emergiendo de una extrema deprivación social y ambiental» comienza a aprender su primera lengua tras la pubertad (a los 13 años y 8 meses), el procesamiento lingüístico y la adquisición lenta, pero constante, del idioma, tiene lugar a través del hemisferio derecho.

E. Bay (1975, 28) que coincide con otros neurolingüistas en resaltar que los datos disponibles son todavía insuficientes para permitir la elaboración de una teoría consistente señala que:

«Although in the normal adult, at least in the vast majority of cases, these speech areas are unilaterally in the dominant hemisphere, both hemispheres are genetically equipotential in this respect. Therefore, unilateral hemispheric damage in early infancy does not prevent a normal evolution of language or stabilization of speech areas (in the undamaged hemisphere), whereas bilateral damage interferes with both acquisition of language and intellectual development».

(«Aunque en el adulto medio, al menos en la mayor parte de los casos, las zonas responsables del habla aparecen unilateralmente en el hemisferio dominante, ambos hemisferios son genéticamente equipotentes a este respecto. Por consiguiente, un deterioro de un solo hemisferio durante la temprana infancia no impide una evolución normal del lenguaje ni la estabilización de las áreas lingüísticas en el hemisferio no dañado, en tanto que si son los dos hemisferios los dañados, ello obstaculiza tanto la adquisición del lenguaje cuanto el desarrollo intelectual»).
Cf. también O. L. Zangwill, 137-147.

(11) Cf. infra nota 18.

(12) Christophersen, 1973, 33.

(13) Este hecho, tan fundamental, que es la llave que nos permite recomponer una interpretación consistente del uso lingüístico, sorpresivamente ha pasado desapercibido hasta ahora. En parte, por la excesiva compartimentación o «especialización» de los estudios sobre aprendizaje lingüístico (de manera que los que examinan el aprendizaje de una segunda lengua, rara vez han observado con el mismo interés y detalle el proceso de adquisición de la lengua nativa más allá de las fases iniciales o infantiles, y viceversa). En parte, porque como acertamente enjuicia Macnamara (1982, 228) «La psicología ha sido, y aún lo es todavía, obstinadamente positivista y reacia a emplear categorías que no pueden ser definidas en términos de atributos sensoriales» («psychology has been and still is stoutly positivist and reluctant to employ categories that cannot be defined in terms of sensory attributes»). Y en parte, en fin, porque estas categorías son, a nuestro entender, precisamente las que constituyen el circuito de inclusión-exclusión, desarrollado en *El Espacio Bilingüe* (Sánchez Carrión, 1981, esp. 115-136) y que son las que nos han permitido entender desde una nueva perspectiva todo el proceso. Que aún a falta de esta clave son numerosos los estudiosos que se han acercado (y han tocado incluso por un momento) la puerta de salida a esa forma persistente de «pensamiento circular» que caracteriza a toda la psicolingüística moderna y a casi toda la auto-denominada sociolingüística, se percibe con claridad en la justeza, por ejemplo, de esta afirmación de Christophersen (1973, 50):

«There seems to bee no clear scientific evidence for regarding a second-learnt language as being in an essentially different relationship to the learner by the mere fact of being second in order of learning: Native and foreign, if defined simply in terms of chronology, cannot be upheld as a clear-cut distinction» («No parece que haya una evidencia científica clara para considerar que una lengua aprendida secundariamente esté en una relación esencialmente diferente de la primera para el sujeto, por el mero hecho de que sea la segunda en el orden de aprendizaje: «nativa» y «ajena», cuando se definen exclusivamente *en términos de cronología*, no son términos que puedan ser mantenidos en base a una distinción claramente definida»).

(14) Sobre la distinción en psicología entre aprendizaje inicial y aprendizaje posterior (*early and late learning*) cf. Bugelsky, 1956, 76-77 y 388-391. Referidos al aprendizaje de sistemas lingüísticos, los términos no pueden utilizarse en el sentido más estrecho según el cual «if we consider the experiences of an organism to be cumulative or have some cumulative effect, then «early» learning might be limited to the first moments of life or the first moments of exposure to certain conditions» (Ibidem, 76). Pero es evidente que uno de los rasgos que separa nítidamente el aprendizaje primario del secundario es la mayor importancia que adquiere en este segundo lo que Bugelsky llama «past experience» o experiencia ya acumulada.

(15) «Les degrés de richesse de la perception sont proportionnels aux différents degrés de développement mental de celui qui apprend. Il est facile de démontrer que, dans le premier âge, l'enfant est surtout capable d'apprentissage mécanique, impliquant un degré infime de perception» (Renzo Titone, 1972, 96).

(16) Es decir, el niño es permeable al uso de su entorno. Entorno que en los primeros momentos está ocupado por la madre (y en menor medida el padre) o personas que lo conectan directamentemente a la vida y que luego se va ensanchando concéntricamente del modo que hemos descrito en 1981a (cf. infra cap. IV, tomo 1). Analizando las primeras etapas de adquisición del lenguage por su hijo Mario, escribe Fantini (1982, 58-9): «En el diario del niño hay muchas anotaciones que reflejan un temprano reconocimiento y discriminación de los sonidos» «(...) Entre las edades de 1 año y 8 meses y 1 año y 10 meses ocurrieron algunos incidentes que demuestran una incipiente capacidad de poder diferenciar idiomas basada solamente en la impresión acústica que le producían al niño. Por ejemplo, en una ocasión cuando su padre, que estaba en el mismo cuarto, leía en voz alta en Español, Mario, que jugaba cerca, comenzó

a imitar a su papá. Lo hizo con facilidad, pero *obviamente sin comprender lo que él mismo decía*. Cuando su padre se dió cuenta de lo que hacía Mario, cambió de repente al Inglés. El niño entonces dejó de imitarlo. En seguida el padre cambió por tercera vez al Japonés (que fonológicamente se parece al español) y nuevamente Mario imitó los sonidos. Cuando el padre cambiaba a cualquier otro idioma, incluyendo el Inglés, invariablemente el niño se callaba. En otra ocasión, durante este mismo periodo de prehabla, la madre del niño estaba corrigiendo los resultados de unos ochenta exámenes que fueron grabados en Español. Escuchaba las cintas en una grabadora. Como las preguntas eran siempre las mismas y las respuestas también, después de escuchar varias cintas Mario ya se había familiarizado con su contenido. Así, cada vez que se ponía una cinta nueva, el niño repetía los sonidos que escuchaba pero que no comprendía. Algunas veces, anticipaba lo que seguía en la cinta, articulando los sonidos casi a la perfección, aun antes de que se reprodujeran en la máquina. Le *encantaba imitar, pero sólo imitaba aquellos sonidos que le eran familiares, e ignoraba los que le eran extraños*» (...) «Era obvio que el niño había comenzado a reconocer y diferenciar los idiomas aun antes de poder articular cualquier lengua él mismo, y las diferencias entre los dos idiomas ya comenzaban a ser un factor que afectaba a su relación con los otros».
«Estas referencias refuerzan el comentario de Jones cuando dice que el niño entra en el idioma con un acto de reconocimiento» (Ibidem): Es decir, entra en la percepción del idioma, como un acto de reconocimiento de aquello que su memoria imitativa ha reproducido y grabado previamente de un uso externo suficiente (en cantidad y duración).

(17) Esto es, por la memoria imitativa. Esa memoria imitativa permite posteriormente el «salto» a la percepción pasiva (el reconocimiento del significado). Y a su vez la percepción pasiva debe culminar en uso activo, ya que como escribe Oksaar (1983, 145): «On the one, the child's creation is not original, not an invention out of nothing, but on the other side imitation is not a mechanical helpless acceptance. The child creates as it borrows... what is borrowed is not a copy; every imitation requires a selection, and so, a creative deviation from the model»
(«De un lado la creación del niño no es original, no es una invención a partir de la nada, pero de otro lado no se trata de una impotente aceptación. El niño crea mientras toma en préstamo... lo que se toma no es una copia; cada imitación requiere una selección y, por consiguiente, una desviación creativa del modelo»)

¿Cómo se produce el *salto* de la imitación a la percepción? ¿y, a su vez de la percepción al uso creativo? Macnamara (1982) ha estudiado —el primero de ellos— con detalle en lo que concierne al acto de referir: captar la relación entre una palabra y el objeto que designa. Según Macnamara (Ibidem, 227): «La referencia es un predicado triangular: una *persona* usa una *palabra* para referirse a un *objeto*. El niño que aprende un nombre nuevo debe coordinar todo eso. Debe captar que el instructor ha usado la palabra para referirse a un objeto. Y no creo que sea capaz de aprender un nombre sin tal esquema». Se trata pues de la interacción de su memoria imitativa (su capacidad de reconocer la palabra, o frase) con el uso externo (interlocutor mas objeto). Para Fantini el uso (1982, 76) contendría el interlocutor, el contexto, el propósito y la forma del acto mismo. A su vez el paso de una reproducción imitativa (entender el significado de la palabra o frase y aplicarlo en una situación idéntica) a la producción creativa (usar la expresión aprendida en nuevas situaciones y contextos diferentes al contexto inicial donde fué aprendida, y hacerlo con corrección) implica también una interacción con los otros. No olvidemos que el adulto acepta, o corrije aquellas producciones del niño que interpreta como gramaticalmente inaceptables. Y que es su omisión en este aspecto lo que posibilita la fijación en el niño de ciertos usos no gramaticales que se engloban bajo el equívoco rótulo de «lenguaje infantil». Sobre nuestra interpretación del proceso en detalle cf. nota 57. Oksaar (cit. 72) sintetiza el orden de la adquisición, por su parte, de esta manera: «En cuanto al hablar el niño es, primero de todo, un miembro pasivo —que comprende pero que aún no habla— de los procesos de interacción lingüística de su grupo; luego, un miembro activo. La adquisición lingüística se promueve en la comunicación. Comunicación en la cual se considera como muy importante el diálogo, en primer lugar entre madre y niño, y al mismo tiempo se conecta con componentes visuales, auditivos y cinéticos». El modelo de Van Geert (1983) reconoce este mismo esquema: una memoria (imitativa) previa que se convierte en percepción mediante el acto de sintonización con los otros: «En orden a aprender el lenguaje el niño debe, en primer lugar, ser capaz de captar y conservar las partes del campo perceptivo focalizado, (debe) formar y *recordar* estructuras espaciales y espacio temporales, ver el mundo de una manera tridimensional. En segundo lugar, el niño debe ser capaz de *sintonizar* sus propias percepciones con las percepciones de los otros, entender por ejemplo que el movimiento de los ojos en los otros indican cambios de dirección en la visualización, que la dirección en que se fija la mirada y el movimiento de los ojos indica

un foco *compartible* de percepción» (257). Parece por todo ello razonable la posición de Macnamara (cit, 234) de que:

«Somos capaces de defender al infante contra una carga de egocentrismo a la Piaget, es decir, la acusación de que a diferencia de los adultos es mentalmente incapaz de ponerse en lugar de otra persona. Todo el aprendizaje lingüístico es ponerse en lugar de otra persona: es averiguar lo que las palabras y las expresiones significan para otra persona».

Junto a ello, estamos de acuerdo con Van Geert (1983) en que no debe haber diferencias entre «la adquisición del lenguaje y el aprendizaje sobre cómo tratar lingüísticamente con un mundo de acciones, objetos, etc» («If language is one particular way, besides percepction and action, for dealing with a world describable in terms of *action*, *agent*, and so forth, then there is no psychological differences between the acquisition of language and learning how to deal linguistically with a world of actions, objects, and so forth», 248). Pero de acuerdo en este sentido: aprender a orientarse en un idioma dado es simultáneo para el niño a aprender a situarse categorialmente un espacio-tridimensional específico, y es eso lo que posibilita la creación de una cadena de afinidad (Sánchez Carrión, 1981a, 140) entre tal espacio y la lengua mediante el cual se apalabra.

(18) Los estudios de la neurolingüística proporcionan una evidencia suplementaria de la importancia de la motivación como factor impulsor del aprendizaje secundario. Albert and Obler, que han trabajado en la observación y análisis del cerebro de pacientes fallecidos con un «historial» bilingüe han llegado a una conclusión que revolucionó lo que hasta entonces se sospechaba sobre la organización cerebral en relación con la adquisición lingüística:

«The main conclusion we have drawn from the evidence presented in this book is the following: language is organised in the brain of a bilingual in a manner different from that which might have been predicted by studies of cerebral organisation for language in monolinguals. Studies of monolinguals have indicate that the left hemisphere is dominant for language in most individual. Studies of bilinguals demonstrate not only the left hemisphere role in language but also a major right hemispheric contribution.

«The evidence suggests a need for revision of the traditional concept of cerebral dominance for language. *The facts of bilingualism indicate that the right hemisphere plays a major role in the learning of a second language, even in adulthood.* Further, the brain is seen to be a plastic, dynamically changing organ which may be modified by processes of learning. The brain does not have a rigid, predetermined neuropsychological destiny. The learning of a second language may also alter patterns of cerebral organization even for the first-learned language (...). When semeone who already knows a first language begins to learn a second language, the right hemisphere here plays the major role initially, although the left hemisphere is also involved. As facility with the second language increases, the left hemisphere begins to play a more active role, although the right hemisphere continues to contribute. The fact of left hemispheric involvement in second language learning results in a modification of the functional organization of the first language» (1978, 243-244).

Las conclusiones a las que se ha llegado sobre la base de estos análisis y otros similares (cf. Hammers & Lambert, 1977), son muy dispares. Así, mientras algunos, como el neuropsicólogo M. P. Bryden (1982, 256-7) concluyen que: «Despite unreliable measuring instruments, a plethora of experimental effects that contaminate the results, various methodological absurdities, and frequent instances of contraditory evidence, one theme continues to recur. That is the notion that bilateral representation of function is associated with deficit»; por su parte, algunos psicolingüistas han querido ver en la expansión o incremento de las capacidades mentales, que supondría la doble lateralización del bilingüe, una recomendación suficiente para el aprendizaje de una segunda lengua (cf. Dulay et al. 1982, 10: «expanding mental abilities, therefore, may be reason enough to learn a second language»).

Ante tales contradicciones da la impresión que lo que se necesitan no son más datos, cuanto métodos de observación más afinados y modelos interpretativos más convincentes.

Ahora bien, hay dos evidencias que me interesan señalar: bajo el rótulo común de «sujetos bilingües» lo que la mayor parte de estos neurolingüistas ha investigado es la composición cerebral de los bilingües diglósicos (hispano-ingleses en EEUU, galeses-anglófonos, etc). De otra parte, aunque existen, en el detalle, distintos puntos de vista, se acepta en general que los procesos afectivos, el reconocimiento y recepción de los estímulos emocionales, y la elaboración inicial de la sacudida emocional («emotional arousal»), involucra fundamentalmente al hemisferio derecho. Pero lo que llamamos *motivación*, con todo lo que contiene (las expectativas, actitudes hacia la lengua, intereses, valoración, auto-gratificación, etc) es, básicamente, una actitud emocional. La predominancia de una lateralización derecha en los primeros estadios

del aprendizaje secundario, y la sucesiva involucración del hemisferio izquierdo conforme se desarrolla la fluidez en la lengua aprendida («as facility with the second language increases») parece corresponderse fielmente con el modelo interpretativo que proponemos en el que la motivación sostiene y canaliza el impulso de aprendizaje, y se va transvasando «a la izquierda» en forma de percepción reflexiva, hasta exteriorizarse en uso. Quedan dos cosas por explicar: una, que por qué «in certain individuals, cerebral dominance for the first-learned language may shift from left to right hemisphere as the second language is learned» (Albert-Obler, 1981, 243). Y la otra, por qué en los monolingües el hemisferio izquierdo es el dominante («studies of monolinguals have indicated that the left hemisphere is dominant for language in most individuals», ibidem). La interpretación del primer hecho no debe separarse de la constatación, que Albert y Obler señalan explícitamente, de que esto ocurre según, a su vez, en la lengua adquirida, el hemisferio izquierdo comienza a desempeñar un rol activo y proporcionado. De nuevo, bajo la perspectiva del bilingüe diglósico, resulta evidente que según se va desarrollando la percepción lógica en la lengua valorada, y con ello la posibilidad de utilizarla activamente en el uso (interacción) social, la lengua de partida va retrayéndose hacia una esfera o ámbito *emocional*: es la lengua de la «intimidad», de la «afectividad», de la evocación del pasado, la nostalgia. De hecho en el diglósico el bilingüismo acaba viviéndose como un conflicto emocional entre la lengua de los «intereses» (futuros) y la lengua de las «evocaciones» (pasadas). Nada más natural que este conflicto se refleje en la propia disposición de las lenguas en el cerebro, asiento de la psique humana.

En cuanto al segundo hecho, la dominancia lateral izquierda de los monolingües, tiene también explicación dentro de este esquema interpretativo. En la adquisición primaria la motivación es pre-verbal. La adquisición del lenguaje, representa el paso de lo genérico a lo específico, de lo «autístico» a lo lógico-discursivo en una lengua determinada responsable de la organización del pensamiento, y el triunfo «verbal» (comunicativo) de lo lógico (cf. Piaget, 1973 esp. 200). En el monolingüe la lengua que habla es interacción social (uso) y explicación del mundo (percepción). Quedaría por determinar si en el monolingüe completo (cultural), y en el pseudobilingüe con una conciencia adquirida hacia su lengua nativa, esta *motivación* revierte de algún modo en la involucración lingüística de su hemisferio derecho. O, lo que es lo mismo, si ese segmento de individuos básicamente monolingües en los que la neurolingüística ha detectado un nivel proporcionado de lateralización, representan, precisamente, aquellos que han adquirido una *conciencia lingüística* en la lengua nativa.

Y es preciso, desde luego, un mayor afinamiento de la relación entre la lateralización del paciente examinado, y su correspondiente *tipo lingüístico* (cf. sobre los tipos lingüísticos II.1. de esta obra.).

(19) Según Lambert «The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes towards the other group are believed to determine his success in learning the new language. His motivation to learn is thought to be determined by both his attitudes and by the type of orientation he has towards learning a second language» («Se cree que son las tendencias etnocéntricas del principiante y sus actitudes hacia el otro grupo las que determinan su éxito en el aprendizaje de la nueva lengua. Su motivación para aprenderla estaría determinada tanto por estas actitudes como por el tipo de orientación que tiene hacia el aprendizaje de una segunda lengua»), 103. Lambert distingue tres tipos de motivación: una puramente instrumental (servirse de la lengua adquirida con un propósito limitado y definido), una motivación integracional (*integrative*): integrarse plenamente en la otra comunidad lingüística, y una motivación negativa, de huida o rechazo, ocasionada por una experiencia fuertemente insatisfactoria dentro de su propia cultura originaria. Cf. W. E. Lambert, 1971, 95-110.

(20) Recientemente ha existido la tendencia a dislocar lo que aquí llamamos percepción reflexiva en términos de la dicotomía código restringido/código elaborado de Bernstein. En nuestra opinión hay que retrotraerlo más bien a la capacidad de elaborar ideas complejas (*complex ideas*) en el sentido de Locke: a) Asociación («combining several simple ideas into compound one») b) Relación de ideas similares («bringing two ideas, wether simple or complex, together, and setting them by one another, so as to take a view of them at once, without uniting them into one»), c) Abstracción («separating them from all other ideas that accompany them in their real existence»). Cf. Locke 1690, rep. 1981, pag. 132; Bernstein, 1973. En el aprendizaje de un segundo idioma en la juventud o en la edad adulta están presentes ya estas tres capacidades en el individuo. Debido a que las materializa plenamente en su lengua materna, no puede retrotraerse en el aprendizaje secundario a un estado cognoscitivo elemental, sin un sentimiento de frustración y de pérdida. Por eso la didáctica de un segundo idioma no puede quedarse ahí: debe proveer la capacidad de materializar en estructuras sintácticas sencillas —de fácil aprendizaje y uso— las ideas complejas del hablante incorporado tardíamente a esa lengua.

(21) Cumpliéndose así lo que Lemos llama la «función primordial del lenguaje», que es: expresar a los otros las propias ideas y experiencias y aprender de las de ellos» (Lemos, 1969, 59)

(22) Y esto está presente desde los primeros estadios de la adquisición: la percepción pasiva del sistema fonético, por parte de un infante sin capacidad aún de hablar la lengua, provoca ya en él una actitud favorable hacia las personas en quienes reconoce tal sistema de sonidos:

«Este conocimiento y percepción de sonidos específicos empezó a afectar la manera en que el niño se relacionaba con las personas, ya que comenzaba a discriminarlas según los sonidos que producían. Al año y los diez meses, en una fiesta donde estaban presentes personas que hablaban Español, tanto como Inglés —todas desconocidas para el niño— se notaba que siempre iba con más benevolencia hacia los huéspedes que le dirigían la palabra en español, ignorando a los otros que le querían llamar la atención usando Inglés. La consistencia de este comportamiento era notable. Mario clasificaba a la gente según el idioma que hablaban» (Fantini, 1982, 59).

(23) Escribiendo sobre cómo ayudar a conseguir comunicarse con naturalidad en una segunda lengua, Wilga M. Rivers (1983) reconoce esta importancia fundamental de la motivación en el aprendizaje, y, lo que es más, su carácter personal: la inutilidad de *manipularla*.

«We must remember that motivation is the private domain of the learner. As educators, it is not for us to attempt to manipulate it even for what we see as the good of the consumer. Our role is to seek to understand it. We then try to meet the needs and wants of our students with the best we can provide, thus channeling their motivation in directions that are satisfying to them. It is true that our consumers are not always consciously aware of what they need and may have only vague glimmerings of what they really want. We can help them clarify these two, so that their natural motivation —that energizing force each living entity possesses— may carry them forward to joyful and satisfying learning under our care and *nurture*. Note that I say *nurture*, not direction. What we seek to stimulate is self-directed learning, which results from self-realizing motivation» (147).

(24) La importancia del uso como la razón de ser del signo lingüístico aparece también enfantizada en la obra del moderno fundador de la filosofía del lenguaje L. Wittgenstein (1889-1951):

«Frege ridiculed the formalist conception of mathematics by saying that the formalist confused the unimportant thing, the sign, with the important, the meaning. Surely, one wishes to say, mathematics does not treat of dashes on a bit of paper. Frege's idea could be expressed thus: the proposition of mathematics, if they were just complexes of dashes, would be dead and utterly uninteresting, whereas they obviously have a kind of life. And the same, of course, could be said of any proposition: without a sense, or without the thougt, a proposition would be an utterly dead and trivial thing. And further it seems clear that no adding of inorganic signs can make the proposition live. And the conclusion which one draws from this is that what must be added to the dead signs in order to make a live proposition is something immaterial, with properties different from all mere signs.

But if we had to name anything which is the life of the sign, we should have to say that it was its **use**» (1969, 4).

(25) De aquí que escribiera Arsenian que: «Là ou la seconde langue jouit d'un prestige tel que l'enfant est porté á lui attribuer plus d'importance qu'à sa langue maternelle, jamais, au grand jamais devons nous exposer cet au bilinguisme hâtif ou prématuré» (Apud. Taillon, 1967, 145).

(26) De ahí la enorme importancia de que el principiante comprenda previamente, y como comienzo mismo de su aprendizaje de la L2, los siguientes objetivos motivacionales:

— Por qué quiere aprender la lengua.
— Qué es lo que va a aprender.
— Cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje.
— Cuál es su propio rol y el de sus compañeros en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
— Cómo puede ayudar a otros principiantes a aprender. (Cf. Faerch, Haastrup and Phillipson, 1984, 256).

(27) Y evitan que la percepción ya adquirida (natural o secundariamente) revierta en uso. Eleizalde ya señalaba en 1918 con justa indignación «Y sería tan fácil si quisiéramos» (recuperar el Euskara) «... Ninguna de las objeciones que al uso continuo del Euzkera suelen presentar los euzkeldunes de las clases distinguidas, tiene, en efecto, ni siquiera apariencia de validez: todas ellas son frágiles argucias de la apatía, de la pereza intelectual, de la miserable vanidad de clase. «Estoy torpe en el uso del Euzkera» —es

la alegación que más comúnmente se oye—. Evidentemente, y sería el Euzkera un idioma ultraterreno si el desuso de él estuviera en razón directa de la facilidad de usarlo. En el idioma vasco, como en todos los existentes y posibles, la facilidad y la destreza se adquieren y conservan con el uso, y véase la clase de perogrulladas que nos obligan a recordar quienes con tan miserables excusas sólo prueban el flojo temple de sus almas» (Luis de Eleizalde, 1918, 22).

(28) Una caracterización de las situaciones «diglósicas» en el capítulo 11 de la segunda parte de esta obra.

(29) «Los Shoshoni exhiben muy poca lealtad lingüística. Los de más edad se muestran preocupados de que los niños no aprendan el idioma, o de que no aprendan el idioma de modo completo, y los jóvenes que no lo hablan o que no la hablan bien desearían poder hablarlo o poseer un dominio completo del idioma. Pero muy pocos hacen algo por ello. Algunos padres usan a propósito el Shoshoni a fin de que sus hijos lo aprendan, pero no es la práctica común. Un número significativo de familias se siente orgullosas de ser Indios (no necesariamente de ser Shoshonis), pero con la mayor frecuencia se trata de las familias que más usan el Inglés.

«La actitud prevaleciente hacia el idioma es la indiferencia. Es un instrumento de comunicación. En algunos casos tanto el Shoshoni como el Inglés servirán igualmente bien para la comunicación, y la elección de lengua no parece importar demasiado. (Hay, por supuesto, otros casos en que una o la otra servirá mejor: el Shoshoni para excluir a los forasteros de la conversación, el Inglés si se quiere incluir a una audiencia mayor). Los hablantes mayores comentan algunas veces de modo desfavorable la corrupción de la lengua a causa de que los hablantes más jovenes intercalan palabras y frases en Inglés, o tienen un vocabulario más pobre y una gramática del Shoshoni que es incompleta. Pero esos mismos hablantes mezclan también su Shoshoni con palabras y frases del Inglés» (Wick R. Miller, 1971, 119-20).

(30) Julio Martínez-Arinas presentó una comunicación en el Congreso de Sociolingüística de Getxo-Fadura (Octubre, 1984) sobre «Motivaciones para el aprendizaje del Euskara en Bilbao -1983». Tras definir la motivación como «el aspecto dinámico y direccional de la conducta que establece con el mundo las relaciones individuales requeridas» (4) establece que: «(...) la encuesta nos demuestra que tanto en las motivaciones originarias como en las motivaciones actuales, el «pragmatismo de habla» y la «recuperación histórica de identidad», son las que configuran la estructura motivacional. El pragmatismo de habla es una vivencia de necesidad comunicativa: existe una necesidad de integración simbólica en el ámbito de la vida cotidiana. Existe un nuevo proceso de socialización a través de la vivencia de que lo euskaldún es útil para la comunicación cotidiana».
«El 43% de las motivaciones referidas a la recuperación de la identidad histórica nos indica la búsqueda de una identidad ideal no poseida. Dicha identidad no responde a la recuperación de los elementos objetivos que definen lo vasco, sino a una identidad inconcreta y futura» (6).
«Es importante el descenso de las motivaciones políticas que predominaban durante la transición política; parece confirmarse pues que las mediaciones políticas son siempre coyunturales» (6).
Para Martínez-Arinas «la fuerza motora de una motivación es más potente en la medida en que no es coyuntural-coaccionada por el medio, sino que es **una vivencia más personal**» (14) (el subrayado es mío). Sobre un análisis de las actitudes hacia la euskaldunización entre alumnado universitario cf. Frantsiska Arregi, 1984.

(31) Distancia, tal y como la define el diccionario de Oxford, es «la medida del espacio entre dos puntos, lugares, etc». Distancia lingüística será, por tanto, la medida del espacio entre dos lenguas. Ese espacio es siempre el mismo de X a Y que de Y a X. Si los de X invierten más espacio (o tiempo) en ir a Y, que los de Y a X, es porque X va a Y a través de Z. O sea, van de Bilbao a Lekeitio pasando por La Moncloa.

(32) Las condiciones de supervivencia del Euskara se explicitan en la 2ª y 3ª parte de esta obra.

(33) Sobre los *dominios*, *espacios* y *funciones* cf. nuestro 1981, a. esp. 115 y ss.

(34) En un artículo de rara penetración y audacia entre los del gremio, Kenneth L. Pike (1965) señalaba la analogía que existe entre el proceso de nuclearización de los cristales en física y el aprendizaje de una segunda lengua. Para Pike (Ibidem, 69) del mismo modo que les resulta difícil a las primeras moléculas durante el proceso de la nuclearización física, reagruparse —para la formación de un nuevo cristal— también a una persona que aprende un segundo idioma lo más difícil es aprender las primeras palabras y estructuras del mismo. Estas necesitarían más esfuerzo y tiempo que las subsiguientes.

Se trataría por tanto de conseguir inicialmente una simiente estructural básica («basic structural *seed*») capaz de dotar al individuo de la habilidad conversacional inicial que al poner en marcha el proceso de nuclearización básica haría posible desatascar el aprendizaje de una condición *supersaturada* (¡percepción sin facilidad de uso!), haciendo posible así el aprendizaje de nuevo material con mayor facilidad.
Para Pike la *nuclearización lingüística ocurre dentro del contexto social*. De aquí que recomiende que la memorización de las primeras palabras del idioma tenga lugar dentro de un «cristal social», esto es, de un contexto social, en el que la lengua aparezca ligada a la acción, como parte de un todo mayor en el que la estructura de la lengua se relaciona a una conducta e interacción social. Usando el lenguaje en tales situaciones sociales, aunque en principio el individuo no pueda utilizar el idioma con una completa corrección, la nuclearización se produciría con mayor rapidez que mediante una memorización abstracta de palabras o frases. Los errores en efecto, siempre podrían corregirse mediante práctica específica, dotando en cambio de este modo al estudiante con las ventajas de una *conducta nuclearizada*.

Me es grato señalar esta coincidencia entre las ideas de Pike y entre, lo que por una parte, llamamos en el *Espacio Bilingüe cadenas de afinidad* (desarrollo del lenguaje *dentro* de la gramática de una cultura), y por otro, con la idea que exponemos en el texto de la necesidad de promover el paso de la percepción inicial a un uso efectivo de la lengua, como condición básica que genera el paso de nuevos impulsos de motivación en nuevos incrementos de percepción lingüística. Es, a nuestro entender, dentro de la «teoría de los espacios» cómo las ideas de Pike recobran toda su originalidad y valor.

(35) Así, en el aprendizaje adulto los dos polos que deben conectarse para que progrese la percepción son, de un lado una fuerte *necesidad* de aprender la lengua, de otro un uso efectivo de la misma que la haga, durante el aprendizaje, el único instrumento de comunicación en cualquier entorno dado. Dadas estas dos condiciones se pueden superar inconvenientes de edad, falta de entrenamiento previo, e incluso la ausencia inicial de un entorno físico apropiado, *con tal que este se cree artificialmente*: esto explica, por ejemplo, el éxito notable conseguido en los cursos intensivos para soldados y civiles para quienes era necesario aprender el idioma de sus aliados o rivales durante la guerra de 1939-1945. Por un lado, como observa Gatenby (1965, 14) «los adultos, plenos de motivación, ya fuera con una disciplina militar para «animarles» o con la amenaza del desastre económico en los talones, debian triunfar o perecer», de otro, los cursos intensivos de la «Army Specialized Training» de América, o de la «School of Oriental and African Studies» en Londres, reproducían artificialmente unos espacios de uso suficiente a través de estas condiciones: reducido grupo de estudiantes por curso; profesores experimentados con un completo dominio de la lengua de acceso, y, preferentemente nativos; concentración en la lengua coloquial; varias horas al día de aplicación. Bajo esta condiciones «proficiency was achieved, and demonstrated in fairly severe tests, in from six to nine months» (Gatenby, 1965, 13) («aprendieron correctamente la lengua, demostrándolo a través de tests bastante duros, en un periodo de seis a nueve meses»).

(36) Es mérito indudable de Lambert haber señalado con claridad y contundencia la importancia de la motivación como factor desencadenante del aprendizaje de una lengua no materna (Cf. sus «Psychological aspects of motivation in language learning» reproducido en W. E. Lambert, 1981, 292, 300):
«Dos factores del todo independientes son importantes en el aprendizaje de una segunda lengua:
a) Una general *aptitud* para el aprendizaje lingüístico y
b) Una actitud positiva en relación con el otro grupo lingüístico, unida a una actitud favorable para el aprendizaje de la lengua de tal grupo» (Ibidem, 295).

(37) El proceso completo, tal y como lo entendemos nosotros, sería así: la motivación *activa* del sujeto, conjugada con la motivación *pasiva* del entorno (grupo de referencia o comunidad lingüística, cuya lealtad natural a la lengua es efecto de su utilización extensiva y de que canaliza sus pensamientos) producen en el aprendiz la *necesidad* de dicha lengua. Tal necesidad se convierte primero en percepción pasiva (aplicación de los propios recursos cognoscitivos al estudio e intelección de las estructuras de la lengua). Esta percepción pasiva, cuando se sintoniza con la percepción activa del nativo (el verdadero «monitor» explícito o implícito —profesor o libro— que instruye, aclara, gradúa, corrije, etc) crea una necesidad de uso. Se produce entonces el uso *activo* del aprendiz. Ese uso activo debe ser sintonizado con el uso pasivo del entorno: la comunidad o grupo de referencia captan, entienden, reciben el mensaje producido por el aprendiz y se produce la interacción deseada: le otorgan (o no) *sense*. Si la producción es *sensata* (with sense in the learned language) culmina como percepción activa del sujeto: ha aprendido a usar una palabra, una estructura, un recurso expresivo, todo un registro, y está en condiciones de automatizarlo. La capacidad de automatización lingüística, a su vez, aumenta y activa la motivación inicial.

(38) Pero hasta alcanzar su propio nivel de suficiencia la percepción debe siempre ir por delante del uso: un uso excesivo del idioma que no se corresponde con una suficiente percepción del mismo puede producir la fijación de hábitos lingüísticos erróneos muy difíciles de desarraigar una vez que se han automatizado, y que pueden poner en peligro el equilibrio interno del sistema. Como señala Mary Carroll (1984, 107): «Las desventajas asociadas con una práctica excesiva *a cualquier nivel* ocurren con mayor probabilidad en el aprendizaje secundario que en el primario, como resultado de una exposición inadecuada, modestas ambiciones de aprendizaje, etc. La cantidad de rutinización experimentada en una cierta fase del desarrollo puede constituir uno de los factores que contribuyen a la consecución o no consecución de la capacidad en la lengua de acceso. Cuanto más duradera es la automatización de una fase particular, tanto más difícil puede llegar a ser *sacudir el hábito*». Cf. en relación con esto el esquema cíclico de desarrollo correcto que exponemos en nota 37 y las observaciones de la nota 40 de este capítulo.

(39) Porque como dice Plotino «nuestros conocimientos se nos hacen extraños si nunca los actualizamos» (Enn, 1010).

(40) La necesidad de *evacuar* la percepción lingüística inicial, por escasa que ella sea, en ejercicio lingüístico, para crear una presión motivacional que provoque la expansión de la percepción, aparece clara en las recomendaciones que la antropóloga Gudschinsky dicta a los estudiantes de antropología que necesitan aprender «lenguas no escritas» (unwritten languages):
«It is assumed that conscious control of one's habit is a first step toward conscious control of new patterns, which in turn can be made automatic habits by intensive practice.

«There is no way to learn to talk except by talking. If the students knows only two or three words he should use them on every possible occasion and in every possible context; he should also attempt to find other words to use with them in order to enlarge his repertory. In this instance the sociable person has the advantage. The natural chatterbox will use all the language at his command, and *then reach for more* from sheer inability to stop talking. The introvert, or the man of few words, must deliberately develop some social characteristics. He must learn to talk whether or not he is really in the mood for conversation and wether or not he has anything to say. There are many people who are untalkative in English, but who are voluble in the languages in which they work. This appears to be the result of deliberate choice made in the early stages of learning» (Sarah C. Gudschinsky, 1967, 3-4).

En efecto, uno de los obstáculos que impide a muchos sujetos revertir la percepción en uso, y de este modo, progresar en el aprendizaje es el miedo a cometer errores, a veces inconsciente (cf. Nida, 1965: «it seems reasonable to conclude that in many instances failure in language learning may be traced to unconscious fears of mistake, and hence rejection», 54). Si resulta evidente, por un lado, que la lengua del estudiante (del *hiztun-berri*) no puede convertirse en el modelo a imitar por toda la comunidad lingüística, también es cierto que es necesario, de otra parte, tanto una actitud individual como social que comprenda que tanto en la adquisición primaria, como en el aprendizaje secundario, los errores deben ser corregidos, pero nunca *sancionados* (mediante la burla, sensación de rídiculo, reversión a la lengua de aprendiz, etc) pues forman parte del material mismo a través del cual se aprende un idioma. Tan es así que quien mejor sabe una lengua es también, sin duda, quien previamente, ha debido cometer más errores en ella: *pero sabiendo que son errores y aprendiendo de ellos.*

(41) Pero el olvido, como la adquisición, siguen un proceso escalonado. Albert y Obler (1978), que prescinden del factor motivacional, han señalado, en cambio, con gran claridad, la relativa independencia, y a su vez, la conexión, entre los otros dos factores:

«Although the perception and production systems must be connected in each other, there is evidence that they may function, al least in part, as two independent systems. This can be seen in three sorts of evidence. First, in language acquisition, some measure of comprehension must precede production. Second, in those situations in which a bilingual does not use a language for a period of time, the production system seems to suffer more than the perception or comprehension system. Third, we have demostrated that, at least at the phonological level, the perceptual system of the bilingual is more unified, whereas the production system is more dual in nature» (251).
(«Aunque los sistemas de percepción y producción deben estar conectados el uno al otro, hay evidencia de que, al menos en parte, deben funcionar como dos sistemas independientes. Esto puede verse mediante tres clases de evidencia. Primero, en la adquisición del lenguaje, cierta dosis de comprensión debe preceder a la producción. Segundo, en aquellas situaciones en las que un bilingüe no usa una lengua durante un periodo de tiempo, el sistema de producción parece sufrir más que el sistema de percepción o compren-

sión. Tercero, hemos demostrado que, al menos al nivel fonológico, el sistema perceptual del bilingüe está más unificado, en tanto que el sistema de producción posee una naturaleza más dual»).

(42) En 1957 D. Y. Morgan (*Englich Language Teaching*, 10, 3) hacía una propuesta de modelo didáctico (cf. W. R. Lee, 1965, 58) de enseñanza de una segunda lengua basada en estas tres partes: presentación, práctica y «trabajo de reparación» (remedial work), modelo que es hoy el aceptado en aquellas situaciones de aprendizaje en las que la lengua de partida de los aprendices es la misma. Pues bien, el «trabajo de reparación» es el diagnóstico (análisis y sistematización de errores) que conduce a una práctica específica que los neutraliza. Esta práctica es absolutamente necesaria para evitar la automatización de hábitos lingüísticos erróneos.

(43) Cf. II, de esta obra.

(44) Como escribe Michael West: «Se ha dicho que aprender una lengua no es tanto una cuestión de recordar cuanto una cuestión de no olvidar, que el aprendizaje lingüístico es como tratar de llenar un cubo con un agujero dentro, y las prácticas adecuadamente distribuídas y frecuentes revisiones se invocan como una contra-medida a esto» (1965, 163).

(45) Aquí *mitad* no es más que una intuición aproximativa.

(46) «El observar cómo se aprende una segunda lengua en el contexto de la vida real nos recuerda, sin embargo, que para la gente que cambia geográficamente una cultura por otra, la tarea de aprender un segundo idioma supone un desafío a la integridad de (sus) identificaciones básicas. Penetrar en una segunda lengua es entrar en un mundo nuevo. Este acto de extender el «yo» hasta adoptar una nueva identidad es, según creemos, un importante factor en el aprendizaje secundario del idioma» (A. Z. Guiora et al. 1972, 111).

(47) Comentando la teoría de Lambert sobre la motivación —cf. supra nota 19— comenta con agudeza Christophersen (1973, 26-27):
«The implications of Lambert's theory for second language learning are far reaching. Not only must the learner want to become in imagination a member of the other community: if he persists in his learning he will end up, as has already been said, by being in a sense such a member, by belongin to two cultures. What starts as play-acting will end as a serious matter» («Las implicaciones de la teoría de Lambert sobre el aprendizaje de una segunda lengua tienen un largo alcance. No solamente debe el principiante querer llegar a ser imaginariamente un miembro de la otra comunidad: (sino que) si persiste en su aprendizaje, como ya se ha dicho, acabará por serlo en cierto sentido, por pertenecer a dos culturas. Lo que empieza como representación teatral terminará como un serio asunto»).

(48) Euskarari dagokionez, EKB-ren dosierrak azpimarratzen duenez (1985, 12) «azterketa soziologikoak saiatu dira azken urteotan herrian Euskarak duen egoera eta harrera, baita horren aurrerapena nahiz atzerapena aztertzen. Bi puntu nabarmendu behar dira horietako gehienetan: a) Euskararen berreskurapen-prozesua ez dela oraindik abiatu; gehienik ere, ordezkapen-prozesuari nolabait eutsi besterik ez zaiola egiten. b) Herriaren subjektutasuna agertzen deneko mailei begiratuz, alde nabarmena dagoela ehunekoetan; Euskararen normalkuntzaren eta berreskurapenaren aldeko jarrera ona nabarmenki erortzen da Euskara ikasi nahira eta horren ezagutzara igarotzean, eta askoz gehiago Euskararen erabilerara igarotzean». Liburu honetan ikusi behar ditugu bi gauza hauen arrazoiak eta irtenbidea.

(49) Y fundamentalmente de la capacidad de *automatizar* la producción oral en la lengua. El resultado de la automatización como señala Mary Carroll (1984, 100) es que «se requiere cada vez menos esfuerzo para actividad de bajo nivel, dejando mayor capacidad de atención para decisiones de alto nivel».

(50) Cf. infra nota 99.

(51) B. Stross, 1973, 257-258. Las dos notas que contiene la cita de Stross hacen referencia a las siguientes obras:
D. McNeill (1966) «The creation of language by children». En Lyons, J. and. Wales, R. J. (eds). *Psycholinguistics Papers*. Edinburgh University Press.
E. H. Lennenberg (1967), *Biological Foundations of Language*. Wiley, New York.

(52) De aquí las constataciones y recomendaciones que los pedagogos del lenguaje dirigen con frecuencia a quienes se ocupan de la enseñanza de una lengua (materna o no) a niños en edad escolar. Cf. p.ej. las siguientes de Leo R. Cole (1973, 35):

«There is sometimes a marked disparity between the amount of material *worked through* and the amount really thoroughly acquired by children (...) Experienced teachers know that many children have limited capacities for remenbering and reproducing what they grasp at the moment. Learning can be fleeting and unsure unless measures are taken to consolidate and reinforce sentence-patterns and vocabulary and to provide individual children *with intensive practice.*

«(...) *sufficient practice must be given at every step*».

No podemos olvidar que sobre la base de unos curricula semejantes durante los primeros años de escolarización, los hijos de las clases altas y los hijos de la clase obrera (cf. Bernstein, 1973, 78 y ss.) llegan, en sociedades fuertemente estratificadas, a resultados lingüísticos muy diferentes. Y ello porque mientras los primeros encuentran reforzada la práctica del registro más elaborado en su entorno inmediato (padres, amigos de los padres, familiares, etc), los segundos, no.

(53) Por su parte en el aprendizaje adulto cuanto más desee acortarse el tiempo, más debe intensificarse el uso. Cf. supra nota 35.

(54) Es un hecho que ha sido soslayado por muchos investigadores del aprendizaje lingüístico infantil, y que no ha pasado desapercibido al etnolingüista Stross que estudió la transmisión y adquisición de la lengua Tzeltal en Tenejapa (México), la importancia que desempeña en la adquisición del lenguaje por el niño lo que nosotros llamamos «uso externo general» o uso ambiental, y que, con respecto al niño es el *lenguaje escuchado* a los adultos cuando éstos, delante suya, pero no con él, hablan entre sí (una de cuyas variantes más incisivas es en la actualidad la *lengua de la televisión*):

«Las formas que toma la interacción social respecto a un niño, las frecuencias, los que participan y las escenas, todos son responsables de los tipos y las cantidades de lenguaje que oye un niño que está creciendo y que toma en consideración inconscientemente en el proceso de la adquisición del conocimiento y los hábitos que llamamos reglas lingüísticas y sociolingüísticas. *Los patrones de interacción que se refieren sólo a los adultos, también tienen un efecto en los tipos y cantidades de lenguaje que escucha un niño.* «Un examen del lenguaje dirigido a los niños por los adultos, sugiere que la variedad de estructuras gramaticales representadas, se limita sobre todo a órdenes, preguntas simples y exclamaciones. De aquí que, exceptuando la existencia de un componente innato de universales lingüísticos, formales y sustantivos, como lo propusieron McNeil y otros, parece más bien que los niños de tres o cuatro años tienen un dominio más limitado de la esfera de estructuras lingüísticas posibles de lo que se había creido antes, *o que el lenguaje escuchado desempeña un papel mucho más importante en la adquisición del lenguaje que lo que se creía antes*» (Stross, 1973, 299) (los subrayados son míos). Esto corrobora la importancia, para la adquisición normal de un idioma, de que no haya una contradicción entre el uso ambiental de la lengua que el niño oye a otros adultos y niños entre sí, y el uso concreto que escucha cuando se dirigen a él.

(55) Como concluye Bruner (1983, 119) «La única manera cómo se puede aprender a usar el idioma es *usándolo* comunicativamente» «... al aprender el idioma los niños no son gramáticos de la academia deduciendo las reglas de modo abstracto e independientemente del uso».

(56) El *otro* juega un papel muy importante tanto en la adquisición primaria como en el aprendizaje secundario. En nuestra representación completa de ambos procesos (cf. notas 38 y 57) ya señalamos el papel de la percepción *activa* del otro que nivela, gradúa y corrije al yo-aprendiz, y faculta el paso al *uso activo*. Dan I. Slobin señala que escuchando a una mujer estoniana «los participantes de nuestro seminario se quedaron perplejos por las enormes diferencias entre cuando hablaba a su niño y cuando se dirigía a un adulto. En hablando a un adulto era como una interminable y rápida corriente, con escasamente alguna indicación de los límites de frase —no digamos ya de los límites entre palabras o morfemas. En contraste, al hablar a su hijo pasaba con facilidad a frases claras y cortas. Sacamos así la impresión de que la producción lingüística (del adulto) a los niños se acomoda mejor a primitivas estrategias de atención y análisis que la producción oral a los adultos» (1975, 285). Pero este mismo tipo de estrategia es la que practica el profesor con el estudiante de idiomas, o, aún más, el nativo que, consciente de las dificultades del «extranjero» simplifica, ralentiza y adapta su producción oral siguiendo, espontáneamente, unas pautas muy semejantes a las que rigen la conducta verbal hacia los niños.

(57) El movimiento no es unidireccional, y hay un continuo «feed-back» entre estos tres factores que sigue unas pautas definidas. Para comprender este *feed-back* en el aprendizaje primario debemos reconocer un uso *pasivo*, que la psicolingüística conoce con el nombre de *imitación* (Herriot, 1970, 115) y un uso *activo* o producción («utterances which are not imitations, which are grammatical in the sense that they are internally principled, and which bear some relation to non-linguistic features of the environment such that they are compresible to a listener», Herriot, 1970, 116). A su vez, en relación con el niño debemos distinguir entre uso *externo* (el de los otros, y fundamentalmente el de los adultos a su cargo) y uso *interno*: su propio ejercicio lingüístico. Ambas distinciones (activo/pasivo; externo/interno) son aplicables a los otros dos factores. El esquema parece responder al siguiente tipo: el punto de partida es la capacidad innata del niño para el lenguaje, y la necesidad del adulto de verbalizar la comunicación con el niño. Este impulso inicial genera la producción externa hacia el niño, que provoca la imitación en él. Tal imitación produce como resultado la aprehensión mutua: el adulto se siente correspondido verbalmente por el niño, éste se siente entendido (interpretado) por el adulto. La aprehensión revierte, pues, como comprensión mutua que al resultar mutuamente gratificante actúa en el adulto como motivación para la percepción activa (el «entorno» selecciona para el niño niveles graduados de lenguaje, los repite y los corrije) y en el niño esto actúa a su vez como impulso para el uso activo (producción). La percepción activa del adulto y el uso activo del niño producen como resultado un uso común del lenguaje (una participación). Esta participación actúa como impulso para el uso pasivo del «entorno»: los adultos (y en general, los otros) se disponen a «escuchar» al niño y compartir con él el sentido íntimo de la lengua ya fijado en ellos. El uso activo del niño, compensado por el sentido de la lengua de los adultos, revierte en percepción activa del niño: el niño acaba comprendiendo (integrando) aquello que empezó simplemente imitando. Esta percepción activa del niño unida a la percepción innata de la comunidad circundante, produce como resultado la *motivación*: que en el niño obra como una concreción de su capacidad innata para el lenguaje, en el desarrollo de la capacidad específica en una lengua dada (aumentando su interés hacia los hechos lingüísticos que van en esa dirección): motivación pasiva. Y en el adulto como motivación activa para incrementar nuevas producciones (uso activo) que imitadas por el niño producirán de nuevo a su término un incremento en la percepción, completándose así un ciclo en espiral cuya duración se acorta sucesivamente, hasta llegar a ser en la época de «madurez dispositiva» casi instantáneo. Sobre un experimento que ha investigado la relación simultánea entre imitación, producción y comprensión (*comprehension*) cf. Fraser et al., 1963.

(58) Esto es, los hábitos lingüísticos ya fijados. Estos hábitos, cuya resistencia es vencida por el impulso motivador y la práctica de nuevas formas lingüísticas, actúan, debemos recordar, no sólo en el aprendizaje secundario de una lengua no materna, sino también en el aprendizaje de los registros formales o elaborados de la lengua nativa, cuando tales registros se adquieren tardíamente.

(59) Un correlato de esto puede observarse en el distinto orden de adquisición de los elementos de una lengua en el aprendizaje secundario y en la adquisición primaria. En aquél el significado de una nueva palabra se capta con mayor rapidez que el manejo de una nueva estructura gramatical, en tanto que los hábitos articulatorios (de pronunciación y entonación) son especialmente rebeldes a su modificación, siendo el último refugio de la personalidad lingüística previamente adquirida. De aquí que Alexander Z. Guiora et al. hayan podido escribir que «el último paso para la culminación de estra transformación» (la adquisición de una nueva identidad lingüística en la lengua de acceso) «es la transformáción de la pronunciación. Puesto que la pronunciación parece ser el rasgo de conducta lingüística más resistente a la modificación estamos autorizados a suponer que es probablemente el más crítico para la identidad individual» (1972, 112). En el niño en cambio la adquisición fonética y tonémica está completa mucho antes que haya completado la adquisición gramatical (cf. Bruner, 1983, 115) y la adquisición de nuevas significaciones y estructuras o avanza en paralelo, o incluso se puede decir que para la edad en que ha completado sus resortes gramáticales básicos del idioma, aun le queda por adquirir una porción del correspondiente nivel de vocabulario. Forma parte del sentir común de cualquier hablante, por ejemplo, la constatación de que el aprendiz adulto posee «mas léxico» que fluidez gramatical para emplearlo; en tanto que el niño puede exhibir una extraordinaria fluidez estructural, sin disponer más que de un vocabulario reducido. En cuanto a la asombrosa captación de la pronunciación de una nuevo idioma por parte del niño, y la especial persistencia de ciertos hábitos articulatorios erróneos en adultos que han completado el aprendizaje gramatical de la segunda lengua, es una comprobación al alcance de cualquier sujeto familiarizado con una situación bilingüe. Zabrocky en un libro sobre metodología de la enseñanza de un idioma extranjero probó que la habilidad para reproducir el fonema de un nuevo sistema decrece a partir de los veinte años de

edad, y resultaba, por lo general —en el sujeto medio— prácticamente imposible de reproducir a los cincuenta (cf. Micewicz, 81). De aquí la importancia de la *fonética* aplicada intensivamente en ciertas fases del aprendizaje secundario y exclusivamente para el trabajo de corrección (*remedial work*) de hábitos articulatorios que se desean modificar. Junto a esto la comunidad lingüística debe exhibir una cierta tolerancia hacia rasgos de pronunciación o entonación que no son adaptables a voluntad, para no crear un rechaço que bloquee el progreso sucesivo del adulto en la nueva lengua.
Sobre las teorías (conductista, estructuralista, naturalista y prosódica) que han intentado explicar (de modo dispar y aún opuesto) el desarrollo fonológico cf. Charles A. Fergusson & Olga K. Garnica, 1975, 153-180.
Sobre el desarrollo paralelo de la fonematización y simbolización en la adquisición infantil cf. Sei Nakazima, 1975, 181-187.

(60) Legendario personaje persa, genuino representante de la sensatez y la verdadera sabiduría popular, tan difíciles de encontrar en los tiempos actuales. Un discípulo suyo sería nuestro Pernando Amezketarra.

(61) «But while each child was mastering the skills of specifying the objects he wanted, he was also mastering the felicity conditions that constrain the making of requests. Needed pragmatic accomplishments were usually firmly in place in advance of each child's referential progress. The *heat* was on the felicity issue, not on the referential one» (J. Bruner, 114).

(62) «Since mother responds frequently to the child's murmuring of ma-ma, and indeed delightedly responds as though the child has called for her, gradually the child attaches the meaningfulness of her presence to this sound. Later he will call «ma-ma» in a deliberate attempt to bring mother as a person to him to restore his well-being, his comfort, his security, and to bring the satisfaction of hearing the familiar voice, and seeing the familiar face.
«It is because mother and the family view his prowess and achievements with great pleasure, using speech in the attempt to convey this pleasure, that the child is urged into speech. The important thing is that we do respond as though we expect the child to talk» (Joan Tough, 1973, 6) «Language functions for the child as a means of influencing the attitudes and actions of other people toward himself» (Idem, 24).

(63) Además, no debemos olvidar que una de las funciones predominantes del lenguaje infantil es, precisamente, la función lúdica: el lenguaje sirve para crear un escenario inventado ante el que el niño reacciona. Hablando de esta función con respecto a una conversación descrita entre dos niños que imaginan un accidente de automóvil, escribe perspicazmente Joan Tough: «Es la lengua empleada la que construye la escena: no hay fuego real, ni coche de bomberos (un camión se adapta para convertirlo en tal), ni ambulancia. El coche de bomberos y la ambulancia están representados mediante ruidos, y la representación del fuego y del viaje a toda marcha hacia el hospital dependen enteramente del lenguage empleado por los niños para evidenciar la presencia de tales elementos (...) Los niños reaccionan al lenguaje como si la escena montada por él fuera de verdad. Y no estamos diciendo que los niños reaccionen a la fantasía como si fuera realidad, sino que su conducta es una respuesta a la escena que el lenguaje construye, y no meramente a la escena concreta, tal y como es, es decir, a los coches de juguete, rojos y azules, sobre el suelo» (J. Tough, 1973, 20).

(64) En efecto, en el estudio promenorizado que Claire Painter (1984) hace sobre la adquisición del idioma inglés por su hijo Hal, concluye que en la adquisición del vocabulario de la lengua nativa por el niño este distinguía las dos funciones fundamentales del lenguaje: «either an instrument for understanding the world (mathetic function) or a tool for getting things done (pragmatic function)» (o como instrumento para la comprensión del mundo —función representativa— o como un intrumento para actuar sobre las cosas («conseguir que la cosas se hicieran») —función pragmática) (249). Para Claire Painter el desarrollo hacia la lengua materna puede caracterizarse en términos de un desarrollo trifásico: protolengua —transición— lengua materna, con el correspondiente paso de microfunciones a macrofunciones. Las microfunciones consisten en los usos del lenguaje observables en el niño, cada uno con sus propias posibilidades de elección y realización. Las macrofunciones, definibles lingüísticamente, consistirían en funciones alternativas más generales de acción y aprendizaje reflejo, cada una poseyendo una gramática parcialmente diferente. Y las metafunciones: «are sets of simultaneously available paradigmatic systems within a single integrated gramar» (Idem, 254) (sistemas paradigmáticos dentro de una única gramática integrada de los que se dispone simultáneamente).

(65) «El desarrollo del lenguaje, por consiguiente, involucra a dos personas que negocian entre sí. El niño no se encuentra con el idioma «sin comerlo ni beberlo» (*willy-nilly*); está configurado para que la

interacción comunicativa sa haga efectiva: se ponga en onda. Si hay un Artificio de Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device) no se pone en marcha a expensas de un chorro de palabras, sino mediante una transacción enormemente interactiva, configurada, como ya lo hemos hecho notar, a través de una especie de sistema de Apoyo Adulto a la Adquisición del Lenguaje» (*an Adult Language Acquisition Support System*) Cf. J. Bruner, 1983, 39.

(66) «The child is presented with data, and he must inspect hypotheses (grammars) of a fairly restricted class to determine compability with this data. Having selected a grammar ot the predetermined class, he will then have a command of the language generated by this grammar. Thus he will know a great deal about phenomena to which he has never been exposed, and which are not *similar* or *analogous* in any well-defined sense to those to which he has been exposed» (1968, reed. 1972, 159-160).
«This disparity between knowledge and experience is perhaps the most striking fact about human language. To account for it is the central problem of linguistic theory» (Chomsky, ibidem).
«What accounts for a person's capacity for language is that he possesses a language-responsible cognitive structure. Although the structure of LRCS may vary somewhat from speaker, certain universal features are common to the LRCS of each normal individual. (...) Considerable uniformity exists in the onset time and course of language acquisition among normal individuals. These universal features of language acquisition are controlled to a significant extent by maturational changes in LRCS» (B. Von Eckardt Klein, 1978, 8-9).
(«Al niño se le presentan unos datos, y el debe deducir hipótesis (gramáticas) de una clase bastante restringida, que determinen una compatibilidad con esos datos. Habiendo seleccionado una gramática de la clase predeterminada, poseerá entonces un manejo del lenguaje generado por dicha gramática. De este modo conocerá una gran cantidad de cosas acerca de fenómenos a los que no ha estado nunca expuesto, y que, en un sentido bien definido no son «similares» ni «análogos» a aquellos a los que ha estado expuesto» (Chomsky, 1968, reed. 1972, 159-160).
«Esta disparidad entre conocimiento y experiencia es quizás el hecho más sorprendente del lenguaje humano. Dar cuenta de él es el problema central de la teoría lingüística» (Ibidem).
«Lo que da cuenta de la capacidad de una persona para el lenguaje es la posesión de una estructura cognitiva responsable del lenguaje (ECRL). Aunque la estructura de ECRL puede variar algo de un hablante a otro, ciertos rasgos universales son comunes para la ECRL de todo individuo normal. (...) Existe una uniformidad considerable en el periodo de tiempo y en el curso de la adquisición lingüística entre individuos normales. Tales rasgos universales de la adquisición lingüística están controlados, en gran medida, por cambios maduracionales en la ECRL» (Von Eckardt Klein, 1978, 8-9)).
Cf. también Chomsky y Walker, 1978, 15-26 especialmente pp 15 y 16.

(67) «Todo niño aprende su lengua materna, y las lenguas pueden ser muy diferentes unas de otras. Por otra parte ningún niño aprende a hablar (dejando de lado algunas anécdotas dudosas) a menos que oiga hablar a los otros» (H. Sinclair, 1975, 227).

(68) Estas condiciones ambientales necesitan ser absolutamente *mudas* y perturbadoras para neutralizar la capacidad y motivación innatas del ser humano hacia el lenguage (p. ej. el caso del «niño del Aveyron, Itard, 1801, versión española 1982). De lo contrario, como escribe Eric H. Lenneberg: «La capacidad para adqurir el lenguaje está tan profundamente arraigada en el hombre que los niños lo aprenden incluso cuando tienen que hacer frente a dificultades dramáticas: la ceguera congénita no tiene un efecto obvio sobre la adquisición de vocabulario incluso si hay sólo una pequeña fracción de palabras cuyos referentes puedan ser definidos mediante el tacto. La sordera congénita produce un desvastador efecto con respecto a facilitar la producción vocal de la lengua, y aún así la presentación de material escrito permite al niño adquirir el idioma a través de un medio gráfico sin mayores dificultades. Los niños que padecen un craso o punitivo abandono, o que tienen padres que no han hablado lengua alguna, como es el caso de padres con sordera congénita, pueden sin embargo aprender a hablar con sólo un mínimo de retraso, o sin ninguno, de acuerdo con investigaciones que están en curso de realización» (1966, 67).

(69) «Una cuarta conclusión sobre la naturaleza de la dotación cognoscitiva del niño consiste en que su carácter sistemático es sorprendentemente abstracto. Los infantes, durante su primer año de vida, manifiestan tener reglas para tratar con el espacio, el tiempo e incluso la causalidad» «(...) Estas distinciones abstractas, que se captan con una sorprendente velocidad en la adquisición lingüística, guardan analogía con el modo en el que el niño ordena su mundo de experiencia. El idioma servirá para especificar, ampliar

y expandir distinciones que el niño ya posee acerca del mundo. Pero tales distinciones abstractas están ya presentes, incluso sin lengua» (J. Bruner, 1983, 29 y 30).

(70) «(...) (el) poder de diferenciar queda afectado por la manera en que los dos idiomas son utilizados en el medio. Es decir, si el niño vive en un medio donde los idiomas se mantienen separados en el uso y donde no existe la interferencia, entonces parece lógico que esta situación ayude a la diferenciación de los dos.

«Asimismo parece que la diferenciación tiene sus raíces en el contexto social. Si el medio social requiere una separación de idiomas (cada idioma hablado dentro de un contexto debidamente marcado) esto ayuda a que haya una separación lingüística; de otra manera los niños tienden a utilizar la información que les proveen dos o más sistemas lingüísticos sin ser conscientes de su propio bilingüismo» (Fantini, 59-60).

(71) De aquí proviene, en efecto, el freno al ambilingüismo, que Macnamara ha llamado «efecto de contrapeso» (balance effect): cuanto más se usa una de las dos lenguas aprendidas, tanto más se limita el conocimiento de la otra:
«At this stage, after surveying the difficulties it may be helpful to bring more sharply into focus the object of the studies we are about to review. Almost every one of them deals with children or with youngs persons who were learning or had learned two languages simultaneously: for example, Texan children who learned Spanish and some English at home, English only at school. If the learning of Spanish hinders the learning of English, we would expect the effect to be proportionate to the extent to which Spanish is spoken in the home.
«This hypothesis is the starting point of several investigations. The hypothesis usually takes the form of a question: is degreee of bilingualism, as measured by a home-language-questionnaire, related to progress made in one or both languages, as measured by linguistic tests? As the effect in question, if it exists, is often presumed to be a detrimental one, it may be called a *balance effect* (in the weighing-scale sense): for example, the more Spanish a child uses, the poorer his knowledge of English and vice versa.
«The great majority of studies find that there is a balance effect. However, there are a few in which the opposite was observed, that is, the learning of one language appeared to help the learning of a second, and a few in which the learning of one language appeared to have no influence on the learning of a second» (John Macnamara, 1966, 15-16).

(72) «It is true that the child learns to use language during the years when home provides his experience almost entirely. Even after the child comes to school he still spends the major part of his time at home, or out with playmates who live in his immediate neighbourhood. So without a doubt we can say that the child's home experience is the source of his early learning about language, and persists as the main influence for many years.» (J. Tough, 1973, 28).

(73) Sobre lo que ella llama «diada madre-hijo/a» en las etapas iniciales de la adquisición lingüística cf. Oksaar (1983, 16-7).

(74) Y no sólo de interacción social, sino, simultáneamente, de necesidad personal «The (seven year old) child is adopting an attitude of reflection about his experiences, that is, that he is oriented or disposed to reflect upon what he sees and hears and to consider a wide set of alternative interpretations that can be drawn from the clues which are present» (J. Tough, 1973, 86).

(75) Cf. Sánchez Carrión, 1981b, 63-64.

(76) Como escribe Matthew C. Grayshon (1977, 55) es preciso recordar que «a child is not just building up a whole vocabulary or a pattern of grammatical forms, he is building up a whole vocabulary of social responses»

(77) «La Naturaleza fuerza al niño a adquirir la lengua hablada que se usa en su entorno» (Gatenby, 1965, 15).

(78) Para J. Bruner el acto de referencia es *deíctico* o extraordinariamente sensible al contexto. Pero junto a la opinión de J. Lyons que ve en la deixis la fuente de referencia Bruner afirma que «también el discurso y el diálogo son fuentes de referencia. Si no lo fueran cada hablante estaría encerrado en una maraña de triángulos de referencias aisladas, suponiendo que pudiera construir tal maraña por sí mismo» (1983, 69-70). S. Romaine, señala con justeza (1984, 157) que «parece ahora claro que el tipo y la cualidad

de la lengua y conversación a la que el niño se encuentra expuesto es una variable crucial que no puede ser en adelante soslayada».

(79) «A good deal of evidence is accumulating which suggests that important relations exist between the language performance of the individual and *the situations* in which he performs» («Se ha acumulado una buena dosis de evidencia que sugiere la existencia de relaciones importantes entre la producción lingüística del individuo y las situaciones en las que las produce»). D. R. More, 1971, 19.

(80) Esta expresión está empleada en el sentido exacto que le damos en *El Espacio Bilingüe* (pág. 125).

(81) Cf. infra cap. 3 (tomo I) nota 38.

(82) En efecto, ni siquiera el monolingüismo es él mismo un fenómeno uniforme. Nosotros hemos distinguido (cf. *El Espacio Bilingüe*, pg. 155) entre monolingüismo absoluto y monolingüismo relativo, distinción en la que se insiste, por su relevancia, en otras partes de esta obra.

(83) Un ejemplo clásico de rápida extinción de una nación lingüística es de los Yahi, recogido por Swadesh (1948, 226-235). Los Yahi, nación india del norte de California, pasan en sesenta años de una existencia totalmente aislada a su total desintegración.

(84) Es por ello por lo que, al no tratarse sólo de un asunto entre dos lenguas, en principio una nación no debería conceder ese espacio de «lengua de relación a la lengua de una colectividad que no albergue hacia la propia un trato semejante de valoración, enseñanza y uso (limitado, pero efectivo).

(85) «La coexistence de deux ou de plusieurs langues dans une communauté donnée ou en gestation ne vas pas sans danger:
1. danger de domination d'une langue-culture sur les autres;
2. danger d'anomie, résultant d'une minorisation et/ou de l'inaccessibilité d'une culture jugée (imposée) comme supérieure;
3. danger d'interférence linguistique et culturelle» (De Greve, 1982, 194).

De Greve sugiere concebir al lado de plurilingüismo clásico, donde se supone que cada interlocutor ha de practicar la lengua del otro, un tipo de comunicación verbal «fondée sur la seule compétence réceptive d'un locuteur face aux compétences réceptive et active de l'interlocuteur, voire un type de communication verbale fondée sur la seule compétence réceptive des deux interlocuteurs» (Ibidem).

(86) El niño necesita aprender primero la experiencia física inmediata, y en segundo lugar, o mejor, en una segunda fase las «experiencias lógico-matemáticas que se refieren a los resultados de las acciones mucho más que a los objetos mismos» (G. Voyat, 134). Las segundas requieren el desarrollo del pensamiento operacional (*operational thinking*), que empezando a los 5-6 años parece madurar definitivamente entre los 8 y los 9. Voyat (1983) que ha estudiado el desarrollo de este pensamiento lógico entre los niños sioux de la reserva de Pine Ridge, llega a la conclusión de que las pautas de este desarrollo son universales, las diferencias de rendimiento posteriores siendo debidas exclusivamente a problemas socioeconómicos: entre los 9 y los 10 años el niño comienza a darse cuenta de cuál es su situación social. Si se percibe a sí mismo como miembro de una cultura oprimida e infravalorada, su frustración social puede bloquear el normal desarrollo de las capacidades intelectuales: decae su motivación.

«That which is common to all children seems more and more to be the logical operations of cognitive development which do not appear to be culturally based, but which develop according to an internal order which transcends culture» (136).

El análisis de Voyat nos sugiere algo más: aprender una lengua es aprender a través de ella tanto la experiencia directa, cuanto este conocimiento lógico-matemático (universal o generalizable) de la realidad. Una didáctica de la lengua o un bilingüismo diglósico que obstaculice la ideación lógica en la lengua nativa (reservándola exclusivamente para los ámbitos inmediatos) debe de producir necesariamente un efecto enormemente perturbador tanto sobre la psicología individual cuanto sobre las condiciones existenciales del idioma así mutilado. Es también importante comprender el punto de vista basado en una percepción equilibrada, más que puramente aditiva, entre ambos horizontes experienciales.

(87) Cf. G. Voyat, 110 y ss.

(88) Entre los numerosos ejemplos que podrían aducirse (de alguno de los cuales el lector encontrará cumplida mención a lo largo de la obra) sólo mencionaré uno que me atañe muy directamente en cuanto

que procede de mi propio trabajo de campo sobre el tema: en 1970 la situación del Euskara en los pueblos vascófonos en donde se había mantenido consistentemente una catequesis en Euskara era notoriamente superior a la de aquellos donde incluso tal espacio de uso estaba ya ocupado por el erdara. Cf. Sánchez Carrión, 1972.

(89) El fenómeno de los *semihablantes* de la lengua nativa ha sido descrito y analizado en profundidad por Nacy C. Dorian (1981, 114-156), en relación con los últimos gaelicoparlantes de la región escocesa de East Sutherland; como escribe N. C. Dorian:

«No hay bilingües en East Sutherland que no hablen ninguna de las lenguas tolerablemente, pero hay algunos bilingües que no tienen ni el nivel sintáctico de los mejores monolingües ingleses de la zona, ni el de los mejores y más competentes gaelico-parlantes de la generación de mayor edad. Si hubiera habido una generación verdaderamente monolingüe en Gaélico con la que se hubiera podido establecer la comparación, el foso en la capacidad sintáctica en Gaélico habría resultado ser probablemente aún mayor. Resulta evidente que ciertas construcciones gaélicas complejas, anteriormente en uso, están siendo olvidadas incluso por los bilingües actuales más capaces. Y la comunidad reconoce la posibilidad de caerse entre dos sillas lingüísticas, mediante el lamentable dicho *Chaill mi a'Ghâidhlig agus cha d'fhuair mi a'Bheurl* —Perdí el Gaélico y no adquirí el Inglés» (Dorian, 1981, 115).

«No se sabe a ciencia cierta hasta qué punto el fenómeno de los semihablantes está extendido en los procesos de muerte de lenguas. (...) Según muere el idioma, aparece un grupo característico de hablantes imperfectos que no han estado expuestos con suficiente intensidad a la lengua propia, o que han estado expuestos mucho más intensamente a alguna otra lengua; y si es que continúan usando de alguna manera la lengua nativa, la usan en una forma que es marcadamente diferente de la norma del hablante consumado» (Idem, 115).

[«As the language dies, a group of imperfect speakers characteristically appears who have not had sufficiently intensive exposure to the home language, or who have been much more intensively exposed to some other language; and if they continue to use the home language al all, they use it in a form which is markedly different from the fluent-speaker norm» (115)].

«Because of their outstandings passive skills in East Sutherland Gaelic, the semi-speakers have a strong sense of inclusion in the speech events of the community, however little they may say themselves. It even happens that a very weak speaker conceals from himself as well as from others how incomplete his productive control of the grammar is by remaining primarily a listener and making judicious use of his limited spoken Gaelic in verbal interactions. With full passive skills, a little active use of Gaelic can be made a long way towards adequate social interaction.» (155).

(90) Tales, como, por ejemplo, las que reclaman la utilización de un código elaborado en esa lengua. Sobre la distinción entre código restringido y código elaborado cf. Basil Bernstein, 1973 (especialmente pp. 144-161).

(91) «Hay una gran diferencia entre el monolingüismo soportado como un humillante estigma y el monolingüismo vivido como una condición derivada de la inserción y fidelidad a la propia cultura y a la propia naturaleza. El primero provoca en las generaciones subsiguientes el horror de la lengua tradicional y el deseo de insertarse lo antes posible en la lengua invasora, dando lugar a un bilingüismo de corta duración que marca la transición que opera entre un estado de lengua y otro distinto, y que se refleja espacialmente en una situación de bilingüismo regresivo, donde el idioma dominado pierde terreno progresivamente» (Sánchez Carrión, 1980, 21)

(92) Cf. Albina Lük (entrevistada por Jodi Banyeres y Martí García-Ripoll): «El Esloveno, una lengua que dejó de ser de segunda categoría», *Egin*, 20-Abril-1984.

«En la República Socialista Eslovena la normalización es total. El único idioma oficial es el Esloveno, lo que supone que la administración y la educación —a cualquier nivel, incluida la universitaria— es en Esloveno. A pesar de que la nación eslovena no llega ni tan siquiera a dos millones de habitantes, tenemos dos canales de televisión completamente en Esloveno, y la radio funciona en Esloveno».

«(...) El Esloveno es la lengua en que vivimos normalmente, desde la guerra de liberación nacional. Durante muchos siglos fué una lengua de segunda categoría, ya que éramos una parte del Imperio Austrohúngaro. Con la liberación, nuestra lengua es una de las tres lenguas oficiales del Estado yugoslavo, que en un 80 % habla el Servo-Croata. La comunidad eslovena no llega ni al 9 % dentro del Estado yugoeslavo. En este contexto no podemos vivir aislados del mundo. Por ello, en lo que aquí es el ciclo superior

de EGB hay *una asignatura* de lengua serbo-croata, y al terminar la EGB se conoce además una lengua extranjera, y se ha introducido una segunda lengua extranjera que sigue luego en las enseñanzas medias. Una cosa es el poliglotismo, y otra muy distinta la dominación idiomática» (Ibidem).

(93) El modelo es el constituído por la situación de la lengua nacional y el aprendizaje efectivo (pero socialmente limitado) de la lengua extranjera en las pequeñas naciones lingüísticas.

Así, como escribe Taillon (1967, 30-31):

«Les écoliers hollandais et scandinaves bénéficient des services de professeurs de langues remarquablement compétents, trés à la page en fait de méthodologie linguistique et généralement bien pourvus d'auxiliaires audio-visuels.

«Le fait demeure que ces pays démontrent la possibilité de produire una remarquable proportion de citoyens bilingues et même de polyglottes tout en pratiquant un bilinguisme scolaire très pondéré».

Lo imitable en estos casos es conjugar un aprendizaje efectivo de la segunda lengua, sin que ello suponga una restricción en el uso de la lengua propia. Pero a excepción de Islandia, que carece de ellas, dista mucho de ser imitable la actitud de estos estados con respecto a las naciones minorizadas que quedaron atrapadas en su seno (Frisones y Suomis). A ello haremos referencia en la parte III, cap. 3.

(94) Sobre la política lingüística en la URSS, *Soviet Weekly* ofrece estas interesantes precisiones:

«Hay también derechos colectivos de los pueblos, clases y otros grupos sociales. Las naciones que componen la Unión Soviética tienen el derecho a la autodeterminación, incluyendo el derecho a formar sus propios estados.

«La igualdad política incluye la igualdad étnica. Cada ciudadano soviético puede elegir el idioma en que ha de recibir la instrucción. Las escuelas soviéticas imparten enseñanza en 57 lenguas nacionales.

«Las violaciones a la igualdad racial son tratadas como delitos contra el estado y se castigan con prisión.

«Casi todas las naciones y nacionalidades de la URSS tienen su propia formación estatal. Hay 15 repúblicas confederadas, 15 repúblicas autónomas, ocho regiones autónomas y diez áreas autónomas.

«Sólo el dos por ciento de la población no tienen sus propias formaciones estatales, por ser demasiado limitadas en número o estar demasiado desperdigadas territorialmente.

«Pero también ellas tienen todos los mismos derechos, incluyendo el derecho a recibir la instrucción escolar en sus propias lenguas». («Lo que realmente significan los derechos humanos», *Soviet Weekly*, nº 2.279, Octubre, 12, 1985. Pag 11).

(95) Y al sintonizar (*kidetu*) con la motivación activa de los principiantes, provoca la necesidad que éstos necesitan sentir para sostener el esfuerzo de percepción (cf. nota 37). De ahí la justeza de estas deducciones de Lontxo Oiharzabal (1984, 29-30):

«Euskaraz ez dakitenek aipatutako eratako eraginak» (zera, eragin integratzailea ala instrumentala) «suma ditzaten Euskal-hiztun garenotatik jaso beharko dute Euskararen beharra. Eta hemen galdera bat datorkit burura: zein neurritan jotzen dugu Euskara beharrezkotzat Euskal-hiztun garenok? Beharrezkotasun honen neurriak erabakiko du beste gizatalde batek Euskara ikas dezala, eta denbora gutxian Euskara ikas dezala gainera».

(96) Como, siguiendo a Bernstein, 1967 (rep. 1973), sintetiza con precisión Donald R. More: «Una distinción fundamental entre los códigos restringido y elaborado consiste en que el código restringido aparece estrechamente ligado a una situación concreta, en tanto que el código elaborado (a través del uso de adjetivos específicos, cláusulas, frases verbales) produce la comunicación con independencia del contexto específico» («One major distinction between the restricted and elaborated codes is that the restricted code is bound closely to a particular situation, while the elaborated code —through the use of specific adjectives, clauses, verb phrases— communicates independent of the specific context»). 1971, 20.

(97) La ausencia de una percepción lógica o reflexiva de la lengua da cuenta (hasta cierto punto) de la frustración sentida por misioneros, antropólogos, etc, que deseando integrarse en las comunidades elegidas, deciden aprender la lengua natural, y se encuentran con muy escasa o nula ayuda por parte de los sujetos para aclararles, de acuerdo a patrones *lógicos*, la naturaleza y funcionamiento de la lengua que hablan:

«Los rifeños, a causa de su profunda ignorancia, son incapaces de dar por sí mismos la menor luz sobre la lengua que hablan. (...) Son completamente incapaces para ilustrar a uno en lo más mínimo, hasta tal punto que no comprenden siquiera ninguna palabra ni frase abstracta o aislada; es decir, no concreta a la conversación. No es posible formarse una idea de su ignorancia y nulidad en este punto, sin haberlos tratado primero prácticamente» (Sarrionandia, 1925 XVII y XVIII)

La percepción lógica parece guardar relación con la génesis del «pensamiento lógico» en términos de Piaget (1955, cf. Sánchez Carrión, 1981b, 57-60) y después de los estudios del psicolingüísta ruso A. R. Luria parece correcto aceptar que, más específicamente, con la capacidad para el silogismo (cf. Luria, 1981, 199-209) y el proceso de derivar mediante él conclusiones «logicas», entre ellas, naturalmente, las conclusiones sobre la naturaleza de la propia lengua. Uno de los experimentos, si es que puede llamarse así, que describe Luria, supone precisamente el paso, dentro de la propia lengua, de la percepción natural a la percepción reflexiva, y con ello, entre otras cosas, a la toma de «conciencia lingüística».
Aparece así claro que el verdadero objetivo de la *alfabetización* en la lengua nativa, no es simplemente familiarizar al hablante con un sistema de signos escritos, sino, primero y primordial, dotarle de la percepción reflexivo-racional de la propia lengua, que el aprendizaje del código escrito lleva aparejada. Por su interés para la comunidad euskaldún entresaco y traduzco los parráfos màs significativos del análisis de Luria:

«Durante 1930-1931 tuvimos la oportunidad de estudiar a gente de nuestro país que había sufrido un cambio rápido y radical de las condiciones históricas de sus vidas. Estas gentes vivían en lo que era casi una economía natural. Habían permanecido analfabetos, y su forma primordial de actividad era una actividad puramente práctica. Como resultado de los cambios sociales y de la revolución cultural, en un corto espacio de tiempo se les integró dentro de una cultura. El analfabetismo fué erradicado, y las formas elementales de la vida económica individualista fueron reemplazadas por una economía colectivizada. Estos cambios no podían sino ayudar a poner en marcha la aparición de nuevas formas de pensamiento.
«Los individuos que estudiamos eran bastante brillantes. Eran totalmente capaces de manejar su economía agrícola que a veces requería de ellos la resolución de problemas prácticos extremadamente complejos conectados con el uso de canales de riego. Sin embargo, sus procesos mentales estaban estrechamente conectados con su actividad práctica. Su pensamiento teórico no había evolucionado en una forma especial de actividad y sus vidas se caracterizaban por el predominio de formas prácticas y concretas de actividad. Después de la introducción de la agricultura colectivizada y de la erradicación del analfabetismo, comenzaron a desarrollar una actividad teórica a gran velocidad. Este desarrollo comenzó con el dominio de las formas elementales de habilidades escolares y culminó en formas complejas de discusión de los problemas conectados con la planificación de su vida económica. Tales cambios radicales condujeron, en la comunidad observada, a progresos inequívocos en su actividad intelectual. Este progreso pudo ser observado con facilidad cuando estudiamos su actitud hacia los silogismos.

«Encontramos que cuando se les pedía a sujetos que no habían estado expuestos a una actividad teórica previa que repitieran premisa mayor, premisa menor y una pregunta, y entonces derivaran la conclusión, su conducta difería grandemente de aquella que caracteriza a un adulto maduro normal que haya sido educado en la escuela y que haya tenido experiencia de un pensamiento teórico. Por regla general, estos sujetos encontraban difícil incluso el repetir un silogismo elemental consistente de una premisa mayor y una premisa menor. De este modo, confrontados con el siguiente silogismo: «Los metales preciosos no se oxidan. El oro es un metal precioso. ¿Se oxida o no?» usualmente lo repetían como si se tratara de dos frases aisladas. Por ejemplo, podían decir: «¿Se oxidan los metales preciosos o no? ¿Se oxida el oro, o no?» Estaba claro que las premisas eran percibidas como preguntas aisladas, y que no se había dominado la conexión lógica entre la premisa mayor y la premisa menor.

«Es curioso que incluso los sujetos que repetían correctamente este silogismo y derivaban la conclusión acertada, inmediatamente añadían observaciones irrelevantes: «Sì, yo lo sé eso. Tengo un anillo de oro. Lo tengo desde hace mucho tiempo. No se oxida». Si se les daba el silogismo: «todos los hombres son mortales. Muhammed es hombre, por tanto...», ellos responderían: «desde luego que morirá, ya se yo que todos los hombres se mueren». Esta pequeña adición («ya se yo») tiene una gran significación psicológica. Indica que lo que está teniendo lugar no es tanto el proceso de derivar una conclusión, como la movilización de la información disponible. En estos casos, el silogismo proporciona el impulso para la extracción de una conclusión genuinamente lógica a partir de las premisas.
«(...) Aparece claro que tales sujetos no tomaban las premisas teóricas como algo que poseyera un significado universal. No derivaban de ello las conclusiones apropiadas. Preferían derivar conclusiones mediante la movilización de su experiencia práctica. De este modo eran incapaces de dominar el sistema de relaciones silogísticas cuando tales relaciones silogísticas no descansaban en su propia actividad práctica.
«Sin embargo, tal tipo de pensamiento, limitado de esta manera, no se encontró entre los miembros de otra sección de la población de esa misma región. Estas gentes habían completado cursos de corta duración, habían participado activamente en la recién creada economía colectivizada y, por tanto, habían estado envueltos, hasta cierto punto, en una actividad teórica. Tales sujetos podían derivar una conclusión

a partir de silogismos. En lugar de apoyarse simplemente en el proceso de recolectar los datos de su propia experiencia, empleaban un modo teórico de operación. Usaban el silogismo como el método de derivar conclusiones a partir de una premisa que rebasaba los límites de su experiencia directa. Sólo en unas pocas ocasiones echaban mano de la concretización de los datos disponibles. En estos casos las conclusiones derivadas del silogismo portaban un caracter mixto: estaban conectadas en parte con el sistema de relaciones lógicas, y en parte con la experiencia concreta.

«También estudiamos la producción de un tercer grupo de sujetos que estaban culturalmente más avanzados que los miembros de los dos primeros grupos. Para los miembros de este tercer grupo, era muy fácil derivar una conclusión de un silogismo. En la tabla 2 presentamos los resultados de nuestro estudio.

Subjects	Type of response		
	Refusal to answer	**Conclusion with additional concretization**	**Formal logical conclusion**
Subjects from backward regions, non literate	54%	39%	7%
Collective farm, active members	5%	30%	65%
Pupils of elementary schools or those attending courses	0	10%	90%

«Estas figuras revelan que la habilidad de derivar conclusiones lógicas es, en efecto, el producto del desarrollo histórico. Durante las etapas iniciales del desarrollo social, cuando predominan formas de actividad práctica y concreta, las conclusiones lógico-formales no se formulan aún con facilidad, y los sujetos se limitan a la práctica concreta. La reestructuración radical de la estructura socio-económica, que *está acompañada por la introducción de la alfabetización y de la cultura*, resulta no solamente en un abanico más amplio de conceptos y en el dominio de formas más complejas de lenguaje. También permite a la gente dominar las técnicas del pensamiento lógico que les permiten rebasar los límites de la experiencia directa. Un ejemplo de ello es el silogismo, un artificio del pensamiento teórico.

«Vemos que, entre otras cosas, el lenguaje permite a los humanos superar los límites de la experiencia inmediata y derivar conclusiones sobre la base de hipótesis abstractas y lógico-verbales. Entre las construcciones que a este respecto proporciona el lenguaje están las estructuras lógicas que pueden ser modeladas en un silogismo» (A. R. Luria, 1981, 207-209).

Del trabajo de Luria interesan menos sus conclusiones socio-históricas, que sus implicaciones cognoscitivas. Después de todo, se puede introducir la alfabetización y la cultura a un baserritarra antes (e incluso sin necesidad de) colectivizarle el caserío. Pero ciertas evidencias fundamentales se desprenden del estudio:

a) La percepción reflexiva admite grados.

b) Guarda una estrecha relación con la alfabetización y la culturización en una lengua ya fijada naturalmente.

c) Supone la capacidad de derivar conclusiones lógicas, que rebasan la experiencia concreta, sobre la realidad externa y sobre la propia lengua.

d) Está ligada a los artificios lingüísticos que, en una lengua dada, representan su registro cultural o código elaborado.

e) En cuanto que supone una apertura a nuevas posibilidades cognoscitivas induce en el sujeto una *conciencia lingüística* o valoración consciente hacia la lengua a través de la cual esto se consigue.

Por tanto

1—. Cuando los hablantes afirman que una determinada lengua no sirve para el pensamiento teórico abstracto esto detecta, única y principalmente, que tales hablantes no han recibido en *dicha lengua* una alfabetización y una culturización que los haga capaces de expresar en ella las formas más complejas de pensamiento teórico.

2—. Un sujeto puede tener una cierta «esquizofrenia» lingüística merced a la falta de correspondencia entre la lengua en la que ha canalizado la experiencia concreta, y la lengua en la que la escolarización le ha dotado de la capacidad de razonamiento abstracto.

3—. La normalización de una lengua, decapitada durante años de una transmisión cultural consiste, desde el punto de vista de los hablantes nativos, en que sea esa la lengua en que estos alcancen la percepción reflexiva, merced a que sea la lengua básica en que reciban la *alfabetización y la formación cultural.*

y 4—. *Sólo ello* puede producir en los nativos de tal lengua la conciencia lingüística capaz de fijar su adscripción a su propia comunidad natural y evitar lo que Lambert ha llamado «dissatisfactions experienced in their own culture» (1971, 103).

(98) Aunque, generalmente, la lengua cultural o literaria es —y en el tiempo presente no puede dejar de serlo— un código *también* escrito, no siempre ha sido así. Como señala Abercrombie (1965, 23) «la lengua literaria ni es necesariamente una lengua escrita, ni es una prerrogativa de los pueblos «civilizados»: «It is reported that the Saramaccaner Bush Negroes of Dutch Guiana, descended from escaped slaves and normally speaking the *lingua franca* known as Talkee-Talkee, have a special noble language, language appropiately called Deepee-Talkee. This is reserved for their religious ceremonies and songs, and is unintelligible to other inhabitants of the country» (Ibidem).

En el caso del Euskara la tradición bertsolarística ha transmitido y perpetuado una elaborada lengua cultural, anterior (y en muchos casos independiente) a la producción escrita.

En la actualidad, si bien es cierto que el estándar escrito debería instalarse sobre la tradición implantada por estas formas literarias orales, también es claro que la oralidad, por sí sola, no puede cubrir todas las necesidades que en este tiempo histórico corresponde desarrollar a la norma culta.

La razón está en la *invasión de los tiempos* de las culturas orales por parte de la llamada «civilización occidental». Cf. III, 10 de la *Dialéctica de la Territorialidad.*

Una tradición equivalente a la de los bertsolaris, y con un efecto parecido sobre las lenguas respectivas (recrear una lengua literaria al margen de estándar escritos, frecuentemente impuestos por grupos cultural y étnicamente diferentes) aparece entre los *ashoks* (bardos) de Asia y la península balcánica.

Resulta, pues, prudente concluir con Suzanne Romaine (1984, 200) que: «La diferencia entre las llamadas culturas orales y las literarias no puede explicarse por referencia o dicotomías cognoscitivas o en términos evolucionistas simplistas, sino más bien en términos de organización social».

(99) L'histoire des peuples démontre en effet qu'ils peuvent demeurer eux-mêmes en dépit de l'occupation prolongée de leur territoire, mais qu'ils sont voués à la décadence dès qu'ils consentent à se laisser envahir dans leur langue».

«Par bonheur, il y a des possibilités quasi indéfinies de reprise dans la nature humaine. Il arrive donc que, en dépit de ses abdications, un peuple envahi dans sa langue se ressaisisse et se sauve en reconquérant sa langue maternelle» (Taillon, 1967, 41 y 42).

(100) Una de las lenguas de la URSS, oficial del Distrito Nacional de Chukotka, en la Siberia nororiental. Información de esta lengua y comunidad lingüística se da en la nota 6 del capítulo III de la tercera parte de esta obra.

(101) «Una generación pasa y otra viene, pero la tierra permanece» (Eclesiastés). La primera generación, los estudiosos que inauguraron el hablar Hebreo, tenía que partir, mientras que la lengua hablada por ellos y transmitida por la primera generación de profesores en los jardines de infancia hebreoparlantes y en las escuelas primarias era adoptada por los niños de una nueva generación (...) De la boca de los bebés y de los niños de pecho quedó reestablecida la lengua. De hecho, la primera generación no aprendió en realidad a hablar Hebreo. Sabían algo de Hebreo sacado de las fuentes (clásicas) y escribían y hablaban Hebreo recordando estas fuentes y combinando frases extraidas de ellas. Pero la nueva generación, nacida en Israel o estableciéndose en un país que ya tenía su propio idioma aprendió Hebreo como una lengua hablada práctica, y lo que podía haber sido cita literaria eran para ellos palabras y frases de la vida presente» (Tur-Sinai, 1960, 13).

«Como en el caso de las lenguas Criollas, en donde la nueva lengua llega a ser una lengua natural y nativa sólo para la generación más joven, los niños hebreos, a lo largo y ancho del país, adoptaron la recién introducida lengua con completa seriedad. Para los niños galileos, por ejemplo, la «pronunciación galilea» era la pronunciación natural del Hebreo, y aunque la adquirieron en la escuela aparentemente como su «segunda» lengua, gracias al cuidado especial y a los esfuerzos de sus profesores para rodearles de ella, se convirtió muy pronto en su lengua principal de comunicación, no sólo con sus profesores y compañeros de escuela, sino también fuera de la escuela, entre ellos, y sólo en menor medida con sus padres, que, en la mayor parte de los casos eran hablantes de Yiddish» «(...) Los niños galileos eran evidentemente bilingües, siendo el Yiddish su lengua de partida. Sin embargo, después de iniciar la escolarización, el Hebreo llegaba a ser la lengua dominante, convirtiéndose ciertamente en poco tiempo en su nueva lengua nativa, naturalmente a través de los esfuerzos activos de los propios niños» (Bar-Adon, 1975, 43).

Por otra parte los siete famosos pasos de Eliezer Ben-Yehuda (una solución individual, una solución de grupo, creación de sociedades hebreo parlantes, una solución hacia los niños —el Hebreo en la escuela—, un periódico en Hebreo, la elaboración del diccionario del Hebreo clásico y moderno, y la creación del Consejo de la Lengua) suponen la articulación correcta de los dos aprendizajes (secundario y primario) a nivel individual, social y de la lengua. Cf. Fellman, 1973 (esp. 40 y siguientes).

(102) La desvitalización del Latín es un fenómeno progresivo. Montaigne en *De l'institution des enfants* (1603, ed 1904, 201-3) explica cómo hizo su padre para conseguir que adquiriera el Latín como lengua nativa, a través de un proceso de adquisición natural (sus ayas, preceptores y cuidadores sólo se dirigían a él en Latín durante la infancia). Aunque en su época era un caso extraordinario, no debió serlo tanto en siglos anteriores. En ciertos países, como Albania, conservó una importante función de lengua cultural y vehicular hasta el siglo XVIII (cf. Janet Byron, 1976, 36). Y curiosamente, es una lengua cuya potenciación como lengua internacional vehicular ha tenido siempre un significativo apoyo entre ciertos círculos intelectuales del Reino Unido. Todavía a fines de marzo de 1984, uno de entre ellos, Anthony Burgess, en un foro acerca de la identidad cultural europea que tuvo lugar en Venecia, manifestó el convencimiento de que sólo el Latín clásico tiene posibilidades en el futuro de convertirse en la lengua cultural unitaria de los europeos (cf. reseña de Carlos Barral en *La Vanguardia* del 7 de Mayo 1984).

(103) Sobre el Esperanto cf. nota 5 del capítulo 3 de este tomo I.

(104) «Con frecuencia se habla de Cornualles como «el país más allá de Inglaterra» (...) Cornualles no es realmente Inglaterra, ni el Córnico puede ser clasificado como Inglés. Son un pueblo celta, primos hermanos de los galeses y los bretones, y primos segundos de los irlandeses, escoceses y manxeses. Cornualles fué el primer país celta que fué conquistado y anexionado por Inglaterra y, en consecuencia, el Córnico se convirtió en el primer pueblo céltico que perdió su idioma. Murió como lengua nativa en el siglo XVIII. Incluso el Manxés, la lengua de la más pequeña de las naciones célticas, retuvo hablantes nativos hasta el siglo veinte. Pero lo asombroso no es que la lengua muriera, sino, más bien, cómo sobrevivió diez siglos después de la conquista inglesa» (P. B. Ellis, 1974, 1). Actualmente, aunque como informa Ellis (idem, 2) «hay actualmente más gente que posee un conocimiento del idioma, con capacidad de leerlo, escribirlo y hablarlo que en cualquier periodo anterior durante los últimos 250 años», el Córnico no es una lengua *viva* porque carece de transmisión natural, y sus propios partidarios se ven forzados a un objetivo ciertamente modesto «no tanto la resurrección del Córnico como lengua hablada, tarea imposible (sic), sino la preparación de condiciones bajo las cuales cualquier persona de inteligencia normal pueda aprender una forma de la lengua córnica» (Ellis, 1974, 184).

(105) Según afirma Pansier (1924, 37 y 38) «Au XIVme siécle à Avignon la seule langue usitée dans le peuple, c'était la langue provençale» «(...) Pour le peuple le provençal est la langue habituellement parlée et écrite. Le latin est la langue solennelle des grands jours et des grandes circonstances. En plus le latin avait l'avantage d'être une langue universelle» (tomo I).

Para comienzos de este siglo Pansier recogía el proceso de extirpación del Provenzal en una familia burguesa urbana de Aviñón en cuatro generaciones (Idem, vol.II, 11), en cinco en una familia tipo de condición obrera suburbial (idem, 12) y predecía la culminación del proceso de extinción del Provenzal en dos generaciones más (siete en total desde la primera generación bilingüe) en una familia de propietarios agrícolas aunque constatando que «Cependant la langue provençale a de telles racines dans la classe des paysans qu'elle y sera certainement plus tenace et plus persistante que ce que notre dernier tableau le ferait prévoir» (Idem, 13).

La infortunada historia del Occitano acosado por la virulenta peste de la *francophonie* ha sido descrita en un hermoso libro por Michael Baris (1978) en el período comprendido entre la toma de Montségur (1244) y la ley Deixonne (1951). Esta ley que «marquait l'entrée officielle des langues régionales (sic) dans les trois degrés de l'enseignement, une entrée *facultative* malheureusement» (109) ha sido, evidentemente, por sus escasas pretensiones (o por el exceso de ellas, según desde donde se mira) incapaz de contener el proceso glotofágico del Occitano, sometido a una situación en la que sus hablantes nativos —cada vez mas residuales— tienen muy pocos estímulos y posibilidades para adquirir culturalmente el idioma, y sus hablantes cultos —cada vez más marginales— muy desfavorables condiciones para transmitirlo naturalmente. No podemos olvidar que la francophonie/francomanie (o lo que es lo mismo, su archisemema La France) son los autores de ese engendro aberrante de la imaginación humana, imposible de traducir a las 2.960 lenguas civilizadas del planeta, que es *le patois*. Tampoco parece una total casualidad, para entender

de dónde empezaron los tiros, que el vástago menos desvitalizado del Occitano, el Aranés, quede al otro lado de los límites del susodicho archisemema.

Notas bibliográficas del capítulo 2

(1) Cf. *El Espacio Bilingüe,* pp. 113-136.

(2) El carácter contrapuesto de los aprendizajes tiene una curiosa confirmación en el carácter de interiorización del lenguaje en el niño, y en el carácter de exteriorización de la lengua aprendida en el adulto. Para decirlo con otras palabras: en el niño la lengua va de fuera, adentro. Vigotsky y Luria (1981) han observado este proceso de aparición del lenguaje interior en el niño, a través de sucesivas etapas: «At first, this speech appears in a very expanded form. During the following stage of ontogenesis, it gradually becomes more and more abbreviated, finally turning into whispered speech, in which children describes haltingly the difficult situation they find themselves in. In the next stage (after an other year or two) external speech disappears altogether. Only by watching the child's lip movements can one surmise that this speech had turned «inward», had become abbreviated and *internalized* or transfered into what might be termed inner speech» (104-5).

En la lengua aprendida, en cambio, el esfuerzo va en la dirección de ser capaz de exteriorizar (hacer audible) algo que el sujeto puede ser ya capaz de producir en su «inner speech» (dentro de su mente). Y por otro lado de pasar de una estrategia reductora (cf. Faerch et al. 1984, 161) a una expansiva.

Simultáneamente, en la fase secundaria de la adquisición del idioma nativo, el hablante se ve confrontado a la necesidad de lo que Luria (ibidem, 150) llama «la conversión de un pensamiento aún no claro en una cadena hablada clara y expandida».

Y por su parte en la fase de nativización en la lengua adquirida se trata para el hablante de llegar a reducir cadenas habladas «claras y expandidas» a pensamientos «nebulosos» o iniciales creados ya en la lengua inicialmente secundaria.

Notas bibliográficas del capítulo 3 (tomo I).

(1) Funciones *matrices* en cuanto que cada una de ellas contiene o genera otras funciones subordinadas.

(2) Sobre el Hebreo cf. I, 1 nota 101 (supra) y II, 5 notas 2 y 4.

(3) Para ser estrictos habría que distinguir entre lenguas supra-nacionales, internacionales zonales e internacionales mundiales. De las últimas, la única parece ser hoy día el Inglés. El Ruso es lengua supranacional en la URSS, e internacional zonal en la Europa del Este y ciertos paises asiáticos (Mongolia, Laos, Vietnam, etc). El carácter del Ruso como lengua supranacional de la URSS queda ejamplificado en el siguiente hecho: en Tartu, la principal Universidad de Estonia el 82 % de los alumnos del quinto curso reciben su instrucción universitaria en Estoniano, lengua oficial de la República de Estonia. El 18 % restante la recibe en Ruso: se trata de estudiantes de 26 nacionalidades diferentes para quienes el Ruso es su lengua común. (Cf. *Soviet Weekly*, n° 2.279, pag. 20).

(4) Cf. Bodmer, 1944, rep, 1981, cap. XI, pp. 443-480.

(5) En un trabajo reciente (1982) Peter G. Forster ha analizado el movimiento esperantista desde un punto de vista sociológico e histórico. Las causas del frenazo a la difusión del Esperanto, según se desprende del análisis de Forster serían de diversos tipos: una reacción de ciertos gobiernos y comunidades lingüísticas dominantes a la extensión de una lengua internacional distinta de la propia (cf. p.ej. página 175 «en este momento la más fuerte oposición al Esperanto vino de Francia, cuyo gobierno fuertemente nacionalista se oponía a las intenciones internacionalistas del Esperanto. El nacionalismo francés se expresó, *inter alia* en apoyo al uso del Francés como la lengua internacional. (...) De este modo Francia era reacia a favorecer cualquier clase de amenaza al *prestigio* de su idioma»; una cierta repugnancia en ciertos sectores a la adopción de una lengua «artificial», que Forster intenta explicar en términos psicológicos

(agresión a la madre = lenguas maternas); y una excesiva dependencia a los valores históricos y culturales europeos (eurocentrismo) que lo harían escasamente atractivo como alternativa viable para las naciones de otros continentes (con la significativa excepción del Japón donde «el programa político del partido socialista japonés incluye la introducción de la enseñanza obligatoria del Esperanto en todas las escuelas japonesas», idem 358).

(6) Cf. nota 102 supra I, I. Y nota 45 infra.

(7) Porque la situación de partida del Albanés guarda muchos puntos en común con la del Euskara, es doblemente interesante su proceso de normalización:

«Hasta el siglo veinte el Albanés estuvo siempre subordinado a otra lengua; las dominantes fueron el Latín, el Eslavo, Griego, Turco, Veneto-Italiano y las lenguas modernas del Sureste de Europa (...) hasta que en 1944 llegó a ser el idioma principal del país». (35).

«Durante la Edad Media los albaneses deben de haber sido bilingües o trilingües, pero esto no se sabe con seguridad (...)» (35).

«A causa de la escasez de evidencia textual, es imposible de saber el nivel general que la lengua albanesa había alcanzado en la época de la conquista turca. La falta de textos abundantes es la característica de la mayoría de los periodos del Albanés literario, aunque según el idioma penetra en el periodo moderno (sobre el siglo XIX), aumenta su presencia en los textos. Como ha indicado Xhuvani (...) el Albanés escrito no tiene una tradición ininterrumpida o amplia: hay muchos lapsus cronológicos e intelectuales en él; sólo relativamente pocos individuos (particularmente antes del siglo XX) lo cultivaron en cualquiera de las épocas» (36).

«El documento albanés más antiguo es la corta fórmula bautismal católica (*Formula e pagëzimit*) de 1462» (36).

«Durante los siglos XVI y XVII el Albanés escrito fué cultivado principalmente en el norte y entre los arbëresh de Italia. Los escritores septentrionales más tempranos fueron clérigos que escribieron durante el periodo de la contra-reforma; su trabajo tenía como intención fomentar objetivos eclesiásticos» (36-37).

«En el siglo XIX el movimiento en favor de la propagación y estudio del Albanés emergió como uno de los objetivos del Movimiento Nacionalista Albanés (*Albanian Revival*), que comenzó en 1878 con la creación de la Liga de Prizren (Liga Albanesa) formada en oposición al Congreso de Berlín que perseguía la partición del país» (39).

«Con la independencia de 1912 desaparecieron los impedimentos políticos para el cultivo del Albanés. Sin embargo, tres décadas de inestabilidad tras la independencia no condujeron a la clase de progreso que se podía haber estado esperando. El fenómeno más digno de mención del periodo 1912-1914 fué el uso irregular de un dialecto central con fines administrativos y educativos. La unificación de la educación y (el restablecimiento del) dominio incuestionable del Albanés sólo se alcanzaron tras 1944, bajo gobierno socialista, que puso fin a los sistemas educativos rivales y, en última instancia, a la rivalidad de dialectos literarios» (40) (todas las citas proceden de J. Byron, 1976).

(8) Cf. J. F. West, 1972 (obra histórica, pero con importantes referencias al proceso de normalización lingüística).

(9) Sobre la normalización del Estoniano, desde un punto de vista lingüístico, pero con algunas referencias socio-históricas cf. George Kurman, 1968 (esp. 51-77).

(10) Cf. James W. Tollefson, 1981.

(11) El Alsaciano se encuentra en una situación regresiva.

En Alsacia la única lengua que cumple las funciones de estándar nacional es el Francés. El conocimiento del Alemán estándar descendió rápidamente depués de la segunda guerra mundial, y hubo un momento (R. L. Cole, 1975, 304, nota 6) en que era prácticamente cero entre la juventud, aunque en los últimos años, a través de los mass-media parece haberse generalizado un cierto conocimiento pasivo de él: «La edad, la educación y el grado de conocimiento del Francés son tres características sociales potencialmente importantes que pertenecen a una completa matriz de fuerzas que moldean la opinión y modulan la percepción hacia el dialecto alsaciano» (R. L. Cole, 1975, 294).

«Hacia la edad de 15 años aproximadamente los estudiantes del Liceo eligen hablar predominantemente en Francés con sus padres. Esto no ocurre como resultado de un mutuo acuerdo; antes bien, sucede porque los chicos de quince años tienen a esa edad un mejor dominio de su segundo registro, el Francés, que

de Alsaciano. Los padres aceptarán el desafío de hablar predominantemente Francés en lugar de usar su autoridad paterna para obligar a los hijos a hablar Alsaciano» (Idem, 297).

«La mayor parte de los encuestados prefiere identificarse como alsaciano y francés. *Reconocen que cada vez se habla menos el Alsaciano*, pero no temen que el dialecto se extinga» (Idem, 300).

«Aunque la mayoría de los alsacianos se perciben a sí mismos como franco-alsacianos y no simplemente como franceses, debe destacarse que aproximadamente un 10-15 % en cada una de las categorías de edad, indicaba una preferencia en favor de ser identificados exclusivamente como franceses (...) Ese 10-15 % que prefiere una identidad exclusivamente francesa se interrelaciona con otra pregunta: si los informantes desean que sus hijos hablen y entiendan Alsaciano. Aquí, también, el 10-15 % indicó que no. Cerca de dos terceras partes de los encuestados que forman ese 10-15 % que prefiere ser identificado únicamente como francés, son mujeres» (Idem, 302).

(12) «Cuando la Italia fascista alegó en 1938 que el Reto-Románico (Romanche) era una dialecto italiano y que los Grisones debían en realidad pertenecer a Italia, los hablantes de este idioma se sintieron atemorizados, no sin razón, y presionaron para conseguir que el Gobierno Federal Suizo lo declarara la cuarta lengua nacional de Suiza. Como es bien sabido la maldición que pesa sobre el idioma es su división en cinco diferentes dialectos, un lujo que no deberían haberse consentido sus 40.000 hablantes» (Adler, 1977, 83).

(13) El Aranés no procede del Catalán, como generalmente se cree, sino del Gascón, como aclara A. Griera en su *Atlas Linguístic de la Vall D'Arán* (1973, 10):
«El Valle de Arán, tras la caída del Imperio Romano, fué dominado por los visigodos y, más tarde, se integró al condado y obispado de Comminges. César, al dominar el pais vasco, le transfirió la población vasca. (sic)

«La boda de Ramiro I de Aragón con Giberga, hija de Roger, conde de Carcasona y del Alto Comminges, condicionó el que el Arán pasase al reino de Aragón, y que, en la jurisdicción eclesíastica, quedase bajo la jurisdicción del obispo de Comminges (Lugdunum Covenarum). La permanencia de esta jurisdicción hasta la época napoléonica de principios del siglo XIX (Napoleón transfirió el Arán al obispado de la Seo de Urgell), *explica la presencia del Gascón en el Valle de Arán*. La desgraciada transferencia de los límites diocesanos a los límites provinciales no modificará la presencia multisecular del catalán en el Ribagorzana y en el Litera (...). A pesar de las múltiples discordias entre los reyes de Aragón y los condes de Comminges, el Arán *pertenece al dominio lingüístico Gascón* y, políticamente, es tierra catalana». El Aranés es, por tanto, el nivel más alto (lengua local) que en el momento actual llega a materializar el Gascón.

(14) Una de las características, por definición, de una lengua confinada al plano local, es que carece de una norma supra-local (estándar) a la que sus hablantes puedan recurrir para la funciones culturales y la intercomunicación con hablantes cuyas normas locales respectivas ofrecen serias dificultades de comprensión recíproca; así:

«Il sardo continua oggi a prevalere, almeno nei piccoli centri, negli ambiti informali e familiari, mentre in quelli ufficiali e formali cede quasi dappertuto alla lingua italiana. Nei centri urbani c'è la tendenza ad insegnare l'italiano come prima lingua» (Leonardo Sole, 1982, 108).

«Il grosso problema del sardo rimane tuttora la creazione di uno *standard*» (idem, 309).

La carencia puede ser del *órgano*, o sólo de la función. El Sardo, por ejemplo, según informa Sole «possiede una varietá letteraria elaborata (logudorese) di grande prestigio» (ibidem), pero tal variedad no cumple actualmente la función que le corresponde para su comunidad lingüística. De ahí la enorme importancia que en todo proceso de normalización tiene la fijación e institucionalización de un estándar, proceso que Haugen (1966, 16-26) sintetiza en cuatro fases: selección de la norma, codificación de la forma, elaboración de la función, y aceptación por la comunidad. Glyn Lewis (1972, 293) escribe que:
«parte de la explicación de la política lingüística de la URSS, y de todos los paises que han estado involucrados en campañas de alfabetización y educación en masa, estriba en el hecho indudable de que, comoquiera que se trate el asunto lingüístico, las lenguas nativas tienen que utilizarse y por esta razón deben ser protegidas y pertrechadas para una variedad de roles sociales, especialmente la educación».

(15) Lallands, Lowland Scots, Scottish tongue o Erse (entre otros): pocas lenguas tienen una denominación más plural y un status más indefinido. Sociolingüísticamente el Lallands es una lengua anglo-sajona, próxima al Inglés, que a consecuencia de la diglosia glotofágica que sufre a partir del siglo XVI entra un

un proceso de sustitución mediante absorción (semejante al del Gallego-castrapo y al del Aragonés y al «Chapurreao» de algunas comarcas de la franja aragonesa). Cf. Craigie, 1924 y A. J. Aitken, 1981. Ya en 1924, fecha del ensayo de W. A. Craigie su situación era dramática «The language of the country —in this case the Scottish tongue— has steadily receded, and to all appearance is still receding, from actual use in everyday life, from all matters of business or administration, from school and church, and so on, but it is still cultivated with enthusiasm for certain intellectual purposes and on sentimental grounds. How long can these tendencies co-exist without the second becoming purely artificial? That is the problem.» (1924, 10)

(La lengua del país —en este caso la lengua escocesa— ha retrocedido incesantemente, y según todas las apariencias continúa retrocediendo del uso factual en la vida diaria, de todas las esferas de la actividad comercial o administración, de la escuela y la iglesia, etcétera, pero todavía se cultiva con entusiasmo para ciertos propósitos intelectuales o sobre las bases sentimentales. ¿Por cuánto tiempo pueden coexistir estas tendencias sin que la segunda se vuelva puramente artificial? Ese es el problema»).

Los hitos históricos del proceso serían, tal y como los sintetiza el propio W. A. Craigie los siguientes:

«...the language which, though first brought in by an invading race, the Angles, had by the fourteenth century been adopted over the greater part of the area which it now covers» (W. A. Craigie, 1924, 25) «In the sixteenth century, and especially in the first half of it, Scottish as a spoken and written language stood on a level with English— and in some respects even stood higher. The first real blow to it came through the Reformation» (Idem, 4)

«(...) Whith these preparations, the climax naturally came with the Union of the Crowns. After that date the former equality between the English and Scottish tongues was completely gone, and English was definitely recognised as the standard form for literary work, although the native tongue might persist in colouring it to a greater or less degree according to the taste or learning of the writer» (Idem, 5) «(the eighteenth century)... helped to establish beyond remedy the feeling that for all serious and practical purposes —for all writen and spoken discourses on formal occasions, even for familiar letter writing— the Scottish tongue was no longer admissible. Worse still, it established English as the only form of the language in which instruction was given, while the ability to read or write Scottish was left to be acquired by nature. (...) All things considered, I have little doubt that the ideas of culture which prevailed in the second half of the eighteenth century are largely responsible for finally reducing our old Lowland tongue to *the position of a dialect, from which it has never since recovered*» (Idem, 8)

(16) Una de las consecuencias de estar en situación puramente local es que los hablantes no sienten la coherencia global del sistema:

«Para hablar, pues, de lengua aragonesa faltaría, teóricamente, *sentir su coherencia*, o sea, tener una conciencia que hoy apenas existe. Un cheso no dice que habla Aragonés, sino cheso; de igual modo que uno de Agüero dice que habla agüerano. Es decir, no existe conciencia del todo que es el Aragonés. Ahora bien, nos encontramos con que uno de Fraga dice que habla fragatí, no Catalán; uno de Peralta de la Sal, aragoná peraltí; o uno de Valderroures, chapurreat. Y sin embargo, los tres hablan Catalán. Su aislamiento respecto a Cataluña y su mundo político y cultural hacen que no se sienta una unidad donde la hay» (Anchel Conte et al. 1977, 80-81).

(17) Cf. A. Feitsma, 1981, 163-176.

(18) «También llamado Sorbio o Wéndico. Son los remanentes de la antigua población eslava que durante la Edad Media todavía ocupaba el territorio entre el río Elba y el río Spree. Hay cerca de cincuenta mil hablantes en Lusacia (Lausitz), que hablan dos dialectos: el uno centrado en la ciudad de Bautzen (Budyusin), el otro en la ciudad de Kottbus (Chosebuz). Estos eslavos han estado rodeados de territorio lingüístico alemán durante miles de años. El dialecto Alto Lusacio de Bautzen está fuertemente influenciado por el Checo; el dialecto Bajo-Lusacio (Kottbus) por el Polaco. Aunque todavía se habla la lengua en ambas ciudades, la mayor parte de los Sorbios o Wéndicos viven en el área rural» (Adler, 1977, 89).

(19) «Hay un sentimiento general de singularidad formado por la conciencia de un idioma *local* y su correlativa cultura lingüística, de observancias y afiliaciones religiosas específicas, de la integridad continuada de la práctica del *crofting* en agricultura y de la retención de costumbres propias de vida social. En cuanto que ninguna de estas instituciones impide a los miembros de la colectividad el participar en la cultura de masas, la «Highland way of life» o cultura gaélica puede considerarse como una opción local (como el voto electoral): está allí siempre para que la gente la use, se refugie en ella, o la elija frente a la otra» (Kenneth Mackinnon, 1977, 57-58).

(20) «Un problème souvent abordé dans les diverses études sur le judéo-espagnol est celui de sa situation actuelle, des circonstances dans lesquelles il este encore employé et surtout au sort de cet idiome dans un avenir plus ou moins éloigné.

«(...) Dans toutes ces études on insiste sur le fait que le judéo-espagnol est un idiome en voie de disparition qui a un grand amalgame de formes soumises à de continuelles hésitations et remaniements. Sont présentées les causes de ce processus (causes économiques, poltico-sociales et culturelles: cessation des relations avec l'Espagne; adoption de l'alphabet hébraïque; obligation d'apprendre la langue et d'assimiler la culture du pays habité; influence exercée par des langues comme le français ou l'italien; mariages contractés en dehors de la communauté; l'abandon de l'usage de l'aspect littéraire, qui fait que la sphère d'emploi de l'idiome soit forcément restreinte)» (Marius Sala, 1976, 32)

Para H. V. Basso, por ejemplo, el Judeo-Español de Turquía: se reduce «cada vez más a un dialecto que se habla en el seno de la familia y entre correligionarios» (1970, 254).

(21) El Arumano es un dialecto del Rumano hablado en una franja que se extendía tradicionalmente por el sur de las actuales Yugoeslavia (Macedonia) y Bulgaria, el norte de Grecia y algunos puntos de Albania. Sobre su situación en Macedonia escribe Boris Markov (1969, 91) que al igual que el Gitano o Romaní «(ambas) son usadas libremente por sus adherentes, *principalmente en su vida privada y doméstica*». Por su parte analizando más en detalle la situación lingüística de una localidad balcánica multilingüe, Prizren, afirma Milivoj Pavlovic que: «De nos jours les Aromounes se sont définitivement assimilés. Le processus d'unification linguistique appartient à la dernière phase. Il n'y a qu'une quinzaine de familles dont les membres se servent du parler tsintsar» (aromoune) «*en famille*, et surtout les personnes au delà de quarante ans» (1958, 49; los subrayados son nuestros).

(22) El Yoruba es una de las principales lenguas africanas. Su situación, no ya en el extranjero, sino en su propio territorio lingüístico, ilustra bien la posición de subordinación de la mayor parte de las lenguas africanas actuales:

«(Yoruba) es una de las lenguas principales de Nigeria, y tiene probablemente la mayor población entre las numerosas lenguas habladas en nuestro país. Tres de nuestros doce estados la usan como su lengua materna, dos de ellos como su lengua mayoritaria, y el tercero como su única lengua materna. Los nigerianos que usan Yoruba como lengua materna constituyen la mayor comunidad lingüística del país: unos diez millones y medio de entre un total de 55 millones de habitantes».

«(...) Y sin embargo la posición del idioma Yoruba en la educación del pueblo yoruba no ha tenido connotaciones de dignidad. Todavía se le trata como a extraño en su propia casa, mientras que el Inglés es aún considerado como el verdadero idioma. Allí donde, en recientes programaciones, se están introduciendo más idiomas europeos modernos, el orden de prioridad e importancia parece ser Inglés, luego Francés; cualquier otro idioma europeo tales como el Alemán o incluso Portugués, y, en último lugar, el Yoruba» (cf. Agboola Ologunde, 1982, 277 y 283).

(23) Sobre el Córnico cf. P. B. Ellis, 1974.

(24) Recogemos información sobre el Ainu en Sánchez Carrión, 1985, 338ss.

(25) Cf. Roy Andrew Miller (1969, 438).

(26) «Las lenguas Bullom comienzan en el norte del extremo sur costerizo de la República de Guinea y continúan a lo largo de la costa de Sierra Leona, hasta casi la frontera con Liberia. De acuerdo con Dalby (...) todo el conjunto está cediendo terreno al Mende, Tmne y Susu y está en riesgo de extinción» (J. David Sapir, 1971, 63).

(27) Cf. Isidore Dyen, 1971, 171.

(28) Cuando la lengua ya está muerta no sólo no se exterioriza socialmente, sino que ya ni siquiera se canalizan pensamientos a través de ella, aunque eventualmente pueda ser rememorada (y no sin esfuerzo) para beneficio de inventario:

«De este idioma» (Barbaram o Mbarbaram) «dice Dixon: 'la tribu Mbarbaram estaba representada en Agosto de 1964 por tres aborígenes mestizos, de unos 75, 70 y 65 años de edad respectivamente; de estos tres solamente el más joven servía como informante'. Aun así, en su primera visita, sólo recogió 28 palabras, puesto que los sujetos habían perdido la costumbre de hablar su lengua. Merece la pena hacer

mención de este tipo de dificultades experimentales en la actualidad al recolectar (material lingüístico) en Australia, porque muestran los problemas enfrentados al realizar o tratar de realizar una recolección completa de material lingüístico, en lugar de contentarse con rescatar lo que es más fácilmente accesible» (A. Capell, 1981, 688-689).

(29) En 1951 Jean Marie Bressand y Denise Poulain fundaron el movimiento «Monde Bilingue» cuyo objetivo era solucionar el problema de intercomprensión universal mediante una «hábil» división lingüística del mundo entre anglófonos y francófonos: todos los anglófonos habrían de aprender Francés, todos los francófonos, Inglés: y todos los demás una de las dos lenguas favorecidas. A pesar de que al movimiento no le ha faltado ni entusiasmo, ni apoyo entre los paises francófonos, su falta de éxito fuera de éstos se debe a que para los países ajenos al área de influencia francesa, como para Mario Pei (1958, 110) «es difícil escapar a la sospecha de que el bilingüismo anglo-francés se basa en un deseo desesperado por parte de los francófonos y de los partidarios del Francés de reducir sus pérdidas a un mínimum, y retener la influencia que el Francés ejerció sobre el mundo en los siglos pasados». Después de todo:
«¿Por qué debería aceptar la humanidad la carga adicional en el aprendizaje lingüístico que representan dos lenguas internacionales, cuando una sóla sería ampliamente suficiente?» (M. Pei, 1958, 233).

(30) Por citar otros ejemplos escogidos al azar:

El Kurdo en situación de lengua local (cf. A. H. Hourani, 1947, 95) pugna por materializarse como lengua nacional.

El Siriaco de los samaritanos de Transjordania (A. H. Hourani, 1947, 10) está pasando de una situación local a una situación residual (jergal y familiar).

El Shoshoni (California, Nevada, Utah) es, asímismo, una lengua en situación local, contrayéndose a ámbitos residuales (cf. Wick R. Miller, 1971).

El Frisón urbano «que es realmente una mezcla de Frisón y Holandés» (Adler, 1977, 88a) «el último paso antes de desaparecer» (ibidem) está en una situación jergalizada y residual.

El Fidji del Pacífico Sur pugna por pasar de una situación local a una situación de lengua nacional (cf. Ronal W. White, 1970 y Rodney F. Moag, 1982).

El Amhárico de Etiopía es una lengua instalada nacionalmente, tras haber superado una situación puramente local. Mientras el Hebreo es una lengua instalada nacionalmente tras haber superado una situación de lengua «clásica» (lengua instrumental de cultura, sin transmisión natural). Cf. Jack Fellman, 1975 («Both languages Hebrew and Amharic are the result of a successful revolution at the end of the 19th and the beginning of the 20 century of a long-standing historical diglossia pattern in their respective societies which had existed for over a millenium or more. Thus Hebrew, is now a spoken language, as well as a written one, while Amharic is now a written language as well as a spoken one», Fellman, 1975, 15).

El Motu-Papúa (cf. S. Wurm, 1979 y P. Mühlhaüsler, 1979) es una lengua en tránsito de una situación vehicular pura (internacional o lingua franca «not so much between Europeans and Papua New Guineans, but between members of the over 700 different language groups found in Papua New Guinea», Mülhaüsler, 1979, 2), a una situación de lengua nacional, con el doble efecto de su sucesiva criollización y de constreñir localmente al resto de las lenguas papúes.

El Criollo Antillano es una lengua, por el contrario, yugulada nacionalmente (cf. Bebel-Gisler, 1976), y por tanto bloqueada para rebasar ámbitos puramente locales.

El Esquimal está normalizado nacionalmente en Groenlandia (cf. Gad, 1960; Kleivan, 1969-70) y en Siberia (cf. Glyn Lewis, 1972; Mowat, 1972); en situación puramente local en el Canadá (Ben-Dor, 1966). En situación ora local ora residual en Alaska (Krauss, 1980).

(31) Como escribió Ezra Pound en su manifesto de 1938 sobre «National Culture»:
«Existe una cultura nacional o racial cuando los trabajos (impresos, artísticos) de esa nación ni piden ni necesitan pedir favores por el hecho de haber sido producidos por un miembro integrante de esa nación o raza particular» (1973, 131).
«Puede existir una cultura nacional en la medida en que *elige* entre otras culturas. Obviamente desciende a las charcas cuando degenera en esnobismo, cuando acepta de afuera en lugar de seleccionar» (Ibidem)
«La cultura es individual y no nacional si el individuo que tiene capacidad fuera de lo común es impelido a abandonar su entorno nativo por condiciones materiales (esto es, económicas), y por la imbecilidad o incapacidad de su entorno para sostener y coordinar el esfuerzo» (Idem, 133)
«El provincialismo se manifiesta igualmente de cuatro modos:
Uno, por la imitación absurda de modelos extranjeros.

Dos, por la pusilanimidad absurda y por el miedo a aceptar el trabajo extranjero bajo una forma desconocida.
Tres, la actitud negligente hacia el trabajo de alto nivel producido en casa.
Cuatro, por las palmadas de júbilo en la espalda y el entonar música celestial *a causa de* que (la obra) ha sido producida en casa» (Ibidem).

(32) Así, por ejemplo, constata Derrick Sharp (1973, 30) describiendo la situación sociolingüística en el Pais de Gales que:
«English does not remain for all a simple second language in the sense that Welsh does for English-1 (= English native) pupils. For some it will do so, but for many it will become of equal status and use with Welsh, and for some it will supplant Welsh as the mother tongue. The practical need to learn English is the cause of this difference, and one important factor is the increasing exposure to English outside the school».

(33) Y expresarla sin embargo de un modo propio, original, porque como escribe F. Falc'Hun (1958, 532) «le maintien d'une langue ne se justifie que si elle véhicule une civilisation originale».

(34) Center for Applied Linguistics, *Material development needs in the uncommonly taught languages: priorities for the seventies*, Arlington, Virginia, 1975.

(35) «H. G. Wells, so widely known for his tendency to look into future, presented in 1901 his own views as to the world's linguistic future. Language, he held, are «aggregating» or they are not. They draw to themselves speakers of other tongues, or they fail to do so. From the place where he stood, it looked as though only three languages of modern times possessed in full the requirements that would make them *aggregating* tongues, like the Latin and Greek of old. These languages were English, French and German, and by the year 2.000 they would reduce all other languages, including Spanish, Italian, and Russian, to a secondary role. Then German, being too «ponderous», would fall behind, leaving the world to French and English. It was simple as that.» (M. Pei, 1958, 122).

(36) Sobre la reinterpretación del mito de Babel cf. Sánchez Carrión, 1980, cap. 3 y nota 21 del capítulo XI, tomo 2.

(37) Lo mismo ocurriría con el Arabe, por ejemplo, si los diferentes estados islámicos adquirieran conciencia separada de nacionalidad. El riesgo de fragmentación de otras lenguas internacionales zonales ha sido también señalado con frecuencia.

(38) «One often hears people speak of certain ethnic or national groups as being very gifted in learning foreign languages while others are rated as being very poor. Americans are generally supposed to rate about the lowest in the scale of foreign language attainment while people in some of the small countries of Europe are regarded as particularly apt. Of course, there are some very practical *external* reasons for these differences. People in the small countries of Europe are obviously under much economic, social and political pressures to acquire foreign languages. On the other hand, there is another factor which must not be lost sight of, namely, the fact that children growing up in such countries are not led to believe that those who speak foreign languages and belong to groups having less prestige should accordingly change their way of speaking. However, that is precisely the attitude of most American children, who habitually associate foreign pronunciations and language with less prestigeful groups. These attitudes acquired so early in life and so implicit within the structure of American society cannot help having important consequences as children grow up» (Eugene A. Nida, 1965, 57).

(39) «The destruction of languages and cultures is merely another all important facet of the world's growing environment sickness of which ecological pressure groups are becoming increasingly aware» (P. B. Ellis, 1974, 208).

(40) «La expansión del uso y de las funciones del Inglés supone una reducción correspondiente del uso y función de las lenguas vernáculas (sic). Ya he planteado la cuestión de si los vernáculos pueden sobrevivir por largo tiempo en este rol limitado. El Inglés informal (coloquial) está ya haciendo incursiones en los dominios restantes. La experiencia del Gaélico en Irlanda enseña que no puede recuperarse una lengua nativa, incluso a través de un programa intensivo, una vez que ha sido abandonada por la inmensa mayoría (97 %) de la población» (Rodney F. Moag, 1982, 285).

(41) «Not only is English still spreading, but it is even being spread by non-English mother-tongue interests» (J. A. Fishman, 1982, 16).

(42) El problema estriba en la ausencia de un «cristal social», para utilizar la terminología de Pike (1965, cf. supra nota 34, cap. I, ª.), dentro del cual el estudio y aprendizaje del Inglés sea aceptable para el no-nativo, sin que suponga por su parte un sometimiento a los valores culturales, normas conductuales, y control lingüístico de la norma por parte del nativo monolingüe anglófono. Dicho de otra manera, el Inglés no sirve como lengua internacional en tanto sea al mismo tiempo una lengua nacional que compite con otras lenguas nacionales con el afán de someterlas y subordinarlas. Todavía es corriente la asumpción entre los teóricos de la enseñanza del Inglés que puesto que el lenguaje es una forma de conducta «según (el estudiante de Inglés) progresa debe usar algún modelo de conducta, y trasladan por tanto su modelo de conducta, el de la lengua materna, al idioma extranjero. De hecho hablan Inglés como franceses (o indios, africanos, etc). En las etapas finales quizás deban tratar de encajar la conducta lingüística extranjera dentro del idioma extranjero: *hablar Inglés como un inglés* (sic)» «(...) Cuanto antes podamos introducir una conducta dentro de la enseñanza del idioma, tanto más exitoso será el resultado final, con respecto al realismo y naturalidad del producto final» (M. West, 1965, 161). Ahora bien, tal planteamiento implica una gran dosis de alienación, por parte del aprendiz, y una gran desfachatez por parte de la comunidad que tiene como nativa la supuesta lengua vehicular internacional, pues cuando lo que se pretende es el acceso a una nueva lengua/conducta internacional que suponga una *adición* a la dotación lingüística de partida (la lengua nacional), lo que se recibe es otra lengua/conducta nacional, *sustractiva* (y por tanto desnacionalizadora) de la identidad originaria. R. Jordana, que ha tenido el mérito de darse tempranamente cuenta de esto, propone una cierta esperantización del Inglés, a la que ha bautizado con el nombre de Linglish (*Lin*guistic plus En*glish*) que a diferencia del Inglés supone «a specific teaching subject which considers not only the target language and not only the target language for its own sake» (1982, 179). Para Jordana (1982b, 3) mientras que el Inglés es *su* lengua y cae sobre nosotros con una autoridad absoluta «Linglish, producido por nuestras mentes y nuestras bocas, con referencia a objetos y situaciones *producidas aquí* es *nuestra* posibilidad. Y en consecuencia debemos desarrollar un sentido de propiedad del Linglish y del Inglés que usamos», mientras que «el Inglés es un modo de expresión usado por otra gente a la que debemos aprender a imitar, *Linglish* es una parte generada de nuestro propio desarrollo» «mientras el Inglés es una lengua extranjera, Linglish es un sistema añadido» (Idem 3 y 4) mientras «los valores ideológicos del Inglés son, básicamente aquellos de las naciones y paises donde se habla como lengua oficial, los valores del Linglish son aquellos de la gente que aprende Inglés, a través de métodos no espontáneos—, Linglish es un vínculo —*link*—, una especie de Esperanto» (Idem, 4), mientras que «los objetivos óptimos del Inglés son cuanto más inglés mejor: Inglés a toda costa, Linglish propone una revisión de los esfuerzos y sumisiones puestos en el estudio del Inglés» (Ibidem) «Linglish prefiere términos y conceptos lingüísticos a otros marcadamente culturales». Y a la diferencia del Inglés cuyas banderas que lo identifican son la Union Jack y las estrellas y barras, «Linglish no tiene banderas» (Idem, 5).

Lo interesante del planteamiento de Jordana es darse cuenta de que la validez de una lengua internacional pura estriba en su **neutralidad**. Es decir, que hay que desnacionalizar la lengua internacional para que una lengua nacional multinacionalizada no nos desnacionalice a nosotros...

La otra condición estriba en que la lengua internacional tiene que ser igualmente aprendible y «ajena» para todas las naciones lingüísticas del planeta. Sólo bajo estas condiciones puede ocupar el espacio de uso internacional, sin presionar y desplazar a las lenguas naturales de sus espacios lingüísticos propios y exclusivos: esto es, sin alterar la ecología lingüística del planeta. De manera que si, como pretende M. Critcheley (1975, 14) el Inglés «tendrá que llegar a convertirse en el Latín de la democracia», *tendrá*, por fuerza, que ser un *Inglés* muy poco *inglés*. Tan poco inglés, que sería mejor empezar cuanto antes a llamarlo, aprenderlo y usarlo de una manera completamente diferente.

(43) «A pesar de la necesidad evidente de conocer lenguas extranjeras, un informe de la corporación de ejecutivos más importante de los Estados Unidos con responsabilidades en el desarrollo de la exportación y manufacturación en paises de ultramar, revelaba que menos de la mitad de tales ejecutivos nacidos en los Estados Unidos hablaban alguna otra lengua además del Inglés (Craighead, 1980). En contraste, el 80 % de los ejecutivos nacidos en el extranjero hablaban otra lengua además del Inglés, y un 54 % hablaba tres o más lenguas» (Dulay et. al. 1982, 9). No es extraño que estos autores que dirigen su obra a un público anglófono tengan que justificar la importancia de conocer una segunda lengua en base a que «Los estudios de psicolingüística indican que aquellos que controlan más de una lengua tienen mayor habilidad verbal que los monolingües, y maduran más pronto en los que se refiere a capacidad de abstracción lingüística (...) Expandir las capacidades mentales, por tanto, puede ser una razón suficiente para

aprender una segunda lengua» (Idem, pag. 10). En otras palabras, se ven en la necesidad de justificar mediante la *percepción*, lo que en las condiciones actuales resulta ya difícil de justificar desde el *uso*.

(44) 1944, reimp. 1981, 443.

(45) «There is indeed yet another strand to this story. The increasing range and intensity of inter —and supra— national communication called for modern interlinguas functionally analogous to Latin and/or the lingua franca. The conscious need for them and the speculative quest for ideal solutions date bak, in fact, to circa 1300 (Ramon Llull), and became increasingly articulate circa 1700 (Gottfried W. Leibniz) and popular circa 1900 (Lejzer L. Zamenhof). Practical exigencies, however, eventually outstripped utopian movements and were met by *de facto* solutions which simply cut the Gordian knot and were far from ideally perfect. The successive prevalence of French and English —not to mention regional international languages— was in a way of a piece with the rest of the hierarchical pattern and further complicated it by adding levels to the ladder of inequality. But this was inevitable to the extent that the very access to international communication remained (along with first-rate education) a privilege» (Ll. V. Araçil, 1982b, 44).

Entre las lenguas artificiales merece especial mención la Interlingua o «Latino sine Flexione» inventada por el matemático italiano Giuseppe Peano. Una información sucinta sobre esta opción tan interesante como poco exitosa se encuentra en F. Bodmer (1944, reed. 1981) pp 467-470.

(46) «Cet aperçu de la constitution sacerdotale resterait incomplet si je n'indiquais point la solution spontanée d'une grave difficulté, relative à l'extension nécessaire de la religion positive aux diverses parties de la planète humaine. Une langue commune devient, en effet, la condition naturelle de cette universalité, comme l'explique le quatrième chapitre du tome deuxième. Son institution préoccupa les principaux penseurs, depuis que la révolution occidentale suscita des aspirations décisives à la régénération finale. Mais l'esprit métaphysique fit méconnaître la spontanéité d'une telle construction, qui, nécessairement fondée sur l'élaboration populaire, ne peut résulter que de l'adoption unanime d'une langue existente. Entre les divers idiomes de l'Occident, cette universalité doit appartenir à celui que la poésie et la musique ont le mieux cultivé, quand les modifications convenables l'auront assez systématisé. Résulté du perfectionnement spontané de la langue propre aux meilleurs précurseurs de la sociabilité finale, il est le plus apte à lier dignement l'avenir au passé. Formé par la population la plus pacifique et la plus esthétique, il trouvera moins d'obstacles qu'aucun autre à la libre adoption que le sacerdoce positif devra lui procurer partout, en le consacrant au culte de l'Humanité» (A. Comte, 1854, tome quatrième, 75-6).

(47) «As far as we can see into the future, there will always be a multiplicity of regional languages for everyday use. Those who advocate the introduction of an international medium do not dispute this. What they do assert is the need for a *second* language as a common medium for people who speak mutually unintelligible tongues. They envisage a world, or at least federations of what were once sovereign States, where people of different speeach communities would be bilingual. Everyone would still grow up to speak one or other of existing national languages, but everyone would also acquire a single *auxiliary* for supra-national communication. This prospect is not incompatible with the mental capacities of ordinary human beings; or does it involve a total break with existing pratice» «Creation of conditions for uniformity of educational practice by international agreement, as a prelude to universal bi-lingualism, as defined above, is not a language problem. *It is a political problem*» (Bodmer, 1944, rep. 1981, 481).

(48) Cf. nota 45 supra.

(49) Cf. notas 3 y 4 del capítulo III, tomo 2.

(50) Las diferencias entre un Pidgin, una Lengua Franca y una Lengua Criolla son, según Robert A. Hall (1966, XII), que:

«*La lingua franca* indica cualquier lengua (no importa cual sean sus características estructurales o su posición social) que sea usada como un medio de comunicación entre gentes que no tienen otra lengua en común.

«(...) Por otra parte, sucede con frecuencia que, para comunicarse unos con otros, dos o más personas utilizan una lengua en una variedad cuya gramática y vocabulario están muy reducidos en extensión y que no es nativo a ninguna de las partes. Tal lengua es un *pidgin*.

«(...) Una lengua criolla surge cuando un pidgin llega a ser la lengua nativa de una comunidad lingüística»

«La situación de contacto en la que se usa el pidgin puede ser de corta duración» (el Pidgin inglés en Norteamérica, o en Nueva Zelanda) «o de larga duración» (la Lingua Franca del Levante, el Pidgin Anglo-Chino) (R. A. Hall, 1966, 128).

(51) «Tras la llegada de los árabes al Norte de Africa, el Mediterráneo se convirtió en una confusión de lenguas: Italiano, Griego, Francés, Español, Arabe. Había necesidad de una lengua de uso común que sirviera a los soldados, navegantes, mercaderes y galeotes, y se creó una. El nombre de Lengua Franca (*lingua franca*) se ha pensado que pueda referirse a «lengua libre» en el sentido de que tenía uso corriente por toda el área; o «lengua de los francos», puesto que los musulmanes tenían la costumbre de describir a todos los infieles cristianos como francos. La propia lengua, en cambio, estaba muy lejos del fráncico. Usando una gramática básicamente italiana, recogió su vocabulario de todas las lenguas del Mediterráneo, en particular del Arabe, y se hizo cada vez más popular, hasta el punto de que se compusieron en ella breves obras literarias. Su uso duró hasta bien entrado el siglo XVII, y Molière la cita abundantemente en una de sus comedias, *Le Bourgeois Gentilhomme*; un poco de ella sobrevive en el Maltés actual, que es Arabe con fuertes mezclas de Italiano» (Mario Pei, 1958, 77).
Según R. Hall (1966, 3) la *lingua franca* es el primer pidgin del que tenemos algún testimonio directo.

(52) «Tout pidgin, dans le sens strict de ce terme, est caractérisé par la présence de la totalité des traits suivants: (1) simplification de la forme extérieure; (2) réduction de la forme interne; (3) emploi bilatéral ou multilatéral dans un contexte multilingue; (4) interpénétration des systèmes linguistiques en présence; (5) réduction des domaines d'emploi.» (Albert Valdman, 1981, 622).

(53) Como se ha hecho notar (Faerch et alt. 271-272) los pidgins poseen características funcionales y estructurales comunes con la lengua de los principiantes en L2, el lenguaje infantil, y ciertas variantes simplificadas de las lenguas nativas tales como el modo en el que los hablantes nativos se dirigen a veces a los hablantes extranjeros mediante la simplificación de L1. Pero en cualquier caso lo fundamental de una *interlengua* es que «se usa predominantemente para la comunicación sólo en cierto tipo de ocasiones, e incluso en estas ocasiones la comunicación puede estar reducida al nivel pragmático, referencial y modal» (Faerch et alt. 275). Ello garantiza que la interlengua no actúe en la importante función de las lenguas naturales de crear una identidad grupal: «The native language serves an important function in creating group identity. Interlangues do not generally serve this function as they are not used for communicative purposes within social groups. Furthermore, there is a close link between native language and personal identity, established through primary socialization, whereas interlanguages do not usually attain the same affective or social significance for individuals» (Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984, 275).

(54) «Broadly speaking, we may distinguish between two different kinds of writing. One includes *picture* writing and *logographic* writing. The others *sound* or phonetic writing. We can divide the latter into *syllable* writing and *alphabet* writing. Picture writing and logographic writing have no direct connexion with sounds we make. That is to say, people can communicate by picture writing or logographic writing without being able to understand one another when they talk» (48). «To-day Chinese script is almost purely logographic. People who have the time to master it associate the characters with the vocables they themselves utter. These vocables are now very different in different parts of China, and have changed beyond recognition since the script came into use many centuries back. So educated Chinese who cannot converse in the same tongue can read the same notices in shops, or the same writings of moralists and poets who lived more than a thousand years ago» (65). Cf. Bodmer, *The Story of the Alphabet*, en 1944, rep. 1981 pp 47-88.

(55) «Un proverbio chino dice que a la distancia de cien *li* la gente no puede entenderse entre sí. Esta afirmación es exagerada, pero sí es correcto decir que, a una distancia de cien *li*, hay diferencias dialectales perceptibles; que a la distancia de mil *li* sólo se entiende la mitad de lo que se dice, y que a la distancia de dos mil *li* ya no se entiende nada» (L. Wieger, 1927, 157. El alfabeto chino tiene, entre otras utilidades, la de compensar esta situación.

(56) Pero en la actualidad no está exento de elementos fonéticos:
«The Chinese philologist divide the characters into two great classes: the *wên*, simple *figures*, and the *tzu*, compound letters.
The figures, are subdivided into *hsiang* or *hsian*, imitative drafts; and *chih-shih*, indicative symbols.
The compound letters are subdivided into *hui-i*, logical aggregates, in which all parts have a meaning; and in *hsing-shêng* or *hsieh-shêng*, phonetic complexes, in which one part has a meaning, while the other points out the pronunciation» (L. Wieger, 1927, 10).
L. Wieger traza de este modo los orígenes de la escritura china:

«Tradition ascribes the idea of the characters to Fu-hsi, and their first drawing to Ts'ang-hsieh, two worthies of the prehistoric age. The systematisation of the Chinese writing, is attributed to Huang-ti, the founder of the Chinese empire, 25th century B.C. Some texts of the Annals, may have been written earlier than the 22th century B.C.
«(...) The oldest ku-wên graphies that have come down to us in their original form, are traced back to the 18th century B.C. Their study reveals the fact, that while their making was well defined, their form varied much.
«(...) Towards the year B.C. 213, under the Emperor Ch'in-shih-huang who destroyed the classical books, Li-ssü, his prime-minister, published a new official index of the characters, and fixed a way of writing which became obligatory for scholars.
«(...) A few years after the catalogue of Li-ssu was edited, a new era was opened in the study of characters. Two facts are peculiar to this change: an excessive *multiplication*, and a gradual *transformation* (L. Wieger, cit. 5 y 6). Para L. Wieger las causas de la multiplicación de caracteres fueron principalmente la ignorancia de los escribas y la necesidad de dar nombres a nuevos objetos y conceptos. La causa principal de la transformación de los caracteres fué el cambio completo en los intrumentos y material empleado para escribir.

(57) «Por definición, un pidgin no tiene hablantes nativos, pero es posible que haya hablantes que posean un dominio de un pidgin comparable al de los nativos (de una lengua natural). Sin embargo es muy difícil determinar con precisión qué grado de competencia constituye un dominio 'nativo' de un pidgin: porque un pidgin es invariablemente un idioma provisional que ha surgido del contacto lingüítico, y las normas prescriptivas de su estructura lingüística son muy ambiguas» (Susumu Nagara, 1972, 11).

Notas bibliográficas del capítulo 4

(1) La distinción entre lengua y dialecto no es tanto lingüística, como sociolingüística. De ahí el azoramiento que la «linguistica interna» ha sentido a la hora de definir sin ambigüedades los límites entre uno y otro concepto. La definición tradicional de *dialecto* —«una forma específica de cierto idioma, hablada en una determinada localidad o área geográfica»— («a specific form of a given language, spoken in a certain locality or geographical area», Pei and Gaynor, 1954) es tan correosa y ambigua que sólo permite distinguir una lengua de un dialecto... después de haber hecho ya la distinción *a priori*. Consecuentes con esto, ciertos lingüistas reconocen que la única diferencia entre el dialecto y la lengua estándar estriba en que ésta es un dialecto *socialmente* favorecido (cf. Hartmann & Stork: (*dialect*) (is) «a regional, temporal or social, variety of language differing in pronunciation, grammar and vocabulary from the standart language, which is in itself a socially favoured dialect», 1973). Pero si esto es así, evidentemente hay que explicitar qué tipo de «favor» *social* hace de un dialecto una lengua estándar, lo que, parece, por cierto, responsabilidad de una verdadera *socio*lingüística. La que hasta ahora se ha autonombrado así ha pretendido desembarazarse de su responsabilidad acudiendo a la supuesta neutralidad de «una definición puramente lingüística», con lo cual ha cerrado el círculo de la confusión. No es extraño que autores como Magne Oftedal (1969, 18) lleguen a «razonamientos» tan poco razonables:
«All this is very confusing, and we must try to sort it out somehow. There is no scientific definition of a language as distinct from a dialect, so we are enterely free to choose whatever criteria suit us best. The best way out is probably the very unscientific procedure of stating that a language is what is generally and traditionnally regarded as a langage, while a dialect is one of several local or social variants of a language» («todo esto es muy confuso y debemos de intentar sortearlo de un modo u otro. No existe una definición lingüística de la distinción entre lengua y dialecto, de modo que tenemos entera libertad para elegir el criterio que mejor nos convenga. La mejor salida es probablemente el procedimiento totalmente anticientífico de establecer que un idioma es lo que general y tradicionalmente ha sido considerado como idioma, mientras que un dialecto es una de las diferentes variedades locales o sociales de un idioma»).

Por nuestra parte hemos intentado establecer esta distinción desde criterios estrictamente sociolingüísticos en Sánchez Carrión, 1974, 1982 (esp. pp. 125-126) y en este trabajo (cf. esp. I, 3 y 4 cap. 9 de la 3.ª parte). Simplificándola al máximo nuestra posición en este respecto es la siguiente: frente a la imagen tradicional de la lengua «fragmentada» en dialectos, creemos más bien que toda lengua consiste en una jerar-

quía de registros, uno de los cuales es el registro *interior* (dialecto o norma local). Como la propia lengua, el registro interior está sujeto a variación (en el tiempo y en el espacio): es dinámico. Lo que distingue a una lengua de un dialecto, o mejor a un registro estándar de un registro local, no es principalmente la forma lingüística de uno y otro (aunque *también* es eso), sino las *funciones* que uno y otro materializan. El registro estándar materializa funciones *nacionales*; el registro local, funciones interiores. Obviamente la función crea al órgano, y produce, de resultas, una forma lingüística claramente diferenciada. Es evidente, por ejemplo, que un estándar es un registro unificado nacionalmente, mientras que un «dialecto» es un registro unificado localmente, pero supralocalmente (al nivel superior, que es el nacional), disperso o divergente.

(2) Naturalmente, el dialecto, en cuanto que norma local, recibe una gran dosis de lealtad lingüística. Laura Nader (1962, 25) cuenta que Fergusson para saber cuál era la localidad de origen de un árabe, le preguntaba primero en qué sitio se hablaba el Arabe más correcto. Luego le preguntaba de dónde era él. Las dos preguntas solían ser coincidentes, aunque Nader recogió un número de respuestas en donde el informante afirmaba que el mejor árabe era el de los beduinos: «Bajo ninguna circunstancia un informante sugería que el dialecto de otra localidad fuera el mejor. Tal respuesta hubiera sido considerada como desleal al propio dialecto y localidad; pero afirmando que el dialecto beduino era el mejor no estaba siendo desleal: estaba expresando lealtad a un ideal cultural ampliamente extendido: el de que el beduino habla el Arabe más puro».

Pero también los códigos internos, entre los que nosotros incluimos los llamados códigos sociales, muestran una gran tenacidad a perpetuarse entre sus grupos respectivos. Suzanne Romaine (1984, 92) afirma que, de acuerdo a estudios realizados en Suecia y Reino Unido «algunas variables sociolingüísticas pueden estar firmemente establecidas en el habla de escolares muy jóvenes hasta el punto que exhiben patrones sociales de estratificación en clases sociales de un tipo característico de poblaciones adultas» («some sociolinguistic variables can be firmly established in the speech of very young schoolchildren to such an extent that they show patterns of social class stratification of a type characteristic of adult populations»).

En realidad la lealtad lingüística, como la propia lengua, está jerarquizada. Feliks Gross (1978, XIV y XV, 20 y ss...) ha analizado la compleja identificación social y autodefinición que opera en un área de gran estratificación lingüística.

(3) Una *cuerda* es el conjunto de espacios que procediendo de una matriz común representan distintos grados de esa matriz, en contraposición sucesiva con los espacios de otra cuerda o serie. Cf. Sánchez Carrión, 1981a, 118 ss.

(4) Esto es algo que incluso en pleno furor ortodoxo del audio-visualismo muchos habían sentido, e incluso manifestado con más o menos audacia. Así, por ejemplo Wilga M. Rivers (1983, 157) escribe: «Llegados a este punto tocamos la más antigua y vigorosa de las controversias de toda el área de los estudios relacionados con el lenguaje: *¿Es el proceso de aprender una segunda lengua semejante o incluso el mismo proceso que el aprendizaje de una primera?* Al discutir esta cuestión la gente se vuelve dogmática en relación con lo que en su mayor parte es evidencia anecdótica o analogía. La aparente indisolubilidad de la controversia puede remontarse, hasta cierto punto, a los diferentes niveles de generalización en los que los distintos intervinientes desarrollan sus argumentos. ¿Quieren decir, por ejemplo, que los estudiantes maduros de Inglés aprenden a usar la cópula inglesa «is» exactamente en el mismo orden, cometiendo los mismos errores en el proceso, que los niños criados en familias anglo-parlantes? O, por otra parte ¿es que mantienen que los adolescentes o los alumnos adultos aprenden a usar una nueva lengua a través de la práctica, en su uso en las funciones normales de comunicación del mismo modo que los niños, y no más bien a través de explicaciones detalladas del sistema de reglas? Que la adquisición de estructuras determinadas corre paralela en el aprendizaje primario y secundario del lenguaje es algo que aún tiene que ser demostrado convincentemente. La segunda posición, la de que aprendemos» (secundariamente) «el idioma usándolo, mas que estudiándolo, es supersimplificada y dicótoma. Siendo, hasta cierto punto, una generalización posterior del viejo adagio educativo «aprendemos lo que hacemos», ignora las diversas capacidades y experiencias, las preferencias de aprendizaje, los motivos individuales y los objetivos de los estudiantes maduros en circunstancias absolutamente diferentes. Por desgracia, no puede simplificarse y unificarse hasta este grado, en todos los niveles y a todas las circunstancias, la «situación de aprendizaje del idioma» (language-learning situation), como sabe perfectamente cualquier profesor experimentado». («Here we touch on the most ancient and vigorous controversy in the whole area of language-related studies. *Is the process of learning a second language similar to or even the same process as learning a first*

language? In discussing this question, people become dogmatic on what is for the most part anecdotal evidence or analogizing. The apparent insolubility of the controversy can, to some extent, be traced to the differing levels of generality at which the various disputants are developing their arguments. Do they mean, for instance, that older students of English learn to use the copula «is» in English in exactly the same progression, making the same errors along the way, as do children growing up in English-speaking families? Or, on the other hand, are they maintaining that adolescent or adult students learn to use a new language through practice in its use in the normal functions of communication, as do young children, rather than through detailed explanations of the rule system? That the acquisition of precise structures runs parallel in first —and second— language learning has yet to be conclusively demonstrated. The second position, that we learn a language by using it, rather than by studying it, is over-simplified and dichotomous. To some extent a further extension of the old educational adaga «we learn what we do», it ignores the varying linguistic capabilities and experiences, the learning preferences, and the individual motives and goals of mature students in widely diverse circumstances. Unfortunately, the «language-learning situation» at all levels and in all circumstances cannot be simplified and unified to this degree, as all experienced teachers are aware.»)

(5) En el terreno en el que, por razones obvias, más rápidamente se avanza y se experimenta, el de la didáctica del Inglés, se nota un cambio de actitud muy sensible en este sentido. Utilizando como muestra un botón, en un libro de texto destinado a estudiantes ingleses en la escuela secundaria (esto es, un método de progresión secundaria en una lengua que ya ha sido adquirida naturalmente) escribían sus autores como prólogo, en 1977 que:

«En los últimos diez años ha habido un cambio de rumbo que abandonó el estudio de los aspectos teóricos del lenguaje formal en Inglés. Este cambio de rumbo comenzó al descubrirse que los estudiantes no estaban nunca con humor para estudiar el subjuntivo, y que gran parte de la descripción y análisis gramatical era irrelevante en relación con el hablar y escribir la lengua actual. Los educadores sentían que una didáctica de la lengua excesivamente formal estaba «matando» al Inglés, en el sentido de que los alumnos estaban completanto sus cursos con una base gramatical bastante exhaustiva pero al mismo tiempo con muy poco interés ni disfrute alguno. Ambas acusaciones de «irrelevancia» y «ahogar al interés» descargadas a la puerta de la lengua formal fueron suficientes para impulsar a los profesores en la tarea de actualizar sus métodos de enseñanza.

«El cambio de rumbo siguió adelante y los cursos de Inglés se desplazaron desde una enseñanza formal del lenguaje hacia terrenos más creativos y experimentales.

«Por desgracia, las cosas han ido demasiado lejos. Se prescindió del sustantivo tanto como del gerundio. Toda una generación de estudiantes creció con muy escaso conocimiento de los principios gramaticales del Inglés y, aunque su interés pueda haber sido muy alto, su competencia lingüística era, con demasiada frecuencia, alarmantemente baja.

«Ha llegado el momento de que todo nuestro sistema de enseñanza del Inglés sea devuelto al «gabinete de diseño» para su posterior evaluación.

«*Language One*» (el nombre del texto) «ofrece lo que creemos que será una metodología equilibrada en esta área del Inglés, con un atractivo tanto para profesores cuanto alumnos. *Hemos tratado de presentar y ofrecer un estudio relevante de la gramática inglesa y de las técnicas tradicionales del lenguaje, y al mismo tiempo atraer el interés de los alumnos a través de los extractos literarios y los ejercicios creativos utilizados en este libro*» (R. K. Sadler et al. 1977, preface). (Los subrayados son míos).

(6) La mención no es, aunque lo parece, una «boutade». Pues los cuatro elementos de Empédocles están sujetos «a sus auténticos primeros principios, los que imparten el movimiento a aquellos (que) son el Amor y la Discordia («Filía» / «Neikos»)». Un cosmos lingüístico (la nación idiomática) se nos presenta a su vez como *integrado* (por la armonía entre sus grupos básicos) o *desintegrado* por la discordia o desestructuración de ellos. Cf. Simplicius, *Phys.* 25, 21 (DK 31 A28), apud G. S. Kirk & Reaven, 1957, rep. 1979, 329-30.

La idea de los cuatro principios es retomada en el medioevo por la filosofía árabe y por la cristiana. Así Muhammad Ibn Ahmad («Averroes») en su tratado *Fasl Al-Maqal* escribe «Que todo lo que existe tenga por fin la existencia del hombre, resulta también cierto con sólo considerar la conveniencia de la noche y el día, del sol y la luna, precisamente para que el hombre exista, de igual modo la conveniencia de las cuatro estaciones y del lugar en que todo esto acaece, que es la tierra; asimismo aparece esa conveniencia para el hombre en muchos de los animales, de las plantas y de los cuerpos inorgánicos, y en otra

multitud de cosas particulares como la lluvia, los ríos y los mares, *y, en una palabra, la tierra, el agua, el fuego y el aire*» (Edición y traducción de M. Alonso, 1947, p. 228-9). En el interesantísimo *Mirror of Alchimy* del filósofo inglés Roger Bacon (1214-1294) encontramos la siguiente definición de la «piedra filosofal» (Stone): «(So) our Stone is borne, and come out of one confused masse, *containing in the foure Elements*, which is created of God, and by his sole miracle our stone is borne» (R. Bacon, 1597, 20). El equivalente de la «filía» empedoclesiana es en Bacon la «sublimation»; y su contrario (equivalente al *neikós*) la «descension» (Idem, 25). Las técnicas de lo que Bacon llama «The Great Work», exactamente como las fases de un desarrollo lingüístico completo (AB-BA / BA-AB), las cifra también en cuatro: «The Great Work containeth in it foure masteries (as the Philosophers before us have affirmed) that is to say, to dissolue, to congeale, to make white and red» (Idem, 32). Los cuatro principios representan distintos niveles de materialidad: «Earth, the Water, the Aire and the Fire. These are the body and soule, the spirit and tincture» (Idem, 44). En el *Heptaplus*, Pico della Mirandola (1463-1494) habla de cuatro mundos o niveles: el intelectual, el celestial, el elemental y el humano. Y dice además que «el hombre no es tanto un cuarto mundo» (o plano) «en cuanto que nueva criatura, sino que es el lazo y vínculo de unión de los tres (planos) ya descritos» (Pico Della Mirandola, 1965 reed. 134): la relación que ello guarda con el *plano individual* de la lengua sólo queda clara en nuestra obra «Dialéctica de la Territorialidad» (cap. 1 y 2).

(7) Por ejemplo, una diferencia fundamental entre el aprendiz primario y el aprendiz secundario de una lengua cualquiera estriba en que el primero necesita la lengua en situaciones directas, que son contextualmente ricas, y donde el contexto puede resolver la imprecisión o la ambigüedad de lo que realmente se dice o se oye. El aprendiz secundario, en cambio, tiene necesidad de la lengua aprendida también (y a veces, primordialmente) en situaciones indirectas, donde la contextualización está muy reducida, y por tanto se necesita un bagaje léxico y sintáctico (sea de reconocimiento o de producción) muy superior, tales como en la lectura y la escritura en dicha lengua. Esto ha sido subrayado por téoricos del aprendizaje secundario (Cf. p. ej: Faerch, Hasstrup y Phillipson 1984, 177-178).

El aprendiz secundario, sea de su lengua materna, sea de un idioma no nativo, tiene, por otra parte, unas necesidades de *ideación* más amplias que el niño. Para él es importante conectar (ser capaz en primera instancia de entender, más tarde de participar) con el núcleo simbólico de la lengua: las ideas sobre la realidad y sobre el «ego» que la lengua genera y transmite. Como expresa W. G. Moulton con agudeza: «It would be sad indeed if we taught them how to speak only to find out that they could say nothing worth listening to» (1965, 76) («Sería, por cierto, triste que les enseñáramos a hablar sólo para descubrir que son incapaces de decir nada que merezca la pena de ser escuchado»). C. H. Prator insiste sobre esto mismo: «El propósito del lenguaje es la comunicación. A menos que se use para comunicar ideas no es lenguaje sino parloteo de loro. Y sin embargo alguno de los libros de texto escritos por muchos de los más eminentes lingüistas americanos, se preocupan muy poco o nada de la comunicación. Hay, es cierto, ejercicios manipulativos en abundancia, pero apenas se le permite al estudiante tener una idea que desee comunicar, encontrar dentro de sí las palabras y estructuras gramaticales necesarias para expresar su pensamiento». «Las actividades comunicativas son aquellas en las que el propio aprendiz proporciona los sonidos, palabras y estructuras necesarias para expresar su pensamiento. El énfasis consiste en convertir pensamientos en palabras, mas que en descodificar el pensamiento a partir de las palabras» «(...) la distinción crucial depende de dónde vienen las palabras, mas que en si son o no entendidas por el hablante» (C. H. Prator, 1965, 91 y 92).

(8) La idea de la comunidad lingüística como un gran círculo que contiene a otros círculos menores que se imbrican es nueva en (socio)lingüística (y en general en el pensamiento «científico» moderno), y sin embargo forma parte de una concepción ancestral retenida con esmero por la naciones naturales más diversas y distanciadas entre sí. A ella obedece, por ejemplo, el esquema de la *maloca* o casa amazónica, que entre los Yukana adopta, ella misma, la forma circular (rectangular entre los Tukano, ovalada entre los Witoto, semicircular entre los Barasana) y que representa, idealmente, la vivienda de un clan o «grupo de solidaridad» («pueblo» o tribu autoconteniendo a familias agrupadas bajo una dirección y por un *trabajo integrado*: «la maloca es una unidad de consumo en tanto que la producción está centrada en la unidad familiar nuclear trabajando frecuentemente en cooperación con los otros», 84). Aparte de ser, físicamente, espacio del clan, la maloca asume simbólicamente, la representación de los dos círculos, exterior e interior, con los que se conecta: de un lado, es un símbolo cósmico del universo; de otro, representa al cuerpo humano individual como escribe Stephen Hugh-Jones:

«Es en el contexto de los rituales donde la maloca asume su significación última como símbolo cósmico, pues en tales momentos la casa se transforma en una unidad con el universo y con el mundo espiritual

que representa. El techo es el cielo sostenido por los postes que son las montañas, con las paredes representando las colinas del confín del mundo. Las malocas están orientadas sobre un eje este-oeste, con la puerta de los hombres hacia el este y la de las mujeres hacia el oeste. El travesaño a lo largo del techo representa el curso del sol a través del cielo y el poste sobre el centro de la casa y centro del mundo es su posición al mediodía. Un río imaginario, que fluye por en medio de la casa de oeste a este, representa los ríos de la tierra que fluyen en esta dirección, y bajo el suelo fluye el río de los difuntos donde, tras su enterramiento, los muertos marchan en canoas, navegando de este a oeste para completar el circuito. Durante el día, el sol viaja a través del firmamento para ponerse en el oeste donde toma el río subterráneo en una canoa para aparecer de nuevo por el este. De esta manera el espacio y el tiempo se fusionan en un conjunto simbólico.

«Símbolo del espacio cósmico y de la sociedad humana, la maloca representa también un cuerpo humano. En cuanto hombre, su fachada pintada es una cara pintada con la puerta por boca, el travesaño por columna o médula espinal, las vigas laterales por costillas y el río central por las tripas. En cuanto mujer, con la cabeza en la parte posterior, la puerta de los hombres es su vagina, y el interior la matriz que cobija y alimenta en su interior a las gentes. De este modo el cuerpo físico, el cuerpo social y el universo, micro-espacio y macro-espacio aparecen todos unidos en un único y poderoso símbolo» (Hugh-Jones, 1985, 93).

PARTE II

Conflicto y normalización lingüística

Capítulo I

LOS TIPOS LINGÜÍSTICOS

The befouling of terminology should be put an end to. It is a time for clear definition of terms. Inmediately of economic terms, but ultimately of all terms.

(Ezra Pound, 1973, 132).

I

Al comprender la dinámica de los aprendizajes estamos ya en condiciones de establecer una terminología científica de las distintas soluciones individuales ante el contacto lingüístico. Pero antes necesitamos hacer unas precisiones.

La primera es que esta terminología se aparta de las que se pueden encontrar en otras obras de sociolingüística (incluídas las nuestras anteriores) en dos aspectos. El primero, su claridad; el segundo, su precisión. La razón es la que hemos mencionado más arriba: esta tipología depende de la teoría de los aprendizajes lingüísticos expuesta en la primera parte de esta obra, y sin fijar ésta no resulta posible deducir aquélla.

Pero hay otra razón menos evidente que reside en el hecho de que un sector, excesivamente numeroso e influyente, de estudios «socio-lingüísticos» sobre bilingüismo o contacto lingüístico han utilizado con harta frecuencia una taxonomía exhuberante e inconsecuente tanto para ocultar la falta de ideas claras sobre los procesos subyacentes, como para evitar(se) encontrarlas (1): esto es, para desvirtuar a la socio-lingüística de su finalidad última que no puede ser otra que la de *clarificar* la dimensión social del lenguaje y las relaciones entre comunidades lingüísticas. Esto ha provocado una desviación muy patente en tales estudios donde la obsesión botánica de nombrar y clasificar ha puesto, precisamente en ciertos paises y estados donde la clarificación era más necesaria, a la disciplina en manos de una tecnocracia del rótulo, cuyas rebuscadas complejidades y absurdas contradicciones lejos de interpretarse como algo parecido a un descrédito científico se han asumido más bien como un incentivo de los que contribuyen a probar la fe y confirmar la vocación de los verdaderos adeptos a un cenáculo inoperante y oscurantista (2).

El efecto que ello ha tenido en desviar a la sociolingüística de su propio cauce es importante, en la medida en la que ha frustrado las esperanzas de las comunidades lingüísticas minorizadas de encontrar en ella un instrumento apto para la comprensión y transformación de su actual situación. Al intentar ahora reconducirla sobre su verdadero eje, queremos dejar claro, porque en este campo es más necesario que en cualquier otro, que lo que interesa no son los términos en sí mismos y que estamos convencidos de que los que escogemos al final no son del todo adecuados debido a connotaciones adquiridas que pueden actuar de obstáculo entre ellos y la idea que intentamos hacerles expresar. Porque los términos sólo son (y sólo pueden ser) instrumentos provisionales en función de ideas que expresen relaciones fijas. Son estas ideas las que nos interesa entender y analizar para controlarlas con un fin preciso: la salvaguardia del patrimonio lingüístico de la Humanidad.

Esta es la razón de que en esta tipología lo accesorio sean los términos y lo fundamental las *fórmulas* de carácter estrictamente lógico-matemático.

La segunda precisión es que una de las pocas ideas que forma parte ya del sentido común de la gente, y que es virtualmente exacta, es la de que el *bilingüismo*, como el mismo conocimiento de una sola lengua, es una cuestión de grado (3). Por tanto una tipología del aprendizaje lingüístico implica, necesariamente, niveles de graduación.

Dichas ambas cosas, vamos a avanzar muy lentamente y al compás de los esquemas auxiliares que acompañamos.

II

Partimos del axioma de que existen dos aprendizajes posibles para cada simple lengua. Y consideramos exclusivamente el caso en el que las lenguas en concurrencia sobre un mismo territorio político sean dos. De estas dos lenguas la L1 es la lengua *nativa* que pertenece a la comunidad lingüística establecida históricamente sobre tal espacio físico; y la otra (L2) es la lengua *importada*: la lengua que históricamente ha pertenecido a una comunidad lingüística extraterritorial diferente. Estas son las variables que señalan los límites dentro de los cuales resulta aplicable la terminología propuesta. No conviene, en principio, extrapolarla fuera de estos límites.

Con respecto a los aprendizajes representamos como **A** el aprendizaje natural y como **B** el aprendizaje cultural. Tengamos en cuenta que el aprendizaje o, como preferimos llamarla, la adquisición natural de la lengua es *primaria*, en el sentido de que en la vida lingüística individual es la que opera en primer lugar (cualquiera que sea la lengua que vehicule), y es *básica*: no puede haber hablantes individuales que carezcan de ella (sea en una lengua o en otra). Por su parte, el aprendizaje cultural de la lengua es *secundario* porque en la vida lingüística individual sucede cronológicamente al natural (aunque en la adquisición adulta de una *segunda* lengua lo precede: pero el bilingüe tardío ya tiene necesariamente una lengua adquirida naturalmente: su idioma *primero*, o idioma nativo). Es también, por tanto, *aditivo* (se agrega a algo que ya está) y solamente *potestativo*: puede alcanzarse o puede no alcanzarse en cualquiera de las lenguas en concurrencia.

La combinación de dos elementos, uno necesario y el otro potestativo, con respecto a dos lenguas de las cuales en el instante histórico que analizamos una es también socialmente necesaria, porque es la lengua natural de la propia comunidad lingüística (L1), y la otra es potestativa, porque es la lengua *de los otros* (L2) **da estas ocho combinaciones matemáticas cada una de las cuales representa un comportamiento lingüístico diferente:**

L_1		L_2
A	/	ϕ
AB	/	ϕ
A	/	A
A	/	B
A	/	AB
AB	/	A
AB	/	B
AB	/	AB

Cuadro n.º 1

La terminología que buscamos es un intento de traducir a palabras estos símbolos lógico-matemáticos (4).

Vamos a comenzar por agruparlos sirviéndonos de nuestro primer esquema auxiliar:

	L_1	L_2	
1	A	ϕ	
2	AB	ϕ	
3	A	A	
4	A	B	
5	A	AB	
6	AB	A	
7	AB	B	
8	AB	AB	

Cuadro n.º 2

La primera agrupación nos da cuatro tipos diferentes. El primero formado por los tipos 1 y 2. El segundo formado por los tipos 3 y 4. El tercero formado por los tipos 5, 6 y 7. Y el cuarto formado por el tipo 8.

Los tipos 1 y 2 tienen en común el que se trata de jugadores que sólo juegan en uno de los tableros disponibles: son los *monolingües (elebakardunak)*. Los tipos 3 y 4 juegan en los dos tableros, pero en cada uno de ellos con la mitad de las fichas: los llamaremos *semi-bilingües (erdi-elebidunak).* Los tipos 5, 6 y 7 juegan en los dos tableros, pero sólo en uno de ellos con todas las fichas. El rótulo que más nos gusta para este grupo (y el que más les conviene desde un punto de vista lógico) es el de *sasi-elebidunak* o *pseudobilingües,* por la razón de que más que dos lenguas completas estos hablantes tienen en realidad una y media o una y parte de la otra. Pero si llamamos a este grupo pseudobilingües dejamos el abusado título de *bilingües* para el tipo 8 que es bastante excepcional y se lo quitamos a todo este nutrido grupo de ciudadanos que se tienen y son tenidos por los demás como bilingües cabales. De modo que optaremos por llamarlos *bilingües* o *elebidunak*. Finalmente en el cuarto grupo militan los que juegan en dos tableros con el juego completo de fichas en cada uno de ellos. Son los verdaderos bilingües. Pero al haber concedido el rótulo de bilingüe al grupo anterior llamaremos a este verdadero maestro del juego lingüístico con el título de *ambilingüe* (5) (*bizelebidunak*). Los ambilingües existen en todas partes y nosotros conocemos un puñado de ellos aquí y allá: pero son una exigua minoría en comparación con el número de bilingües.

De manera que la primera parte del gráfico debe quedar completada así (6):

	L_1	L_2	
1 ELEBAKARDUNAK	A	ϕ	Monolingües
2	AB	ϕ	
3 ERDI-ELEBIDUNAK	A	A	Semibilingües
4	A	B	
5	A	AB	(Pseudo- o quasi-) BILINGÜES
6 ELEBIDUNAK	AB	A	
7	AB	B	
8 BIZELEBIDUNAK	AB	AB	Ambilingües

Cuadro n.º 3

Una vez que hemos visto las semejanzas que existen entre tipos de un mismo grupo vamos a concentrarnos en las diferencias.

Los monóglotas 1 y 2 se diferencian porque el primero sólo ha adquirido un aprendizaje natural o primario de su idioma (juega con la mitad de las fichas), mientras que el segundo ha adquirido *además* un aprendizaje secundario: se ha cultivado en su lengua (juega con todas las fichas). Al primero lo llamamos *monóglota primario* (A/0) y al segundo lo llamamos *monóglota secundario* (AB/0). Estos adjetivos tienen la ventaja de que expresan bien la relación de los hablantes con los aprendizajes. Un monolingüe primario no es siempre un adulto incultivado en su única lengua; puede ser simplemente un niño que aún no ha completado su circuito lingüístico porque está aún en la fase receptiva de la adquisición natural. A su vez todo monolingüe secundario ha sido, previamente, monolingüe primario. Estas relaciones las expresamos en Euskara como *lehen mailako elebakarduna* y *bigarren mailako elebakarduna* térmimos que, si bien más largos (y, por tanto, menos cómodos) son más neutrales. Porque, en efecto, los adjetivos «primario» y «secundario» muy útiles para designar la secuencia cronológica de los aprendizajes tienen en Castellano (y no solamente en él)(7) una connotación de valor que resulta enteramente inapropiada, ya que en el lenguaje corriente una cosa que tiene una «importancia secundaria» tiene menos valor que una cosa que tiene una «importancia primaria». Aquí, por el contrario, secundario implica que tiene un valor **añadido** al valor primario ya existente: un segundo valor que hace que sólo el monolingüe secundario *conozca* su idioma (hablante completo de él) mientras que el monolingüe primario simplemente lo *sabe* (hablante limitado). A pesar de esta desgraciada connotación, y una vez hecha la aclaración pertinente, mantenemos estos términos porque cumplen mejor que otros una finalidad puramente descriptiva. Y obviaremos la idea de valor utilizando alternativamente como equivalente de monolingüe primario el término *monolingüe natural (berezkoa)* y como equivalente de monolingüe secundario el término *monolingüe culto* o *cultivado (landua)*.

Los semibilingües 3 y 4 se distinguen entre sí porque el primero las dos lenguas que sabe las ha adquirido sólo natural o primariamente. Puede tratarse de un niño que está adquiriendo simultáneamente dos lenguas nativas, o de un adolescente o adulto que se ha detenido en ese estadio. El semibilingüe 4 (A/B) tiene ya un aprendizaje secundario, pero en una lengua que no es la suya materna y en la que tampoco ha logrado adquirir la competencia lingüística del nativo. Al tipo 3 (A/A) lo llamamos *semibilingüe primario* (*lehen mailako erdi-elebiduna*); al 4 (A/B) *semibilingüe secundario* (*bigarren mailako erdi-elebiduna*). Si al primario podemos llamarlo, alternativamente, *semibilingüe natural*, no resulta, en cambio, nada apropiado llamar al semibilingüe secundario semibilingüe cultivado, porque el aprendizaje cultural de la segunda lengua no se superpone en él al aprendizaje logrado en su lengua nativa, sino que se contrapone: por así decir-

lo, *lo rompe* (8). La designación alternativa será para este tipo la de *semibilingüe diglósico* (9).

Los tres tipos del grupo bilingüe (5, 6 y 7) sólo son comparables entre sí si entendemos la relación lógica que existe entre ellos. La relación es del siguiente tipo:

X / AB ≠ **AB / X** **X = A o B**

A / AB ≠ **AB / A ≠ AB / B**

Es decir hay *polaridad* entre el tipo 5 por un lado y los tipos 6 y 7 por otro. Una polaridad es una oposición que se mantiene en los planos sucesivos (10). Para decirlo de un modo completamente accesible: el tipo 5 y los tipos 6-7 representan polos opuestos, son irreductibles entre sí. En cambio los tipos 6 y 7 son complementarios porque su oposición se resuelve en el plano inmediato. Que no cunda el pánico porque vamos a traducir inmediatamente esta ecuación a palabras «naturales».

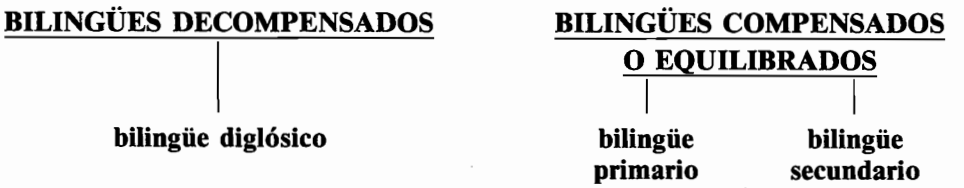
La diferencia entre el bilingüe 5 y los bilingües 6 y 7 estriba en que aquél ha logrado un aprendizaje completo sólo en la lengua no nativa de su comunidad, mientras que éstos la lengua que poseen completamente es la lengua nativa. El primer bilingüe (5) es, por tanto, un bilingüe *contra-natura*: cojea en la que fué su lengua nativa, pero en la L2 es capaz hasta de correr el maratón. Como consecuencia de ello la L1 queda en él en una situación de absoluta indefensión porque este sujeto tiende a transferir la cojera que él tiene en su lengua de partida, a la propia Lengua: interpretando que es ésta la que no puede desenvolverse en condiciones normales (ya que él sí puede... en la *otra* lengua). El problema de este tipo consiste, pues, en que porque él ha hecho (o, lo que es con mucho más frecuente, le han hecho hacer) lo más difícil, cree a su primera lengua incapaz de hacer lo más fácil, y prescinde de hacerlo él. Por eso, puestos a elegir, lo llamaríamos *bilingüe contra-natura*, porque su proceso lingüístico tiene mucho de anti-natural. Pero como no se trata de insultar a nadie lo vamos a llamar, simplemente, *bilingüe diglósico* porque él mismo y su situación lingüística personal tienen bastante que ver con ese cajón de sastre de sintomatologías agudas que ha llegado a denotar en Castellano la palabra *diglosia* (11). En Euskara, sin embargo, preferimos el término *elebidun ez-orekatua*, y ello porque como uno de los primeros curanderos que diagnosticó por estos pagos la existencia de la *diglosia* (12) nos produce no poca desazón ver qué buena suerte ha tenido la palabra, y qué mala suerte la enfermedad. Pero en Castellano el término *bilingüe desequilibrado* puesto en manos desaprensivas (y las de la mayor parte de los psicólogos

lo son) tiene unas connotaciones psiquiátricas que nos lo hacen enormemente pertubador. En Inglés, en cambio, elegiríamos *unbalanced bilingual* sin la menor restricción mental (13). En la línea de *unbalanced* y como alternativa a diglósico se puede designar a este tipo en Castellano con el término *bilingüe descompensado.*

Lo que tienen en común, precisamente, los tipos 6 y 7 de bilingües es lo contrario: son *bilingües equilibrados* que han logrado un aprendizaje completo de su lengua nativa, y el aprendizaje lingüístico que adquieren en la L2 aunque no sea completo no supone en ningún caso una sustracción a la valoración y a la aportación que su comunidad lingüística natural espera y merece de ellos. Crecer en L2 sin restarle ninguna de sus posibilidades a L1: en eso radica su equilibrio. Sobre la base de esta profunda semejanza la oposición entre ambos está en que el tipo 6 (AB/A) es un bilingüe temprano que deja *congelada* la L2 en la fase natural de aprendizaje, mientras que el tipo 7 (AB/B) es un bilingüe tardío que aprende secundariamente la L2 después de haber fijado la adquisición natural únicamente en su lengua nativa. Al primer tipo lo llamamos *bilingüe primario* (el aprendizaje primario es el límite de su segunda lengua); al segundo, *bilingüe secundario* (el aprendizaje secundario es el límite de su segunda lengua). Alternativamente, *bilingüe natural/bilingüe cultural.*

Ni qué decir tiene, permítasenos decir, que se necesita mucho tiento y unas condiciones ambientales muy especiales para que lo que se proyecta como un aprendizaje *interruptus* del tipo 6 no degenere en el embarazo y parto contra-natura del tipo 5. Aunque vd. si pueda (14) no todas las comunidades lingüísticas pueden (15) permitir que los hijos de sus nativos se bilingüicen simultáneamente en otra lengua que pueden llegar a preferir en el instante crítico en el que se les recomienda la retirada para ir a vestirse en su lengua legítima.

De manera que la ecuación anterior es ésta:



Del *ambilingüe* (*bizelebiduna*) poco que decir, porque sólo se compara consigo mismo. Es el bilingüe completo o perfecto: aquél que conoce los resortes naturales y culturales de dos lenguas. Es lo que todos desearían conseguir, y lo que muy contados alcanzan a ser. Es el ideal lingüístico acariciado por muchos, y a veces incluso indecentemente sobado por personas con responsabilidades públicas que lo proponen alegremente como objetivo lingüístico de toda la comunidad cuando la realidad es que sólo muy contadas personas están en condiciones

de lograrlo, y, si lo logran, de mantenerlo indefinidamente, porque muy pocas pueden cumplir las exigencias de tiempo, voluntad, capacidad y condiciones de uso (16) que dicho objetivo exige. El porqué es a pesar de ello un sueño sabiamente comercializado por la industria de la enseñanza de idiomas reside en el hecho evidente de que sólo el perfecto bilingüe es ciudadano de pleno derecho de dos comunidades lingüísticas teniendo así *the best of two worlds* (*bi munduetako hoberena*). La razón, en cambio, de por qué muy pocos lo logran tiene mucho que ver con lo que G. I. Gurdjieff hace decir a un *inteligente persa*:

> Como alguien que ha llegado a ser, en alguna medida, **un lingüista** considero necesario hacer notar aquí, dicho sea de paso, que nunca es posible pensar en una lengua extranjera, aun cuando se conozca a la perfección, si uno continúa hablando su propia lengua nativa o alguna otra lengua en la que esté acostumbrado a pensar.
>
> (As one who has now become to some degree **a linguist**, I consider it necessary to remark here, by the way, that it is never possible to think in a foreign language, even though knowing it to perfection, if one continues to speak one's native language or some other language in which one is accustomed to thinking). (17).

Diagramas y cuadros complementarios

	L_1	L_2	
ELEBAKARDUN	A	ϕ	lehen mailakoa
	AB	ϕ	bigarren mailakoa
ERDI-ELEBIDUN	A	A	lehen mailakoa
	A	B	bigarren mailakoa
ELEBIDUN	A	AB	ez-orekatua
	AB	A	lehen mailako orekatua
	AB	B	bigarren mailako orekatua
BIZELEBIDUN	AB	AB	(osatua)

Cuadro nº 4

		EUSKARA	ENGLISH	ESPAÑOL
ELEBAKARDUN	1	Lehen mailako elebakarduna	Primary monolingual	Monolingüe primario
	2	Bigarren mailako elebakarduna	Secondary monolingual	Monolingüe secundario
ERDI-ELEBIDUN	3	Lehen mailako erdi-elebiduna	Primary semibilingual	Semibilingüe primario
	4	Bigarren mailako erdi-elebiduna	Secondary semibilingual	Semibilingüe secundario o diglósico
ELEBIDUN	5	Elebidun ezorekatua (diglosikoa)	Unbalanced bilingual	Bilingüe diglósico
	6	Lehen mailako elebidun orekatua	Primary balanced bilingual	Bilingüe equilibrado primario
	7	Bigarren mailako elebidun orekatua	Secondary balanced bilingual	Bilingüe equilibrado secundario
BIZELEBIDUN	8	Bizelebiduna	Ambilingual	Ambilingüe

Cuadro n.º 5

Explicación—. Proponemos aquí una terminología de los tipos en Euskara, Inglés y Castellano. Para el Inglés hemos optado, como se ve, por *unbalanced* para el tipo 5: entre otras razones no se puede olvidar que *diglossia* significa todavía en gran parte de la sociolingüística anglosajona (19) algo muy distinto a lo que ha llegado a significar entre nosotros.

TERMINOLOGIA DESCRIPTIVA		TERMINOLOGIA INTERPRETATIVA
1. Monolingüe primario	=	Monolingüe natural
2. Monolingüe secundario	=	Monolingüe cultivado
3. Semibilingüe primario	=	Semibilingüe natural
4. Semibilingüe secundario	=	Semibilingüe diglósico o sustractivo
5. Bilingüe diglósico	=	Bilingüe diglósico o **sustractivo**
6. Bilingüe primario	=	Bilingüe natural o **equitativo**
7. Bilingüe secundario	=	Bilingüe cultural o **aditivo**
8. Ambilingüe	=	Bilingüe perfecto o **multiplicativo**

Cuadro nº 6

Junto a la terminología neutra de los tipos en Castellano ofrecemos otra más descriptiva que puede ayudar en una primera fase a captar las diferencias sustanciales entre ellos.

TERMINOLOGIA ACTUAL	L_1	L_2	(Aprox.) Correspondencia dentro de la terminología anterior
1 Monolingüe primario	A	ϕ	Monolingüe
2 Monolingüe secundario	AB	ϕ	Monolingüe culto o cultivado
3 Semibilingüe primario	A	A	
4 Semibilingüe secundario	A	B	Bilingüe condicionado
5 Bilingüe diglósico	A	AB	Pseudobilingüe L_2 dominante
6 Bilingüe primario (equil.)	AB	A	Pseudobilingüe L_1 dominante
7 Bilingüe secundario (equil.)	AB	B	Pseudobilingüe L_1 dominante Bilingüismo cultural
8 Ambilingüe	AB	AB	Bilingüe perfecto, equilingüe, ambilingüe.

Cuadro nº 7

En este cuadro exponemos la correspondencia que tienen estos nuevos términos y conceptos con otros que hemos utilizado en trabajos anteriores. Debemos aclarar, sin embargo, que la comprensión cabal de esta tipología sólo se ha alcanzado ahora y no aparece, en su presente configuración, ni en trabajos nuestros anteriores ni, hasta donde sabemos, en obra alguna (20).

Debemos insistir en la importancia de captar los conceptos y relaciones (a través de las fórmulas), sin aferrarse a los términos si estos impiden la intelección de las **ideas y procesos** que los subyacen.

Notas bibliográficas del capítulo 1.

(1) El refugio en la terminología huera y en la taxonomía mecánica ya fueron fustigados por Locke como uno de los obstáculos que se oponen al progreso del verdadero conocimiento. En su *Essay Concerning Human Understanding* (1690) dedica todo un capítulo al tema del abuso de las palabras (Book III, chapter X), abuso que los hombres practican a través de seis procedimientos distintos:
«First, in this kind the first and most palpable abuse is the using of words without clear and distinct *ideas*, or, which is worse, signs without anything signified» (89)
«(Secondly) *inconstancy* in the use of them: (...) the same words (and those commonly the most material in the discourse and upon which the argument turns) used sometimes for one collection of simple ideas and sometimes for another, which is a perfect abuse of language» (91)
«(Thirdly) an *affected obscurity* by either applying old words to new and unusual significations, or introducing new and ambiguous terms without defining either, or else putting them so together as may confound their ordinary meaning» (92)
«(Fourthly) (...) the taking them for things»
«(Fifthly) another abuse of words is the setting them in the place of things which they do or can by means signify» (98)
«(Sixthly) that men having by a long and familiar used annexed to them certain ideas, they are apt to imagine so near and necessary a connexion between the names and the signification they use them in that they forwardly suppose one cannot but understand what their meaning is (...): from whence commonly proceeds noise and wrangling without improvement or information, whilst men take to be the constant regular marks of agreed notions, which in truth are no more but the volontary and unsteady signs of their own ideas.» (101)
Por tanto para Locke los objetivos del lenguaje en un nuevo discurso deben ser estos tres:
«First, to make known one man's thoughts or ideas to another. Secondly, to do it with as much easy and quickness as is possible; and, thirdly, thereby to convey the konwledge of things. Language is either abused or deficient, when it fails of any of these three» (Locke, 1690, red 1968, 102).

(2) Como he escrito en otro lugar:
«Hay otra ciencia —o, por lo menos, merece haberla— que consiste en ver el lenguaje de *otra manera*. Todo el lenguaje y el lenguaje de todo. No como algo sólido, auténtico e independiente de nosotros mismos. Una ciencia que comprenda que (...) lo que nos interesa del lenguaje no es su *realidad externa*, sino nuestra interacción con él» (1985, 322).
Sobre las desviaciones del «erudicionismo» cf. también introducción supra.

(3) Cf. por ejemplo Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov, 1981, 60.

(4) «Y en fin, dado que las demás cosas, en toda su naturaleza, parecían semejarse a los números, y que los números parecían ser los primeros en toda la naturaleza, supusieron que los elementos de los números eran los elementos de todas las cosas existentes, y que el universo entero era armonía y número» Aristóteles, *Metáfisica*, A5 985 b 23. Apud Kirk & Raven, 1957, 237.

(5) El término *ambilingüismo* («ambilingualism») fué introducido por vez primera por M. A. K. Halliday, A. Mckintosh y P. Strevens (1970, 139-169) para referise a la persona capaz de funcionar igualmente bien en una u otra de sus lenguas, en todos los dominios de actividad («domains of activity») y sin rastro alguno de una lengua en su uso de la otra lengua.

(6) Esta tipología está enfocada desde la perspectiva del sujeto individual. Por tanto se entiende que en L1 no puede haber tipos B porque L1 representa la lengua nativa o materna del individuo.
Pero sí cabe añadir 3 tipos más, a los que haremos referencia cuando sea pertinente: 0/0 es el infante en estado prelingüístico. En el tipo 5 se pueden distinguir A/AB y A/BA: el primero es un *bilingüe diglósico secundarizado*. El segundo, un *bilingüe diglósico primarizado*. Del mismo modo cabe distinguir entre AB/AB y AB/BA como variantes diacrónicas del tipo B.

(7) Lo mismo ocurre en casi todas las lenguas indoeuropeas. De ahí la «trampa semántica» a la que se refiere W. G. Moulton.

«(Furthermore), the great ideas which, our cultural tradition tells us, are the loftiest goal of foreign language study, are almost exclusively recorded in writing; and to tell us that such matters are *secondary* is downright insulting. Here, of course, we have fallen into a semantic trap: we tend to equate the term *primary* with *greater value*, and the term *secondary* with *lesser value*. The linguist implies no such things. Besides, he is speaking of the first area of language teaching, the language itself, whereas we are thinking of the third area, that of great ideas» (W. G. Moulton, 1965, 76).

(8) En el sentido preciso de desdoblar la espontaneidad (y coloquialidad lingüística) y la convencionalidad (y expresión formal) en dos moldes lingüísticos mutuamente extraños.

(9) Eusk. *erdi-elebidun ez-orekatua* edo diglosikoa.

(10) Cf. Sánchez Carrión, 1982a, 98-100.

(11) Cf. cap. 11 de esta segunda parte.

(12) «Bilingüismo, diglosia, contacto de lenguas (hacia una delimitación de conceptos)», *ASJU*, 1974, pp. 3-89.

(13) En Inglés también un término psiquiátrico, pero, por un lado no deja de ser un eufemismo, lo que lo hace menos agresivo; y, por otro, el prefijo *un-* tiene un carácter más mitigado que el latino *des-*.

(14) you *can*

(15) the *may* not. Cf. Taillon, 1967, 84; Macnamara, 1966, 15-16.

(16) Cf. supra I, 1.

(17) G.I. Gurdjieff, 1978, reed. 1983, 11.

(18) De acuerdo con el diccionario de Samuel Johson los tres sentidos de *primary* en inglés son, por este orden:
1.— «First in intention»
2.— «Original, first»
3.— «First in dignity; chief, principal». (Samuel Johson, 1827 vol. III)
«primal» hubiera sido una buena alternativa en la época de Johson donde tenía exclusivamente el sentido de «first» = «primeval». Pero en el uso moderno es simplemente un equivalente cultista de «primary» (cf. p.ej. Kirkpatrick, editor, 1983).

(19) «La presencia de dos estándares *dentro* de un mismo idioma: una lengua *alta* usada en ocasiones formales y en textos escritos, y una lengua *baja* usada en conversaciones coloquiales, p.ej. Suizo Alemán, Griego, Arabe, etc. En ciertas ocasiones lo apropiado es usar una *lengua intermedia* (*middle language*) entre el estándar alto y el bajo» (sic) (R. F. K. Hartmann y F. C. Stork: *Dictionary of Language and Linguistics*, 1972, 67).

(20) Sobre dos obras recientes que recogen parte de la profusa terminología acuñada en torno al bilinguîsmo cf. H. Baetens Beardsmore, 1982 y F. Hamers & M. Blanc, 1984.

Capítulo II

LA INTERACCIÓN DE LOS TIPOS

I

Hemos hablado en el capítulo anterior de los ocho tipos básicos de sujetos lingüísticos, y hemos establecido su posición dentro de la escala de aprendizaje. Nos falta sin embargo la mitad de la verdad si no entendemos que los tipos no son, en modo alguno, tipos estáticos, sino que más bien a la manera de las partículas del mundo subatómico podríamos definirlos como *transient stages in an ongoing (cosmic) process* (1): estados transitorios de un proceso (lingüístico) en movimiento.

Para comprender bien la naturaleza de los tipos no nos basta entender sólo su posición respecto al aprendizaje lingüístico, sino que hemos de entender simultáneamente sus conexiones y su tendencia de desplazamiento (2). Este capítulo está destinado a la *danza* o interacción de los tipos lingüísticos (3).

II

Al comprender que los tipos están en movimiento, lo primero que captamos es que dentro de cada tipo básico existen numerosas gradaciones que dependen de la mayor distancia o proximidad con respecto al tipo contiguo que representa su tendencia de desplazamiento. Tomemos, por ejemplo, el caso más sencillo: un bebé de entre 1 y 2 años, edad en la que comienza a hablar, que crece en un ambiente lingüístico monolingüe y homogéneo. Este bebé *viene* de un bebé aún no parlante, que representaríamos 0/0 y *va* hacia un infante que adquirirá en primera instancia un uso natural de la lengua de su entorno: esto es, un monolingüe natural o primario A/0. el momento en el que contemplamos su situación lo podríamos representar así: (A)/0 que corresponde exactamente a 0/0 versus A/0, reflejando su situación de monolingüe incipiente, recipiente o pasivo. En el proceso de 0/0 hacia AB/0 cabría distinguir gráficamente los siguiente estadios:

1.— 0/0 2.— (A)/0 3.— A/0 4.— A(B)/0 5.— AB/0.

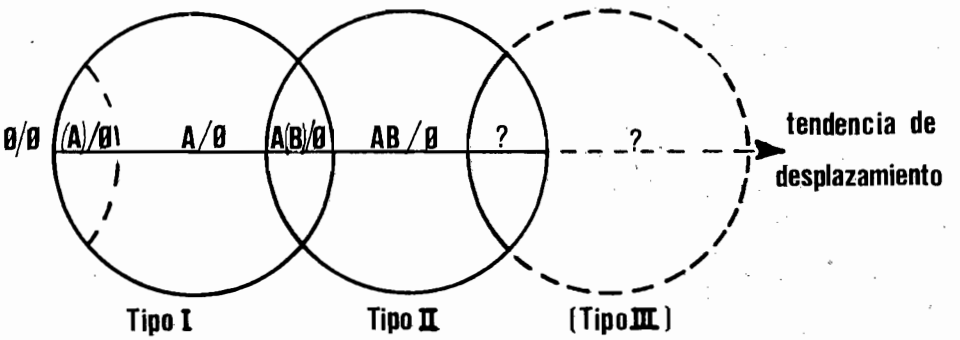


Diagrama n.º 15

	L_1	L_2	L_1	L_2	L_1	L_2	L_1	L_2	L_1	L_2
1	(A)	ϕ			A	ϕ				
2	A(B)	ϕ			AB	ϕ				
3	(A)	A			A	A	A	(A)		
4					A	B	A	(B)		
5	(A)	AB			A	AB	A	(A)B	A	A(B)
6	(A)B	A	A(B)	A	AB	A	A(B)	(A)		
7	A(B)	B			AB	B	AB	(B)		
8	(A)B	AB	A(B)	AB	AB	AB	AB	(A)B	AB	A(B)
	I		II		TIPOS BASICOS		III		IV	
	TRANSICIONES				(o)		TRANSICIONES			

Cuadro n.º 8

Sin embargo de estos cinco estadios el primero se trata de un sujeto aún no lingüístico (hablante **en potencia**), por lo que, hablando en puridad, queda fuera de la tipología. Y el segundo y el cuarto son transiciones entre los tipos A/0 y AB/0. (Cf. diagrama n.º 15).

Cabe preguntarse si merece la pena buscar una terminología para designar las transiciones. En el gráfico nº 8 mantenemos en el centro los tipos básicos. En las columnas de la izquierda ponemos las transiciones que afectan al aprendizaje de la L1. En las columnas de la derecha aquellas que afectan al aprendizaje de la L2. No están representadas todas las graduaciones posibles y aun así el número de subtipos se incrementaría en diecisiete. Una terminología de 25 términos resulta ya inmanejable o, al menos, escasamente práctica.

Y, sin embargo, cada uno de estos 17 tipos representan situaciones y combinaciones absolutamente corrientes. Tomemos, por ejemplo, el tipo 5.I que lleva la fórmula (A)/AB: es un bilingüe diglósico que ha llegado a perder la capacidad de expresarse en su lengua nativa: la entiende, pero no la habla.

El tipo 7.III que corresponde a la fórmula AB/(B): es un bilingüe secundario con un conocimiento aún muy limitado de la L2 que aprende secundariamente. Su correspondiente 7.I con fórmula A(B)/B es un bilingüe también secundario en el que la L2 va desplazando a su L1 como lengua de cultura, a pesar de haber

recibido un aprendizaje cultural en su lengua nativa (pensemos en la evolución lingüística de algunos adolescentes que han seguido su instrucción escolar en Euskara pero lo reemplazan más tarde por el Castellano en las funciones culturales).

En fin, el tipo 8.IV sería un ambilingüe en el que hay un receso (o, si se prefiere, un olvido) de las formas y contenidos lingüísticos secundarios de su L2.

Todos estos tipos son, es cierto, perfectamente posibles. Pero tienen en común el ser transiciones: representan la tendencia de desplazamiento del tipo básico hacia otro tipo también básico. Así, de entre los que hemos mencionado, el tipo 5.II es un bilingüe diglósico (5.0) versus monolingüe completo de la L2 (-2.0). El tipo 7.III puede ser un monolingüe completo (2.O) de la L1 que se desplaza hacia el bilingüismo secundario (7.0). O un bilingüe secundario que regresa al monolingüismo completo o secundario. El tipo 7.I puede representar la evolución de un semibilingüe secundario (4.0) hacia el bilingüismo secundario (7.0). O, a la inversa, el retroceso de un bilingüe secundario hacia el semibilingüismo. El tipo 8.IV, por fin, puede ser tanto un bilingüe primario (6.0) que se desplaza hacia el ambilingüismo (8.0) o, viceversa, el regreso de un ambilingüe a la condición de bilingüe primario.

Una lengua es como una escalera mecánica, en continuo movimiento. O se está subiendo, o se está bajando. Cuando se permanece en el mismo punto no es porque la escalera se detenga, sino porque la velocidad del aprendizaje (subida) se iguala con la velocidad del olvido (bajada). En cierto modo, el aprendizaje primario o natural del idioma es una escalera mecánica de subida, por la que el niño puede deslizarse cómodamente y al que sólo sacudidas violentas y repetidas que lo empujen hacia abajo pueden impedir que alcance el objetivo con normalidad. El aprendizaje secundario es, por el contrario, una lenta y ardua ascensión que uno debe lograr a contrapelo: esto es, haciendo que la intensidad (velocidad) del esfuerzo sobrepase a la velocidad de una escalera mecánica que es ahora descendente (en dirección del olvido).

De nada nos sirve poner nombre a los escalones si no entendemos el sentido de la marcha (4).

De momento renunciamos a nombrar las transiciones salvo como lo que son: transiciones mismas, pero eso nos exige, además de entender la fórmula, entender el sentido de la marcha. Saber si un tipo A(B)/B proviene de A/B en cuyo caso es un semibilingüe secundario versus bilingüe secundario, o viene de AB/B en cuyo caso es un bilingüe secundario versus semi-bilingüe secundario. Para entender el movimiento es preciso proyectar varios fotogramas al mismo tiempo.

Es lo que vamos a hacer a su debido tiempo.

Pero antes de seguir adelante recapitulemos sobre lo que significa uno de los dos símbolos entre paréntesis: que el hablante no ha alcanzado el nivel de suficiencia en la percepción natural de la lengua (A), o no ha alcanzado el nivel de

suficiencia en el uso formal (B). En ambos casos ello puede deberse a que aún no lo haya alcanzado, o a que ya lo haya abandonado.

Y dicho esto, música hermano, que empieza la danza.

III

Para empezar a bailar la danza de los «bilingüismos» lo primero que debemos entender, y no es muy difícil de conseguirlo, es que en el baile por parejas, ya sea en el suelto de dos solos en compañía (colingüismo) (5) ya sea en el agarrado de aquí-ya-no-te-suelto que puede dar lugar al nacimiento de un tercero (mestizaje) (6), lo único que **no** cabe es que uno sea *él* y *ella* al mismo tiempo: eso es confundir un dúo con un solo de flauta.

Hay que tomar partido: o se es él, o se es ella. Y luego hay que saber hasta dónde se está dispuesto a llegar. En la mayor parte de los sujetos el partido lo ha tomado la naturaleza por uno, y uno da por bueno (aunque siempre es mejorable) lo que la naturaleza hizo. Pero en el terreno lingüístico las excepciones parecen ser **aún más** numerosas. Asi es que el único principio que damos por evidente es que no se puede ser las dos cosas al mismo tiempo. Incluso las transiciones entre dos unidades son unidades simples. Lo que quiero decir es esto: puesto que el uso lingüístico aunque amplio, es limitado, no se puede activar para dos (o más lenguas) al mismo tiempo, con la misma intensidad, en un mismo territorio y para una misma comunidad lingüística. Cuando la situación de una lengua es *anormal* porque va en contra de su dotación natural, alcanzar el equilibrio implica siempre que esa lengua recupere **derechos** (de uso) para lo cual correlativamente la otra debe ceder **privilegios** (de uso). Pretender devolver sus derechos a la lengua expoliada partiendo de la declaración formal de que su protección no supondrá en ningún momento una amenaza o un peligro para la vigencia de los privilegios de la otra, es una falsificación a la que no podemos prestarnos en nuestra condición de seres racionales.

Necesitamos tomar partido, en el sentido estricto de adquirir una perspectiva: en favor del conflicto y la desigualdad lingüística, o en favor del equilibrio y la equiparación real. Cuando estudiamos el conflicto lingüístico no nos podemos eliminar del cuatro general: estamos inmersos en él y sus leyes nos afectan. Somos parte de la lengua, y cuando la analizamos no podemos prescindir del hecho de que es la lengua quien se analiza a sí misma. En cierto modo no podemos ser **objetivos** (ni mucho menos **imparciales**) y ello, si lo entendemos en su justa proporción, es la demostración misma de que podemos ser racionales.

Escribe Zukav:

> El concepto de objetividad científica descansa en la presunción de un mundo externo que está *allá fuera* en oposición al *Yo* que está *aquí dentro*. Esta forma de percepción que pone a los demás *allá fuera* hace que se sienta muy solitario quien se situó *aquí dentro*. Según este punto de vista, la Naturaleza con toda su diversidad, está *allá fuera*. La tarea del científico consiste en observar ese *allá fuera* del modo más objetivo posible. Observar algo de manera objetiva significa verlo como aparecería ante un observador que no tuviera prejuicio alguno hacia lo que está observando.
>
> El problema que pasó desapercibido durante tres siglos es que la persona que da muestras de una actitud como ésa, ciertamente, tiene prejuicios. Su prejuicio es su sentimiento de que está obligado a ser objetivo, es decir, a no tener una opinión preformada. En realidad resulta imposible carecer de opinión. Opinar que se carece de opinión es también una opinión. La decisión de estudiar un segmento de la realidad en vez de otro es una decisión subjetiva del investigador que la toma. Afecta a su percepción de la realidad, aunque sólo sea eso. Y dado que lo que aquí estamos estudiando es la realidad, el problema se complica.
>
> La nueva física, la mecánica cuántica nos dice que no es posible observar la realidad sin cambiarla. Si observamos un experimento relacionado con la colisión de una determinada partícula, no sólo no podemos probar que el experimento nos daría el mismo resultado si no los estuviéramos observando, sino que, a la inversa, todo lo que sabemos parece indicar lo contrario: el resultado no sería el mismo puesto que el resultado obtenido está afectado por el hecho de que lo estamos observando. (7).

La cita es larga, pero merece la pena. Expresa con palabras de *otro sí mismo* (8), nuestra propia postura: que para ser objetivos tenemos que ser *además* subjetivos. La objetividad, en cuanto que eliminación del sujeto observante, y la subjetividad, en cuanto que eliminación del objeto observado, son dos formas de percepción parcial. Sólo puede ser completa una perspectiva que tome en cuenta ambos puntos de mira, aun cuando sea de modo sucesivo. Precisamente lo que puede hacer más completa la percepción es la introducción de esta nueva idea: que las dos perspectivas son complementarias:

PLANO INTEGRAL	OBJET	+	SUBJ.
PLANO PARCIAL	OBJETIVA	=	SUBJETIVA

IV

La correspondencia que esta idea guarda no ya con los hablantes sino con los mismos idiomas, es evidente, no obstante la escasa atención que ha merecido hasta la fecha (9). Una lengua tiene, ella misma, también dos perspectivas o ejes: su naturaleza y su existencia. Podemos equiparar al primer eje con la dimensión

objetiva y al segundo con la dimensión *subjetiva* de la lengua. En cuanto *objeto* una lengua es su naturaleza: el modo que tiene de canalizar la experiencia y el pensamiento, y a través de ellos los elementos y procedimientos de nuestras acciones, por medio de un sistema de signos, unas reglas de combinación y derivación de estos signos, y un *código genético* de sonidos (o *fonemas*) y de rasgos suprasegmentales (*acento y entonación*) específicos para cada lengua concreta. Pero el *sujeto* de una lengua son sus hablantes: ellos son los que le dan un modo particular de existencia en el espacio y en el tiempo.

Las dos perspectivas, aisladas la una de la otra, o en mutua contradicción tal y como las *ve* la ciencia de nuestros días, se asemejan a dos líneas paralelas que no se juntan jamás (10). Una lengua puede ser vista como un **objeto** precioso, un patrimonio único, un prodigio de la mente colectiva, etc, etc sin que al mismo tiempo ésto se relacione con la necesidad de garantizar a dicha lengua su dimensión subjetiva: un núcleo compacto de hablantes que la recreen y la transmitan completamente, y **sin entender por tanto que tal recreación y transmisión completa de la Lengua dentro de una comunidad compacta es el interés (¡y el derecho!) objetivo de sus hablantes**. Simultáneamente (o sucesivamente) puede interesar subjetivamente, en relación con su existencia, la expansión de la comunidad lingüística que la habla, la captación de nuevos hablantes a través de nuevas funciones, sin entender que tal expansión debe estar limitada y subordinada a los intereses (¡y derechos!) objetivos de otras lenguas. Y asignando, en cambio a tal extensión indiscriminada de una lengua en los ámbitos de uso de la otra un valor objetivo que no le es propio: esto es, pretendiendo que lejos de ser obra de factores puramente subjetivos (político-sociales) es la garantía de un valor intrínseco para canalizar el **total** del pensamiento humano de una época. Pero el incremento de la cantidad de hablantes no perfecciona a una lengua en su cualidad, y ciertas lenguas cualitativamente muy importantes (como el Sánscrito, el Copto, el Griego, el Latín, el Maya, el Hopi o el Euskara), han llegado a tener, o han tenido históricamente, una existencia muy precaria.

Los dos puntos de vista son igualmente parciales y reductores, y su mutua disociación es responsable del embrollo actual en este terreno. Vemos así como con respecto al Euskara, por ejemplo, la idea sobre el **valor** de la Lengua lleva a dos perspectivas divergentes que no se juntan jamás (11). En los eruditos conduce al museismo: la valoración de la lengua por sus condiciones intrínsecas de archivo de una experiencia humana remota y valiosísima y de instrumento tan apropiado para la expresión del pensamiento que hacía decir a Kardaberaz:

> Zerutik, edo Jaungoikoagandik, gizonen asmazio gabe, horien gañeko gauza bezala etorri zala Euskarak berak bere era eder ta armonia paregabean ondo seguru esaten, edo adierazten du (12)

se desentiende con frecuencia de todo correlato práctico sobre su necesidad de garantizarle unas condiciones existenciales **suficientes**.

El hablante común, en cambio, percibe la lengua desde sus condiciones existenciales, y, si estas son precarias (a causa de factores ajenos a la lengua misma) provoca en él una pérdida de prestigio y una desconfianza en el valor intrínseco de la Lengua por entender, de acuerdo al reduccionismo darwinista al uso, que esta debilidad, lejos de estar causada por factores socio-políticos, proviene de su incapacidad natural. Ignorándose unos a otros el erudito llega a pretender que explicitar la gramática de la lengua en su maravillosa red de relaciones, o produciendo la *obra perfecta* se obrará por sí mismo el *milagro* de su recuperación. Mientras que el hablante común, inmerso en otra dinámica de *bread and butter* (*ogi ta gurina*) llega a creer que apuntándose al limitado número de las lenguas existencialmente poderosas, subirá él mismo de categoría, será «más de lo que es». Se trata de ambos casos de la vieja supersticción de confundir el valor con el precio, tan agudamente retratada por Antonio Machado en uno de sus aforismos (13).

Y en ambos casos lo que falta es un tercer elemento (14): la idea misma de complementaridad. La complementaridad es el *fin*, la teleología aglutinadora tan impunemente escamoteada por el utilitarismo contemporáneo (15). *Esta es una de las claves que permite recomponer el sentido.* El fin del Lenguaje es preservarse. El fin de una lengua objetivamente válida para canalizar el pensamiento, la experiencia y la acción humana es materializarse a través de un grupo estructurado de hablantes (la comunidad lingüística) que desarrollen sus potencialidades intrínsecas. El fin de la comunidad lingüística es auto-reproducirse. El fin de los hablantes de una comunidad lingüística es **ser** a través de la Lengua que, por representar el impulso de sus antepasados y el proyecto nacional colectivo, les hace ser ellos mismos. Y esto es lo que en otros lados hemos llamado *redistribución del poder lingüístico* (16): complementar la voluntad de existir de la Lengua con la capacidad de ser de sus hablantes a través de ella.

Desde esta perspectiva, escamoteada primero y ahora recobrada, de finalidad, emprendemos, pues, el análisis que sigue. Se trata de dar a una lengua objetivamente valiosa (el Euskara) una existencia útil. De aglutinar la utilidad al valor (17), para que el sentido de valor intrínseco de la lengua no esté en el hablante divorciado de su utilidad real como instrumento de comunicación coherente y completo en las condiciones históricas actuales. Y, por tanto, que la utilización práctica del idioma no se haga a costa de sacrificar lo que la Lengua es en sí: su naturaleza que la hace ser lo que es, que es lo que nos puede hacer ser lo que somos transmitiendo lo que fuimos a los que la harán ser mañana.

Esta perspectiva no es pues *objetiva*, es decir, aséptica. Nos interesa la vida del Euskara y el Euskara para la vida. Pero no es una perspectiva parcial o sectaria. Muy al contrario: es nueva, esto es, integrada. Desde lo que es nuestro interés subjetivo tratamos de entender el interés objetivo del Lenguaje, del que somos parte, y por tanto de todas y cada una de las lenguas humanas.

Por eso en esta exposición, en el texto y en las notas, en las citas y en desenvolvimiento del hilo del pensamiento, el Euskara y la variedad necesaria y maravillosa de las lenguas humanas son con frecuencia sólo distintos actores que encarnan el mismo papel. A fin de cuentas el del Hombre, él mismo uno y múltiple, a la búsqueda del equilibrio definitivo entre su ser y su historia.

V

El primer paso consistió en comprender la dinámica de los aprendizajes (18). El segundo en establecer desde ella una tipología, sencilla y práctica, de las situaciones lingüísticas individuales (19). El tercero es recobrar una perspectiva representada por un interés subjetivo en el Euskara que es solidario con el interés objetivo del Lenguaje Humano: preservarse en su necesaria y enriquecedora diversidad. Tenemos ya todo lo que necesitamos para seguir adelante y recomponer un nuevo discurso.

El interés del Euskara lo expresamos así: **para realizarse completamente necesita tener en su habitat lingüístico propio y exclusivo el mayor número posible de hablantes completos** (*hiztun osoak*): de hablantes que conocen y usan la Lengua natural y culturalmente.

Desde la perspectiva del Euskara los 8 tipos básicos de hablantes se dividen en dos grupos claramente diferenciados:
a) Los hablantes con un conocimiento incompleto del Euskara (*euskaldun ezosoak*)
b) Los hablantes con un conocimiento completo del Euskara (*euskaldun osoak*).

En el primer grupo entran por igual los monolingües primarios, semi-bilingües primarios, semibilingües secundarios y bilingües diglósicos. Además, desde la perspectiva del Euskara tiene interés distinguir entre dos tipos de bilingües diglósicos:
Eusk Erd.
A / BA que designamos como *bilingüe diglósico primarizado.*
A / AB que designamos como *bilingüe diglósico secundarizado.*

Sincrónicamente el tipo es el mismo, pero diacrónicamente representa dos procesos diferenciados. El diglósico primario o primarizado es un adulto que se ha nativizado en erdara. El secundario o secundarizado es un bilingüe temprano cuya única lengua que ha adquirido culturalmente es el erdara. Por razones que veremos más adelante el primero está todavía más alejado del Euskara (descompensa más sus intereses) que el segundo.

En el grupo de *euskaldun osoak* englobamos los monolingües secundarios o completos (AB/0), los bilingües primarios (AB/A), bilingües secundarios (AB/B) y ambilingües. Dentro de lo que sincrónicamente son *ambilingües* la historia lingüística individual (*la dirección de la marcha*) admite variantes diferentes:

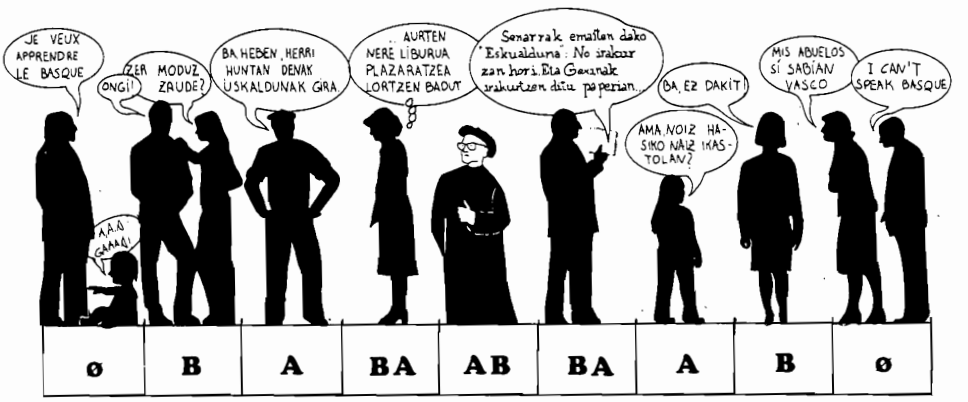
	Eusk.	Erd.		
1.—	AB	/AB	simultáneo	
2.—	AB	/BA	tardío culturizado	AMBILINGÜES
3.—	BA	/AB	tardío repatriado	

El primero es un ambilingüe simultáneo (ha adquirido natural y culturalmente dos lenguas al mismo tiempo). El segundo es un ambilingüe que en la adolescencia o en la edad adulta se ha nativizado en erdara. El tercero es un ambilingüe nativizado tardíamente en Euskara. De estos tres grupos el que sincroniza mejor con los intereses de la lengua es el 3, el ambilingüe tardío nativizado en Euskara. La explicación es ésta: una adulto nativizado en Euskara representa una *ganancia* para el Euskara: el Euskara gana con él un hablante completo que no tenía, puesto que procede de la comunidad lingüística invasora o de una comunidad tangencial a la de la lengua territorial. En cambio, ni el ambilingüe simultáneo ni el ambilingüe nativizado en erdara aportan nada nuevo al Euskara con su ambilingüismo: son *haberes* que ya tenía la lengua y que en cualquier momento el idioma puede perder por su fácil convertibilidad *en otra cosa* si persiste la dirección de la marcha (incremento del erdara). De estos dos sujetos, además, el AB/BA cuenta más para el erdara que para el Euskara. Para el erdara es una *ganancia*: una captación de la ficha que estaba en el otro terreno de juego. Para el Euskara es una *ficha en peligro.*

VI

La imagen que se obtiene de los tipos lingüísticos es, como vemos, muy diferente cuando se la contempla exclusivamente desde la óptica individual (o *subjetiva*) de cuando se la contempla simultáneamente desde los intereses objetivos de la lengua. Lo que desde el punto de vista individual puede aparecer como un enriquecimiento, desde el punto de vista solidario puede ser una descarada expoliación. En realidad la optica individual *pura* no existe (20). Es la trampa que introducen las élites causantes del conflicto lingüístico para hacer aparecer al hablante de la lengua dominada que es un progreso lo que a la larga se torna en una brutal mutilación. Y esto sólo pueden conseguirlo si los hablantes de la lengua en peligro «se olvidan» de los intereses objetivos de su lengua (y del Lenguaje Humano en general), y se *concentran* en lo que se les hace suponer que son los suyos propios. Pero no podemos olvidar que todo hablante influye en una realidad lingüística que involucra a la lengua: crea esa realidad y la cambia. Por tanto, sin referencia al plano de realidad de la lengua misma **nada** tiene sentido.

Entender la realidad lingüística es, en gran medida, entender ese plano, recobrarlo y saber ubicarse y alinearse dentro de él, sincronizando los intereses lingüísticos individuales con los de la lengua que nos pertenece y a la que pertenecemos, porque, si van contra ella, al destruirla estaremos destruyendo una parte cualitativamente muy importante de nosotros mismos: la que representa, en el mundo o, lo que es lo mismo, en el plano del Lenguaje Humano, nuestro aporte natural y cultural específico.



Notas capítulo 2.

(1) «Tendencias a existir, partículas que reaccionan al confinamiento mediante el movimiento, átomos que cambian rápidamente de un estado cuántico a otro, y una interconexión esencial de todos los fenómenos: esas son alguna de las inusuales características del mundo atómico» (Fritjof Capra, 1983, 82). «En la Física moderna, hemos llegado a ver las «cosas» del mundo subatómico de un modo muy parecido (al del antiguo pensamiento chino), poniéndo el énfasis en el movimiento, cambio y transformación, y considerando a las partículas como estadios transitorios de un proceso cósmico en movimiento» (*transient stages in an ongoing cosmic process*) (Idem, 314).

(2) «Toda ciencia comienza con el proceso, el flujo de las cosas, la escena cambiante. Las generalizaciones deben ser válidas con respecto a los acontecimientos. Nos olvidamos, para nuestro perjuicio, de su viveza. Y sin embargo ¡qué refrescantes son! Podemos decir que hay ahí una especie de certidumbre. No importa cómo las interpretemos, no importa que no se alcance a contar la historia completa: esas cosas, por lo menos esas cosas, *sucedieron*» (George C. Homans, 1951, reed. 1975, 27).

(3) (En la moderna física) «El mundo aparece así como un complicado tejido de acontecimientos, en el que conexiones de diversas clases alternan, o se superponen o se combinan determinando con ello la textura del conjunto» (Werner Heisenberg, 1959, 96).

(4) Y todo lenguaje que intenta describir (= fijar, atrapar) el movimiento es esencialmente metafórico. (Cf. Werner Heisenberg, 1959, 97).

(5) El «colinguismo» consiste en la coexistencia de dos (o más) lenguas en una misma unidad geopolítica (estado, región, localidad, etc) cuando dicha coexistencia se corresponde con un monolingüismo generalizado entre los hablantes de las respectivas comunidades lingüísticas. Así en Suiza «que es un estado multilingüe, el monolingüismo es característico del grueso de la población». A su vez, el monolingüismo nacional (estatal) «puede coincidir completamente con el bilingüismo individual o incluso el multilingüismo. Así, por ejemplo, la población de la isla de Malta es, en conjunto, una comunidad monolingüe, cuya lengua nativa es el Maltés (relacionado con el Arabe). Al mismo tiempo, muchos de los habitantes de la isla conocen, como segundo idioma, el Italiano o el Inglés». A. D. Svejcer (1977, 122)

(6) Sobre mestizaje de lenguas y lenguas «mixtas» cf. A. Rosetti, 1945, 77-80. Sobre la criollización lingüística cf. Robert A. Hall, 1966 y Loreto Todd, 1974. Discusión del tema, en relación con el caso vasco y más bibliografía puede encontrarse en nuestro *Espacio Bilingüe*, 1981, 41-79.

(7) G. Zukav, 1981 (ed. española), 50.

(8) «El mi mismo más profundo, casi sepultado, casi enmudecido bajo un permanente tener que oir a otros sí mismos —¡y esto significa en efecto leer!— se despertó lentamente, tímido, dubitativo, pero al final volvió a hablar» (Nietzsche, *Ecce Homo*, ed. inglesa 1979, 93).

(9) Entre otras por la razón evidente de que los físicos han estado interesados sólo en los aspectos semánticos del lenguaje (cf. p.ej. Heisenberg, 1959, 145-160; Bohm, 1983, 27-47), y los lingüistas se han desinteresado en absoluto de los planteamientos de la moderna física.

(10) Y especialmente la ciencia lingüística. Cf. la crítica de Weaver (1948, rep. 1984, 150-163): «Certainly one of the most important revelations about a period comes in its theory of language, for that informs us wether language is viewed as a bridge to the noumenal or as a body of fictions convenient for grappling with transitory phenomena» (150) «The most notable development of our time in the province of language study is the heightened interest in semantics, which seems to stem form a realization that words, after all, have done things on their own, so to express it» (Ibidem).

(11) Por estas dos líneas de argumentación mutuamente excluyentes han circulado los detractores del Euskara por un lado, y los apologistas por otro. Como observó Michelena:

«Para un humanista o para un espíritu ilustrado del Siglo de las Luces el vascuence era una lengua oscura, hablada en un ámbito reducido y sin ningún brillo literario; además de esto, sus ideas podían no

coincidir con las de los vascos en lo que hace a la «antigüedad y universalidad» del vascuence en fecha antigua. Para los apologistas, por el contrario, el valor y aún la superioridad del vascuence sobre otras lenguas no podía depender de circunstancias externas y accesorias como el cultivo literario, sino de cualidades intrínsecas, tales como su pureza, su antigüedad y sobre todo la perfección de su estructura» (1960, 15).

(12) Cf. Agustin Cardaberaz, 1761, 5.

(13) «Todo necio/confunde valor y precio» en *Proverbios y Cantares*, A. Machado, 1980 reed. LXVIII, 277). A su vez en el proverbio XV formula Machado el principio de complementaridad de los contrarios: «Busca a tu complementario/que marcha siempre contigo,/y suele ser tu contrario» (Idem, 270).

(14) Lo que produjo en el caso del Euskara un caso-tipo de pensamiento circular. Los defensores del Euskara necisitaron justificar su valor interno otorgándole un precio externo puramente imaginario (pasada extensión de la lengua). De aquí parte todo el discurso que inaugura Poza, en una época en la que ya se ha consumado entre la clase dirigente la subordinación social del Euskara, sobre la *antigüedad y generalidad del vascuence en España*:

«Por los cuales pocos ejemplos, de muy muchos que se prodrían anteponer como capitales de lo más ilustre del Universo, ya las naciones españolas podrán conocer la elegancia de su lengua primera, antes que romanos, cartagineses ni griegos entrasen en estos reinos, y de cómo esta que en la Cantabria se ha conservado y hoy día permanece, es fundada en una muy profunda filosofía de los sentidos sustanciales, y la que esto tiene no es ni puede ser bárbara como algunos la bautizan, no mas de porque no la saben, ni la entienden») Andrés de Poza, 1587 35r).

«Aora discurro assi: luego el Bascuenze fué lengua común, y universal de España. Pruebola con evidencia; porque es cierto, que essos nombres y apellidos no se impusieron, sino por los Primeros Pobladores, y sus sucessores al paso que iban tomando possession de essos lugares, sitios y Provincias, no aviendo memoria de que los impusiessen otros. También es cierto, que no impondrían essos nombres en distinto lenguaje del que tenían a España, y del que se avía de hablar en ella; y lo contrario aun no es verosímil. Luego aviendo en todas las Provincias de España vestigios destos nombres primitivos y essos (ser) Bascongados, se infiere, que en todas ellas huvo Pobladores Bascongados, y por consiguiente el Bascuence fué lengua común, y universal de todos ellos» (Larramendi, 1728, 32).

«No Españoles, no es la lengua Bascongada una lengua que pueda avergonzaros; al contrario, es un tesoro oculto que os va a llenar de honor y gloria: en ella hallareís los vestigios auténticos de la cultura, civilización, artes, ciencias y religión de vuestros más remotos abuelos» (Pablo Pedro de Astarloa, 1803, 273).

Por su parte los detractores del Euskara como Mariana «y todos aquellos que llamándolo grosero y bárbaro, procedieron o escribieron según la idea antigua de los romanos y del vulgo español que al vascuence han tenido par bárbaro porque no lo entendían» (Hervás 1804, vol. 5, 196) alegarán su falta de *extensión* social (y, por tanto, falta de cultivo escrito) como argumento principal para denegar todo *valor* intrínseco al idioma:

«Un camino hay más fácil para que le concedamos los primeros (lugares) y exclusiva excelencia a su lengua: preséntenos sus ilíadas y odiseas, sus eneydas, un salmo como los de David, una poesías como la del Petraca, Bembo u el Tasso, un Telémaco, un Don Quixote, y la superioridad quedará decidida» (J. A. Conde -i.e. «Cura de Montuenga»- 1804, 17)

«(he manifestado) que su guirigaray vascuence es lengua bárbara, y sin tradiciones antiguas de religión verdadera ni falsa: que no ha tenido monumentos literarios, que no ha podido ser general en España, porque en lo antiguo hubo en ella menos unión en los pueblos y menos trato: y consta que eran sus moradores de diferentes costumbres, intereses y lenguas: que no se puede decir que existió esta lengua en lo antiguo, pues nadie habla de ella» (Idem, 83).

Sabino de Arana vendría a consumar la clausura de este discurso, y su superación definitiva mediante la afirmación del Euskara como lengua nacional de los vascos. Desde la necesidad de supervivencia del Euskara el sabinismo es la reacción lógica al fracaso del apologismo: que no es otra cosa que el fracaso a hacer sentir el Euskara como algo suyo al resto de los españoles, y en particular a las clases dirigentes del Estado. Tal fracaso alcazó su punto culminante en la poda foral de 1876 que, como ha escrito Juan J. Solozabal «como último acto del proceso de unificación jurídico-político español, produjo en el Pais Vasco un sentimiento generalizado de incomprensión y frustración, proporcionando la ocasión para la reflexión sobre su situación y destino como pueblo» (1975, 14).

(15) «El horror a la finalidad es característico de la inteligencia matemática de las cosas; por eso se siente cómoda en el cálculo y en el tratamiento mecánico de la realidad, sea piedra, planta, animal u hombre» (26). «Un estudio proporcionado al ser propio del hombre no puede fundarse en la exclusión de los fines, no puede prescindir de una referencia a la libertad y al valor» (31) «si reconocemos un principio de libertad en la persona humana hay una responsabilidad que nos alcanza y nos exige asumirla como propia, así hayan tenido sus actos lugar hace mil años como en este instante. No se puede ser testigo del hombre en la impunidad, sin comprometerse en la estimación de sus hechos» (41) (Jordan B. Genta, 1938).

(16) Cf. p. ej. *El Espacio Bilingüe*, 1981, pp. 55-56.

(17) «La unidad del conocimiento y del interés se confirma en una dialéctica que recobra las huellas de un diálogo suprimido y reconstruye lo que ha sido suprimido». «El interés tiende a la existencia, porque expresa la relación del objeto de interés con nuestra facultad de deseo. El interés, o presupone una necesidad (*Bedürfnis*) o produce una» (J. Habermas, 1972, 315).

(18) Cap. I del tomo I de esta obra.

(19) Cap. I del tomo II, supra.

(20) Cf. los «axiomas fundamentales de complementaridad» en J. M Sánchez Carrión, 1985, 332-333.:
«Llámese como se llame la nueva lingüística, deberá establecerse sobre una serie de principios que eviten a sus futuros servidores pasadas servidumbres: a saber, olvidar que el estudio del lenguaje es inseparable del estudio del hombre y del grupo humano que lo habla.
«He llamado a estos principios *axiomas fundamentales de complementaridad*. Y aunque la lista no es, ni mucho menos, lista cerrada, alguna de sus evidencias parecen ser las siguientes:
1er axioma: sin nosotros el lenguage no existe. Pero sin el lenguaje nosotros tampoco existimos.
2° axioma: Cada quien ocupa un lugar en la lengua. Que es exactamente el lugar que la lengua ocupa en él.
3er axioma: Cada quien realiza una posibilidades de la lengua. Que son, por cierto, las posibilidades que en él la lengua realiza.
4° axioma: Nosotros somos importantes para la lengua, cuando la lengua es importante para nosotros».

Capítulo III

TIPOS BÁSICOS DE SITUACIONES LINGÜÍSTICAS

Cuando una sociedad se corrompe, lo primero que se gangrena es el lenguaje. La crítica de la sociedad, en consecuencia, comienza con la gramática y con el restablecimiento de los significados. (Octavio Paz, 1974, 76).

I

Una lengua puede estar, en un momento histórico preciso, en una de estas situaciones existenciales, que vamos de nuevo a designar con las dos letras iniciales del alfabeto:

AB

A B

Las lenguas en situación A (el Chippewa, el Amuzgo, el Bereber, el Kanuri, el Tswana, el Aymara, el Aranda, etc) (1) son aquellas lenguas que en relación con las exigencias de su tiempo histórico (2) sólo reciben una transmisión natural.

Las lenguas en situación B (el Sánscrito, Latín, Griego Clásico, Geez (3), Copto (4), Eslavo Eclesiástico, Arameo Bíblico, etc) son lenguas que en dicho momento histórico sólo se transmiten culturalmente.

Las lenguas en situación AB (Danés, Georgiano, Polaco, Ruso, Chino Mandarín, Islandés, Italiano, Vietnamita, etc) son lenguas que en relación con las exigencias de tal tiempo histórico se transmiten completamente: natural y culturalmente.

El total de situaciones **posibles** incluye dos grupos más: un grupo BA que corresponde a una lengua inicialmente en situación B en su fase actual de *reanimación* (o *resurrección*) como lengua «viva» (p. ej. el Hebreo hasta los años 50 de este siglo), o a un pidgin en proceso de criollización (p. ej. el Motu Papúa en la actualidad). Y un quinto grupo ϕ que corresponde a lenguas extintas en el momento histórico de referencia. En relación con el tiempo actual correspondería a lenguas como el Ilirio, el Dálmata, el Etrusco, el Ibero, el Picto, etc, etc.

La literatura lingüística anglosajona ha llamado al primer grupo (A) lenguas *étnicas* (*ethnic languages;* o, como han preferido los hispanos lenguas *vernáculas*). Al segundo grupo (B) las llaman lenguas *clásicas* (*classic languages*). Y al tercer grupo (AB) lenguas *modernas* (*modern*).

Los tres términos son absurdos, porque no tienen nada que ver con el ser de las lenguas, pero son **interesantes** porque descubren, indiscretamente, los intereses puestos en juego por Estados y comunidades glotófagas.

Para hacerlo, nada mejor que empezar por recoger las definiciones que los diccionarios del Inglés actual aportan de estos tres términos. Pues a través de ellas podremos con facilidad establecer las asociaciones de ideas que se ponen en marcha (aun inconscientemente) entre los hablantes, al percibir una cierta lengua bajo una de esta etiquetas.

Así, por ejemplo, para el *Chambers 20th Century Dictionary* (5) *moderno* es aquello que es «propio o característico del presente, o de tiempo reciente; no antiguo ni medieval; en educación aquello que concierne a materias distintas al Griego o Latín» (6).

Clásico será lo que es «de la más alta clase o rango, especialmente en música o literatura» (7).

Y *étnico* se define, en fin, como lo que «se refiere a naciones o razas; perteneciente a los gentiles o paganos; relativo a las costumbres, vestimenta, alimentación, etc, de un grupo o culto racial particular; perteneciente a tal grupo racial; extranjero, exótico» (8).

Las definiciones del diccionario de Oxford corren por el mismo sendero. Pero en el caso de *ethnic* se reconoce más explícitamente su ligazón con el concepto de raza (*race*) (9). Y entre las definiciones de *classic* son interesantes los matices que aportan la primera y la cuarta de las acepciones. Así, en la primera acepción *clásico* es aquello: «de la más alta cualidad (10); lo que tiene un valor o una posición reconocidos e incuestionados». Y en la cuarta de las acepciones: «famoso a causa de una larga historia: un acontecimiento clásico (por ejemplo, la competición de traineras entre Oxford y Cambridge, el Derby)» (11).

Analizando la relación entre estos tres términos, vemos que en primer lugar existe entre ellos una relación centro-periferia. *Modern* es el concepto central. Se define desde el eje temporal central (el presente). En educación comprende todo lo que es fundamental, básico o necesario.

Classic es un concepto periférico. Necesita del núcleo (*modern*) en relación con el cual supone una **adición**: aporta a aquello que es básico, fundamental y necesario un 'condimento' de clase, cualidad y estilo. Es lo que *singulariza* sobre la base, claro está, de haber adquirido lo que es general. Y por tanto es lo que distingue.

Ethnic es un concepto excéntrico. Es la representación misma de la marginalidad: de lo que queda fuera. Fuera del Estado (razas, naciones); fuera de la educación (costumbres, vestidos, alimentación... folklore); fuera de la religión (gentiles, paganos); fuera de lo que es general (*belonging to a* particular *racial group*) y fuera de lo que es imaginado como normal (*exotic, foreign*). (Cf. diagrama nº 16).

Desde estas coordenadas concebir a una lengua como *moderna* será suponerla actualmente necesaria. Una lengua clásica será, por su parte, una lengua accesoria que prestigia y da un status. Pero una lengua étnica será en cambio imaginada como una lengua *bárbara y grosera.*

> Según la idea antigua de los romanos y del vulgo español que al vascuence han tenido por bárbaro porque no lo entendían (Lorenzo Hervás y Panduro, 1800-1804, vol. 5, 196):

porque quedaba fuera de sus particulares figuraciones sobre *la realidad.*

Al mismo resultado se llega estudiando los términos desde el sistema de oposiciones mutuas (cf. diagramas 17-19). Desde la relación temporal, moderno se opone a clásico y étnico. Puesto que moderno es todo aquello que corresponde al tiempo presente, excluir a una lengua de la modernidad es concebirla como desprovista de sentido para el tiempo actual.

Cuanto más, entonces, para el futuro inmediato, donde será imaginada como lengua ϕ.

Desde el eje social, el término marcado es *étnico* que se opone a *moderno* y *clásico*. Puesto que étnico significa *propio o relativo a la raza particular*, una lengua marcada como étnica se pretenderá que es sólo apta para los de la raza en cuestión (lenguas para andar por casa, o mas bien para andarse por las ramas de la selva). Las otras, en cambio, serán interraciales, y si es posible, suprarraciales o *universales*.

Dados dos términos, uno marcado (racial) y otro no marcado (no racial), es evidente para cualquiera que lo que resulta *racista* es hablar con otro que no sea de mi *raza* en la *lengua racial*. Mientras que el que el de la otra *raza* me hable en una lengua que es no-racial (no importa que, por feliz coincidencia, sea la suya), debo aceptarlo como la cosa más honrosa y natural del mundo.

Y en fin, *clásico* es el término marcado en relación con el status o prestigio. Es «aquello que a causa de una larga historia tiene un valor y una posición reconocidos e incuestionados, y cuya posesión otorga un status social y un prestigio de clase». Por tanto, una lengua que sin ser *moderna*, tampoco sea concebida como *clásica*, se la supondrá redundante e inconveniente: pues ni tiene *cualidad*, ni tiene *historia*, ni es *útil* para el presente, ni da *prestigio*.

La combinación de estas tres oposiciones brutales produce esta clasificación como resultado:
LENGUAS MODERNAS: Actuales, necesarias, generales: **Civilizadas**
LENGUAS CLASICAS: Antiguas, generales, facultativas en función del status o prestigio de clase: **Civilizadoras**
LENGUAS ETNICAS (*vernáculas*): Prehistóricas, raciales, innecesarias: **Primitivas** o **Salvajes**.

Saber una lengua moderna será entendido como una necesidad. Saber una lengua clásica como una distinción. Saber una lengua étnica, como una extravagancia antropológica, un serio inconveniente o, alternativamente, una proeza circense.

A pesar de que trabajos que se hacen pasar por científicos hacen un uso extensivo (y abusivo) de esta taxonomía, y a pesar que desde ella se ha llegado a condicionar (y no sólo en el vulgo de las comunidades lingüísticas dominantes) todo un *sentido común* en materia de status lingüístico y de valoración de las lenguas, ha llegado el momento de decir con claridad que tal clasificación (con sus diversas variantes *dialectales* (12), es, desde el punto de vista científico, absolutamente deleznable. Porque infiltra una deformación en el centro mismo de la denotación.

II

La realidad no tiene nada que ver con esto. Sólo hay lenguas **humanas**. Y todas las lenguas humanas, cualquiera que haya sido su historia, y cualquiera que sea su naturaleza, tienen la posibilidad intrínseca de transmitirse como lenguas AB. A su vez el Lenguaje Humano, como plano de la Humanidad, necesita, para estar completo, que todas las comunidades lingüísticas se completen en sus lenguas respectivas. Y parece razonable asumir que sólo cuando ello se haya realizado se le abrirá al hombre la verdadera perspectiva cósmica de lo universal y de lo humano (13). Será entonces posible acceder a una *Lengua Universal* que siendo lengua de todos no lo sea particular de ningún grupo, conforme a este nuevo paradigma:

Lengua Universal (Metalengua)

Lenguas humanas

En el momento actual de la vida sobre el Planeta no hay ninguna comunidad lingüística, ni ningún Estado que representen los intereses de lo humano. Lo que se llaman intereses o lenguas *universales* no son mas que intereses y lenguas *particulares* impuestos universalmente para impedir el correcto desarrollo de todas las demás comunidades naturales que representan, tanto como aquéllas, formas específicas y necesarias de ser hombre en el mundo. Este proceso está facilitado por el hecho de que las comunidades lingüísticas carecen de organización política propia y suficiente, frente a la poderosísima organización militar y social de los Super-Estados modernos. Los Estados han suplantado a las Comunidades Lingüísticas y, como lo hacen siempre desde alguna lengua, la lengua de los poderosos se erige como uno de los resortes privilegiados de adquirir y ejercitar el poder. Después de todo, como han escrito Berger y Luckmann: en el proceso de socialización «es la lengua, antes que nada, lo que debe interiorizarse. Y es con la lengua y por medio de ella que diversos esquemas motivacionales e interpretativos se interiorizan como definidos institucionalmente» (14).

La técnica que utilizan, en uno u otro de sus aspectos, desde una u otra de las ópticas, ha sido descrita en otros lados (15) y a ella nos referimos nosotros mismos en otros lugares (16). Aquí sólo nos interesa señalar sus dos estrategias complementarias y, al mismo tiempo, contradictorias:

1.— Hacer que los límites de la comunidad lingüística privilegiada coincidan con los límites artificiales del Estado, de manera que todo el territorio del Estado sea territorio de la lengua del Estado, es decir, de la de los detentadores del poder público. En esta fase el *enemigo* son las comunidades lingüísticas naturales diferentes a aquella a la que pertenecen los dominadores. Comunidades a las que se les niega el status de tales, dialectizándolas (17) o incluso intentando suprimirlas (18).

2.— Hacer que la lengua del Estado se propague internacionalmente, esto es, fuera de los límites artificiales del Estado, haciendo de la colonización lingüística la quinta columna de la colonización económica y cultural subsiguiente. En estos casos, cuando se trata de enquistarse en estados diferentes, pero subordinados, el resorte utilizado más que la imposición simple y bruta —que también la hay— suele ser la persuasión, presentando como una ventaja internacional que los nativos del país en cuestíon reciban la transmisión cultural (y en principio, faltaría más, sólo ésta) en una lengua *moderna*, que, además, es *universal* (19). Esto es, a diferencia de la propia, im-prescindible e i-rrenunciable (20).

En los dos casos se bloquea el desarrollo natural de la lengua del país hacia una transmisión completa. En el primer caso, la lengua misma es estrangulada. En el segundo, se la castra: se la mantiene artificialmente empequeñecida para que sus hablantes se sientan cada vez más estrechos en ella y la abandonen (21).

Naturalmente, entre los cuatro estados posibles de la lenguas (A, B, AB o ϕ) existen, entonces, transiciones:

(A) Es una lengua en extinción.

A(B) Puede ser una lengua en fase de normalización, o en la etapa inicial de su desarticulación como lengua cultural.

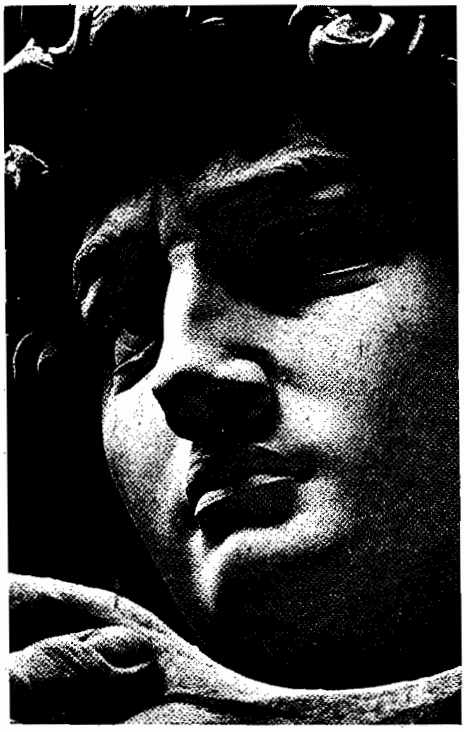
La situación del Euskara podría ser (A)((B)) frente a la del Catalán que es más bien A(B). Ninguna de las dos lenguas ha generalizado y estabilizado su transmisión cultural. Pero el Euskara, además, está amenazado en su misma transmisión natural (22).

Y la pregunta no puede ser otra que ésta ¿cómo salvar al Euskara?

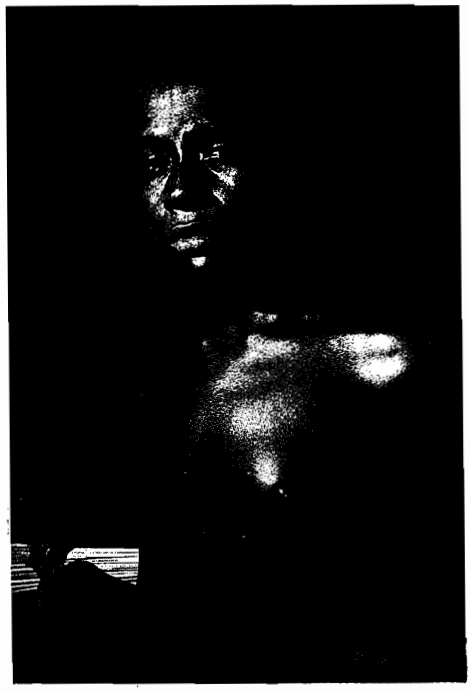
La primera fase consiste en descolonizar la propia mente (23). Sólo así comprenderemos donde está el Euskara y por qué está donde está. Y comprenderemos también que no ha llegado hasta ahí solo y por azar. Y que no puede salir de ahí solo o a golpe de limosnas, remiendos e improvisaciones (24).

III

No existen lenguas modernas, lenguas clásicas y lenguas vernáculas (25). Sólo existen lenguas humanas. De las lenguas humanas unas (las menos) han alcanzado un desarrollo completo y seguro. Otras (las más) aún no han alcanzado (por las razones que ya hemos visto) tal desarrollo, o se han visto despojadas de él (26), o lo han alcanzado de un modo aún incierto y fragmentario. La única obligación y deber insoslayable e irrenunciable de los hablantes de estas lenguas es luchar a toda costa porque nuestras lenguas se nos transmitan en toda su potencialidad (27). Y ese es un deber que se tiene no sólo consigo mismo y con la propia nación de pertenencia, sino con la Humanidad como conjunto: porque sólo



No existen lenguas clásicas, lenguas modernas y lenguas vernáculas. Sólo existen **lenguas humanas**



cuando las lenguas que lo componen estén completas, estará completo el Lenguaje Humano.

Para ello y en nuestro caso, es absolutamente imprescindible empezar a aceptar como *primer axioma de normalización y recuperación lingüística* el siguiente:

PARA LOS EUSKALDUNES COMPLETARSE LINGUISTICAMENTE (= ALCANZAR UN DESARROLLO LINGUISTICO COMPLETO) Y ALCANZARLO EN EUSKARA, SON UNA Y LA MISMA COSA.

Nuestra necesidad de completarnos lingüísticamente no puede ser distinta de la necesidad del Euskara de completarse a través de nosotros.

Y ESTE ES EL «TURNING-POINT» (*birapuntua*) o punto de inflexión capaz de cambiar la situación y hacer posible, a partir de él, empezar a caminar en dirección contraria. Y como la dirección hacia la que vamos es la nada, la dirección contraria es, precisamente, aquella en la que están nuestras mejores oportunidades de ser algo.

Y si, como ha escrito J. Bronowsky (1981, 15) «en cada edad hay un punto de inflexión, un nuevo modo de ver y afirmar la coherencia del mundo» (28), este es, también, el punto de inflexión capaz de abrir una nueva era para todas las comunidades lingüísticas del mundo.

IV

Las posibilidades del Euskara son, como las de cualquier otra lengua, exactamente **cuatro**:

ϕ
A
B
B

La primera más que posibilidad, es la ausencia de posibilidad. El camino empieza a partir de comprender que AB es el destino hacia el que se quiere llegar y que todas las demás situaciones que el Euskara vive en su habitat, incluida la situación ϕ, sólo son transiciones que hay que empujar convenientemente para que se desplacen hacia su destino. De manera que AB *es el tema,* y todo lo demás son *aproximaciones al tema.*

Y el objetivo no puede ser otro, porque **no hay** otro posible cuando lo que se pretende es vivir con normalidad en un idioma: lograr un desarrollo completo en Euskara, para que el Euskara pueda completarse a través de nosotros, para que nosotros podamos completarnos a través del Euskara. Porque el objetivo, en sí mismo, es espiral. Y porque, desde la óptica euskaldún, cualquier otra cosa que no sea esto o es una trampa, o es una esquizofrenia (28).

Para que la lengua logre su realización, que es ésta, es preciso que sus grupos sociolingüísticos y sus hablantes individuales se alineen con los intereses de la lengua. Hemos hablado bastante de los tipos lingüísticos individuales y aún volveremos a ellos más adelante. Pero ahora necesitamos referirnos al elemento que media entre el Euskara (la lengua) y el euskaldun (individuo): a los *hizkuntz-taldeak* o grupos sociolingüísticos.

Diagramas

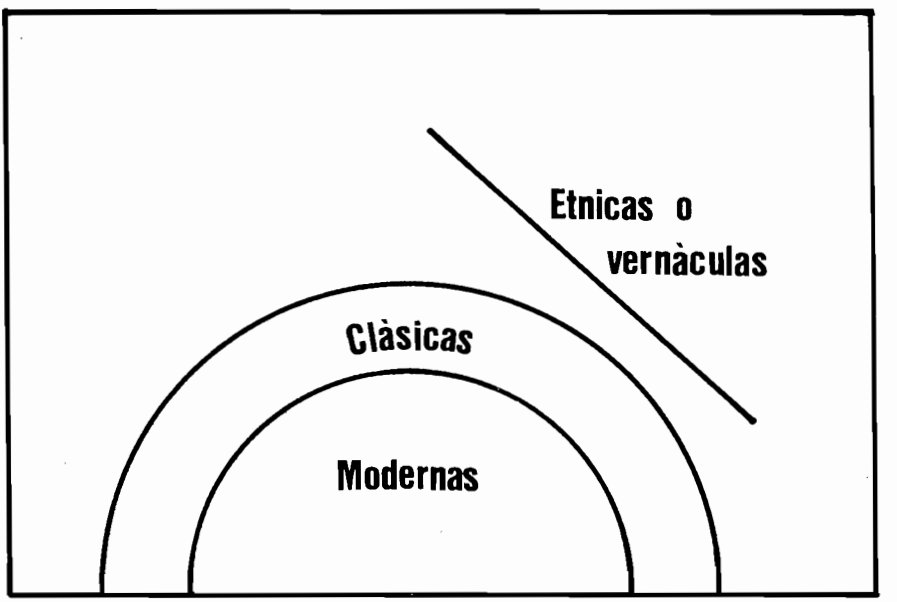


Diagrama n.º 16

CUANDO LA TERMINOLOGÍA ES UN VENENO

		TIEMPO	EXTENSIÓN	VALORACIÓN
I	LENGUAS MODERNAS	Presente	Interracial= internacional o general	Necesarias
II	LENGUAS CLÁSICAS	Pasado histórico	»	Facultativas
III	LENGUAS ÉTNICAS vernáculas o indígenas	(Prehistórico)	Racial= particular restringida	Inútiles

Cuadro nº 9 / Diagrama nº 17

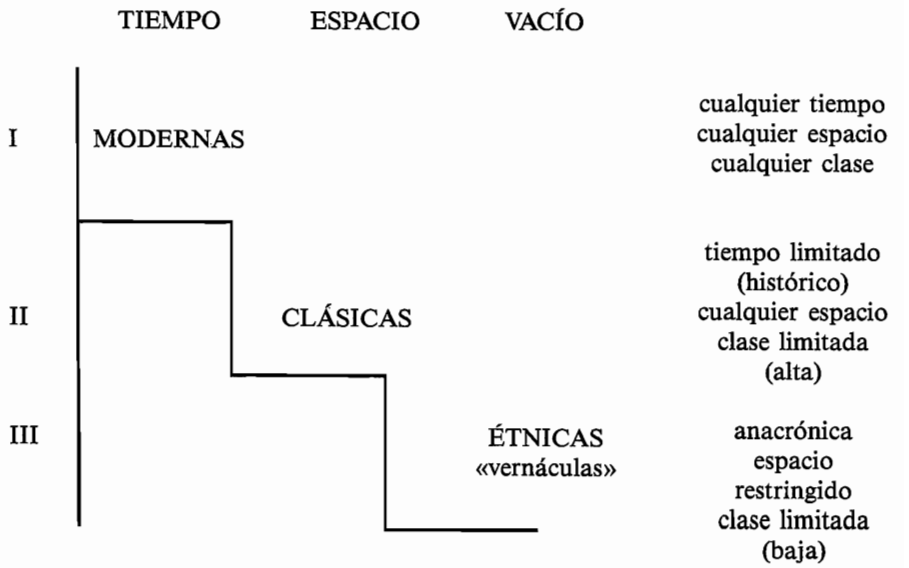


Diagrama n.º 18

Cómo se elabora una terminología que induce, subconscientemente, a una valoración trucada de la realidad

El Tiempo contiene al Espacio. Por tanto un término que tiene el máximo valor en función del tiempo, adquiere simultáneamente el máximo valor en función del espacio (entendido aquí como extensión de uso). Una términologia sin valor actual en el Tiempo, pero con extensión socio-espacial tiene todavía un valor como status de clase, símbolo de cultura. Un término que compite con los otros vacío de cualquier denotación temporal o espacial y con una connotación añadida de «primitivo» es un término doblemente despojante.

TIEMPO	ESPACIO	STATUS	VALOR
MODERNAS	cualquier	cualquier clase	Necesarias
	cualquier lugar	CLÁSICAS +	Facultativas (dan prestigio)
		ÉTNICAS —	Inútiles
			ÉTNICAS = anacrónicas (fuera del tiempo) atópicas (sin lugar propio) proletarias

Diagrama nº 19

Notas del capítulo 3

(1) El Chippewa u Ojibwa es la lengua de una nación india de Norteamérica, cuyos remanentes actuales se encuentran en la zona de Ontario y Minnesota. El Amuzgo es una lengua mexicana, hablada en el Estado de Guerrero. El Aymara es una lengua sudamericana, cuyos hablantes habitan en el norte de lo que hoy es Chile, y sur de Bolivia. El Bereber es una lengua norteafricana. Su principal contingente de hablantes se encuentra en Marruecos y Argelia. El Aranda es una lengua australiana. El Kanuri «es la lengua de los Kanuri que viven principalmente en la provincia de Bornu, al oeste del Lago Chad y que pertenece (administrativamente) a las provincias septentrionales de Nigeria» (Johannes Lukas, 1937, IX). El Tswana es «la lengua bantú más ampliamente dispersa de Africa meridional (...) en una u otra de sus diversas variantes dialectales es la lengua moderna de más de 3/4 de millón de almas (...). Lingüísticamente es una de las lenguas del grupo Sotho de la zona Sudeste de las lenguas bantúes» (Desmond T. Cole, 1955, XV).

(2) Y sólo en relación con su tiempo histórico. Es preciso comprender la relatividad de los tiempos. Una lengua de una tribu aislada del Amazonas es una lengua completa para su hablantes hasta que estos entran en contacto con los europeos y pasan a subordinarse a las exigencias (científicas, tecnológicas, educativas, etc) del tiempo de éstos. A partir de ese momento la lengua amazónica pasa a estar en una situación «natural» *para sus propios hablantes* porque éstos dejan de adscribirle la motivación consciente que impulsaba su aprendizaje secundario.

(3) «El Etíope Clásico o Geez era la lengua hablada y escrita del antiguo imperio axumita del norte de Etiopía, desmembrado finalmente en el siglo X; actualmente se mantiene como lengua religiosa y erudita, especialmente en territorios de la lengua amhárica, que influencia su pronunciación o incluso ciertos detalles de su ortografía. Las reglas de la lengua clásica, que aún se escribe en obras eruditas, no fueron fijadas en su época de lengua viva, sino en la de lengua «superviviente» (Marcel Cohen, 1975, 92).

(4) «El Copto murió como lengua literaria en el siglo catorce, y como lengua hablada algunos siglos más tarde; pero todavía se usa junto con el Arabe en la liturgia»
«Los coptos afirman ser descendientes de los antiguos egipcios aunque a través de los tiempos su composición racial se ha visto alterada por matrimonios con otras razas» (A. H. Hourani, 1947, 45 y 44).

(5) Edited by E. M. Kirkpatrick, New Edition 1983, Chambers Ltd, Edinburgh, 1983.

(6) «of, or characteristic of present or recent time; not ancient or mediaeval; in education, mainly or wholly concerned with subjects other than Greek & Latin»

(7) «of highest class or rank, esp. in literature and music»

(8) «concerning nations or races; pertaining to gentiles or the heathen; pertaining to the customs, dress, food, etc, of a particular racial group or cult; belonging to a particular racial group; foreign, exotic».

(9) «ethnic, ethnical adj. of the race (the race of mankind)». (*The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, by A. S. Hornby, E. V. Gatenby & H. Wakefield, Oxford University Press, 1963). «ethnic(al) aa. (-ically) Of race; (-ic) heathen» *(The Pocket Oxford Dictionary of Current English*, compiled by F. G. Fowler & H. W. Fowler, Oxford University Press, fourth edition 1965).

(10) «of the highest quality; having a value or position recognized and unquestioned» (*The Advanced Learner's Dictionary...* cit).

(11) «famous because of a long history: a classic event (e.g. the Oxford and Cambridge boat race, the Derby)» (ibidem).

(12) «vernáculo» es lo étnico enjaulado, o, si se prefiere, el salvaje domesticado; según Corominas (*Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, 4.° volumen, Gredos, Madrid, 1955) está: «tomado del latín *vernaculus* «indígena», «nacional», derivado de *verna* «esclavo nacido en el país, indígena, 1ª doc.: Academia 1884, n° 1883»

Para Rafael Lluis Ninyoles: *vernacle* significa, en la seua accepció immediata, *domestic, familiar.* I advertim que l'aplicació d'aquest terme al català és molt més que una façon de parler: implica literalment tota une ideologia. Les especulacions de Julián Marias sobre el *bilinguismo* serán una illustració óptima.

«En efecte, segons la seua inspirada doctrina, la majoria dels catalans habiten en una casa de «dos pisos»: en el primer (= el catalá), aquell en què es fa la vida quotidiana, passen moltes hores del dia i porten a terme aquelles operacions, que són, alhora més elementals i entranyables; però pasen amb tota freqüencia i normalitat, moltes vegades al día, al segon pis (= el castellà), i, quan fan això, continuen estant a casa». Com veuren, la connexió entre la vernacularitat del nostre idioma, i la necessitat d'abandonarlo («amb tota freqüencia i normalitat»), no podia ésser més explícita.

(...) «Segons la Unesco, cal considerar llengua *vernacla*, la llengua materna d'un grup dominant socialmente per un altre que parla una llengua diferent. Hom adverteix tot seguit que «no es vernacla la llengua d'un pais quan és la llengua oficial d'un altre». Cal remarcar que l'us de la Unesco té molt bon fonament etimològic. En definitiva, el terme prové del verb llatí *uerno* (= sortir, florir, pul-lular, nàixer- compareu amb **uer**: la primavera); d'aqui que els romans diguessen *uernae* els esclaus nascuts a la casa del l'amo. El mot pregué així el sentit de casolá, domèstic, familiar-observeu que *domestic*, es encara equivalent eufemistic de criat»; (según precisión de Ll. V. Aracil) «es significatiu que, entre els romans *uerna* volia dir més especialment el bufo, esclau destinat a divertir amb pallasades el seu amo» (Ninyoles, 1969, 131-133).

Por su parte *aborigen*, como señala Maria Moliner en su *Diccionario del Uso del Español* (Gredos, Madrid, 1967, tomo I) significa «Primitivo habitante de un país», «se usa generalmente en plural: los aborígenes de Europa» (sic) algo así como si el *aborigen* sólo pudiera andar (en el supuesto de que lo suyo sea *andar*) en manadas.

Etimológicamente, sin embargo, el término parece bastante inocente (del Latin *ab-origine*, aborigines» (los del) origen, los de los comienzos). Lo que lo ha pervertido es su puesta en circulación al mismo tiempo que un darwinismo salvaje, en el que cuanto más al origen se le situaba a uno, mas se estaba llamando orangután y orangutana a su señor padre y a su señora madre. Convendrán conmigo en que han oido hablar bastante de «lenguas aborígenes» y muy poco, en cambio de «literaturas aborígenes». Convendrán también que es dificíl oir designar como *aborigen* a un ciudadano de Boston, Madrid, Marsella, Amsterdam o Hamburgo aun cuando se estén refiriendo a los fundadores originales de la ciudad. De hecho, para los romanos que, como su nombre indica, eran los que estaban *ab-origine* («from the very beginning») en Roma, los únicos verdaderos aborígenes eran los Etruscos (cf. *The Oxford Dictionnary of English Etimology*, C.T. Onion editor. Oxford, At The Clarendon Press, 1966).

El término *autóctono*, a su vez, es mucho menos animal, pero mucho más vegetal. Me explico: etimológicamente, y siempre según Corominas, 1955, proviene del Griego, via Latín (subvía Francés) *autochtone, autojzon*, «indígena»; compuesto de *autos* «mismo», *Jzoón* «tierra». Por tanto algo así como «(salido) de la misma tierra»: definición que conviene mucho más a un buen perretxiko o a una habas plantadas a tiempo, que a un idioma. De hecho se habla de que «la patata, el boniato y el tomate» son *autóctonos* de América. Pero no se habla de que la tortilla de patatas, alias «la española», las prosaicas chips, las patatas a la normanda o la oronda Kartoffeln mit salchichas, sean *autóctonas* de España, Inglaterra, Francia y Alemania, respectivamente; como la pizza *autóctona* de Italia: son productos *refinados* de la gastronomía nacional, y por tanto parte de la «cultura» nacional. Porque el par secreto de *autóctono* es, en efecto, *cultivado* o *elaborado.* La oposición es la famosa oposición antropológica entre *lo crudo* (autóctono, salvaje) y *lo cocido* (cultivado, civilizado) (Cf. Levi-Strauss, 1964).

Dentro de esta oposición hay que insertar el otro equivalente de autóctono, que es *indígena* y que el Diccionario Etimológico de Oxford define como lo producido de modo *natural* en un país («produced naturally in a country»), es decir, lo crudo. A diferencia de lo que ya esta refinado por un largo proceso de cocimiento cultural. O, como dice Mª Moliner con su buen sentido del idioma (*Diccionario del Uso del Español*, cit.) voz *indígena* «se aplica a los habitantes de un país pertenecientes a la raza propia de él. Ej.: los *indígenas* y los *colonos*)».

Y la serie de variantes dialectales no termina aquí.

En un dialecto transpirenaico son frecuentes las designaciones *langue regionale, patois y dialecte.*

En definitiva, que, como escribe Edmund Leach (1982, 111): «In every human society, language and social behavior, in conjunction, serve to establish a category distinction between what is normal, natural, correct on the one hand and what is abnormal, supernatural incorrect on the other (...). *The distinction is arbitrary and it varies very greatly as we move across the map*». (Todos los subrayados son nuestros).

(13) Es a ese tipo de hombre al que se está refiriendo Voltaire en su definición del «teista»:

«Es un hombre firmemente persuadido de la existencia de un Ser supremo, bueno y poderoso, que ha creado todos los seres esparcidos por el mundo que vegetan, sienten y reflexionan, que perpetúa su especie, que castiga sin crueldad los crímenes y recompensa con bondad las acciones virtuosas.

«El teísta no sabe cómo castiga Dios, cómo favorece y cómo perdona, pues no es tan temerario como para vanagloriarse de conocer de qué manera actúa Dios, pero sabe que Dios es hacedor y justo. Sus dificultades ante la Providencia no quebrantan su fé porque sólo son grandes dificultades y no pruebas; está sometido a esta Providencia de la que sólo percibe algunos efectos y apariencias, y juzgando las cosas que no puede ver por las que ve, cree que esta Providencia se extiende a todos los lugares y todos los siglos.

«Relacionando este principio con el resto del universo, no forma parte de ninguna secta porque todas se contradicen. Su religión es la más antigua y extendida, pues la simple adoración de un Dios ha precedido a todos los sistemas del mundo. *Habla una lenguaje que todos los pueblos entienden, aunque no se entiendan entre ellos.* Tiene hermanos desde Pekín hasta Cayena y considera todos los sabios como hermanos. Cree que la religión no consiste en las opiniones de un metafísico ininteligible, ni en vanas apariencias, sino en la adoración y en la justicia. Hacer el bien; he aquí su culto. Estar sometido a Dios; he aquí su doctrina. El mahometano le grita: «¡Pobre de tí si no emprendes la pregrinación a La Meca!». El recoleto dice «¡Desgraciado de tí si no haces un viaje a Nuestra Señora de Loreto!». Pero se ríe de Loreto y de La Meca, aunque socorre al indigente y defiende al oprimido» (Voltaire, 1764, ed. 1972, 386)

(14) Cf. Peter Berger & Thomas Luckmann, 1979, 155.

(15) Ll. V. Araçil, 1982a, 1982b, 1984; Dany Bebel-Gisler, 1976; Louis Jean Calvet, 1974; Marcel Cohen, 1956: Heinz Kloss, 1969; R. López-Suevos Fernández, 1983; Rafael Lluis Ninyoles (1971 versión catalana, 1972 versión castellana); Ferruccio Rossi-Landi, 1968; A. Ponzio, 1973.

(16) 1980; 1984: cf. infra cap. 4 y 5. Y tomo III (especialmente cap. 3,4,5 y 10).

(17) Si la distancia lingüística entre las dos lenguas es corta, la dialectalización afecta no solo al status sino también al propio sistema de la lengua sojuzgada, que es bastardizado.

«O galego falado o escrito está fortemente interferido pola lingua oficial do Estado. Ninguém ousa negar o feito cando a el se alude genericamente; discutem-se, porém, os rasgos o aspectos em que a estructura do galego está castelhanizada. Neste ponto podemos dar por boas as afirmaçons do Prof. G. García, se fossem mais explícitas:

(...) «Castellano y gallego han originado, en 1975 dos dialectos paralelos: Castellano agallegado y Gallego chapurrao. Y, si no hay cambio en el status de protección a cada una de las lenguas, no estará muy lejos el día en que una de ellas haya absorbido, a costa de algún rasgo morfológico más, a costa de algún préstamo léxico más, la otra...»

«A vista do expressado polo professor nom hai que se esforçar muito para advertir: 1) Que a situaçom hoje está a estragar-se contra o galego até o ponto de ser gravemente árdua a sua recuperaçom (e nom só de *rasgos* morfológicos ou sintácticos). 2) Que a língua absorvente é umha só e a absorvida só a outra: E o espanhol oficial o que está substituindo o galego» (Antonio Gil Hernández et al. 1984, 69).

(18) (Frankismoaren hizkuntz politikaren oinarri ideologikoak hauxek izan dira) «1) Gaztela eta Espainiaren identifikatzea. 2) Inperioaren garaia. 3) Espainiaren batasuna *lur eta hizkuntzan*. 4) Konkistaren arrazoiak.

Lau zutabeon oinarri bakarra hauxe da: Espainiaren batasuna. Batasun absolutua. Francok esan bezala:

«España se organiza en un amplio concepto totalitario, por medio de instituciones nacionales que aseguren su totalidad, su unidad y continuidad. El carácter de cada región será respetado, pero sin perjuicio para la unidad nacional, que la queremos absoluta, con una sola lengua, el castellano, y una sola personalidad, la española»

«Idioma uno en la España una» izan da, ene ustetan, frankismoaren hizkuntz politikaren abiapuntua eta, aldi berean, abiaburua. Errealitatea printzipio honi egokitzeko, ikaragarrizko erreprezioarekin batean,

kanpaina ideologikoa muntatu zuen frankismoak 1937an «Español, habla español» eta «Habla la lengua del Imperio» esaldien inguruan» (Joan Mari Torrealday, 1984, 1-2; cf. Torrealday, 1982 ere).

(19) «Mientras estemos en situación de dependencia con respecto al Inglés o Francés implantados como nuestras lenguas oficiales para la instrucción en todas nuestras instituciones y nos sintamos felices de nuestra posición de paises africanos anglófonos y francófonos, nunca seremos capaces de explotar la riqueza de nuestro propio idioma» «cuando tratamos de expresarnos en nuestra lengua materna nos vemos obligados a expresarnos en una mezcla indigesta de nuestro idioma y de Inglés. Esto es lo que sucede especialmente cuando queremos expresar esas ideas que nos han sido impartidas» (en el idioma extranjero) «en las escuelas y en las otras instituciones de aprendizaje» (B. I. Amasoye, 1972, 10 y 22).
«Todas las lenguas africanas están amenazadas» (Idem, 7).

(20) El proceso de anglisificación es tal que, como ha escrito Joshua A. Fishman:
«Not only is English still spreading, but it is even being spread by non-English mother-tongue interests» (1982, 16)
Pero, junto a ello hay que convenir con William F. Mackey que si algo demuestra la experiencia quebequesa es, precisamente que, «la planification linguistique peut détourner les tendances de l'histoire» (1984b, 8)

(21) Esta castración es algo más que metafórica. Se siente como algo tan real, que el hablante se sentirá disminuido si se le fuerza a presentarse con la lengua «inferior» en ámbitos «superiores»: algo así como si se le obligara a salir a la calle en prendas menores. Así, escribiendo sobre la situación social del Gaélico en la isla de Harris (Escocia) cuenta Kenneth Mackinnon (1977, 55) que:
«En cierta ocasión, pidiendo café para los amigos en el salón social de hotel, hice sentirse a la camarera absolutamente embarazada al dirigirme a ella en Gaélico. Se sentía insegura sobre si responder o no en Gaélico y, finalmente, salió flechada a cumplir el encargo con una breve frase en Inglés. Un intercambio semejante tuvo lugar en una cafetería de la isla: yo usando el Gaélico todo el tiempo, y la camarera usando persistentemente el Inglés en sus respuestas. Ningún tipo de halago o persuasión fué capaz de incitarla a comunicar la factura o contar en voz alta la vuelta en Gaélico. Simplemente (*allí*) no podía hacerlo».

(22) «Hizkuntzaren Galera-Irabazien aldetik begiratuz gero garbi agertzen da: 1—. Udalerri txikietan 2.000 biztanle baino gutxiago dituztenetan euskararen aldeko emaitzak nabarmenagoak direla kontrakoak baino. Jakina da, ordea, Udalerri horietan erdaldun gutxi dagoela kontrapisua egiteko. Horregatik erdaldun gutxi gelditzen da euskararik ezer ikasi gabe. Halere euskaldun guziak ikasten dute erdara. 2—. Erdi mailako Udalerrietara (2.000tik 10.000ra) pasatzen garenean datuak parekatzean emaitza berdintsuak aurkitzen dira euskararen galera-irabazien artean. Erdaldun kopurua gehitzen dihoan heinean handitzen da baita ere beren eragina eta hizkuntzaren galera irabazien kontuak ere erdararen alde jartzen dira. 3—. Udalerri handietan (10.000tik gorakoak) garbi agertzen da euskaldungoarena baino handiagoa dela erdaldungoaren eragina eta erdaratik mugitu ere gabe gelditzen den jendearen proportzioa bere gurasoengandik euskara ongi jasotzen dutenena baino handiagoa da, eta kopuru absolutuetan zer esanik ez dago.
«Bestalde kontutan izan behar da Gipuzkoari dagokionez probintziako Udalerri txikiak asko badira ere guztien artean biztanle kopuru txikia egiten dutela. Alderantziz Udalerri handiak (10.000 biztanletik gorakoak) ez dira asko bainan probintziko biztanlegoaren 3/4 baino gehiago biltzen dute. Demografiazko dinamika, beraz, ez dago Udalerri txikietan handietan baizik, eta euskara-erdararen indar erlazioa erdararen aldekoa da Udalerri handietan» (Siadeco, 1985, I, 80).

(23) «Dans les trois cas» (le Canada, l'Irlande et le Québec) «la politique linguistique actuelle a été le travail de toute une génération —en gros, des années 1950 aux années 1980—. Si l'on observe dans le temps l'évolution de ces politiques, on constate que chacune est passée par cinq phases:
«1—. La prise de conscience; 2—. L'analyse de la situation. 3—. L'élaboration des lois. 4—. La mise en place des règlements. 5—. L'évolution de la politique.
«La première phase se caractérise par la conscience d'un malaise social, d'une situation d'injustice qui s'est manifestée par des contestations, des révoltes et parfois du terrorisme —au Canada, on a dû évoquer la loi martiale (c'est-à-dire, les mesures de guerre)—. Au niveau du gouvernement du Québec, l'élaboration d'une politique linguistique s'est inscrite dans le cadre d'une profonde révolution —où sans recours à la violence, les bases mêmes de la société ont été complètement reconstruites—. Il s'agit de la Révolution Tranquille. On a pris conscience du fait que la langue était devenue moribonde, on a imaginé qu'après

une génération, elle serait disparue, irrécupérable. Il fallait que le gouvernement fasse quelque chose» (William F. Mackey 1984 a, 2).

(24) Y no se trata de un asunto de inviabilidad. Como ha escrito el economista E. F. Schumacher:

«No hay tal cosa como la viabilidad de estados o de naciones. Sólo hay un problema de viabilidad de la gente. Y la gente, personas reales como vd. y como yo, son viables cuando pueden sostenerse sobre sus pies y ganarse el sustento. No se hace a gente no viable viable por ponerlos en grandes cantidades en una comunidad descomunal. Y no se hace a gente viable inviable por dividir una gran colectividad en grupos más pequeños, más íntimos, más coherentes y más manejables» (1974, 69-70).

De manera que, como ha expresado con acierto Bernat Joan i Mari (1984, 4):

«No somos minorías, en el sentido al uso en los Estados Unidos o en las dos diferentes comunidades del Canadá. Somos comunidades lingüísticas *con menos derechos* que las comunidades con lenguas que se usan *normalmente*».

(25) Como escribió acertadamente R. Ll. Ninyoles (1969, 143):

«D'una banda, llengua materna, vernacla, autóctona, etc., impliquen sempre antinómies valoratives i suggereixen una pauta vertical o jerárquica —d'ací que es presten a un ús ambvivalent. Català, en canvi, vol dir simplement un idioma determinat com els altres i al costat dels altres: en un mateix pla.»

(26) La persecución encarnizada que se ejerce sobre los intelectuales de la nación sojuzgada (que es tan o más feroz que la que se dirige contra sus líderes políticos) tiene como finalidad decapitar la transmisión cultural de la lengua para reducirla, en primer término, a su condición «natural», luego a simple «dialecto», y, finalmente suprimirla. Un caso-tipo de este proceso es el del Coreano bajo la dominación japonesa. En efecto, el Coreano, lengua en situación AB desde 1443 es reducido tras la ocupación de Corea por el entonces Imperio Japonés (1910) a la condición de una lengua *étnica* hasta llegar, durante la Segunda Guerra Mundial a prohibirse su uso *incluso* en la vida diaria y hasta el mismo derecho de los coreanos a aprender lenguas extranjeras occidentales:

«Bajo su ocupación de Corea por la fuerza en 1910, el entonces Imperio Japonés empleó cualquier medio de crueldad a su alcance para oprimir no solo a los líderes políticos, sino también a los intelectuales coreanos como «elementos peligrosos e indeseables» y desposeidos de sus derechos básicos de seres humanos, incluidos la libertad de expresión» «(...)Pero no sólo fueron censuradas, estricta y despiadadamente todas las obras de los escritores coreanos, por parte de las autoridades japonesas implicadas, sino que se prohibió la publicación de gran cantidad de ellas, por razones escasamente convincentes o razonables. Es más, muchos de los intelectuales coreanos, incluyendo escritores, fueron despiadadamente arrestados y castigados por las autoridades japonesas, bajo pretexto de violar la llamada «ley de mantenimiento de la seguridad pública *del Japón*». Durante la 2.ª Guerra Mundial los japoneses prohibieron que los coreanos usaran su lengua materna incluso en su vida diaria, con la intención de desposeer a los ciudadanos de Corea de su lengua y literatura nacional y borrar el capítulo coreano de la historia cultural del mundo. Los japoneses también les prohibieron que aprendieran lenguas occidentales. Es verdad que tales medidas adoptadas por el Gobierno Imperial Japonés impidieron, en una gran medida, el desarrollo cultural de Corea. Pero los escritores coreanos pusieron todos los esfuerzos de su parte para impedir que su cultura y literatura fuera aniquilada por los japoneses» (cf. In-Sob Zong, 1970, 9-11).

Hoy día el Coreano es una lengua en expansión y totalmente normalizada.

(27) Cuando ésto se comprende y se asume nada puede ya detener a una nación:

«A pesar de toda esta opresión cruel y organizada dirigida contra ella durante un largo período de tiempo, la lengua eslovaca sobrevivió. Y sobrevivió porque era sinónima de nación eslovaca. Una no podía existir sin la otra. Eslovaquia se preservó como nación aunque durante generaciones no fué un estado» (Peter Berresford Ellis y Seumas Mac A'Ghobhainn, 1971, 124)

«En 1957 el publicista inglés John Calder publicó una antología de poesía eslovena titulada *El Parnaso de una Pequeña Nación*. Durante siglos —dice el libro— los eslovenos han tenido que luchar por su existencia y sólo consiguieron su independencia en 1918. La gran inspiración de esta lucha por la existencia es que, tras casi 600 años de supresión por uno de los más poderosos imperios que Europa haya conocido jamás, los eslovenos consiguieron restaurar totalmente su idioma a los usos diarios. No solo han hecho de él otra vez el idioma habitual de su país en las relaciones diarias, sino también el idioma de la moderna investigación científica» (Idem, 130)

(28) «In every age there is a turning-point, a new way of seeing and asserting the coherence of the world».

Capítulo IV

LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA
Principios Generales

La crítica del lenguaje es una operación activa que significa minar el lenguaje para descubrir lo que está escondido: los cimientos gangosos de las instituciones, el subsuelo fangoso, los animales viscosos, el cemento y la sed, los corredores y los subterráneos interminables como prisiones.

(Octavio Paz, 1974, 79)

I

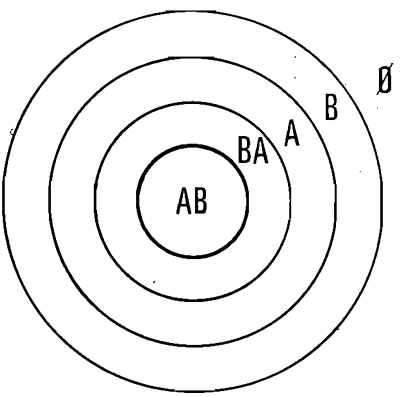
Si las situaciones posibles de la lengua son cuatro (si incluimos ϕ) de las cuales sólo una representa una situación equilibrada y completa, los grupos sociolingüísticos son cinco: cuatro más el grupo ϕ, de los cuales sólo dos son grupos completos. El grupo ϕ queda fuera de la Comunidad Lingüística Euskaldún, pero tiene también interés para ella y para el Euskara porque representa igualmente una posibilidad de crecimiento.

Todavía no euskaldunes	ϕ	
EUSKALDUNES INCOMPLETOS	B	*euskaldunberri* no nativizados (6)
	A	*euskaldun (zaharra)* no culturizados (2)
EUSKALDUNES COMPLETOS	BA	*euskaldunberri* nativizados
	AB	euskaldunes cultivados

Refiriéndonos a una lengua cualquiera daremos la siguiente denominación a estos grupos: B aprendices no nativizados; A = nativos no culturizados; BA = adultos nativizados; AB = nativos cultivados. En el grupo ϕ es importante distinguir entre *infantes* (y niños) de una parte y adolescentes y adultos de otra. Para designar a éstos utilizamos el término *erdaldún*, que es muy exacto, cuando lo vemos desde el Euskara. Y alternativamente, *adultos desnativizados,* si proceden de la Comunidad Lingüística de referencia, o desean integrarse a ella. Y *extranjeros* (*outsiders*) en otro caso.

Los nativos culturizados (AB) y los adultos nativizados (BA) son los que mayor importancia tienen para la lengua. Son los que constituyen lo que llamamos su *espacio simbólico* (3). Cuentan para el Euskara como grupo y como individuos. Los primeros representan el máximo de capacidad: de poder creativo, adaptativo e ideativo en Euskara. Los segundos representan el máximo de motivación: son las ganancias del Euskara; sus aún escasos, pero amados hijos que se repatrían por el camino del sudor inteligente y activo (4).

Para la lengua estos grupos están dispuestos así:



La importancia para el Euskara de estos dos grupos interiores proviene de este hecho fundamental: se trata de hablantes que tienen ya en sí mismos el *código* (15)(A + B) que representa el objetivo terminal de la lengua. Es decir, viven ya al Euskara como el Euskara necesita vivir: acercan el futuro del idioma al momento presente. Y al actualizarlo lo muestran posible. El camino de la lengua hacia su normalización definitiva depende muy mucho de estos grupos en la siguiente manera:

1—. El Euskara necesita que se establezcan las condiciones socio-políticas para que los euskaldunes completos puedan vivir completamente el Euskara, no sólo como individuos sino como propio grupo social. Para ello es necesario que no haya una contradicción entre la importancia que estos grupos tienen para el Euskara, y su importancia político-social dentro del territorio político. A esto es a lo que he llamado en otras ocasiones (5) *redistribución social del poder lingüístico* que consiste en que la jerarquía del poder lingüístico (entendiéndolo como capacidad respectiva en la lengua) se solape con la jerarquía del poder político: de modo que los individuos con mayor peso y significación social en el territorio vasco sean aquellos que mayor importancia tienen para el Euskara: que son, a su vez, por el *principio de complementaridad* (6), aquellos para los que el Euskara tiene una importancia mayor. Si estas dos jerarquías no se funden, de manera que, al menos en su propio territorio, el poder político sirva a los intereses de la Comunidad Lingüística natural, y no viceversa, la importancia del Euskara, que es objetivamente superior a la del propio aparato del estado, queda minimizada y trivializada por sujetos ϕ (*outsiders*), esto es, inexistentes desde lo euskaldún (7).

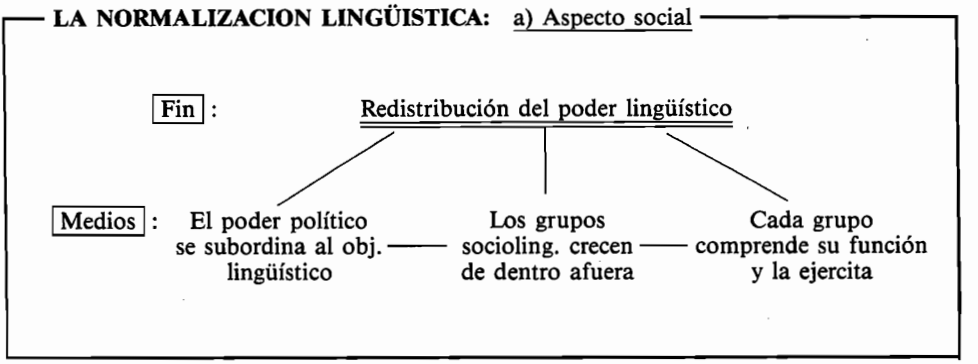
2—. La Comunidad Lingüística Euskaldún ha de crecer desde dentro hacia fuera. Quiere esto decir que los euskaldunes completos permanecerán como tales y habrán de incrementar su número: creciendo los nativos culturizados hacia los nativos primarios; y los adultos nativizados incorporando a euskaldunberris. Y los límites de la comunidad se expanden hacia ϕ mediante la incorporación como A (nativos primarios) de los infantes en fase de adquisición natural. Y como B (aprendices adultos) de los erdaldunes monolingües.

3—. Estos grupos deben estar interconectados y entender su ubicación correcta en el plano de la lengua para no suplantar la función que pertenece a los otros grupos (8). Es absurdo, por ejemplo, que se erija como modelo de expresión lingüística a imitar en Euskara la representada por un adulto del grupo B (euskaldún incipiente, euskaldunberri no nativizado...), cuando tal función corresponde al grupo de nativos cultivados. Pero es igualmente absurdo que la opinión que sustenta un erdaldun (ϕ) o incluso un nativo A (euskaldun primario, no culturizado) sobre el *valor e importancia* que se le ha de conceder al Euskara en la vida social, se erija como el nivel más alto de motivación a tener en cuenta para la planificación lingüística de Euskadi o se equipare según una falsa lógica estadística a la opinión de los euskaldunes completos. Como hemos dicho, tal función de comprender el valor real del Euskara quienes están capacitados para ejercerla,

propagarla y servir de orientación a toda la comunidad son los adultos nativizados (BA), en los que el esfuerzo que han invertido en el aprendizaje da la medida exacta del valor real de la lengua. Quien no la tiene es como el que no ve. Y quien la recibió como un obsequio en la edad infantil y por imposiciones sociales la dejó guardada en el armario de la cocina, es muy posible que piense que el regalo de su sencilla madre era pura hojalata, sin haberse molestado en averiguar si se trata de oro puro de la mejor calidad (9). En unos y otros puede estar pesando esa inercia a la que se refiere el profesor Vilhar Trilho, provocada por los aparatos del Estado para hacerles preferir:

> la lengua que tenga un mayor prestigio cultural, una mayor dimensión internacional de difusión y los medios técnicos de comunicación a su servicio... reforzada por el hecho de ser la lengua de las instituciones sociales de mayor peso y de los aparatos del Estado (10).

Estos tres puntos son uno solo y representan la **tarea social de la normalización lingüística**, que es ésta: **redistribución del poder lingüístico.**



Cuadro n.º 10

II

La primera superstición que los hablantes de una lengua minorizada deben dejar de lado es la muy extendida de que será la acción del Gobierno (sea del estado, comunidad autónoma, cantón, etc.) la que por sí sola, o con la ayuda del *cualificado experto contratado de fuera* (11), querrá resolver todos los males y adoptar todas las medidas capaces de restituir —en el periodo crítico de tiempo del que se dispone— a la lengua amenazada su uso normal. Ha llegado el momento de demostrar porqué eso no puede ser así. Y para hacerlo necesitaremos lanzar una mirada audaz, con pudor pero sin vergüenza, a la anatomía del poder dentro del Estado (12). Lo que sigue es, a su modo, esa mirada indiscreta a las interioridades del tipo de estado que vamos a llamar, prudentemente, *Estado expansionario* (13) *(Estatu hedakorra)*. El Estado expansionario es aquél en el que la comunidad lingüística a la que pertenece la minoría que controla el aparato de estado se expande a costa de descomponer a las otras comunidades lingüísticas naturales (14). O para dar una definición exacta de él:

> todo aquél cuya naturaleza hace posible que la minoría en el poder dentro del estado se sirva, cuando tal cosa conviene a sus intereses (15), de la comunidad lingüística a la que se adscribe (16) para degradar, desintegrar y aniquilar a las otras comunidades lingüísticas naturales atrapadas en su seno (17).

Es indudable que tal tipo de estado es, por definición, el responsable de la *degradación, desintegración y aniquilación* de la Comunidad Lingüística euskaldún, a ambos lados de los Pirineos. No es el objetivo de este trabajo determinar cuándo y cómo se pone en marcha: capítulo que pertenece a una historia sociolingüística de Europa que está aún por escribirse (18). Pero nos importa, sí, clarificar si los cambios políticos recientes en el suroeste de Europa han supuesto su sustitución.

Vamos a imaginar a ese Estado como un círculo formado por cuatro anillos concéntricos: exactamente la representación que hacemos de una Comunidad Lingüística. Pero ahora colocamos en el centro a los que tienen el poder que llamaremos *emisor*. Es lo que C. Wright Mills llama la élite del poder (*power elite*) (19) formada a su vez por:

> aquellos círculos político, económico y militar que como un complejo equipo de pandillas que se solapan comparten decisiones que tienen, al menos, consecuencias nacionales (20).

El círculo contiguo estará formado por los que tienen el poder transmisor. Poder que consiste en **propagar** tales decisiones explicándolas, enjuiciándolas, difundiéndolas, y haciéndolas cumplir. En suma, legitimándolas mediante la *glorificación de la nación (dominante) y la legitimación del Estado* (21).

Los dos grupos exteriores 3 y 4 son los *receptores*: reciben las decisiones adoptadas por otros, y validadas por los transmisores bajo la justificación de que ta-

les decisiones son para ellos. Ellos son *la gente* (el pueblo, la ciudadanía, la población...): los hombres y mujeres *de la calle*. Pero aunque ambos grupos tienen en común que su poder básico es el receptor, hay una diferencia sustanciosa entre ellos. El grupo 3 que llamaremos *receptores activos* tiene un poder *participador*: eligen, reclaman y hasta pleitean. Incluso aunque su única posibilidad consista en depositar una papeleta en una urna cada cierto tiempo (22), ello les da cierta complicidad con el sistema, produciéndoles al menos la ilusión (23) de que la responsabilidad última de las decisiones que le toca cumplir (y de los impuestos que le toca pagar) es suya, merced al resultado de ese acto simbólico (24). Es posible, además, que (justificada o no) esa creencia sea en todo momento reforzada desde los círculos superiores, amparando sobre todo las decisiones menos populares mediante la invocación mágico-ritual al resultado de la votación anterior, y desplazando los descontentos, las ganas de cambio *presentes* y la rendición de cuentas a la taumaturgia de la votación *futura*.

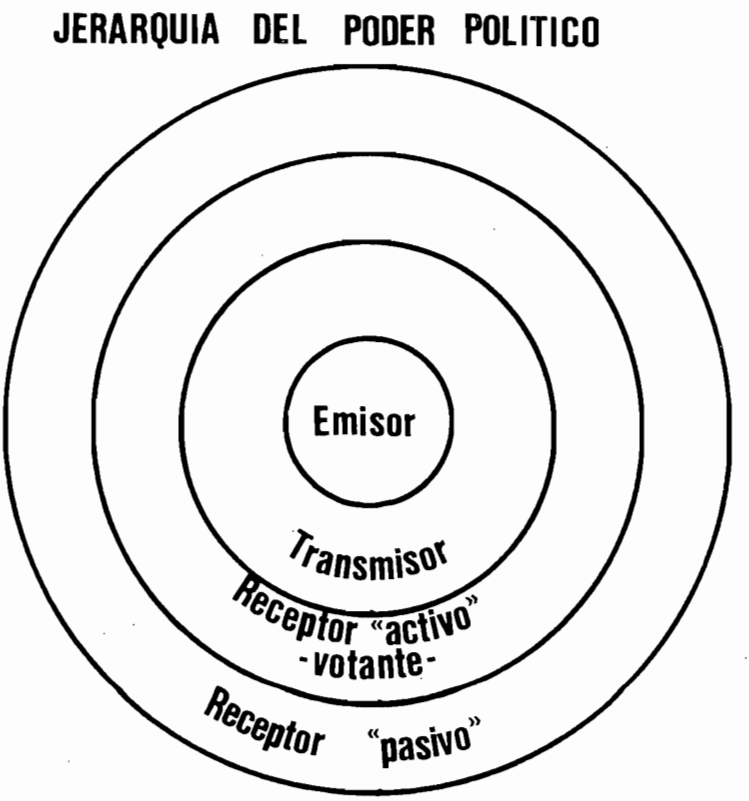


Diagrama n.º 20

El círculo 4 es el de los receptores puros. Su opción es aceptar lo que les echan, o salirse (25). Son los que ni siquiera votan: porque no quieren, porque no les dejan, porque ya se han ido, o porque los han echado. Si los del grupo 3 participan en el sistema creyéndoselo, a éstos los hace participar en lo que no queda más remedio. En lo demás (y siempre en relación con el aparato del Estado) **se inhiben**, están al margen.

Antes de seguir adelante es preciso hacer la aclaración de que, naturalmente, esta clasificación en cuatro estratos que estamos diseñando no guarda relación ninguna con la clasificación tradicional entre poder legislativo, ejecutivo y judicial. Porque cabe la posibilidad de que medidas tomadas como «poder legislativo» sean simple transmisión de decisiones tomadas en la sombra por un poder emisor real. Y, por otra parte, que instituciones como la prensa, la televisión, y en general los medios de comunicación de masas que pueden presentarse como independientes de la élite de poder y al servicio de los intereses de los ciudadanos (círculos 3 y 4), sean un poder emisor o su transmisor más fiel (26). Aquí nos interesan grupos fácticos, no realidades aparentes.

Octavio Paz (1974, 98-99) ha escrito que:

> La fusión entre el Estado y lo que los norteamericanos llaman el *military complex* es uno de los aspectos más inquietantes de la evolución de los países capitalistas: no se trata de la dominación del Estado por grupos financieros y económicos sino de la emergencia de formaciones casi institucionales que, por el control de los medios económicos, militares y políticos, se proponen una política de dominación nacional y/o mundial. No la supeditación de la política y del Estado a los intereses financieros de una minoría sino más bien el monopolio de la economía y del Estado por grupos y sistemas en los cuales son ya indistinguibles los intereses financieros de los políticos y ambos de los militares. A las máscaras de Hitler y Stalin sucede ahora una realidad incorpórea y a la que no podemos siquiera nombrar y maldecir. Para nombrarla necesitamos conocerla: sólo así podremos vencerla.

La segunda aclaración que debemos hacer es que no estamos describiendo ningún estado en concreto, sino un tipo de estado o, si se prefiere, un estado-tipo.

La primera pregunta que, en relación con él, debemos formularnos es ésta: ¿cuál es la garantía de eficacia del sistema: la condición de que el sistema funcione como y para lo que ha sido diseñado?

La respuesta es simple: que todos los grupos se sincronicen con el centro; sean cada uno como el (aparato de) Estado los piensa y los ve: emisores, transmisores, receptores activos (*participadores*) y receptores puros (*marginales*).

La segunda pregunta es ¿y cómo lo consigue? Y la respuesta ya no es tan simple si queremos, como hasta ahora, mantenernos al margen de los tópicos preestablecidos.

Porque hay, efectivamente, un problema de índole lógica que es éste: ¿cómo puede un círculo emisor, que es numéricamente muy reducido, hacer cumplir las

decisiones que adopta a círculos receptores numéricamente muy amplios? ¿y cómo logra hacerlo incluso en todos los casos en que tales decisiones son perjudiciales para la mayoría de *la gente*?

La respuesta tiene dos partes. La segunda parte es ésta: porque cuanto más numeroso y más exterior es un grupo, menos uniforme es (27). Y viceversa, cuanto más reducido y más interior, es más compacto. Sólo hace falta constatar para comprobarlo de qué cantidad de cosas diferentes puede vestir un *marginado* y qué pocas cosas diferentes puede llevar un ministro: traje de chaqueta.

Esto implica que, en un sistema jerárquico como el que estamos describiendo, sea, por economía de esfuerzo, mucho más fácil propagar y cumplir una decisión de la élite de poder, que contestarla. Y que sea más difícil contestarla cuanto más abajo (o lo que es lo mismo, más afuera) se está de la jerarquía. Para contestarla se tendría que poner de acuerdo mucha gente muy diferente. Para cumplirla no tiene que ponerse de acuerdo nadie (28). Por lo mismo, el grupo transmisor, o un sector con significación dentro del mismo, puede bloquear con mayor facilidad una decisión que le perjudica, que el resto de los ciudadanos: son menos y más uniformes. Y el hecho es que normalmente se contestan con más rapidez y eficacia las decisiones de la élite de poder que afectan a instituciones corporativas del círculo transmisor que las que afectan al conjunto de los ciudadanos. Pero al grupo transmisor sólo le interesa ocasional y efímeramente bloquear las decisiones de la élite de poder por esta razón: necesita movilizar —o por lo menos legitimar su postura— ante los círculos 3 y 4 y al hacerlo en contra de su grupo emisor el sistema pierde o credibilidad o estabilidad, lo cual es una amenaza para la posición privilegiada que, después de todo, tiene el grupo transmisor dentro del sistema.

De modo que por inercia o por sincronía de intereses, la mayor parte de las decisiones se proyectan (29).

La primera parte de la respuesta, que es la más interesante, es ésta:

Para garantizar la eficacia del sistema, el aparato del Estado necesita tanto que el poder emisor y transmisor se sincronicen, como que no se sincronicen entre sí el círculo receptor pasivo y el receptor activo ¿Por qué? Porque su eficacia consiste en que la fuerza de los dos primeros círculos se sume, mientras que la de los dos círculos exteriores se contrarresta: esto es, en que sus respectivas fuerzas o, si se prefiere, sus respectivas **masas**, se neutralicen. En efecto ¿qué ocurre si los dos grupos se funden? De nuevo estamos ante dos opciones:
a) Puede ocurrir que los receptores activos absorban a los receptores pasivos.
b) Puede ocurrir que los receptores pasivos absorban a los receptores activos.

En el primer caso lo que se produce es un aumento de la politización ciudadana. En el segundo, de la inhibición o, como se dice en algún dialecto, del *desencanto*.

Si hay un incremento *incontrolado* de la politización (fuerte aumento del número de ciudadanos dispuestos a participar en la vida política del país) quiere decir que gran número de descontentos con el sistema político, hasta entonces inhibidos, van, entre otras cosas, a votar, poder ser votados, crear organizaciones políticas, etc. Y la suma de los descontentos de un sistema, con los descontentos de una gestión, puede provocar una sustitución (o *descalabro*) muy significativo en la cúspide (30). Aunque sólo amenazara, en principio, a la cúspide de superficie, es algo que tampoco le interesa siquiera al resto del *iceberg*.

Por otra parte, si una gran proporción de los ciudadanos con derecho a votar (o más genéricamente a participar en alguno de los modos y formas *legales*) se margina de la vida política —lo que implica, entre otras cosas una dosis de abstención electoral y de frustración social muy elevadas—, el sistema se desacredita interior y exteriormente: condiciones bajo las cuales resulta cada vez más difícil para unos emitir órdenes y para otros cumplirlas ya que:

> la eficacia de un sistema de valores subyace en compartir un sistema de creencias previo (31).

Y deja de funcionar cuando nadie se lo cree.

Ambos procesos tienen en común crear un desplazamiento del centro de gravedad: desde el centro hacia la periferia. Y desde el centro emisor y sus aledaños transmisores tal desplazamiento o **desestabilización** es siempre visto con recelo.

¿Qué hará una élite de poder interesada en que tal *desestabilización* no ocurra? Tiene estas opciones a su alcance:

1—. Limitar el número de ofertas políticas, colocando **fuera de la ley** aquellas que no le convienen (ya sean organizaciones *comunistas, nacionalistas, separatistas* o, alternativamente, fascistas, pequeño-burguesas o, incluso, si se considera con fuerza para ello, cualquier partido que no sea el oficial).

2—. Limitar el número de ofertas políticas, sin necesidad de prohibirlas, pero haciendo políticamente inviables a gran número de ellas: mediante un sistema de representación proporcional que prime sólo a dos o tres partidos *de masas*: de este modo se aborta el crecimiento de las opciones que por su novedad, *radicalismo*, falta de sostén económico, etc. habrían de crecer de poco a mucho.

En ambos casos se favorece una división entre los electores (receptores): entre los que votan a las opciones privilegiadas (receptores activos: ya sean partidarios de ellas o simples **votantes útiles)** y los que se abstienen o votan *votos que se pierden* —**votantes inútiles**—: receptores puros. Hay así dos masas periféricas cuyas fuerzas se neutralizan.

3—. Limitando la capacidad individual de voto y participación política de modo que, sin necesidad de prohibirlas, opciones políticas que cuentan con un apoyo mayoritario aparezcan en cambio como minoritarias debido a la imposibilidad de muchos de sus partidarios de tomar parte en la votación (32).

Se forman también así dos masas equivalentes: la de los que votan (ya voten las opciones destinadas a ganar según el sistema, ya sea la minoría que participa votando a la opción mayoritaria minorizada) y la de los que no pueden votar.

4—. Y en fin, lo que en algunos Estados expansionarios parece ser un punto de *eterno retorno*: prohibiendo y desacreditando cualquier sistema de participación directa de los ciudadanos en la elección de la élite política. O, sin prohibirlo expresamente, corromperlo tan profunda y abiertamente, que sea totalmente irrelevante (33).

Aún en este caso la élite de poder necesita reproducir dos círculos periféricos, y para contrapesar a los *desencantados,* que tienden a ser muy numerosos, necesita, a pesar de todo, inventar algún sistema alternativo de *participación*: sea a través de seudo-elecciones, a través de manifestaciones masivas de apoyo organizadas con una periodicidad cuasi-electoral, muestras *generalizadas* de solidaridad contra las campañas *orquestadas por los enemigos tradicionales*, etc.

Es evidente que, para conseguirlo es necesaria una hábil combinación de inteligente (bien que corrupta) propaganda política de masas, con un brutal terror (sea a una hipotética invasión extranjera, sea a una depuración por el aparato policíaco, sea a ambas a la vez). Esta combinación está destinada a producir en una porción numerosa de la población ese embrutecimiento colectivo que se materializa, psicológicamente, en una actitud de **docilidad y servilismo** necesarios para conseguir que un número significativo de gente llegue a *participar*: es decir, a identificarse con un sistema tan poco atractivo.

Se forman así, en la periferia, dos fuerzas destinadas a contrarrestarse: la de los que prestan su *adhesión inquebrantable al gobierno contra los traidores y enemigos de la patria*, y **los otros**.

Si, con todo y con eso, aumenta lo que Octavio Paz ha llamado la *otredad* (porque, afortunadamente para el hombre, parece haber un límite al embotamiento que el terror y la propaganda de masas imprimen en la conciencia colectiva), y amplios sectores previamente solidarios al sistema (círculos 3) se lanzan al descontento y a la oposición política (círculo 4), es de todo punto previsible que la élite de poder para conservar el poder de decisión se vea obligada, aún a costa de ceder importantes privilegios, a buscar la transición hacia aquella de las alternativas mencionadas arriba que considere más conveniente.

Por tanto, junto a tácticas que corresponden nítidamente a uno de estos cuatro tipos cabe la posibilidad de tipos híbridos y aún de sistemas políticos que utilicen varias de ellas simultánea (34) o alternativamente. Lo que aquí nos interesa es destacar que todas ellas obedecerían a la misma finalidad: mantener desconectados (neutralizándose mutuamente) a los dos círculos externos del cuerpo social de ese Estado. Y llegamos así, por la vía de hipótesis, a la formulación de esta ley o principio de sociología política:

En una jerarquía política, en la que el centro emisor esté formado por un núcleo reducido y compacto, cada vez que se produce en el cuerpo social un exceso de **politización**, la élite de poder buscará contrapesarlo con un aumento del **desencanto**. Y cada vez que se produzca un fuerte aumento del **desencanto** (= inhibición), buscará contrapesarlo con un incremento de politización (= participación), **siendo el objetivo, en todo caso, lograr una participación limitada y un desencanto controlado porque ello es lo que fija el centro de gravedad en ese núcleo reducido y compacto.**

Tengo todas las sospechas de que este principio es aplicable no sólo a unidades mayores, como un Estado, sino a unidades menores organizadas de la misma manera: como, por ejemplo, un simple partido político.

III

¿Qué ocurre si por accidente, azar, o por una combinación extraordinaria (fortuita) de circunstancias las dos fuerzas periféricas en lugar de auto-anularse se potencian? Pues que el centro de gravedad se desplaza: el centro está ahora en la periferia. *El poder está en la calle.* Durante un cierto tiempo **la calle** es un centro de decisión. En eso consiste la temida *desestabilización.*

Y entonces, durante un tiempo se produce una inestabilidad efímera: se producen con gran rapidez transvases de uno a otro círculo. Receptores activos o receptores puros del sistema anterior pasan a ser emisores o propulsores en el nuevo. Y viceversa, emisores y transmisores del anterior, pasan a ser receptores activos o receptores puros en el nuevo. Pero todo es, en realidad, pura apariencia, porque el **poder está en la calle**. ¿Cómo pueden hacer los nuevos emi(so)res para recobrar el eje: para que el poder de decisión pase de nuevo al círculo reducido y compacto? Sólo una cosa: convencer a *la gente* de que su ascenso al poder es el mejor resultado y la más genuina manifestación del triunfo colectivo. Y para esto necesitan la ayuda del aparato del Estado anterior. En efecto los emisores y transmisores del régimen anterior pueden pactar su supervivencia *política* con los emisores y transmisores del nuevo régimen sobre la base de que sin su ayuda y experiencia a éstos no les va a ser posible *desactivar a la masa.* Ese pacto, que produce por sí mismo en un grupo significativo *el desencanto*, reproduce una periferia des-sincronizada entre sí y sincronizada con el centro, desplaza las decisiones del círculo más numeroso y menos uniforme de gente (la calle) al círculo reducido y homogéneo (la élite de poder) y a corto o medio plazo termina con *la anarquía* y pone en marcha un nuevo estado... de cosas, con la misma estructura básica anillada del anterior.

Esto explica por qué se llegan a compaginar cambios muy drásticos de Gobiernos (de uno totalitario a uno demócrata; de uno capitalista a uno comunista, o viceversa) sin que ello provoque una modificación profunda en el aparato del Estado, ni incluso en las élites de poder, ni, por supuesto, en los fundamentos

ideológicos con que ese Estado se presenta y se explica a la población. Es decir, a los individuos y a las comunidades lingüísticas que hay en su seno. Es el resultado de una singular simbiosis: a todo gobierno le interesa apropiarse de la durabilidad del Estado (de ahí que presente sus riesgos como riesgos del estado en cuestión, y convierta los ataques al gobierno en ataques al estado). Y de otro lado al *aparato del Estado* le interesa siempre seguir funcionando básicamente igual cualquiera que sea el gobierno.

Pero en lo que a nosotros respecta nos lleva a comprender por la vía deductiva, el *segundo axioma de la recuperación-normalización de una lengua.* A saber que:

> UNA COMUNIDAD LINGÜISTICA MINORIZADA EN EL SENO DEL ESTADO QUE LA SOJUZGA O QUE LA *«DESCONOCE* (35) NO PUEDE ESPERAR SIMPLEMENTE DE UN CAMBIO DE GOBIERNO O DE REGIMEN DENTRO DEL ESTADO LA RESOLUCION DE SU SITUACION, PUES ESTA DEPENDE EN PRIMER LUGAR DE SU PROPIO COMPACTAMIENTO.

Cuando la Comunidad Lingüística se compacta, adquiere conciencia de sí misma, y con ello recobra un poder de decisión desde el cual puede modificar la naturaleza de sus relaciones con dicho Estado, y, consecuentemente, del propio Estado.

Una comunidad lingüística compactada puede **inhibirse** de las actuaciones del estado que la perjudican y discriminan. Y puede **activar**, a su vez, su **participación** en las acciones y actuaciones que la potencian (36).

Una comunidad desarticulada es, por definición, una que se inhibe de aquello que sobre el papel parece dispuesto a potenciarla. Y participa activamente en lo que le perjudica. Y además, está dividida en su seno sobre qué es lo uno y qué es lo otro.

Es por tanto la *conciencia lingüística* la que hace de la Comunidad Lingüística un poder real que obliga al gobierno del que depende, para no perder el centro de decisión, a dar esos otros cuatro pasos iniciales de los que habla William F. Mackey: análisis de la situación, elaboración de las leyes necesarias, puesta en práctica de las reglamentaciones y evolución de su política con respecto a la Comunidad (37), el alcance de lo que finalmente logre estando en función, precisamente, de su capacidad para mantener su propio compactamiento.

Es por eso que sacando lecciones de la amarga experiencia del «intento por parte del estado irlandés para salvar la minoría irlandófona en retroceso, y su fracaso en el intento» haya escrito Desmond Fennell que:

> El ejemplo irlandés sirve para clarificar ciertas cosas que no estaban claras de antemano. Una minoría lingüística en retroceso no puede salvarse por las acciones de bienintencionados que no pertenezcan a la minoría en cuestión. En particular, no puede su retroceso ser impedido por la acción, por muy benevolente e inteligente que sea, de un moderno estado centralizado. Sólo puede salvarse por sí misma:

y entonces sólo si sus miembros adquieren la voluntad de detener su retroceso, consiguen las instituciones y los medios financieros necesarios para tomar las medidas necesarias, y las toman.

El prerrequisito básico es que adquieran la voluntad de impedir su desaparición como comunidad lingüística, y pueden adquirirla a través de la acción de un individuo o grupo profético ya sea que surja de entre ellos, o venga de fuera, viva con ellos, se identifique con ellos. Una vez que hayan adquirido la voluntad de salvarse por ellos mismos, siendo la naturaleza humana como es, querrán inevitablemente adquirir los medios institucionales y financieros para adoptar las medidas necesarias, a menos que se les impida por la fuerza hacer tal cosa. En consecuencia, podemos decir, resumiendo, que una minoría lingüística en retroceso sólo puede salvarse de la extinción por sí misma, y sólo con la condición de que adquiera la voluntad de salvarse, y de que no se le impida el tomar las medidas apropiadas, sino que se la asista en ello (38).

«Soka-tira» o «tug-of-ware» entre campesinos de Islai (Inner Hebrides).
Fotografía de R. Stephen Uzell III. *National Geographic*,

Una minoría lingüística en retroceso sólo puede salvarse de la extinción por sí misma, y sólo con la condición de que adquiera la voluntad de salvarse, y de que no se le impida tomar las medidas apropiadas (D. Fennell).

IV

Hemos visto por qué un cambio de poder en la cúspide política del estado expansionario no puede, por sí solo, resolver el retroceso y desarticulación de una Comunidad Lingüística, ni favorecer la sustitución de ese tipo de estado. Lo que precisamos ver ahora es en qué consiste precisamente la desarticulación de aquella por parte de éste: cómo se entra en lo que se ha dado en llamar *la situación minoritaria.*

Visto desde la Comunidad Lingüística afectada el proceso de minorización consiste en la expansión, dentro del territorio lingüístico de la Comunidad infiltrada, de una minoría de monolingües de la lengua estatal, a costa de la contracción correlativa de los hablantes de la lengua subordinada. Este proceso que no sería posible de modo natural (que una minoría haga cambiar de lengua a la mayoría dentro del territorio lingüístico de ésta), se posibilita merced al artificio del *Estado expansionario* y, en complementaridad con él, al bilingüismo unilateral forzoso de la Comunidad infiltrada durante la fase de transición hacia su monolingualización total (en la lengua *estatal*).

El proceso consiste en que tal minoría entra en el territorio lingüístico de la comunidad lingüística afectada (convertido ahora en periferia del estado) (39) como centro emisor (élite de poder). Ellos, autoconstituidos en *la nación,* hacen de su lengua la *lengua nacional.* Y su decisión afecta a todos los hablantes de la lengua territorial porque las decisiones del poder que les incumben (y que, por tanto, necesitan conocer) las van a recibir únicamente en la lengua invasora. Y porque la adquisición y el control de poder implican a partir de entonces, necesariamente, la adquisición y control de la lengua invasora.

Como ha escrito Ll. V. Aracil sobre la génesis de este proceso:

> No es pues ocioso constatar que la legitimidad fundacional del Estado-nación fue **explícitamente oligárquica**. El consenso y el sentido común que prevalecieron fueron los de los notables, que se arrogaron la «soberanía nacional» precisamente porque ellos monopolizaban de hecho la opinión pública y la cultura general moderna. La «lengua nacional» era naturalmente la que *ellos*, que encarnaban «la Nación» tenían en común.
>
> Desde luego también encarnaban las *lumières*, que los capacitaban y legitimaban como administradores de los intereses públicos y conductores del «pueblo». Ellos poseían, en suma, la *raison publique* que iluminaba el rumbo histórico a seguir. Aquella oligarquía (no siempre burguesa) era en todo caso la *élite* ilustrada que se destacaba del vulgo ignorante. Los notables (inicialmente) bilingües (o políglotas) decidieron así por su cuenta cuál era *su* «lengua nacional» —y el resto no tuvo voz ni voto en aquella cuestión ni en *ninguna* otra de gran envergadura. El debate político fue regularmente una polémica entre notables que no pusieron en cuestión sus propios privilegios «naturales». Las doctrinas antidemocráticas de algunos parecen cínicas porque ponen en evidencia la buena conciencia predominante. El hecho claro es que el Estado-nación asumió y promovió en cada caso la «len-

gua nacional» de los notables —y se desentendió de los idiomas relegados por los notables. La historia sociolingüística de la Europa contemporánea confirma abrumadoramente esta regla general. La posición y las funciones *cualitativas* de los idiomas han sido mucho más decisivas que su extensión cuantitativa. (1984, 10 y 11).

¿Qué implica en la práctica un centro emisor —una élite de poder— de lengua diferente incrustado como centro de gravedad (de las decisiones que tienen, por lo menos, consecuencias nacionales), de una comunidad lingüística? Implica, en primer lugar, que la lengua de las leyes (y por tanto, la lengua de la Ley, la lengua legal) es la otra. A partir de ahí implica un círculo transmisor (funcionariado, medios de comunicación, sistema educativo) que, *legalmente*, debe funcionar en la otra lengua por lo que supondremos que en un corto plazo de tiempo los transmisores, forzados a un monolingüismo de uso, sean también únicamente conocedores y tengan solamente motivación hacia la lengua legal. Y en los dos círculos periféricos implica que todos los receptores activos tienen que ser, por lo menos, bilingües, ya que resulta imposible participar en la vida pública del territorio sin conocer la lengua oficial. Y que, por tanto, todos los monolingües pasan, por el hecho de serlo, a la posición más periférica o marginal hasta que, en un corto plazo, desaparecen. Por tanto es de esperar que en una comunidad desarticulada por la élite de poder de un estado expansionario estén presentes todas estas características:

1—. Las decisiones de más alto rango que le afectan (v.g. todas las de carácter «nacional» e «internacional») llegan siempre en la lengua estatal.

2—. En el funcionariado, élite profesional, etc. el porcentaje de motivación y conocimiento de la lengua minorizada será muy inferior al que existe entre el resto de la comunidad lingüística.

3—. No quedan prácticamente monolingües, y los que hay son residuales (con escasa relevancia social). Y por tanto

4—. Los hablantes con los que cuenta la lengua minorizada son mayoritariamente bilingües, estando las dos lenguas en *distribución complementaria* (*alta/baja*) (40)

Y en fin 5—. Los monolingües de la lengua oficial van en aumento dentro del territorio lingüístico de la lengua minorizada, e independientemente de su estrato social o profesional no se bilingüizan porque «el idioma necesario, al generalizarse, llegó a ser *suficiente* —y el idioma insuficiente— llegó correlativamente a ser innecesario» como ha escrito Aracil (1984, 4).

Todas estas características están presentes y aparecen confirmadas en los más recientes estudios que se han hecho sobre la situación socio-lingüística del Euskara (41).

Pero para comprender en su exacta dimensión la **situación de despojo brutal e injusto** a donde se ha conducido al Euskara y a la mayor parte de las lenguas del globo, es necesario ver la moneda desde las dos caras. Hemos visto una de ellas (gráficos 2 y 3): cómo se expande la lengua invasora dentro de la comuni-

dad lingüística subsumida. Necesitamos ver cómo se contrae la lengua invadida respecto a su propia comunidad.

Es lo que representamos en los gráficos 23 y 24:

En el centro, en lugar de estar los nativos cultos (*euskaldun osoak* AB) se incrusta el grupo ϕ: es decir, monolingües erdaldunes. Estos son los que *emiten* los valores y la ley. Como la ley y los valores (y girando en torno a ellos «la cultura») se emite en erdara, los propulsores (que, no olvidemos, representan el máximo de motivación) pasan a ser también erdaldunes, o euskaldunes incompletos (*diglósicos*: con sólo el erdara como lengua completa), pues ellos representan la fidelidad necesaria a los sujetos del grupo ϕ. La transmisión cultural de la lengua de este modo se extingue, porque queda situada marginalmente. Los monolingües completos euskaldunes (AB) son, sin embargo, identificados como ciudadanos incompletos. Y toda la comunidad euskaldun gira en torno a un vacío que va creciendo a expensas de lo que todavía queda. Al final ese vacío ocuparía casi todo el conjunto, una pequeña porción estaría representada por euskaldunes incompletos en transición hacia la erdaldunización total y los pocos euskaldunes completos que quedan (bilingües) permanecen, abandonados a su suerte, formando una pequeña corteza sin capacidad de incisión social.

Esta es, repetimos, la situación de despojo brutal e injusto donde se ha conducido a la comunidad euskaldún —y, con escasas diferencias, a todas las comunidades lingüísticas minorizadas— y de donde urge a toda costa salir.

V

Por eso la normalización lingüística debe ser en su aspecto político simplemente ésto: *redistribución social del poder lingüístico* y lo que esto quiere decir no es otra cosa que ajustar el poder político a las necesidades de la comunidad lingüística. Y no a las necesidades en abstracto, discutibles y negociables, sino a la necesidad que hemos formulado con absoluta precisión páginas atrás y que volvemos a repetir aquí: **La necesidad de que el euskara alcance en su territorio lingüístico un desarrollo completo para que pueda al mismo tiempo completarnos a nosotros como euskaldunes.**

No podemos formular desde nuestra responsabilidad intelectual otro objetivo, **porque no hay otro.** Y los euskaldunes no deberían aceptar por un momento más que ese objetivo se cuestione o se aplace. Es en torno a él como puede cristalizar la unidad de la comunidad euskaldún (42), superando la debilidad endémica que le causa su fraccionamiento interior (43). La enorme importancia de lo que está en juego, y la gravedad enorme de la situación no debe permitir en esta hora ninguna vacilación ni ninguna división.

Normalizar es hacer que la jerarquía política sirva a la comunidad lingüística. Es hacer que los políticos de Euskal-Herria sirvan a los euskaldunes. Porque lo anormal es que los euskaldunes estén sirviendo a los intereses de los políticos, que la comunidad lingüística vasca esté subsumida por una jerarquía política que no la representa, y que el Euskara esté a merced de unas constituciones que no se han dignado reconocerla como lengua cooficial de esos estados o, en su defecto, como **única** lengua oficial de su territorio lingüístico (44).

Pero normalizar también es constituir a la comunidad lingüística como lo que, por naturaleza, le corresponde ser: un organismo vivo, abierto y en crecimiento. Y no un organismo cerrado, coto enfermizo de un partido político o de una élite de poder, como pobre caricatura a imagen y semejanza del organismo mayor (el Estado expansionario) que a su vez la devora.

Para eso es preciso comprender bien las diferencias entre ambos. Y entender que, a diferencia de la jerarquía de poder del Estado-tipo que hemos analizado, en la jerarquía natural de una comunidad lingüística cada hablante se sitúa en el grupo sociolingüístico que corresponde a su uso, capacidad y motivación en la lengua; que hay una interacción de todos los grupos entre sí; que los grupos plenos (AB/BA) no tienen límite potencial de expansión y están en continuo crecimiento, siendo precisamente su campo de crecimiento el representado por los grupos incompletos (A/B) cuyo carácter de tal sólo existe transitoriamente hasta que alcanzan el desarrollo total. Y en fin, que el progreso lingüístico de los grupos y de los individuos, lejos de ser para nadie amenaza en su status es, en la comunidad lingüística, la garantía de subsistencia y la condición del progreso cultural general.

Es además una obviedad que me permitiré señalar que mientras que existen, y han existido en todas las épocas, numerosos apátridas estatales, todo hombre ha tenido y tiene siempre una patria en una de las lenguas humanas. Como es igualmente evidente que mientras las patrias políticas suelen ser, con frecuencia, incompatibles (no se puede ser ciudadano ruso y ciudadano americano al mismo tiempo), las patrias lingüísticas nunca lo son (se puede ser rusoparlante y angloparlante al mismo tiempo). Todo esto nos lleva a algo que, a pesar de su simplicidad —o, probablemente a causa de ella— nunca se había formulado con esta claridad y es lo siguiente: que mientras el modelo de funcionamiento de las estructuras de poder de los Estados actuales, fuertemente jerarquizados, resulta pernicioso para los intereses del Lenguaje Humano en general (45), y de las comunidades lingüísticas particulares, el modelo genuino de funcionamiento de la comunidad lingüística, aunque perjudicial para la élite de poder (razón por la cual lo desarticulan), resulta beneficioso para la sociedad en su conjunto: pues representa un objetivo a conseguir por cualquier estado que desee extender e incrementar el progreso general entre sus ciudadanos.

Y es en realidad la distancia entre lo que las comunidades lingüísticas aspiran por naturaleza a ser, y lo que los estados son por imposición (46), la distancia que media entre lo que el hombre está llamado a ser y la condición a la que lo tiene sujeto en el momento presente su ignorancia y su egoismo (47).

Llegamos así al *tercer axioma de normalización-recuperación lingüística* que es éste:

LA NORMALIZACION DE UNA COMUNIDAD LINGÜISTICA CON VOLUNTAD DE SER CUYA EXISTENCIA ESTE AMENAZADA, INTERESA NO SOLO A LOS HABLANTES —PRESENTES Y FUTUROS— DE DICHA COMUNIDAD, SINO TAMBIEN AL CONJUNTO DE LOS CIUDADANOS DE UN ESTADO Y A LA HUMANIDAD EN GENERAL, **PORQUE ORIENTA A LA SOCIEDAD EN LA DIRECCION ESPECIFICA DEL DESARROLLO HUMANO.**

Los tres axiomas generales de normalización y recuperación lingüística;

1.º—. Para los hablantes de una lengua minorizada completarse lingüísticamente (alcanzar un desarrollo lingüístico completo) y alcanzarlo en esa lengua, son una y la misma cosa.

2.º—. Una Comunidad Lingüística minorizada en el seno del Estado que la subsume no puede esperar simplemente de la iniciativa del Estado (aun cuando se produzca en él un cambio de gobierno o régimen) la resolución de su situación, pues ésta depende, en primera instancia, de su propio compactamiento.

3.º—. La normalización de una Comunidad Lingüística con voluntad de ser cuya existencia está amenazada, interesa no sólo a los hablantes (presentes y futuros) de dicha Comunidad, sino también al conjunto de los ciudadanos de un estado y a la Humanidad en general, **porque orienta a la sociedad en la dirección específica del desarrollo humano.**

VI

En nuestra opinión la normalización del Euskara sólo es posible y formulable dentro de estas coordenadas.

El objetivo de la élite de poder de un estado expansionario con respecto a los idiomas que minoriza, es lograr para ellos esta situación:

$$\phi$$

Por tanto un cambio efectivo de la política lingüística del estado, y el único objetivo perseguible para comunidades lingüísticas como la euskaldún, es lograr para la lengua la situación terminal:

AB

Una comunidad lingüística compactada puede inhibirse de las actuaciones del estado que la perjudican y discriminan. Y puede activar a su vez su participación en las acciones y actuaciones que la potencian.

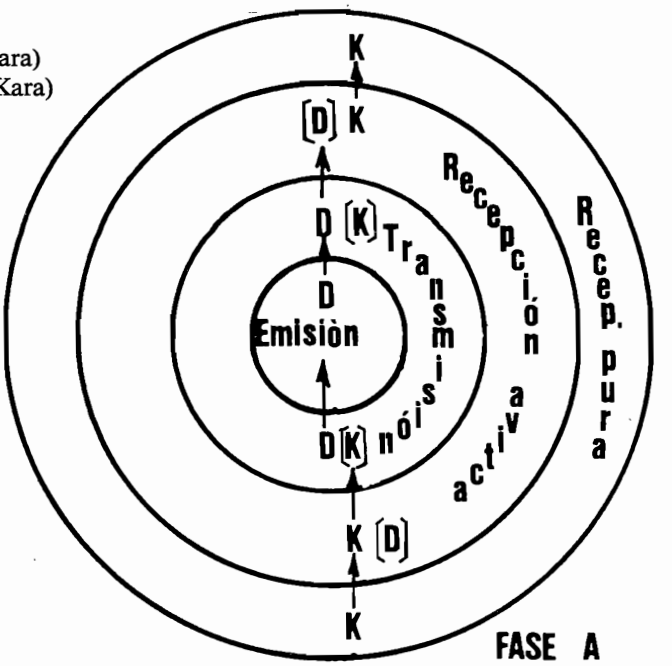
Argia, 33
1.102 zbk./86-V-4

Según qué futuro prefiguren para el Euskara debe ser posible distinguir con claridad no sólo a qué intereses lingüísticos sirven las organizaciones políticas del estado sino que incluso qué modelo de estado desean reproducir. Sólo aquellas que potencien la voluntad de ser de todas sus comunidades lingüísticas y pongan en juego los instrumentos necesarios para conseguir su desarrollo completo representarán los intereses cívicos y (de acuerdo con el axioma 3.º de la normalización) contribuirán al mismo tiempo a la genuina democratización del Estado expansionario.

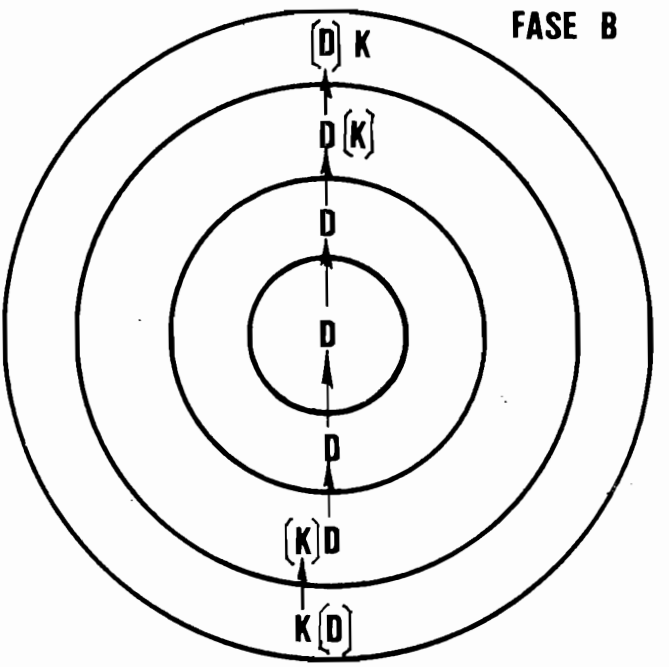
Desde estas coordenadas podemos entender también la importancia de lo que ya se ha hecho (p. ej. la Euskal Telebista que permite un poder transmisor en Euskara) (48); y saber también la impotancia de lo que falta: una prensa en Euskara, un sistema educativo completo —en todos sus niveles y grados— en Euskara, una euskaldunización efectiva de la administración, etc. Pero sobre todo se trata de conseguir que lo euskaldún no orbite en torno a un vacío: que la política y la cultura de la comunidad lingüística euskaldún se hagan completamente en un Euskara completo.

Una vez que tenemos el terreno de juego y sabemos cuántos y de qué clase deben ser los jugadores del equipo, es cuando podemos comenzar a analizar quién sirve para portero y quién para extremo izquierdo (el puesto de extremo derecho, por si acaso, mejor lo llena un líbero).

D = lengua invasora (erDara)
K = lengua invadida (eusKara)

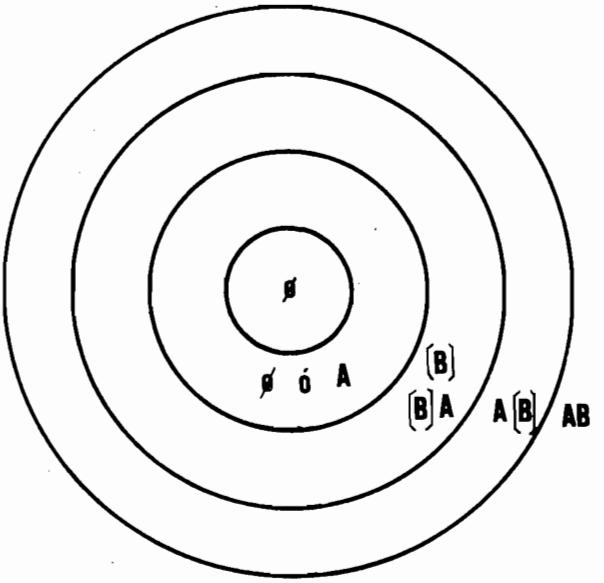


Diagramas 21 y 22



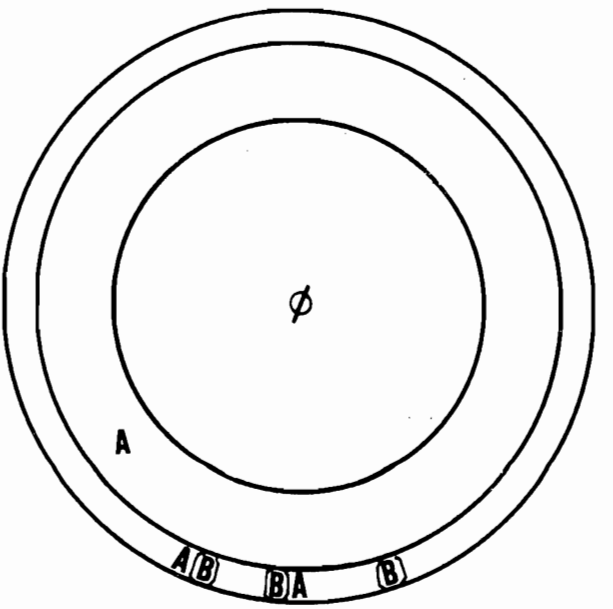
La flecha señala las dos direcciones posibles de la intercomunicación jerárquica (fuera-dentro; dentro-fuera). La letra entre paréntesis indica que el hablante la entiende y/o sabe, pero no la habla y/o usa.

IMAGEN DE UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA EN LOS PRIMEROS MOMENTOS DE SER INFILTRADA POR UN PODER POLÍTICO EXTRANJERO



(B)= Transmisión cultural ahogada institucionalmente, que se debilita hasta extinguirse.

IMAGEN DE ESA COMUNIDAD EN AVANZADO ESTADO DE DESINTEGRACIÓN



Diagramas 23 y 24

Notas bibliográficas del capítulo 4

(1) O no-nativos secundarios.

(2) O nativos primarios.

(3) *El Espacio Bilingüe*, 1982, 29-38:

«(el espacio simbólico es) el que hace a la lengua ser más ella ella misma... Es el espacio de la creatividad intelectual, en todas sus vertientes lógico-intuitivas: poesía, literatura, filosofía, arte y ciencia. Cuanto más denso es este espacio, más viva está la lengua. Cuantas más personas canalizan desde esta lengua su creatividad, y cuanto más genuina sea dicha creatividad (es decir, no se limite a la reproducción de creatividades pensadas desde el espacio simbólico de otra lengua), tanto más insustituible es para los sujetos que han pensado en ella, o que han accedido mediante ella al pensamiento lingüístico recreador de los otros, incorporándolo para sí» (35-37).

(4) «Bere zientzigizon eta filologoen mugimendu zuzpertzailearekin batera, herriaren aldetik birreskurapeneko mugimendua jauzi da, euskararen ikasketa sistematikoaren bidez. Hizkuntzara aberriratzeko mugimendu bati ekin zaio eta, oraindik biztanleria erdaldunaren % 5ek bakarrik lortu badu ere, errestaurazioa badaitekeela adierazten eta frogatzen digu horrek.

«Egun, Euskaldunberriak eta Ikastola agertzen zaizkigu birreskurapen-garantia bezala (...)»

«(...)Euskaldunberrien mugimenduak gehiago izan du hunkipenetik, eraginkortasunetik baino; baina aldi berean ez dago ukatzerik hari esker jarri dela martxan egun piskana-piskana frogatzen hasiak garen gizarte-zabalgo handiagoko mekanismo-multzo bat« (Eusko Jaurlaritza, *Euskararen Borroka*, 1983, 196).

(5) 1974, 1982a, esp. 55-56.

(6) «Nosotros somos importantes para la lengua, cuando la lengua es importante para nosotros». Cf. «La Nueva sociolingüística y la ecología de las lenguas», 1985, 333.

(7) Posibilitando el tipo de actitud que certeramente diagnosticó Carl Wilhem von Humboldt:

«La peculiaridad étnica de los vascos nos retrotrae a siglos lejanos, a la época anterior a la dominación romana y cartaginesa, y a los primeros pobladores de España. (...) De aquí nacen dos cuestiones importantes: una histórica y otra política: 1.— ¿De dónde procede la estirpe y el idioma de los vascos y con qué otros pueblos e idiomas se emparentan? y 2.— ¿Cómo debe tratar a la nación vasca la monarquía española (...) para hacer su fuerza y actividad tan provechosas para España como sea posible?

«La primera pregunta se ha suscitado a menudo, pero todavía no se la ha contestado con fundamento (...)

«**La segunda pregunta tiene un interés práctico superior,** y tanto más cuanto que ahora es frecuente el caso de que pueblos diferentes se reúnan en el mismo Estado. **Pero hay que confesar libremente que hasta ahora se ha pensado más en desembarazarse de las dificultades que opone la disparidad que en utilizar lo bueno que consigo trae la peculiaridad**» (Humboldt, 1925, 125-1267) (El subrayado es mío).

(8) Una lengua puede quedar, en efecto, estrangulada por falta de conexión entre sus grupos sociolingüísticos. Así, describiendo la situación de desintegración del Arumano en Macedonia para Boris Markov una de las causas vendría a ser que: «(...) este grupo no representa una comunidad compacta, puesto que parte de los hablantes son ganaderos, los cuales a causa de su modo de vida y sus capacidades —de lo más rudimentarias— para la escritura, no constituyen el ambiente necesario para el crecimiento de una lengua literaria. La otra parte de esta minoría son citadinos y, al contrario que los primeros, gozan de un status económico y cultural alto (...) El atraso de los ganaderos por un lado y el alto status, en términos generales, de la población urbana de otro, llegó a ser una especie de obstáculo para conexiones más estrechas entre los dos grupos» (1969, 92).

(9) «Bueno es eso, dirá alguno, ¡ser tan exquisitos los primores del Bascuenze, y no averlos observado en tantos siglos los mismos interesados! Eso no es bueno, ya lo sé; sino que llamemos ricos a los Bascongados en punto del lenguaje, a título de que no saben lo que tienen. Muchos tienen en su casa piedras preciosas, que no supieran discernir de vidriecitos brillantes, si no fuera por averlo oido» (Manuel de Larramendi, 1728, 4)

(10) Cf. Xabier Vilhar Trilho, 1984, 16.

(11) Es, además, un misterio de la naturaleza y la 24.ª maravilla del mundo que los gobiernos de países que se llaman **neutrales**, puestos en la coyuntura de tener que elegir entre opciones excluyentes en materia de *planificación lingüística*, escojan siempre, de modo indefectible, la peor. Hay que recordar aquí que es en la URSS y países de su zona de influencia donde más lenguas se han normalizado en los últimos 65 años (la lista es impresionante). Y los USA y su zona de influencia donde más lenguas se han exterminado en ese mismo período de tiempo (la lista es deprimente).

(12) Sobre sociología del Estado cf.: Bertrand Badie & Pierre Birnbaum, 1979 (esp. pp. 13-124: «L'Etat dans la théorie sociologique): Peter Berger & Thomas Luckmann; 1979; G. L. Clark & Michael Dear, 1984; Geoffrey Debnam, 1984 (esp. 70-80). John Kenneth Galbraith, 1984.

(13) En la necesidad de buscar un término escogemos uno que aún no está explotado y abusado por las ideologías políticas. Por esa misma razón opto por el sufijo *-ario*, en lugar del sufijo *-ista*.

(14) Su contrapartida es el *Estado plurilingüe o solidario* que definimos como «aquel en el que el estado protege y garantiza el derecho a su perpetuación a todas las comunidades lingüísticas naturales que habitan en su seno, restituyendo el equilibrio entre ellas y evitando y sancionando la imposición de una sobre otra».

Por su parte la *nación-estado* o estado propiamente monóglota es el que consiste en «una comunidad lingüística organizada en estado en todo o parte de su territorio lingüístico, pero sin incorporar en el territorio de dicho estado el territorio lingüístico de ninguna otra comunidad lingüística natural».

Las naciones-estado son muy pocas (Portugal, Islandia, Malta, Somalia, Mónaco, las islas Faeroer, etc) y predominantemente islas o países de pequeña extensión. *Pero todo Estado expansionario se disfraza de Estado-nación*, para lo cual como primera instancia, subordina, regionaliza y degrada a las otras comunidades lingüísticas naturales, cuyas lenguas pasan a ser tratadas *ipso facto* como «dialectos», jergas, o «vernáculos».

Desde el punto de vista de la teoría de las funciones esto ocurre de dos maneras. Puede ocurrir que la comunidad lingüística ya tuviera la función de estándar nacional: en este caso se *sustituye* el estándar propio por el estándar importado, prohibiendo el uso de aquél en las funciones que le son propias. Pero puede ocurrir que la comunidad lingüística no hubiera *ocupado* todavía la función: aún no hubiera desarrollado un estándar común. En ese caso se impide su formación, presentando el estándar invasor como el único posible. En ambos casos se exacerban, dentro de la comunidad infiltrada, las diferencias entre lo que son propiamente sus dialectos o variantes locales de la lengua común.

Un ejemplo del primer caso es el Coreano bajo la invasión japonesa (cf. nota 22 del capítulo anterior). Ejemplo del segundo, el Kurdo bajo la dominación siria, iraquí e iraní (cf. A. H. Hourani, 1947, esp. 85-97: pag. 11: «El Kurdo no es un idioma unificado sino un grupo de dialectos que difieren ampliamente entre sí y afines al Persa». Pag. 85 (en Siria) «hay más de 100.000 de ellos al norte del país, (...). El idioma de la mayoría es el Kurdo, pero muchos son bilingües en Kurdo y Arabe y algunos, especialmente en Damasco, hablan sólo Arabe. Hay un proceso gradual de asimilación entre ellos, ayudado por su estado de atraso cultural: no tienen prácticamente facilidades para la educación excepto en Arabe». Pag. 85. «(...) en conjunto la lealtad tribal es aún mucho más fuerte entre ellos que la lealtad nacional». Pag. 95: «(en Irán) su idioma Kurdo no está unificado sino que es un grupo de dialectos, alguno de los cuales difieren parcialmente unos de otros», etc).

Cf. también nuestro *Espacio bilingue* (1982, esp. 145-147 «la estructura de la transgresión» y cap. 3 y 4 del primer tomo, 10 del segundo y 9 del tercero de la presente obra).

(15) Aunque siempre conviene a sus intereses, no siempre le conviene a la minoría en el poder, subyugar a todas las comunidades subordinadas de la misma forma y al mismo tiempo: en Sudáfrica el Bantú se favorece porque refuerza el apartheid. En Estados Unidos, donde la mayor parte de las lenguas indias han sido exterminadas, le interesó en un cierto momento a la administración experimentar con el «autogobierno tribal para preservar la herencia cultural y religiosa de los Navajos y dotarles de una educación bicultural» según expresión de Donald. L. Parman que ha tratado el tema en la obra *The Navajos and the New Deal* (Yale University Press, New Haven & London, 1976). Eso hace del Navajo la lengua amerindia con mayor número de hablantes dentro de los EE.UU.: más de 100.000, y probablemente la única con cierta expansión y en la que se emiten (desde Gallup, Nuevo Méjico) programas regulares de radio.

(16) Y no a la que pertenece, porque la minoría en el poder puede ser bilingüe o políglota y pertenecer, de hecho, a más de una comunidad lingüística: **pero pertenece a ellas de distinta manera.**

(17) Como ha analizado Peter Muhlhausler (1979, 107 y 108, las dos funciones predominantes de la lengua estatal dentro de sus colonias lingüísticas pasan a ser: 1) asegurar y perpetuar el control político; 2) promover la dominación cultural.

«(...) puesto que el modo de vida alemán y la cultura alemana eran superiores a los de los territorios colonizados, era la responsabilidad de Alemania dar una participación de sus logros lingüísticos y culturales a los pueblos colonizados menos privilegiados. Para la Nueva Guinea alemana esto significaba que los indígenas debían recibir al menos una educación básica en la lengua y la cultura alemana, siendo el objetivo final no el de hacerlos iguales a los alemanes, **sino crear una población de sirvientes funcionando dócilmente en el nivel más bajo de la sociedad colonial alemana**».

(18) La razón está en un desenfoque que se ha advertido con frecuencia, pero que no se puede decir que haya sido aún corregido. *Michelena*, por ejemplo, (1974, 122) observaba que «La Lingüística que se ha llamado inmanente, y no sólo ella, ha concedido una atención preferente, a veces exclusiva (el *Cours* de Saussure es casi un programa), a las lenguas como sistemas, por decirlo de alguna manera, desencarnados» mientras que «la información de orden lingüístico que puede hallarse en obras de historia (y hasta de geografía humana) es demasiado a menudo insuficiente, nada sistemática y hasta inexacta». (ibidem, 124).

(19) A su vez, el círculo emisor, o élite de poder está formado por:
«*La economía* una vez una gran dispersión de pequeñas unidades productivas en equilibrio autónomo (que) ha llegado a estar dominada por doscientas o trescientas corporaciones gigantescas, interrelacionadas administrativa y políticamente, que poseen juntas las llaves de las decisiones económicas.»

«*El orden político*, otrora un conjunto descentralizado de varias docenas de estados con una débil columna vertebral, que ha llegado a ser un *establishment* centralizado y ejecutivo que ha acaparado muchos poderes previamente dispersos y que ahora penetra en todas las rendijas de la estructura social.»

El orden militar, antes un magro *establishment* en un contexto de desconfianza alimentado por la milicia estatal que ha llegado a ser la mayor y más cara facción del gobierno y, aunque muy versado en relaciones públicas sonrientes, ahora tiene la severa y embarazosa eficiencia de un dominio burocrático acomodaticio» (C. Wright Mills, 1956, 7).

(20) Wright Mills, 1956, 18.

(21) Dentro del poder transmisor entrarían, entre otros, el funcionariado o la burocracia estatal, los medios de comunicación controlados por el aparato del estado, las fuerzas de seguridad, etc. Uno de los transmisores más eficaces en la legitimación del estado y la glorificación de la nación dominante es el sistema educativo. El profesor Marc Ferro (1981) ha mostrado en un libro impresionante que utiliza como fuente los propios libros de texto escolares, cómo se enseña la historia a los niños a través del mundo: cómo se fabrican racistas en Sudáfrica, comunistas en la URSS, capitalistas en EE.UU., musulmanes en el mundo árabe, etc.

Como escribe M. Ferro: «Our image of other peoples, or of ourselves for that matter, reflects the history we are taught as children. This history marks us for life. Its representation, which is for each one of us a discovery of the world, of the past of societies, embraces all our passing or permanent opinions, so that the traces of our first questioning, our first emotions, remain indelible» (op. cit. VIII).

El autor del libro de texto (fundamentalmente del texto histórico, pero no sólo de él, también el del libro de texto de geografía, lengua, literatura, filosofía... que condicionan en igual medida un modo de mirar la realidad) es aquí un hombre de estado (poder *emisor*); el profesor, controlado a través de su propio proceso de formación, curricula, programas e «inspección del estado» representa el poder transmisor: los alumnos son receptores puros. En el curriculum escolar es tan pertinente las presencias como las ausencias: lo que se enseña como lo que se omite. Y desde luego el cómo se enseña. En el aspecto lingüístico la propia elección que hace el estado español de las lenguas que se pueden enseñar o no, y el cómo se enseñan éstas, empezando por la propia categorización de clases de «lengua» (= de lengua castellana), idiomas *extranjeros* y lenguas *vernáculas*, refleja una manipulación de la realidad cualitativamente muy importante.

(22)Tal condición es muy diferente a la que Aristóteles concibe como propia del ciudadano: «El ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de la justicia y en el gobierno» (1275 a) «llamamos en efecto ciudadano al que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad, y llamamos ciudad, para decirlo en pocas palabras, una muchedumbre de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía» (1275 b) (...) «el buen ciudadano tiene que saber y poder tanto obedecer como mandar, y la virtud del ciudadano consiste precisamente en conocer el gobierno de los libres desde ambos puntos de vista» (1277 b) «(...) hay muchas clases de ciudadanos y se llaman principalmente ciudadano al que participa de los honores; así dice Homero «como un extranjero a quien no se honra», pues el que no participa de los honores es como un meteco. Cuando esto se hace de un modo encubierto es para engañar al resto de la población» (1278 a) (Arist, *Pol.*, ed. 1970) Alexis de Tocqueville (1969, reed, 199) advirtió con su lucidez habitual sobre los peligros del sistema: «Doy por probado que aquellos que consideran el sufragio universal como una garantía de la excelencia de la opción resultante padecen un completo engaño. El sufragio universal tiene otras ventajas, pero no precisamente ésa». Cf. también pp 250-251 de dicha obra.

(23) «So long as the individual submits to the purposes of the corporation or the public bureaucracy —submits to its internal power— he retains some capacity to influence its exercise of power. (...)

«Much more important, however, is the illusion. Some of this arises, once again, from the ostentatious defence that subordinates in an organization accord those above them in the hierarchy. More important, perhaps, since the organization has power, the individual feels that some share of it is his own. His submission to the organization is complete, but by some subjective process of sharing some of its power belongs to him» (John Kenneth Galbraith, 1984, 184).

[«Mientras el individuo se someta a los propósitos de la corporación o de la burocracia pública —se someta a su poder interno— retiene alguna capacidad de influenciar su ejercicio del poder. (...)

«Mucho más importante, sin embargo, es la ilusión. Parte de ella proviene, una vez más, de la ostentosa defensa que los subordinados en una organización otorgan a aquellos que están por encima de ellos en la jerarquía. Más importante, quizás, puesto que la organización tiene poder, es que el individuo siente que alguna parte de él es suyo. Su sumisión a la organización es completa, pero por algún procedimiento subjetivo de participación, alguno de ese poder le pertenece a él» (John Kenneth Galbraith, 1984, 184)].

(24) Hoy a la vista del enorme poder que ejercen la publicidad y los mass-media sobre la psicología de masas, y al servicio de una exigua minoría, aparece injustificado el optimismo de Spinoza (1634-1677):

«En una democracia deben temerse aún menos los mandatos irracionales: pues es prácticamente imposible que la mayoría de un país, especialmente si se trata de una gran mayoría, pueda estar de acuerdo en un designio irracional; y es más, el objetivo y el propósito de una democracia es evitar aquellos deseos irracionales y aglutinar a los hombres tantos como fuere posible bajo el control de la razón, de modo que puedan vivir en paz y armonía: si esta base fuera removida, toda la fábrica se desmoronaría en ruinas» (Spinoza, 1951, 206). En realidad lo que ocurre es que Spinoza está hablando de *otra cosa* distinta a la que, pretenciosamente, llamamos hoy bajo el mismo rótulo. La democracia de Spinoza, como aquella que tan inspiradamente cantó Walt Whitman (1981, 192-193),

«Come, I will make the continent indissoluble
I will make the most splendid race the sun ever shone upon
I will make divine magnetic lands,
with the love of comrades,
with the live-long love of comrades...»

es algo que está aún por hacer.

(25) En términos de organización económica (*pero no de organización política que es la que tratamos aquí*) la diferencia entre los círculos 3 y 4 es la que existe entre trabajadores en activo y trabajadores en paro.

(26) Como escribe B. Russell: «El poder del Estado puede llegar a ejercerse como ocurre frecuentemente en Inglaterra, a través de la opinión pública más que a través de las leyes. Mediante la oratoria y la influencia de la prensa, el Estado crea en gran medida la opinión pública, y una opinión pública tiranizante es un enemigo tan grande de la libertad como las leyes tiránicas. (...) «Una comunidad libre requiere no sólo libertad legal, sino una opinión pública tolerante, una ausencia de esa inquisición instintiva en los asuntos de nuestros vecinos que, so capa de mantener un alto nivel moral, permite a buena gente abandonarse inconscientemente a una actitud de crueldad y persecución» (Russell, 1916 reed. 1980, 36-7).

(27) «The more marked manifestation of organization, however, is in combining a great concentration of power» (arriba) «with a great multiplication of organized groups and great diffusion of power as between organizations» (abajo). «This latter leads on, in turn, to an even more comprehensive illusion as to its exercise». (J. K. Galbraith, 1984, 185).

(28) Sobre el papel que la *habitualización* tiene en la institucionalización cf. Peter Berger & Thomas Luckmann, 70-85.

(29) Aquí también la docencia es un buen ejemplo. La «libertad de cátedra» es garantizada sólo en niveles muy restringidos (superiores y, en algún caso, medios). Y aún con ella, la ley de la inercia hace que sean más numerosos los docentes que simplemente se pliegan al sistema de conocimientos que se les ha programado, que aquellos que tienen tiempo, capacidad y decisión para reconstruir su propio sistema. Un buen ejemplo de esto son los Estados Unidos donde, como afirma Marc Ferro: «there is no other country in the world where there is such large gap between the sophistaced understanding of some professional historian and the basic education given by teachers (...) Is this perhaps the obverse of a democratic process which was originally designed to satisfy the various needs of each section of society, and therefore has to be protected against «specialist» who, if allowed to use their knowledge too broadly, would thereby gain privilege?» (M. Ferro, 1981, 225).

(30) Pero hay que tener en cuenta, como escribe Galbraith que:

«Nada ayuda tanto al poder militar o corporativo como la creencia de sus oponentes de que han conseguido algo por celebrar una reunión, dar un discurso, o lanzar un manifiesto. Nadie en una democracia debería poner en duda la eficacia real que tiene una oposición organizada contra el poder concentrado. Pero todos deben de tener una aguda comprensión de la debilidad que se deriva de la difusión del poder y de la diferencia que existe entre un efecto práctico y un efecto ilusorio» (John Kenneth Galbraith, 187-188).

(31) «Legitimation justifies the institutional order by giving a normative dignity to its practical imperatives. It is important to understand that legitimation has a cognitive as well as a normative element. In other words, legitimation is not just a matter of *values*. It is always implies knowledge as well. (...). Legitimation not only tells the individual why he *should* perform one action and not another; it also tells him why things *are* what they are. In other words, *knowledge* precedes *values* in the legitimation of institutions» (Berger-Luckmann, 1979, 111).

(32) Es el caso de Suráfrica, donde el apartheid se reviste —mediante una complicada argucia «legal»— de «acta de supresión del comunismo» (*The Supression of Communism* Act, n.º 40 of 1950) cf. Allen Drury, 1967, 371-417 y 461-465.

(33) Como escribe Gerard Piel (1983, 27):

«El avance acelerado de la tecnología ha multiplicado ahora de modo aterrador la desigualdad y la crueldad erigidas en tales instituciones (sociales y políticas) desde el principio. Mientras que los poderes dominantes en todos los países industriales, es verdad, proclaman la soberanía del pueblo y se ven obligados a racionalizar la política y la acción por referencia a ideales democráticos, sólo unos pocos de los países menores han buscado y se han acercado en la práctica a una democracia política y económica».

(34) Es decir unos en una parte del territorio de ese estado, y otros en otra parte. Así, en el estado expansionario francés:

«The French democratic system has not been able to function for them (the Corsican people) in the same way as elsewhere. The French state has not freed Corsicans from abuses of the electoral system. The nationalist political argument has grown on the evidence of political abuse. Electoral fraud and the undue influence of traditional factions, or clans as is the conventional term, mean that democratic politics cannot be effectively applied. The autonomist accusation has concentrated on the failure of France to rescue Corsica from the worst feature of its history, the political hold of the clan. Thus the contemporary movements have stressed their «lutte intransigeante contre les Clans» and their rejection of the clans as but another vehicle of French colonialism» (Peter Savigear, 1980, 126-127).

(35) Desconocimiento que puede tomar la forma de «tolerancia». Pero la tolerancia en materia de lenguas por parte de un estado, como ha escrito Michelena (1974) «como el liberalismo económico, es una manera tan eficaz como cualquier otra —más eficaz en realidad, puesto que supone omisión, no una ac-

ción con cuya responsabilidad alguien tiene que cargar— de favorecer a unas lenguas y de postergar a otras: es, por lo tanto, una política, no una falta de política. Exige además, para ser oportuna, una aceptación por parte de la población afectada; que la aceptación sea entusiasta, indiferente o tristemente resignada, tanto da» (pág. 133).

(36) Para decirlo muy claramente: el paso del Estado expansionario al Estado plurilingüe (o como lo llama Senelle, *heterogéneo*) no es nunca un regalo espontáneo de aquél, sino un equilibrio que se alcanza por la acción de comunidades lingüísticas compactadas que se oponen a cualquier forma o posibilidad de predominio de un grupo exógeno sobre ellas.

De ahí que escriba Robert Senelle (1983, 33):

«No es en absoluto temerario afirmar que cada Estado heterogéneo a nivel cultural conoce, o está destinado a conocer, sobresaltos ineluctables debidos a la necesidad de adaptación de un Estado unitario y centralizado en un Estado regional o federal. El reconocimiento y salvaguarda de la identidad cultural y lingüística constituyen en la actualidad las condiciones esenciales de supervivencia de los Estados heterogéneos. **De este modo los conflictos institucionales en Bélgica no fueron más que la expresión de movimientos y de remodelaciones profundas que conmueven el país desde hace casi veinte años».**

(37) W. F. Mackey, 1984 a 2. cf. nota 19 del cap. 3 de esta segunda parte.

(38) cf. D. Fennell, 1981, 39.

(39) Michael Hechter (1975) introdujo en relación con las áreas célticas de las islas Británicas el modelo de análisis socioeconómico llamado «colonialismo interno» (internal colonialism). Un *centro* (el *Estado nación* centralizado) domina una periferia subdesarrollada y la explota económica y cultural-lingüísticamente. Para Riccardo Petrella (1982) esta correspondencia entre periferización económica, política y cultura sería la regla general «salvo en el caso catalán y vasco donde se observa una disociación entre la economía de un lado (alto desarrollo industrial en comparación con las otras zonas del estado) y poder político y cultural de otro». Para el modelo vasco de periferización cf. cap. 6 infra.

(40) Es decir, una lengua para los espacios «formales» y otra para los «informales», sirviendo la primera para los segundos pero no al revés. Cf. Sánchez Carrión 1982a. También cf. cap. 10 de esta segunda parte.

(41) Para un diseño general de la situación tal y como se heredó del franquismo cf. Siadeco-Euskaltzaindia, 1978 y 1979.

Para los datos más recientes Ruiz de Olabuenaga et. al. (cf. Eusko Jaurlaritza) 1983 y Ruiz de Olabuenaga 1984. Cf. también Siadeco 1985 a, b, c y d.

P. ej. «Irungo Udalerrian garrantzi handia duten zenbait Gizarte Zerbitzuetako enplegatu eta ugazaben artean gutxi direla euskara ongi ezagutzen dutenak. Zerbitzu horietako mundua zeharo erdalduna da. Hor ez dago euskararentzat lekurik. Eta hori da, bestalde, Irunen garrantzirik handiena duen sektore ekonomikoa» (Siadeco, 1985d, 10) (Idem. Pag. 19 «Enplegatu euskaldunen arteko harremanetan ere erdara da nagusi. Erdiak baino gehiagok erdara hutsez edo gehienik erdaraz hitzegiten bait du bere lankide eta euskaldunekin ere».

(Idem. Pag. 28) «Beren etxeetatik lantegira joaten diren langile euskaldunak, beren kaleko jantziak kendu eta lanekoak jantzi edo kalekoen gainean lanekoak jazten dituen bezala hizkuntzarekin ere beste horrenbestè egin beharrean gertatzen direla. Etxeko eta familiako hizkuntza jantziekin batera esegita utzi eta erdal lan-ordu guztietan erdal hizkuntzan bizi. Alor honetan gertatzen denak garbi azaltzen du azkenean lantegietan erabiltzen den hizkuntza interes batzuei lotua dagoela, sistema baten interesei alegia, eta sistema horrek bere baldintza askoren artean bere hizkuntza ere inposatzen duela. Horrela langilegoaren lana lehenaz gainera alienatzaileago bihurtuz»

Etc. etc.

(42) «Baztertu egin behar dugu etimologi-arrazakeria, helburu bakartzat hau hartuz: **euskara maitea euskaldunen mintzabidea bihurtzekoa».** (Txillardegi, 1978, 168).

(43) A ellos se refiere J. A. Irigaray (1985, 325-326):

«Sendabidea ere, beraz —batasuna hortarakoxe dateke— giza sail bizitan, ibilbide eta xede tinkotan oinarritu beharra dago; erran nahi baita, nazio-izkuntzaren maillako zutabe eta helburutan, berauen baldintzetan. Eta hori dena, egiazko aurrerapenak erdiestekotan, demokrazian baizik ez daiteke mami; baitan tokitan gaude!

«Kanpotikako eraso eta atzak haunditzenago eta sakontzenago doázen ber, biziago nabarmentzen dira aspaldidaniko ezintasun eta alderdikeriak. Besteak beste, gehien bat *batua/euskalkiak* arloan da borrokatzen, bertan indarrak bideratzen eta xahutzen; hainbat non eztabaidatzen diren abantxu korapillo bakarrak izkuntzarekiko arazoak bait dira. *Euskara-erdarak* kontradizione nagusia eta bere baldintzak, aldiz, bigarren maillan gelditzen dira, erdi izkutaturik, besterenaturik. Eta batasunaren auzia bere egoera oso eta nagusian kokatzen ez bada nahalak zehar eta barna-bideetan dira trabatzen eta galtzen, ohargabean bada ere menperakuntzaren laguntzaile bihurtzen; hura gabe batasunaren ariketak ahuntzaren gauerdiko ametsak dira bilakatzen».

(44) «Com as línguas passa igual que com as bandeiras: a espanhola pode ondear soa, pero as outras tenhem que ondear sempre acompanhadas. Por tudo isto, há que convir em falar mais de «subcooficialidade» que de doble oficialidade, pondo o acento tanto no primeiro prefixo, no *sub* (é dizer, numha oficialidades das linguas proprias das Comunidades Autónomas que fica por debaixo da oficialidade do castelhano), como no segundo, no *co* (ou seja, numha oficialidade das línguas proprias, que nom pode viver senom acompanhada pola do castelhano)» (Xabier Vilhar Trilho, 1984, 12).

(45) El Estado expansionario, y *no otra cosa*, es la Torre de Babel que confunde y jerarquiza a las lenguas humanas, impidiéndole su desarrollo específico y obstaculizando también el encuentro de la «metalengua» o lengua internacional (vehicular) común. Cf. sobre el mito de Babel nuestro *Lengua y Pueblo*, 1980, cap. III.

(46) «El excesivo poder del Estado, parte a través de la opresión interna, pero principalmente a través de la guerra, y del miedo a la guerra, es una de las principales causas de la miseria del mundo moderno y una de las principales razones del desaliento que les impide a los hombres crecer hasta su plena estatura mental. Deben ser hallados algunos remedios para curarse de este poder excesivo, si es que no se va a organizar a los hombres en la desesperación, como ocurrió en el Imperio Romano» (B. Russel, 1916, red. 1980, 47).

(47) No es esa otra la razón de que:

«Nuestras modernas burocracias están compuestas por iletrados. Esto es, en el fondo, una fortuna: uno de los poquísimos rasgos alentadores de la situación contemporánea es que, en todas partes, la cultura es crítica y antiautoritaria» (Octavio Paz, 1974, 100).

Porque la burocracia es un producto del Estado. Pero la cultura lo es de la Comunidad Lingüística.

(48) Sobre el papel decisivo que los medios de comunicación de masas pueden desempeñar en la normalización de una lengua es muy ilustrativo el artículo de B. W. Andrzejewski, 1917.

Capítulo V

LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA
Optimización de los tipos

Sólo donde hay vida, hay también voluntad: pero no voluntad de vida sino —así te lo enseño yo— ¡voluntad de poder!
Muchas cosas tiene el viviente en más alto precio que la vida misma; pero en el apreciar mismo habla —¡la voluntad del poder!

(Nietzche, *Así hablaba Zaratustra*)

I

La *voluntad de ser* que sólo figura explícitamente en el tercero de los axiomas, es condición previa y necesaria para el cumplimiento de los tres. Es evidente que si *toda* la comunidad lingüística minorizada desea voluntariamente la asimilación o si, sin desearlo conscientemente, no surge nadie a tiempo para despertar la conciencia lingüística de los hablantes, la normalización no es posible. Y de serlo, resultaría, probablemente, contraproducente (1).

Pero ¿cómo definir esta *voluntad de ser*? Como todos los conceptos fundamentales es más fácil de captar que de definir. Aún así podemos intentar dar una definición de cómo se manifiesta esa voluntad de ser de la lengua *en el hablante individual. La actitud que genera en el hablante individual una motivación que le induce a hacer él mismo algo por su idioma, en lugar de esperar que otros lo hagan por él.*

Cuando esta actitud existe en un número suficiente de hablantes, está presente también en la Comunidad Lingüística.

La definición que hemos dado provoca a su vez una nueva pregunta: ¿Qué es lo que puede un hablante **hacer** por su idioma? Si hiciéramos esta pregunta, en forma de encuesta, a los propios hablantes, la mayor parte de ellos responderían que **usarlo**. Algunos concretarían más y responderían que transmitirlo a los hijos; o utilizarlo en todo contacto; o escribir en él, etc. Y la respuesta, sin ser falsa, sería incompleta. Porque ¿cómo puede usarlo quien aún no lo sabe y, sin embargo, desea hacer algo por él porque considera —y con razón— que es algo suyo que le ha sido históricamente arrebatado? De otra parte ¿qué efectos se derivarían de escribirlo y aún publicar en él quien sólo lo conoce de modo muy imperfecto? ¿Sería conveniente que un sujeto B lo transmitiera como lengua nativa a sus hijos?

Las preguntas son importantes y en no evitarlas está la posibilidad de encontrar la respuesta. La respuesta es ésta:

Lo que todo individuo puede hacer por la lengua es *optimizar* con respecto a ella su situación lingüística. Optimizar consiste en desplazarse hacia el tipo contiguo que representa su mejor situación dentro de la Lengua, y una mejor situación de la Lengua dentro de él.

Este capítulo está destinado a la optimización de los tipos lingüísticos.

Entre la realidad que tenemos y la que necesitamos conseguir median los cambios que debemos realizar.

Aquí entran en juego de nuevo los tipos individuales. Se necesitan el mayor número posible de euskaldunes completos para hacer de ellos el *espacio simbólico* creador de la cultura social euskaldún: el poder emisor y transmisor de las

Foto: Fermín Leizaola

Cuando tal actitud existe en un número suficiente de hablantes, está presente también en la Comunidad Lingüística. (Aingeru Irigaray, J. B. Etxarren «Lohigorri» y P. Lafitte en el «Homenaje a Larreko»).

ideas. Y el primer paso es aprovechar los que hay y situarlos correctamente. A igualdad de condiciones es preciso tener en cuenta que los nativos cultos (AB) representan el máximo de capacidad y por tanto no pueden ser ajenos a las tareas de adaptación interna del Euskara a las necesidades de la sociedad actual. Pero que los adultos nativizados (BA) representan el máximo de motivación y no pueden quedar fuera de las campañas de concienciación lingüística y difusión cultural.

El siguiente paso es ya completar a los hablantes incompletos e introducir en la comunidad lingüística euskaldún a los vascos desnativizados (adultos) o aún no nativizados (niños), que entran en una primera fase como euskaldunes incompletos (pasan, desde la óptica del Euskara, de ϕ a B; de ϕ a A).

Para ello hay que tener en cuenta los siguientes factores:
1—. Las posibilidades de optimización de los tipos.
2—. La interacción de los tipos entre sí.

3—. La prioridad de una tendencia continua de desplazamiento, que tiene en cuenta el factor tiempo, a los saltos bruscos repentinos que quedan suspendidos en el vacío y refuerzan la tendencia de desplazamiento en sentido contrario.

Los tres factores son uno y son el mismo: optimizar un tipo es entender su interacción con los demás y situarlo en una tendencia de desplazamiento uniforme hacia el objetivo final.

Conviene aquí recordar que el conocimiento lingüístico es **espiral** y, a nivel individual, no parece tener límite potencial alguno. No hay un sólo individuo que haya llegado a conocer *toda su lengua* (lo que implicaría, entre otras cosas, conocer el léxico especializado de *todas* las profesiones y saberes particulares). Lo que ocurre, en cambio, es que el conocimiento lingüístico puede llegar a estabilizarse, e incluso —como todos hemos comprobado— conoce avances y retiradas sucesivas. Pero ello ocurre por dos razones: porque el sujeto no hace crecer su uso lingüístico, y porque no incrementa su caudal motivacional. De manera que, aunque la capacidad perceptiva en un idioma puede ser ilimitada, sólo se llena en una mínima porción por las limitaciones del uso lingüístico y la caída consiguiente que eso provoca en la motivación.

Si la normalización dependiera exclusivamente de la optimización lingüística de los adultos, el proceso sería muy lento, y muy inseguro. Pero la optimización de los adultos no es un fin en sí mismo. Es sólo el medio necesario para conseguir el objetivo fundamental: que a partir de un momento concreto, del momento ϕ que determina la puesta en marcha del proceso social de recuperación del idioma, todos los niños que nacen en el territorio lingüístico reciban el idioma en las mejores condiciones posibles para llegar a adquirirlo de un modo completo. Y la normalización está consumada cuando esas condiciones en las que los niños euskaldunes reciben la transmisión natural y cultural del Euskara sean las óptimas. Ello no debe suponer más de dos generaciones: exactamente las mismas que consuman un proceso en sentido contrario (expatriación).

La optimización de los adultos concierne, pues, fundamentalmente a la generación que pone en marcha el proceso, hasta que es relevada por la de los euskaldunes *del tiempo nuevo* que se han completado en Euskara tras recibirlo como nativo de adultos que aunque no lo tuvieran, habían optimizado su situación respecto a él.

Por eso toda normalización tiene un tiempo perfectamente definido. Y por eso, dentro de la historia de la lengua, la generación de adultos que invierte el proceso expatriatorio y dota a la lengua de una *nueva voluntad de ser* tiene una importancia muy especial. Esa importancia compensa y justifica el costo y las dificultades personales de la tarea a realizar. Volveremos a esto repetidas veces.

II

Para comprender en qué consiste la optimización vamos a coger un caso-tipo: un euskaldunberri adulto. En su situación media él representa para el Euskara un tipo lingüístico B: un adulto no nativizado. Tiene capacidad de expresarse en Euskara limitadamente, y sin haber logrado la competencia y fluidez del nativo. Desde el punto de vista del Euskara y desde el punto de vista de su motivación hacia el Euskara, su objetivo lingüístico individual es conseguir llegar a ser un euskaldún completo. Ser euskaldún completo supone para él pasar de ser bilingüe secundario con base en el erdara (B/AB) a ser ambilingüe (AB/BA) o bilingüe secundario con base en el Euskara. Desde la dinámica de los grupos es su paso del grupo B (euskaldunberris) al grupo BA de adultos nativizados.

Ahora bien, **B** representa el Euskara que él ha aprendido gramaticalmente. **A** representa el Euskara que usa correctamente en situaciones diarias. Cuando su aprendizaje es suficiente y su uso del Euskara llega también al nivel de suficiencia, entonces él alcanza la situación BA: en esa situación se expresa como un nativo **A** en todas las situaciones *naturales* de lengua (*habla con naturalidad* en Euskara), pero tiene sobre él la ventaja de que puede razonar sobre lo que dice y lo que oye (tiene un razonamiento lingüístico inducido por su aprendizaje B). Y esa capacidad de hablar el idioma con naturalidad y de razonar *gramaticalmente* sobre lo que oye y dice en Euskara incrementa continuamente su percepción (le dota de una especial sensibilidad y curiosidad hacia los hechos de lengua) y mantiene su motivación hacia el Euskara en el nivel más alto posible. Sin embargo en la situación BA todavía no es capaz de hablar de filosofía en Euskara, ni de cualquier contenido cultural específico que haya aprendido exclusivamente en su lengua de partida. Para ello necesita un nuevo aprendizaje B (ahora como *culturización en Euskara*). **Si lo efectúa acaba teniendo una capacidad de expresión cultural en Euskara asimilable a la del nativo AB: ahora habla en Euskara con autoridad.**

Este es el proceso, dicho sea de paso, que han seguido alguno de los que se cuentan entre los más ilustres y genuinos representantes históricos de la cultura euskaldún: Sabino Arana, Arturo Campión, Angel Irigaray, Urquijo, etc. etc., por no citar (para no incurrir en omisiones involuntarias) a los que aún están *en activo.*

Es posible, sin embargo, que a pesar de su fuerte motivación hacia el Euskara el sujeto que estamos analizando no lograra en el plazo de su vida culminar ese recorrido. Pero si su posición inicial era ϕ y su posición final es BA, y si sus hijos reciben de él el Euskara como lengua A, es indudable que habrá contribuido muy decisivamente a su recuperación, **ya que, además, desde la configuración interior de la Comunidad Lingüística, habrá sido parte de su espacio simbólico interior porque su esfuerzo genera para el euskara el máximo de motivación.**

Lo que debe tener en cuenta es que puesto que su situación es B, su optimización está representada por BA. Pretender pasar de B a AB sin comprender que el paso intermedio es BA sería quedar suspendido en el vacío ocasionándose un perjuicio a sí y a la lengua.

Es decir:

B euskaldun berri (heldua)

BA euskaldun osatua = euskaldun zaharra

AB euskaldun landua (euskal-idazle, hizlari, itzultzaile...)

Evidentemente, una vez en BA nada le impide continuar avanzando: salvo que las circunstancias de la vida (trabajo profesional, amistades, etc.) hacen que un uso lingüístico social —la lengua de los demás— no sea alterable a voluntad, y él depende en gran parte de cómo establezca estas relaciones con los demás para avanzar en su aprendizaje lingüístico. Pero incluso en el caso de que su desarrollo lingüístico no llegara a llenar todas sus espectativas y se quedara en BA (o aún en B) no tendría derecho a no sentirse gratificado, porque también a través de él habría avanzado el Euskara: y su avance contribuye a que la posición relativa de los que se interaccionan con él sea mejor que aquella que él mismo recibió.

Lo primero que se debe entender es cuál es el tipo en el que se está. Lo segundo cuál es el tipo que representa la optimización inmediata. Lo tercero con qué grupos sociolingüísticos debe interrelacionarse para lograrlo (3).

Así, si su situación individual es AB (erdara)/B (Euskara), su optimización lingüística individual estará representada por AB/BA (ambilingüe). Para ser dentro del Euskara BA (adulto nativizado) deberá interaccionarse con el grupo A y con el grupo AB, es decir con nativos euskaldunes y con euskaldunes cultivados, pues son ellos los que tienen el elemento A (naturalidad en Euskara) que debe *sintetizar* para lograr su propia nativización. Si permanece entre erdaldunes ϕ y euskaldunberris (B) es imposible que pueda extraer del uso lingüístico social las *vitaminas* que necesita para su síntesis personal.

Y hay que entender dos cosas: por un lado, el factor relativo del proceso en el adulto: todo individuo puede optimizar su situación con respecto al idioma (y el caso hebreo es, una vez más, bien significativo (4)), pero a nadie se le puede pedir aquello que no puede dar: saltos mortales. Para lograr su incremento en Euskara nadie puede quedarse suspendido en el vacío sin posibilidad de pensar lingüísticamente porque la lengua en la que piensa no puede expresarla, y en la que puede expresarse, no es capaz de pensar. Lo importante es que su lengua de pensamiento le empuje hacia el aprendizaje del Euskara y sepa retirarse a tiempo cuando existan ya unas condiciones objetivas para provocar el *salto cualitativo* de pensar desde la lengua adquirida.

El segundo factor a tener en cuenta es la necesidad de la lengua de rentabilizar a su vez al máximo los recursos humanos disponibles, a fin de reproducir lo más rápidamente posible las condiciones que hagan posible que los nativos del *tiempo nuevo* reciban la transmisión natural y cultural del idioma de modo óptimo. Por tanto, tan contraproducente es situar a sujetos B para la nativización de infantes ϕ, como utilizar a los escasos hablantes AB disponibles para el aprendizaje inicial del Euskara por parte de adultos erdaldunes. Los hablantes completos deben reservarse para la culturización de los euskaldunes nativos o nativizados, en los múltiples aspectos y facetas desde donde tal objetivo debe desarrollarse: instrucción en Euskara en los grados medio y superior; puestos en la Euskal Telebista y demás medios euskaldunes de comunicación de masas, producción de material escolar, literario y científico en Euskara, etc. etc.

Es de este modo cómo durante el periodo de recuperación y normalización del Euskara el movimiento lingüístico de una fase a otra fase representará un avance del Euskara tanto en los hablantes individuales como en los grupos sociales que los engloban.

En el cuadro adjunto (diagrama n.º 12) exponemos, de modo sintético, las posibilidades de optimización de los tipos. Y es el momento de recapitular sobre cuáles son los objetivos globales de la normalización del Euskara.

III

Recuperar y normalizar el Euskara implica cuatro aspectos o dimensiones complementarias: el aspecto individual, el social, el territorial y el temporal. Los cuatro están interrelacionados y dependen, en primer lugar, de las tres condiciones o axiomas generales que hemos desarrollado en el capítulo anterior.

Vamos a prescindir ahora del aspecto territorial, al que está dedicada íntegramente la tercera parte de esta obra (5).

En relación con los otros tres aspectos normalizar el Euskara consiste en:
— optimizar la capacidad lingüística individual.
— optimizar la articulación de los grupos lingüísticos, estableciendo y expandiendo el *espacio simbólico* creador y transmisor de las ideas generadoras del aporte cultural específico euskaldún.
— optimizar la conciencia lingüística, imprimiendo al proceso una dirección uniforme de desplazamiento.
— Y en fin, articular estas tres optimizaciones en un solo proceso que implica simultánea y correlativamente:
— UN INCREMENTO DE LA PERCEPCION INDIVIDUAL EN EUSKARA
— UN INCREMENTO DEL USO SOCIAL DEL EUSKARA

— UN INCREMENTO DE LA MOTIVACION (DE LA VOLUNTAD DE SER) EN EUSKARA DEL INDIVIDUO Y DE LA COMUNIDAD LINGÜISTICA EUSKALDUN.

Normalización

LA NORMALIZACION LINGÜISTICA: o) Aspecto global

Fin : Optimización de posibilidades

Medios : Incremento de la MOTIVACION o valoración del Euskara — Incremento de la PERCEPCION o o conocimiento individual — Incremento del USO social del Euskara

Cuadro n.º 11

Como observamos en el gráfico, en el proceso de normalización el individuo ocupa un lugar central: si los hablantes individuales no incrementan su capacidad en Euskara, el idioma no se normaliza. Pero para que ellos conozcan cada vez mejor el idioma es necesario que el proceso esté sostenido y mocionado desde un aumento simultáneo de la valoración del idioma y de un incremento de su uso social. Si uno y otro no crecen hasta el nivel de suficiencia, los tipos lingüísticos individuales no pueden desplazarse hasta el tipo contiguo que representa su optimización inmediata.

Tipo lingüístico en Euskara	Tipo contiguo	Tipos con los que debe interaccionar su aprendizaje	Idem ...pero sólo supeditado a las necesidades de la Lengua
ϕ niños	A	A, BA	AB
ϕ adultos	B	B	BA
A	AB	AB	
B	BA	A	BA, AB
BA	AB	AB	

Cuadro n.º 12

Notas bibliográficas del capítulo 5

(1) Porque sin unos cambios socio-políticos profundos (redistribución simultánea del poder lingüístico) sería utilizado por la comunidad dominante (e interpretado por la comunidad dominada) como el mantenimiento de diferencias que impiden a éstos la integración y con ella el disfrute de los bienes económicos y culturales que el estado sitúa exclusivamente en la comunidad agresora. Tal ocurrió en el caso de la «protección» estadounidense al Navajo. Cf. Donald L. Parman, cit. (nota 15 cap. anterior).

(2) Lo que en el caso *menos* favorable ocurre en la *2.ª generación de niños:*

«El del Hebreo es un caso sorprendente de una lengua que ha sido revivida, con pleno éxito, como lengua moderna. La lengua del antigüo Israel cayó en desuso como lengua hablada ya en la época del regreso de los judíos de la cautividad de Babilonia, cuando el Arameo, una lengua afín, era el idioma generalizado en el Oriente Medio. El Hebreo se conservó como lengua escrita en la liturgia y obras eruditas a través de los siglos de la Diáspora judía. Cuando Israel fué reestablecido como nación, el antiguo Hebreo se estableció como la lengua oficial nacional. De este modo llegó a ser una fuerza de unificación para todos los judíos que regresaban a Israel, la mayoría de los cuales tenía que aprenderlo ya fuera en la escuela, ya en el servicio militar. (Pero) no fué hasta la segunda generación de israelíes, los «Sabras» (nombre que procede del de una variedad de pera, espinosa por fuera y dulce por dentro), nacidos en Israel, que el Hebreo llegó a ser verdaderamente una lengua nacional hablada» (Charles Berlitz, 1982, 80).

(3) Obviamente relacionarse en Euskara se debe relacionar con todos los grupos e individuos que componen su entramado social. Pero se trata de saber qué grupo representa para él el modelo lingüístico inmediato a imitar y adquirir: éstos pasan a ser los que interaccionan **su aprendizaje.**

(4) Eliezar Benyehuda, el artífice de la resurrección del Hebreo transmitió el idioma como lengua nativa a su hijo Ehud, que al recibir un idioma excluido de todos los demás espacios de uso, tardó en aprender a hablar. Cuando por fín lo consiguió se dice que su padre exclamó: «Ahora, por primera vez en más de dos mil años, el Hebreo ha vuelto a ser una lengua viva». Desde el modelo que exponemos en este trabajo era, en efecto, la constitución del primer núcleo simbólico del idioma en el «nuevo tiempo»: unos padres que se habían nativizado en su interacción con el hijo (adultos BA con el máximo de motivación), un hijo que lo recibe como lengua nativa (A) y más tarde cultural (AB). Ehud llegaría, en efecto, a ser uno de los primeros escritores en Hebreo del moderno Israel (nativo con la máxima capacidad).

Sobre Eliezar Benyehuda y su obra cf. Jack Fellman, 1973.

(5) La tercera parte de esta obra es la «Dialéctica de la Territorialidad», que se publicará como obra independiente si llegan a producirse las condiciones que hagan útil su aparición.

Capítulo VI

EL TUNEL

Anai-arrebak, entzun ene aho-otsa:
izaite bat ez daike hezur hutsez osa;
herria da gorputza, hizkuntza bihotza;
bertzetik berextean bitarik bakotxa,
izaite horrendako segurra hil hotza.

(Xalbador)

Porque hemos sido un País prohibido

(Martín de Ugalde, 1980, 45)

Si esta patología puede detenerse o resistirse, la total experiencia puede promover la creatividad

(Gregory Bateson, 1972, 278)

I

Forma parte de la experiencia humana general que un mismo hecho, como por ejemplo la dominación que una minoría blanca ejerce en cierto país del mundo sobre una amplia mayoría de color, será interpretado de muy distinta manera según se vea desde el punto de vista de la minoría en el poder, o de la mayoría en la desposesión. Los primeros alegarán que se trata de una «desigualdad natural», una «necesidad de las circunstancias», e incluso, los más cínicos, de una «ventaja psicológica para la población de color» que de este modo, como ciertas mujeres de conducta bamboleante, tienen para su bien la mano firme y viril que necesitan. Para los segundos, como es natural, será un abuso sin justificación alguna y un conflicto cuya resolución pasa por una distribución equitativa de las cargas y de los privilegios.

Porque esto es así, hay también un límite tajante entre sistemas políticos donde las noticias de esta naturaleza se dan desde las dos perspectivas y aquellos en los que se dan sólo desde una: que es siempre la misma, y el *sentido común* excusa decir cuál.

Lo extraño es que ésto que está tan claro en los aspectos político y económico de la vida social, esté aún tan oscuro en el aspecto sociolingüístico. Puede ser debido al hecho de que, como escribe Hudson (1), la sociolingüística es una nueva disciplina, con apenas 15-20 años de edad. Pero puesto que tanto la historia como la lingüística son disciplinas milenarias, sugiere también que la dominación y la alienación lingüísticas, de puro obvias e inmediatas, han llegado a ser ese cristal con el que se mira y al que, sin embargo nunca se alcanza a ver (2).

Lo que sorprende es que un hecho, cuyo carácter equitativo parece a primera vista muy cuestionable, sea sistemáticamente presentado e interpretado *por ambos lados implicados* desde una sola de sus dos perspectivas posibles (3). Más o menos como «una ventaja psicológica para la población de esa lengua, que de este modo, como ciertas mujeres de conducta bamboleante, tienen para su bien, el complemento de la otra lengua **viril** (= verdaderamente *útil*) (4) que necesitan».

El hecho al que me estoy refiriendo es, naturalmente, al bilingüismo unidireccional o unilateral que **obliga** a **todos** los hablantes de la lengua *periférica* a aprender la lengua *central*, **excusando** a **todos** los hablantes de la lengua *central* a hacer lo mismo en la dirección inversa.

Pero ¿es que hay otra perspectiva? se preguntarán muchos, ingenuamente incluso. La otra perspectiva es ésta:

Si el bilingüismo social es una ventaja, debería serlo para todos. Y sería una verdadera lástima (aparte de una gran injusticia) privar a todos los monolingües de la lengua estatal (ya vivan en Biriatou o en París; en Usurbil o en La Mancha) de un privilegio tan hermoso.

Si por el contrario, para la comunidad lingüística *central* el bilingüismo social ha demostrado (por ejemplo en Québec, en Puerto Rico) ser un serio inconveniente que somete a una presión considerable a los hablantes y pone en peligro la propia integridad del idioma, parece una gran injusticia (aparte de una verdadera lástima) obligar a comunidades lingüísticas y a lenguas que son patrimonio cultural no de un solo estado, sino de toda la Humanidad, a agonizar de modo tan lamentable (5).

Pero esta es la perspectiva que sistemáticamente se escamotea. Y el que se escamotee está indicando que para la élite de poder de un estado que, por esa misma razón, es expansionario hay un *principio de desigualdad* que es indiscutible e incuestionable: que su lengua es superior a todas las otras que existan dentro de ese estado. Y que, por tanto, dentro de los límites del estado, las respectivas lenguas naturales no pueden tener, de ninguna manera, los mismos derechos (6).

Pero esto es, precisamente, lo primero que una comunidad lingüística necesita cuestionar y que no puede en modo alguno aceptar: la pretensión de los otros de que su lengua es inferior a la de ellos. Porque, como vimos, el primer axioma, incuestionable e indiscutible, que permite en cualquier tiempo histórico la supervivencia de una comunidad lingüística es la convicción de sus hablantes de que su lengua es tan apta como cualquier otra lengua humana, y la única capaz **para ellos** de dotarles de un desarrollo lingüístico completo (7).

El principio de desigualdad del estado expansionario se sitúa así en el núcleo mismo del espacio de ideas de la comunidad lingüística sometida (8), buscando reemplazar al axioma de necesidad. Cuando lo consigue, el *complejo de inferioridad* es interiorizado por los propios hablantes de la lengua sojuzgada (9). Y es él el que les impide recobrar su propia perspectiva porque aprisiona de raíz al pensamiento. Sus efectos son devastadores:

Si los hablantes, en el caso de que esto todavía sea posible, hablan en todo contexto el idioma minorizado **tienen miedo** de sufrir sanciones legales o sanciones sociales (se les ridiculice por interpretarse que desconocen el idioma *superior* (10): es decir, que son nativos no cultivados del idioma inferiorizado: por tanto *inferiores* ellos mismos). Si *por miedo* a la sanción social o legal demuestran que saben el idioma dominante y prescinden de usar el propio, están dando la razón a sus sometedores de que el suyo no sirve «en los tiempos actuales» para comunicarse «en todas las situaciones». Luego es inferior (11).

Como el niño predestinado a una conducta esquizofrénica su madre (madrastra, en este caso):

> lo castiga por ciertas acciones y lo castiga por aprender que el castigo seguirá a ciertas acciones (12).

O para ejemplificarlo con la anécdota psiquiátrica de Haley (13): el maestro Zen de un monasterio budista agarra una estaca y la sostiene encima de la cabeza

del discípulo diciéndole conminatoriamente:

> si dices que este garrote es real, te pegaré con él;
>
> si dices que no es real, te pegaré con él. Y si no dices nada, te pegaré igualmente con él (14).

La comunidad dominante es el maestro (superior) que coloca el garrote de la superioridad **legal** de su lengua sobre su subordinado (el hablante de la lengua sojuzgada) y le pega con él de todas las maneras: tanto si habla su lengua como si no la habla (15). La solución intermedia —(«bilingüismo»)— acumula los inconvenientes de las dos (16).

La situación de alienación psicológica a la que tal veto categórico empuja a los hablantes de la comunidad subordinada ha sido justamente comparada por Aracil con la *doble atadura* de la teoría psiquiátrica de Gregory Bateson («the double bind theory») (17):

> El veto categórico es una represión insidiosa del conflicto porque impide convertirlo en un objeto de reflexión y de discusión. Impide construir un metalenguaje para hablar *de* la situación, y también para concebirla, porque el individuo ni siquiera puede pensarla sin construir ideas. La obligación perentoria de pensar, razonar y hablar *dentro* de una situación contradictoria hace que el individuo se sienta confusamente víctima de un juego absurdo y desleal —que tampoco puede aclarar porque aventurarse a señalarlo y discutirlo (*a decirlo*) sería ya transgredir el veto. La doble atadura es también sarcástica porque sitúa en falta a la víctima. Cualquier tentativa suya de articular un metalenguaje (en forma de preguntas, comentarios, etc.) es automáticamente descalificada como mala voluntad, mala fe o suspicacia infundada. Como el problema ni siquiera está declarado, tampoco es aclarado, y es vivido en forma de preocupación obsesiva y evasiva que no es cuando menos plenamente *real* (18).

Tal vez sea la hipótesis capaz de explicar por qué los hablantes de la lengua sometida no se atreven a pensar por sí mismos en aquello precisamente que más les interesa.

Y explica también muchas otras cosas que sin su ayuda tal vez quedarán sin explicar: la escasez, dentro de la comunidad lingüística sojuzgada, de ideas sobre la lengua; el status *marginal* de la sociolingüística. Y, sobre todo ello, una actitud de enfermedad social en las que unos se ven empujados a optar

> entre la violencia ciega y desesperada y la aceptación fatalista de la confusión y la impotencia (19).

Y los otros se resignan a cifrar las esperanzas de recuperación del idioma en la obtención de un hipotético *bilingüismo equilibrado.*

Pero la primera actitud es destructiva (o autodestructiva) (20). Y la segunda es malsana porque como hemos escrito en otro lado el bilingüismo social es tan sólo

> una fase en el proceso de sustitución que señala la igualación momentánea entre una fuerza creciente y una decreciente (21).

Y la concurrencia, sobre un mismo territorio y durante el mismo periodo de tiempo, de una comunidad que aspira a un bilingüismo generalizado (22), y la otra que generaliza un monolingüismo de uso, acelera inevitablemente la extinción de la primera (23). Ya que, en palabras de Aracil:

> las aspiraciones máximas (de los primeros) son muy inferiores a los requerimientos mínimos (24).

O porque, también con palabras del sociolingüista catalán:

> lo indispensable es imposible —inconcebible en primer lugar. Y el pensamiento, atrapado, se debate inútilmente, y su impotencia confirma la imposibilidad de cambiar así las reglas del juego (25).

Ha llegado también el momento de sacar al *pensamiento bilingüe* de su *prison de longue durée.*

Los capítulos que siguen son su salida.

II

El punto de arranque estriba en la comprensión clara y cabal (en términos estrictamente lógicos) de la diferencia que existe entre dos procesos de *bilingüismo* claramente anisomorfos: uno es el que se le impone a las comunidades lingüísticas *periféricas;* el otro, el que se faculta entre los individuos de la comunidad lingüística *central.* Ambos implican exigencias diferentes (26), distribuciones diferentes y lenguas distintas. Pero al meter a ambos en el mismo saco, el Estado expansionario persigue tapar los inconvenientes del primero con las ventajas del segundo, y hacer llevaderas las frustraciones de aquellos haciéndoles creer que es sólo un masoquismo inveterado (*afán de victimización*) o una falta de *cultura,* o una ausencia de *sensibilidad social* lo que les impide equipararlas a las obvias satisfacciones de éstos.

Sin embargo, los dos procesos son absolutamente disemejantes. El primero consiste en lo que denominaremos *paradigma de extorsión.* El segundo en un *paradigma de implementación.*

III

El punto de partida es esta pregunta: ¿Qué ocurre a nivel social cuando a una comunidad lingüística se le ahoga su capacidad de expresar y recibir toda la cultura en su propia lengua?

De una parte ocurren fenómenos de los que ya hemos dado cumplida cuenta: las funciones lingüísticas que llamamos *formales* se inhiben en la lengua sojuz-

gada. Esta desigualdad funcional, es dicho sea de paso, la que la élite de poder necesita como justificación de su asumpción incuestionable: que las lenguas *no* son iguales. «No tienen iguales sus funciones: una sirve para casi todo; la otra para casi nada. Ergo *no deben* ser iguales en su trato».

Pero lo que aquí nos interesa analizar es qué ocurre desde el punto de vista interno de los aprendizajes y de los grupos sociolingüísticos de comunidad sometida. Y lo que ocurre es algo tan obvio como esto: que el aprendizaje cultural de la lengua se guillotina (27).

Hemos representado al aprendizaje cultural o secundario por B (en sus dos facetas de conocimiento elaborado de la lengua por parte de sus hablantes nativos, y aprendizaje de esa lengua por parte de otros adultos no nativos). Eso quiere decir que debemos restar B en cada uno de los cuatro grupos sociolingüísticos:

AB	— B	= A
BA	— B	= A
A	— B	= A
B	— B	= ϕ

Como vemos los cuatro grupos quedan reducidos a uno —A—, más el conjunto ϕ que representa el estado de desaparición de la lengua en el grupo. O sea, los tres primeros grupos se funden dentro de un único grupo de hablantes incompletos de la lengua nativa. Y el cuarto se disuelve automáticamente dentro de los monolingües de la lengua invasora: es una evidencia que las lenguas reducidas al estado primario o natural no se aprenden normalmente por los adultos nativos de otras comunidades lingüísticas (28). Para que un grupo social de adultos nativos de otra comunidad la estudie debe haber alcanzado un nivel suficiente de uso cultural.

Si los grupos sociolingüísticos de la lengua territorial se contraen en uno (eliminándose uno de ellos), quiere ello decir que los ocho tipos lingüísticos individuales de euskaldunes quedarán reducidos a cuatro, engrosando los otros cuatro restantes el cupo de monóglotas erdaldunes. Vamos a ver porqué:

	Euskara / Erdara		K / D	
Tipo 1	A/0	—B =	A/0	Tipo 1
Tipo 2	A/A	—B =	A/A	Tipo 2
Tipo 3	A/B	—B =	A/B	Tipo 3
Tipo 4	A/AB (o BA)	—B =	A/AB (BA)	Tipo 4
Tipo 5	AB/0	—B =	A/0	Tipo 1
Tipo 6	AB/A	—B =	A/A	Tipo 2
Tipo 7	AB/B	—B =	A/B	Tipo 3
Tipo 8	AB/AB (o BA)	—B =	A/AB (BA)	Tipo 4

Cuadro n.º 13

La primera fila representa la situación en EusKara; la segunda en erDara. El **B** que hay que restar es, por tanto, exclusivamente el de la primera fila, ya que se trata de una situación en la que se imposibilita el aprendizaje secundario de esta lengua.

El resultado es el siguiente:

— En la lengua oprimida sólo se posibilitan tipos lingüísticos incompletos.
— Los tipos lingüísticos completos —AB— sólo se posibilitan desde la lengua invasora.

La acumulación de los dos factores provoca un desplazamiento de los hablantes euskaldunes (**el proceso es el mismo para cualquier lengua minorizada,** pero aquí nos interesa ejemplificarlo desde el Euskara) hacia el tipo contiguo que representa su incremento de presencia en erdara. Y, correlativamente, el receso hacia el tipo contiguo que representa menor presencia del Euskara.

En efecto, el principio de desigualdad, intangible e inviolable (es decir, innombrable) sobre el que la élite de poder del Estado expansionario establece el predominio de una lengua y la subordinación de las otras adopta para el hablante de las lenguas centrifugadas la forma de un falso dilema. La doble atadura a la que nos hemos referido más arriba es en realidad un dilema formulado en estos términos:

> ¿Qué prefiere ser, un hablante incompleto de su lengua nativa, o un hablante completo de la lengua oficial del estado?

Es el tener que elegir esta suerte de *elección de Sofia* (29) entre dos términos igualmente amputadores lo que produce ese sentimiento de angustia y frustración y conduce al hablante al bilingüismo como alienación: es decir a un bilingüismo complejo, que recubre o descubre un complejo de bilingüismo. El tortuoso camino que se recorre es el de la propia expatriación, tal y como lo representamos en el paradigma I (diagrama n.º 25).

Ya vimos que los sujetos de la comunidad invasora que sabían algo de la lengua ocupada se funden con los monolingües (primarios o secundarios) de su comunidad de origen. Los nativos de la lengua sojuzgada buscarán completarse en la lengua invasora, **renunciando a hacerlo en su propia lengua** (30).

De los cuatro tipos restantes (A/O; A/A; A/B; A/AB) el primer conjunto que desaparece es el de los monolingües primarios del Euskara (A/O) (recuerden, en cambio, que el grupo de monolingües primarios del erdara se fortalece). Este grupo contiene tanto a los adultos no culturizados como a los niños en fase de adquisición natural. Los primeros pasan a ser semibilingües secundarios (A/B): aprenden el Castellano y lo usan limitadamente en las funciones formales. Los segundos pasan a ser semibilingües primarios: se nativizan simultáneamente en erdara. Los que ya estaban en esta situación, y estos mismos sujetos en un segundo estadio del proceso, pasan en los dos casos a ser bilingües diglósicos. En el caso de los semibilingües primarios ello quiere decir que se forman culturalmente **sólo**

en Castellano (A/AB). En el caso de los semibilingües secundarios supone que se nativizan también en el erdara que ya poseían secundariamente (A/BA). Estos tipos en una fase siguiente del proceso, más los sujetos que ya eran diglósicos, se convierten finalmente en monolingües completos de la lengua invasora (O/AB). Aquí termina el proceso.

¿Por qué el bilingüe diglósico una vez que se ha completado en erdara sigue desplazándose hacia el monolingüismo erdaldún y no retiene el Euskara siquiera como lengua coloquial? La razón es, como todas las verdades, simple. Llamábamos páginas atrás al bilingüe diglósico, *bilingüe contra natura.* Y es, en efecto, un sujeto que se ha desnaturalizado. Lo que quiere decir que ha perdido la **naturalidad** en su lengua de partida, porque ha aquirido una identidad completa en la lengua de acceso: está ya en la otra perspectiva. Ve las cosas desde el otro lado de la barrera porque en la otra comunidad está dentro de un grupo sociolingüístico *pleno* (de máxima capacidad o de máxima motivación). Como consecuencia de ello, es arrastrado por la dinámica de la otra comunidad lingüística y tal movimiento es centrífugo en relación con la lengua de la comunidad subyugada. Y

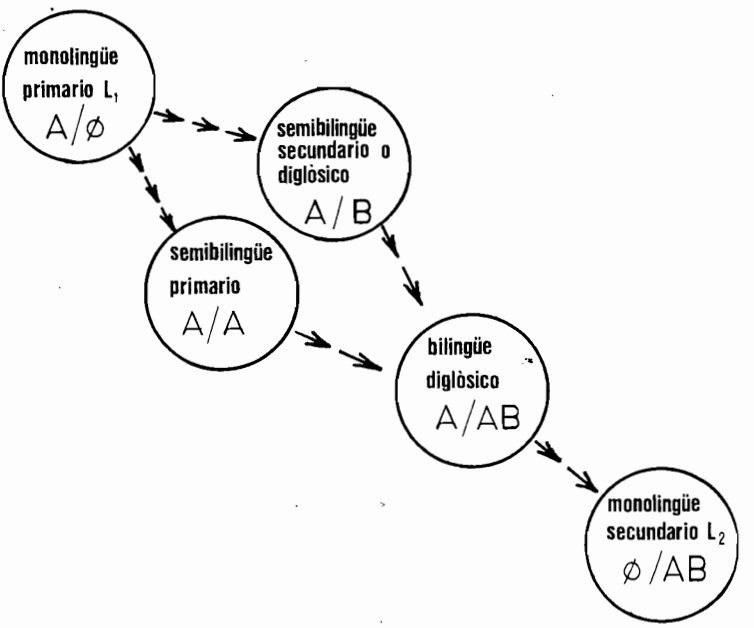


Diagrama n.º 25
Paradigma de Expetriación

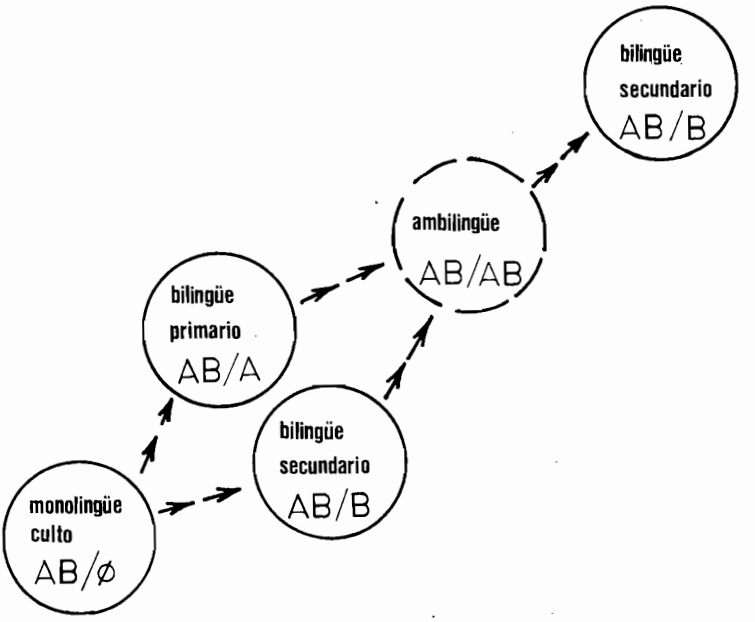


Diagrama n.º 26
Paradigma de Implementación

es también un movimiento hacia fuera (hacia una menor presencia de la lengua en ellos) porque una vez que ya son hablantes completos de la lengua 2 y en virtud de sus nuevas *necesidades culturales* buscarán, ya a título individual, cualquier nueva expansión lingüística hacia una tercera lengua: la lengua de una comunidad vecina que posea un repertorio completo de usos culturales.

El movimiento que ejecutan está reflejado en el *Paradigma de Implementación* que es el proceso de *bilingüismo individual* que el aparato del estado faculta entre los hablantes completos de la *lengua oficial del estado* (diagrama n.º 26).

Los monolingües completos de la lengua oficial (AB/O) aprenden la *lengua extranjera*. Si son infantes dotados de medios económicos (hijos de la clase alta) la aprenden simultáneamente al aprendizaje de la forma B (registro cultural) de la lengua estatal: son los niños de las English Schools, Kindergarten, Lycées, etc. Si no, la aprenden ya sea en la adolescencia o incluso en la edad adulta. Devienen en el primer caso bilingües primarios; en el segundo, bilingües secundarios (AB/A y AB/B respectivamente). La mayor parte de los bilingües primarios que completan sus estudios con estancias prolongadas en el *país extranjero* y algunos de los bilingües secundarios que por razones profesionales o de otro tipo incrementa su uso de la lengua extranjera en estrecho contacto con nativos, devienen ocasionalmente ambilingües. Es posible que esta situación de ambilingüismo en la mayor parte de los sujetos que acceden a ella sea episódica, porque para mante-

nerse necesita unas condiciones excepcionales desde el punto de vista del uso lingüístico (estar sometido con igual intensidad a las formas, culta y coloquial de dos lenguas diferentes). Pero si el sujeto retrocede de la situación ambilingüe (AB/AB o AB/BA), queda como bilingüe primario o secundario del idioma de partida (salvo casos marginales de expatriación real o exilio) y cualesquiera que sean las incidencias en su otra lengua, **está en todo el proceso sólidamente fijado al erdara de partida por un aprendizaje completo** (31).

El gran fraude del estado expansionario consiste en imponerle a comunidades enteras el Paradigma de Expatriación haciéndolo pasar por *Paradigma de Implementación* y bendiciendo con el incienso de las *ventajas psicológicas del bilingüismo* (a través, entre otros medios, de las *pastorales* que los filólogos monolingües de la lengua estatal dirigen a la grey bilingüe de las comunidades periféricas). Y la gran miseria de las ciencias sociales (entre las que no excluiré la sociolingüística ni la psicolingüística), el haber sido incapaces hasta la fecha, de distinguir entre una silla eléctrica y una mecedora. Dos cosas claramente diferentes, cualquiera que sea el enfoque científico desde el que se observen: la una atenta contra la vida de las comunidades lingüísticas y contra el equilibrio personal de los individuos; la otra es un inocente divertimento.

El uno con su acción, y las otras con su cooperación han hecho creer —y lo siguen haciendo— a decenas de comunidades lingüísticas que iban a mecerse, cuando iban a ser —y lo están siendo— electrocutadas.

El Paradigma de Extorsión/Expatriación es el glotocida de la lengua en sus hablantes (32). El Paradigma de Implementación es, desde la óptica de la Comunidad Lingüística de referencia, teóricamente indiferente. Los sujetos pueden, a título individual, avanzar por él sin que eso descompense a la lengua de partida, puesto que ésta se ha completado previamente en el sujeto. Pero hemos dicho teóricamente. Verán: que entren a mi casa, me la saqueen, me impidan salir de la cocina y acaben echándome a la calle, definitivamente me perjudica. Que el vecino de al lado me invite a comer *teóricamente* no presenta ningún inconveniente para mí (y puede ser incluso una ventaja si quien cocina es su madre)... salvo que mi vecino sea antropófago. O se llame Jack el Destripador. O simplemente se trate de uno de esos sujetos a los que Lewis Carroll se ve en la necesidad de recomendarles que:

> Como regla general, absténgase de propinar puntapiés por debajo de la mesa a las espinillas del caballero que tiene enfrente si no le ha sido presentado; su gracia puede ser malinterpretada, circunstancia ingrata en todo momento (1979, 117).

El *paradigma de implementación* es una invitación a comer en la casa del prójimo que no debería usarse con antropófagos ni entes afines: si la lengua que aprendemos como lengua de relación extra-nacional, **después de haber adquirido completamente la propia**, resulta ser la de una comunidad lingüística que anda a bocado limpio por el otro lado de la mesa con alguno de nuestros congéneres, es preferible aprender el Sánscrito.

El aprendizaje adicional de una segunda lengua debería pactarse entre las comunidades implicadas para que tuviera garantía de reciprocidad. Dadas esas condiciones, es el Paradigma que indica el camino que debe seguir la posible (facultativa) bilingualización de los sujetos.

El aprendizaje completo de la lengua propia no puede ser, en cambio, objeto de pacto alguno: es un derecho natural de las lenguas, de las Comunidades Lingüísticas y de los hablantes individuales. Y como derecho natural es anterior y prioritario a cualquiera de los derechos que se arroguen las élites de poder de los Estados expansionarios (33).

Notas bibliográficas del capítulo 6

(1) 1980, 1: «We can define sociolinguistics as the study of language in relation to society (...) Most of the growth in sociolinguistics took place in the late 1960-s and early 1970-s, however, so it can be seen how young the discipline is».

(2) La razón de que las evidencias y obviedades *no se vean* es el tema central del *Novum Organum* de Bacon (1620) según el cual: «los ídolos y las nociones falsas que han invadido ya la humana inteligencia, echando en ella hondas raíces, ocupan la inteligencia de tal suerte, que la verdad sólo puede encontrar a ella difícil acceso; y no sólo esto: sino que, obtenido el acceso, esas falsas nociones, concurrirán a la restauración de las ciencias, y suscitarán a dicha obra obstáculos mil, a menos que, prevenidos los hombres, se pongan en guardia contra ellos, en los límites de lo posible». Bacon distingue «cuatro especies de ídolos que llenan el espíritu humano. Para hacerlos inteligibles, los designamos con los siguientes nombres: la primera especie de ídolos, es la de los de la tribu; la segunda, los ídolos de la caverna; la tercera, los ídolos del foro; la cuarta, los ídolos del teatro» (F. Bacon, 1620, 1905 reed, 263-4). Los *ídolos de la tribu* corresponden en Bacon a las deformaciones procedentes de la propia naturaleza humana; los *ídolos de la caverna,* a las deformaciones procedentes de nuestra manera individual de ser y comprender la realidad; los *ídolos del foro* son en realidad las trampas del lenguaje de los dominadores (conforme a la idea que más tarde expresará Emerson de que «the corruption of man is followed by the corruption of language»); y en fin los *ídolos del teatro* serían las deformaciones procedentes de los malos métodos de demostración que Bacon atribuía a los diversos sistemas filosóficos y que en nuestra época habría que hacer extensible a sus caricaturas, las ideologías políticas.

(3) «Incluso un destacado defensor del Galés, Frank Smith, pudo escribir en 1971: Creo que es correcto asumir que todo niño de lengua galesa debe aprender Inglés, y ello, en gran medida por razones de índole práctica y económica. Lo que era cierto hace treinta años, es más cierto aún en nuestros días» (Max K. Adler, 1977, 31).

(4) La antinomia masculino/femenino asociada a lo que Aracil llama el *discurso de la desigualdad* entre una lengua fuerte/otra débil, una dominante/otra dominada, fue señalada aparte de por el propio Aracil (1982, 150 y ss), por Ninyoles (1969, 131 y ss) para el caso del Catalán. M.ª J. Queizan y A. Gil Hernández (cf. Gil Hernández et al. 1984, 99-100) la han detectado en el caso del Gallego:

«Curiosamente estes temas (nom únicos) dos discursos da desigualdade a respeito da estrutura da língua confluem con outros, aparentemente enobrecedores, mas no fundo tam discriminadores (ou mais) do que os ja resenhados. Som aqueles que atribuem ao galego as qualidades da mulher (submetida): A língua galega é suave, doce, femenina, lírica e amrosa, etc. A outra lingua, por lógica, é viril, esforçada, destemida, enérgica e adequada para a epopeia...».

(5) El egocentrismo y la megalomanía de esas comunidades lingüísticas queda retratada en esta anécdota (de dudosa gracia) que recoge Charles Berlitz en su «Cornucopia of astonishing facts about the languages of the World»:

«Generalmente la población Esquimal del Canada ha recibido la educación en Inglés. Pero recientemente los activistas francófonos del Quebec han presionado con firmeza para que se les enseñe también Francés a los Esquimales, sobre la base de que Canadá tiene dos lenguas oficiales: Inglés y Francés (Berlitz, 1982, 83).

Es el momento de recordar aquí que los esquimales de Groenlandia reciben la educación en Esquimal, desde los primeros tiempos de su colonización por los daneses (cf. Stenholdt, 1969), que los apenas dos mil esquimales de Siberia, la reciben igualmente en Esquimal (cf. Mowat, 1972). Y que hasta los mil aleutoesquimales de la isla de San Lorenzo la reciben en su idioma, el Yupik Siberiano (cf. Krauss, 1980).

(6) «Així com els imperialismes de què tenim notícia trobaren en la llengua una eina per a consolidar-se i un vehicle per a manifestra-se, els Estats contemporanis no fam sinó reproduir aquell model. (...)»

«El poder, al capdavall, necessita de la llengua i, doncs, el poder unitari s'imposa mitjançant una sola llengua, la seua pròpia, és clar, la qual esdevé par antonomasia la *llengua* i, en conseqüència, se n'han de bandejar qualssevol altres: així esdevenen coincidents política lingüística i glotofàgia. En aquest aspect nó em sembla massa rellevant la diversitat de mesures amb què es pot dissenyar la tal política lingüística».

(...) Per la seua banda, el poder va afiançant-se a mesura que aconsegueix d'imposar processos d'anivellament lingüistic; sobre un espai humà més uniformitzat, també lingüisticament, les prerrogatives del predomini s'exhibeixen amb mayor coherència». (Vivent Pitarch, «Les servituds de la política lingüística», en Ullal 9, 1986, pp 37 y 38).

(7) Es, *por cierto*, la actitud que permitió la supervivencia del Inglés (entre 1200-1400) y la maduración de las lenguas romances. Cf. sobre el primero Charles Barber, 1976, pp. 65-142 («Attitudes to English») y sobre el segundo Philippe Wolff, 1971, 602.

Como escribe Charles Barber todavía

«En el siglo XVI había fuerzas que favorecían el uso del Inglés para propósitos anteriormente reservados al Latín, pero también había oposición al uso del Inglés. El Inglés era inapropiado para obras científicas porque carecía del vocabulario técnico necesario. Era «rudo» o «bárbaro» careciendo de expresividad. Era inestable y cambiante» (de un sitio a otro) «a diferencia del Griego y Latín clásicos, que eran «fijos». Por lo general no era entendido fuera de Inglaterra, mientras que el Latín era una lengua internacional y facilitaba el intercambio intelectual entre los estudiosos de naciones diferentes.

«Los partidarios del Inglés avanzaron como réplica diversos argumentos. Era útil tener obras cultas en Inglés, de modo que no se tuviera que perder el tiempo aprendiendo idiomas. Aquellos que deseaban ocultar el saber a la gente corriente tenían motivos siniestros. También el Griego y el Latín habían sido una vez lenguas maternas: y los Romanos habían escrito su ciencia y su filosofía en Latín, no en Griego. Las deficiencias en el vocabulario del Inglés podían remediarse acuñando o tomando en préstamo nuevas palabras. El producir obras importantes enriquecía el idioma que dejaría de ser «rudo» o «bárbaro» (Charles Barber, cit, 72).

«Dante no pertenece solamente a Italia, aunque su obra hizo una poderosa contribución al nacimiento de la literatura italiana. Aunque él nunca le terminó de dar forma definitiva a su tratado *De vulgari eloquentia*, cuyo primer borrador se compuso en torno a 1303, este librito es revelador de la ruta recorrida en Europa en el siglo trece, y proféticamente significativo, gracias a la deslumbrante personalidad de su autor.

«Ante todo, ¿qué era esta «vulgar elocuencia?». En oposición a la gramática (Latín) enseñada en las escuelas era, decía él, lo que cada uno de nosotros aprende por imitación de la nodriza, sin que siga conscientemente ninguna regla: la lengua materna, en efecto. De las dos era, con mucho, la más noble: la primera en ser usada por todos los seres humanos; aunque diversa, era por naturaleza común a todos, pues cada nombre poseía una lengua materna; era más natural que el idioma artificial y aprendido de la «gramática» (= el Latín).

«Tenemos una gran deuda con él» (Dante) «por haber proclamado tan vehementemente la enorme importancia de la «lengua vulgar». Era la herencia de —por lo menos— dos siglos de florecimiento literario. En los días de Dante, las más importantes obras de literatura se escribían en la lengua vulgar, y su contribución fué más destacable que cualquier otra. No iba a haber vuelta atrás en este logro a pesar de la crisis humanista».

«Mientras Dante proclamaba la eminencia y dignidad de las «lenguas vulgares», sus esferas de uso iban extendiéndose sin cesar en Italia y en todas partes» (Philippe Wolff, 1971, 197 y 199).

(8) Es decir en el núcleo del *espacio simbólico*. El espacio simbólico tiene un componente personal y un componente «ideal» o mental. El componente personal lo integran los hablantes completos AB/BA de la comunidad lingüística. El componente *mental* o *ideal* las ideas que estos hablantes producen sobre la vida. Es dentro de este componente mental donde se les «inyecta» la idea de que su lengua es prescindible y la otra es necesaria.

(9) Es la interiorización del principio de desigualdad (en forma de «complejo de inferioridad») la que explica ese tipo de conducta social que, con razón, indigna a los euskaldunes completos:

«Geure artean geuk ere egiten ditugu erdaldunak lehenengo mailako herrikide, eta euskaldunak gizajo baztergarri. Guhaurk ere, etsirik zitalenek bezalaxe masaileko mingarriak ematen dizkiegu egunero euskaldunei. Nor harri diteke gero, hortaz, prestuki mintzatzekotan bederen, gertatzen ari dena eta onhartzen duguna beste batzuk teoria-gisa agertu badute? Gaurko euskaldunok erderaz elkar ulertzen dugula gordinki esan dute horiei, guhaurk erakutsi diegu bidea, pratikan hori egunero geuk erabiliz, eta behin eta berriz euskaldunen artean erderaz mintzaturik ontzat emanez. (...) Guhaurk mespretxatzen ditugu euskaldunak horiei sarrera emanez, eta erdaldun bakar batengatik («elkar ulertu beharrez», bai, orain salatzen

diren batzuk esan duten berbera...) hamarrek lotsarik gabe erderara jotzen dugun bakoitzean.» (Txillardegi, 1978, 196).

(10) Y que desconocen las «normas de conducta» en él.

(11) A la larga, como no podía ser de otro modo, acaba afectando a la transmisión de la lengua penalizada. Nancy C. Dorian ha escrito (1981, 106) que:

«Es bastante corriente que los hablantes nativos de una lengua agonizante declaren que tienen en gran estima su lengua materna, mientras no hacen nada para asegurar su supervivencia, esto es, mientras prescinden de transmitírsela a sus hijos (...) (Pero lo que es) lo más frecuente es que, como ocurre en East Sutherland (Escocia), un grupo soporte un largo periodo de tiempo durante el cual su lengua es activamente devaluada, al tiempo que los hablantes de esa lengua son penalizados social y económicamente, antes de que los miembros del grupo vean conveniente apartar tal idioma de sus propios hijos».

(12) «¿Puede entrenarse inadvertidamente a un niño para que sea esquizofrénico? Se ha sugerido que la base de una psicosis posterior puede formarse en la infancia mediante la experiencia del trato con una madre que castiga al niño por ciertas acciones, por ejemplo provoca la paradoja en el niño al combinar un aprendizaje negativo con un deteuro-aprendizaje negativo» (David Lipset, 1980, 206).

(13) Apud Lipset, 1980, 212.

(14) Según Jay Haley el objetivo de esta práctica de budismo Zen es conseguir la iluminación en el discípulo y añade que:

«Tenemos la impresión de que el esquizofrénico se siente continuamente en la misma situación que el discípulo (budista), pero más que la iluminación lo que consigue es la desorientación» (Lipset, ibidem).

(15) ¿Qué salida tiene el discípulo de la historia Zen?

Tiene *una* salida. Decir que «el garrote es real e irreal (al mismo tiempo)». De este modo vence la falsa perspectiva de los contrarios y encuentra la *iluminación:* se da cuenta de que real e irreal son sólo nombres, falsos contrarios, o aspectos diferentes de algo que en un plano mayor es la unidad. Pero para llegar a encontrar la solución necesita dos cosas: a) romper el dilema. b) Vencer el miedo al maestro y al garrote. (Cf. nuestro *Espacio Bilingüe* sobre los espacios dicotómicos, pag. 83 y ss y pag. 90 «el carácter relativo de una oposición»).

También el hablante de la lengua sojuzgada necesita para liberar su pensamiento romper el dilema y vencer el miedo al maestro y al garrote.

(16) «No hay bilingües en East Sutherland que no hablen ninguna de las lenguas tolerablemente, pero hay algunos bilingües que no tienen ni el nivel sintáctico de los mejores monolingües ingleses de la zona, ni el de los mejores y más competentes Gaelico-parlantes de la generación de mayor edad. Si hubiera habido una generación verdaderamente monolingüe en Gaélico con la que hubiera podido establecer la comparación, el foso en la capacidad sintáctica en Gaélico habría resultado ser probablemente aún mayor. Resulta evidente que ciertas construcciones complejas del Gaélico, anteriormente en uso, están siendo olvidadas incluso por los actuales bilingües de más capacidad. Y la comunidad reconoce la posibilidad de caerse entre dos sillas lingüísticas, mediante esta dura expresión: *Chaill mi á Ghàidhlig agus cha d f huair mi a'Bheurl* - Perdí el Gaélico y no conseguí el Inglés» (Nancy C. Dorian, 1981, 115). Cf. cita 89 cap. I de la 1ª Parte.

En su «Descripción lingüística y socio-lingüística del bilingüismo escolar de Euskadi-Sur, a través del léxico disponible referido al mundo laboral», M.ª José Azurmendi llega entre otras conclusiones a ésta:

«Resumiendo, en el paso de 5° a 8° de EGB se manifiesta una mejoría en el uso lingüístico que supone pasar del índice negativo al positivo en el factor. Pero en el paso de 8° de EGB a 3° de BUP y 2° de FP se manifiesta un retroceso enorme, un empeoramiento enorme en el uso lingüístico, llegando a unos índices negativos tan fuertes que nos indican una situación de uso lingüístico en ambas lenguas, de bilingüismo, desastrosa. ¿Cómo puede explicarse un cambio de sentido y sobre todo con la brusquedad y radicalidad con que se da entre estas dos etapas escolares?» (Azurmendi, 1985, 319). Cf. también sobre el mismo tema: M.ª José Azurmendi: «Análisis cuantitativo de la distancia interlingüística y de la corrección lingüística en el uso actual del Euskara». En *Symbolae Ludovico Mitxelena Septuagenario Oblatae*. José L. Melena, ed. Vitoria, 1985, pp. 1137-1146. Y M.ª José Azurmendi / Francisco J. Olarte «Descripción del

Euskara utilizado actualmente: estudio dialectológico del léxico disponible aplicado a *gorputzaren atalak / partes del cuerpo humano*». Eusko Ikaskuntza, 1983.

(17) Gregory Bateson, zoologo y antropólogo educado en Cambridge, después de diversos trabajos de campo en Nueva Guinea y en Bali (aqui con Margaret Mead) extendió su campo de interés en primer lugar hacia la teoría de la comunicación y la cibernética, campo en el que trabajó con Jurgen Ruesch, y más tarde hacia la psiquiatría y la etología. Es en su etapa de psiquiatra, en 1952, cuando concibe la «teoría del doble vínculo o doble atadura» (*double bind theory*) sobre el origen de la esquizofrenia. Para Bateson la esquizofrenia se originaría en una **relación intensa y vitalmente importante** que implica a dos o más personas y requiere una triada de mensajes contradictorios y conflictivos en diferentes niveles de abstracción:

1.— El «atador» (la madre, usualmente) da primero un mandato negativo del tipo «si no haces esto, te castigaré severamente».

2.— Esto se acompaña simultáneamente por un segundo mandato inconsistente con el anterior. Posiblemente no-verbal, es de un nivel de abstracción superior que el primero, al cual descalifica, aunque, en semejanza con el primero es extremadamente amenazador. Traduciéndolo en palabras sería del tipo: «Pero no interpretes esto como un castigo» O «no pienses en lo que no puedes hacer» o «no pongas en duda mi afecto».

3.— Hay finalmente, un tercer mandato negativo que prohibe al niño «atado» escapar de la situación y de la relación.

(cf. Lipset, 1980, 206 y ss. especialmente 210-211). La teoría del doble vínculo o doble atadura fue posteriormente revisada por el propio Bateson (cf. Bateson, 1972, 271-278).

Pero en su versión «canónica» es en la que Aracil hace uso de ella para compararla a la situación de minorización de una comunidad lingüística. Y por tanto nos interesa preguntarnos ¿qué hay en la situación de minorización, que se asemeje a una doble atadura?

1.— Un primer mandato, extremadamente compulsivo del tipo «no puedes modificar ni atentar contra los derechos (=privilegios) de la lengua oficial y común».

2.— Otro, inconsciente con el anterior y también punitivo: «pero no pretendas que, en un Estado democrático y de derecho, no puedes promover y recuperar tu *vernáculo*. Tienes el derecho y la responsabilidad de hacerlo».

3.— El mandato negativo que impide al «súbdito» atado escapar a la relación sería el marco jurídico y el cuerpo legal (constitución, etc) que le obliga: primero «legalmente», y luego «moralmente» porque se le presenta como un «consenso democrático»: es decir hecho por sus representantes para su propio bien.

(18) 1981, «L'Estandardització del Catalá Modern: en Justicia a Josep Calveras». Pag. 32

(19) Ibidem.

(20) En términos psicológicos tanto el desbocamiento instintivo (en cuanto que hipertrofia) como la inhibición (en cuanto que atrofia) serían, en expresión de Manuel Alemán: «dos modelaciones erróneas de la agresividad en su acepción positiva de potencial energético de la persona».

(21) *El Espacio Bilingüe*, 1981, 132

(22) «(Hay en la Comunidad Autónoma Vasca) una rotunda conciencia de confianza y de seguridad en las garantías de supervivencia del Euskera. Nadie prácticamente, de los que viven en la Comunidad Autónoma Vasca, cree que el Euskera sea, por ahora, una lengua amenazada de muerte a la que le queden pocos años de vida.

«Sensiblemente menor, pero todavía mayoritaria, es la conciencia de seguridad en el logro de un estado de *bilingüismo real* en el que el euskera sea un idioma utilizado en pie de igualdad con el castellano».

«El volumen de población que acepta con ilusión, y con realismo de posibilidades de éxito una estrategia de bilingüismo, alcanza a solamente la mitad de la población de la Comunidad: El resto de la población, al margen de sus propios deseos, alberga una postura de duda, de escepticismo y de incredulidad frente a ella». *(La Lucha del Euskara*, 1983, 105 y 107).

(23) Como lo señaló Txillardegi (1987, 257) en «Euskal Herriko Elebitasuna»

«Honek garbiki erakusten du, xifratan, eta diglosiak eta abar aipatu baino lehenago, gaurko tankerako egoera batek zertara eraman dezakeen; **euskeraren heriotzara eta ez bestera.** Euskara salbatuko bada, guztiz beharrezkoa da egoera mota honetatik irtetea».

Erdaldunak elebakar eta euskaldunak elebidun izango direno, euskaldunen kopurua handiago izanagatik ere, diglosia ttipiago izanik ere, egoera horrek ez darama, eta ez daramake, erdal elebakartasunera eta euskararen heriotzara baizik. Erdal elebakarraren kontra deliberatuki burruka egiten ez duenak, euskararen heriotzaren alde egiten du lan».

(24) «Un Discurso de la Impotencia surgiría más tarde del descrédito del de la Buena Voluntad, cuyas aspiraciones *máximas* fueron siempre muy inferiores a los requerimientos *mínimos*» «(Lengua nacional» ¿una crisis sin crítica?. 1984, 3).

(25) Idem, pag. 5.

(26) Uno es social; el otro es individual. Precisamente porque a la sociolingüística del «establishment» sólo le ha interesado el segundo, como material de investigación, es por lo que llegaron prematuramente a la conclusión de que «el bilingüismo es un hecho característico de la conducta individual».

Es posible que en el caso euskaldun el bilingüismo sea un fenómeno antiguo (Cf. Michelena, 1957, 114) «una de las especiales condiciones a las que ha estado sometida la evolución histórica del vasco ha sido la de largos siglos de bilingüismo no limitado a las clases altas, que posiblemente no empezaron con los comienzos de la influencia romana)». Pero era un bilingüismo *individual.* Todos los datos que tenemos apuntan a que en el centro de la territorialidad euskaldun el *bilingüismo social generalizado* es un hecho moderno (cf. pj. apartado III del capítulo IX infra.).

[El artículo de Michelena del que se extrae la frase entrecomillada en esta cita es «Antiguas consonantes vascas». En: *Miscelánea Homenaje a André Martinet.* Diego Catalán, editor. Biblioteca Filológica, Universidad de la Laguna, II, 1958, pp. 111-157.]

(27) Los Estados utilizan como procedimiento privilegiado —aunque no único— para lograr rápidamente este objetivo, la erradicación escolar del idioma en cuestión, ya que con ello consiguen, simultáneamente, gracias a la indefensión psicológica del niño, provocar la interiorización del principio de desigualdad, es decir, del complejo de inferioridad. En los capítulos 8 y 11 de la tercera parte recogemos diversos testimonios de cómo se provoca este efecto. Aquí consignaremos, simplemente, esta otra «anécdota» de Charles Berlitz (1983, 83).

«En las escuelas misionales de las reservas antes era obligatorio castigar a los alumnos por el uso de (sus) Lenguas Indias durante las horas escolares. Esta tendencia se ha invertido ahora: se alienta al estudio de las Lenguas Amerindias *ya que estas lenguas están a punto de extinguirse*» (Berlitz, 1983, 83).

(28) El artículo de Sommer & Marsh sobre los «éxitos» y las perspectivas de la anglisificación generalizada de las poblaciones autralianas de Queensland Septentrional es una buena ejemplificación del proceso:

En Queensland Septentrional, antes de la entrada en escena de los anglófonos, con su programa de monolingualización «nothing less than a full scale attack, using modern methods developed for teaching English as a second language, will combat the poor language habits established by years of use», 56), vivían tres naciones lingüisticas, los Koko-Mindjen, Koko-Bera y Kunjen, establecidas en un área de gran relación y proximidad geográficas, pero hablando lenguas diferentes. Hasta la presencia de la *misión* inglesa, cuyo personal «concentró» y dirigió todos los esfuerzos hacia el establecimiento del Inglés como *el* medio de comunicación, tanto de uso como de la educación: «durante años recursos financieros y personal han sido empleados, según se disponía de ellos, en el programa de inglesificación, y el uso de los vernáculos aborígenes (sic) fue desaconsejado» (50) las tres naciones exhibían al mismo *tiempo* una lealtad hacia la lengua nativa, y un bi- o multi-lingüismo personal generalizados que permitían a cada individuo de una de las naciones entenderse en la lengua del otro, o en una tercera lengua. El resultado de este «ataque a toda escala» por anglizarlos no ha sido solamente extirpar en las jóvenes generaciones el conocimiento y la continuidad de sus lenguas nacionales, sino mutilar su potencial disponibilidad y capacidad para el bi/multi-lingüismo. En lugar del conocimiento completo de la suya, y de al menos una o dos lenguas vecinas como lenguas de relación, la generación más joven de nativos australianos tiene ahora una sóla lengua, que no es la suya, y en la que el acento, la pronunciación, la pobreza léxica, etc. servirán siempre como excusas para que la población de blancos anglófonos los sigan estigmatizando y colocando

en los más bajos lugares de la escala social. Lo cínico de todo esto es que se hace siempre bajo la pretensión de permitir al nativo: «ponerse en relación con el mundo de los negocios, la política, el comercio o las finanzas» (56). Cf. Sommer & Marsh, 1969.

(29) *La elección de Sofia (Sofie's choice)* es una novela de William Styron, llevada al cine por Alan J. Pakula (1982) donde la protagonista (Meryl Streep), una polaca que es llevada por los nazis a un campo de concentración, de la mano de sus dos hijitos (niño y niña) le cae simpática a uno de los kapos de las SS quien le hace «el favor» de darle a elegir a quién quiere que le quiten si a su hijo o a su hija. Ante el terror de Sofie, el kapo le amenaza con quitarle a los dos. En el último momento Sofie *elige*. Y el haber *elegido* la deja marcada *para toda su vida*: aún muchos años después de haber sido liberada por los aliados del campo de concentración.

(30) Y ni siquiera el fuerte apego a una tradición puede compensar el desequilibrio que se produce cuando la instrucción cultural es recibida obligatoriamente en la lengua no-materna desde los primeros instantes de la escolarización infantil. Este es, por ejemplo, uno de los factores que ha puesto en trance de extinción incluso a lenguas tenazmente conservadas en condiciones siempre adversas, como el Judeo-español o Ladino:

«(...) a pesar de que había considerable tolerancia para la religión y costumbres de la población no islámica, desde 1925 es el turco el idioma oficial de toda la enseñanza. Desde la fundación del nuevo estado turco los sefardíes se hallan equiparados a los otros habitantes del país y deben frecuentar las escuelas del estado. De ahí que aumente el número de judíos españoles que saben emplear el turco y que el judeo-español se reduzca cada vez más a un dialecto que se habla en el seno de la familia y entre correligionarios» (Henry V. Besso, 1970, 254).

(31) Por eso un pueblo como el islandés «próspero y extremadamente moderno» y que es «consciente de la especificidad de su lengua y cultura y está decidido a defenderlas contra las presiones e influencias del omnipresente idioma Inglés y de la materialista «cultura anglo-americana» (P. Berresford & S. Mac'a Chobhainn, 1971, 73) en una claúsula del Acta de Educación de 1907, revisada en 1936 establece terminantemente que:

«No se enseñará ninguna lengua extranjera excepto a aquellos niños que lean y escriban bien su lengua nativa y tengan un buen conocimiento de la gramática islandesa» (Ibidem).

No estará de más añadir que, a pesar de eso, o más bien por ello mismo, el islandés es el pueblo donde, a nivel individual, es más frecuente el poliglotismo y el interés hacia las lenguas y culturas de otras naciones.

(32) Al contemplar esta política de glotofagias salvajes por parte del Estado expansionario de corte occidental y compararla con la más humana de la URSS (pero no de China) que «promovió la creación y el desarrollo de lenguas escritas para pueblos sin alfabetizar, favoreciendo el renacimiento de las lenguas nacionales de lo que anteriormente había sido el *patio trasero* (backyard) de la Rusia imperial» (A. D. Svejcer, 1977, 128), se comprende que Svejcer pueda firmar que «debe tenerse en cuenta que la naturaleza de la polìtica lingüística está determinada, en última instancia, por la naturaleza del sistema social, la estructura de las clases de una sociedad dada y las estrategias políticas perseguidas por la clase dominante». Es decir, por el grado de salvajismo/humanismo mental de los implicados.

Sobre el laborioso proceso de formación de una norma cultural unificada en una de las pequeñas comunidades nacionales de la URSS, con posterioridad a la Revolución de Octubre a fin de preservar la continuidad histórica de la comunidad lingüística es interesante el artículo de A. A. Juldasev, 75-97.

Pero una política lingüística depende también de otros factores que Svejcer desconoce (algunos de los cuales exponemos en este capítulo) y que provocan que también la política lingüística de la URSS tenga sus *zonas de sombra* (cf. Glyn Lewis, 1972, 133-4; J. Legrand, 1980). Ciertos factores que provocan que en la misma URSS el éxito haya sido dispar en relación con una u otra de las naciones lingüísticas afectadas se analizan con detalle en la «Dialéctica de la Territorialidad» (cf. cap. IV).

(33) «Y he aquí que existe una virgen, *Dike, justicia, hija de Zeus*, digna y respetable para los dioses que habitan en el Olimpo; y siempre que alguien la ultraja injuriándola arbitrariamente, sentándose al punto junto a su padre Zeus Cronión, *proclama a voces el propósito de los hombres injustos para que el pueblo castigue la loca presunción de los reyes que, tramando mezquindades, desvían en mal sentido sus veredictos con retorcidos parlamentos.* Teniendo presente esto, reyes, enderezad vuestros discursos, ¡de-

voradores de regalos! y olvidaros de una vez por todas de torcidos dictámenes. El hombre que trama males para otro, trama su propio mal; y un plan malvado perjudica más al que lo proyectó» (los subrayados son nuestros). Cf. Hesiodo, *Trab.*, 202-285.

Capítulo VII

LA SALIDA

Hau da euskaldun zaharren legea,
eta euskaldun berrien fedea.

(Gabriel Aresti)

I

El Paradigma de Extorsión es el agente destructor de las lenguas. Pero el Paradigma de Implementación, en cambio, no es su antídoto. La implementación de los hablantes en otra lengua, después de (o simultáneamente a) la adquisición completa de la lengua nativa es, para la lengua nativa, teóricamente indiferente: o, lo que es lo mismo, mantiene sus condiciones previas. Pero por ello mismo la normalización no puede consistir en ella: si las condiciones previas están profundamente descompensadas, la implementación no sólo no restituye el equilibrio, **sino que incluso puede agravar la situación de la lengua extorsionada** porque les impide a sus hablantes comprender objetivamente su situación: les hace creer que la lengua *ya* está normalizada y de este modo les dispensa de buscar y aplicar las medidas que podrían efectivamente provocar la recuperación (1). O dicho de otro modo: impide que las defensas del idioma se movilicen.

Para comprenderlo con claridad, nada mejor que el símil médico. Vamos a visualizar a la Comunidad Lingüística minorizada como un cuerpo social enfermo (2). El Paradigma de Extorsión son las sustancias ingeridas que causan a corto plazo la enfermedad y, a la larga, la muerte. El Paradigma de Implementación, en cambio, son sustancias o alimentos que no perjudican al organismo: lo dejan tal y como esté. Pero si el organismo está enfermo es evidente que estas sustancias no producen su recuperación. Y pueden, incluso, subjetivamente perjudicar al enfermo si éste las toma **en lugar de** aquellas sustancias que sí pueden devolverle la salud: pues mientras cree que por haber sido autorizado a llevar una *dieta normal* está curado, lo que ocurre es que la enfermedad sigue su curso: ahora además, sin que el paciente movilice frente a ella sus recursos y defensas psicológicas (3).

¿Es que entonces no hay salida ninguna? Evidentemente que sí. La salida es aplicar un tratamiento curativo. En el caso de la lengua, un tratamiento *recuperativo*. Sin olvidar que todo proceso de recuperación parte de dos condiciones insoslayables: la conciencia previa de la propia situación de *enfermedad* y la decisión inquebrantable de movilizar todos los recursos disponibles para la obtención del equilibrio vital. Puesto que hemos hecho en las páginas anteriores el diagnóstico de la situación, y estamos convencidos de que existe en el pueblo euskaldún y en otros muchos pueblos del mundo la decisión inquebrantable de asegurar su supervivencia (4), todo lo que falta es articular a ambas (asumir socialmente el diagnóstico) y echar a andar, de regreso a casa.

II

Hay una salida, y vamos a recorrerla juntos. Nos ayudarán de nuevo la brújula de los planos y diagramas, para que las ideas no se pierdan entre palabras.

En el gráfico adjunto (diagrama n.º 28) hay dos filas de círculos. La fila de la izquierda representa a los hablantes euskaldunes tal y como han quedado después de la extorsión social del Euskara: son los cuatro tipos posibles de euskaldunes incompletos, de los cuales el primero es casi inexistente. Todos estos tipos tienen, sin embargo, algo en común: si las condiciones externas a ellos se invierten, de manera que la motivación social y el uso social del Euskara alcancen el nivel de suficiencia que ellos desean y necesitan, pueden, en un periodo de tiempo relativamente corto, completarse en Euskara, alcanzado así la condición de euskaldunes completos. Esta condición se logra a base de *sumarles* a todos ellos un aprendizaje secundario del Euskara. Es decir, alfabetizarlos en Euskara y dotarles del Euskara apto para la expresión de su cultura nacional y de los contenidos de civilización que forman parte de sus necesidades lingüísticas. Al instruirlos en Euskara, los euskaldunes primarios se convierten en euskaldunes completos monolingües; los semibilingües primarios, en bilingües primarios; los semibilingües secundarios en bilingües secundarios, y los bilingües diglósicos en ambilingües. Con ello ocurren varias cosas al mismo tiempo:

— El Euskara engrosa su espacio simbólico con estos hablantes AB que representan el máximo nivel de percepción, y actúan como un imán que atrae a la plenitud lingüística en Euskara a nuevos euskaldunes aún incompletos.

— Al compactarse este espacio simbólico aumenta simultáneamente no sólo la capacidad en Euskara de la comunidad lingüística, sino también la valoración y el uso social de la lengua (no olvidemos que estos tres elementos se interaccionan en espiral). Ello contiene el receso de la lengua en los euskaldunes incompletos con menos conciencia lingüística, los estructura de nuevo y permite a su vez que los euskaldunberris en interacción con los sujetos completos en Euskara se nativicen.

— Sólo después de haberse optimizado en Euskara, esto es, de estar fijados al Euskara por un aprendizaje completo, deberán los euskaldunes individuales, si lo desean, implementarse en otra lengua. Sin embargo: a) esta implementación sólo puede ser facultativa a título individual e innecesaria para la comunidad euskaldún en su conjunto (5). Lo que quiere decir que ningún euskaldún completo monolingüe debe ser discriminado socialmente dentro de su territorio en razón de su monolingüismo (como no lo es, por este sólo hecho, ningún erdaldún en el suyo), ni debe ver alteradas las condiciones de homogeneidad en el máximo nivel de uso del Euskara que son las que hacen posible su derecho a vivir completamente en Euskara, en un Euskara completo (6).

— Si la existencia de euskaldunes completos implementados lingüísticamente en una segunda lengua es, en el mejor de los casos, indiferente para el Euskara, la existencia de un núcleo compacto de euskaldunes completos monolingües o pseudobilingües (monolingües de uso), es una **necesidad** de la lengua, sobre todo cuando el monoglotismo es asumido voluntariamente como el resultado de vivir el idioma lo más plenamente. La razón es esta: estos hablantes son para el Euskara lo que el Euskara es para ellos:

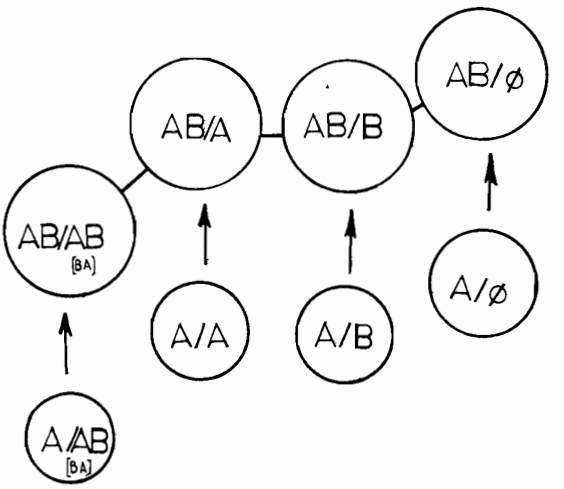
biotzaren erdia, bai, biotzaren biotza (7)

el corazón de su corazón, como decía Hamlet (8). Para ellos la vida o la muerte del Euskara no es una moda pasajera, ni un tema de conversación para una charla de café. Ellos están comprometidos en Euskara con todo su ser. Y no pueden consentir de ninguna de las maneras que se extermine a su lengua, porque en ella está comprometida su valoración de la realidad, su percepción del mundo y su intercomunicación con los demás: es decir, aquello precisamente que determina su modo propio —e insustituible— de ser hombre en el mundo.

El Euskara los necesita porque son los hablantes que materializan la propia necesidad de ser del Euskara.

Al paradigma que transforma los euskaldunes incompletos en euskaldunes completos, fijando el Euskara en ellos porque es la única lengua que les aporta el desarrollo lingüístico completo que necesitan, consolidando su posición de prestigio dentro de la comunidad euskaldún, y ubicando como su realización lingüística más elevada al nativo culto monolingüe (o pseudobilingüe) (9), lo llamamos *Paradigma de Optimización*.

El Paradigma de Optimización es el antídoto del Paradigma de Extorsión. Es decir, es el proceso que restituye a toda lengua socialmente extorsionada su equilibrio (salud) vital. Y, por lo mismo, es el que repatria a su comunidad lingüística de origen a todos los hablantes previamente expatriados por la política asimilacionista del estado expansionario.



Paradigma de optimización

Diagrama n.º 27

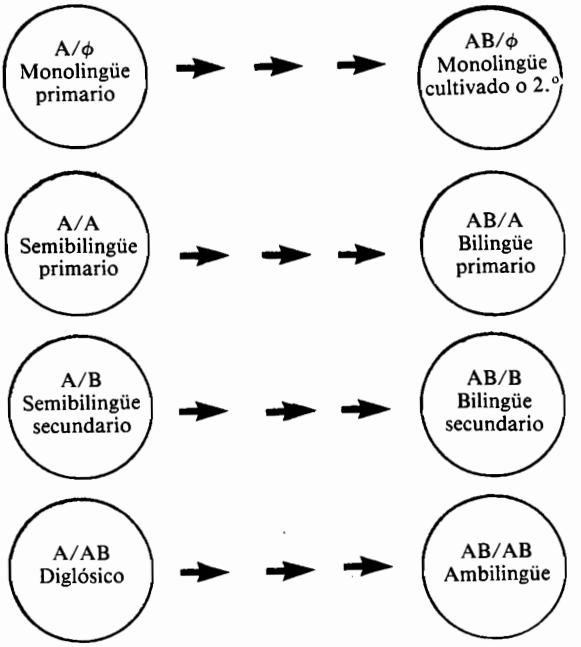


Diagrama n.º 28

III

Pero el Paradigma de Optimización no consiste únicamente en revertir euskaldunes incompletos en euskaldunes completos a fin de garantizar la transmisión del Euskara a la siguiente generación de infantes en las mejores condiciones posibles. Podría consistir en él sólo si la extorsión social de la comunidad lingüística que desemboca en la subordinación primero (en la *diglosia*), y en el glotocidio después, se hubiera limitado a degradar hablantes completos de la comunidad sometida reduciéndolos a la condición de hablantes incompletos. Sin embargo, eso representa sólo la fase incipiente del proceso. En las fases avanzadas la glotofagia se ha consumado en amplios sectores de la comunidad que han sido desnativizados (o *desnaturalizados*). Este es el grupo ϕ. Pero en casos como el vasco (10) el grupo ϕ está constituido por dos sectores de población claramente diferentes:

1—. De un lado están los adultos desnativizados: los que han sido expatriados **lingüísticamente** pero permaneciendo en el territorio de origen. Estos hablantes representan el medio natural de crecimiento del Euskara hacia fuera, porque todavía guardan memoria de su propio despojo. Se les ha desposeído de la percepción y el uso del Euskara, pero pueden mantener intacta dentro de sí la motivación, y en tanto tal motivación exista no están perdidos para el Euskara: son *euskaldunes en potencia* que, dadas las condiciones para ello, devienen euskaldunberris (11).

2—. El otro sector de población lo constituyen los adultos no nativos: son los expatriados **territorialmente**. masas de población expelidas por razones socioeconómicas de su lugar de origen y enquistadas en el centro de la territorialidad de la lengua minorizada. El juego que la élite de poder de un estado expansionario trata de jugar con este sector es bastante siniestro: los utiliza como quinta columna para cortocircuitar a los hablantes de la lengua sojuzgada, haciéndoles sentirse extranjeros en su propia tierra (12). Así, por ejemplo, en el caso vasco, los euskaldunes pasan a estar rodeados, por arriba y por abajo, de erdaldunes desnativizados y de nativos erdaldunes desplazados. Como todos resultan ser *vascos* y la mayoría de los *vascos* son erdaldunes, ser euskaldun pasa a ser una manera marginal y minoritaria de ser *vasco*. Un **centro**, la Comunidad Lingüística Euskaldún, se convierte así en la **periferia de una periferia**.

En la mayor parte de los casos de **doble periferización** (vasco, galés (13), catalán, corso (14), etc. (15)) el sector (16) de adultos desplazados no solamente desconoce el idioma territorial, sino que carece de motivación hacia él (17). Pero hay que entender con claridad que la culpa no está en él, sino en la doble manipulación y explotación que padece por parte de la élite de poder del estado expansionario: son sujetos a los que previamente se les desarraiga de su lugar de origen por causa de unas brutales condiciones de mercado. Y posteriormente, se les impide que arraiguen en el lugar de destino al bloquearles la aparición de una conciencia nacional (18). En su lugar, el aparato de estado los convierte en vehículo, o será mejor decir en transporte de mercancías, de su nacionalismo expansionista.

¿Qué ocurre entonces? Como estos sujetos carecen de motivación hacia la lengua sojuzgada y, por tanto, no entienden la necesidad de una normalización (que les afectaría como hablantes en potencia), los hablantes nativos de la lengua minorizada los consideran, a su vez, como agentes de la desnaturalización de su territorio, y no los integran (19). Como no se sienten integrados, culpan a los naturales de su expatriación y refuerzan sus vínculos con el aparato del estado expansionario. Dos injusticias simétricas, la expatriación territorial y la expatriación lingüística, causadas ambas por un tipo de estado, se potencian y se combaten mutuamente, mientras que el modelo de dominación se perpetúa: porque la élite de poder del estado expansionario consigue así reproducir **dos periferias antagonizadas que al combatirse se neutralizan mutuamente dejando el centro de poder intacto**. El aparato del estado consigue así presentar como un problema *interno de la región* lo que es un problema *interno del estado*: a saber, sumar al abuso de extorsión contra una Comunidad Lingüística natural (y anterior al propio estado), el abuso de expatriación física de los sectores más desposeidos de la comunidad lingüística con la que se identifica. El efecto perseguido (y conseguido) es que el abuso del estado contra las comunidades lingüísticas centrifugadas, y el abuso de una élite de poder contra un proletariado desarraigado, sea desviado hacia las tensiones entre dos *comunidades políticas* diferentes dentro del territo-

rio. Se fabrica así el *problema vasco*, el *problema galés*, el *problema corso*, el *problema irlandés*, cuando en puridad es ese estado (ese tipo de estado) el que es un problema para la mayoría de los ciudadanos.

IV

Esta falsa perspectiva es otra *doble atadura*, tan interesadamente fomentada por unos, como inconscientemente asumida por otros. Y crea, en el ámbito de las relaciones sociopolíticas, un embrollo del que aún no se ha comenzado a salir. La comunidad lingüística subyugada es vista por los expatriados territoriales como *dominante* en razón de su incardinación territorial y (en el modelo vasco y catalán de periferización) en razón de su superior situación socio-económica. La comunidad inmigrante, sojuzgada económicamente, es vista como dominante lingüísticamente por los hablantes nativos, porque vehicula la ideología glotofágica del estado expansionario (20).

El efecto es especialmente devastador en los adultos desnativizados del primer sector ϕ. Ellos son los que, por razones obvias, ostentan mayor poder socioeconómico en el territorio, a nivel global. Y ello por simple eliminación: ni son expatriados físicos, ni son *ya* hablantes amputados, pues han sido *reciclados* como hablantes completos de la lengua dominante. Ello quiere decir que son sujetos incardinados territorialmente y asimilados lingüísticamente al idioma estatalmente dominante. ¿Qué ocurre con ellos a nivel lingüístico cuando el conflicto se desvía?

Vamos a seguir el proceso desde la comunidad lingüística euskaldún (21), y no sólo porque es la que aquí más nos interesa, sino también porque por el mismo deterioro de su espacio lingüístico, permite observar las constantes con mayor nitidez.

Desde el Euskara estos sujetos (oriundos desnativizados) lo único que poseen es un cierto caudal de motivación. Para que esta motivación fuera suficiente debería producir un impulso de aprendizaje del Euskara. Pero cuando estos sujetos ven *contestada* su motivación simultáneamente desde el centro (la élite de poder del estado expansionario) y desde la periferia (el grupo ϕ de inmigrados) convierten una motivación incipiente en una motivación insuficiente (22). Es decir la *congelan*, la capitalizan y la idealizan. Hacen de ella una *profesión de fe* y de este modo la desvían porque se bloquea su canalización hacia el aprendizaje efectivo de la lengua. Todo aprendizaje adulto es arduo, pero, además este grupo entra en el aprendizaje del Euskara, como es natural, desde una posición periférica. Suponer amenazada lo único que tienen en Euskara (una cierta motivación) les da la excusa para liderar una supuesta causa vasca en la que ellos se sitúan, ya tal cual son, en el centro, desplazando a los extremos (a la periferia) a lo euskaldún por un lado (futuro de subjuntivo) y a lo erdaldún inmotivado (pretérito imperfecto) por otro: nuevas periferias que en sus distintos *radicalismos* lingüísti-

cos de signo opuesto daran la razón *al centro*: ellos son el Presente de Indicativo: lo real, lo posible. Formulan así una comunidad vasca (23) sin Euskara, o con un Euskara famélico, simbólico, hipotético e hiperbórico que es la cristalización ideológica de lo híbrido.

Parecería incongruente que este sector fuera sensible a la *hibridación* lingüística del Euskara. Y sin embargo, es así. No se deciden a aprender el Euskara unificado (*batua*) porque les parece poco natural. No se deciden a aprender el Euskara natural (*euskalkiak*) porque les parece poco unificado. Los préstamos castellanos en el Euskara les parecen la degeneración del idioma. Los neologismos euskéricos que evitan préstamos directos, el idioma de la degeneración (24). Por absurda que parezca esta actitud —que ni siquiera es reciente (25)—, en monolingües completos de la lengua agresora, guarda cierta coherencia: es coherente con la función que ellos asignan, desde su situación de hablantes ϕ, a la lengua sojuzgada: una función mítica: es decir, al mismo tiempo remota e irreal. Para ellos el idioma es una idealización (26): la esencia y la fragancia de la raza, que hay que mantener *incontaminado* dentro del tarro de la irrealidad, antes que permitir que la realidad lo rompa. Es decir, rompa su ilusión, y su pretensión de ser centro de la nación, y los sitúe en su posición normal de periferia cuyo ascenso ha de depender directamente de la eficacia de su aprendizaje del Euskara.

Desde luego tal actitud descubre el miedo a la pérdida de un status. Pero no es sólo eso. Hay también algo de naturaleza más profunda. En el fondo están en funcionamiento las categorías antropológicas de lo *puro/impuro* (27). La primera asociada a lo profano y a la vida. La segunda a lo sagrado y a la muerte. Su génesis es esta:

La vida tal cual es, es una impureza lingüística. Se habla lo que se aborrece. Y se aborrece lo que se habla. El idioma que dominamos es un recuerdo de que hemos sido dominados y de que nos hemos hecho cómplices de la dominación. La lengua viva, la lengua que vivimos, es por tanto presente/profanación/impureza.

Sólo lo mítico (el tiempo remoto de los antepasados, *euskal-asabak*) está libre de impureza. El Euskara, elemento mítico, para permanecer puro ha de estar remoto, fuera del *acá*: en el *más allá*. Sólo entonces puede ser abiertamente sacralizado (liturgizado), venerado y aludido, sin que la vida lo profane y, lo que es lo mismo, sin que como lengua viva nos recuerde permanentemente nuestra profanación.

Este es el Discurso de la Irrealidad (28) que, en sus variantes diversas se puede reducir a una especie única: un discurso enfermizo y retrógrado, que le niega a la lengua viabilidad, exacerba el complejo de minoría, exagera las dificultades de la recuperación, convierte la preocupación responsable en pesimismo morboso, cierra con la barra de *utópicas* salidas muy reales, y predica la rendición.

Para el Euskara este discurso es muy nocivo por la importancia social de quienes lo favorecen. Sólo hay que comprobar, por ejemplo, la cantidad de líderes de partidos políticos *vascos* que pertenecen a este sector sociolingüístico para comprender con claridad que una de las primeras garantías de normalidad consiste en que dentro de la comunidad euskaldún este grupo —que no representa ninguna alternativa— vuelva a ubicarse en la posición excéntrica que le corresponde, dejando el centro al espacio simbólico de euskaldunes completos. De lo contrario, introduce entre los adultos desnativizados más sensibles al Euskara la desconfianza en el aprendizaje; bloquea la motivación. Y debilita a la comunidad euskaldún en su conjunto porque usurpa funciones nucleares e introduce un peligroso *Discurso de la Irrealidad* (e imposibilidad) del Euskara que trivializa lo esencial y magnifica lo trivial.

V

El Euskara puede, quiere y necesita vivir. Por eso tiene razón Txillardegi cuando afirma:

> Euskara garbia etzaigu ajolik, bizia baizik. Izkuntza bizietan ez dago garbikeririk. Ain zuzen ere, erdaldunak sortu zuten euskara «garbiaren» mitoa (29).

Para vivir en Euskara, los euskaldunes deben desembarazarse de la irrealidad de los discursos (30) y del Discurso de la Irrealidad (31) que los envuelve.

La realidad es que hay dos dominaciones diferentes: la que el estado expansionario, a través de la comunidad lingüística con la que se identifica, ejerce *culturalmente* sobre la comunidad lingüística euskaldún. Y la que ejerce *socialmente* (a través de las clases sociales que privilegia) contra los sectores más vulnerables de su propia comunidad. Las dos colectividades están incompletas por razones diferentes. La primera, para normalizarse, necesita recomponer su hábitat lingüístico propio. La segunda necesita incardinarse socio-territorialmente. La incardinación socioterritorial de la segunda no puede hacerse a costa de la desvastación nacional de la primera. Por tanto, junto a la garantía de que los sujetos no se vean forzados a abandonar su comunidad lingüística de origen para realizar el derecho humano al trabajo, es preciso partir del principio de que, una vez expatriados, su posibilidad de incardinación pasa por compactarlos dentro de la comunidad lingüística de acogida: lo que se consigue haciendo de ellos euskaldunes en potencia y de sus hijos euskaldunes en acto. Es decir, dotándoles de las condiciones que les permitirán a ellos eventualmente, y a sus hijos necesariamente integrarse en la comunidad lingüística receptora. Este ha sido, por lo demás, el proceso que hasta los propios estados expansionarios han potenciado con sus colectivos de emigrantes en otros estados. Y este es el que se debe igualmente fomentar con la emigración intraestatal porque es un deber del Estado hacia el país y hacia el emigrante. **Y porque la unidad del estado no justifica la desigual-**

dad de trato hacia las comunidades lingüísticas que han quedado en su seno. Un estado incapaz de reconocer que todas las lenguas tienen los mismos derechos y que allí donde hay una comunidad lingüística natural hay unas condiciones idénticas de equilibrio lingüístico que deben a toda costa salvaguardarse, se hace indigno de aspirar a que dicha comunidad lingüística se reconozca dentro de él (32): la separa de sí.

La posibilidad, pues, de captar a los inmigrantes de la lengua estatal hacia el Euskara, pasa por comenzar a desarrollar su motivación. Y este es el proceso a seguir en toda comunidad lingüística *atada* por los lazos de una doble periferización.

Para ello es preciso que les sea aclarada la génesis de sus prejuicios hacia el idioma sojuzgado (33). Lo que hemos escrito más arriba es el arranque de esta clarificación. Es evidente que, a pesar del empeño de muchos por mantener la oscuridad más cerrada, son numerosos los inmigrantes que comprenden las razones de la lengua, y mayoría los que, cuando se les explique el poder de la razón tan claramente como se les impone la razón del poder, acabarán por entenderlo muy claramente: pues su propio desarraigo territorial es una experiencia humana que les acerca a la comprensión de otras formas violentas de desarraigo. Es una tarea prioritaria en la normalización que se pongan todos los medios disponibles para que los no nativos de este sector no queden al margen de las campañas de concienciación cívica. Y aquellos en quienes se abre la motivación dispongan de los medios a su alcance para que ellos, si les es posible, y sus hijos, en cualquier caso, queden incardinados en la comunidad lingüística euskaldún.

Pero hay también otro sector ϕ que es totalmente tangencial a la lengua minorizada. Representa un porcentaje mayor o menor según los casos. Pero en todos ellos presenta una característica común: su importancia numérica es inferior a su importancia social. Se trata ya sea de población local (los *notables*) ya inmigrada, constituída por sectores sociales elevados (finanzas, alto y medio funcionariado, etc.). Este sector no sólo carece de motivación hacia la lengua territorial: tiene una motivación negativa hacia ella. Y hay que tener la idea clara de que, en su conjunto, es irrecuperable por la simple razón de que representan la ideología del estado expansionario. La expresión más exacta es que *ellos son la élite de poder* (o parte de ella) *de ese estado.* Y es evidente que no será sin conflicto de intereses cómo éstos deberán ceder privilegios para que los hablantes, la comunidad y las lenguas minorizadas recuperen sus derechos.

No hay ninguna democracia que no sea un conflicto de intereses. La única diferencia entre la democracia y el totalitarismo está en que en la primera los conflictos se resuelven de manera leal. En el segundo, todas las cartas están marcadas de antemano y cuando el jefe pierde la partida, pega el puñetazo en la mesa y suspende el juego. Está también de más decirlo, pero la primera garantía de normalidad que deben exigir los ciudadanos de un estado cualquiera, consiste en saber explícitamente que no se está jugando con cartas trucadas.

VI

En términos generales el problema no está planteado entre el estado y el *separatismo* de una de sus provincias, regiones o comunidades autónomas. El problema está planteado, primaria y principalmente, entre un estado expansionario y una comunidad lingüística que no se reconoce en ninguna de las comunidades políticas que la desestructuran y la rompen por dentro. Y el problema se ha probado insoluble (un *círculo vicioso*) porque ni la élite de poder del estado expansionario, ni los responsables de los partidos políticos que parten políticamente a la comunidad lingüística minorizada **han reconocido todavía que éste es el problema (34).**

De por sí no hay tal cosa como una comunidad lingüística inviable. Están funcionando en este mismo momento sobre nuestro común hogar planetario comunidades lingüísticas **viables** de apenas un millar de hablantes (35). Entre tanto a otras de cientos de miles y aún de millones de hablantes se las envuelve con el Discurso de la Inviabilidad/Irrealidad.

Sacado de sus términos todo es un absurdo (36). Devuelto a sus términos todo tiene una enorme coherencia. Hasta el mismo absurdo no es más que la maniobra de una élite de poder para *traducir* a alternativas políticas que se expresan ya en la lengua a la que se adscribe algo que es intraducible porque se trata del derecho natural inalienable de constituir una alternativa lingüística propia y diferente, garantizada en su invulnerabilidad existencial por un Estado que la reconozca como contenido nacional al que sirve (37). Y como quiera que se llame ese Estado y cualesquiera sean sus límites, dotándola de idénticos derechos al de las otras lenguas de las comunidades lingüísticas naturales que compartan el territorio político.

VII

Lo euskaldun aún no ha alcanzado una formulación política independiente. Construirla es la llave maestra de la salida a la situación (38). Y para construirla los euskaldunes deben abandonar las falsas perspectivas de formulaciones políticas que los atomizan, los disuelven y los suplantan y unirse en una nueva perspectiva que antepone a cualquier otro objetivo **el restablecimiento de la nación euskaldún**. Sólo a partir de él, y ya desde Euskara, es posible para los euskaldunes desdoblarse en opciones políticas diferentes, del signo que sea, pero siempre con la conciencia firme de su unidad en lo euskaldún. Lo contrario es poner el carro delante de los bueyes. Porque ni siquiera un estado vasco independiente tiene sentido, desde la óptica sociolingüística, si cuando se constituya es ya sólo la expresión de un pueblo desnaturalizado.

Para el Euskara el problema no es de alternativas (estado vasco/estado español/estado francés), sino de prioridades (vivir/no vivir). El Euskara necesita vivir, garantizar su supervivencia. Y para ello, por el momento, la única alternativa consiste en que los euskaldunes, compactándose de nuevo, conduzcan a su Euskara desde la sub-vivencia hasta la vivencia más plena.

Notas bibliográficas del capítulo 7

(1) María José Azurmendi constata en su evaluación del bilingüismo escolar en Euskadi-Sur a través del léxico laboral que:

«(...) la producción lingüistica en Euskara ha sido, en total, bastante mala, ya que viene representada en el factor con un índice relativo bastante alto. Se trata de una producción lingüística mala respecto a las variables que definen el factor: escasa distancia interlingüística, o dependencia léxica grande y uso incorrecto; y, por otra parte, la mayoría o casi exclusividad de las sustantivaciones y el léxico relacionado con la agricultura-ganadería-pesca vienen ligadas fundamentalmente al Euskara. Aunque parezca paradójico, el Euskara viene ligado a una productividad cuantitativa del léxico grande; así, aunque el Euskara es malo, la población produce más léxico en Euskara que en Español y con bastante diferencia, como si se sintiese más como en su casa.

«La producción lingüística en Español, a la inversa, es mejor, manteniendo una distancia interlingüística respecto del Euskara bastante grande, y un grado de corrección lingüística también bastante grande». (1985, 318).

(2) Pero el símil no debe extenderse más allá de unos límites. Las lenguas no tienen enfermedades congénitas, y sus dolencias proceden exclusivamente del abuso y mal uso que de ellas hacen los semihablantes. Por eso su mejor tratamiento es el *naturista* ya que para la medicina natural:

«Todo tipo de enfermedades nos las fabricamos nosotros, pueden ser en gran medida prevenidas, y su remedio está en nuestras manos principalmente. La inmunidad al dolor no se puede obtener con dinero, sino sólo con la correcta nutrición, la correcta actitud mental y moral y la auto-disciplina» (Richard Price, 1979, 13).

(3) «Dudarik gabeko kontzientzia eskierki, euskararen superbizitzeko garantietan dagoen konfidantza eta segurtasunarena. Ia inortxok ere ez du uste, Euskal Komunitate Autonomoan bizi direnen artean, Euskara, oraingoz behintzat, heriotzaren gaitzak jotako urte gutxiko hizkuntza bat denik» (*Euskararen Borroka*, 152).

(4) «Euskara, batzuk, hizkuntza guztiz ahula bezala ikusten dute, berez oso izaera minoritariokoa, baina zuzpertzeko aparteko ahalmenarekin, gero eta jende-kopuru handiagoan oinarrituz, bere aldekoak eta erabiltzaileak ere gero eta ugariagoak direlarik. Ahuldua baina errekuperazioko bidean aurkitzen den hizkuntza bat da, bere iraupena jadanik bi oinarri sozial zindotan segurtatua duena; lehena, aldekoek inolako kalterik gabe defenditzeko duten erabaki sendoa da, eta bigarrena, berriz, hura leheneratzeko gero eta pertsona koalifikatu gehiagoren laguntza». (*Euskararen Borroka*, 157).

(5) Escribió el malogrado Jesús de Galíndez (1942, 177) en su estudio sobre la aportación del P. Vitoria el Derecho Internacional: «Ni imperialismos, ni nacionalismos cerrados. Libertad y solidaridad. En la armonía de ambos principios radica el afianzamiento de la paz. Y la sanción es su salvaguardia».

Estas sabias palabras que él escribió sobre el Derecho de Gentes, serían perfectamente aplicables al Derecho de Lenguas. En una situación de paz mundial como la que él soñó y nosotros deseamos (y por tanto, de *equilibrio lingüístico*) cada nación tiene dos lenguas: su lengua de *libertad*, la que le hace ser ella misma (su propia lengua), y su lengua de *solidaridad*, la que relaciona con las demás (la lengua internacional o lengua vehicular pura).

En la situación actual las pequeñas naciones, enfrentadas a un uso internacional impuesto (y no consensuado: es decir, insolidario) corren el riesgo de escoger como lengua vehicular la de una de los seis o siete imperios glotofágicos. Eso es lo que hace necesaria la previa solidaridad entre las pequeñas naciones y la discusión en su seno del problema de la intercomunicación lingüística. Porque:

> «ese mundo de mañana, sin vencedores ni vencidos, sin reparto de despojos, sin semillero de nuevos odios y guerras, sin agresores en potencia, lo tenemos que forjar nosotros, los pueblos pequeños, los pueblos pacíficos, los pueblos víctimas de la eterna agresión» (Jesús de Galíndez, idem, 179).

(6) ¿Sería posible un bilingüismo social no diglósico? La literatura sobre bilingüismo ha recogido, excepcionalmente, algún caso. Así Emenceau (cf. Shapiro & H. F. Schiffman, 1983) recogió un caso en el Indostán entre las comunidades Brahui y Balochi. El antropólogo R. F. Salisbury (1962), por su parte, re-

produjo en un artículo sus observaciones sobre la prevalencia de modelos muy sofisticados de multilingüismo social no diglósico en las Tierras Altas de Nueva Guinea. Pero tanto en uno como en otro caso se trataba: a) de bilingüismo social bi- o multilateral (que implicaba por igual a las dos o más comunidades lingüísticas) b) dentro de sociedades pre-estatales.

(7) Hamlet, *Danemark'eko erregegaia*, tr. (Vicente) Ametzaga Aresti, Ekin, Buenos Aires, 1952, pag. 93

(8) «Give me that man / That is not passion's slave, and I will wear him / In my heart's core ay, in my heart of my heart, / As i do thee»
(Shakespeare, *Hamlet* III.ii. 73-75). ed. 1963, 100.

(9) La distinción entre monolingüe o pseudobilingüe es irrelevante dentro de este contexto: se tratará, en cualquier caso, de un sujeto que usa corrientemente el Euskara en todas las situaciones (en todos los espacios lingüísticos) que constituyen su horizonte lingüístico habitual. El que sepa, adicionalmente, otra lengua, es irrelevante en tanto no transgreda con ella los espacios formales o/y coloquiales de su lengua nacional.

(10) Así, en Gales: «La majorité des habitants du Pays de Galles ne parlent plus le gallois. Il s'agit de 1.757.743 personnes ou de 61.1 pour cent de la population totale. Ce sont ou bien des *Cymry di Gymraeg* (Gallois non gallois) qui ont abandonné la langue de leur aieux, *Cymry wedi eu seinigeiddio* (Gallois anglicisés), ou bien des Anglais et des étrangers immigrés. Le nombre des *Cymry uniaith* (Gallois monoglottes qui ne connaisent que les gallois) est minime. Il ságit de 41.155 personnes ou de 1.7 pour cent de la population donc 40.1 pour cent âgés de moins de 14 ans vont apprendre l'anglais plus tard. En pratique il est très rare de recontrer dans la solitude des montagnes un berger qui ait des difficultés à s'exprimer en anglais» (Herber Pilch, 1958, 223-224).

(11) «Lo primero que observamos es que, a medida que disminuye el grado de ascendencia vasca en los individuos, disminuye la proporción de erdaldunes euskaldunizados, esto es, que han logrado aprender. Así observamos que el 16,4% de los nativos, cuyos dos padres eran nativos, se han convertido en nuevos euskaldunes. Eso sólo lo ha conseguido el 3,6% de los inmigrantes hijos de inmigrantes o del 10% de los nativos hijos de inmigrantes». (*La lucha del Euskara*, cit. 61).

(12) «A comienzos de los 70, un tercio de la población de Cataluña era de reciente origen no-catalán, y esta cifra creció a un 40% aproximadamente en 1960. Actualmente, la mayoría de la población del área metropolitana de Barcelona no habla Catalán como su primera lengua, y muchos no lo hablan en absoluto.

«Los números por sí solos no cuentan toda la historia, pues se deben considerar también los cambios significativos en el contexto social. Junto a este cambio demográfico —y debe recordarse la prosperidad relativa de Cataluña y el tamaño y la importancia de Barcelona —tuvo lugar un cambio en la representación de clase. Históricamente se hallaban en Cataluña dos clases de no catalanes: trabajadores y agentes de la autoridad del estado. Los trabajadores generalmente se quedaban para siempre, lo que rara vez ocurría con los burócratas, el personal militar y similares. Sin embargo al crecer la población castellano-parlante esto atrajo a sectores de clase media que se identificaban a sí mismos como españoles y que con frecuencia tenían pocas cosas en común con los catalanes de su misma clase social». (Oriol Pi-Sunyer, 1980, 113).

(13) «El capitalismo industrial fué también importado a Gales, con una clase de explosión desde finales del siglo diecinueve en adelante. Hasta esta época los galeses no sumaban más de 400.000, con frecuencia menos. Pero a comienzos de 1900, en la cima de la revolución industrial galesa, el número se había multiplicado por cinco (...). En la década 1901-11 las minas del sur de Gales atrajeron 129.000 personas, la mayoría de las cuales vinieron de Inglaterra. En este periodo Gales estaba atrayendo inmigrantes en una porción tan alta como los Estados Unidos: un índice anual de 4.5 por 1000, frente al 6.3 por 1.000» (John Osmond, 1980, 45)

(14) Córcega es un tipo intermedio entre la periferia de tipo bretona (cf. David H. Fortier, 1980) y la de tipo galesa o vasca. En Córcega se da un doble fenómeno de emigración de corsos a Francia e inmigración de burguesía francesa a Córcega. A esto hay que añadir que la repatriación de «pieds noirs» de Argelia, después de 1958, creó un proletariado o campesinado no corso situado en la base de la escala social. El resultado en términos demográficos es el siguiente:

«Mientras que en 1900 el grueso de los aproximadamente 300.000 habitantes eran corsos, el número de los que hoy podrían ser llamados así ha descendido con toda probabilidad a la mitad; unos 75.000 de la población actual de aproximadamente 230.000 no son corsos, dejando solo unos 155.000 corsos frente al resto de franceses, italianos y de otras nacionalidades extranjeras» (Peter Savigear, 1980, 120-121).

(15) Un caso interesante, al que nos referimos con mayor detenimiento en el capítulo IV de la III parte es el del Jura. La constitución del nuevo cantón del Jura, en Enero de 1979, se hizo excluyendo a los tres distritos del sur donde, según la interpretación del RJ (Rassemblement Jurassien), los no-nativos predominaban (inmigrantes berneses) de modo que «the southern border of the canton Jura was dictated by Bernese inmigrants who had settled in a French-speaking area annexed in 1815» (cf. Kurt Mayer, 1980).

(16) Ruiz de Olabuénaga et al. distinguen entre:
— nativo, hijo de padres nativos
— nativo, hijo de nativo e inmigrante
— nativo, hijo de padres inmigrantes
— inmigrante nacido fuera de Euskal-Herria

(BBB/BBE/BEE/EEE) (*La Lucha del Euskara*, 128-9)

Para nosotros, si se trata de sujetos erdaldunes, los dos primeros grupos conforman el mismo sector sociolinguístico de adultos desnativizados; y los dos segundos, de adultos desplazados. Los niños se adscriben a un grupo u otro en **función de la situación lingüística que incorporan**: es obvio que, si nativizan el Euskara, no importa cual sea su historia familiar, serán euskaldunes. Si heredan una valoración positiva hacia él, capaz de desarrollar en ellos un aprendizaje secundario y de promover en sus hijos una euskaldunización efectiva, serán adultos desnativizados.

(17) «Son igualmente los inmigrantes, a diferencia de los tres grupos restantes, los más reacios a conceder al Euskera una capacidad plena para la comunicación social. En muchos de ellos se mantiene el estereotipo de que el Euskera es una lengua familiar y agrícola y no una lengua escolar o académica.

«Los inmigrantes ofrecen mayor dificultad a reconocer su función simbólica al Euskera. Menos de la mitad de los inmigrantes aceptan la tesis de que no puede existir pueblo vasco sin Euskera».

«(...) Para los nativos, para el 70% de ellos, el Euskera es un idioma completo, igual que cualquier otro idioma; es un idioma que identifica al pueblo que lo habla y sin el cual este mismo pueblo perdería su identidad colectiva (...). La mayoría de los inmigrantes sostienen una visión absolutamente diferente. El Euskera, ni es atacado o amenazado de muerte por nadie, ni aunque muriese, su muerte acarrearía la desaparición del pueblo vasco».

«(...). En definitiva, los nativos se fijan como objetivo de futuro a largo plazo la hegemonía social del Euskera. Los inmigrantes, por su parte, se oponen abiertamente a tal hegemonía». (cf. *La Lucha del Euskara*, 130-132)

(18) Para Robert P. Clark (1980, 87) «Hubo (...) tres grupos de gente que fueron forzados a pagar un alto precio por la industrialización de la región vasca: la pequeña burguesía y los profesionales perdieron la partida en beneficio de sus contrapartes de élite, que deseaban y fueron capaces de forjar alianzas con los intereses españoles y británicos; los pequeños campesinos y los vecinos de los pueblos vieron su modo de vida desbaratado por la llegada del capitalismo agrario; y el proletariado vasco que emigró, a los suburbios y soportó trabajos mal pagados en condiciones peligrosas, y (mientras) sus esfuerzos por organizarse para la autodefensa eran amenazados por la política anti-obrera del gobierno español y por la competencia de trabajadores españoles, que no estaban organizados y estaban dispuestos a trabajar bajo condiciones embrutecedoras, en tanto los vascos dejaban las herramientas y se iban a la huelga».

(19) «(Sabinoren denboran), Hots, abertzaletasuna berehala hedatu zen ohiko Euskal-Herrian. Biziki gutiago, sortzen ari zen langilerian. Egia da hau parte haundi bat arrotza zela, eta euskaldungoari aiher. Euskal-herriarentzat ba zen hor lanjer edo arrisku bat izigarria. Baina, hotz-hotzean, sendimendua eta morala ahantziz ere, zein zen arriskuaren ezeztatzeko biderik onena: Bizkai mendebaleko langileria arrotza bazter uztea, hala honen euskotartzera entseiatzea?» (Jean-Louis Davant, 1977, 23).

(20) Escribe Marx en los *Manuscritos de Economía y Filosofía*:

«¿En qué consiste, entonces la enajenación del trabajo? Primeramente en que el trabajo es *externo* al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo el trabajador no se afirma, sino que

se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Está en lo suyo cuando no trabaja y cuando trabaja no está en lo suyo. Su trabajo no es, así, voluntario, sino forzado, trabajo forzado. Por eso no es la satisfacción de una necesidad, sino solamente un *medio* para satisfacer las necesidades fuera del trabajo. Su carácter extraño se evidencia claramente en el hecho de que tan pronto como no existe una coacción física o de cualquier otro tipo se huye del trabajo como de la peste. El trabajo externo, el trabajo en el que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio, de ascetismo. En último término para el trabajador se muestra la exterioridad del trabajo en que éste no es suyo, sino de otro, que no le pertenece; en cuanto está en él no se pertenece a sí mismo, sino a otro» (Marx, 1974, 109) Si cambiamos el término «trabajo» por el de lengua extraña/ lengua extranjera, Marx está describiendo con absoluta precisión no sólo la enajenación del trabajador, sino, simultáneamente, la enajenación del hablante *colonizado por una lengua que no pertenece a su ser.* ¿Por qué los marxistas no han sabido —salvo algunas excepciones como Bordieu, Rossi-Landi, etc.— llevar este análisis a las relaciones entre las comunidades lingüísticas, donde les hubiera debido resultar tan productivo? Tal vez por lo que ha sabido ver Octavio Paz: que «el marxismo es un etnocentrismo: parte de la realidad de la sociedad europea e impone sus esquemas y generalizaciones sobre diversas culturas y etnias (...). La fascinación que ejerció sobre el pensamiento de Marx el espíritu unificador del capitalismo lo cegó frente al fenómeno inverso: las singularidades irreductibles de cada cultura. Ya es hora de introducir en nuestra visión de la historia esa singularidad que los antiguos llamaban *el genio de los pueblos*» (en *Informaciones de las Artes y las Letras*, 12 de Abril, 1979).

(21) Pero se trata de una de las constantes de todo proceso de extorsión/exterminación lingüística.

(22) «Halere, nabarmena gertatzen da, bertako garbien artean gurasoetako bat bakarrik duten bertakoen artean baino handiagoa dela, eta hemen, baina guraso etorkinengandik, jaiotakoen artekoaren berdinberdina, euskara ikasten ahalegindu ez diren erdaldunen portzentaia.» (*Euskararen Borroka*, 79).

(23) Una interesante exposición lingüística sobre las limitaciones —y extralimitaciones— semánticas de la pareja de términos «vasco» «euskaldún» puede leerse en Michelena, 1984, 11-29.

(24) Hay que recordar aquí que toda normalización lingüística conlleva, necesariamente, una adaptación y puesta al día terminológica para dotar al idioma del léxico necesario en todos los ámbitos y saberes científicos. Cf. sobre este tema el artículo de Andoni Sagarna y Tere Barrenetxea, 1984.

(25) Uno de los apologistas del Euskara, el Coronel Juan de Perochegui «teniente Provincial de Artillería y Comandante de la de este Reyno de Navarra» escribía en 1760:

«Muchos Bascongados, que presumen haver aprendido algunos rudimentos de la Lengua Latina, y con bastante regularidad la Castellana, y la Francesa, muy desdeñosos pasan a criticar su propia Lengua, diciendo que carece de voces, y expresiones, tanto para escribir, quanto para hablar bien, sobre que no puedo escusar decirles que mientras han aprendido las que eran estrangeras para ellos, olvidaron la originaria, o que sería muy superficial la parte que supieron de ella; pero querer motejar una Lengua tan sin igual, que tiene la gloria de estar vagando de 5.000 y más años a esta parte por el Mundo, sin haver necesitado de Academias, ni de Cruscas, para conservar la existencia de su belleza» (Juan de Perochegui, 1760, 97).

(26) Como ha escrito L. Michelena (1960, 16) «En realidad la Lengua ha sido para los vascos una posesión preciosa, pero al mismo tiempo muy incómoda: no se ha sabido al mismo tiempo qué hacer con ella, ya que no se trataba de un objeto material que pudiera exhibirse en lugar bien visible o ser arrinconado en el cuarto trasero».

El juicio resulta atinado referido, como está, a los *vascos* (ez euskaldunei).

(27) Sobre las categorías de *puro/impuro*, el concepto de *polución* y el de *tabú* cf. Mary Douglas, 1960 y 1975 (47-59). Sobre la dicotomía *sagrado/profano* cf. Mircea Eliade, 1959.

(28) En parte irracional e inconsciente. Escribe Mary Douglas (1975, 58): «As to the question of the rational or irrational character of rules of uncleannes, Robertson Smith is shown to have been partly right. Pollution beliefs certainly derive from rational activity, from the process of classifying and ordering experience. They are, however, not produced by strictly rational or even conscious processes but rather as a spontaneous by-product of these processes».

(29) «(...) gaur egin dezakeguna pentsatu behar dugu. Egin ditekena egin, eta ezin ditekena ahaztu: ez dago honetaz beste aukerarik». Cf. *Euskararen Arazoak*, 1978, 163 eta hurrengoak).

Gabriel Aresti (1969, 108) escribió:

Euskera klaro batean
Oragin mintza gaitean
Eznator derrigorrean
ezpada borondatean

(...) Nire lekua dago
herriaren aldean».

Y sus opiniones no son ociosas porque como escritores euskaldunes y como adultos nativizados forman parte del *espacio simbólico* del Euskara y representan, por tanto, el máximo de motivación.

En cualquier caso, está claro que el asunto del «purismo» léxico tiene sentido únicamente como asunto *interno* de la comunidad euskaldún, y nunca como instrumento *externo* de devaluación que contribuye eficazmente a la glotofagia.

(30) Lluis V. Aracil ha supuesto, y analizado, tres tipos de discurso, cronológicamente sucesivos, en el proceso de minorización de una lengua que ha llamado Discurso de la Necesidad (del idioma impuesto), Discurso de la Buena Voluntad (hacia el idioma sojuzgado), y Discurso de la Impotencia (de cambiar las «reglas de juego»). Cf. p. ej. 1984.

(31) Una forma virulenta de Discurso de la Irrealidad se produjo entre un sector de judíos askenazim que se negaron a la resurrección del Hebreo como lengua nacional, alegando que eso sería profanar su carácter «sagrado». En su lugar prefirieron (y aún continúan en ciertas comunidades de la Diáspora) utilizando como lengua interior del grupo el Yiddish: un dialecto del Alemán.

(Debo esta información a mi amigo el profesor Brian Anglo).

(32) «Probablemente si en Europa no hubieran existido en 1939 media docena de grandes potencias y una veintena de pueblos pacíficos y débiles, la guerra no hubiera devorado a unos y otros. Hay que llegar a una unión de todos los pueblos pequeños y pacíficos, y forzar a las grandes potencias a respetar los acuerdos de la colectividad».

«Han pasado los siglos; los pueblos e Imperios fueron barridos; sobre las cenizas de los conquistadores, se han alzado nuevos pueblos; y el problema es el mismo. Y una misma es la solución: Libertad de todos los pueblos, solidaridad entre todos los pueblos, sanción contra el pueblo agresor» (Jesús de Galíndez, 176 y 177).

La supervivencia de las lenguas, símbolo y garantía de la supervivencia de los pueblos, hay que plantearlas en los términos en los que Francisco de Vitoria y, siguiéndolo a él, Jesús de Galíndez plantearon el derecho de las naciones a su libertad: en términos de derecho natural e internacional.

Escribe Tocqueville: «Considero impío y detestable que en asuntos de gobierno la mayoría tenga el derecho a hacer lo que quiera, y sin embargo coloco el origen de todos los poderes en la voluntad de la mayoría. ¿Estoy en contradicción conmigo mismo? Hay una ley que ha sido hecha, o al menos adoptada, no por la mayoría de tal o cual país, sino por la mayoría de todos los hombres. Esa ley es la justicia. La justicia, por tanto, constituye el límite a los derechos de cada quien. Una nación se asemeja a un jurado encargado de representar la sociedad universal y de aplicar la justicia que es su ley. ¿Acaso debería el jurado que representa a la sociedad tener un poder mayor que esa misma sociedad cuyas leyes aplica? En consecuencia, cuando rehuso obedecer una ley injusta no reniego, de ningún modo, del derecho de la mayoría a dar órdenes, sino que apelo desde la soberanía del pueblo a *la soberanía de la especie humana*» (Alexis de Tocqueville, 1969, 250 - 251). Las lenguas, como la ecología física, son un derecho natural porque afecta a los derechos de los antepasados (los derechos históricos de la nación) y los *derechos de los descendientes* a recibir como nativa la lengua propia de su nación natural. Es al derecho natural al que Bartolomé de las Casas apela, también, contra los abusos que los españoles, amparados por un vacío legal cuando no por leyes injustas, cometieron contra los pueblos americanos: «Todo aquello se tiene con mala consciencia *contra justicia y contra ley natural y divina*. «(El que posee al indio como esclavo) ni deja de ser poseedor de mala fé, aunque haya ley o estatuto que diga quél que comprare alguna cosa en el almoneda pública la puede hacer suya. *La razón es porque no puede la ley humana disponer cosa contra la ley natural o divina, ni contra las buenas costumbres, que prohiben el hurto y la posesión o retinencia de la cosa*

ajena contra la voluntad de su señor, porque el inferior (como son todos los reyes) no puede establecer cosa alguna contra la ley de Dios (que es el superior de todos) (Bartolomé de Las Casas, 1873 reed., 214). (Los subrayados son nuestros).

(33) Conforme al sabio principio de Protágoras de Abdera de que: «Aquel que opina cosas conformes a un mal hábito de ánimo, puede opinar cosas diferentes movido por un hábito útil del mismo ánimo» Cf. Capizzi, 1955, 196.

(34) Tal vez por lo que ya llegó a comprobar Platón en su tiempo: que la condición del político no suele llevar aparejada la del filósofo.

«Y llegué finalmente a convencerme de que todos los países actuales están sin excepción mal gobernados. Pues su legislación no tiene remedio si no es mediante una extraordinaria reforma acompañada de suerte para implantarla. Y me ví obligado a admitir, en alabanza de la verdadera filosofía, que de ella depende el que los hombres sean capaces de ver lo que es justo, tanto en la vida pública como en la privada. Por tanto concluyo que no cesarán los males para los hijos de los hombres hasta que ocupen los cargos públicos en los Estados aquellos que son recta y verdaderamente filósofos, o bien que los que ejercen el poder en los Estados lleguen, por algún especial favor divino, a ser verdaderamente filósofos» (*Platonic Epistles*, 1932, 117).

(35) Por ejemplo, el Yupik Siberiano de la isla de San Lorenzo. Cf. Michael E. Krauss, 1980, 46-47.

(36) Al que contribuyen, desde distintas ópticas, y entre ellas la *marxista*, los ideólogos e historiadores para los que continúa siendo válido el juicio de Marx y Engels de que:

«Mientras que en la vida vulgar y corriente todo *shopkeeper* sabe perfectamente distinguir entre lo que alguien dice ser y lo que realmente es, nuestra historiografía no ha logrado todavía penetrar en un conocimiento tan trivial como éste. Cree a cada época por su palabra, por lo que ella dice acerca de sí misma y lo que se figura ser» (Marx-Engels, ed. 1970, 55).

(37) Escribe Karl Jaspers (1931, 87) que:

«El contenido concreto del Estado es proveer al hombre de las oportunidades para la libre realización de sus ideales ocupacionales en toda su multiplicidad; ideales que no pueden realizarse en tanto el hombre permanezca como una mera función en el aparato».

No parece demasiado pedir que la lengua de una comunidad lingüística, molde de todos sus ideales y contenido de muchos de ellos, se entienda de una vez como objeto prioritario de la acción de estado.

(38) Julio Martínez Arinas (1984) en su comunicación sobre «Motivaciones para el aprendizaje del Euskara por los alumnos de los Euskaltegis de Bilbao en 1983» apunta lo que él mismo denomina una «subhipótesis interesante: la existencia de un espacio político-ideológico para la creación de un nuevo mass-media, y, así mismo, para el surgimiento de un nuevo partido o *movimiento social*» (8).

Creemos que esos mass-media no pueden ser otros que el **diario** y mass-media locales etc. euskaldunes que aglutinen la causa de la normalización social del Euskara. Y que el *movimiento social* conectado con él ha de ser un amplio frente euskaldún o Euskal-Elkartea que lidere y coordine a la comunidad lingüística en su reconstrucción nacional.

Capítulo VIII

LA SALIDA (y 2)

Jeiki, jeiki etxekoak
argia da zabala! (bis)
Itsasotik mintzatzen da
zilarrezko adarra,
bai eta ere ikaratzen
Olandresen ibarra! (bis)

(Canción popular)

I

Al recobrar lo euskaldún su propia perspectiva, se posibilita de nuevo el crecimiento de la comunidad lingüística hacia los grupos ϕ.

En efecto, si el núcleo de la comunidad euskaldún vuelve a estar ostentado por euskaldunes completos (en lugar de usurparlo sujetos ϕ) se produce el desbloqueo de uno de los tapones que obstaculiza en los adultos desnativizados el progreso de la motivación hacia el aprendizaje (limitado o no, pero efectivo) de la Lengua: se disuelve el discurso de la Irrealidad, que es el tapón obturador. Y al disolverse se posibilita también la circulación que permite el paso de los euskaldunes incompletos a euskaldunes completos: **porque uno de los efectos nocivos de que los adultos desnativizados usurpen el espacio simbólico euskaldun (desarticulándolo) consiste precisamente en que las exigencias del resto de los euskaldunes con respecto a la competencia lingüística en Euskara se trivializan.** Es decir, se minimizan: y al minimizarse desaparece también la motivación secundaria hacia el idioma (1). Puesto que al no tener como modelo lingüístico a los euskaldunes completos, los euskaldunes incompletos pierden conciencia del carácter limitado de su adquisición del Euskara y carecen del impulso para seguir aprendiéndolo: *culturalmente* los nativos, y *naturalmente* los euskaldunberris.

II

Al desbloquear el tapón obturador y recomponer el espacio simbólico euskaldún, el aprendizaje natural y cultural del Euskara pasa a estar sostenido simultáneamente por una valoración social, real y efectiva (BA), y por un uso lingüístico completo (AB). De este modo se reestablece la circulación correcta: los grupos sociolingüísticos se estructuran de nuevo y al hacerlo, se crea una fuerza de atracción que irradia hacia fuera: hacia el grupo ϕ, euskaldunizándolo gradualmente (2).

¿Cómo avanza la euskaldunización en el grupo ϕ de erdaldunes?

La tentación (la tentación totalitaria) es pensar que aplicando el Paradigma de Extorsión en sentido contrario. Pero el imperativo evangélico de «No hagas al otro lo que no quieras para tí mismo» no es sólo un mandato moral, es también una sabia máxima política (3). Por lo menos de política lingüística que es la única que aquí nos interesa. No hemos llenado páginas hablando de algo que tiene mucho que ver con la motivación para desentendernos de ella justo cuando es absolutamente imprescindible tenerla bien presente.

Recordemos que hay dos tipos de motivación (4). Una es la motivación espontánea o refleja del hablante primario. Otro la motivación cultural que preludia e impulsa el aprendizaje secundario. Íbamos a escribir motivación consciente. Pero *consciente* es una palabra que usamos muy inconscientemente. Aquí se

trata más bien de motivación **inteligente**: la que tiene su apoyo en la inteligencia del sujeto que razona sobre el valor que algo tiene para sí y se pone en movimiento para adquirirlo.

Hay también, como hemos insistido, dos tipos de hablantes ϕ en Euskara. Uno es el ϕ absoluto, que lo representamos más o menos (5) así ϕ/ϕ. En su estado perfecto de no hablante de lengua alguna es el recién nacido: el *in-fante* en su sentido etimológico (6). El otro es ϕ en Euskara pero es hablante (completo o incompleto) erdaldún. En su estado químicamente puro es un adulto ya en una edad en la que ha perdido la capacidad de aprender una lengua por exposición directa a la misma.

Si Vd. le lee este libro a su hija de 1 año (en el supuesto de que eso aparte de meramente imaginable fuera posible) no por eso iba a aprender otra cosa que a temer la presencia de su padre/madre mucho más que la del practicante. Pero esta obra está incompleta si no produce en un adulto desnativizado el descubrimiento del valor real que para él tiene el Euskara y, o bien se pone en marcha él mismo para aprenderlo o, en cualquier caso, hace lo posible porque sus propios infantes (*umeak*) se euskaldunicen. ¿Qué quiero decir? Quiero decir dos cosas:
1—. Que el recién nacido, o el infante (*umea*) aprenderá Euskara sólo a través del uso, sin que la inteligencia aplicada a la valoración de algo no sólo valioso, sino impostergable, tenga un efecto directo. Pero, en cambio, la motivación inteligente es necesaria para que el adulto desnativizado participe (o, como se dice ahora, se corresponsabilice: lo haga suyo) en un proceso social de recuperación lingüística.
2—. La participación de un adulto en la recuperación de su idioma nacional se produce de dos maneras: a) aprendiendo la lengua él. b) ayudando a que la aprendan sus hijos. Las dos maneras están interconectadas de manera que **cuanto menos logre aprender la lengua él más intensos e inteligentes deben ser sus esfuerzos para que la aprendan sus hijos** (7). Un adulto está dentro de la comunidad lingüística euskaldún en función de su propia competencia y uso lingüístico. Pero si desconoce el Euskara, su posición es más o menos excéntrica según favorezca o no la euskaldunización efectiva de sus hijos. Es decir, entre los adultos ϕ, desde un punto de vista sociolingüístico, lo que determina su adscripción al sector de adultos desnativizados, adultos desplazados no nativos, o adultos anti-nativos (anti-euskaldunes) no es en absoluto el árbol genealógico familiar, ni la procedencia de sus apellidos, sino **algo mucho más real y concreto**: su conducta lingüística con respecto a sus hijos. Si favorece la euskaldunización de estos (bilingüismo de *inmersión* (8)) es un adulto desnativizado (= hablante en potencia). Si no se opone a la euskaldunización escolar de sus hijos, que, en este caso tiene un efecto limitado, es un adulto desplazado (forastero). Si dificulta (y siempre refiriéndonos al territorio lingüístico euskaldún) su euskaldunización es, obviamente, un cuerpo *extraño*: un *extranjero*.

III

Dado el principio de territorialidad (que desarrollaremos extensamente en la tercera parte de esta obra), la comunidad lingüística *en vías de normalización* distingue en la recomposición de su hábitat lingüístico entre infantes y adultos. Los primeros crecen en Euskara simultáneamente a su crecer en el lenguaje: se hacen hombres a través del Euskara, y para ello deben heredar un uso completo del Euskara en su entorno. La transición es, por tanto, una cuestión específica de los adultos. Y, porque lo es, toda transición tiene un límite temporal **máximo** perfectamente definible: aquel que se obtiene sumando los años que van desde el *momento cero de la normalización* al representado por la media de vida humana en el territorio (9). A partir del momento cero todo recién nacido debe encontrar en el entorno las condiciones que posibilitan una identidad euskaldún (no nos interesa aquí si compartida o no, con una identidad erdaldún heredada familiarmente). Al llegar al momento X no quedan hablantes nacidos en el territorio que no sean euskaldunes.

Entre esos dos umbrales la transición opera entonces con los sujetos que ya eran hablantes antes del momento cero. Si eran hablantes incompletos del Euskara, su transición es el paso hacia su situación de euskaldunes completos. Si son euskaldunes completos, su transición es el paso hacia el desempeño de las funciones lingüísticas nucleares (de *emisión* y *transmisión* de la cultura nacional). Si son monolingües erdaldunes distinguimos entre aquellos que son asimilables (en razón de la edad y del ámbito lingüístico de acogida) a la situación ϕ/ϕ, de los que no lo son. Aquellos se nativizan primariamente en Euskara. Estos admiten cuatro situaciones diferentes:

α—. Sujetos que ya se han nativizado en erdara, pero que en razón de la edad están todavía en condiciones de adquirir el Euskara completamente (natural y culturalmente) si se establecen las condiciones para ello. (ϕ_1/A).

β—. Sujetos que además de nativizarse en erdara han fijado en él una parte importante de aprendizaje cultural pero aún están en razón de su edad, o de su capacidad específica, o de ambos factores combinados, en condiciones de poder adquirir el Euskara primariamente, dadas las condiciones para ello. (ϕ_1/A(B)).

γ—. Sujetos que se han nativizado en erdara y que además no están en edad de poder adquirir el Euskara naturalmente. (ϕ_2/A).

δ—. Sujetos nativizados en erdara, cultivados en erdara y en una edad en la que no tienen tampoco condiciones objetivas para aprender el Euskara a través del uso (por contacto directo). (ϕ_2/AB).

Los sujetos α y β son niños, aunque en el caso β se tratará en todo caso de un niño de más de siete años de edad y, excepcionalmente, de algún adolescente.

Los sujetos γ y δ serán adolescentes y adultos. Excepcionalmente algún niño de más de 7 años de edad puede haber perdido la facilidad para la adquisición

directa y pertenecer a estos grupos. Pero se trata siempre de casos excepcionales que deben ser detectados y orientados individualmente.

Desde el punto de vista del objetivo a alcanzar (la normalización del Euskara en su territorio lingüístico) hay situaciones más favorables y situaciones menos favorables, según estén a menor o mayor distancia del objetivo terminal.

La situación α es la más favorable para el Euskara. La γ, en cambio es la más descompensatoria. Las situaciones β y δ son intermedias entre estas dos. La β tiene la ventaja de que si no consigue nativizar suficientemente el Euskara el hablante puede convertirse en un euskaldunberri precoz. Tiene en cambio el inconveniente de que puede quedar entre dos sillas —y recular hacia atrás— si no consigue un aprendizaje natural del Euskara y tampoco se desarrolla en él la motivación inteligente hacia la lengua que le posibilite retomar el estudio del Euskara con el nuevo horizonte de un aprendizaje secundario. Por eso:

TODAS LAS SITUACIONES LINGÜISTICAS EN LAS QUE ESTAN INVOLUCRADOS ADULTOS ERDALDUNES O ERDALDUNES COMPLETOS DEBEN COMENZAR POR EL DESARROLLO DE UNA MOTIVACION INTELIGENTE HACIA EL EUSKARA.

Y este es el *primer axioma del Paradigma de Positivación* que lo aleja del Paradigma de Extorsión del estado expansionario. Incluso en el caso de que en un adulto erdaldún sólo se consiguiera el paso de una situación de monolingüismo erdaldún con fuertes prejuicios hacia el Euskara, a una situación de monolingüismo erdaldún con una fuerte valoración, habría habido un desplazamiento muy considerable: de ser un *anti-euskaldún* habría pasado a ser un *adulto desnativizado* que hará todo lo posible porque sus hijos consigan lo que ya no puede conseguir él mismo, dotándolos de espacios compensatorios de uso lingüístico en Euskara (programas de inmersión escolar en Euskara, estancias prolongadas en ambientes familiares euskaldunes, etc.). Todo esto sin olvidar la condición inicial que permite el proceso: la disolución del Discurso de la Irrealidad y, correlativamente, la instauración de una nueva situación donde son euskaldunes completos los que emiten y transmiten la cultura nacional.

En cualquier caso, cuando la motivación existe debe plasmarse en un impulso de aprendizaje. El adulto debe ser consciente de esto. Y debe ser consciente también de que él no representa, en modo alguno, *un caso desesperado*, puesto que el futuro de la lengua no está en él, sino en sus hijos. E incluso en los casos en los que por fijación de hábitos lingüísticos su aprendizaje del Euskara no llegue nunca a dotarle de una capacidad mínima de uso correcto, su mismo interés por aprenderlo y el esfuerzo que invierte en ello **fomenta en todo momento la motivación inteligente en sus descendientes**, de modo que, hablando con toda propiedad, ningún esfuerzo se pierde. La idea del *aprendizaje frustrado del Euskara* cuando no es una coartada, es una parcela más del Discurso de la Irrealidad. Porque son en realidad estos esfuerzos inteligentes de los adultos desnativizados los que van a imprimir una dinámica y una fisonomía al proceso completamente diferente a la imposición brutal del Paradigma de Extorsión: se tratará de una

conquista solidaria de algo que se **valora**, no de la aceptación resignada y alienante de algo que no se puede evitar.

El segundo axioma del Paradigma de Positivación es éste:

EN UN ADULTO CON UNA IDENTIDAD MONOLINGÜE FIJADA AL ERDARA SU CRECIMIENTO EN EUSKARA NO DEBE BLOQUEAR SU DESARROLLO LINGÜISTICO NATURAL.

Esto quiere decir que el erdaldun incompleto monolingüe (ϕ/A) —tratándose de un adolescente o adulto— debe excluirse de una euskaldunización inmediata. En el mejor de los casos daría un semibilingüe (B/A). Y en todo caso produce una gran dosis de frustración personal y una *ruptura* lingüística que, no por azar, hemos comparado con la esquizofrenia: es una disfunción que representa el *salto atrás* de un proceso que debe ser continuo, coherente y distenso.

El *tercer axioma* es, en fin, que:

TODO INDIVIDUO DIFIERE MUCHO EN LA VELOCIDAD DE MOVIMIENTO, PERO HA DE COINCIDIR EN LA DIRECCION DE DESPLAZAMIENTO.

Para los adultos, a nivel individual, hay salidas más y menos rápidas. La sociedad, en cambio, avanza a la velocidad que imprime la mayoría (10). Pero no hay que confundir viajar en vagón de tercera, con estar de primera en una vía muerta.

Los tres axiomas del Paradigma de Positivación

1.°— Todas las situaciones lingüísticas en las que están involucrados adultos erdaldunes o erdaldunes completos deben comenzar por el desarrollo de una motivación inteligente hacia el Euskara.

2.°— En un adulto con una identidad monolingüe fijada al erdara su crecimiento en Euskara no debe bloquear su desarrollo lingüístico natural.

3.°— Todo individuo difiere mucho en la velocidad de movimiento, pero ha de coincidir en la dirección de desplazamiento.

Lo que resulta de la aplicación de estos principios es lo que tenemos en el gráfico que adjuntamos (diagrama n.° 29).

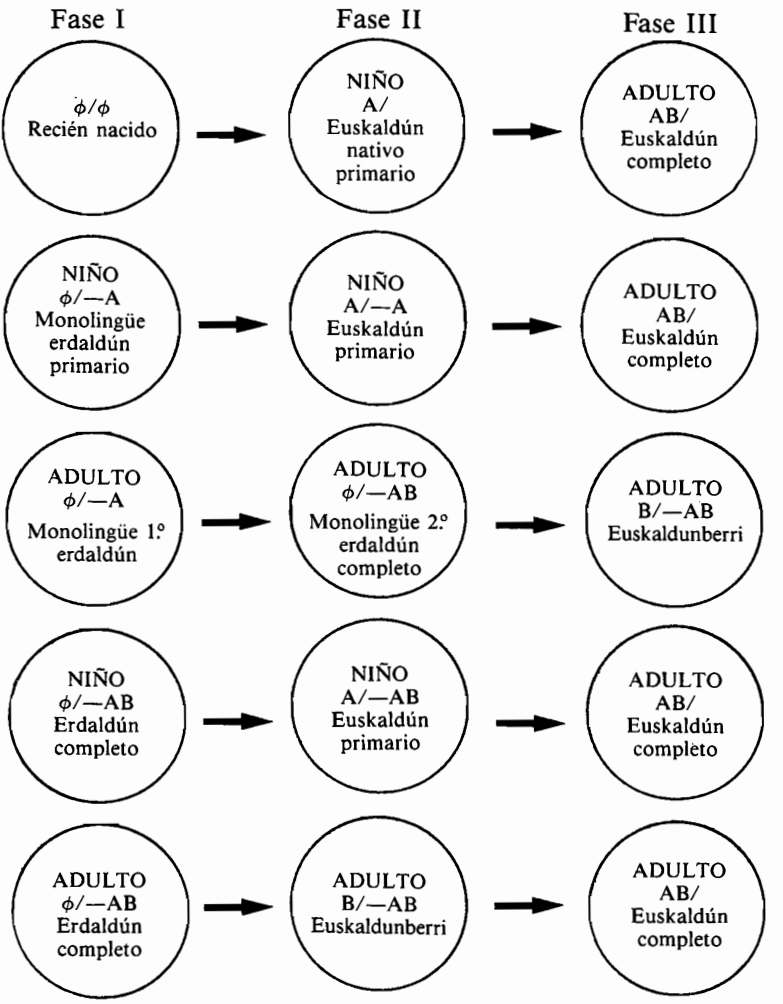


Diagrama n.º 29

Para entender el gráfico es preciso hacer aclaraciones complementarias:
— El símbolo a la izquierda del guión representa la situación lingüística del sujeto **en Euskara** (y **no** su L_1). La de la derecha, su situación en la otra lengua.
— La terminología refleja también el grupo lingüístico al que se van incorporando en Euskara, y no su tipo de bilingüismo. Por eso, como el objetivo es lograr un Euskara completo, cuando los hablantes llegan a la situación AB lo representamos así AB/ : porque nos abstraemos de la situación que simultáneamente logren en otra lengua.

— El signo negativo delante del símbolo que representa su situación en erdara indica una situación que es aún descompensatoria para la lengua territorial.

Dicho lo cual pasamos a explicar detalladamente los pasos:

1—. El recién nacido se nativiza en Euskara al nacer en un entorno donde el Euskara completo (*Euskara osoa*) es su lengua completa de uso (*osoki erabiltzen duen hizkuntza*). Su situación en la otra lengua nos resulta irrelevante. Puede ser que sus padres sólo sepan erdara, pero eso incidirá en que, además, se nativizará también en erdara. Lo que nos interesa es que desde el punto de vista del Euskara *se ha positivado* y, por tanto, está en condiciones de llegar a la edad adulta habiendo adquirido el Euskara también como su lengua cultural.

2—. El niño erdaldun primario adquiere también (por influencia de la escuela euskaldún y del medio) un conocimiento natural del Euskara. Durante algunos años puede ser inferior al que tenga en erdara, pero en la medida en la que la comunidad euskaldún se articula, su conocimiento del Euskara avanza y para la edad adulta queda fijado en él por un aprendizaje completo.

3—. El adulto erdaldún primario (erdaldun no cultivado) no se positiviza en la fase II en Euskara porque aún no ha obtenido su desarrollo lingüístico completo en la lengua nativa. El paso adelante en él consiste en abrirse a la cultura mediante su lengua materna. Cuando lo haya hecho le será posible desarraigarse de muchos de los prejuicios que, amparados en una formación cultural insuficiente, se le habían inducido hacia el Euskara. El erdara culto servirá para estimular en él una motivación inteligente hacia el idioma de su patria lingüística de acogida, condición indispensable para que, si eso le es posible, siga adelante con un aprendizaje secundario (y posiblemente limitado) del Euskara. Si estos hablantes, en su gran mayoría, no son positivables para el Euskara, salvo en la generación de hijos (como ocurre con los colectivos de emigrantes adultos al extranjero), se les completa humanamente, y de este modo se les incorpora al proyecto nacional común (con el que llegan a compartir la motivación) evitando que queden a merced de la manipulación arrasadora de partidos expansionistas.

4—. Los monolingües erdaldunes secundarios o completos que aún tienen capacidad para la adquisición natural del Euskara, se nativizan. Durante gran parte de su infancia y juventud el erdara va a seguir predominando en ellos como lengua de pensamiento. Pero como están sostenidos en el proceso por una motivación inteligente, (axioma 1.°) a medio plazo adquieren también el Euskara culto y devienen euskaldunes completos (posiblemente ambilingües).

5—. Los erdaldunes secundarios adultos, en fin, pasan a euskaldunberris. El Castellano sigue siendo en ellos lengua dominante de pensamiento. Pero como están mocionados desde una motivación inteligente, si se restablecen las condiciones idóneas de uso lingüístico, un sector muy importante de ellos pasa a nativizarse: y la nativización de este sector (adultos BA) y el impulso de aprendizaje de todo este grupo fomenta y sostiene en todo momento la valoración social del Euskara (como un bien precioso y recuperable) en toda la colectividad.

De los cinco tipos de la fase I, en la fase II ya hay tres que cuentan para el Euskara como grupo A (euskaldunes primarios o *sortzezkoak*) y uno que cuenta como grupo B (*euskaldunberriak*). El otro permanece aún como grupo ϕ, pero también se ha movido: de estar *fuera-lejos* pasa a estar *fuera-cerca*. Esto es, pasa a ser el nuevo grupo ϕ de *euskaldunes desnativizados* o *euskaldunes en potencia*. A pesar de no haber progresado en su conocimiento efectivo de la Lengua, su cambio es el más profundo que tiene lugar: son desarraigados territoriales que pasan a asumir la conciencia de recuperación nacional de la patria lingüística de acogida.

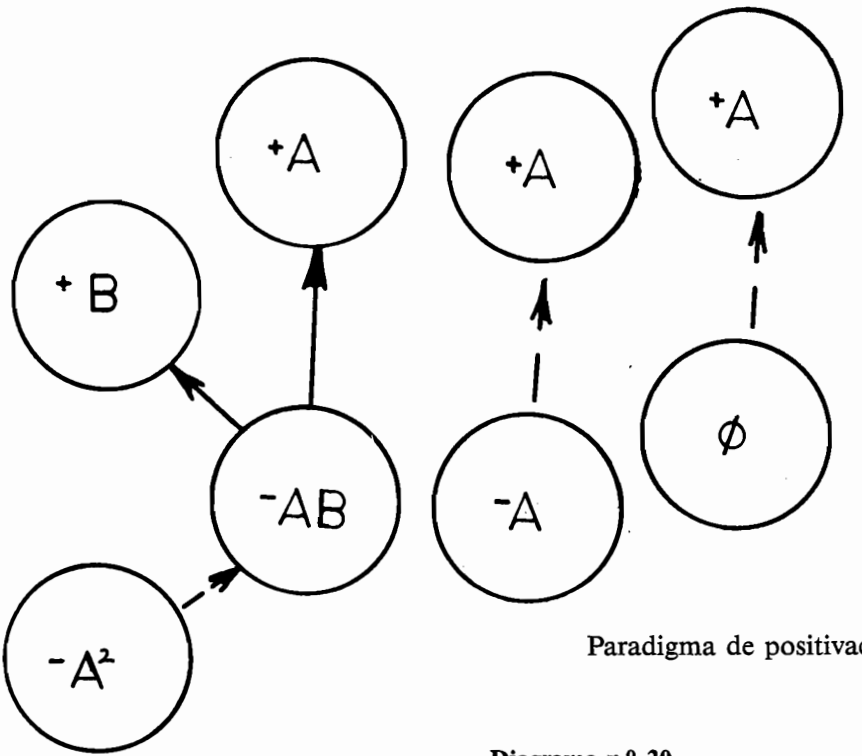
En la fase III todos los sujetos del grupo A cuentan ya para el Euskara como individuos (espacio simbólico: máximo de capacidad). Los del grupo B al nativizarse pasan a representar también el grupo BA del espacio simbólico (máximo de motivación). Y los euskaldunes desnativizados o *en potencia* de la etapa anterior pasan a euskaldunberris. Estos, en efecto, son —a nivel individual— los últimos en alcanzar la estación de llegada: necesitan otra fase más. Pero a los sujetos excepcionales que excepcionalmente llegan la lengua los sitúa en un lugar de excepción: su esfuerzo es lo que la Lengua vale.

IV

El proceso que hemos descrito más arriba queda expresado esquemáticamente (del modo más claro y simple) en el diagrama que acompañamos (n.º 30). Los círculos de abajo representan la situación de partida. Los círculos de arriba, la situación de llegada. Visto como está desde la óptica del Euskara, el cuadro ofrece la dinámica de paso de situaciones individuales que descompensan el equilibrio eco-lingüístico de un idioma, a grupos sociolingüísticos positivados: esto es, integrados dentro de la Comunidad Lingüística territorial. Por eso la situación de partida va precedida del signo - indicando una situación lingüística extorsionada: obtenida a expensas de la lengua en que correspondía obtenerla. El signo positivo indica un aprendizaje sumado en esa lengua. $-A^2$ representa un aprendizaje no sólo a expensas del (Euskara), sino culturalmente incompleto. Para poder positivizarse en Euskara —como aprendizaje B— debe primero completarse en la otra lengua.

La normalización es la suma de la *optimización* de los nativos de la Comunidad Lingüística con la *positivización* de los no-nativos del territorio lingüístico específico de ella. La interacción de los dos paradigmas del modo definido que hemos explicado más arriba permite a la nación lingüística reestructurar su espacio propio.

Pero es también, y dentro todavía exclusivamente de la óptica de los tipos, algo más. Es un *paradigma de implementación recíproco*, mediante el cual toda implementación en otra lengua extraterritorial, se corresponde con un aprendizaje de la lengua propia por parte de los nativos de la otra comunidad que se



Paradigma de positivación

Diagrama n.º 30

implementan en ella. Si una de las lenguas está enquistada en la propia territorialidad, la implementación, por el contrario, en lugar de ser compensatoria se torna en una de las pinzas de tenaza que exterminan la lengua descompensada.

La normalización lingüística individual consiste, en fin, en lograr un aprendizaje completo de la lengua de la nación histórica, recobrando así, mediante un uso estructurado y articulado de la misma, una identidad completa en la que están en equilibrio la naturaleza y la cultura, la identidad individual y la social, el futuro y la historia.

Dicha normalización individual opera y se hace efectiva cuando gira al compás de su aspecto social y su aspecto global (diagrama n.º 31).

LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA:

Aspecto global:

Fin: Optimizar las posibilidades del Euskara en nuestro tiempo histórico

Medios: Incremento de la MOTIVACION ⟷ Incremento de la PERCEPCION ⟷ Incremento del USO

Aspecto social:

Fin: Redistribución del poder lingüístico

Medios: El poder político se subordina al objetivo lingüístico ⟷ Los grupos sociol. crecen de dentro afuera ⟷ Cada grupo comprende su función y la ejerce

Aspecto individual:

Fin: Completar una identidad euskaldún

	FUERA DEL TERRITORIO		EN EL TERRITORIO	
Medios:	Paradigma de implementación (Foráneos) Euskera L_2	⟷	Paradigma de positivación (Desnativizados) L_1	⟷ Paradigma de optimización (Nativos) L_1 AB

Cuadros 13, 14 y 15

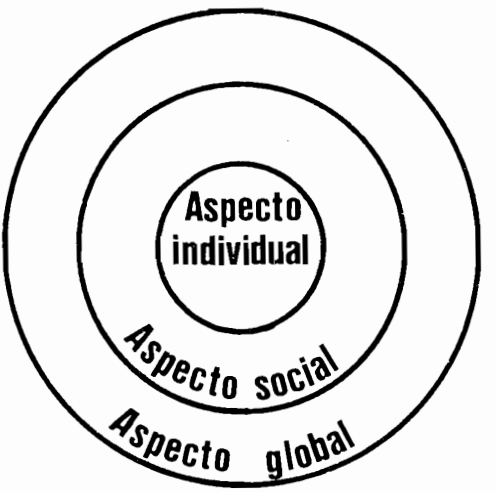


Diagrama n.º 31

Foto del Marqués de St.ª M.ª del Villar.
(Fotografías de Navarra. dip. Foral de Navarra. Inst. Príncipe de Viana, 1982).

Notas bibliográficas del capítulo 8

(1) Como ha escrito J. Fishman (1976) refiriéndose al caso irlandés (donde el Discurso de la Irrealidad ha sido más patente y más patético) «It is obviously hard to accomplish much in a language that few really want and that fewer yet really use out of school. This is particularly so if funds are lacking for textbooks and staff, and if society at large is ambivalent as to whether to be sad or happy at the twilight of its long embattled ethnic tongue».

(2) Dentro del territorio lingüístico euskaldún.

(3) Así lo entendió Voltaire: «Le droit naturel est celui que la nature indique à tous les hommes. Vous avez élevé votre enfant, il vous doit du respect comme à son pére, de la reconnaissance comme à son bienfaiteur. Vous avez droit aux productions de la terre que vous avez cultivée par vos mains. Vous avez donné et reçcu une promesse, elle doit être tenue.

«Le droit humain ne peut être fondé en aucun cas que sur ce droit de nature; et le grand principe, le principe universel de l'un et de l'autre, est dans toute la terre: «Ne *fais pas ce que tu ne voudrais pas qu'on te it*»

«(...) Le droit de l'intolerance est donc absurde et barbare; c'est le droit des tigres; et il est bien plus horrible, car les tigres ne déchirent que pour manger, et nous nous sommes exterminés pour des paragraphes» (Voltaire, 1901, tom. I, 54 - 55).

Y escribe Axular en su *Gero* (1964, 392): «Egun batez galdegin zeraukaten Dionisio filosofoari, ea zertaz egin ahal zitzaion gizon batek bere etsaiari damurik eta atsekaberik gehiena? Eta ihardetsi zuen hitz gutiz eta laburki: prestu izaiteaz. Etsaiak nahi luke bethiere ediren zure baithan zenbait falta, eta edereiten duenean, atsegin hartzen du, eta edireiten eztuenean damu. Eta handik erraiten ohi da, gaizki gobernatzen denak, faltatan erortzen denak atsegin egiten diotela bere etsaiari.

«Beraz goberna ongi, bizi prestuki, ez zeure burua abantailletan hartzera utz, ez ihardets, ez konturik egin.

«Zeren nola ur hotza baita eltzearen irakinaren gelditzeko erremedioa, eta bai sutik apartatzea eta egurren edekitzea ere: hala da koleraren hotzeko eta iraungitzeko bigarren erremedioa, eltzeari dirakienean egiten diozuna, zeure kolerari ere egitea».

(4) Cap. I volumen I. Cf. también 1985, 333-335.

(5) En el caso de que sea necesario distinguirlo de los otros tipos ϕ.

(6) Del Latín *infans -ntis* «incapaz de hablar». Ha dado derivados en casi todas las lenguas románicas. En Inglés se usa sobre todo en compuestos (Infant School, etc). Pero en uno y otro caso parece haberse perdido el contraste entre infans/puer que todavía en el siglo XVI Onofre Pou («Thesaurus Puerilis», Valencia, 1575 apud Corominas, 1980, IV tomo, 849) recogía para el Catalán: «infant: des que naix fins a quatre anys (...); chic o minyó: de 4 anys fins a 14»; contraste que más que edad, era de niveles de adquisición lingüística. Esto es el «infante» sería el vástago que se encuentra en fase de adquisición natural o primaria de la lengua; y «niño» (puer; minyó, etc) el que ha comenzado el aprendizaje secundario. En Inglés coloquial la oposición se establece entre *kid* (niño menos de 5 años) y *child* (niños de más de cinco años). Pero el segundo es aquí también el término no marcado que genéricamente se usa para abarcar ambos grupos.

En Euskara la distinción se establece entre *ume/haurr*. Es curioso que tanto en Inglés como en Euskera el término marcado de la oposición (*kid/ume*) se utiliza tanto para las crías humanas como para crías no humanas (en Ingl. *kid* es también «cabritillo»; en Eusk. txakurkume, usakume, katakume, etabar), en tanto el término no marcado, es específicamente humano. ¿No hay en ello un reflejo de la creencia de que es la fijación del lenguaje lo que dota a la criatura de una conducta específicamente humana? Es difícil afirmarlo. Lucien Levy-Bruhl (1931, 284 y ss) recogió, en diversas culturas la noción de la «impureza del niño»: «Tous les enfants son impurs, jusqu'au moment oú ils sont admis au nombre des adultes (ce qui a lieu, pour les garçons, par la célebration des nombreux rites qui accompagnent la circoncision)» (idem, 284). Pero esta «impureza» ¿no es acaso la que tiene el *extranjero* hasta que es asimilado al grupo de acogida? En nuestra opinión se trataría simplemente de la constatación, por parte de la comunidad lingüística, de la permeabilidad psicológica y lingüístico-cultural del niño. Constatación que suscita de

un lado la admiración, y de otro el recelo. El niño nace como un ser *abierto* a todas las posibilidades (recuérdese que la mujer es «impura» cuando está *abierta*: al parto, al flujo menstrual...) Cuando termina de adquirir completamente una identidad social, a través del aprendizaje completo de la lengua de su nación natural, el niño se torna entonces en un ser *cerrado* hacia fuera: hacia su posible desnativización. Pero es entonces cuando se abre interiormente a nuevas posibilidades: las que se derivan de su *solidaridad orgánica* con el pueblo cuya identificación social ha asumido plenamente; los ritos de paso de la adolescencia vendrían así a consagrar esta nueva situación. Y aparecen, a esta luz, también como ritos *compensatorios*: la sociedad le compensa su pérdida de permeabilidad con la ganancia de funciones (esto es, posibilidades) sociales dentro de la comunidad.

En unas encuestas que realicé en los años 80 y 81, en colaboración con mi amigo Fco. Rodríguez Intxausti en diversos puntos de la Navarra Cantábrica, constatamos que en algunas localidades (por ejemplo, en Oronoz) la madre sólo introducía el tratamiento en *ika* a su hijo a partir de los 5 años de edad, dirigiéndosele hasta entonces exclusivamente en *zuka* (comportamiento que no se daba, en cambio, con respecto a la relación padre-hijo). Pero el *ika* es en Euskara un tratamiento de solidaridad orgánica (confianza que excluye el respeto) que tampoco se le dirige normalmente a un «forastero»: a un sujeto no totalmente integrado en el grupo. El cariño-respeto de la madre tendrían como finalidad hacerle sentir al niño a *gusto* con la comunidad en la que las leyes de la vida lo han situado.

Entre los G/wi del Kalahari se considera vergonzosa la conducta de un padre o madre que se encoleriza con el infante (*umea*) que no ha alcanzado la «edad de responsabilidad» (6 años) (cf. George B. Silberbauer, 1981, 164). Y después de todo es una constante de la conducta humana que la frecuencia e intensidad de las demostraciones de cariño a un niño sean inversamente proporcionales a su edad. Hay así un mecanismo compensatorio que asegura la perpetuación de los diferentes grupos sociales: cuanto más abierto está el niño, mejor y más atención recibe de su grupo natural. Atención que va disminuyendo (o mejor, «reciclándose») conforme la identidad social se interioriza.

(7) Esfuerzos que consisten en dotar al hijo con espacios lingüísticos alternativos en esa lengua: instrucción escolar; amistades; estancias prolongadas en ambientes familiares y profesionales, etc. Cf. infra cap. 9.

(8) La *inmersión* lingüística consiste en compensar el déficit que tiene el niño en la lengua 1, debido a su entorno familiar monolingüe en la L_2, mediante una instrucción escolar que se recibe *mayoritariamente* en la L_1. Para Fishman (cit. 35) «(immersion) bilingual education is the best way of demonstrating the *academic* and *societal* advantages of bilingual education».

Así por ejemplo en Haifa: «Aunque a los alumnos árabes se les enseña en clases separadas, dentro del mismo edificio, de aquellas para los alumnos judíos, tienen recreos, clubs y acontecimientos sociales en común. En vestimenta y en modales, los dos grupos son indistinguibles, y el Hebreo es su lengua franca. Los estudiantes árabes estudian historia, geografía, Arabe y literatura Arabe, y tienen un período de libre discusión con el profesor de Arabe. El resto de su programa (Hebreo, literatura Hebrea, matemáticas, ciencias e Inglés) es en Hebreo. De este modo estos alumnos reciben bastante más de su curriculum escolar en Hebreo durante su enseñanza secundaria que lo que es normalmente el caso incluso para alumnos árabo-israelíes metidos en educación bilingüe. Por cierto, el próximo año este experimento de maximizar la exposición al Hebreo de los estudiantes árabes comenzará a ofrecerles historia y geografía también en Hebreo, convirtiéndose así en el espejo invertido del programa usual de educación bilingüe para los jovencitos árabo-israelíes». (Fishman, 1976, 133).

(9) Cf. nota 1 del capítulo 12 parte II.

(10) Como ha señalado Wiliam F. Mackey:

«Une politique linguistique ne se crée pas non plus de toutes pièces: comme toute politique, la politique linguistique c'est l'art du possible. On ne peut guère légiférer l'utilisation d'une langue que l'on ignore. L'Irlande, par example. a voulu que l'irlandaise soit las seule langue nationale de la nouvelle république; aujourd'hui l'anglais domine toujours dans les affaires publiques. La même anné (1949), l'Inde post-impériale, dans sa premiêre constitution, a consacré la langue hindi comme seule langue officielle de la nation, avec una tolérance temporaire pour l'anglais toutefois. La duré officielle de dix ans de transition de l'anglais à l'hindi a été remise â trois repises; et aujourd'hui, l'anglais domine toujours dans les affaires publiques. L'application de principes irréalisables fait perdre à une politique linguistique sa crédibilité. Ainsi on n'arrive pas jamais à réaliser le possible». (1984b, 2).

Capítulo IX

DERECHOS DE LENGUAS
CIRCUITOS SOCIALES COMPLEMENTARIOS
LA LEYENDA DE MANEX

Jesus, Maria ta Josepe
gure aurraren bihotzean
sar zaitezte.
(Se le dice al niño cuando bosteza)

I

Hemos expuesto en el capítulo anterior el principio de que en el proceso de recapturación (*positivación*) para el idioma de sus hablantes desnativizados todo individuo difiere en la velocidad del movimiento, pero debe coincidir con el grupo en la dirección de la marcha.

Este principio guarda estrechas semejanzas con lo que en la Nueva Física se conoce con el nombre de *principio de incertidumbre*. En efecto, como escribe G. Zukav:

> La mecánica cuántica se ocupa del comportamiento del grupo. Intencionadamente deja con cierta vaguedad la relación entre el comportamiento de los grupos y los sucesos individuales, porque a nivel subatómico los comportamientos individuales no pueden ser determinados con certeza (el principio de incertidumbre) y (...) están en cambio continuo. La mecánica cuántica abandona las leyes que gobiernan a los comportamientos individuales y proclama directamente las leyes estadísticas que rigen las sumas de comportamiento. La mecánica cuántica nos dice cómo va a comportarse un grupo de partículas, pero lo único que puede decirnos sobre el comportamiento individual de una partícula es cómo probablemente va a comportarse. La *probabilidad* es la característica más importante de la mecánica cuántica (1).

A semejanza de lo que ocurre en el terreno de la física subatómica, en la sociolingüística que estamos formulando lo único que podemos determinar es el comportamiento de los grupos. Y podemos precisar, como en ella, *un comportamiento colectivo sin estar en condiciones de predecir uno sólo de los comportamientos individuales que componen el fenómeno colectivo* (2).

Pero no se trata de meras coincidencias. Es mucho más: un reencuentro que vuelve a situar al estudio social del lenguaje sobre sus auténticos cimientos, dignificándolo y liberándolo de su posición de mero apéndice de la filología o aún de la psicología. Fue, en efecto, Augusto Compte, el padre de la sociología moderna, quien habló en primer lugar de la sociología como *física social* (3). Y a él se debe la afirmación de que:

> Es cierto que para estudiar, como es debido, los fenómenos sociales, hay que partir de un profundo conocimiento de las leyes relativas a la conducta individual. Por otro lado, esta subordinación necesaria entre los dos estudios, no implica como algunos fisiólogos de primer orden (4) han creido, que la física social sea un simple apéndice de la fisiología (5). Aunque los fenómenos sean ciertamente homogéneos, no son idénticos, y la separación de las dos ciencias es de una importancia capital. Pues sería imposible hacer el estudio colectivo de la especie como una simple deducción del estudio del individuo, ya que las condiciones sociales que modifican la acción de las leyes fisiológicas, son precisamente su consideración más esencial. Así, la física social debe basarse en un cuerpo de observaciones que le sea propio, siempre considerando como conviene su relación íntima con la fisiología propiamente dicha (6).

II

Por tanto, al planificar las condiciones de recuperación lingüística de un territorio es la dirección y la velocidad de los grupos sociolingüísticos la que nos interesa y la única que estamos en condiciones de predecir.

La velocidad de un individuo depende en gran parte de sí mismo. Concretamente de la voluntad, de la inteligencia y del tiempo que tiene para el aprendizaje. La velocidad del grupo depende, en cambio, de las condiciones sociales de uso lingüístico que se establezcan.

Pero lo que activa el aprendizaje individual del adulto y el uso social del idioma por parte de los grupos sociolingüísticos es exactamente lo mismo: *la ley de necesidad* (7). Por eso el objetivo de toda la planificación no puede ser otro que hacer el idioma **necesario**.

El idioma se hace necesario a partir del momento en que lo es para el grupo que tiene ya, de modo innato, la necesidad de adquirir el Lenguaje Humano: los infantes. Para ello la comunidad lingüística debe articularse de modo que la lengua deje de ser superflua en el resto de los grupos sociales. Esto es, pase a un lugar **central**; se recuperen el conjunto de sus espacios de uso; y se incremente en todos la necesidad de la lengua, en la medida en la que va aumentando progresivamente el número y la importancia social de los hablantes para los que ya es necesario vivir su idioma de modo completo (8).

La pregunta que el lector y yo tenemos delante es esta:

¿Cómo se puede modificar la situación sociolingüística de un territorio donde el idioma nacional ha sido llevado a una extorsión en la que sus monolingües completos (AB/ϕ) no existen, sus monolingües incompletos (A/ϕ, incluyendo en ellos los infantes que sólo se nativizan primariamente en él) (9), son residuales; sus nativos completos (AB) lo son también del idioma invasor (AB/AB), y sus nativos incompletos (A/X) o están completos lingüísticamente en la lengua invasora (son bilingües diglósicos) o tienen en esa lengua el mismo nivel de fluidez. Y además, todos ellos están cercados por grupos compactos de monolingües de la lengua invasora, de entre los cuales aquellos que son monolingües completos (ϕ/—AB) son los que ostentan el mayor poder político y el mayor prestigio social dentro de las diversas parroquias políticas que desmembran el territorio lingüístico de la nación histórica?.

Porque tal es la magnitud del desafío al que tenemos que responder.

La pregunta es incómoda. Pero si vamos encontrando las respuestas es porque no hemos esquivado el formular con claridad las preguntas más incómodas. Ya hemos dado muchas de las claves páginas atrás. Lo que aquí nos interesa fijar son estas tres conclusiones elementales que se desprenden de todo el análisis anterior:

1—. Tal situación es anti-natural, y no puede aceptarse de ningún modo como una gracia o una desgracia congénita de determinadas colectividades (10).

2—. Tal situación es la misma en todos los casos en los que un Estado expansionario extorsiona a una comunidad lingüística, sin que dependa en absoluto de la naturaleza de las lenguas implicadas (esto es, de una supuesta *incapacidad* de dichas lenguas para materializarse de modo completo) (11).

3—. Los procesos de normalización y repatriación lingüística, muy numerosos y diversos a lo largo de los últimos 150 años (12), han partido siempre de situaciones semejantes y han culminado con un regreso al equilibrio inicial.

Vamos a apoyar ahora documentalmente estas conclusiones.

III

1—. La situación actual del Euskara es antinatural

Nuestro Juan Huarte de San Juan (1530 prob, -1592), navarro de Donibane Garazi que pasaría a la posteridad por una obra excepcional (13) escribe en su *Examen de Ingenios*:

> Cuán impertinente sea la imaginativa y el entendimiento para aprender lenguas y maneras de hablar pruébalo claramente la niñez, que con ser la edad en la cual el hombre está más falto de estas dos potencias, con todo eso, dice Aristóteles (30 sct., prob. 3) que los niños aprenden mejor cualquier lengua que los hombres mayores, aunque son más racionales. Y sin que lo diga nadie nos lo muestra la experiencia: pues vemos que si a Castilla viene a vivir un vizcaino (14) de 30 a 40 años *jamás aprende el romance*, y si es muchacho, en dos o tres años parece de Toledo. Lo mismo acontece con la lengua latina y en todas las demás del mundo, *porque todas las lenguas tienen la misma razón*. Luego si en la edad que más reina la memoria y menos hay de entendimiento y de imaginación se aprenden mejor las lenguas que cuando hay falta de memoria y sobra de entendimiento, cierto es que con la memoria se adquieren y no con otra potencia.

Leyendo el texto de Huarte, que está tratando de ejemplificar con una evidencia al alcance de cualquier lector castellano, su doctrina de las potencias, y leyéndolo desde el tema que aquí nos ocupa se desprende con toda claridad que en su tiempo:

a) las condiciones de uso lingüístico del Euskara en Euskal-Herria eran las de monolingüismo territorial porque los vizcaínos (= euskaldunes) que emigraban a Castilla **llegaban sin saber romance** (= Castellano).

b) Las dos lenguas eran igualmente necesarias hasta el punto de que resultaba posible que un euskaldún viviera en Castilla **sin aprender jamás romance**: lo que implica, por fuerza, la existencia de grupos compactos de euskaldunes, en diverso grado de bilingüismo, **fuera del territorio euskaldún**.

El hecho de que hoy día todos los euskaldunes sepan erdara, y no les resulte posible usar el Euskara fuera de su contracto territorio lingüístico, y dentro de éste, incompletamente, mientras que los erdaldunes emigran a Euskal-Herria sin saber Euskara, y **no lo aprenden jamás ni siquiera de niños** es un fiel testimonio (y nada sospechoso, por cierto) (15) de hasta qué punto han sido desvirtuadas, desnaturalizadas y jerarquizadas las relaciones entre ambas comunidades lingüísticas (16).

IV

La situación de extorsión que padece el Euskara, la padecerá cualquier lengua sometida a las mismas condiciones sociopolíticas

Todavía hay quien cree que el *prestigio* de una lengua, en lugar de depender de condiciones extrínsecas, procede por emanación directa de la configuración de sus fonemas o de sus estructuras gramaticales.

Escribiendo en la lengua en la que escribo voy a traer a colación, entre los numerosos ejemplos disponibles, uno particularmente punzante.

Hablando de la situación sociolingüística del Español en los territorios del Suroeste que la Unión Americana (USA) rapiñó (17) a la República Mexicana, escriben Hudson y Bills (18):

> A pesar de la robustez del Español en comparación con las otras lenguas *étnicas* (19) (sic) (en los EE.UU.) eso no significa necesariamente que el Español sobrevivirá durante muchos años. Por el contrario, está muy extendida la creencia de que la herencia hispana en todo el Suroeste americano representa otro ejemplo clásico de una sustitución lingüística en marcha. La mayoría de los observadores perciben claramente la sustitución social que va desde un predominio del Español a un bilingüismo Español-Inglés, con un mantenimiento decreciente del Español, más tarde con dominancia del Inglés y finalmente un monolingüismo en Inglés. Este punto de vista ha sido generalmente documentado mediante la demostración de cambios significativos en generaciones sucesivas en lo que respecta al uso, proficiencia o identificación con la lengua materna étnica.

Después de estudiar de modo detallado cómo tiene lugar la sustitución lingüística en el mismo corazón de un territorio tradicionalmente hispanohablante (la población de Albuquerque) los citados autores concluyen que:

> Los resultados de este estudio sugieren de un modo contundente que el proceso de sustitución lingüística puede detectarse en sus primeros estadios dentro de una sola generación cuando la proporción de hablantes que se identifican con la lengua materna étnica excede a la proporción de hablantes que tienen fluidez en ella y cuando estos, a su vez, exceden en proporción a aquellos que la usan como su lengua principal en el hogar. Como ha observado López, una vez comenzado este proceso se acelera en las generaciones sucesivas. No sólo porque, para empezar hay menos

hablantes que se adscriben a la lengua materna *étnica*, sino también porque una proporción menor de ellos progresa hasta el punto de lograr la competencia lingüística del nativo, y entre los que lo logran, aún una proporción menor que en la generación anterior mantienen la lengua *étnica* como la lengua primaria del hogar (20).

V

Todos los procesos de normalización lingüística anteriores al nuestro han partido de unas situaciones igualmente distorsionadas y han culminado con el restablecimiento del idioma de la nación como lengua de necesidad de sus hablantes

La única matización que hay que hacer aquí es la de **grado**: no todas las naciones extorsionadas lingüísticamente se encontraban en el momento de revertir el proceso en el mismo grado de desnaturalización: pero todas estaban en uno u otro momento de la línea del continuo que conduce, en su punto final, a la exterminación de una identidad colectiva.

Como en ningún otro caso el proceso estaba más avanzado que en el pueblo hebreo, y en ningún otro ha sido necesario una voluntad de recuperación tan intensa y estable a lo largo de sucesivas crisis de gran magnitud, es justo exponerlo aquí como ejemplo de lo que puede lograrse en materia de repatriación idiomática, si se ponen los medios para ello.

Escriben P. B. Ellis y Seumas Mac A'Ghobhainn que:

> Cuando los ingleses se hicieron cargo de la administración de Palestina con la aprobación oficial de la Liga de Naciones (Mandato de Palestina de 1922), se reconocieron como lenguas oficiales del país el Inglés, el Árabe y el Hebreo. Sin embargo, y siguiendo su costumbre habitual, la administración inglesa mantuvo sus servicios totalmente en Inglés hasta 1948: las oficinas del gobierno, los tribunales de justicia, los asuntos administrativos, los avisos oficiales, etc.: todo se hacía en Inglés.
>
> Los judíos establecieron su propia administración, una especie de gobierno en la sombra, traduciendo todo por ellos mismos. Y la propia administración interna de la población judía se llevaba a cabo en Hebreo (21).
>
> Después de 1948, sin embargo, más de un millón de inmigrantes llegaron en tropel a Israel y parecía que el idioma Hebreo iba a morir anegado. En 1953 los hebreoparlantes, ahora en minoría, organizaron un movimiento voluntario a gran escala llamado *Hanh'alat ha-lashon* (*Transmisión de la Herencia Lingüística*) que llegó a contar con 50.000 voluntarios. Los voluntarios, hombres y mujeres, iban a las casas de los inmigrantes a enseñar al mismo tiempo a familias enteras, o daban clases en los pueblos. El gobierno organizó cursos intensivos especiales para profesionales a fin de permitirles desempeñar su trabajo en Hebreo.

(...) Esta campaña voluntaria contó también con el apoyo del ejército (...) Para el inmigrante el periodo inicial de instrucción militar consiste en un curso intensivo de Hebreo de 60 horas, más otro mes en la academia militar, sin obligaciones militares. Ello es seguido de otro curso intensivo de tres meses. De este modo el ejército, que tiene su propio consejo lingüístico, llegó a ser un tremendo instrumento educativo en la recuperación lingüística. El consejo lingüístico del ejército tiene la responsabilidad de emitir dictamen en lo relativo a los términos militares.

En 1954 el censo establecía que el 60% de la población judía utilizaba el Hebreo como su primera lengua. Para 1957 la proporción había ascendido al 95% de una población judía de 1.760.000. Hoy es hablado como lengua nativa por los 2 millones y 3/4 de israelíes (22).

VI

Hay tres derechos naturales que tienen la misma fuerza (23). Uno es el derecho de toda Lengua a ser en su territorio lengua completa de su comunidad lingüística. Otro, el derecho de toda comunidad lingüística a recibir y transmitir su lengua de modo completo. Y el tercero, el derecho de los padres a transmitir su lengua a sus hijos.

El primer derecho tiene su fundamento en una razón de ecología planetaria (24) a la que nos hemos referido repetidamente: el Hombre como totalidad sólo se completa a través de la pluralidad lingüística (25).

El segundo tiene su fundamento en un principio de igualdad: las comunidades lingüísticas naturales, sistemas sociales más antiguos que el más antiguo de los estados y con su propia cohesión global (26), determinan, cada una de ellas, un modo necesario de ser hombre en el mundo que no puede ser objeto de discriminación alguna.

El tercero se basa en un principio de integridad de la psicología individual: los padres no pueden estar aislados lingüísticamente de los hijos, porque los hijos comienzan a conectarse al mundo a través de los padres. Si los padres, por desconocer la lengua del país no les hablaran en lengua alguna a sus hijos, estos se resentirían en su integridad personal. Como hemos expuesto a través de la teoría de los espacios lingüísticos (27), el niño crece hacia fuera desde su *ego*. Ahora bien, el primer círculo de crecimiento individual es el espacio de intimidad ocupado por sus progenitores. Este espacio no puede estar vacío de lengua. Y en los casos en los que, por circunstancias anormales, lo ha estado, ha producido siempre alteraciones psicológicas profundas.

Una situación de desequilibrio lingüístico es aquella en la que estos tres derechos fundamentales no son concéntricos. Es decir, una situación en la que el derecho de los padres de transmitir su lengua al niño, y de este modo comunicarse con él y comunicarlo al exterior, no se produce dentro del derecho de su comuni-

dad lingüística a recibir y transmitir la Lengua de modo completo. Y también una situación en la que el derecho de una comunidad lingüística a recibir y transmitir su lengua de modo completo no se produce dentro del derecho de la Lengua a ser en su territorio lengua completa de su comunidad lingüística.

Y esta es la formulación misma de la dominación lingüística.

El estado expansionario invade el territorio de la lengua patrimonial apropiándoselo como parte de la lengua agresora. Eso provoca que la comunidad lingüística natural sea discriminada al no poder ejercer su derecho a recibir y transmitir el idioma propio de modo completo. Y aun cuando el estado reconozca el derecho de los padres a transmitir el idioma a sus hijos, aquellos que no renuncian a él, no lo hacen dentro del derecho de la Lengua a su ecología vital. Como ha escrito Xabier Vilhar Trilho:

> Toda normalización lleva implícita, (...), el incrementar el uso de la lengua recesiva que se pretende normalizar y disminuir correlativamente el de la que venía siendo dominante. Presupone, por eso, el reconocimiento de un conjunto de derechos lingüísticos a las comunidades lingüísticas por encima de los derechos individuales, o sea, que la lengua propia de un territorio goce, en las leyes y en la práctica social, de una supremacía sobre otras lenguas en competencia (28).

En efecto, lo que horizontalmente es un derecho, verticalmente es un deber. El derecho de los padres a transmitir su lengua a los hijos es simultáneamente un deber con respecto a la comunidad lingüística que, sin la transmisión natural del idioma, no puede ejercer el derecho a reproducirlo de modo completo. Y a su vez el derecho de la comunidad lingüística a reproducir completamente la lengua es su deber internacional de mantener la ecología lingüística del planeta, parte irrenunciable de la herencia humana. Si el estado expansionario reconoce el derecho de los padres a transmitir la lengua, e incluso el de los hablantes individuales a usarla, sin reconocer correlativamente los derechos de la comunidad lingüística en cuanto sistema global, y los derechos territoriales de la Lengua, la transmisión lingüística se convierte, para la lengua (y comunidad) sojuzgada, y *exclusivamente para ellas*, en una opción estrictamente personal a la que resulta tanto más fácil e inevitable renunciar cuanto que correlativamente lleva aparejada la exigencia (esto es, el deber) insoslayable de conocer completamente la lengua agresora.

Para estos hablantes normalizar significa devolverles inmediatamente a la situación inicial: aquella en la que sus derechos individuales y sus deberes sociales e internacionales en materia lingüística son concéntricos: no se adscriben a lenguas diferentes y no provocan por tanto un conflicto entre la lealtad natural y la responsabilidad jurídica (29).

Pero hay otra situación que es aquella en la que están los monolingües de la lengua invasora, dentro del territorio de la lengua patrimonial minorizada, en el momento de darle la vuelta al proceso. Estos hablantes no pueden desenten-

derse de su deber con respecto a la recomposición del uso de la lengua minorizada (a fin de permitir que vuelva a ser en su territorio lengua completa de una comunidad lingüística articulada), alegando el derecho de su propia comunidad lingüística (la de la lengua hasta entonces dominante) a transmitirse y recibirse también de modo completo: pues ambos derechos han de ser concéntricos. Es, en efecto, un derecho de estos hablantes que su comunidad lingüística se reproduzca de modo igualmente completo **pero en los límites de su propio territorio lingüístico.**

Para estos hablantes la posibilidad de devolverle a la lengua del territorio su derecho natural, sin atentar contra el derecho suyo a transmitir su lengua nativa a los hijos, se llama, precisamente, *bilingüismo*. Porque todo niño está en condiciones de adquirir naturalmente más de una lengua es posible crear puentes que garanticen la normalización de la lengua amenazada, dentro de unas relaciones lingüísticas familiares equilibradas.

VII

Queda claro que el derecho individual tiene unos límites precisos: el derecho (que es recíproco de los padres y de los hijos) a comunicarse en la lengua que los primeros tengan, incluso en la que decidan. Pero este es un derecho que opera dentro del espacio de intimidad y no puede extrapolarse a las condiciones de uso territorial de la lengua. El derecho de un euskaldún a hablar con sus hijos en Euskara en Londres no le da derecho a exigir que el gobierno inglés ponga un euskaldún en todas las oficinas públicas. Pero también es cierto lo siguiente: como euskaldún su derecho a transmitir el Euskara a sus hijos es, correlativamente, su responsabilidad con respecto a la comunidad lingüística euskaldún y al Euskara, independientemente de donde se encuentre él. Por tanto, esté en Londres, en Legazpia o en Mongolia tiene el derecho a reclamar internacionalmente que su lengua de identidad tenga un territorio en el que pueda reproducirse como lengua completa, pues de lo contrario no puede ejercer su derecho individual plenamente ya que la identidad lingüística que conserva y transmite a sus hijos estará mutilada al no poder vivirse como una identidad completa (individual y social; natural y cultural) en parte alguna del mundo.

Por su parte, el estado al que le debe su pasaporte, al que le paga religiosamente sus impuestos y que recibe la plusvalía de su trabajo social tiene dos deberes muy claros con él:

— Uno, garantizarle el derecho a un trabajo y una vida digna dentro de su propia comunidad lingüística, de manera que no esté de nuevo ante uno de esos falsos dilemas que nos han llegado a ser tan familiares: *¿Qué prefiere Vd., hablar Inglés o morirse de hambre?*. Ni tampoco: *Zer nahi duzu, ongi bizi ala Euskaraz bizi?* (Nik Euskaraz ongi bizi nahi dut!).

— Dos que, si por *la razón que sea*, como por ejemplo su afición desmesurada a la cerveza alemana, acompañada de una especial mala suerte a la hora de encontrar trabajo en su tierra, acaba de camarero en Francfurt, se ponen los medios a su alcance para que, por lo menos, pueda aprender la lengua del país: por lo menos hasta el límite que lo permiten sus luces cortas, largas o intermitentes.

Recordemos, una vez más, que **la unidad del estado no justifica la desigualdad de trato hacia las comunidades lingüísticas atrapadas en su seno.**

Por tanto, un estado constituido por la amalgama de dos o varias comunidades lingüísticas naturales, tiene la obligación de sancionar el *principio de igualdad* como regulador de sus relaciones con ellas y de ellas entre sí (30). Pues la igualdad de las comunidades lingüísticas es un derecho natural que, a parte de constituir la base de estabilidad de los estados plurinacionales que lo reconocen (tales como Bélgica (31), Suiza (32) o Yugoeslavia (33)) deberá ser el principio instaurador de un orden nuevo de progreso y convivencia en las relaciones internacionales.

VIII

Dicho todo lo anterior, podemos entender ya que el bilingüismo interior es para los grupos (parcial o totalmente) desnativizados el camino a través del cual avanzan continua y coherentemente, en un proceso que normalmente involucra a una o dos generaciones, en la dirección de la marcha: esto es, la normalización de la lengua amenazada. En nuestro caso, el Euskara.

El proceso consiste en establecer circuitos sociales complementarios. Quiere decir que el conocimiento incompleto del Euskara de un padre es utilizado como *puente* para lograr un aprendizaje completo del hijo en la generación siguiente. Y que el uso completo del Euskara en el *entorno* es utilizado como *puente* para permitir la nativización de un niño cuyos padres no han logrado euskaldunizarse. De este modo la posibilidad de recuperar una lengua se basa siempre en la posibilidad de articular recorridos incompletos, pero funcionando complementariamente. Esto es posible merced a la dependencia lingüística que el niño tiene del adulto y al carácter exactamente inverso de la adquisición del lenguaje para una primera o segunda lengua. Eso hace que el niño dependa, simultáneamente, del adulto (padres, maestros, etc.) y **del uso en general.**

Para comprender bien en qué consisten estos *puentes* que permiten el avance sucesivo del idioma en la comunidad lingüística en vías de normalización, es necesario tener bien presente la teoría de los espacios. Pero para no repetir ideas que han sido expuestas en otro lugar y evitar el riesgo de una teorización excesiva, vamos a valernos en esta ocasión de *casos prácticos*: situaciones concretas

Nómadas Wodaabe del Níger.
Photograph by Carol Beckwith.
National Geographic Magazine

Las comunidades lingüísticas, son sistemas sociales más antiguos que el más antiguo de los estados y con su propia coherencia global.

Joaldunak de Ituren-Zubieta.
Foto. Fermín Leizaola.

figuradas que nos servirán mejor que cualquier otra cosa a un propósito de clarificación y divulgación.

El primer ejemplo representa la situación de partida del Hebreo.

Imaginemos esta situación: una pareja de judíos askenazim, naturales de Hungría y de lengua materna Yiddish (judeo-alemán) (34) que han aprendido Hebreo merced a una fuerte conciencia nacional. Discípulos del gran rabí de Presburg (Bratislava) Chatam Sofer, poseen un nivel cultural elevado en su lengua materna. En el momento de emigrar a Israel su situación lingüística es la de (pseudo) bilingües secundarios (B/—AB): tienen el Yiddish como lengua completa, y el Hebreo sólo como lengua adquirida limitadamente en la edad adulta. En la comunidad en la que trabajan ahora, agrupados como están con otros inmigrantes de procedencia polaca, alemana y húngara, todavía es el Yiddish la lengua en la que tienen establecidas la mayoría de sus relaciones lingüísticas. Siguen estudiando Hebreo, lo oyen de vez en cuando, lo leen con mucha frecuencia, pero al usarlo limitadamente de forma activa, el uso no es suficiente para hacer rebasar el nivel de suficiencia que proporcione una fluidez espontánea y una percepción innata del sistema lingüístico aprendido. En realidad ni una ni otra la alcanzaron ninguno de los hebreoparlantes de la primera generación de adultos y **lo sabían**. Pero sus hijos nacen ya en Israel, esto es, dentro del *tiempo nuevo* de la normalización. Los padres hablan en Hebreo con los hijos y, además, la instrucción escolar que estos reciben es también en el idioma nacional. Como al crecer, las amistades que estos niños establecen entre compañeros de su edad o grupo generacional son ya en Hebreo, lengua que es también la de la vida oficial, su uso de la lengua nacional acaba siendo completo, aunque probablente han cogido también, del ambiente circundante, una dosis limitada de Yiddish (bilingüismo pasivo). Con todo y con eso se ha pasado en una generación de

Hebreo	/	Yiddish	
B	/	—AB	PADRES
AB	/	(A)	HIJOS

Es decir, de unos padres hablantes secundarios (incompletos) del Hebreo, a unos hijos que están fijados al Hebreo por un aprendizaje completo y una valoración innata que se suma ahora a la motivación inteligente de la comunidad. De este modo se completa un circuito de aprendizaje con la suma de las posibilidades adquiridas de los padres y de las capacidades innatas de los hijos.

El *puente* es un bilingüismo de dominancias opuestas.

La situación del Euskara es mucho más favorable que la del Hebreo (35) desde la perspectiva sociolingüística: el Euskara es aún una lengua viva. Y mucho más desfavorable desde la perspectiva política: el territorio euskaldún está fragmentado entre dos estados ninguno de los cuales lo reconoce como lengua nacional.

IX

El siguiente *caso práctico* lo representamos en forma de secuencias o *tiras* alternativas que en su forma gráfica ha diseñado y dibujado nuestro amigo *Xamar*. Lo vamos a llamar *las vidas paralelas de Manex* (36).

Manex es un niño a quien en unos contextos la llaman Juanito español. En otros Johanes le français. Y aún en otros Manex el vasco. O incluso, Manex le basque. Bastante mosqueado por ir por el mundo con tres nombres y medio cuando con uno sobra y basta, Manex se ha propuesto descubrir su verdadera identidad. Para encontrarla hay dos caminos: uno, es el más corto; a) que Manex oiga la raíz de su nombre —*Uskara*— en su casa; b) otro, algo más largo, que al menos oiga el Uskara en la calle. En ambos casos no es suficiente con que lo oiga episódicamente. Es necesario que lo oiga intensamente durante suficiente tiempo. Cuando a fuerza de oirlo y de repetirlo, esta raíz —*Uskara*— arraiga y se hace árbol en él, descubre que su verdadera identidad es *Uskaldun*. Y que lo llamen como quieran: *Uskaldun* es el **tema**, y lo demás son aproximaciones al tema.

Ahora que ya sabe que su nombre es *Manex Uskaldun* va a preferir relacionarse con los que comparten su nombre (*Bertze Uskaldunak*) y va a poder exigir que le dejen ser lo que verdaderamente es.

En el gráfico n.º 32 tenemos los caminos de la **uskaldunización** de Manex. La casa de Manex es la lengua familiar. La calle no es sólo la calle física, es todo el entorno no-familiar: la escuela, la televisión, los cuentos, la radio, sus amistades. En el centro del panel (correspondiendo a la casilla donde pone (E)USKARA) está el Uskaldun que es Manex: un individuo completado lingüísticamente en Euskara. Y en conjunción con él todos los caminos posibles:

I—. Si Manex no oyó Uskara en casa, porque sus padres son erdaldunes primarios, necesita un entorno (*giroa*) euskaldun completo para re-conocerse. Su situación final es la de bilingüe primario AB (Eusk.)/A (Erd.) porque la relación con sus padres se estableció en erdara.

II—. Si Manex en casa no sólo no oyó Uskara, sino un erdara completo (cuentos, televisión, instrucción cultural), necesita aún más un entorno completamente euskaldun. Aún así es probable que a veces le asalten fuertes dudas de si es más Juanito que Uskaldun.

III—. Si lo oyó en casa, pero no con suficiente fuerza (porque los padres lo conocen de manera incompleta, o sólo uno de los padres es euskaldún) a Manex le bastará oirlo fuera como lengua normal de la cultura para reconocerse.

IV—. Si lo oyó también, pero no con la suficiente claridad (porque sus padres lo aprendieron ya adultos) Manex necesita que esa claridad de un uso espontáneo y natural del idioma esté en el entorno. Aunque este entorno aún no estuviera culturalmente completo desde el Euskara, Manex puede reconocerse como Uskaldun (y contribuir a completarlo) gracias a que sus padres le transmiten una

Ezinbesteko

EUSKAL-GIROA	EUSKARA		ERDARA	
AB	ϕ	/	A	GURASOAK
	AB	/	A	MANEX
AB	ϕ	/	—AB	GURASOAK
	A(B)	/	—A	MANEX
B	A	/	—AB	GURASOAK
	AB	/	B	MANEX
A(B)	B	/	—AB	GURASOAK
	AB	/	A	MANEX
AB	BA	/	X	GURASOAK
	AB	/	X	MANEX

Nivel imprescindible de euskaldunización ambiental

Diagrama n.º 32

fuerte motivación, y, con la condición —claro está— que su escolarización sea básicamente en Euskara.

V—. Y en fin, lo mejor que le puede pasar a Manex, y lo que, en cualquier caso les va a pasar a sus hijos: oye el Uskara en casa; al principio, incluso, sin toda su prístina claridad. Pero como el entorno difunde bocanadas de *Euskara garbia eta osoa* no sólo Manex se reconoce, sino que sus padres y sus descendientes saben también que se llaman como él: *etengabeko katea berriz eraiki egin da: arbasoengandik datorkiguna eta euskalduntasunari lotzen gaituena* (37).

La *leyenda de Manex* en su doble camino de pérdida y recuperación completa de una identidad se resume en los dos esquemas con los que terminamos este capítulo (diagramas n.º 33 y 34).

COMUNIDAD LINGÜÍSTICA
DESESTRUCTURADA

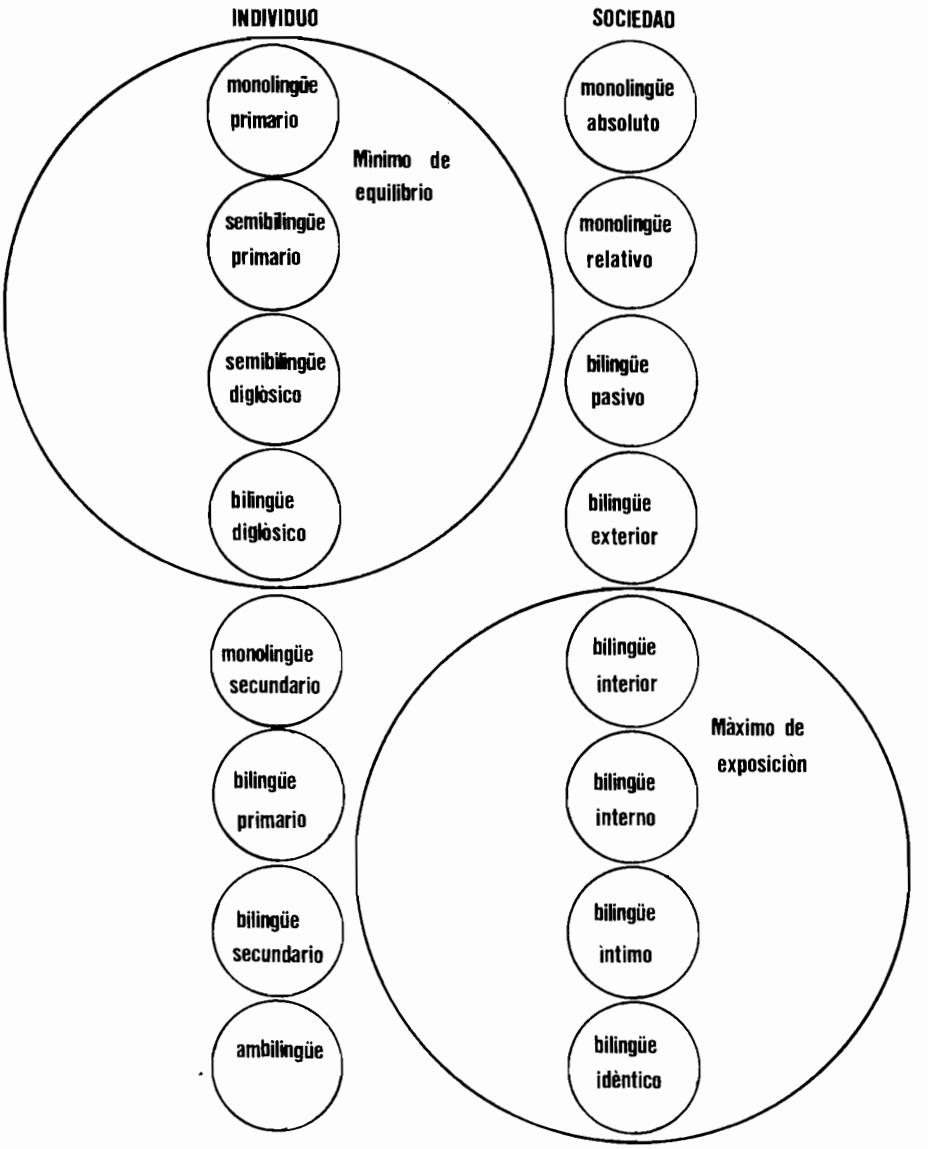


Diagrama n.º 33

COMUNIDAD LINGÜÍSTICA
ESTRUCTURADA

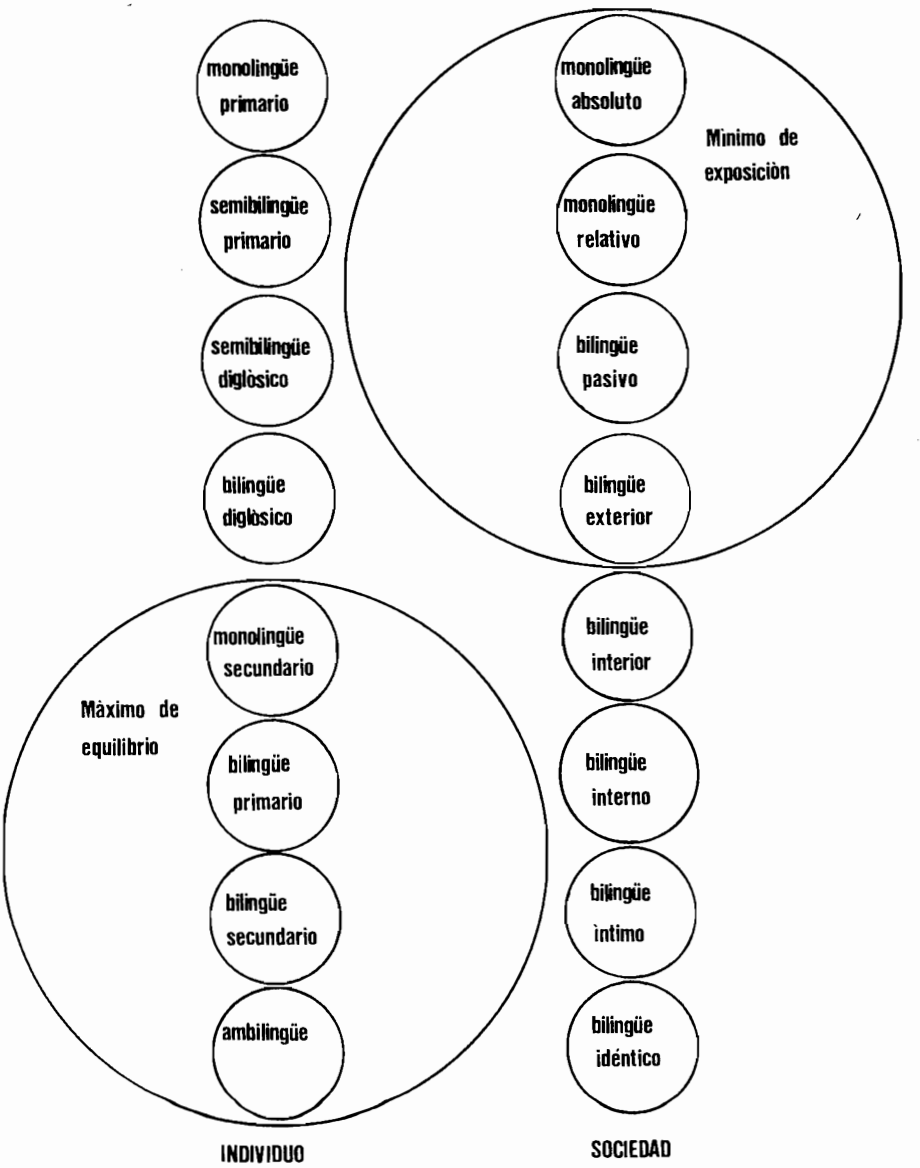


Diagrama n.º 34

La primera fila de anillos refleja los 8 tipos de situaciones lingüísticas que Manex, el Euskaldun actual, puede tener dentro de sí. La segunda fila de anillos refleja los 8 grados de bilingüismo social, tal y como quedaron establecidos en *El Espacio Bilingüe* (38), que Manex puede encontrar fuera de sí: en la sociedad que incluye a sus progenitores y a todos los demás con los que se relaciona. Si la sociedad (la casa y la calle de Manex) están en alguno de los cuatro niveles más intensos de bilingüismo social, Manex se pierde (como hablante incompleto del Euskara) en alguno de los cuatro niveles que bloquean su verdadero nombre. Si la sociedad de Manex se desplaza a alguno de los niveles menos intensos de bilingüismo social, Manex se encuentra, como *Uskaldun Osoa,* en alguno de los niveles que representan su nombre completo.

Manex sabe ya que al máximo de exposición social a la otra lengua, el mínimo de equilibrio personal consigo mismo. Y, correlativamente, que al máximo de equilibrio personal consigo mismo, el mínimo de exposición indiscriminada al bilingüismo social.

Es precisamente comparando la situación de Manex (hijos) con la de la generación de padres, como es posible cerciorarse de si se va en la dirección deseada.

Manex, adixkidea, orain hik bakarrik aurrera joan behar duk.

Cuadro n.º 16

Modalidades de bilingüismo social

Exponemos resumidamente conceptos vertidos en *El Espacio Bilingüe*, 155 ss. a fin de facilitar la lectura de los diagramas adjuntos (comunidad lingüística estructurada/desestructurada).

1.— MONOLINGÜISMO ABSOLUTO: la lengua propia del grupo social y el Lenguaje Humano son consideradas una y la misma cosa. La sociedad ridiculiza el conocimiento y uso de la aberrante algarabía de los *bárbaros*.

2.—MONOLINGÜISMO RELATIVO: Se reconoce la existencia de otra lengua humana. Pero la propia es la única necesaria.

3.—BILINGÜISMO PASIVO: Sólo la lengua propia es utilizada en todo contexto. Pero se reconoce la necesidad de que algunos hablantes conozcan, y muchos más sean capaz de entender, la lengua extranjera.

4.—BILINGÜISMO EXTERIOR: Dentro del territorio, la lengua propia es la única necesaria. Pero hay necesidad social de conocer bien otra lengua como lengua vehicular de relación con otra(s) comunidades idiomática(s).

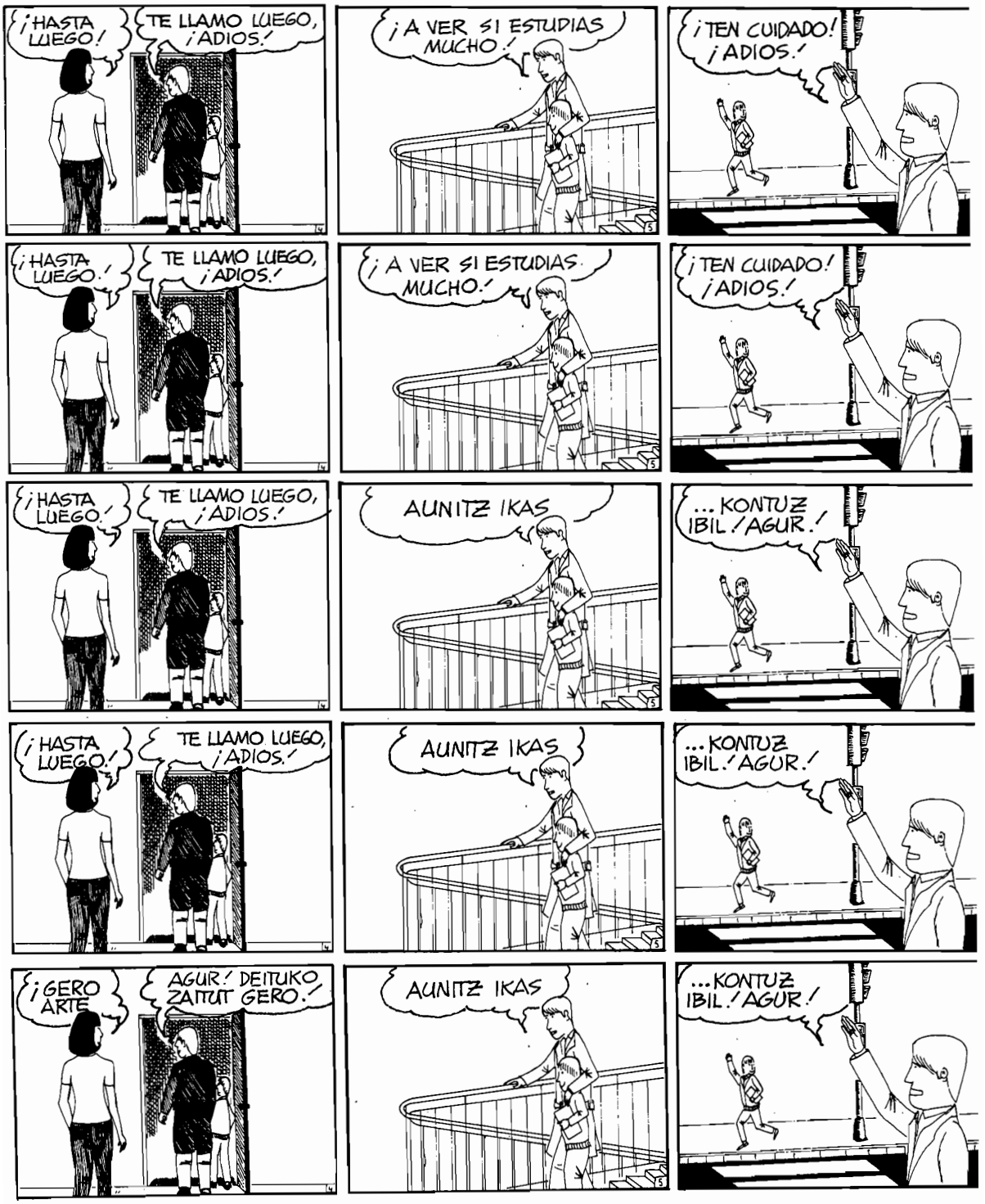
5.—BILINGÜISMO INTERIOR: Una de las lenguas (la previamente exterior) funciona como código externo que se utiliza con grupos profesionales distintos o clases sociales diferentes a aquella en la que el grupo interno está ubicado. La lengua patrimonial se usa en los casos restantes.

6.—BILINGÜISMO INTERNO: Uno de los sistemas cubre las funciones de la esfera *normal* o *extrema* (= no íntima), el otro las funciones de la intimidad y de los grados más marcados de confianza.

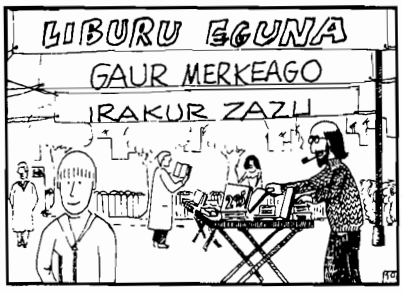
7.—BILINGÜISMO ÍNTIMO: Hay dos lenguas para la expresión. Una es socialmente necesaria y la otra socialmente superflua. Pero la segunda (que es la lengua patrimonial) aglutina todavía los procesos mentales más personales, afectivos y creativos, siendo reconocida por ellos como su lengua de identidad.

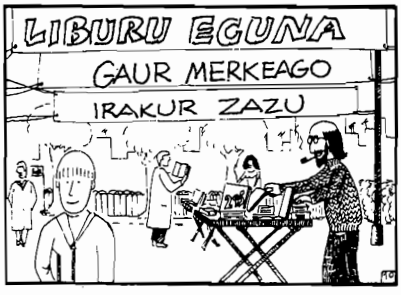
8.— BILINGÜISMO IDÉNTICO: las dos lenguas organizan ya el pensamiento de los hablantes de la comunidad lingüística de la lengua patrimonial. Al aceptar que cualquiera de ellas les dota igualmente de una identidad social, se abandona aquella que ha llegado a hacerse socialmente innecesaria, considerándose progresivamente ridículo su conocimiento o uso, con lo que la sociedad se desplaza, en el siguiente paso, de nuevo a la situación 1, pero ahora como parte integrante de la comunidad lingüística que la ha asimilado, desnaturalizado y desintegrado.

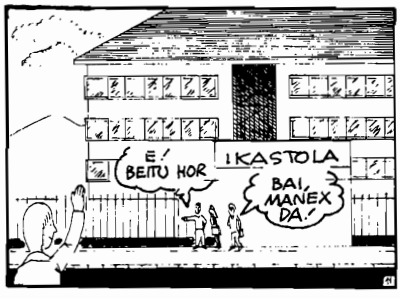
LEYENDA DE MANEK (COMIC ejemplificador del diagrama n.º 32 ideado y dibujado por «Xamar»).

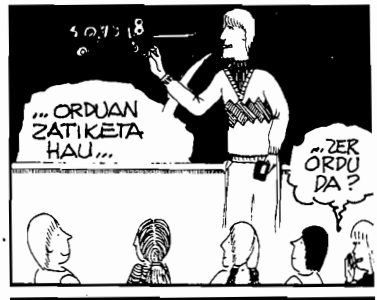

¡HASTA LUEGO!
TE LLAMO LUEGO, ¡ADIOS!
¡A VER SI ESTUDIAS MUCHO!
¡TEN CUIDADO! ¡ADIOS!
¡HASTA LUEGO!
TE LLAMO LUEGO, ¡ADIOS!
¡A VER SI ESTUDIAS MUCHO!
¡TEN CUIDADO! ¡ADIOS!
¡HASTA LUEGO!
TE LLAMO LUEGO, ¡ADIOS!
AUNITZ IKAS
...KONTUZ IBIL! AGUR!
¡HASTA LUEGO!
TE LLAMO LUEGO, ¡ADIOS!
AUNITZ IKAS
...KONTUZ IBIL! AGUR!
¡GERO ARTE
AGUR! DEITUKO ZAITUT GERO!
AUNITZ IKAS
...KONTUZ IBIL! AGUR!


BERTSOLARIAK EUSKALHERRIKO TXAPELKETA
FERIA DEL LIBRO
COMIDA SOL
EGURALDIA ONA
...Y ESTO ES TODO.
IRUÑEA BAIONA
DONOSTIA 96
GAZTEIZ 104
GERNIKA
LIZARRA
STOP
LIBURU AZOKA
TATETRE SOL
...BESTERIK EZ...









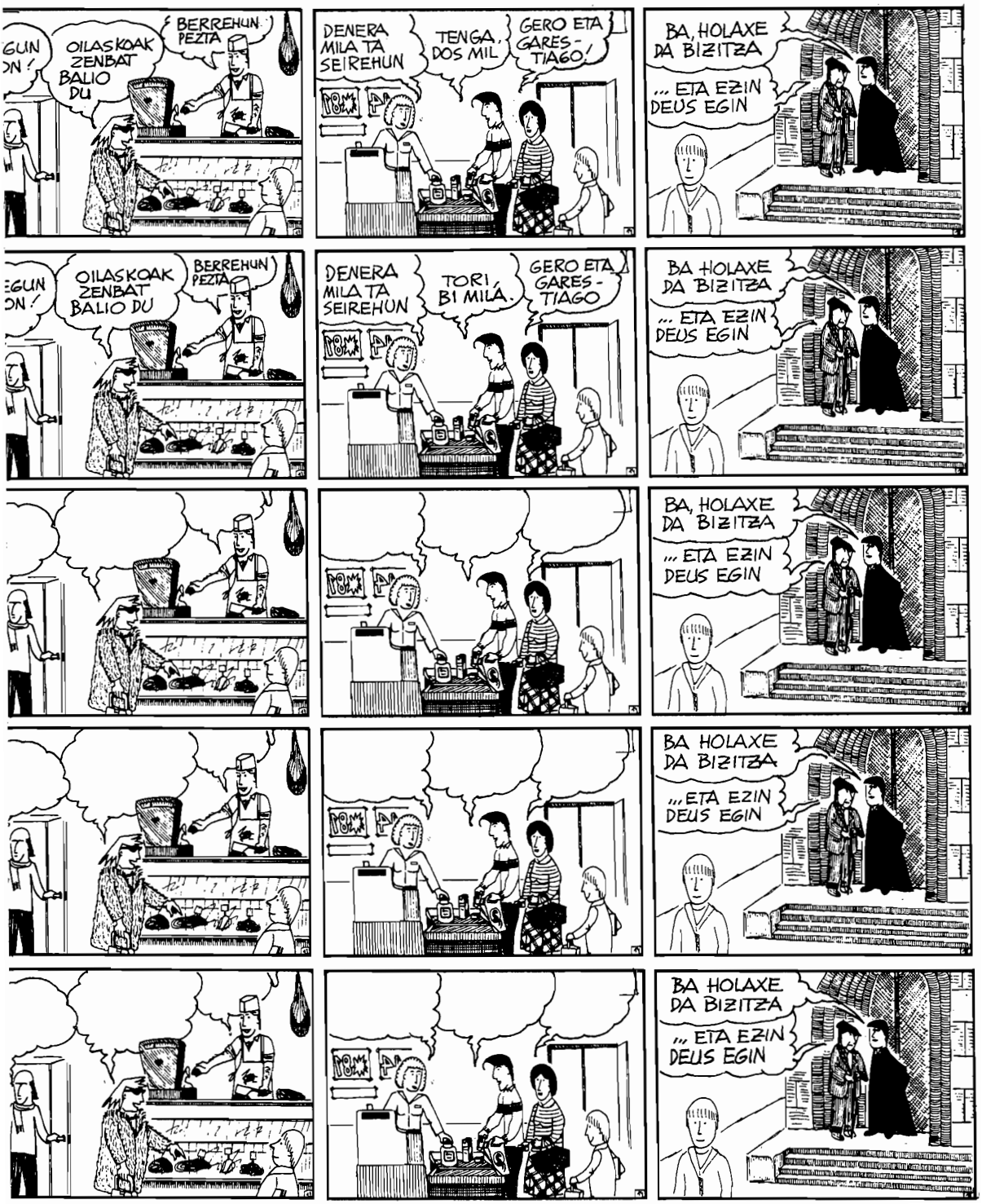
LIBURU EGUNA
GAUR MERKEAGO
IRAKUR ZAZU
10
E! BEITU HOR!
IKASTOLA
BAI, MANEX DA!
11
...ORDUAN ZATIKETA HAU...
...ZER ORDU DA?

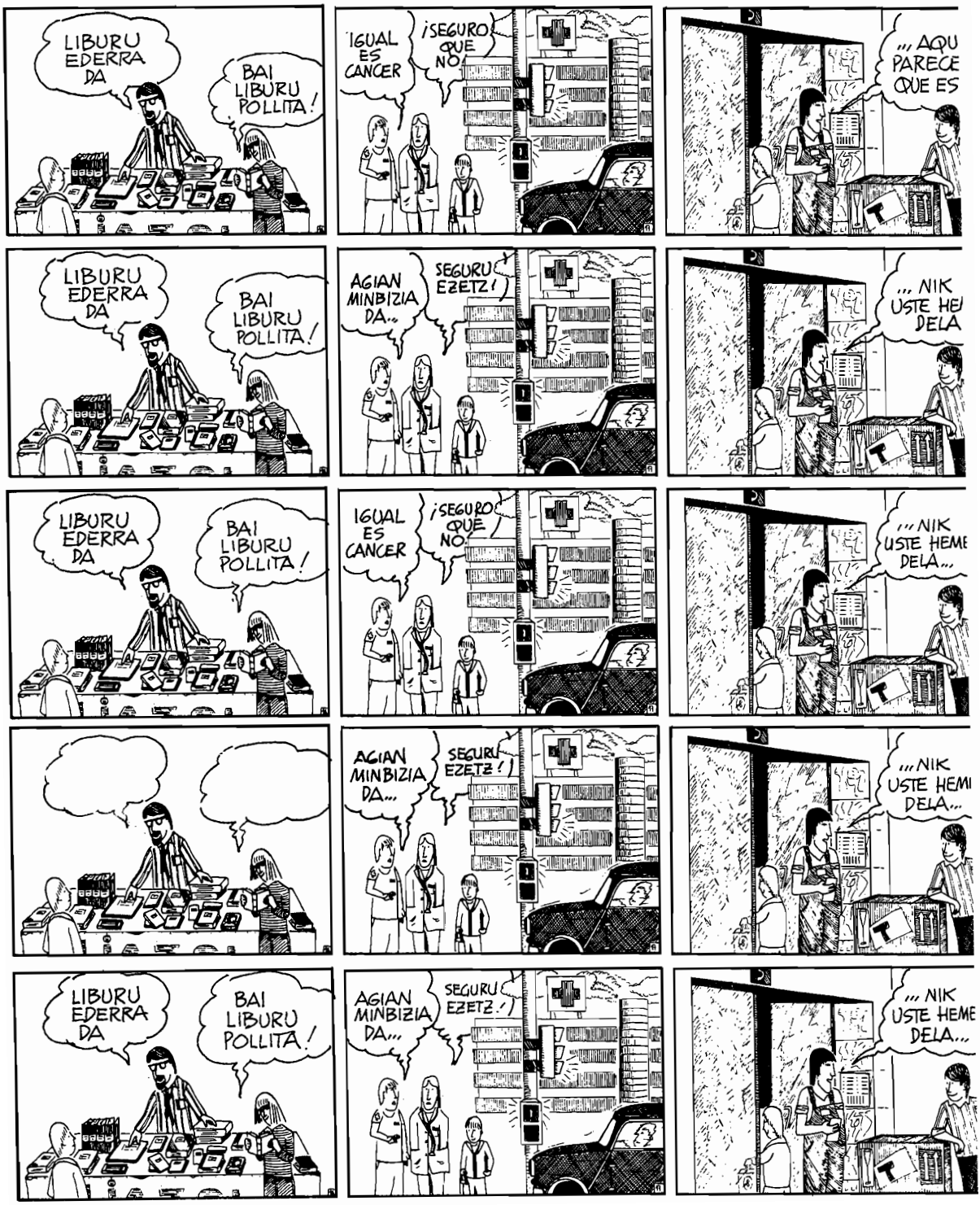
LIBURU EGUNA
GAUR MERKEAGO
IRAKUR ZAZU
10
E! BEITU HOR!
IKASTOLA
BAI, MANEX DA!
11
...ORDUAN ZATIKETA HAU...
...ZER ORDU DA?

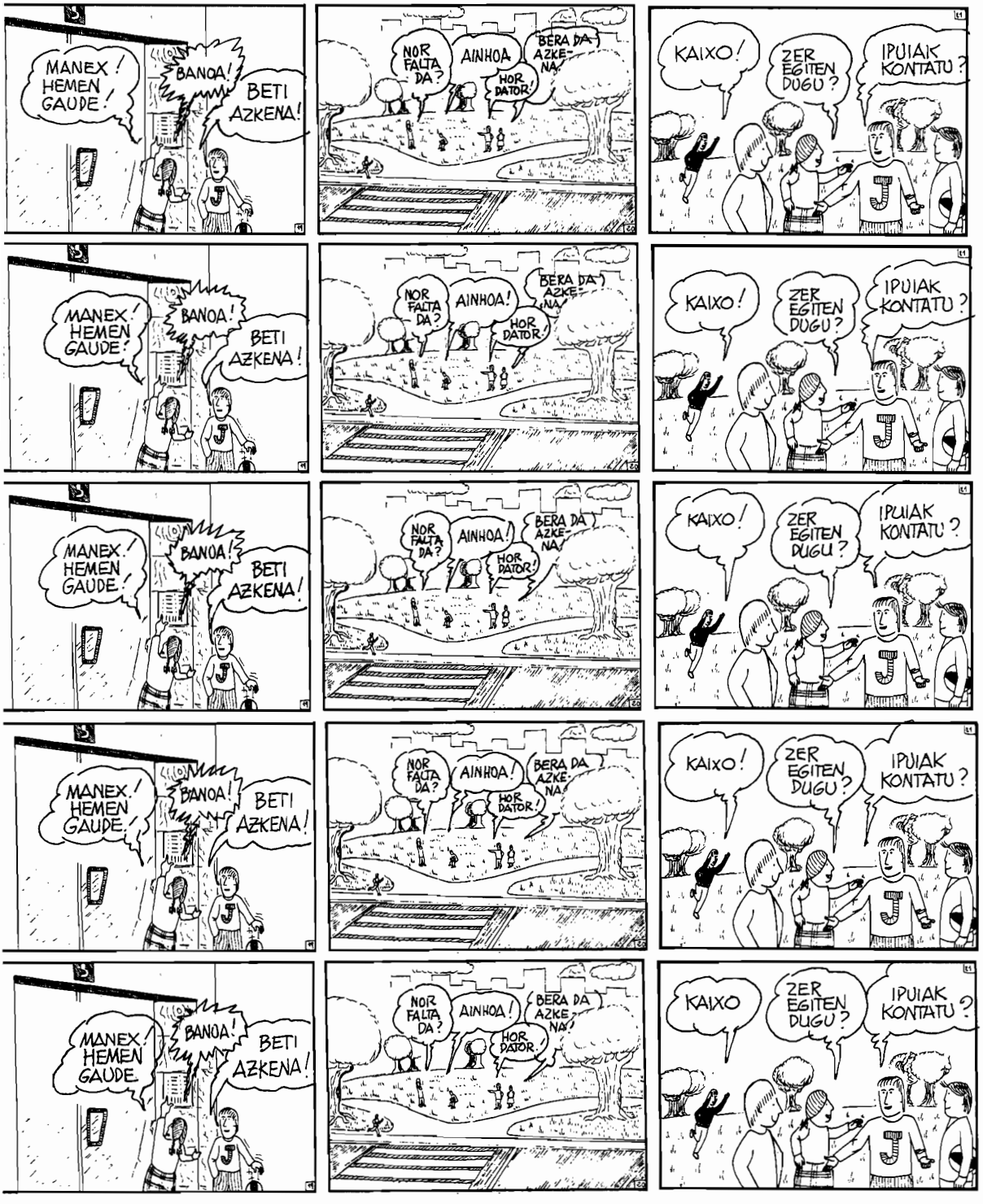
LIBURU EGUNA
GAUR MERKEAGO
IRAKUR ZAZU
10
E! BEITU HOR
IKASTOLA
BAI, MANEX DA!
11
...ORDUAN ZATIKETA HAU...
...ZER ORDU DA?

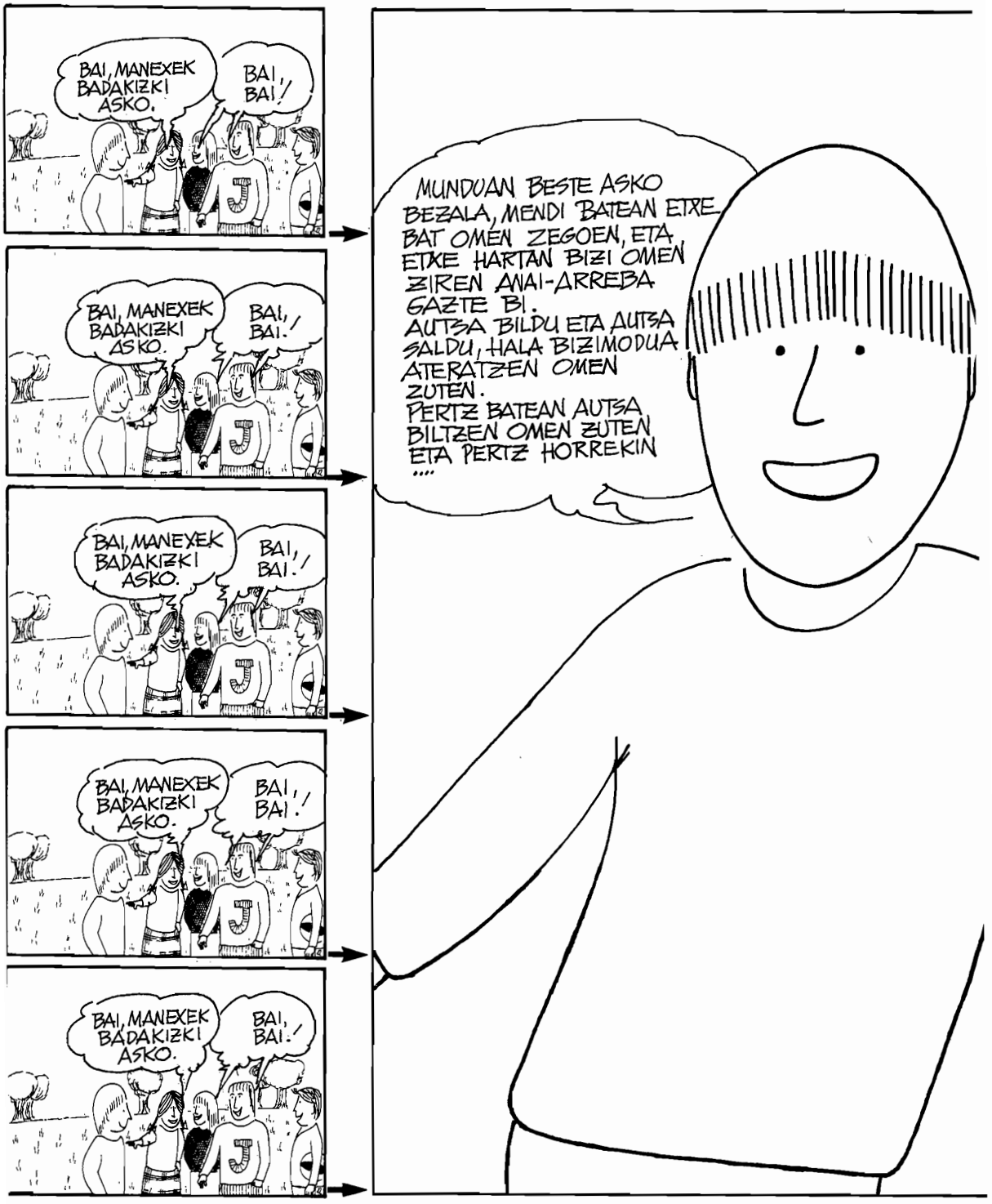
LIBURU EGUNA
GAUR MERKEAGO
IRAKUR ZAZU
10
E! BEITU HOR
IKASTOLA
BAI, MANEX DA!
11
...ORDUAN ZATIKETA HAU...
...ZER ORDU DA?

LIBURU EGUNA
GAUR MERKEAGO
IRAKUR ZAZU
10
E! BEITU HOR
IKASTOLA
BAI MANEX DA!
11
...ORDUAN ZATIKETA HAU
...ZER ORDU DA?


GUN ON!
OILASKOAK ZENBAT BALIO DU
BERREHUN PEZTA
DENERA MILA TA SEIREHUN
TENGA, DOS MIL
GERO ETA GARES-TIAGO!
BA, HOLAXE DA BIZITZA
... ETA EZIN DEUS EGIN
EGUN ON!
OILASKOAK ZENBAT BALIO DU
BERREHUN PEZTA
DENERA MILA TA SEIREHUN
TORI, BI MILA.
GERO ETA GARES-TIAGO
BA HOLAXE DA BIZITZA
... ETA EZIN DEUS EGIN
BA, HOLAXE DA BIZITZA
... ETA EZIN DEUS EGIN
BA HOLAXE DA BIZITZA
... ETA EZIN DEUS EGIN
BA HOLAXE DA BIZITZA
... ETA EZIN DEUS EGIN


LIBURU EDERRA DA
BAI LIBURU POLLITA!
IGUAL ES CANCER
¡SEGURO QUE NO!
...AQU PARECE QUE ES
LIBURU EDERRA DA
BAI LIBURU POLLITA!
AGIAN MINBIZIA DA...
SEGURU EZETZ!
...NIK USTE HEI DELA
LIBURU EDERRA DA
BAI LIBURU POLLITA!
IGUAL ES CANCER
¡SEGURO QUE NO!
...NIK USTE HEME DELA...
AGIAN MINBIZIA DA...
SEGURU EZETZ!
...NIK USTE HEMI DELA...
LIBURU EDERRA DA
BAI LIBURU POLLITA!
AGIAN MINBIZIA DA...
SEGURU EZETZ!
...NIK USTE HEME DELA...


MANEX! HEMEN GAUDE!
BANOA!
BETI AZKENA!
NOR FALTA DA?
AINHOA
HOR DATOR!
BERA DA AZKENA!
KAIXO!
ZER EGITEN DUGU?
IPUIAK KONTATU?


BAI, MANEXEK BADAKIZKI ASKO.
BAI, BAI!
BAI, MANEXEK BADAKIZKI ASKO.
BAI, BAI.!
BAI, MANEXEK BADAKIZKI ASKO.
BAI, BAI.!
BAI, MANEXEK BADAKIZKI ASKO.
BAI, BAI.!
BAI, MANEXEK BADAKIZKI ASKO.
BAI, BAI.!
MUNDUAN BESTE ASKO BEZALA, MENDI BATEAN ETXE BAT OMEN ZEGOEN, ETA ETXE HARTAN BIZI OMEN ZIREN ANAI-ARREBA GAZTE BI.
AUTSA BILDU ETA AUTSA SALDU, HALA BIZIMODUA ATERATZEN OMEN ZUTEN.
PERTZ BATEAN AUTSA BILTZEN OMEN ZUTEN ETA PERTZ HORREKIN ....

Notas bibliográficas del capítulo 9

(1) 1981, 54

(2) Idem, 55. Leibniz y Hume ya habían observado lo que llaman «a defect in the common systems of logic, that they are very copious when they explain the operations of the understanding in the forming of demonstrations but are too concise when they treat of probabilities, and those other measures of evidence on which life and action intirely (sic) depend, and which are our guides even in most of our philosophical speculations» (Hume, 1938, 7).

(«un defecto de los sistemas comunes de lógica: que son muy prolijos cuando explican las operaciones del entendimiento en la construcción de demostraciones, pero son harto concisos cuando tratan de probabilidades y de aquellas otras medidas de evidencia de las que dependen enteramente la vida y la acción, y que son nuestras guías incluso en la mayor parte de nuestras especulaciones filosóficas»).

(3) Para Comte la filosofía positiva está dividida «en cinco ciencias fundamentales, cuya sucesión viene determinada por una subordinación invariable y necesaria, basada, independientemente de toda opinión hipotética, en la simple comparación de los fenómenos correspondientes; estas son: la astronomía, la física, la química, la fisiología y la física social» (1973, 101) La distinción entre fisiología y física social es la que existe entre psicología y sociología:

«todos los seres vivos presentan dos órdenes de fenómenos esencialmente distintos, los relativos al individuo y los que conciernen a la especie, sobre todo cuando esta es sociable. (...). De aquí, dos grandes apartados en la «física orgánica»: la fisiología propiamente dicha y la física que está basada en la primera» (Idem, 99).

(4) es decir, psicólogos.

(5) psicología.

(6) 1973, 100-101. Comte también distinguiría entre el aspecto estático y el dinámico del sistema:

«Les phénomènes sociaux étant conçus comme assujettis à des lois naturelles il s'agit de fixer quels doivent être le sujet et le caractère de ces lois. Il faut, pour cela, envisager séparément l'etat statique et l'état dynamique de chaque sujet d'etudes. En sociologie, on doit distinguer, dans chaque système politique, l'étude des conditions d'existence de la société, et celle des lois de son mouvement. Cette différence donne lieu á deux sciences principales, sous les noms de statique sociale et de dynamique sociale, aussi distinctes l'une de l'autre que le sont l'anatomie et la physiologie» (Comte, 1897, 54).

(7) Sobre la *ley de necesidad* expuesta como primer axioma de la normalización lingüística cf. supra cap. IV (tomo II), apartado 18, ss.

(8) Escribe Miquel Siguan (1983, 302-37 en sus «Conclusiones» al simposium sobre «Lenguas y Educación en el ámbito del Estado Español« (Sitges, 1982):

«Un hecho importante y significativo es que los niños de familias castellanohablantes —y tanto en Cataluña como en Euskadi la mitad o más de la población escolar pertenece a familias castellanohablantes que asisten a escuelas principalmente de lengua castellana y con sólo un mínimo de enseñanza del calatán o del euskera— no llegan a hacerse capaces de hablar y no digamos de escribir estas lenguas e incluso su comprensión oral o escrita es muy limitada».

«La razón es fácil de entender. Para estos niños el castellano es una lengua de comunicación en su casa y en la escuela y la lengua de la información en la vida pública. Raramente tienen la necesidad o simplemente la oportunidad de utilizar la otra lengua. Así el catalán o el euskera les parecen exclusivamente como materias escolares, disciplinas para las que están escasamente motivados. Sólo los niños castellanohablantes que asisten a escuelas donde la enseñanza se da principalmente en la lengua del territorio, o donde esta lengua está ampliamente representada en la vida cotidiana de la escuela, llegan a adquirir un dominio aceptable del catalán o del euskera. A ellos pueden agregarse los niños castellanohablantes que asisten a escuelas donde la mayoría de los alumnos son catalano o euskaraparlantes.

«En cambio los niños de familias catalanoparlantes o euskeraparlantes, aunque asistan a escuelas donde la enseñanza se da en su propia lengua y la mayoría de sus camaradas la hablen también, al llegar al

término de la escolaridad han alcanzado un dominio del castellano que les permite hablarlo, leerlo y escribirlo sin dificultad.

«La razón es naturalmente la mayor presencia de la lengua castellana en la vida pública que multiplica los posibilidades de entrar en contacto con ella y motiva así su aprendizaje».

(9) Sobre la influencia que esta situación ejerce sobre el deterioro gramatical de la lengua cf. infra cap. 12; y nota 43 de ese mismo capítulo.

(10) «La significación social del bilingüismo, como resorte ideológico, reside en su uso para legitimizar la proscripción del idioma no oficial y toda imposición coactiva. Su valor psicológico está en el hecho de que este concepto, profesadamente conciliador, puede proporcionar una amplia base de adhesiones ingenuas que facilite aquel proceso asimilista. Así, al enfocar la imagen del bilingüismo sobre los «hechos» —el uso de dos lenguas— ha llegado a construírse una visión particular del conflicto, destinada a neutralizar los efectos de una consideración social y política sustancial, dejando por aclarar qué es lo que los «hechos» nos indican». (R. Ll. Ninyoles, 1978, 27).

(11) La noción de que la única lengua verdadera es la propia constituye, como ha sabido ver Philippe Wolff (1971, 99), una tendencia primitiva del hombre que surge de un sentimiento de egocentrismo colectivo unido a una supersticiosa concepción del lenguaje. Pero hay otra actitud posible:

«Que consiste en una forma de relativismo claramente expresada (ya) por (San) Agustín: cada lengua era cambiable e imperfecta, y ninguna lengua era superior a las demás. Esta era también la evidencia de Pentecostés: los apóstoles no hablaban en una única lengua que milagrosamente se hubiera vuelto comprensible a todos: hablaban *todas* las lenguas» (Wolff, idem, 113).

(12) Sólo en Europa se pueden citar, entre otros, los del Albanés, el Checo, el Armenio, el Estoniano, el Faroés, el Finlandés, el Lituano, el Maltés, el Noruego, el Polaco, el Rumano, el Eslovaco, el Esloveno, el Ucraniano...

(13) Obra que, como escribió Luis Rey Altuna (1956, 10), ha sido precursora de la moderna orientación profesional, de la psicología diferencial y de la caracterología.

Sobre la difusión e influencia de la obra de Huarte en la Francia de los siglos XVI y XVII cf. Gabriel A. Perouse, 1970.

(14) *Vizcaíno* es el apelativo metonímico que designaba a los *euskaldunes meridionales*.

(15) «Sobre la vida de este hombre singular, deslizada entre 1530 y 1589 apenas sabemos escuetamente que nació en San Juan de Pie de Puerto —(...)— que después de estudiar Latín y Artes en Baeza cursa la Medicina en Alcalá, para instalarse más tarde en Linares y luego en Baeza, donde se consagra de lleno al ejercicio hipocrático. Más a falta de lo trivial y anecdótico que relegó a las cábalas de los historiadores, sabemos ciertamente que Juan Huarte de San Juan, aquél navarro de ultrapuertos, súbdito de su Majestad Católica, afincado en Castilla, escribió con galanura en un idioma ecuménico —al cual llama él «mi español»— un libro sin precedentes sobre las diferencias de ingenios o talentos« (Rey Altuna, cit. pag. 8).

(16) En el caso del Euskara creo que el proceso de desnaturalización, jerarquización, desvirtuación y extorsión de la comunidad lingüística euskaldún no puede desligarse de la historia de la conquista y colonización del Continente Americano. Y ello por una razón elemental: la importancia cuantitativa y cualitativa de los vascos que participan en ella con lo que supone de desangramiento, de un lado, de la comunidad mediante la emigración de sus individuos más dinámicos y con mayores miras, y por otro, la importancia local que el vasco repatriado a su lugar de origen va a tener entre la élite social del país. Ya se tratara en este caso del indiano, ascendido socialmente a causa de su enriquecimiento en Indias, como del funcionario de la corona, o se reinsertan como monolingües hispanófonos (máximo prestigio social pero mínima competencia lingüística en Euskara) o, de ser bilingües —en los pocos casos en los que esto ocurre— aplican a su regreso con respecto a cada una de las lenguas los patrones de conducta que habían promovido en América en relación con el bilingüismo criollo (Castellano/lengua nativa). Esto es, no sólo regresan viendo al Castellano de distinta manera, sino que, correlativamente, pasan a ver al Euskara como una «lengua indígena».

Es interesante constatar que la política lingüística de la Corona española en Indias que, como decimos, habría de tener un *efecto de boomerang* sobre las relaciones lingüísticas intrapeninsulares, se dirime en dos etapas principales (dentro de las cuales Ugarte-Chamorro, 1961, llega a distinguir hasta 9 fases sucesivas). Tras un primer periodo de tolerancia e incluso de promoción de las llamadas «lenguas generales indígenas», la primera fase dentro de el proceso de minorización de las lenguas indias empieza en 1550 con la disposición de Carlos I recomendando la castellanización de los indios sobre la base de *la inferioridad natural de sus lenguas*, y la consideración de la diversidad lingüística como un obstáculo para la dominación política de los pueblos conquistados:

«Habiendo hecho particular examen sobre si aun en la más perfecta lengua de los indios se pueden explicar bien, y con propiedad los misterios de nuestra Santa Fé Católica, se ha reconocido que no es posible sin cometer disonancias ni imperfecciones, y aunque están fundadas cátedras donde sean enseñados los sacerdotes que hubieran de adoctrinar a los indios, no es remedio bastante, por ser mucha la variedad de lenguas. Y habiendo resuelto que convendrá introducir la Castellana, ordenamos que a los indios se les pongan maestros, que enseñen a los que voluntariamente quisieran aprender, como les sea de menos molestia y sin costa; y ha parecido que esto podrían hacer bien los sacristanes, como en las Aldeas de estos Reynos enseñan a leer y escribir, y la Doctrina Cristiana» (Apud Alfredo Torero, 1974 pag. 184).

La segunda fase comienza en 1770:

«Carlos III había dispuesto en 1770, como Carlos I en 1550, la castellanización de todos los territorios dependientes de la Corona, con el aditamento ahora de que la castellanización implicase *que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el castellano*» (Torero, 1974, 207).

En la primera fase se crea la necesidad perentoria del Castellano. En la segunda se prohibe el uso o se busca la erradicación y extinción de las lenguas territoriales. Dado el efecto de retroalimentación (*feedback*) que esta política habría de tener sobre las comunidades lingüísticas peninsulares, es razonable suponer que el cambio de actitudes en el estado fuera perceptible con cierto retraso en relación a la cronología de lo que empezaba a fraguarse y experimentarse en las Indias. No es tanto tampoco extraño que uno de los primeros euskaldunes en tomar conciencia del proceso haya sido Baltasar de Echave: «natural de la villa de Çumaya en la Provincia de Guipúzcoa, y vezino de México», como reza en la página frontal de sus *Discursos de la Antigüedad de la Lengua Cántabra* (1607). En esta obra Echave introduce al Euskara en forma de una Matrona venerable y anciana que, como colofón final, dirige a sus hijos, vizcaínos y guipuzcoanos principalmente, estas dolidas palabras:

«No os quiero tratar como las Indias se descubrieron para total destrucción y ruyna mía y de mis hijos (...)»

«O ydrópica sedienta que por tí están los antiguos solares de mis dulces hijos, desiertos, destruydos y asolados. Tú me los sacas, y destetas antes de tiempo ni que tengan uso de razón, ni edad para conocerme por su madre: y de tantos como llevas, son muy raros los que bolver dexas, y mas raros los que me reconocen quando buelben: ciento salen, y cinco buelben, y sólo dos me reconocen; y los tres con los resabios de tu crianza, no se contentan de mi trato y antigua llaneza: ni me conocen ni entienden, ni se precian de ello, ni curan de bivir con lo suficiente y onesto» (Echave, 82a, 82b y 83a).

La obra de Echave aparece impresa en México en 1607 (en la «Emprenta de Henrrico Martínez) con una dedicatoria al Conde de Lemos, a la sazón Presidente del Consejo Real de Indias a quien considera «columna firmísima y defensor continuo de la *nación* Bascongada» (idem, 1). Escrita unos 17 años más tarde de la fecha probable de la muerte de Huarte de San Juan, es un buen testimonio a pesar de ciertos excursus no enteramente congruentes (piénsese en el mismo absurdo de personificar al Euskara en forma de una matrona que se queja en Castellano) de cómo se había deteriorado la situación con respecto a la que todavía debió ser la de la época del escritor bajonavarro.

(17) «Al crearse el Estado mexicano mediante la Constitución federal de 4 de Octubre de 1824, su territorio obviamente tenía la misma extensión que el de Nueva España aumentado con los de Yucatán y Chiapas. (...) En otras palabras, el territorio del Estado Mexicano comprendía en esa época, además su extensión actual, la de los territorios de Alta California, de Santa Fé de Nuevo México y la del Estado norteamericano de Tejas.

«(...) No está en nuestra intención por no corresponder al tema respectivo al contenido de esta obra, hacer referencia a los hechos políticos y militares que culminaron en el Tratado de Guadalupe Hidalgo de 2 de febrero de 1848 con el que concluyó la guerra entre México y los Estados Unidos mediante el cual nuestro país se vió obligado a ceder a esa potencia imperialista «más de la mitad de nuestro territorio» como afirma don Alfonso Toro, «a cambio de la mísera suma de quince millones de pesos». La cesión territorial pactada en dicho tratado comprendió «además de Tejas, el terreno entre El Nueces y El Bravo, perteneciente en su mayor parte a Tamaulipas, todo el territorio que la república poseía al hacerse la independencia». Es sobradamente conocida la múltiple y diversa motivación que obligó al Gobierno mexicano a celebrar tan tremendo tratado de «*paz*» bajo la presión terrible y ominosa de las armas norteamericanas que estaban decididas a apoyar por la fuerza la destrucción total de nuestro país y la incorporación de todo el territorio nacional a los Estados Unidos» (Ignacio Burgoa, *Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México, 1983, pp. 189-191).

«La República Mexicana, tan privilegiada por la naturaleza, llena de los elementos que forman una nación grande y feliz, tuvo entre otras desgracias, que no es del caso mencionar, la de estar situada en la vecindad de un pueblo fuerte y emprendedor».

«De los hechos referidos resulta demostrado hasta la evidencia, que la causa real y efectiva de la guerra que nos ha afligido, ha sido el espíritu de engrandecimiento de los Estados Unidos del Norte que se han valido de su poder para dominarnos. La historia imparcial calificará algún día para siempre la conducta observada por esa república contra todas las leyes divinas y humanas, en un siglo que se llama de las luces, y que no es sin embargo sino lo que los anteriores, el de la Fuerza y la Violencia» (R. Alcaraz, A. Barreiro, Castillo et al. 1974 —edición facsímil de la de 1848—, pág. 2 y 28).

(18) Alan Hudson, Edwards & Garland D. Bills, 1982, 136.

(19) «Over the years Mexicans had become increasingly aware that many Americans, especially those who most vociferously advocated South-western expansion, looked upon Mexicans as inferior beings. This had frightening implications, for Americans had respect for neither the rights nor the culture of those whom they considered inferior. They had been merciless in their treatment of the Indian and had reduced blacks to a brutal form of servitude. Mexicans were perceptive enough to recognize that a similar fate threatened them should they fall under American domination» (Gene M. Brack, 1975, 181).

(«A lo largo de los años los mexicanos habían ido tomando conciencia de que muchos americanos, especialmente aquellos que de modo más vociferante abogaban por la expansión hacia el Suroeste, consideraban a los mexicanos como seres inferiores. Esto tenía implicaciones aterradoras, pues los americanos no habían tenido respeto ni por los derechos ni por la cultura de aquellos a los que consideraron inferiores. Habían tratado a los indios sin compasión y habían reducido a los negros a una brutal forma de exclavitud. Los mexicanos eran lo suficientemente perceptivos para reconocer que un destino similar les amenazaba si llegaban a caer bajo dominación americana»).

(20) Alan Hudson, Edward & Garland D. Bills, cit. 152.

(21) 1971, 65.

(22) idem, 67.

(23) Pero en distintos niveles de aplicación.

(24) Dice José Miguel de Barandiarán: «Están todos nuestros estudios en una completa orfandad. El País Vasco no es sólo una geografía, sino los hombres que la habitan, un pueblo, y un pueblo que tiene, naturalmente, su historia, una historia antiquísima, tanto que no aparece en toda Europa una sola etnia que tenga contornos tan claros; esto quiere decir que nosotros constituimos entre otras muchas clases de plantas y flores de que se compone un jardín, un género de flor o de planta diferente, y que tiene derecho a la vida como los demás; no a mejores cuidados que las demás flores o plantas, pero sí a tantos cuidados como los demás; esto es, un cuidado que nos está encomendado a los vascos en esta orfandad en que sobrevive difícilmente nuestra cultura. Nosotros no pedimos que se desatienda, y menos que se corte ninguna flor, sino que se deje viva la nuestra. ¿Será pedir demasiado en una civilización en la que las especies de animales y vegetales tienen un valor defendido y cultivado como un bien colectivo?. Pues es lo que pedimos» (recogido en Martín de Ugalde, 1980, 16 nota 2).

(25) Y por tanto, como escribe Miguel Ugarte Chamorro (1961, 123) «derecho engendrado por la propia índole del lenguaje que no es sino el mismo espíritu hecho verbo en la boca de los hombres, tal como los antiguos peruanos lo intuyeron al llamar al Quechua: *Runa Simi*, que significa Boca del Hombre».

(26) No entender eso es una de las causas del común error de creer que con anterioridad a la aparición de instituciones o aspiraciones estatales la historia y la identidad de una nación son precarias o inexistentes.

(27) 1981a; parte II cap. 3 y 4 del primer volumen y 9 del tercer volumen de esta obra.

(28) 1984, 13.

(29) «Cada pueblo, todo individuo» escribe Alfredo Torero (1974, 210), «tienen derecho a practicar su cultura y su lengua, pero no basta que ese derecho se limite al de conservarlas; en los casos de los pueblos que sufren la opresión nacional y de clase, su cultura, y por tanto, su lengua se hallan asfixiadas y empobrecidas; es preciso por ello que adquieran y ejerzan la posibilidad de enriquecerlas libremente por la creación interna o por adopción y recreación de los logros de otros pueblos, y esa posibilidad podrá basarse únicamente en la capacidad económica para salir del aislamiento social al que los tienen confinados la explotación de clase, el colonialismo y el imperialismo».

(30) «The federal constitution, in addition, asserts «the equality of (all) languages... in international communication (article 271); that the languages of the nations of Yugoslavia shall be equally used in international treaties (article 271); and that the equality of all languages and alphabets of the nations and nationalities... shall be ensured in the Armed Forces (article 243). The Slovene constitution, referring to the increasingly important local defense forces, states that the language of commands in the forces in Slovenia shall be Slovenian (article 306)».

«Regarding general principles, the federal and the Slovene constitutions have nearly identical wording. Both guarantee the «equality» of all languages along with the means to realize that equality» (J. W. Tollefson, 1981, 173 y 174).

(31) «El esfuerzo realizado ha dado ya un nuevo impulso a Bélgica y constituye el punto de partida de un estado de ánimo nuevo que debe permitir que se remonten las dificultades inherentes a toda transformación de un Estado unitario en un Estado prácticamente federal. Será sin duda una labor ardua que exige que aquellos a quienes se ha conferido tan importante responsabilidad, hagan gala de imaginación, realismo y valentía política. Debe tener éxito. Bélgica —paradoja de la historia— es la primera monarquía federal. Pido se me permita, señores y señoras, que subraye que el papel desempeñado por la Corona en mi país es más fundamental que nunca. El Rey es el lazo más sólido que une entre ellos a los antiguos principados belgas, convertidos en provincias, regiones y comunidades. Por uno de aquellos azares a los que nos ha acostumbrado la historia, el rey Balduino es nuevamente «Conditor Belgii», o sea el artífice de la reunión de las tierras belgas. Transformar un Estado unitario y fuertemente centralizado en una monarquía federal constituye un verdadero reto. Bélgica ha iniciado una obra de reorganización de sus estructuras haciendo frente con resolución a un futuro nuevo que se enmarca en la filosofía constitucional del siglo XX» (Robert Senelle, 31-61, pag. 61).

(32) cf. Charles-Alber Morand 83-110. pag. 85:

«Si se quiere entender la relación existente entre derecho y lengua en Suiza, no se debe permanecer al nivel superficial de la reglamentación de las lenguas, sino zambullirse detenidamente en la historia y ampliarla a instituciones tales como el federalismo, que explica, en parte por lo menos, el milagro helvético».

(33) cf. James W. Tollefson, 1981; Ivo Banac, 1984.

(in Yugoslavia) «the distinguishing mark of the countrys post-war political reorganization was the attempt to integrate its multinational population in a decentralized system. As a growing list of new nations appeared throughout the world, the problems of evolving development and integration policies for multinational, multi-ethnic, and multilingual states grew in international importance. Against the general trend toward increasing uniformity and reducing ethnic and linguistic variety in the new states, Yugoslavia developed a system of administration that increased rather than decreased local and regional authority. Thus, the Yugoslav response to diversity constituted an important deviation from the response to similar problems in other countries» (Tollefson, 1981, 109-110).

(34) Sobre algunos aspectos de la historia sociolingüística del Yiddish cf. Joshua A. Fishman (editor) *Never say die!: a thousand years for Yiddish in Jewish life and letters*, Mouton, The Hague, 1981.

(35) «El caso del Hebreo, desaparecido hace más de 2.000 años como lengua hablada y utilizada como lengua principal por millones de personas es demasiado peculiar para que se pueda sacar otra conclusión que la de una voluntad apoyada sobre medios considerables. Se tendría tendencia a llamar a este hecho un milagro» (A. Martinet, 1983, 288).

(36) Según Azkue (1906, reed. de 1969, tomo II, 14) Manex es «el nombre con que se designa al natural del Labord y de la Baja Navarra, en contraposición al de *Uskaldun* (vasco) con que se nombran a sí mismos los suletinos. Parece diminutivo de Joanes».

Escribe Sandra Ott:

«From the point of view of the Souletine people, all Basques who are not native Souletines are *Manexak*. In the dialect of Basse-Navarre, Manex is the Basque word for *John*. The Sainte-Engrace people claim that calling their Basque neighbours «Johns» is not different from calling the Germans *Fritzs*. Both nicknames have derogatory implications. The Sainte-Engrace people are particularly disdainful of Manex Basques, whom they regard as less pure, both culturally and linguistically, than Souletine *Basques*» («desde el punto de vista de los suletinos todos los vascos no suletinos son *manexak*. En el dialecto bajo-navarro Manex es la palabra vasca para *Juan*. La gente de Santa-Grazi declara que llamar a sus vecinos vascos «Juanes» no es diferente a llamar a los alemanes *Fritzes*. Ambos apodos implican menosprecio. Los de Santa-Grazi son particularmente desdeñosos con respecto a los vascos «manexizados», a los cuales consideran menos puros, tanto cultural como lingüísticamente, que los vasco-suletinos» (Sandra Ott, 1981, 25).

En el texto lo empleamos como símbolo del euskaldún hibridizado (bilingualizado o «diglósico») que se pone en marcha para recobrar su completa euskaldunidad.

(37) A la responsabilidad con ese vínculo colectivo y a la imposibilidad del verdadero euskaldún de desentenderse de él a pesar de las eventuales decepciones, dificultades o confrontaciones, se refería Mitxelena en «Pro Domo» (*Egan*, 1970, 1-3, 11-26 reprod. en Mitxelenaren *Idazlan Hautatuak*; 1972, 212).

«nik aski aldiz somatu dut, gizakia naizenez (eta latinarekiko zorra kitatua baitugu, ez naiz *Homo sum* eta darraionarekin hasiko), tentazio bizi bat: maizegi pentsatu dut euskalduntasunari edo delako arbasoengandik datorkidan grina horri hain loturik ez banengo, lasaiago biziko nintzakeela eta are agian nagoen baino diruz hornituago nengokeela. Baina, tentazioa bizia baino biziagoa izanik, ez diot amorerik eman, *bien malgré moi* (Parisen hartu dudan jakite-usain urria hemen agertzea lizentzi baldin bazait), maizegiko hotzaldiak eta ilunarteak gora-behera, estekatzen nauten lokarriak eteteko kemenik izan ez dudalako».

(38) 1981a, pp. 155 ss.

Capítulo X

EL EQUILIBRIO ECO-LINGÜÍSTICO

Gizonen lana jakintza dugu:
ezagutuz aldatzea,
naturarekin bat izan eta
harremanetan sartzea

(Xabier Lete)

Hemos contemplado hasta ahora el proceso desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico individual y desde el punto de vista de los grupos sociolingüísticos. Debemos ahora adoptar la perspectiva de la Lengua y formular, desde ella, en qué consiste el equilibrio ecolingüístico. Para ello nos valdremos del auxilio de varios diagramas.

En el diagrama n.º 35 hemos superpuesto los dos circuitos de aprendizaje. En la parte de la izquierda reflejamos los diferentes pasos que componen la danza del aprendizaje natural: desde que entra en escena (I) con el uso natural del idioma (*izatezko erabilpena*) hasta que culmina con el desarrollo del uso formal, cultural o elaborado (*jakitezko erabilpena*) (VI).

En la parte derecha del diagrama representamos el circuito de aprendizaje secundario: desde su fase inicial en lo que es motivación racional (*jakitezko motibapena*) hasta su culminación en la valoración espontánea o *izatezko motibapena*.

Como vemos por el gráfico en los extremos del circuito de aprendizaje natural (I-VI de la fila izquierda) encontramos las dos formas —natural (*izatezkoa*) y cultural (*jakitezkoa*)— de uso de la lengua. En los extremos del circuito de aprendizaje cultural encontramos las dos formas (*jakitezkoa, izatezkoa*: cultural, natural) de motivación. Dentro del plano de la Lengua, como hemos visto, el grupo de hablantes que completan el primer circuito (grupo AB) representa el máximo de capacidad de uso. El grupo de hablantes que completa el segundo circuito representa, a su vez, el máximo de motivación hacia esa lengua (grupo BA).

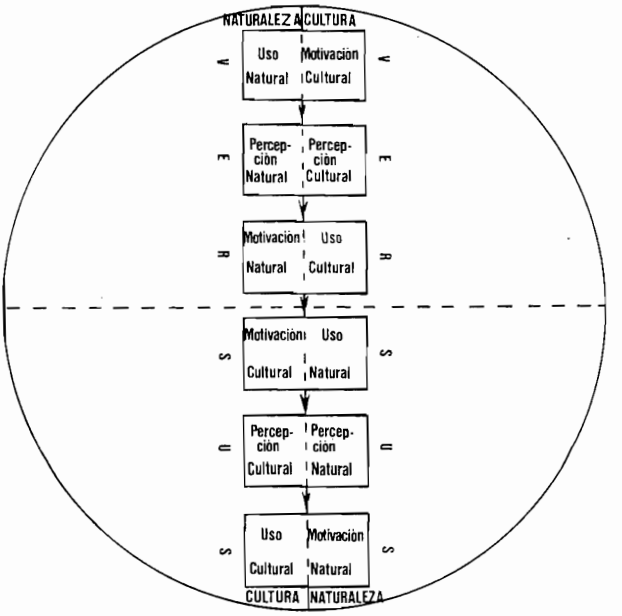


Diagrama n.º 35

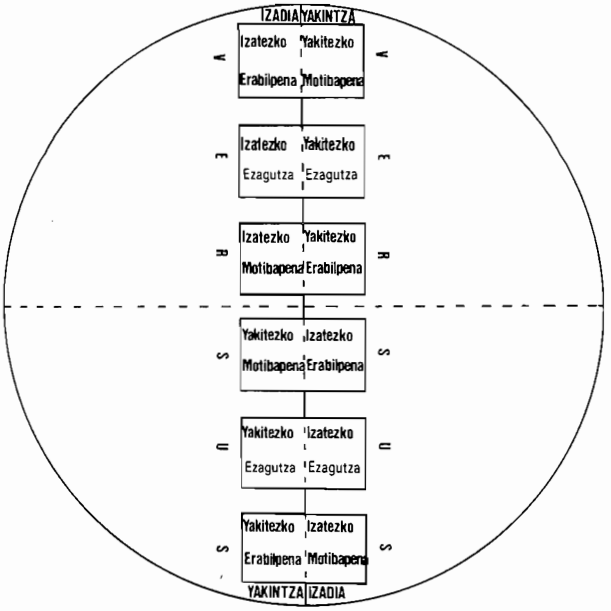


Diagrama n.º 35 bis

Si emparejamos las fases que quedan a derecha e izquierda de cada casillero, vemos que el uso espontáneo (*izatezko erabilpena*) se corresponde con la motivación racional (*jakitezko motibapena*). Las dos percepciones se engarzan entre sí. Y la motivación espontánea (*izatezko motibapena*) danza con los usos culturales o formales de la lengua (*jakitezko erabilpena*).

Estos dos circuitos de aprendizaje caminando lo que es Naturaleza (*Izadia*), representado por el aprendizaje primario, hacia la Cultura (*Jakintza*) (1) representada por el aprendizaje secundario, y *Jakintza* (Cultura) hacia *Izadia* (la Naturaleza) constituyen el esquema del equilibrio lingüístico: el que representa el equilibrio de una lengua consigo misma y de todas las lenguas entre sí.

¿Por qué está alterado este equilibrio? En el plano humano lo que es **natural** son las comunidades lingüísticas. Estas le vienen dadas al hombre naturalmente, desde el primer momento de su creación como tal (2), y representan su vínculo con la Naturaleza. Lo que es en cambio temporal, artificial y condicionado a formas culturales bamboleantes es la organización política, los Estados (3). Estos estados para ser una forma cultural del hombre engarzada dentro de su naturaleza de *hiztuna* u *homo loquens* debería emerger desde las comunidades lingüísticas naturales, de modo que supusieran formas de organización de cada comunidad lingüística para realizarse culturalmente en cada momento histórico determinado. Y, a la recíproca, las comunidades lingüísticas, que son por naturaleza igua-

les entre sí, deberían producir formas de organización política que, conteniéndolas, fueran equivalentes entre sí: de modo que ninguna comunidad lingüística avasallara o fuera avasallada por otra dentro de un estado que fuera la manifestación cultural de sólo una de ellas (la comunidad dominante). Esta es, sin embargo, la situación actual en un gran número de estados, y por ello el equilibrio inicial está roto. Al romperse mediante la jerarquización (*la torre de Babel*) el equilibrio horizontal del Lenguaje Humano, se ha producido *la confusión de las lenguas*: que no es otra cosa que la lengua como confusión:

Cuando los estados se imponen como formas de dominación a espaldas de las necesidades naturales de las comunidades lingüísticas, aquellas comunidades lingüísticas que se reconocen en la *lengua dominante* o *lengua del Estado*, se convierten en un simple instrumento al servicio de los intereses de éste que las utiliza para asimilar, extorsionar y aniquilar naciones lingüísticas sojuzgadas. Estas a su vez o quedan incompletas, o mueren como tales destruyéndose con ellas una forma necesaria de ser hombre en el mundo (4).

Para recomponer el equilibrio (que no olvidemos implica al Hombre en su conjunto) sólo cabe que los estados existentes se articulen políticamente sobre el principio de igualdad de las naciones idiomáticas que hay en su seno, poniendo al servicio de cada una de ellas los instrumentos necesarios para que puedan desarrollar íntegramente su propia cultura. Inevitablemente esto ha de suponer a corto y medio plazo una modificación profunda de actitudes y hábitos de comportamiento de aquellos estados constituidos sobre la ideología de la desigualdad. Pero tal modificación al liberar la energía *productora y creativa de los pueblos* (5), supone a la larga un enriquecimiento espiritual de tales países al orientarlos en la dirección específica del progreso humano (6).

En los casos en los que ni el estado expansionario ni la comunidad lingüística por él privilegiada estén dispuestos a aceptar el derecho natural de las otras comunidades a su propio equilibrio, éstas no tienen otro camino, para mantener la ecología lingüística del planeta, que constituirse en nuevos estados que sean, ahora sí, la expresión política de dichas comunidades (7).

En el gráfico 36 tenemos otro diagrama que representa el equilibrio lingüístico.

Dentro del plano de la Lengua la motivación espontánea se engarza, como hemos visto, con los usos culturales (*izatezko motibapena* plus *jakitezko erabilpena*). La suma de ambos factores constituye lo que llamamos *hizkuntzegokitasuna*, que en Castellano podríamos llamar *utilidad funcional de la lengua*.

No olvidemos que en el mundo de nuestros días los estados, como poderosos instrumentos de control y apropiación de los usos lingüísticos formales pueden distorsionar el equilibrio de la comunidad natural al transgredir y ocupar estos espacios de uso lingüístico a través de una lengua importada (8).

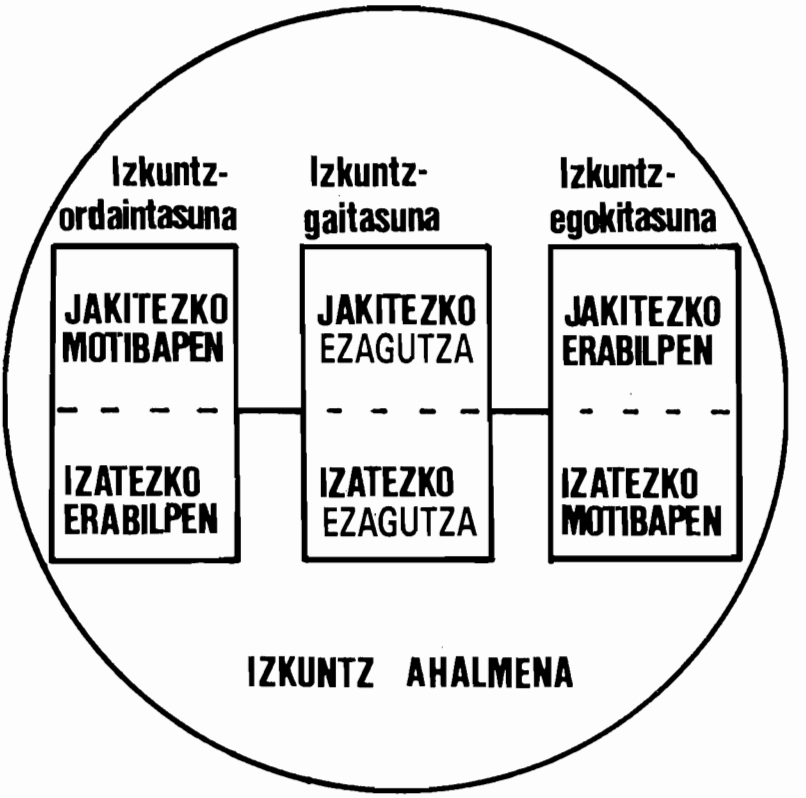


Diagrama n.º 36

Las dos percepciones se engarzan entre sí constituyendo lo que llamamos **(h)izkuntz-gaitasuna** o competencia/capacidad-lingüística.

Finalmente la suma de la motivación racional o inteligente (*jakitezko motibapena*) con el uso espontáneo (*izatezko erabilpena*) produce lo que llamaré **(h)izkuntz-ordaintasuna** que se podría traducir por *conciencia lingüística* (9).

La suma de la utilidad funcional (*hizkuntz egokitasuna*) la capacidad (*hizkuntz gaitasuna*) y la conciencia lingüística (*hizkuntz-ordaintasuna*) constituyen el *Poder Lingüístico* o **(H)izkuntz Ahalmena.**

El desequilibrio lingüístico se produce al provocar en la comunidad lingüística la alteración (o descompensación) de alguno(s) de estos tres factores.

Por eso ratificamos la definición que en su día (10) dimos del concepto que ha pasado a catalogar dicha agresión (la *diglosia*) como:

distorsión social del Poder Lingüístico.

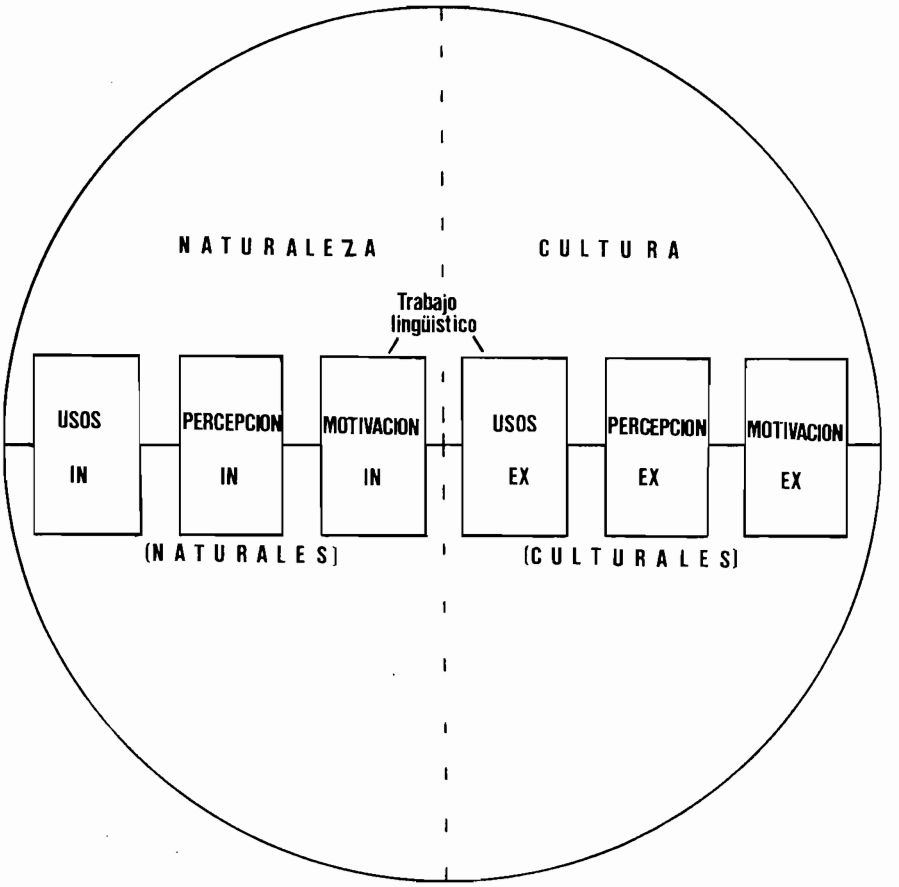


Diagrama n.º 37

La Naturaleza (Izadia) caminando hacia la Cultura (Jakintza) y la Cultura (Jakintza) caminando hacia la Naturaleza (Izadia) constituyen el equilibrio lingüístico.

Notas bibliográficas del capítulo 10

(1) Una interesante definición de *cultura* es la propuesta por Marcel De Grève: «Totalité des connaissances qui, dans una société donnée, résultent de l'action de l'homme sur n'importe quel élément de nature» (1982, 194).

Sin embargo hay que tener en cuenta que la *cultura* puede definirse en relación con el individuo, con el grupo social y con la nación a la que tal grupo o clase social pertenece. Esto ya fué observado por T. S. Eliot (1948, 21):

«It is a part of my thesis that the culture of the individual is dependent upon the culture of a group or class, and that the culture of the group or class is dependent upon the culture of the whole society to which that group or class belongs. Therefore it is the culture of the society that is fundamental, and it is the meaning of the term *culture* in relation to the whole society that should be examined first».

(«Es parte de mi tesis que la cultura del individuo depende de la cultura de un grupo o clase, y que la cultura de un grupo o clase depende de la cultura de toda la sociedad a la que tal grupo pertenece. Por tanto es la cultura de la sociedad lo que es fundamental, y es el significado del término *cultura* en relación con el total de esa sociedad el que debería analizarse en primer lugar»).

Esa sociedad global a la que el grupo o clase pertenece no es otra que la nación lingüística.

(2) «Y dijo Yahvé Dios: No está bien que el hombre esté solo; voy a hacerle una ayuda semejante a él. Yahvé Dios, que formó de la tierra todos los animales del campo y todas las aves del cielo los condujo ante el hombre para ver cómo los llamaba y para que todo animal viviente tuviera por nombre aquél con que le llamara. Y el hombre llamó por su nombre a todos los animales y a todas las aves del cielo y a todas las bestias del campo». Génesis 2, 18-20.

Como se puede comprobar leyendo con atención el fragmento bíblico la clave reside en el hecho de que en él Yahvé **no impone** al hombre lengua alguna, sino que acepta, dándola por buena, aquella que naturalmente tiene.

A su vez en el Apocalipsis de San Juan, comparecen al final de los tiempos ante la presencia divina las «naciones, tribus, pueblos y lenguas»: como unidades sociales legítimas que componen la estirpe humana; «Vi una muchedumbre grande, que nadie podía contar, de toda nación, tribu, pueblo y lengua, que estaban delante del trono y del Cordero, vestidos de túnicas blancas y con palmas en sus manos». (Apocalipsis 7,9).

«Me dijeron, es preciso que de nuevo profetice a los pueblos, a las naciones, a las lenguas y a los reyes numerosos» (10,11).

«Los pueblos, las tribus, las lenguas y las naciones verán sus cuerpos durante tres días y medio y no permitirán que sus cuerpos sean puestos en el sepulcro» (Apocalipsis, 11,9).

«Le fué concedida autoridad sobre toda tribu, y pueblo, y lengua y nación» (13,7).

Sobre una reinterpretación del mito de Babel cf. nuestro *Lengua y Pueblo*, 1980 cap. III, y cf. también nota 21 capítulo 11 de esta segunda parte.

Sobre el mito Maidu de la Creación, muy interesante para interpretar correctamente el relato bíblico del Génesis por compartir muchos elementos comunes cf. nuestro artículo «La nueva sociolingüística y la ecología de las lenguas», p. 344-345.

Sobre el mito Hopi, cf. Frantz Waters, 1978, 5-12.

(3) «La primera distinción que debemos hacer es la que existe entre estado y nacionalidad. El término *nación* o *nación estado* se usa frecuentemente como sinónimo de estado. (Pero) El Estado es una comunidad política, una asociación coercitiva y territorial, un sistema institucional de integración. El estado-nación, a diferencia de la cultura-nación, tiene una autoridad central que administra el poder político. Sólo el estado controla instrumentos legales de violencia; puede imponer a la fuerza su decisión. Un sólo estado-nación puede ejercer su administración sobre un número de nacionalidades o de grupos étnicos. Una nacionalidad, de suyo, no tiene ningún poder de este tipo: una cultura-nación puede existir en la ausencia de su propio territorio. Además, el estado es, por lo menos en teoría, soberano y esto distingue al estado de todas las otras asociaciones. Como lo expresa Bodin, el estado da órdenes pero no las recibe de nadie.

«La cultura nación o nacionalidad es una comunidad de cultura, una comunidad integrada por valores comunes, instituciones, tradiciones y costumbres, y usualmente por un idioma común o un sistema común de comunicación. Una nacionalidad es una comunidad histórica formada en los primeros tiempos de un proceso de fusión de grupos o tribus diferentes. A diferencia del estado, que es una asociación coercitiva y obligatoria, la nacionalidad o el grupo étnico no tiene autoridad central, ni es, necesariamente, una unidad territorial. Sin embargo es una comunidad psicológica, una comunidad de valores y sentimientos que manifiesta una (gran) capacidad de responder espontáneamente a un estímulo exterior y cuya solidaridad de grupo se refuerza y se mantiene viva por tradiciones y costumbres comunes» (F. Gross, 1978, 5-6).

(4) Como escribe Philippe Wolff (1971, 114) ya Boecio «señala que después que el lenguaje había perdido su identidad con las cosas en Babel, cada idioma se había desarrollado en consonancia con las características específicas del pueblo que lo hablaba. Una idea fructífera: pero habían de pasar varios siglos antes de que fuera explotada».

(5) «De esta conjunción de fuerzas a nivel mundial saldrá la victoria definitiva y, con ella, la liberalización de la energía productora y creativa de todos los pueblos, su posibilidad de intercambiar sin coacción sus logros culturales y de construir a la vez autónoma y solidariamente su vida material e intelectual.

«Libres de ligaduras sociales y económicas, todos los hombres y los pueblos se comprenderán finalmente, aún cuando continúen hablando diferentes lenguas» (A. Torero, 1974, 213-4).

(6) Cf. cap. 4 (tomo II) supra: 3er axioma de la normalización lingüística.

(7) En todo caso, y porque se trata de defender la ecología lingüística de nuestro Planeta, resulta aplicable el juicio de J. K. Brierley (1970, 91), con respecto a la otra ecología amenazada: la física.

«The lesson is that each technical advance leads to greater productivity and hence greater pressures on the environment and finally to disaster. It is only at the disaster point that conservation evolves by compulsion. Now technique advances exponentially so that *it is imperative to prevent disaster by putting conservation methods into action simultaneously with every technical advance*» (el subrayado es mío).

(«La lección es que cada avance técnico conduce a mayor productividad y, por tanto, a mayores presiones sobre el ambiente y finalmente al desastre. Es sólo al alcanzar el punto de desastre que la conservación se desarrolla de modo compulsivo. Ahora la técnica avanza exponencialmente, de modo que es imperativo prevenir el desastre poniendo métodos de conservación en acción simultáneamente con cada avance tecnológico»).

(8) Sobre la transgresión y ocupación de espacios cf. *El Espacio bilingüe*, 1981, 145-6.

(9) Considero más apropiado el término en Euskara, que en Castellano. En Euskara *ordaintasuna* tiene el sentido de reciprocidad que correspondería a la comprensión de la importancia recíproca que uno tiene para el idioma y el idioma para uno. El término *conciencia*, en cambio, tiene connotaciones extrañas al sentido con que aquí lo empleamos.

(10) *ASJU*, 1974, 3-89, 66 ss.

Capítulo XI

LA DIGLOSIA, CONCEPTO GRADUATIVO

Joan dira beleak
eta ez etorri urzoak
joan eurite eta elurteak
ez etorri iduzkiak.
Haize guztiak jirri-jarra
gure inguruan dabiltza
gure sena idortzen ote doa
itzaltzen gure izarra?
Elurra teilatuan
zakua lepoan
ibili beharko dugu
denbora luzean,
rau ta rau
rakataplau
hau duk dohakabea
beti bazterturik
euskaldun jendea!

(J. A. Irigaray)

(Este capítulo fue presentado y leído como ponencia en el «Congreso de Sociología de las lenguas Minorizadas», Getxo-Fadura, octubre, 1984)

I

En 1952 Fergusson acuñó el término *diglosia* (1) para referirse a una situación como la árabe, donde una comunidad lingüística alterna el uso de dos variedades o registros lingüísticos diferenciados, uno asociado a un status alto y utilizado en las funciones más *formales* de la comunidad, y el otro asociado a un status bajo y adscrito a funciones no-formales, familiares y coloquiales.

Probablemente nunca pensó Fergusson que este término iba a tener una acogida tan entusiasta, ni que su nombre iba a quedar en muchos países vinculado a tan inocente invención. Y lo que probablemente ni él ni nadie en aquella época podía suponer es que un término tan en la línea de lo que podríamos llamar *sociolingüística de guante blanco* (2), es decir, de una sociolingüística que no analiza ni cuestiona en ningún momento las relaciones de dominio/opresión existentes entre las diferentes comunidades lingüísticas, habría de llegar a sentirse en estas partes del mundo como un concepto alternativamente tan «subversivo»/reivindicativo.

La historia de este cambio de destino de la palabra *diglosia* es, probablemente, fascinante para un experto en semántica y no es pequeña la intervención de Fishman, por ejemplo, en el golpe de timón (3). Pero es, en fin, la consabida historia de cómo a fuerza de añadirle connotaciones adicionales que captan poderosamente el interés del emisor y la atención del receptor, la denotación y la(s) connotacion(es) truecan sus papeles y, de este modo, al final del proceso se ha cambiado por completo la relación significante-significado.

Pero aquí no nos vamos a referir a los entresijos eruditos de esta historia, porque no nos interesa y porque ya le dedicamos bastantes páginas años atrás (4) cuando tratamos de encontrar cómo era la nuez que se ocultaba detrás de tanto ruido confuso para descubrir, no sin sorpresa, que no había nuez alguna.

Como sociolingüista no es la palabra lo que me interesa, sino la gente: en este particular las actitudes de las gentes, en nuestra parte del mundo, hacia la palabra. Y qué duda cabe que en el cambio de significado de la palabra *diglosia* por esta zona de Europa ha habido, junto a no pocos errores de traducción o adaptación apresurada, un componente de adopción popular enfervorizada que, a pesar de no merecer la atención de los eruditos, es, para nosotros lo más digno de interés.

Es evidente que la palabra *diglosia* fue apropiada y extrapolada sucesivamente de sus sentidos originarios en la literatura sociolingüística, porque entre los hablantes de nuestras comunidades lingüísticas dominadas existía el sentimiento y el instinto de que su situación, catalogada por el Estado y por la comunidad dominante como *bilingüismo*, no tenía nada que ver con los valores que a su vez se asociaban a éste. Y *diglosia* era para ellos una palabra nueva, que se adaptaba bien a los fines de descolonizarse mentalmente de la supuesta situación de *bilin-*

güismo y su correlato de ventajas psicológicas de número extraordinario de la revista de occidente.

Había pues un sentimiento informe a la busca no tanto de autor cuanto de título, esto es, de palabra. Y cuando apareció por el escenario la palabra *diglosia* que tenía como ventaja no pequeña la de no haber sido nunca mencionada por los que ejercían la dominación lingüística desde el Estado, los *colonizados* cayeron sobre ella como soldados sobre un harem, convirtiéndola en madre de partos múltiples y portavoz de todas sus frustraciones. Lo que ha ocurrido luego con ella es la demostración de que no se pueden establecer unas relaciones normales con una palabra sólo mediante el instinto. Porque, a falta de una formulación intelectual rigurosa que señale con precisión su contenido y sus límites, ha pasado a ser un ejemplar típico de palabra-baúl que significa cosas bien distintas según quién se la diga a quién, acerca de qué, cómo, cuándo y dónde.

Hoy ya entre la diglosia como última moda de los filólogos-todo-terreno al servicio del BOE y el celo de algunos psicólogos locales cayendo sobre los «niños diglósicos» con el mismo furor con el que hasta ahora planeaban sólo sobre los disléxicos, parece llegado el momento de poner un poco de orden en el asunto.

II

Llegados a este punto nuestra disyuntiva consiste en decidirnos o bien por tomar la abusada diglosia y maridarla con un concepto más estricto que la salve de nuevos abusos. O buscarle a ese concepto (o más bien juego de ellos) un significante que esté virgen, dejando a la diglosia en el arroyo.

Haremos un *tertium quid.*

Años atrás redefiníamos a la diglosia interlingual como:

> La distorsión social del poder lingüístico destinada a producir la compartimentación lingüística en función del prestigio en los individuos a ella sometidos, en base a una identificación del prestigio (lingüístico) con el poder (político). De manera que la minoría que monopoliza el poder monopolice también el prestigio (5).

Hoy nos quedaríamos exclusivamente con las cinco primeras palabras de la definición, añadiéndoles una sexta: **distorsión político-social del poder lingüístico.** Lo demás, como el valor al soldado, se le supone. Porque sabemos hoy ya con precisión en qué consiste el *poder lingüístico*: la suma de una conciencia lingüística, una competencia lingüística y una utilidad funcional. Y en cuanto a cómo el **poder político** opera esta distorsión social en la comunidad lingüística, vamos a comenzar por aclarar que opera simultáneamente en tres niveles:

— En el plano de la Lengua, donde consiste en una usurpación de funciones que conduce a la glotofagia.

— En el plano de la comunidad lingüística: como desestructuración de sus grupos sociolingüísticos al imponerles un aprendizaje completo de la lengua ajena e impedirles un uso (y por tanto, un aprendizaje) completo de la lengua propia, permaneciendo al mismo tiempo los grupos sociales de la lengua invasora estructurados: esto es, **monóglotas de facto.**
— En fin, en el plano individual, donde consiste en un bilingüismo de transición (*inestable* o *de extirpación*) que culmina —en él o en la generación siguiente merced a la quiebra del proceso de transmisión— en la desnativización: esto es, en la exterminación de la identidad lingüística de partida (6).

Pero aun teniendo en cuenta que en este tipo de situación la *diglosia* es, simultáneamente, glotofagia, bilingüismo de extorsión y aprendizaje lingüístico descompensatorio, no tendremos nunca una idea cabal de en qué consiste si no comprendemos que, como el bilingüismo mismo, del que es su alter ego, o su caricatura, **la diglosia es también una cuestión de grado.**

Para comprender cuáles son los grados de la diglosia debemos volver sobre la teoría de los espacios lingüísticos.

III

En el gráfico n.º 40 reproducimos el diagrama del *Espacio Bilingüe* (7) mediante el cual ejemplificábamos la *configuración categorial del lenguaje*: las funciones básicas de una lengua que van desde la *función de identidad* (individualiza al sujeto) hasta su posible *función de lengua internacional.* Por encima y por debajo de estos dos escalones extremos de esta escalera invertida hay dos interrogantes que señalan los límites de nuestra percepción actual y sitúan dentro de un contexto relativo la teoría. No sabemos, en efecto, qué hay dentro del yo lingüístico. O, para decirlo de otra manera, cuál es, si es que la hay, la diferencia entre el «yo-lingüístico» y el «yo-real» del sujeto. Es, dicho sea de paso, uno de los problemas angulares de la teoría del conocimiento y queda fuera de nuestra percepción (8). Tampoco podemos saber, mediante la observación sensorial de la realidad, dentro de qué está contenido el Lenguaje Humano como un todo. El que no lo sepamos, no quiere decir, en cambio que no haya nada. (Quiere decir sólo que no lo sabemos).

Las casillas cerradas que quedan en la parte derecha del tablero son las sumas (hacia arriba) o las restas (hacia abajo) que permiten pasar de uno a otro escalón. Si el escalón 1 es el que contiene la función individual y el escalón 2 el que contiene la función familiar, quiere esto decir que para pasar de la función individual (yo) a la función familiar (mi familia) yo tengo que **sumar** otros que no

(*) Véase, para su mayor inteligibilidad en conexión con los diagramas 38 y 39.

son **yo** (padres, hermanos, amigos íntimos). Y viceversa, para deslindar la función de identidad de la *función de intimidad* yo tengo que **restar** dentro de mi familia aquellos que no son yo mismo (9).

Si numeramos estos escalones del 1 al 7 (admitiendo la posibilidad de un escalón 0 y un escalón 8), la *diglosia* consiste en que una sola escalera, un sólo juego completo de funciones está ocupado por dos lenguas distintas.

Ahora bien, hay dos cosas que enseguida aparecen a primera vista:
— Las posiciones respectivas de las lenguas variarán mucho entre sí de acuerdo con qué escalón ocupa cada una de ellas. Si llamo a la lengua que queda encima *dominante* y a la que queda por debajo *dominada*, el grado de dominación será mucho mayor cuantos más escalones haya entre ambas. Es obvio que si la diglosia se produce entre una lengua que desempeña la función de lengua internacional y otra que sólo efectúa la función de lengua familiar, será mucho más violenta que la que se produce entre una lengua de civilización y otra que es lengua nacional.
— Puede ser que las dos lenguas tengan sólo esa escalera. O puede ocurrir que, de las dos lenguas, una tenga su escalera compartida y la otra, además, tenga una escalera para ella sola. Es el viejo esquema de *lo mío es mío y lo tuyo de los dos*. Y puede, en fin, ocurrir incluso que al margen de pugnar por la escalera que comparten en común, cada lengua tenga aparte una de uso exclusivo. Las tres situaciones son diferentes y es fácil encontrar ejemplos de ellas.

La primera situación (sólo hay una escalera y en ella dos lenguas ocupan cada una de ellas unas funciones) es aquella para la que Fergusson acuñó la palabra *diglosia* (10): la situación del Arabe clásico/Arabe magrebí en Marruecos, por ejemplo. La función de lengua familiar la ocupa el dialecto magrebí; la función de estándar nacional el Arabe clásico. Ahora bien, el Arabe clásico no tiene en lugar alguno la función de lengua familiar; ni en ninguna de las funciones propiamente *nacionales* el magrebí penetra como estándar (11) (diagramas 41 y 42).

La segunda situación es la que ha existido desde hace siglos, en Bélgica, o la que existe en las regiones fronterizas de Yugoeslavia/Italia, Dinamarca/Alemania, etc.: dentro del territorio político la lengua de la minoría respectiva está desnivelada: pero cada una de ellas posee en el territorio político contiguo un juego completo de funciones: un uso lingüístico completo (12) (diagramas 43 y 44).

La tercera situación es la que tenemos en mente por estos lugares cuando hablamos de *diglosia*: la que existe entre el Español/Francés y el Euskara: parte de las funciones de la escalera del Euskara están invadidas por el Castellano o el Francés. Pero, además, éstos —y sólo ellos— tienen aparte, **fuera y dentro del territorio euskaldún**, su juego completo de funciones (13).

De estas tres situaciones a la primera la llamamos, en su día (14), *endodiglosia* o *diglosia interna* y a las otras dos *exodiglosia* o diglosia a secas. Estos tres grandes grupos de situaciones son muy diferentes el uno del otro. La endodiglo-

sia (árabe literal/vulgar) es estable y distensa (15). El tercer tipo de diglosia (Euskara/erdara en Euskal Herria) es inestable —se desplaza hacia el monolingüismo— y conflictivo. El segundo tipo es intermedio entre ambos: tiende a ser, simultáneamente, estable y conflictivo. La razón es también fácil de entender: en el primer caso hay sólo una comunidad lingüística en la que la dualidad de lenguas opera dentro de la única comunidad como simple diversidad de registros. En el segundo y tercer caso (la exodiglosia) hay dos comunidades lingüísticas en pugna. En el tercer caso en una pugna muy desigual, porque una de ellas vive en un territorio lingüístico fagocitado. En el segundo, en una pugna **tensa**, porque hay conflicto de intereses, pero **proporcionada** porque cada comunidad cuenta con un territorio contiguo en el que cada lengua ostenta el máximo poder lingüístico (un uso lingüístico completo, garantizado al máximo nivel político).

La primera graduación es, por tanto, la que se debe establecer entre estos tres grandes tipos de *diglosia*, muy diferentes entre sí.

1—. A la primera (diglosia de 1.er grado) es preferible llamarla *semi-diglosia* o *seudo-diglosia*.

2—. A la segunda (diglosia de 2.° grado) la llamaremos *diglosia parcial* o *diglosia funcional*: desnivelación de funciones en una **parte** del territorio lingüístico, o en la zona de contacto entre dos territorios.

3—. A la tercera (diglosia de 3er grado) la llamamos *diglosia total* o *diglosia territorial*. Toda diglosia territorial es *además* diglosia funcional, pero se distingue de la anterior por un aspecto muy importante: la resolución de la desnivelación de las lenguas no depende exclusivamente de la conquista de espacios de uso lingüístico usurpados, sino simultáneamente de la recomposición, como **exclusivo**, de un territorio lingüístico fagocitado (16).

IV

La táctica del poder político de la comunidad dominante consiste en hacer aparecer la diglosia territorial glotofágica de la comunidad sojuzgada como un caso típico de diglosia interna (o seudo-diglosia) primero y un caso de *mutua* diglosia funcional después: merced a que en el inicio del proceso la lengua invasora se enquista en posición de complementaridad jerárquica (no es lengua coloquial de nadie en ese territorio lingüístico, pero es la *lengua nacional* u *oficial* de toda la población) y en la siguiente fase del proceso ya ha desnativizado —o exportado— a bolsas completas de población a las que presenta como *comunidad lingüística discriminada* (diglosificada) dentro del territorio lingüístico sometido. En el primer momento intenta anular la tensión de la usurpación presentándola como un caso *estable y distenso* de diversidad de registros dentro de una (única) comunidad lingüística bilingüe. En el segundo intenta acelerar la sustitución merced a su pretensión simultánea de ser dominante, dentro de todo el terri-

torio político del Estado expansionario, y dominada —dentro del territorio lingüístico fagocitado que se debate por su propia supervivencia. **El truco y la usurpación del estado expansionario consiste en abstraer el conflicto de las lenguas del punto de partida inicial y de las condiciones globales de las dos lenguas y sus respectivos territorios lingüísticos.** Esto, y no otra cosa, es la centrifugación (17): la lengua invasora juega (a ganar) en dos tableros, y la invadida sólo (a perder) en una parte cada vez menor del suyo. **Por eso no es posible diseñar una situación de supervivencia para la lengua sojuzgada a menos que su comunidad lingüística comprenda claramente por si misma la situación objetiva en la que esta (18).**

V

Si entendemos a los idiomas como una estructura tridimensional formada por sus hablantes individuales, los grupos sociolingüísticos que constituyen la comunidad lingüística y la Lengua en sí, comprenderemos que los tres grados de diglosia corresponden a tres niveles diferentes de implicación. En el primer tipo de *diglosia* sólo están implicados los individuos; cada lengua se asocia a un aprendizaje: ser diglósico es, exclusivamente, no alcanzar un aprendizaje lingüístico completo. En el segundo tipo de diglosia afecta, además, a una parte de la comunidad lingüística: a aquellos grupos sociales que dependen políticamente de hablantes completados exclusivamente en (la) **otra** lengua. En el tercer nivel están implicadas las lenguas mismas. Si en el Alto Adigio el Alemán permanece en el nivel dialectal y la comunidad germanófona tiene que servirse del Italiano como lengua nacional, eso afecta exclusivamente a los derechos legítimos de los germanófonos del Alto Adigio. El Alemán, como lengua, puede realizar esa función, necesaria para su supervivencia, de estándar nacional y lengua de todos los grados y niveles de cultura en Austria, Alemania o Suiza (19). Pero si el Euskara no puede ser en Euskadi lengua nacional eso no afecta sólo a la comunidad euskaldun: es el propio Euskara el que permanece expoliado de **su derecho** a tener un ámbito de uso completo, una escala plena de funciones (20). Del mismo modo si se extingue el francés en el Valle de Aosta, en la Louisiana, o en el Québec, la pérdida alcanza a uno de los grupos —más o menos significativos— de la comunidad lingüística francesa, pero no al Francés. Si se pierde el Euskara en Euskal-Herria la pérdida, en cambio, afecta a la Lengua: es el propio idioma el que desaparece para la Humanidad. Y es la Humanidad, y no sólo la comunidad euskaldún, quien lo pierde (21).

De modo que si hemos de seguir con la palabra *diglosia* debemos de tener muy claro que la intensidad y la extensión de lo que está en juego difiere mucho de unos casos a otros. Y haremos bien, para evitar confusiones interesadas, en em-

pezar a aclarar que en un caso de diglosia total, como el que padece Euskal-Herria, la medida no puede ser la misma que la que se aplica a *los grupos de habla eslovena y croata en Austria* (22). Porque un cáncer no es un dolor de cabeza, ni siquiera una gastritis. Y un cáncer no se cura con aspirinas. El caso de los grupos eslovenos y croatas en Austria es **un** caso tipo de diglosia funcional. El caso del Euskara es **el** caso típico de *glotofagia* (23).

VI

La característica, pues, esencial de la *diglosia glotofágica* no es solamente que se produzca una desnivelación de funciones merced a la ocupación de espacios lingüísticos de la lengua propia (los de más prestigio) por la lengua invasora, sino que esa descompensación se produce en *todo* el territorio lingüístico, y se transmite, por ende, a los tres niveles del mundo lingüístico propio: los hablantes individuales, la comunidad y la Lengua.

Como la (o)presión se produce sobre la Lengua, que es el nivel que contiene a los otros dos, *toda* la comunidad y *todos* los individuos lo padecen. Y la distinta intensidad con la que lo viven es únicamente su ritmo particular de sincronización con la corriente de shock eléctrico que se le aplica a la Lengua: en realidad los individuos tratan de adaptarse a los grupos sociales en que están inmersos y estos se descolocan en función del impacto que opera sobre la Lengua en su conjunto. Esto quiere decir que una diglosia glotofágica, por el carácter acumulativo de la distorsión, no depende tampoco exclusivamente para su resolución de los individuos, ni exclusivamente de alguno de sus grupos sociales. Debe implicar a la Lengua misma: es decir, a toda la comunidad lingüística en su conjunto, que debe previamente articularse como un todo orgánico para hacer frente a una agresión que es, simultáneamente, **territorial**, **funcional** e **histórica**: implica todo el territorio; excluye totalmente del idioma alguna de las funciones básicas; y arriesga la propia supervivencia en el tiempo de la Lengua.

VII

Pero la situación es de palpable desigualdad no sólo por ello, sino por el otro hecho correlativo. Frente al modelo semidiglósico en el que cada lengua acapara las funciones asociadas a cada aprendizaje (primario o natural/secundario o cultural) sin interferirse mutuamente, en la diglosia glotofágica del tipo español/vasco, mientras que el Euskara está desposeído de las dos funciones específicas supraordinadas (estándar nacional/lengua de civilización-entendida como lengua general, en su territorio propio, de la cultura de este tiempo histórico), el Castellano

(o el Francés) se autorreplica en todas las funciones subordinadas. Quiere esto decir que en todo el territorio euskaldún el erdara es también para gran número de sujetos y grupos sociales significativos, lengua regional o local, lengua profesional, lengua familiar y lengua de identidad.

El máximo escalón que alcanza el Castellano en el territorio vasco es el 6 (7) (cf. diagramas 45/46) El máximo escalón que alcanza el Euskara es el 4. La diglosia Español/Vasco podemos graduarla como una diglosia 6/4.

Al dividir 6 entre 4 obtenemos un guarismo. Este guarismo es 1.5; vamos a representar mediante este guarismo la *fuerza de imposición* del erdara sobre el Euskara.

Es evidente que esta fuerza de imposición no es la misma en todos los sujetos ni en todos los grupos sociales. Para muchos invididuos (pensemos por ejemplo en euskaldunes emigrados desde la Montaña navarra a Pamplona) el Euskara no ejerce ya en sus vidas otras funciones que la de lengua familiar (y sólo en los casos más favorables). Su diglosia individual será, pues, de grado 6/2, y por tanto la fuerza de imposición del erdara sobre el Euskara será en ellos de 3. En los otros casos es ya sólo lengua de identidad, su diglosia es una diglosia total de grado 6/1, y la fuerza de imposición del erdara es en ellos de 6 que representa la intensidad máxima posible dentro de las lenguas en concurrencia.

¿Qué queremos representar mediante este número? Algo muy simple: la idea del **movimiento uniformemente acelerado** (24) que conduce en una diglosia glotofágica hacia el ϕ de la lengua de origen. Si el número de funciones potenciales que yo realizo (25) es 6 y las que actualmente cubro con mi lengua nativa son sólo 4, quiere decir que mientras se mantengan las condiciones de uso lingüístico que provocan esa situación, la lengua ajena penetra en las funciones que todavía realizo en Euskara con una potencia 1.5. Es decir, aunque el Euskara sea mi lengua con los del pueblo, voy a comenzar a introducir el erdara como *lengua popular* porque con los del pueblo hablo también de temas generales y nacionales que se me han dado en erdara. Y lo que he hablado en erdara con los del pueblo lo hablaré también en erdara con la familia. Un uso lingüístico desestructurado, desestructura también las funciones que el idioma realiza, contaminándolas y entremezclándolas de secuencias de la otra lengua. Y hay, desde la teoría de los espacios, una explicación clara para esto: y es que los espacios lingüísticos más interiores son infiltrados con facilidad por los espacios lingüísticos más exteriores, mientras que lo contrario no es cierto. Mi discusión con mi mujer por haberme dejado una *púa* en la boutique de 80.000 pts. es extraordinariamente improbable que ocupe la página de un periódico, o que se convierta en noticia televisiva, salvo en el caso de que uno de los dos acabe en el hospital o en comisaría. Mi discusión con mi mujer tuvo lugar en Euskara dentro de mi espacio de intimidad: no llega a penetrar en el *espacio de intraneidad* (26) de la vida nacional vasca, y por tanto, no lo influencia. En cambio la discusión de un *burukide*, no con su mujer, sino con otro tan *burukide* como él, que haya ocupado la primera pá-

gina del periódico, es muy probable que forme parte del comentario entre mi mujer y yo. Un tema de la intraneidad entra, pues, con facilidad en el espacio de intimidad. Si esa noticia la he oído o leído en Castellano, es del todo probable que la comente en Castellano con mi mujer, porque no todo bilingüe tiene afición, vocación ni capacidad de traductor, más bien al contrario (27). De manera que no sólo se desarrollan en erdara aquellas funciones que el erdara monopoliza, sino que los temas asociados a ellas invaden espacios de uso del Euskara. Esto hace que cada espacio de la lengua sojuzgada esté sometido a una presión simultánea desde arriba y desde al lado; y como consecuencia acaba comprimiéndose hasta que la lengua desaparece de él (y él desaparece para la lengua). Al desaparecer quiere decir que la distancia social entre las lenguas se agranda: si antes era 6/4, ahora va a ser 6/3 ó 6/2, y, consecuentemente, la velocidad de sustitución se acelera.

De hecho, si la imagen social de la lengua es la que aparece en el diagrama 45, la imagen real de la función de *lengua familiar* de un euskaldún estará muy cerca de ser la que exponemos en el diagrama 47: una gran parte de los temas (vida pública, noticias, vida social y profesional con erdaldunes) se tratan en la lengua que ocupa los espacios formales. Hay una «zona de contacto» donde la conversación puede fluctuar de una lengua a otra; y un pequeño reducto, cada vez más asociado a temas o recuerdos del pasado, que es todavía encauzado en la lengua nacional sojuzgada.

Al final, y correlativamente a su desplazamiento social progresivo, la lengua nativa cede también la «zona de contacto» y los temas más íntimos de la vida familiar pasan a ser también invadidos por la lengua agresora (diagramas 48 y 49).

VIII

La salida la hemos formulado en otras ocasiones. Y la volveremos a repetir desde esta perspectiva. Hay, digámoslo, una salida definitiva que sólo se logrará cuando se modifiquen **a nivel internacional** las condiciones de uso lingüístico y se garanticen los derechos naturales e inviolables de todas las comunidades lingüísticas de nuestro planeta (28). Y hay una salida *provisional* que consiste en adaptar la situación actual en el Estado a algunos de los modelos europeos que han conseguido, para el momento histórico presente, garantizar la supervivencia de sus comunidades lingüísticas.

El primer modelo es el de los esquemas 51 y 52. Cada lengua posee en su territorio un juego completo de funciones. Y en sus relaciones mutuas se desenvuelven a través de una tercera lengua que no es lengua nativa de ninguna de las dos comunidades. Este es el modelo de la pequeña nación-estado independiente. El modelo que establece Islandia con respecto a su antigua metrópoli, Dinamarca; el modelo que ha posibilitado la supervivencia del Finlandés, el Noruego, el

Albanés, el Húngaro (29). En la práctica, si las situaciones son de igualdad entre las comunidades lingüísticas respectivas, las lenguas se disponen de acuerdo al diagrama 52. Cada una realiza, en su ámbito espacial propio, **en exclusiva** sus 7 funciones primeras. Pero tienen una *zona de contacto* como lenguas de civilización o de cultura: lo que implica que, desde **ambas comunidades** hay sujetos que, a título individual las estudian secundariamente para «aumentar su cultura»; y *las dos lenguas* entre sí se intercambian préstamos en una proporción equivalente (30).

El otro modelo es el representado por los diagramas 51/53: la unidad del Estado no es una excusa para violar la integridad territorial de una de las comunidades lingüísticas. Cada comunidad tiene un uso lingüístico completo que tiene estas características:

a) Es exclusivo en cada territorio para las 5 primeras funciones (31).

b) Es compartido para la función 6 a nivel del Estado. Es decir, el Estado es plurilingüe o multilingüe para garantizar el monolingüismo territorial de las comunidades. En sus relaciones mutuas cada comunidad usa su lengua, por lo que el Estado debe conocerlas todas.

c) La lengua de civilización que en cada comunidad se aprende prioritariamente como *primera lengua* es la lengua de la comunidad lingüística vecina dentro del propio Estado.

En este modelo, como vemos en el gráfico 53 la zona de contacto funcional es mayor, puesto que aunque cada lengua funciona plenamente como estándar nacional de su comunidad respectiva, el Estado es plurilingüe: no hay una sola comunidad lingüística que pueda monopolizar la identidad «belga» o «suiza» (32). Al aumentar la zona de contacto, aumenta el peligro de desplazamiento de aquella de las lenguas que a nivel internacional (función 7) está en una situación más débil. Si un flamenco, aunque pierda el Neerlandés no deja de ser *belga* por adoptar el Francés y, además, el Francés es una lengua de mayor peso internacional, es evidente que hay mayor peligro de descompensación del Flamenco que el que existe con el Húngaro en Hungría. Para evitar ese desequilibrio este modelo introduce un factor corrector: marcadores territoriales severamente *congelados*. La frontera lingüística se considera inalterable y se sanciona severamente cualquier actitud individual o de algún grupo social que atente contra el equilibrio lingüístico territorial de ambas comunidades (33).

IX

Sólo me queda señalar un aspecto muy importante que completa esta exposición. La adopción del segundo de estos modelos, que es el que dentro del posibilismo actual parece estar en la línea de lo alcanzable en la plazo de tiempo más inminente en el que el Euskara necesita apuntalar su recuperación, debería per-

mitir no sólo resolver la glotofagia en una situación de relativo equilibrio, sino también resolver un conflicto planteado como conflicto *interno* y que tiene su origen en la propia dinámica de la sustitución.

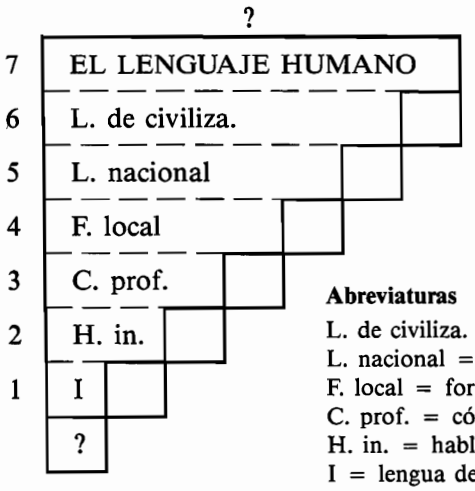
Es evidente que, igual que hay sujetos y grupos sociales que viven la glotofagia con una intensidad mayor que la que padece la lengua a nivel global, hay también grupos y hablantes individuales que han alcanzado un mayor nivel de uso funcional del Euskara que el que detecta la colectividad en su conjunto. A ellos les corresponde ser motores del proceso. Pero debemos entender bien que la situación que ellos han conseguido no representa todavía la de la lengua. Aunque haya euskaldunes que sientan el Euskara como lengua nacional, la lengua no ha recuperado aún ese espacio lingüístico. Los que ya viven al idioma como lengua nacional deben tirar de los otros euskaldunes para que todos se desplacen en su conjunto. Pero no debemos confundir lo individual, con lo colectivo; lo marginal, con lo general. Hoy día son sectores todavía limitados y marginales los que asumen al Euskara como lengua nacional. El que existan, demuestra que es posible. El que sean limitados, demuestra que aún no se ha cambiado lo principal.

A nivel de conjunto, la pugna entre Español y Euskara tiene lugar entre el escalón 6 y 5 en los puntos más favorables dentro de la Comunidad Autónoma Vasca. En el resto del territorio vasco la situación es aún peor. Pero precisamente **porque el Español está bloqueando al Euskara el ejercicio de la función de estándar de la vida nacional que le corresponde,** se produce uno de los fenómenos más característicos y más incomprendidos de la historia social del Euskara en nuestros días: la pugna entre el *batua* y los dialectos. Junto a otros problemas (a los que no nos vamos a referir aquí, (34), hay sobre todo una guerra fraticida como consecuencia de que el *batua* usurpa la función interior que corresponde al dialecto **porque no puede avanzar hacia la función nacional que le corresponde:** compiten así por ámbitos de uso que en una colectividad normalizada están perfectamente articulados: el uno, como expresión de los vínculos locales; el otro, como expresión de los vínculos de la comunidad lingüística total. **Ambos lados tienen razón**: no se puede suprimir el dialecto que canaliza resortes muy asociados con la vida emocional y la experiencia de lo concreto de los hablantes. Pero, por otro lado, también es cierto que un idioma que en la época de la electrónica no se estandariza está condenado a morir (35). Lo que ocurre es que pretender oponer lo uno a lo otro es, una vez más, un falso dilema que pretende hacernos renunciar a algo vital, presentándonos como producto de nuestra elección cuál de los dos ojos queremos que nos extirpen.

Hay un sitio para todos dentro de la lengua, cuando todos nos pongamos en camino para reestructurar la comunidad euskaldún, uniendo nuestros esfuerzos en la tarea constructiva de hacer renacer de los despojos en que ha sido aplastado el fuego sagrado de la nación euskaldún.

Diagramas Complementarios

La configuración categorial del Lenguaje (EL ESPACIO BILINGÜE, 164).

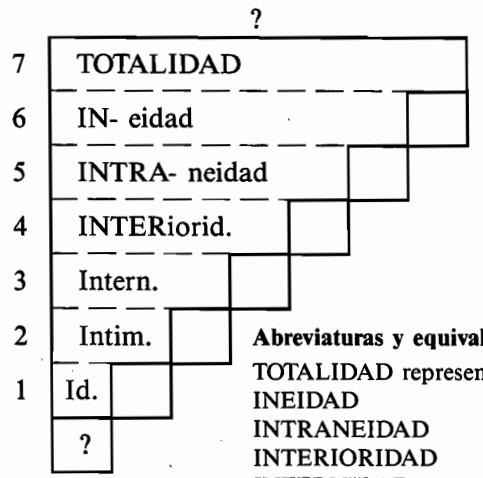


Abreviaturas

L. de civiliza. = lengua de civilización
L. nacional = lengua nacional
F. local = forma local («dialecto»)
C. prof. = código profesional, o laboral.
H. in. = habla íntima
I = lengua de mis pensamientos

Diagrama n.º 38

Los espacios lingüísticos básicos en la escala de la inclusión.



Abreviaturas y equivalencias

TOTALIDAD representa lo que se concibe como	existente
INEIDAD	inteligible
INTRANEIDAD	conocido-/ble
INTERIORIDAD	participado (ble)
INTERNIDAD	vivido
INTIMIDAD	amado
IDENTIDAD	el ego

Diagrama n.º 39

Funciones básicas de una lengua dentro de la escala de la inclusión.

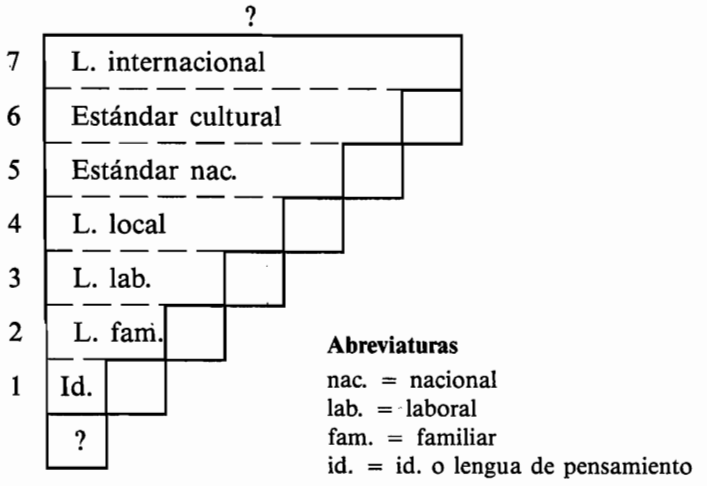


Diagrama n.º 40

Explicación adicional al gráfico n.º 40

La función de lengua internacional es la máxima que puede alcanzar una lengua concreta como instrumento vehicular entre naciones lingüísticas diferentes (*nazio-arteko hizkuntza*). Cualquier lengua puede serlo, y debe serlo *dentro de un ámbito restringido y proporcionado*, merced al desarrollo de un bilingüismo instrumental, mutuo, entre dos o más naciones implicadas: el punto de contacto es la experiencia de lo humano, de la que toda lengua participa merced a su inclusión dentro de la totalidad del Lenguaje Humano; la primera forma de diglosia se produce cuando entre dos naciones distintas la lengua de intercambio recíproco es única y exclusivamente la lengua de una de ellas: esto provoca inmediatamente que esta lengua así privilegiada invada inmediatamente el espacio siguiente, pues la promoción cultural estará ligada para los hablantes de la comunidad lingüística internacionalmente excluida al conocimiento de la lengua internacionalmente incluida, y solo a ella(s). Aunque hay lenguas macro y micro internacionales, el punto de partida es el etimológico del término: «entre naciones». El Neerlandés es *nazio-arteko hizkuntza* en Bélgica, porque los flamencos, en su territorio y en la capital del Estado, tienen el derecho a usarlo con los hablantes de la otra nación lingüística (la francófona): ya que éstos tienen el deber de conocerlo en la misma medida en que aquellos tienen, en Bélgica, el deber de conocer la lengua de éstos. La siguiente función la denominamos *estándar cultural*, aunque el Castellano resulta aquí también ambiguo por las connotaciones subjetivas del adjetivo. Corresponde en realidad a *jakintza-hizkuntza*: la lengua como expresión de todo el saber que es accesible y necesario para la comunidad lin-

güística en su tiempo histórico propio. Si entre dos comunidades lingüísticas la lengua de una de ellas se apropia en exclusiva de este espacio, de modo que la comunidad dominada deba acceder a parcelas importantes de ese *saber* a través de la lengua de sus dominadores, es evidente que dicha lengua está, por un lado, bloqueada para el uso recíproco entre las naciones. Y, además, que la lengua subordinante buscará a continuación abrirse camino hacia la función siguiente dentro de la escala de ámbitos de la comunidad minorizada ***porque los espacios están imbricados.*** Esta función siguiente es la de *estándar nacional*: la lengua como vehículo único y exclusivo para la expresión de los contenidos vivenciales y culturales de la nación. Si la lengua llena este plano, contiene como plano subordinado y sin competir con él ni desestructurarlo el siguiente que es el de *norma local*: la lengua como expresión de la propia *tribu*, el grupo humano del que se siente uno directamente partícipe, el propio pueblo, el *dialecto* en su sentido sociolingüístico, perfectamente expresado por el vocablo vasco *euskalkia* (parte o fracción del *Euskara como lengua total de la comunidad*). En una nación no diglosificada el dialecto existe siempre, aunque, evidentemente, como la propia lengua, se está continuamente reestructurando y adaptando a las necesidades de sus hablantes. El siguiente plano es el de la *lengua interna* (códigos sociales, jergas profesionales, argots sectoriales, etc.). El siguiente la *lengua íntima*, lengua familiar o lengua coloquial, como expresión de los vínculos del afecto y la confianza. Y en fín, la *lengua idéntica*, o lengua mental del sujeto a través de la cual canaliza el pensamiento, especialmente aquél que representa lo más suyo: sus pensamientos más creativos y sus sentimientos más reales.

Ejemplificación de la endodiglosia Arabe clásico/Arabe dialectal marroquí (magrebí).

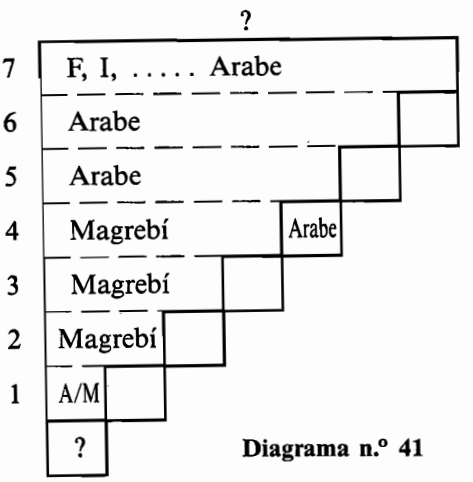


Diagrama n.º 41

Explicación del gráfico 41

El Árabe es la única lengua de cultura y nacional de la comunidad lingüística. Al ser ambas cosas para su comunidad es aprendida, secundariamente, por

hablantes de otras comunidades lingüísticas vecinas: por tanto puede ser empleada como vehículo entre naciones, junto con otras lenguas *culturales y nacionales* que los sectores más instruidos de esta comunidad aprenden a su vez, secundariamente, para el intercambio entre naciones (el distinto peso de las respectivas lenguas en este plano dependiendo de las condiciones globales de uso lingüístico). El magrebí es la lengua de los ámbitos locales, jergales y familiares: en estos ámbitos la presencia del Árabe es posible, pero sentida siempre como *extraña, chocante o pedante*. Lo contrario en cambio no es posible, pues sería sentido como no nacional (por tanto, local) y como no culto (por tanto coloquial). La lengua de pensamiento del sujeto dependerá mucho del total de funciones que materialice. Si materializa funciones del total de ámbitos, es muy probable que pensamientos y sentimientos estén asociados a registros diferentes. Lo que mantiene en estos casos la endodiglosia (dos registros diferenciados, mutuamente complementarios), no es tanto la coherencia del modelo, como la presencia de un sector muy numeroso de la población (mujeres, adultos iletrados, etc.) que sólo materializan las funciones adscritas al magrebí.

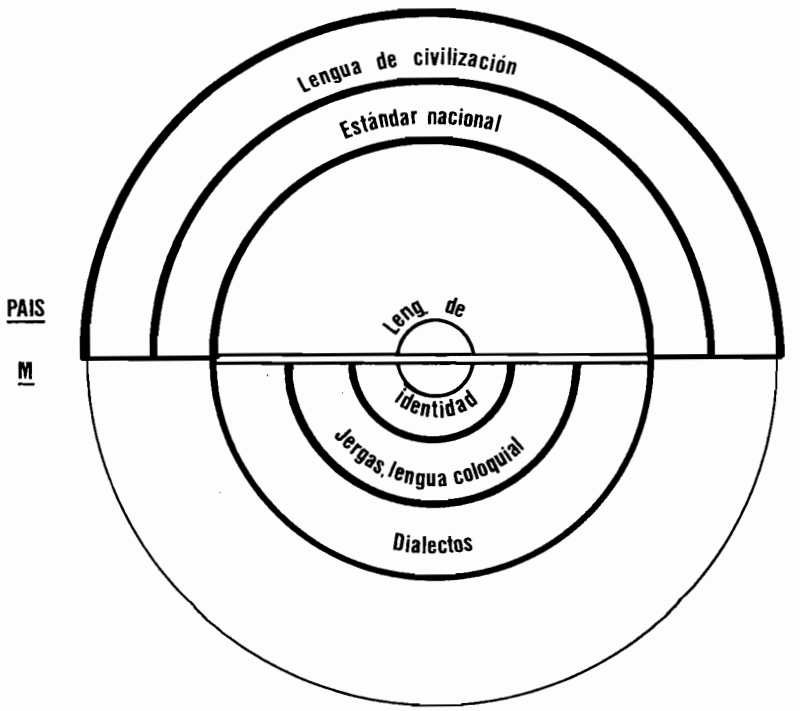
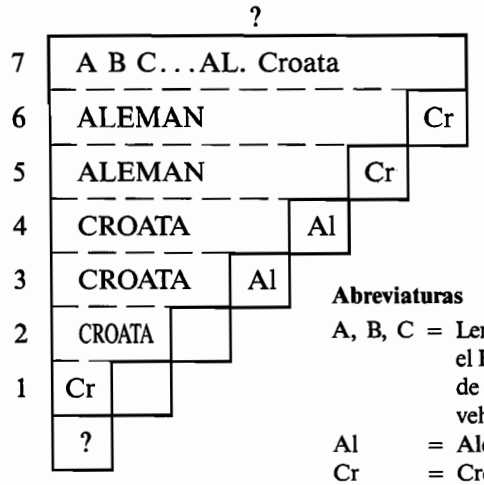


Diagrama n.º 42

Ejemplificación de la diglosia funcional del Croata en el estado de Austria.



Abreviaturas

A, B, C = Lenguas extranjeras cuyo conocimiento el Estado austríaco promueve (a través de la instrucción pública) como lenguas vehiculares internacionales.

Al = Alemán

Cr = Croata

Diagrama n.º 43

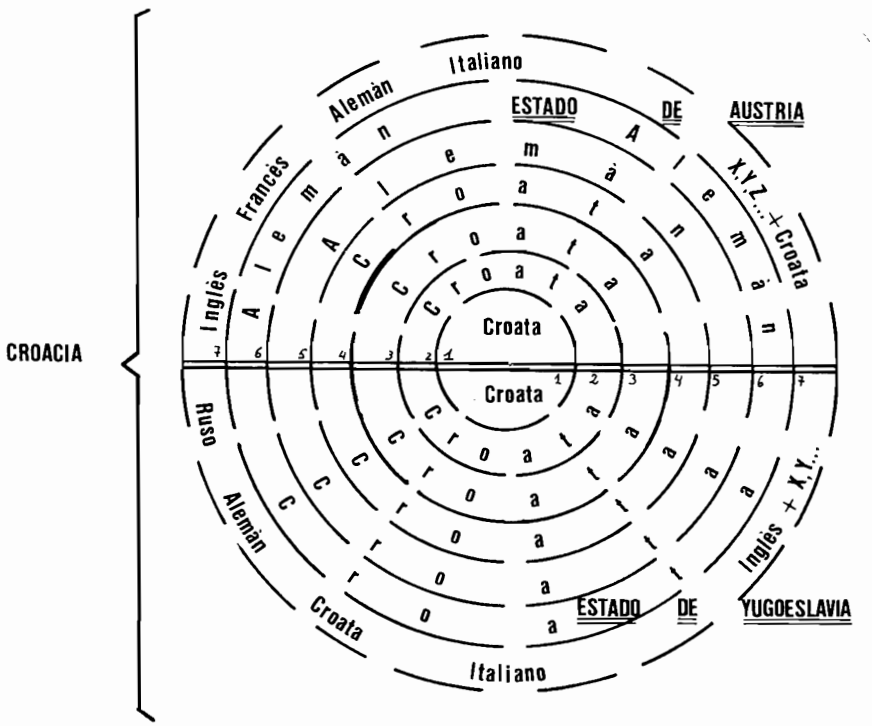


Diagrama n.º 44

Explicación de los gráficos n.º 43 y 44

Reproducimos en estos gráficos un caso tipo de diglosia funcional: la de la lengua croata en la Croacia bajo control político austríaco. El Croata es una lengua eslava, que en su forma unificada converge con el Serbio para formar el estándar Serbo-Croata, lengua oficial y principal del estado de Yugoeslavia: la unificación de ambos dialectos bajo un estándar nacional común fue adoptada en la Conferencia de Viena de 1851, tomando como base el dialecto Sto, hablado en una amplia extensión del este de la actual Yugoeslavia. La única diferencia relevante entre ambas variantes de esta lengua común, estriba en la actualidad en que el Servio se escribe en alfabeto cirílico y el Croata en alfabeto latino (cf. Stevenson, 1983, 192-3).

En la Croacia bajo control austríaco el Croata puede materializar las funciones de la lengua de identidad, lengua familiar, lengua interna o sectorial, y lengua local. No accede a la función de estándar nacional, por la condición del Alemán como única lengua oficial de todo el territorio, lo que determina también el monopolio de éste en la función de estándar cultural. Esta usurpación por parte del Alemán de ambas funciones supraordinadas crean una presión hacia abajo que tenderán a introducirlo como lengua local, interna, familiar, etc. en competencia con el Croata: aunque en las primeras fases tal intromisión será sentida como una transgresión en la que la lengua *exterior* (el Alemán) está *fuera de lugar*. Pero, como contrapartida, merced a un juego completo de funciones de la lengua croata en la parte de su territorio lingüístico bajo control del Estado yugoeslavo, los croatas de Austria pueden sentir claramente la mutilación funcional de su lengua: pueden a su vez, desde el territorio contiguo, acceder a estas funciones (prensa, medios de comunicación, material impreso), y pueden eventualmente utilizar su lengua materna como vehicular en el trato con otras naciones (p. ej. macedonios, eslovenos, albaneses, húngaros) que la aprenden secundariamente. Esta situación, potencialmente muy tensa, crea en la comunidad lingüística minorizada una permanente tendencia al *enroque*: a buscar la adscripción política dentro del Estado en el que la lengua propia alcanza su nivel completo de uso. Para neutralizarla los estados tienen dos recursos posibles: deshacer la diglosia revirtiendo hacia un modelo de Estado plurilingüe o plurinacional (Bélgica, Suiza, Canadá) o reforzar la desmembración del territorio lingüístico sometido, subrayando la frontera, exagerando las diferencias entre el dialecto local y el estándar vigente en la parte del territorio lingüístico no minorizado, hasta hacer pretender a la población que se trata de *dos lenguas diferentes*: **es decir, convirtiendo artificialmente una diglosia funcional en una diglosia glotofágica, desde la que la asimilación lingüística de la comunidad minorizada resulta más facil y rápida.**

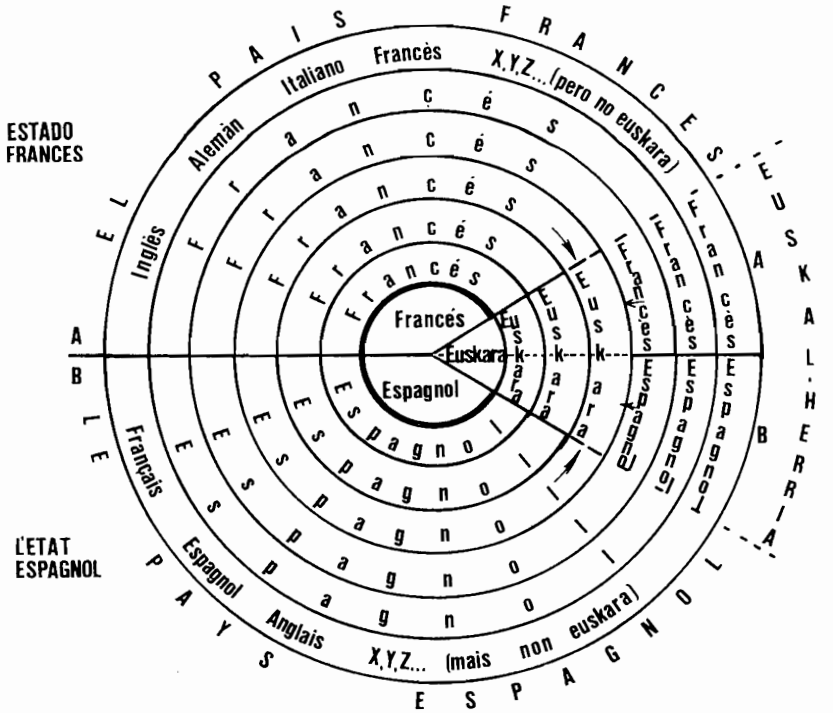


Diagrama n.º 45

La diglosia glotofágica en Euskal-Herria sur.

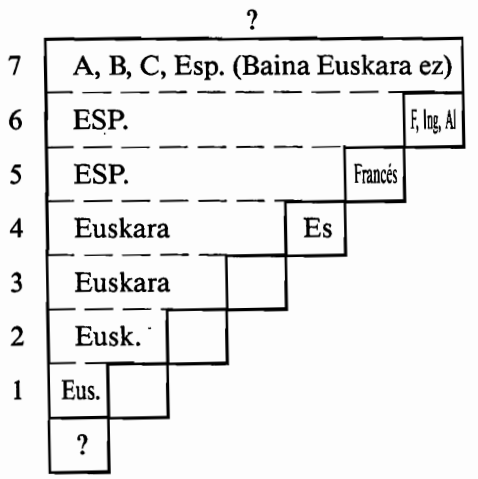
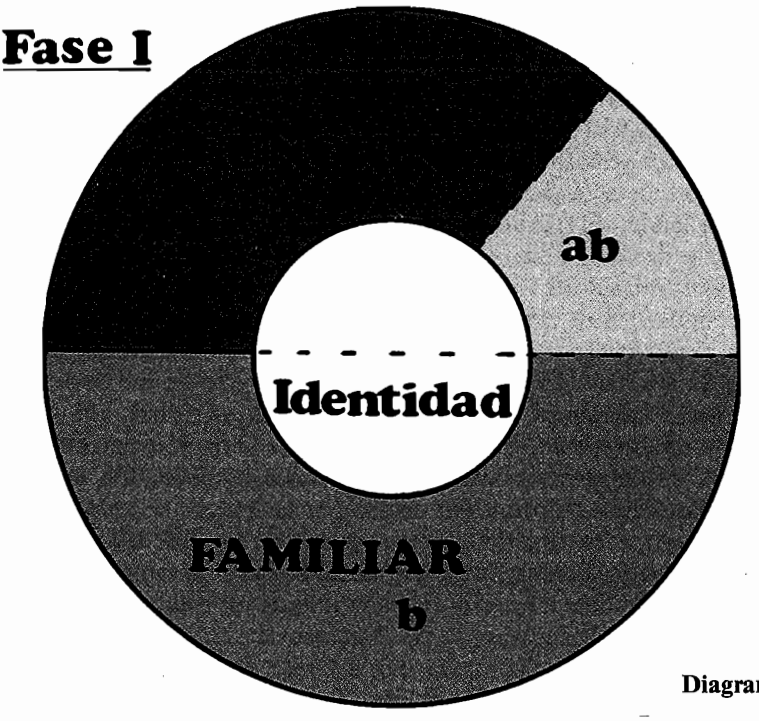


Diagrama n.º 46

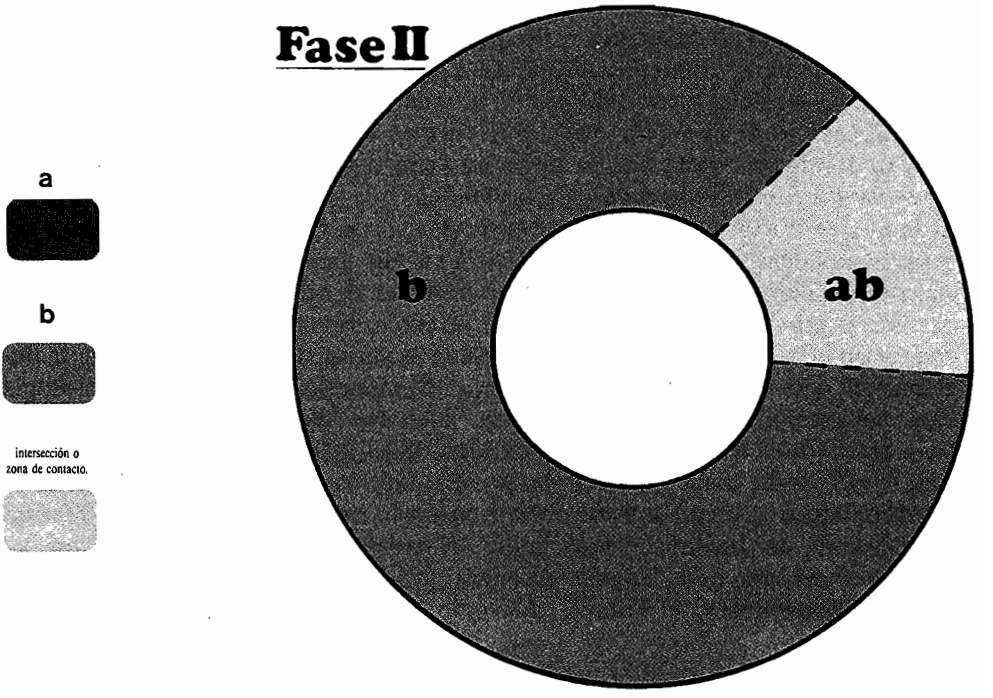
Diagramas n.º 45 y 46

Reproducimos en estos dos gráficos la expresión visual de nuestro caso, que es el caso-tipo de diglosia glotofágica: la extorsión ejercida sobre Euskal-Herria por los estados expansionarios *Francia & L'Espagne*. El territorio euskaldún aparece desmembrado entre ambos estados contiguos, apareciendo en ambos como un apéndice marginal de sus territorios políticos respectivos. En ambos la función más extensa que la lengua puede materializar es la de lengua interior o lengua local de un conjunto desarticulado de poblaciones. La función de estándar nacional está bloqueada por la imposición de cada una de las lenguas dominantes como únicas lenguas oficiales de todo el territorio político al que Euskal-Herria está sujeta. Esto, aparte de crear una permanente presión desde arriba y desde las localidades contiguas erdaldunes o erderizadas, que va ocupando sucesivas localidades para las lenguas invasoras, desposee al Euskara no sólo de la función de estándar nacional, sino correlativamente de las funciones de estándar cultural y de lengua paritaria de intercambio entre naciones. Lo que esto quiere decir es lo siguiente: el Euskara se desvanece, en su propio territorio, nacional, cultural e internacionalmente y, simultáneamente, los contenidos de la nación euskaldún se creen posibles desde los erdaras subordinantes, el territorio euskaldún es sometido a una homogeneización cultural con respecto a las partes *centrales* del territorio político glotófago, e internacionalmente no existe como tal: los dos estados de Francia and L'Espagne actúan de común acuerdo para presentar el *problema euskaldún* como un problema interior de cada uno de los estados: problema que cada uno de estos estados tratan de resolver convirtiéndolo, en efecto, en un asunto cada vez más concéntrico hasta que no pase de ser un problema *íntimo* —algo así como un escrúpulo de conciencia— de unos pocos sujetos *poco realistas*. Desactivado nacionalmente, el Euskara no tiene acceso a su función de estándar cultural en su territorio (lo que ambos estados y sus servidores presentan insidiosamente como *una incapacidad natural de la lengua*, allí donde es una impotencia artificial provocada por un bloqueo institucional); y en fin, la lengua de intercambio de la nación euskaldún con las otras naciones del Planeta es la lengua dominante de la nación opresora (que la presenta como *lengua común de todos los franceses/espagnols)* y las lenguas que tales naciones a través del Estado en que se expresan determinan como *lenguas extranjeras de enseñanza obligatoria o de aprendizaje facultativo*, entre las que nunca están, y está de más señalarlo, las llamadas *regionales* o *vernáculas* —pues estas son, ya lo hemos visto, un *asunto interno*—. Otrosí: el contacto de cualquier nación distinta a las glotófogas con la nación decapitada euskaldún se materializa a través de la lengua dominadora o de una tercera lengua, pues por la naturaleza misma de la glotofagia estas naciones no pueden **ver** al Euskara, salvo que tras atravesar los círculos expoliados a través de los erdaras usurpadores, llegaran a percibirlo **localmente.** Simili modo, desde la nación decapitada euskaldún no se ve más erdara que el de los dominadores, como si estos constituyeran la *totalidad del Lenguaje Humano*: repárese, por ejemplo, en que todos los préstamos que el Inglés está exportando actualmente a las lenguas europeas occidentales llegan al Euskara filtrados por l'espagnol ou el Francés. *Eta gero diote Euskara garestia dela!*.

Ejemplificación de la fuerza de imposición de la lengua B, en un caso de diglosia glotofágica 6/2 de la lengua A.



Diagramas n.º 47 y n.º 48



Diglosia glotofágica consumada (7) 6/2.

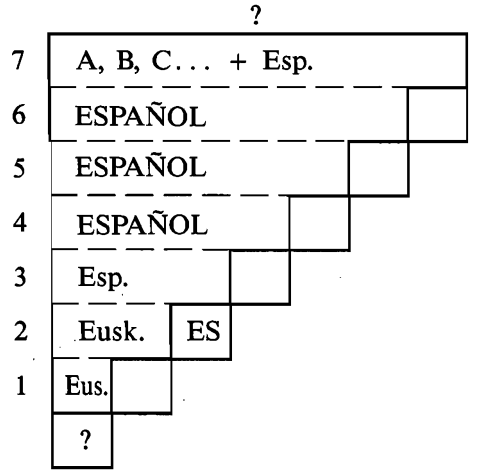


Diagrama n.º 49

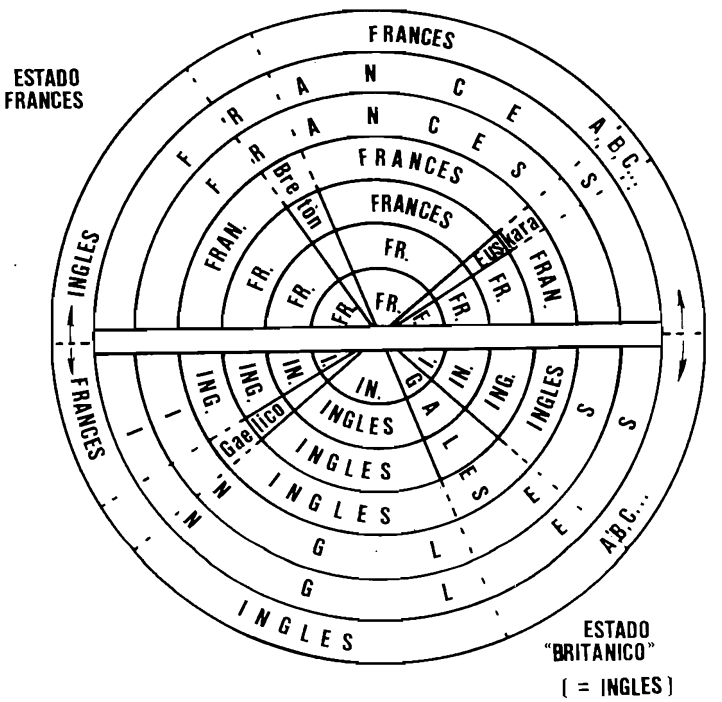


Diagrama n.º 50

Comentario al diagrama n.º 50

Se trata de una representación simplificada de una glotofagia múltiple entre sólo dos estados vecinos. Los estados reales están operando en su seno más glotocidios que los aquí representados (p. ej. el Occitano y Catalán en Francia) y, por otro lado, los segmentos respectivos de las naciones fagocitadas no pretenden representar la proporción demográfica exacta que suponen dentro del conjunto subordinante (y ello por razones que no nos compete explicar aquí). Lo que se trata de visualizar son estos dos aspectos del proceso: dentro del mismo estado expansionario las naciones decapitadas se relacionan entre sí a través de la lengua de sus dominadores (que ostenta la condición de lengua oficial y *nacional del Estado* —sic—), y eso aún en el caso en el que las dos lenguas minorizadas pertenezcan al mismo grupo lingüístico y la lengua invasora a otro grupo distinto. A su vez, la relación entre las Naciones decapitadas de cada Estado con las Naciones decapitadas por el Estado vecino **no se produce nunca a través de una lengua neutra:** se produce a través de la lengua de los propios decapitadores o a través de la lengua de los decapitadores del vecino.

Es preciso señalar que la posible condición de una de las lenguas minorizadas como *lengua nacional* de sus hablantes (p. ej. el Galés) es absolutamente irrelevante dentro del proceso, si comparte esta condición con la lengua que domina en exclusiva su ámbito de uso cultural y que impone las condiciones de uso entre naciones, pues la presión desde arriba y colateral de la lengua mayorizada acaba en un plazo corto constriñendo de nuevo a la lengua subordinada localmente, impidiendo además a sus hablantes comprender objetivamente su situación: la cual el Estado glotófago les presenta como *normalizada.*

Comentario al diagrama n.º 51

Representación esquemática del paradigma antidiglósico. Los seis círculos concéntricos interiores de los cuatro cuadrantes representan el ámbito completo de uso de cada una de las cuatro lenguas que llenan su país respectivo (País A, B, C, D = país de la lengua A, B, C, D). El círculo mayor, y excéntrico, que los contiene a todos, es la Tierra, ámbito de la comunicación entre naciones.

La nación A desarrolla su lengua en todos los ámbitos concéntricos. Para la comunicación internacional instruye a sus miembros en la lengua del país contiguo B y del país contiguo D. Los hablantes de A se relacionan en B dentro del país de B, y en C dentro del país de C. A su vez estos países instruyen a sus hablantes con el conocimiento instrumental y limitado de A y C. B y C se relacionan en A dentro del país de A (o lo que es lo mismo, en los espacios de uso 1-6 de A). La relación entre dos naciones no contiguas A y C puede materializarse a través de la lengua mutuamente contigua espacial B o D. Pero, además, cada una de las naciones instruye a sus miembros en el conocimiento de lengua(s) X, que pueden ser usadas alternativamente con las naciones contiguas o con terce-

PARADIGMA ANTIDIGLOSICO

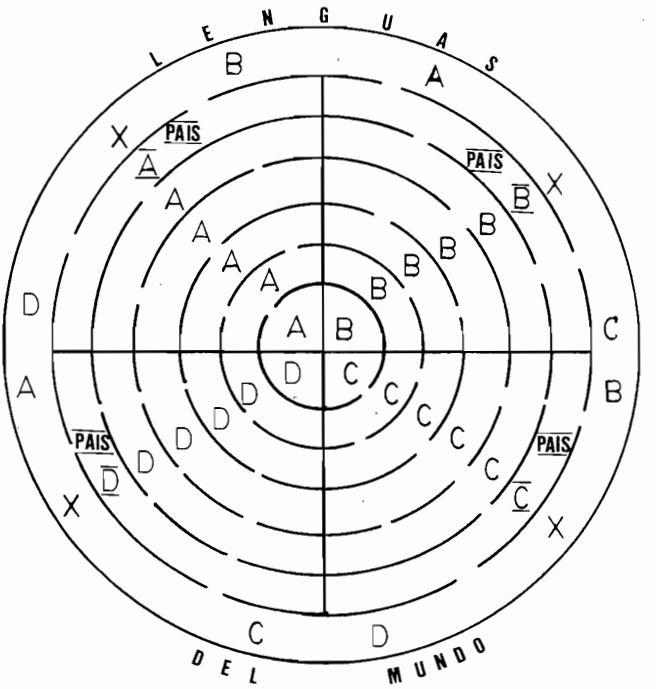
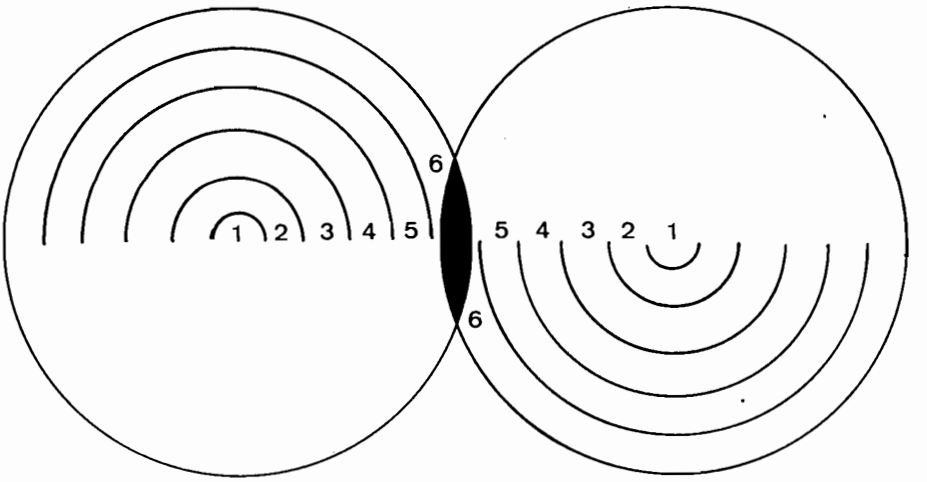


Diagrama n.º 51

ras naciones con las que no haya coincidencia de lenguas instrumentales secundarias. Ahora bien, las lenguas X tienen una característica fundamental: no deben ser lenguas de país alguno: son *lenguas internacionales puras* (1) cuyo único ámbito de uso sea la expresión extra-nacional de lo humano.

En el círculo 7, que es el del Lenguaje Humano en su conjunto, aparecen, pues, todas y cada una de las lenguas naturales de las naciones lingüísticas de la Tierra. Y, además, una serie de *lenguas de todos*, que se privilegian en este ámbito por su condición universal intrínseca, es decir, por no ser lenguas particulares de nación ninguna.

(1) Características que reúnen, por cierto, entre otras, el Latín, el Sánscrito, el Esperanto, el Griego clásico, o la ya obsoleta *Lingua Franca* del Mediterráneo, y todos los *pidgins* no criollizados, que representan la búsqueda espontánea de la Humanidad de este *tesoro perdido* del equilibrio lingüístico.



Modelo europeo de Naciones-estado contiguas y equivalentes.

1 = lengua de identidad
2 = lengua familiar
3 = lengua profesional
4 = lengua local (dialecto)
5 = estándar nacional
6 = estándar cultural

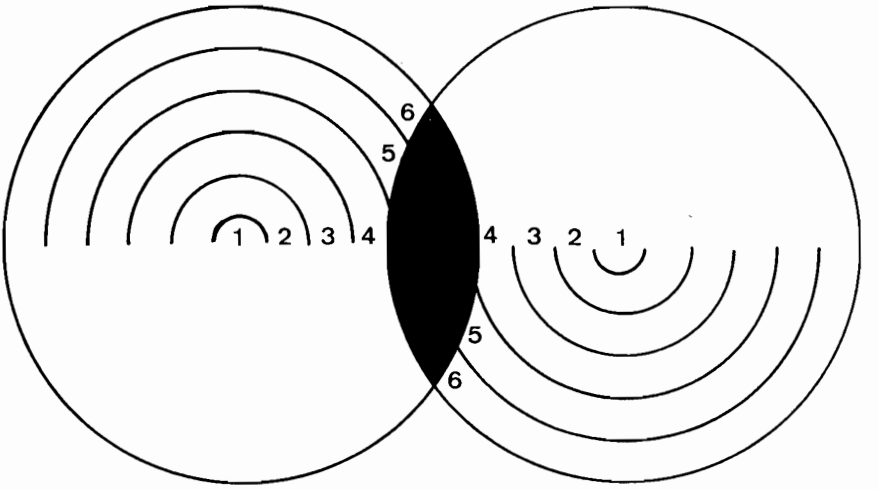
Diagrama n.º 52

Comentario al diagrama n.º 52

Asumimos que la relación inter-naciones se produce dentro de las condiciones explicitadas en el gráfico anterior. En la realidad actual esto ocurre en muy pocos casos: el intercambio está trucado porque o prevalece sólo una de las lenguas implicadas, o se privilegia una tercera que al no ser lengua intrínsecamente universal, por ser particular de una nación poderosa, usurpa a su favor este ámbito de uso, produciendo una diglosia que no por ser extra-nacional deja de amenazar el equilibrio de lenguas aparentemente *normalizadas*.

Haciendo abstracción de ello y suponiendo que la comunicación entre naciones se hubiera establecido de acuerdo al paradigma anti-diglósico anterior, este modelo representa una convivencia equilibrada de dos habitats o ecologías lingüísticas diferentes. Cada una de ellas se realiza plenamente, compartiendo una *zona de contacto*: de intercambio y valoración cultural mutuos.

Modelo europeo de estado plurinacional no diglósico (Bélgica, Suiza, Yugoeslavia)



Marcadores territoriales severamente «congelados»
Diagrama n.º 53

Comentarios al diagrama n.º 53

Para que el modelo no sea efectivamente diglósico la comunicación entre las naciones agrupadas en un Estado común deben producirse dentro de las condiciones explícitas en el diagrama n.º 13.

La zona de contacto es aquí mayor debido a la condición de la lengua contigua de *oficial* dentro del Estado común. Ciertos contenidos nacionales y culturales de cada una de las naciones respectivas, son **bilingües**. Para evitar el eclipsamiento de la nación **menor**, o **internacionalmente menos protegida**, el Estado se hace responsable de vigilar la estabilidad de la frontera lingüística e introducir elementos correctores cada vez que una de las naciones detecta una descompensación del equilibrio.

Notas bibliográficas del capítulo 11

(1) *Word*, 15 (1959) pp 325-40 reproducido en *Language in Culture and Society* (Dell Hymes, ed.) Harper & Row, New York, 1964. 429-39. Pag. 435: «Diglossia is a relatively stable language situation in which in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standard), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation».

(2) Como escribe Toni Molla: «(...) podríem distingir entre dues menes de sociolingüística. Una sociolingüística, diguem-ne, *tecnocràtica*, d'inspiració bàsicament americana, amb tot el que això comporta: avanç conceptual, experimentació, academicisme, directivisme, tecnicisme, «neutralitat» (?). etc. Es, per dir-ho respetuosament, una sociolingüística interessada en la simptomatologia més que no pas en la patologia o la fisología: sectorial, pretesament asèptica, que no qüestiona, perquè no estudia, generalment, les estructures fonamentals i determinants del cos social. digem-ho clar i catalá: una sociolingüística integrada, aficionada a la exploració exterior, a les pastilles i els ungüents màgics.

«Hi ha, gràcies a Déu i a algunes persones, una altra sociolingüística, profundament lligada als moviments social més dinàmics d'arreu del món. Una sociolingüística que, atenent el complicat functionament social, el concep com una macro-questió on tots els elements estan implicats i són causa o efecte, com un sistema en el sentit original del mot». («La sociolingüística: una esperança», en *Ullal* 9, primavera 1986, pág. 13).

(3) La primera parte de la historia se ha contado muchas veces. Cf. p. ej. Haugen, 1974, pp. 94-99. Una breve, pero ajustada exposición aplicada al caso del Euskara se puede encontrar en Muller (1984, 25-36). Entre nosotros M.ª José Azurmendi («Elebitasuna» *Euskeraren Liburu Zuria*-n, *UZEI-ko Hizkuntzaritza Hiztegia* eta abar) ha llevado adelante con competencia y asiduidad un esfuerzo de sistematización teórica de la literatura sociolingüística. Cf. también sus «Bilingüismo. Diglosia» (en *Euskal Linguistika eta Literatura: Bide Berriak*. Deustuko Unibertsitateko Argitarazioak, Bilbo, 1981, 215-257); «La situació lingüística al Pais basc: Procés social o àmbits institucionals» En: *Les Llengües en l'Administració*. Generalitat Valenciana, Valencia, 1985 pp 9-36, y Azurmendi 1975, 1982, 1985. Sobre la noción de *diglosia* en la sociolingüística catalana cf. Vallverdu, 1980 pp 47-56.

(4) Sánchez Carrión, 1974, 65 ss.

(5) Ibidem.

(6) Proceso que ha sido descrito, magistralmente, para el caso del Irlandés por Sean de Freine: «Irish speakers commonly became the butt of ridicule and contempt. Parents who knew no English used violence to prevent their children from speaking the only language to which they had natural access (...) Obviously, many who claimed to know English in 1851 did not know enough to bring up their children as English speakers. When the shift did occur, it generally took no more than a generation to indoctrinate the children with such antipathy to the language that in turn refused to speak it to their children». Df. Sean de Freine, 1978, 77 (y en general pp 66-74).

(7) Sánchez Carrión, 1981, 164.

(8) Así Husserl, que se pregunta ¿Qué pasa con el *yo puro*? entiende que es algo «necesario por principio, y en cuanto tal, algo absolutamente idéntico en medio de todo cambio real y posible de las vivencias»: «Ich bin-ich der wirkliche Mensch- ein reales Objekt wir andere in der natürlichen Welt. Ich vollziehe *cogitationes*, «Bewusst seinsakte» in weiterem und engerem Sienne, un diese Akte sind, als zu diesem menschlichen Subjekte gehörig, Vorkommisse derselben natürlichen Wirkichkeit. Udd ebenso alle meine übrigen Erlebnisse, aus deren veränderlichem Strom die spezifischen Ichakte so eigenartig aufleuchten, ineinander überghen, sich zu Synthesen verknüpfen, sich unaufhörlich modifizieren» (1922, 59). Nuestra posición está en este tema más conforme con la de Wittgenstein: «Todo aquello que puede ser dicho, puede decirse con claridad: y de lo que no se puede hablar, mejor es callarse» (Wittgenstein, 1973, 31).

(9) El espacio o ámbito básico de uso lingüístico es el espacio de *intimidad*. Dentro de él el hablante incluye a aquellos que siente como su familia real, que pueden tener mucho o nada que ver con la «familia de sangre»: «En este grado, lo íntimo es el espacio ocupado por las relaciones sociales y afectivas que algún modo están ya muy cerca del «ego», son sentidas como una prolongación de él mismo» Cf. *El Espacio Bilingüe*, pp. 126-8.

(10) «Particular kind of standardization where two varities of a language exist side by side throught the community, with each having a role to play» (op. cit.) El Árabe clásico que Beeston, a falta de un término más satisfactorio prefiere llamar estándar (S.A. *Standard Arabic*), prevalece absolutamente a lo largo y ancho de todo el mundo araboparlante como vehículo normal de toda comunicación escrita; pero es también usado oralmente con regularidad en las funciones más formales. Las variedades dialectales, a su vez están prácticamente excluidas de todo uso escrito, pero se emplean normalmente en el habla de la vida cotidiana. No parecen estar fijados los límites precisos de tales variedades, pero Beeston opina que es indudable que lo que él conviene en designar «vernáculos árabes» poseen la suficiente homogeneidad, a pesar de sus mutuas diferencias, para ser reconocidos como variedades dialectales de una única lengua extendida, sin solución de continuidad, desde el noroeste africano hasta Irán (los extremos de tal área lingüística que resultan mutuamente ininteligibles desde las formas *vernaculares*, hace el recurso al estándar obligado en la relación oral entre nativos de zonas extremas). Cf. Beeston, 1970 11-12.

(11) Como hace notar Haugen (1974, 97) lo que prentendía Fergusson al introducir el término era «señalar un tipo particular de bilingüismo *estable*» (cf. nota 1): Árabe Clásico/Coloquial; Griego Katharevousa/Demotiké; Suizo Alemán/Alemán Estándar; Francés/Criollo Haitiano, etc.

(12) El caso más favorable dentro de esta situación es aquel en el que las comunidades minorizadas son mutuamente complementarias a uno y otro lado de la frontera política artificial de los respectivos estados: ej. las minorías danesa y alemana a uno y otro lado de la raya fronteriza de Sleswig/Holstein «Both the Danish and the German minorities enjoy unlimited access to the cultural and financial aids provided by both Denmark and West Germany for their minorities» (Strauss, 1981, 195). Que ni en este caso la situación está libre de tensiones y desigualdades lo revela el artículo de Sondergaard, 1981, 138 - 143. En cualquier caso me parece interesante delimitar, dentro de este grupo, ambas posibilidades: comunidades minorizadas mutuamente complementarias, o no. Si lo son implica siempre, al menos, que la lengua minorizada en un territorio político está normalizada al otro lado de la frontera con el territorio vecino (posee un juego completo de funciones). Si no lo son implica además que *domina a su dominadora* en el territorio político contiguo (y viceversa). El primer caso consiste en una *diglosia funcional unilateral*. El segundo, *diglosia funcional complementaria*.

(13) Aun cuando en la fase inicial de la transgresión la lengua invasora es presentada habitualmente por el Estado expansionario como un caso «natural» de distribución complementaria. Cf. infra IV Cf. *El Espacio Bilingue*, pp. 145-6.

(14) 1974, cit.

(15) Y sólo dentro de ciertos límites. «The rift between Katharevousa and popular speech reached a violent climax in 1902 when riots broke out in Athens over the publication of a demotic New Testament» (Stevenson, 1983, 43).

(16) Otros casos europeos de diglosia glotofágica en Europa son los del Lusacio, Frisón, Bretón, Galés, Corso, Lapón, Kashubio, Catalán, Occitano, Romanche. Y, desde luego, también el Irlandés.

(17) A la que se refiere el Manifiesto de Iruinea («Iruineko Agiria», *Jakin*, 29, 1983, 163-5).

(18) Si lo comprende, ninguna situación es desahuciada. El desahucio es la suma de una condición objetiva adversa y una incapacidad subjetiva de captarla como tal. Después de todo, como escribe Sean de Freine «Various other European peoples, from the Baltic nations of Lithuania, Latvia and Estonia, to the Romanians, the Ukrainians and other Slavs, have endured centuries of oppression and exploitation, and have survived without contracting unusual social ailments» (cit., 1978, 23).

(19) Hay que recordar que las medidas facistas adoptadas por el estado italiano para desnacionalizar el Tirol del Sur, a partir del año 1923, tuvieron una repercusión internacional, (gracias al apoyo propagan-

dístico que la causa tirolesa había de encontrar en Alemania y Austria especialmente), que nunca tuvieron los vascos, sometidos por el franquismo a unas medidas no menos tajantes de desnacionalización. Sobre el caso tirolés cf. Alcock, 1970 (esp. 33 y ss). El trato diferenciado que reciben del estado italiano, merced a su condición de minoría completada nacionalmente en los poderosos estados germanófonos vecinos, subsiste aún hoy. Escribe Alessandro Pizzorusso (1983, 28) que: «A la hora de valorar estos elementos tan contrastados, la evolución de la legislación italiana en materia de defensa de las minorías lingüísticas se muestra notablemente incierta. Si bien podemos avanzar con suficiente seguridad un pronóstico favorable al completamiento del *paquete* de medidas destinadas a perfeccionar la tutela de la minoría de lengua alemana en la provincia de Bolzano, todas las otras propuestas parecen ser de dudosa ejecución, desde la «tutela global» para los eslovenos hasta la ley constitucional para los ladinos de los Dolomitas, o desde la ley general de actuación del artículo 6° de la Constitución, hasta las otras propuestas referentes a situaciones minoritarias particulares».

(20) Halaxe ulertu du, esate baterako, Euskararen Aholku-Batzordeak honen «Euskararen Politikarako Oinarriak»-en idazten duenean: «Gizarte elebidun bat lortzeari buruz hitzegiten duten azterketa eta plangintza gehienek Euskal Herrian dagoen arazo bat ez dute kontuan hartzen: euskara ez dagoela Euskal Herrian bakarrik egoera diglosiko batean italiera Adigio Goienean egon daitekeen bezala, baizik eta euskarak egoera diglosikoa bakarrik ezagutzen duela. Eta horretaz gainera, arazoa ez dela erabilkeraren normalizazioa bakarrik, hizkuntza beraren normatibatzea ere baizik». Cf. Ikus *Euskararen Aholku Batzordea*, 1983, 20-1. or.). Italiera erraten duen tokian, Alemaniera erran behar du.

(21) Pues como acertadamente supo expresar Ezra Pound «la suma del conocimiento humano no está contenida en ninguna lengua singular, ni ninguna sola lengua es capaz de expresar por sí sola las formas y grados de la comprensión del hombre» (Ezra Pound, 1934, 18). Idea que, por cierto, aparece en todos los mitos, y, entre ellos, el de Babel: la dispersión de las lenguas no es un castigo: es la terapia adecuada que Yahvé ofrece al hombre frente a su vana pretensión de llegar a El a través de una «torre unilingüe» que ignora la mutua complementaridad de todas las naciones. Por eso cuando el equilibrio se restablece con la «parousía» el Espíritu Santo concede a los apóstoles la *glotolalia*: el don de lenguas. «Aparecieron, como divididas, lenguas de fuego, que se posaron sobre cada uno de ellos, quedando todos llenos del Espíritu Santo; y comenzaron a hablar en lenguas extrañas, según que el Espíritu les otorgaba expresarse. Residían en Jerusalén judios varones piadosos, de cuantas naciones hay en el cielo, y habiéndose corrido la voz, se juntó una muchedumbre, que se quedó confusa al oirles hablar cada uno en su propia lengua. Estupefactos de admiración, decían: Todos estos que hablan ¿no son galileos? Pues ¿cómo nosotros lo oimos cada uno en nuestra propia lengua, en la que hemos nacido?» (Hechos, 2, 3-8). En el Apocalipsis confluyen al final de los tiempos ante la presencia divina: «toda nación, tribu, pueblo y lengua» (Cf. por ejemplo 7, 9 y 100-11). Curiosamente no se menciona en ningún caso a los «estados». Salvo que estén representados por La Bestia. Una reinterpretación del mito de Babel, tan aviesamente expropiado por los glotófagos, puede verse en nuestro *Lengua y Pueblo*, 1980. La existencia, en la época actual, de casos individuales de glotolalia ha sido documentada, recogida y analizada por la lingüísta F. Goodman, 1972. En el fragmento de los Hechos que mencionamos, se puede además constatar la absoluta correspondencia que para el apóstol tienen los términos *nación* y *comunidad lingüística.*

(22) Tal y como pretende el Gobierno español en el recurso de inconstitucionalidad interpuesto ante el Tribunal Constitucional, con fecha 14 de marzo de 1983, para impugnar los artículos 5°, 6°, 8° 3, 9°, 13°, y 14°, de la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, del Parlamento Vasco, básica de normalización del uso del Euskera en la Comunidad Autónoma Vasca). Cf. hoja 15: «En definitiva la calificación del euskera como lengua propia del Pueblo Vasco (art., 6.1 EAPV) ha de entenderse en el sentido de tratarse del idioma peculiar y característico de esa nacionalidad, pero no impide que con un sentido diferente pueda calificarse también al castellano como lengua propia del Pueblo Vasco, bien que no peculiar del mismo sino común a él y al resto de los que integran la Nación española; circunstancia ésta que diferencia sustancialmente el modelo constitucional español en materia lingüística de otros, como el suizo o el belga, en los que no existe un único idioma oficial de todo el Estado que constituya lengua común de todos sus ciudadanos, aproximándolo más bien a los supuestos de Austria (donde el art. 8 de la Constitución consagra al alemán como idioma oficial de la República sin perjuicio de los derechos de las minorías lingüísticas —ciertamente relevantes a tenor del art. 19 de la Ley Fundamental de 21 de diciembre de 1987 y arts., 66 a 68 del Tratado de St. Germain, vigentes como leyes constitucionales a tenor del art. 149 de la Constitución federal, así como el art. 7 del Tratado del 15 de mayo de 1955 para la minoría eslovena y croata,

pudiendo destacarse que la materia idiomática en razón de su verdadera sustancia constitucional —Verfassungswesen— queda atribuída a la ley federal) o de Italia (donde, con fundamento en el art. 6 de la Constitución son objeto de especial regulación las Comunidades de lengua francesa del Valle de Aosta, de lengua alemana en la provincia de Bolzano y de lengua eslovena en Venecia-Giulia, regulaciones cuya extensión expone p. ej. C. Mortati en sus *Istituzioni di Diritto Pubblico*, nona edizzione, Padova, 1976, Tomo II, págs. 1218-1220).».

La «filosofía» de este recurso que representa, por el momento, la del partido en el poder del Estado «y a espera de lo que resulte de la decisión del Tribunal Constitucional que representará la del Estado mismo», supone, al asimilar uno de los casos más dramáticos existentes en Europa —si es que no el más— de diglosia glotofágica a cinco casos tipo de diglosia funcional, un atentado contra los derechos naturales e inalienables del Euskara mismo: por tanto atenta **contra toda la comunidad lingüística euskaldun**, esté o no atrapada en el territorio político de ese Estado, y no sólo contra la comunidad presente sino también contra la pasada y la futura: pues tal es el carácter de toda agresión ejercida contra el plano mismo de la lengua.

(23) Es mérito indiscutible de Calvet, 1974, la popularización del término glotofagia en sociolingüística.

(24) En el sentido exacto de la expresión que ya estableció Galileo: «risulti uniformemente e, nel medesimo modo, continuamente accelerato, quel moto che in tempi eguali, comunque presi, acquista eguali aumenti di velocità. (...) E cosi ci sembra di non discordare affatto dalla retta ragione se ammettiamo che l'intensitá della velocità cresca secondo l'estensione del tempo (la velocità sia proporzionale al tempo).

«Possiamo quindi ammettere la seguente definizione del moto di cui tratteremo: moto equabilmente, ossia, uniformemente accelerato, dico quello che, a partire dalla quiete, in tempi equali acquista eguali aumenti di velocità». (Galilei, 1964 reed., 728-9).

(25) El número de funciones potenciales es superior a 6. Utilizamos aquí el término «funciones» como equivalente a ámbitos o espacios de uso por razones de claridad expositiva.

(26) *El Espacio Bilingüe*, 123-5.

(27) Así por ejemplo A. E. Fantini, que observó y analizó pormenorizadamente el proceso de bilingualización de su hijo Mario, constata que a partir del momento en que el niño había separado manifiesta y claramente los dos sistemas lingüísticos (a partir de los 3 años aproximadamente) «los usaba apropiadamente según la situación lo pidiese. *Y ahora que separaba los idiomas, el proceso que seguía era el de aprender cuáles eran todos los factores y circunstancias que requerían el uso de una y otra lengua*» (Cf. Fantini, 1982, 63 —el subrayado es mío).

En el hablante común —sin una conciencia lingüística hacia las lenguas en concurrencia— este proceso continúa a lo largo de toda la vida, y acaba asumiendo inconscientemente que la lengua en la que recibe el mensaje forma parte de los factores y circunstancias que requieren el uso de tal lengua.

(28) Lo único que por ley natural es indisoluble es la nación lingüística: la unidad de los hablantes a través de su Lengua, dentro de un territorio lingüísticamente cohesionado. El Estado expansionario usurpa para sí esta indisolubilidad y la utiliza, precisamente, para desintegrar a las naciones lingüísticas alófonas.

(29) El del Húngaro es un caso muy importante para nosotros por tratarse, junto con el del Finlandés, de la normalización de una lengua europea no «indoaria».

«Le miracle de la langue hongroise, c'est d'étre parvenue à réaliser ce prodige: exprimer toute l'Europe d'aujourd'hui».

«Il y a fallu un effort colossal que a duré plus de mille ans et qui ne se retàche pas non plus aujourd'hui, un labeur de tous les instants, un travail perpetuel de création continue de la langue. Tous y ont contribué, un humble fil du peuple comme Petöfi, un aristocrate comme le comte Zrinyi, sans parler des insurgents de Rákoczi, les auteurs anonymes des poèmes kuruc» (Sauvageot, 1937, 17).

«La patrie hongroise n'est pas attachée â la terre, elle n'est pas indissolublement liée á un passage, â une religion. Elle n'est pas localisée dans l'espace. Elle est, nous l'avons dit, un lieu abstrait, extrémement complexe, qui exerce sur tous aux qui y ressortissent un attrait incomparable et les soumet á un prestige presque magique». «L'etat hongrois est dans son essence même un Etat national. Il es l'expression politique de la collectivité magyare, c'est-a-dire, de tous ceux qui reconnaissent le hongrois comme langue natio-

nal (nous n'avons pas dit comme langue maternelle) et qui ont conscience d'appartenir â la même communaute de civilisation» (85).

(30) Tal es la situación existente entre el Polaco y el Finlandés; el Albanés y el Húngaro; el Español y el Italiano, etc.

(31) Sobre el caso suizo cf. Thilo, 1941; Hegnaur, 1947; Morana, 1983. Sobre el caso belga Stexhe, 1972 y Verdoot, 1973. Sobre el caso yugoeslavo cf. Tollefson, 1981; Banac, 1984: Castellan, 1960 (83-196). Una sucinta información en Castellano en García Ripoll, 1984.

(32) He aquí, por ejemplo, el artículo de la Constitución belga que señala las condiciones requeridas para acceder a la modificación de las fronteras lingüísticas de las naciones respectivas:

«Article 3bis. La Belgique comprend quatre régions linguistiques: la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande.

Chaque commune du Royaume fait partie d'une de ces régions linguistiques.

Les limites de quatre régions ne peuvent être changées ou rectifiées que par une loi adoptée à la majorité des suffrages dans chaque groupe linguistique de chacune des Chambres, à la condition que la majorité des membres de chaque groupe se trouve réunie et pour autant que le total des votes positifs émis dans les deux groupes linguistiques atteigne les deus tiers des suffrages exprimés» (Stexhe, 1972, 44).

Sobre la importancia que en el caso belga tiene la fijación de una frontera estable entre las lenguas cf. también Verdoot, 1973, 121-5.

(33) En cuanto a la política lingüística de la URSS puede servir de guía el documentado trabajo de Glyn Lewis, 1972. El siguiente juício resume bastante bien su testimonio de observador imparcial:

«El éxito de la política lingüística soviética durante el medio siglo de su existencia puede medirse en parte por este tipo de contribución: el número de nuevas lenguas literarias; la transformación de dialectos tribales o de pequeñas naciones en idiomas totalmente pertrechados, pertenecientes en algunos casos a poblaciones numerosas cuya tradición había hasta entonces sido oral o se había preservado en otra lengua distinta; el enriquecimiento de los vocabularios de la mayoría de las lenguas nacionales para adaptarlas a las necesidades contemporáneas, y hasta cierto punto desarrollar sus estructuras gramaticales para asegurarles mayor flexibilidad para responder a demandas sociales más complejas. Tales desenvolvimientos lingüísticos han afectdo no sólo a la estructura interna de las comunidades lingüísticas particulares, sino que les han permitido entablar contactos más ricos con lenguas vecinas, como ha sido el caso de los grupos lingüísticos Khakass, Altai y Tuvin» (1972, 56). Cf. también nota 32 del capítulo VI.

(34) Uno de cuyos aspectos podría el expuesto por Haugen (1966, 303).

«Es difícil escapar a la conclusión de que el trabajo técnico de los lingüístas es necesario pero no suficiente en la planificación lingüística. La aplicación de la teoría lingüística a la clase de problemas que hemos estado discutiendo implica toda una dimensión de psicología social. Como un problema que es de lingüística aplicada requiere una camada de hombres que podríamos denominar «ingenieros lingüísticos». No pedimos a los físicos teóricos que construyan puentes, y probablamente tampoco deberíamos esperar que los lingüistas produzcan una «lengua perfecta».

(35) Merece la pena recordar aquí el caso del Retorrománico o Romanche, que el estado suizo trata por todos los medios a su alcance de preservar sin demasiado éxito debido, entre otras causas igualmente importantes, a su división en cinco dialectos diferentes:

«un lujo que 40.000 hablantes no deberían permitirse» (Adler, 1977, 83) sobre todo cuando cada uno de estos dialectos tiene su propio estándar escrito:

«Así esta reducida comunidad lingüística necesita libros de texto en cinco versiones diferentes, hecho que es difícilmente practicable desde el punto de vista financiero. La falta de unidad entre los hablantes se desprende también del hecho de que la Liga Romontscha hubo de editar diccionarios en cuatro diferentes versiones, una de las cuales, para dar un ejemplo, estaba destinada a 3.500 hablantes, de los que no más de 50 podían escribir esta versión particular de Retorrománico. Así las cosas, no parece que exista la posibilidad de crear un estándar aceptado por todos los hablantes de los diferentes dialectos» (Adler, idem, 85).

Capítulo XII

LA TENSIÓN DE RUPTURA

Se ha observado que un hombre sometido a un peligro inminente rara vez permanece en su nivel normal: o asciende sobre él, o cae por debajo. Lo mismo ocurre también a las naciones.

(Alexis de Tocqueville, 1969, 199).

Juan dira emendik betiko,
ez dira iñoiz etorriko,
beti euskaldun mendiak:
ez besterentzat gaziak.

(Beotibarko Kantarea)

I

El momento en que el Euskara invierte la relación de dominio y de regresión continua en su propio territorio para comenzar a recobrar su equilibrio con la recomposición de su comunidad de hablantes lo denominamos *tensión de ruptura* (Eusk. *etenbeharra*).

Es evidente que antes de que se produzca la tensión de ruptura que equivale al giro global de un reloj de arena, se ha debido producir una ralentización del proceso de pérdida de hablantes y una detención momentánea previa al comienzo de una lenta, pero progresiva, recuperación de sujetos para el idioma. También es inevitable que la recuperación de sujetos sea más lenta en las primeras etapas, para ir acelerando sucesivamente.

Debemos considerar los momentos anteriores al presente como el período de ralentización y retención de la pérdida y provocar en el momento presente la *tensión de ruptura* que ponga fin a la diglosia glotofágica del período anterior.

La importancia de la tensión de ruptura para la recuperación de la lengua dota de un significado especial en la historia de la lengua a la generación que la protagoniza: la **generación de los precursores** (1). La característica fundamental de una generación de precursores es que trabaja siempre para la generación de sucesores. Sacrifica sus intereses y asume el costo y las dificultades de la empresa con vistas a garantizar a la siguiente generación del nuevo tiempo del idioma una herencia lingüística estable y completa (2).

¿Cuáles son las condiciones que se necesitan para producir la *tensión de ruptura*?

La tensión de ruptura implica un cambio cualitativo en los tres niveles constituyentes del mundo euskaldún: el Euskara, los grupos sociolingüísticos y los euskaldunes individuales.

Para el Euskara supone la conquista del *espacio de intraneidad* o unitaridad (3), y la función a él asociada: la de lengua nacional, expresión de la cultura y la identidad de la nación euskaldún.

Para los grupos sociolingüísticos supone reagruparse en torno al espacio simbólico integrado por los adultos nativizados (BA) y los adultos cultivados (AB) que pasan a representar el máximo prestigio lingüístico y la máxima capacidad de acción política en el territorio.

Para los hablantes individuales supone:

a) integrarse en el *espacio simbólico* de la lengua (tareas de creación y de difusión) aquellos que ya están completados lingüísticamente en Euskara.

b) Completarse lingüísticamente en Euskara aquellos que lo poseen aún incompletamente.

c) Iniciar el aprendizaje natural los infantes del territorio.

d) Iniciar el aprendizaje secundario los adultos desnativizados.

e) Desarrollar la motivación de los adultos expatriados.

Este proceso abarca simultáneamente a todo un territorio lingüístico cohesionado, que pasa a funcionar como si fuera *ya* la zona de predominio del Euskara, como única forma de dejar de ser *todavía* zona de contacto.

El proceso es bidireccional: va desde la Lengua a los hablantes y de los hablantes a la Lengua a través de los grupos sociales: porque el Euskara asume las funciones culturales de su territorio, los euskaldunes completos pueden producir y transmitir toda su cultura en Euskara, completando culturalmente a los nativos primarios. Y porque se puede vivir naturalmente en Euskara los infantes se euskaldunizan y los euskaldunberris se nativizan.

Pero el punto de arranque va de abajo a arriba: en primer lugar los euskaldunes completos deben agruparse, compactarse, y unirse superando disgregadoras querellas intestinas para reestructurar la comunidad euskaldún y liderarla. Y cuando ello está hecho, toda la comunidad como un cuerpo social único y diferenciado exige los derechos naturales que le corresponden: y el primero y principal el derecho a un uso completo y continuo de su lengua, de acuerdo con el principio de igualdad y el axioma de necesidad (4).

¿Qué ocurre si la minoría de poder del estado expansionario se negara a reconocer los derechos de la lengua sojuzgada en nombre de los privilegios de la lengua oficial?

En primer lugar, una comunidad lingüística compactada implica siempre y en todas partes un poder real de acción y decisión (5). En un estado democrático de derecho este poder se traduce inmediatamente en forma de status político de la comunidad (6). Por otra parte, una comunidad lingüística cohesionada en situación legal de inferioridad atrae tanto dentro del territorio como en el conjunto del estado a un número significativo de elementos y fuerzas progresistas en favor de su causa. Los primeros porque constituyen la capa externa o periferia de la comunidad (adultos desnativizados) cuya motivación racional se capitaliza hacia la recomposición de su identidad histórica colectiva. Los segundos porque comprenden que la democratización efectiva de las relaciones entre las comunidades lingüísticas de ese estado constituye el instrumento más genuino de transformación de los hábitos y estructuras del viejo estado expansionario en un orden nuevo y auténticamente democrático, capaz de encauzar las tensiones internas y comprometer a los hablantes en el progreso cultural (7).

La acción conjunta desde dentro y fuera de la comunidad afectada sobre un mismo punto produce la sustitución del estado expansionario del régimen anterior por un estado plurilingüe que reconoce que el aprendizaje y el uso completo de la lengua histórica es un derecho inalienable de las lenguas, de las comunida-

des lingüísticas territoriales y de los hablantes individuales. Y como derecho natural inalienable es anterior y prioritario a cualquiera de los derechos que se hayan arrogado con anterioridad los gobiernos de ese estado, los partidos políticos y los políticos particulares.

¿Cómo se produce la reagrupación de los euskaldunes completos y la reestructuración de la comunidad lingüística avasallada?

Vamos de nuevo a un esquema que nos es familiar: el que recoge los tres factores básicos del aprendizaje lingüístico (tanto primario como secundario):
— motivación
— percepción
— uso.

Vamos a considerar ahora estos factores como entidad global del Euskara en sí: como los tres ejes de la propia Lengua. (cf. diagrama 58).

¿Qué es el uso para el Euskara? Es el conjunto de todas sus posibilidades. Las que ha realizado en el pasado; las que realiza en el presente; y las que puede y necesita realizar en el futuro.

¿Qué es la percepción para el Euskara? Su capacidad de conocimiento y recreación del hombre y el mundo.

¿Qué es la motivación para el Euskara? El valor en sí que la lengua tiene.

Las posibilidades, el (re)conocimiento y el valor del Euskara pueden ser captados y vividos tanto espontáneamente e intuitivamente como racional y voluntariamente. Una captación o comprensión completa involucra a ambos aspectos de modo simultáneo. Cuando ello se produce al nivel de la comunidad lingüística, el Euskara equilibra su naturaleza con su existencia.

Estos grupos deben funcionar en interacción tanto de derecha a izquierda como de izquierda a derecha. Todo hablante en potencia, y todo euskaldún incompleto se integra en aquél que representa su posibilidad inmediata de optimización. Todo euskaldún completo pasa a funcionar en varios simultáneamente, o está en el grupo de interconexión, o está en el grupo de planificación.

Para el Euskara son importantes todas las motivaciones, todas las percepciones y todos los usos que generan sus hablantes. Lo único que no puede permitirse es que no se produzca la circulación entre las tres arterias que canalizan la vida del idioma: que los compartimentos estén desconectados unos con otros y entre sí (8). Por su parte el trabajo de un *grupo de planificación lingüística* (9) no consiste en suplantar la acción y la dinámica de los grupos, sino en garantizar que la circulación se produce merced al aprovechamiento óptimo de los hablantes: esto es, de todos los recursos que los grupos y los hablantes individuales captan de la Lengua y ponen a disposición de la comunidad lingüística.

Este es un punto de arranque fundamental. Porque la diferencia entre una comunidad lingüística capaz de producir una *tensión de ruptura* que la articula

de nuevo, y otra incapaz de deshacerse de su diglosia glotofágica estriba en que de las dos sólo la primera es capaz de utilizar correctamente todos los recursos humanos a su disposición, mientras que la segunda mantiene desconectados y con frecuencia combatiéndose mutuamente a sus hablantes completos y a sus grupos sociolingüísticos (10), sirviendo así a los intereses de la élite de poder del estado expansionario.

Para el Euskara todos sus hablantes son necesarios. Incluso aquellos que sólo lo hablan, como miembros activos del grupo de uso (*erabilpen-taldeak*) que utilizan ahora el idioma **activamente** (11). Incluso los que aún no lo hablan (euskaldunes en potencia) como sujetos aprendices del grupo de percepción (*ezagueratáldeak*) y colaboradores del grupo de motivación (*motibapen taldeak*) que desde el otro idioma relanzan motivaciones capaces de inducir en ellos y en terceros impulsos efectivos de aprendizaje y favorecen el cambio de actitud capaz de fomentar la valoración de la lengua entre los erdaldunes del territorio que de este modo dejan de obstaculizar el proceso de normalización. Todos tienen un sitio dentro de este modelo.

La generación nodriza (*iñude belaunaldia*) o generación de los precursores (*aitzindari belaunaldia*) debe comprender que todos los esfuerzos son necesarios y complementarios entre sí en el plano de la lengua. La suma de todos ellos vitaliza al Euskara y revierte a su vez sobre los hablantes. El grupo de planificación (*plangintza-taldea*) garantiza que estos tres campos de acción sobre la lengua se comunican, y dentro de cada uno de ellos se articulan su parte *innata* o natural, con su parte *adquirida* o cultural. Esta articulación produce para el Euskara un *circuito completo* que hace posible para los infantes y para los hablantes individuales en condiciones idóneas (12) adquirirlo y cultivarlo completamente. Y para todos incorporarlo en una u otra medida.

Tal circuito completo es, pues, el primer resultado que consuma la tensión de ruptura, consecuencia de una acción diligente, congruente e inteligente de toda la comunidad que convierte sus circuitos residuales e incompletos del periodo anterior en un circuito completo de acciones y aprendizajes complementarios.

Representándolo esquemáticamente:

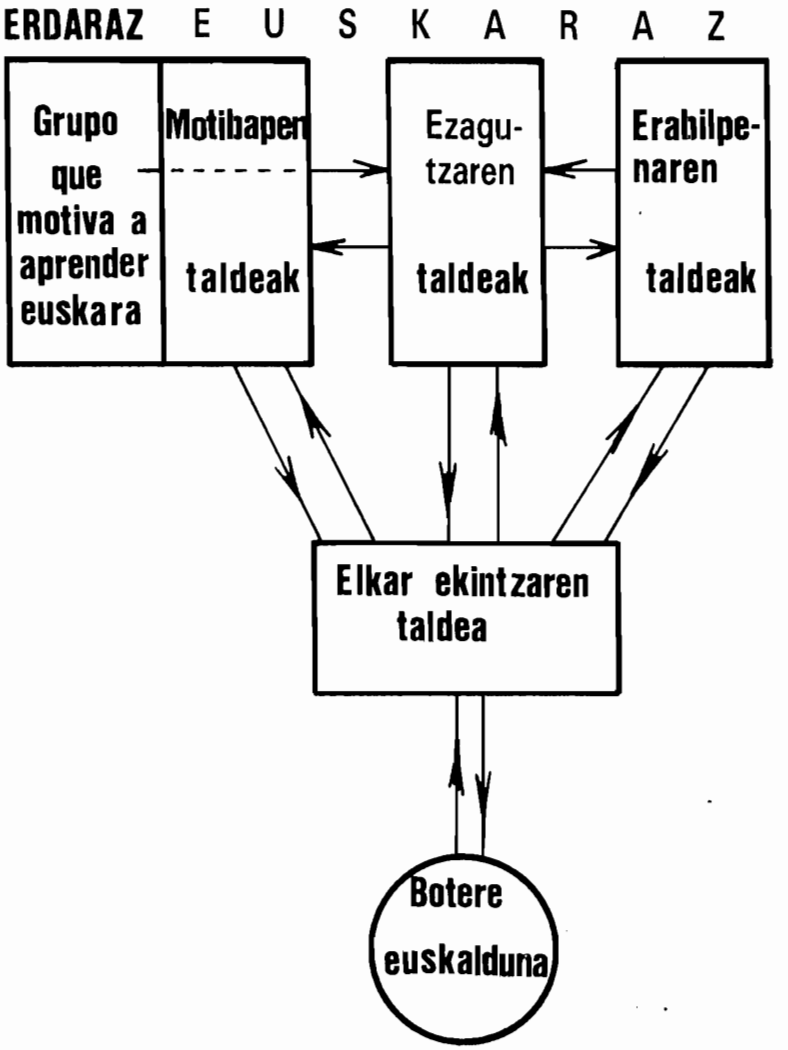


Diagrama n.º 54

Una comunidad lingüística incompleta utiliza, por definición, incompletamente los recursos del idioma, lo valora insuficientemente, y lo conoce limitadamente. Para recuperar la lengua para sí esta comunidad debe acceder a estos recursos existentes, pero inutilizados (patentes, pero no presentes) del idioma. Al hacerlo, se expande el conocimiento de la Lengua y se incrementa la valoración. El incremento de la valoración revierte a su vez en una percepción más profunda de la naturaleza de la Lengua que permite la apertura de nuevas posibilidades de uso.

Pero el primer paso es siempre un esfuerzo de *nuclearización* (cohesionamiento del espacio simbólico) de los sujetos lingüísticamente más aptos: los hablantes completos que representan en un momento dado de la vida del idioma su máximo nivel actual de capacidad perceptiva (AB) y su máximo nivel de motivación (BA). Y ello se debe a que, por ser éstos los hablantes que pueden captar y vivir **ya** al Euskara de modo completo, son los que están en condiciones de establecer las instituciones y mecanismos sociales que permitirán al resto optimizar su situación presente con respecto a la Lengua, a fin de vivirla y captarla de modo completo en el periodo siguiente.

Así, si el primer paso es la **nuclearización** de los euskaldunes completos, el siguiente consiste en que se reproduzca este diagrama aglutinador y comprensivo de toda la comunidad lingüística:

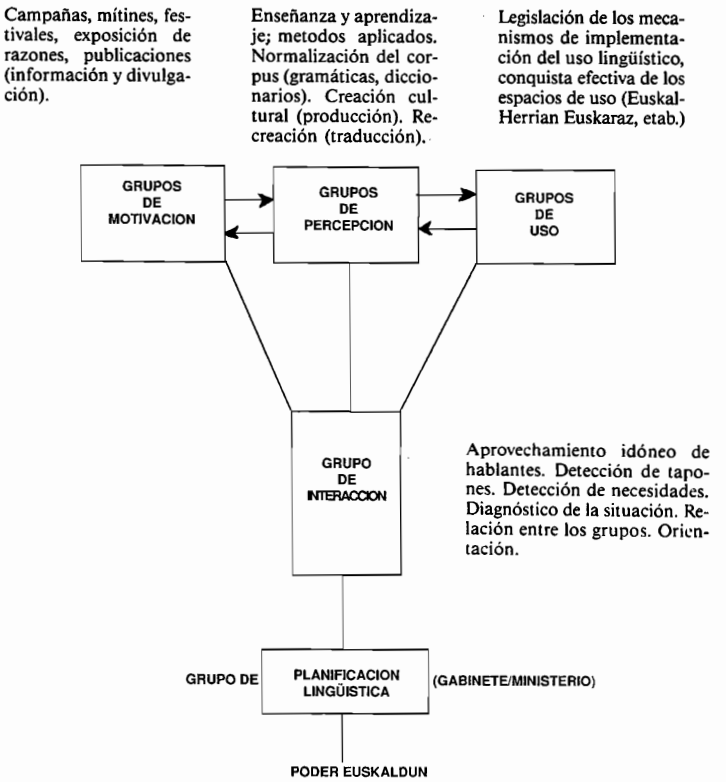


DIAGRAMA DE LA ARTICULARCION DE LA COMUNIDAD LINGÜISTICA

DIAGRAMA DE LA ARTICULACIÓN DE LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA

Diagrama n.º 55

II

Pero lo que impide a la nación lingüística sometida alcanzar el punto de maduración necesario para producir la tensión de ruptura no es, estrictamente hablando, la desarticulación de sus grupos socio-lingüísticos. Pues esta desarticulación es un *efecto*, no la *causa*. Ella misma es resultado de ciertos obstáculos artificialmente provocados para impedir la conexión necesaria entre las arterias de la lengua sojuzgada. Llamamos a estos obstáculos *tapones* (*tapagailuak* edo *trabak*). Es su detección la que nos interesa ahora porque de que se reconozcan y se remuevan depende directamente el que la comunidad euskaldún pueda articularse de nuevo y provocar una tensión de ruptura tanto más necesaria cuanto que es su posibilidad y esperanza única de supervivencia.

Hay dos tipos de tapones posibles: los que impiden la circulación entre la motivación y la percepción del idioma. Y los que obstaculizan el paso entre la percepción y el uso efectivo.

Ahora bien, ya hemos visto (13) que la circulación se produce en ambos sentidos, puesto que los recorridos de aprendizaje implican direcciones inversas (derecha-izquierda; izquierda-derecha). Por lo tanto, puede haber tapones entre la motivación y la percepción; entre la percepción y el uso. Y, a su vez, entre el uso y la percepción; y entre la percepción y la motivación. Los dos primeros tapones afectarán a la vida cultural de la lengua. Los dos segundos a su vida natural.

Si para comodidad de la representación desplegamos los dos recorridos inversos en forma de circuito extendido (diagrama n.° 56) podemos observar con claridad la ubicación y naturaleza de los tapones.

Cada tapón produce una anemia en el comportamiento que obtura: los recursos ya existentes en ese compartimento no se canalizan, y al no canalizarse se desaprovechan: es decir, *se queman* (14): se consumen, impidiendo que se alcance en el momento siguiente el nivel de suficiencia y que haya, consecutivamente, la presión necesaria para desbloquear el tapón y permitir la circulación de los estímulos. Al consumirse los recursos, el tapón ya ni siquiera se ve porque constituye un techo que la comunidad sólo alcanza ocasionalmente y luego lo pierde. Esta es la razón de que la comunidad se culpabilice a sí misma y a la lengua (15) de algo cuya causa procede de obstáculos externos a la lengua misma.

Cuando se haya producido la tensión de ruptura un objetivo fundamental del grupo de interacción (*elkar-ekintzaren taldeak*) es, precisamente detectar la presencia de *tapones*.

Vamos a concentrar ahora la atención sobre el diagrama n.° 56 que representa el circuito desplegado. El despliegue de este circuito de izquierda a derecha no es arbitrario, y obedece a una razón que explicaremos más abajo.

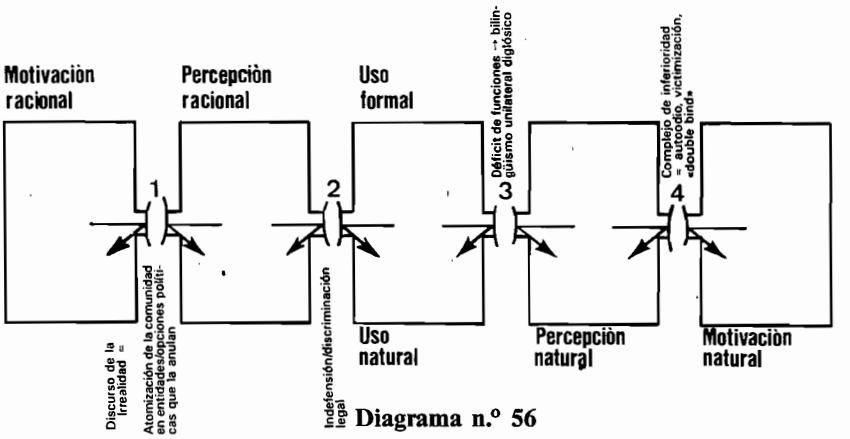


Diagrama n.º 56

Diagrama n.º 56: los tapones *(tagapailuak)*. El primer tapón es de índole política: provoca la subordinación política de la comunidad lingüística. El segundo es de índole legal: provoca su subordinación legal. El tercero es de índole social: provoca su subordinación social. El cuarto es de índole psicológica: provoca la colonización mental.

¿Cuál es el primer tapón con que nos tropezamos en este diagrama? Ciertamente el que impide el paso de la motivación racional o inteligente (la llamada *conciencia lingüística*) (16) hacia la percepción racional del Euskara. Es, pues, el obstáculo que impide, por un lado, que la motivación ya existente entre los vascos desnativizados se canalice en aprendizaje limitado pero efectivo del Euskara. Y, de otro, el que impide que los euskaldunes naturales se cultiven en su lengua nativa: la presencia de este tapón será por tanto la responsable de la caída subsiguiente de nivel motivacional provocando *la disminución alarmante del interés de los hablantes* (17) y de la valoración de los erdaldunes, y la correlativa extensión de lo que Garagorri y Eguilior han llamado *la mentalidad del sujeto pasivo* que no adquiere ningún tipo de compromiso ni implicación directa en la *suerte del Euskara* (18).

Hemos llamado a este tapón el *Discurso de la Irrealidad* (19) y consiste en una falsa percepción de sí misma, por parte de la comunidad euskaldún, que provoca su desnaturalización y pérdida de motivación hacia la Lengua como catalizador de la identidad histórica colectiva, debido a la disolución de los euskaldunes entre entidades u opciones políticas erdaldunes o erdaldunizadas (20) que les hacen aceptar la postposición indefinida del objetivo lingüístico fundamental de completarse en Euskara: compromiso y objetivo urgente, inmediato y personal para los euskaldunes, pero *utopía* impersonal (esto es, delegable) aplazable y cuestionable para las instituciones erdaldunes y los políticos erdaldunizados.

La supresión de este tapón consiste en un cambio radical de perspectiva: un *Discurso de la Responsabilidad* (21) que conduzca a una aglutinación de la co-

munidad lingüística euskaldún en torno a un amplio movimiento político-social, a una formulación política independiente de lo euskaldún que agrupe a toda la comunidad tras conquistas lingüísticas inmediatas. Se trata de entender que el asunto no consiste en absoluto en que el pueblo vasco tenga que recuperar el Euskara como el municipio *recupera* un monte comunal. Sino más bien de que el pueblo euskaldún pueda vivir el Euskara con normalidad y, desde ello, se le dé la opción a recuperar a los *vascos*. Lo *vasco* sólo existe desde una formulación erdaldún. Desde el Euskara no es mas que la expresión de lo euskaldún desnativizado (22). Para el vasco no euskaldún se trata, pues, pura y simplemente de euskaldunizarse, lo que más que recuperar un algo indefinible y abstracto es más bien *recuperarse*: recuperar esa parte consustancial de la identidad histórica y colectiva que le da su lugar como pueblo en el mundo. Y un lugar excepcional por virtud (única y exclusivamente) de la misma excepcionalidad del Euskara (23).

III

El siguiente tapón obstruye el paso de la percepción cultural de la lengua hacia su utilización en los espacios formales de uso. Pero esto requiere una aclaración adicional.

En ausencia de una conciencia lingüística generalizada y estable ¿de dónde procede la percepción cultural de la lengua? ¿quiénes y cómo la producen? Procede del trabajo lingüístico de los euskaldunes completos que, a título individual, canalizan la motivación espontánea que existe en ellos en virtud de su conocimiento del Euskara y, por tanto, de su adscripción a la lengua que les dota de una identidad completa y a la que preparan para la expresión de los contenidos culturales asociados a sus espacios formales de uso (administración, ciencia, técnica, comercio, banca, etc.)

Pero si la comunidad lingüística no está compactada y, por tanto, el espacio simbólico de euskaldunes completos no se ha nuclearizado, tales esfuerzos carecen de la necesaria incidencia social. Sin tal incidencia social entre los grupos sociolingüísticos de la comunidad euskaldún, a la élite de poder erdaldún le resulta perfectamente factible obturar mediante leyes discriminadoras el paso de esa percepción, trabajada con grandes dosis de voluntarismo y heroismo individual (24), dentro de un uso efectivo del Euskara como lengua exclusiva de los espacios formales (educación, comunicación, administración, etc.) de su territorio. Una élite de poder sagaz puede incluso permitirse la concesión a la comunidad lingüística subordinada de leyes ambiguas, pseudonormalizadoras y aparentemente *protectoras del patrimonio lingüístico* de la comunidad desarticulada, ya que en ésta, en virtud de su propia desarticulación,

> las aspiraciones máximas de la mayoría son siempre muy inferiores a los requerimientos mínimos (25).

Ello hace aparecer además a las aspiraciones legítimas de la minoría de hablantes completos como marginales al conjunto, y como peligrosos *radicalismos* que ponen en peligro (de *desestabilización*) las *generosas* concesiones garantizadas por esas leyes que es apropiado llamar, como lo hace Vilhar Trilho,

> subnormalizadoras en cuanto que dejan a la Lengua minorizada por debajo de lo que es normal (26).

El segundo tapón consiste, pues, en un tapón legal que consagra legalmente la desigualdad. En nuestro caso es el artículo 3.° de la constitución española de 1978 y todas las leyes de rango inferior que a su tenor se han producido. Las implicaciones lingüísticas de este infortunado artículo las exponemos en el cuadro adjunto (n.° 17). Baste señalar que las leyes de las comunidades autónomas que lo toman por techo y modelo garantizan y consagran sus efectos. Y las que, siquiera en algún aspecto, prescinden de él con la encomiable intención de extraer a la Lengua de la bota glotofágica, han sido sistemáticamente recurridas por el gobierno central alegando que *se pretende discriminar a los castellanoparlantes* y que

> sólo del castellano y únicamente respecto de él cabe predicar, junto al derecho de usarlo, el deber de conocerlo (27).

O, lo que es lo mismo, justificando la rendición sin condiciones del Euskara en nombre de los privilegios sin límite de la *lengua oficial del estado*. E identificando, en apoyo de la argumentación, con ignorancia no disculpable, o con patente mala fe, casos marginales de diglosia funcional con un caso central y patético de diglosia glotofágica (28).

Es de todo punto evidente que este artículo de la constitución española de 1978, como sus correspondientes (con mucho más aberrantes) de la *loi Deixonne* de 1951 en Francia (29), deben suprimirse y ser sustituidos por formulaciones legales inequívocas (30), que estén en línea con el principio de igualdad de las comunidades lingüísticas naturales que cohabitan el territorio político de esos estados. De otro modo, mientras que el camino para el monolingüismo territorial de la comunidad euskaldún (y similares) se tacha de «inconstitucional» y, por ende, de «subversivo», el monolingüismo extraterritorial erdaldún, legitimado constitucionalmente, se convierte en un objetivo de Estado. No se puede dejar que tal baraja de cartas trucadas se convierta en una guillotina o en un garrote vil que siegue la vida de lenguas y naciones europeas importantes y valiosas para la Humanidad.

Pero si esto es así, experiencias de resultados tan opuestos como la irlandesa por un lado (31), y la quebequesa de otro (32), nos enseñan que, por lo menos en los estados donde se practica sin trampas el juego democrático, los hablantes no deben concederle un poder taumatúrgico a ninguna ley. Esto quiere decir, lisa y llanamente, que no se puede salvar ninguna lengua por decreto, ya que el paso previo y necesario es, como hemos visto, que la comunidad lingüística se com-

pacte, generando ella misma esa voluntad de supervivencia que es la única garantía real y efectiva. Si ello se produce, la comunidad presiona y debe presionar, entre otros aspectos, en la ley para que ésta se adapte a la realidad. Pero la ley ya no es un factotum amnistiador o exterminador de lenguas, sino, como escribe Denise Daoust-Blais refiriéndose a la Carta de la lengua Francesa en Québec de Agosto de 1977 llega a ser:

> un acto que consolida lo que ya ha sido adquirido o estaba a punto de adquirirse (33).

Y como acto, no es siquiera acto final. La comunidad lingüística no debe descargar en la ley la responsabilidad de algo que le compete enteramente y que depende de su propia dinámica: el desarrollo y uso efectivo de su idioma. Esto es algo que debe de tener en cuenta, con especial cuidado, la generación que invierte el proceso.

Pero porque esto es así, lo que la historia sociolingüística del mundo también nos enseña es que ninguna ley hecha por los hombres tiene la fuerza y la permanencia de una sóla ley natural. Esto puede parecer un pobre descubrimiento ya que, sin ir más lejos, es el tema mismo del *Eclesiastés*:

> Vanidad de vanidades, decía Qohelat, vanidad de vanidades. Todo es vanidad.
>
> ¿Qué queda al hombre de todo el afán con que se afana bajo el sol?
>
> Una generación se va y viene otra, pero la tierra permanece siempre.
>
> Sale el sol, se pone el sol, apresurándose a su lugar, de donde vuelve a levantarse. (*Eclesiastés* 1, 2-5) (34).

Pero en el tema que nos ocupa lo que ello quiere decir es que no importa lo injusta que pueda ser una ley humana, ni las pretensiones de *eternidad* con que se implante, está condenada al fracaso desde el mismo momento en que la comunidad lingüística que la sufre se vuelve consciente de los derechos que por **ley natural** le corresponden.

Si, a pesar de su sujeción continua a unos pocos imperios poderosos, el mundo ha sido y sigue siendo un conglomerado de

> pueblos, naciones, tribus y lenguas numerosas (35)

se debe, en gran parte, a esta verdad elemental.

Será, pues, muy insensato temer más a la ley del poderoso que a la propia irresponsabilidad e inconsistencia ante el legado histórico recibido. Sin entrar en el hecho de que ciertas leyes, aquí o allá, permiten incluso más juego que el que la comunidad sabe, puede y quiere jugar (36), no conviene olvidar, como testigos de excepción de la historia europea, que Europa, sin ir más lejos, está llena de supervivencias casi milagrosas (37) y transformaciones legales recientes y profundas (38) que han partido siempre de una voluntad insobornable de supervivencia de las comunidades lingüísticas respectivas.

Artículo 3 de la Constitución Española de 1978

El español o castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerlo y el derecho de usarlo.

Las otras lenguas serán también oficiales en el ámbito de sus comunidades respectivas.

IMPLICACIONES:

a) En el plano individual

Ningún ciudadano del estado puede desconocer el Castellano.

Ningún vasco tiene el deber de conocer el Euskara.

Luego: ningún euskaldún puede desconocer el Castellano, pero cualquier vasco puede desconocer el Euskara.

b) En el plano social

Los *vascos* euskaldunes se erdaldunizan. Los erdaldunes no vascos no se euskaldunizan. Una comunidad se debilita; la otra se fortalece. Una es una comunidad bilingüe; la otra lo es monolingüe.

Luego los vascos no euskaldunes no se euskaldunizan porque pueden con una sola lengua —el erdara Castellano— relacionarse con las dos comunidades. El Euskara deviene, así, socialmente innecesario.

c) En el plano territorial

Todo el territorio político español es territorio lingüístico del Castellano. Sólo el territorio político de la Comunidad Autónoma Vasca puede ser territorio lingüístico del Euskara.

El Castellano tiene amplios territorios exclusivos dentro del estado español y una zona de contacto en el territorio euskaldún. El Euskara carece de territorio exclusivo alguno y lo poco que posee es sólo zona de contacto.

Luego el territorio euskaldún está fagocitado por el Estado español.

Cuadro n.º 17

Article 2 de la Constitution française

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'egalité devant la lois de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est la Marsellaise.

La devise de la République est «Liberté, Egalité, Fraternité».

Son principe est: gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

IMPLICACIONES:

La diversidad lingüística real y natural del estado francés no es una realidad reconocida por la ley.

Implícitamente no se reconoce más lengua que aquella en que está escrita la ley: esta deviene la *lengua de la ley* y la única lengua *legal.*

Privados de un soporte legal mínimo, las otras lenguas, comunidades lingüísticas y hablantes respectivos pueden ser objeto de discriminación, subordinación y extorsión lingüística, sin que puedan buscar amparo en una ley que no reconoce ni su propia existencia.

Francia se constituye así como el **modelo tipo** de estado expansionario.

Su principio es: gobierno de los franceses por los franceses y para los franceses... en contra de los derechos naturales de las otras naciones lingüísticas, anteriores al estado **francés**, que quedaron atrapadas dentro de su territorio político.

Cuadro n.º 18

IV

La pista sobre el sentido que debe orientar a una nueva ley nos lo da la naturaleza del tercer tapón. Este, en efecto, consiste en el obstáculo que impide que el uso ya existente del idioma produzca una percepción de la lengua correcta y lo suficientemente intensa para transvasarse como valoración innata.

Este obstáculo es el bilingüismo social, unilateral, indiscriminado y generalizado de la comunidad euskaldún: bilingüismo que por consistir en un déficit de

funciones en la lengua minorizada (y sólo en ella) lleva aparejada una insuficiente percepción del sistema (hibridación y conocimiento mutilado).

Para resolver este tapón el Euskara debe acceder a todas las funciones en que es deficitario dentro de su propio territorio, pasando a ser en él *lengua nacional*: esto es, la única lengua natural y cultural de todos sus hablantes. Esto es lo que ha de ser garantizado mediante una ley que prescriba simultáneamente los mecanismos de implementación mediante los cuales se produzca la recapturación de los espacios lingüísticos usurpados.

El paradigma de equilibrio o de normalización inspirador no sólo de la ley, sino de la dinámica social de la comunidad, pasará a ser el que ejemplificamos en el diagrama n.º 57: un monolingüismo territorial, dentro del cual es posible un pseudobilingüismo social (bilingüismo pasivo; o bien bilingüismo exterior), dentro del cual es posible el monolingüismo euskaldún secundario (AB en Euskara), el bilingüismo primario (AB/A) el bilingüismo secundario (AB/B) y el ambilingüismo (AB/AB) de los hablantes *individuales*.

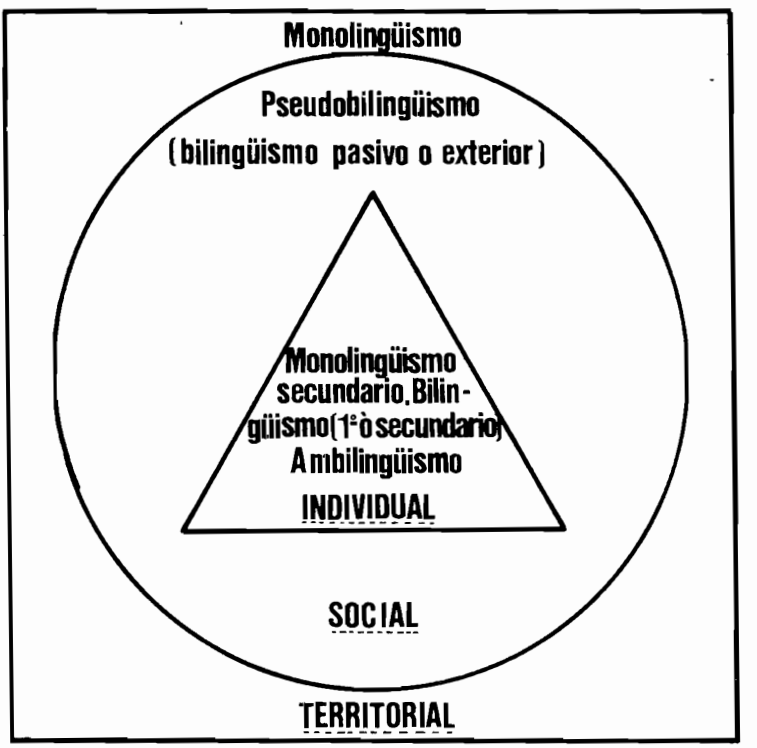


Diagrama n.º 57

V

Y llegamos, por fin, al cuarto tapón. Es el que impide que la percepción natural de la Lengua sea suficiente para transformarse en valoración intrínseca de la misma.

Este cuarto tapón es de índole psicológica: consiste en un complejo de inferioridad (el llamado «auto-odio») (39) de la nación dominada que, privada de una intelectualidad propia, o desarticulada de ella, no puede alimentar una percepción de sí misma auto-suficiente y acaba siendo infectada por lo que Krutwig llama

> un virus masoquista, que les lleva a adorar la cultura del colonizador, que está destruyendo la propia personalidad del colonizado, de una forma tanto más rastrera, cuanto más fuerte es castigado y desnacionalizado por la potencia colonialista, que mayormente sabe dar satisfacción a esas tendencias masoquistas en la cultura (40).

En términos puramente anatómicos la causa de esta patología se debe a que la percepción natural de la lengua no se conecta dentro del compartimento específico con la percepción cultural, ya que esta percepción cultural —aun y cuando se exprese en la lengua sojuzgada— es ajena al genio intrínseco de la comunidad histórica por estar calcada en el modelo de la comunidad subordinante. Sin conectarse ambas percepciones, la percepción natural pierde nivel, se consume (*hibridación del sistema*) y ello le impide alcanzar el nivel de suficiencia que genera en los hablantes un sentimiento de confianza y orgullo en la capacidad y posibilidades de su lengua para dotarles de una identidad completa.

Faltos de esta confianza, a causa de una falta de ideas sobre sí mismos enraizadas en su propia naturaleza, la comunidad dominada empieza a verse con los ojos de su dominador político-cultural, a quien el miedo y la admiración del dominado convierte en omnipresentes y omnipotentes. Pero como escribe Krutwig:

> Si un nacionalismo cultural opina —o debiera opinar— que la existencia de la propia nación se justifica con creces por el enriquecimiento que la perduración de la misma significa en el acervo cultural de la humanidad, es justo presumir, que esta personalidad no puede consistir en una imitación simiesca de lo que supone en sí la cultura de la nación dominante (41).

Lo característico del complejo de inferioridad, empero, como hemos señalado más arriba, es que consiste en una *doble atadura* (42). Esto quiere decir que la percepción que la comunidad subordinada tiene de sí misma es siempre negativa: porque o se define imitando a la comunidad que la subordina **en contra de lo que es ella misma**, o se define oponiéndose a la comunidad dominante, esto es, negativamente. De modo que o *no* quiere ser ella misma, o quiere ser *no* la otra. Justamente lo que falta es un núcleo de afirmaciones sobre *lo que es* ella misma.

Entre los diversos aspectos en que esto se manifiesta vamos a señalar aquí dos de gran importancia en los que no se ha insistido en las páginas anteriores. Me refiero a las ideas lingüísticas y metalingüísticas.

El complejo de inferioridad, en cuanto que implica una pérdida de confianza intrínseca en la lengua, conlleva el riesgo de una severa adulteración del sistema (43). El trabajo lingüístico de expansión del idioma a nuevos campos y a nuevas necesidades, es un trabajo que, en mayor o menor escala, funciona en toda lengua viva. La diferencia estriba en que en una lengua normalizada este trabajo es creativo: aprovecha recursos naturales para atender a necesidades reales. En la lengua de una comunidad lingüística subordinada, el trabajo tiende a ser imitativo: se vale de los recursos (léxicos (44), sintácticos, estilísticos) del idioma de la comunidad dominante (45) y con frecuencia parafrasea también las necesidades de la comunidad dominante, soslayando sus propias necesidades. Así, hablando sobre un caso en que esto es especialmente evidente, la modernización del Navajo, lengua amerindia en situación de diglosia glotofágica dentro de los EE.UU., escriben Bernard Spolsky y Lorraine Boomer:

> Los Navajos que están hoy involucrados en actividades de planificación lingüística son en su mayor parte jóvenes, educados en escuelas blancas y por consiguiente aculturados e incluso quizás marginales a la sociedad navaja. De este modo, ellos mismos no están bien equipados para autenticar nuevos recursos del idioma. Pocos navajos jóvenes declaran conocer su idioma tan bien como sus antecesores. Cuando se está trabajando para expandir el repertorio del idioma como un todo, es fácil olvidar que en muchos dominios la lengua está ya bien desarrollada. Una pregunta crucial que deben hacerse aquellos que desarrollan programas bilingües y trabajan con el Navajo moderno no es tanto ¿cómo modernizamos el Navajo en orden a manejar los conceptos de la educación blanca? cuanto ¿cómo cultivamos y transmitimos a nuestros hijos el rico legado de la lengua Navajo y su cultura? (46).

El otro aspecto es el de las ideas metalingüísticas. Cuanto más subordinada está la cultura de la nación sometida, más absurdas son las ideas que sostiene sobre la **naturaleza** de su lengua. Ello afecta a la dislocación de los valores: la extraordinaria importancia que se le concede a lo accesorio o a lo ilusorio (el pasado hipotético (47) y el futuro remoto (48)) en comparación con la escasa que se le concede a lo perentorio y lo previsorio (el presente y el futuro inmediato). Pero afecta también a la cultura gramatical. En el caso más extremo los hablantes se lamentan de que: «su lengua no tiene gramática» (49). En los casos aparentemente más normales las gramáticas y métodos de enseñanza que se elaboran para explicar y enseñar el idioma, suponen en muchos casos una simple adaptación de los esquemas gramaticales y los métodos de la gramática extranjera (50). Al importar en la lengua propia, por simple imitación, los conceptos gramaticales que la comunidad dominante ha producido sobre el análisis científico de su propia lengua, se puede distorsionar el aprendizaje en varios sentidos: en los aprendices porque se crea la falsa impresión de que la lengua es especialmente «rara», «difícil» o «rebelde al aprendizaje gramatical», cuando lo único que ocurre es

que se la está haciendo encajar en modelos extraños. Si las lenguas están próximas entre sí, el efecto es el contrario: la lengua cuya gramática se imita aparece como el único modelo completo y con sentido propio; la otra, como «a set of differences» (51) «un conjunto de diferencias». Y ello sin olvidar que la imitación afecta no sólo a los conceptos de racionalización gramatical del sistema, sino también a las *situaciones*, a la gradación del material lingüístico presentado, y a las omisiones: aquello que se deja de explicar y de aprender porque no tiene un correlato mínimamente parecido en la gramática imitada.

Merece la pena mencionarse aquí (aunque la obviedad del hecho resultará ofensiva a la mente del lingüista) que incluso un método de los llamados *directos o audiovisuales* que no contenga una sóla explicación gramatical, contiene siempre una gramática. Los textos y ejercicios que se seleccionan suponen un léxico y unas estructuras cuyo aprendizaje se facilita en la medida en que esa selección los presente del modo y con la frecuencia adecuada. Es importante, pues, que sean aquellos precisamente que favorezcan lo que Kenneth L. Pike llama *la cristalización de los resortes básicos y específicos del sistema* (52).

La desubordinación en este campo es, pues, relativamente fácil de conseguir, pues depende siempre del esfuerzo inteligente de unos pocos individuos, frente a otro tipo de acciones que dependen de la presión de la comunidad lingüística en su conjunto (53). Y consiste en cambiar una actitud de importación y traducción indiscriminada por un análisis riguroso e imparcial de lo que se tiene delante. El objetivo a lograr es ligar la percepción reflexiva con la percepción natural del idioma que de este modo provoca la confianza de los hablantes en la lengua y su valoración:

a) en los hablantes naturales (euskaldunes primarios) porque les presenta la expansión cultural como un continuo de aprendizaje a partir de lo que ya han adquirido.

b) en los aprendices adultos porque les da las garantías de unas reglas claras y seguras para producir un uso natural fluido y correcto.

Este objetivo, al que se ha dado en llamar *normalización del corpus* (54) es la tarea propia de los grupos de percepción (*ezaguera-taldeak*) tras producirse la *tensión de ruptura*. Las líneas maestras de normalización del *corpus* son estas dos:

— un conocimiento profundo de la estructura y la historia de la lengua que permita partir de lo que la lengua es y se limite a extender socialmente, en muchos casos, aquellos dominios que ya han sido desarrollados y, por tanto que la comunidad ya tiene, aunque con frecuencia no los rentabiliza.

— Una confrontación de la lengua a modelos lingüísticos plurales y divergentes que evitando la dependencia de un modelo único, favorezca, en la incorporación o adaptación de recursos importados, la elección del más adecuado a la idiosincrasia de la lengua propia.

En el caso del Euskara la primera línea es la que debe primar en la extensión sintáctica y estilística de la lengua a las nuevas necesidades de uso en los espacios culturales recapturados. Es oportuno recordar la inconveniencia de partir *ex nihilo* en una lengua donde, si la producción escrita no destaca por su cantidad o variedad, existen por lo menos una rica tradición oral asociada también a un registro culto de lengua (55) y junto a ella un modelo de lengua perfectamente normalizado en un dominio-clave como el litúrgico-religioso (56) donde el idioma ha sabido combinar la facilidad de comprensión (y por ende, de asimilación) para la totalidad de sus hablantes (naturales y completos) con la capacidad de expresión de ideas de alto grado de abstracción y matización. Con parecidas o más frágiles bases se ha llegado a normalizar, en tiempos muy recientes, el corpus de lenguas como el Serbio (57), el Albanés (58), el Somalí (59) o el Faroés (60), por no citar la inmensa mayoría de las lenguas de la URSS (61).

A su vez, la segunda línea es la que debe prevalecer en la adaptación y recreación del léxico científico-técnico: sin olvidar que, entre esos modelos plurales de confrontación deberán figurar no sólo aquellos que incorporan indiscriminadamente los anglicismos y los que optan por las etimologías greco-latinas sino otros, como el Hebreo, el Alemán, y sobre todo, el Islandés (62), que se han probado capaces de hacer frente a la creciente demanda terminológica, sobre la base de una utilización extensiva de los propios recursos. Después de todo, lo que resulta en este terreno imitable y envidiable del propio Inglés es su eclecticismo (63). Y, en otro orden de cosas, también es imitable su repudio de lo incomprensible, lo críptico y lo rebuscado cuando por no ser una carga impuesta por la aridez de la cosa se convierte en un vicio de estilo en campos tan fundamentales para el normal desenvolvimiento de una comunidad como los dominios jurídico, administrativo y científico-técnico.

VI

Pero si no debe subestimarse la importancia de la normalización del corpus —entre otras cosas porque sin ello no es posible descolonizar a la propia cultura a la que la lengua instrumenta— la normalización no consiste sólo ella. Es evidente que la gramática del Padre Larramendi devolvió en su día la confianza en la lengua e incluso generó un legítimo orgullo entre un sector de euskaldunes instruidos que pudieron por fin demostrar que también el Euskara *tenía una gramática,* que además se dibujaba como bastante perfecta (64) a pesar de las impropiedades, inevitables para la época, del método (65). Pero no pudo contener la regresión ni, lo que es lo mismo, provocar la nuclearización de los euskaldunes completos: eso dependía de otros tapones. Una obra lingüística tan imponente como la de Eliezer Ben-Yehuda (66) no habría bastado por sí sola para resucitar al Hebreo. Pero la resurrección del Hebreo no habría sido posible sin ella.

La gramática y el diccionario no recuperan lengua alguna. A veces simplemente la embalsaman. Pero cuando una comunidad lingüística, a través de la acción inicial de sus hablantes completos, ha generado una voluntad de supervivencia, el trabajo sobre la lengua se impone como una necesidad para adaptarla en la recapturación de las funciones en que esa lengua es deficitaria (67). Invertir el orden de los factores puede alterar el producto, sobre todo cuando la voluntad de supervivencia y la extensión funcional de la lengua se convierten en ceros a la izquierda de una normalización que se limita a producir diccionarios con absoluta normalidad. A eso parece referirse Gary D. Keller cuando en un artículo que lleva el sugestivo título «¿Qué pueden aprender los planificadores lingüísticos de la experiencia hispánica con la planificación del corpus en los Estados Unidos?» escribe:

> En conclusión, permítanme volver al título de este artículo: ¿qué es lo que pueden entonces aprender los planificadores de lenguas de la experiencia hispánica con la planificación del corpus? Entre otras cosas podemos aprender que cuando el estatus del idioma sólo se ha logrado parcialmente, o es temporal, indirecto, críptico o insuficiente, entonces la planificación del corpus que tiene lugar continuará la lucha por alcanzar, estabilizar, hacer permanente y últimamente lograr ese estatus truncado. O, dicho de otra manera, la experiencia hispánica en los Estados Unidos nos enseña que las contradicciones soslayadas en la planificación del estatus tratarán de encontrar su resolución en la planificación del corpus, pero que tal resolución será extremadamente difícil de conseguir, al menos a corto plazo, porque la planificación efectiva del corpus presupone típicamente conferir poder y autoridad a un grupo de planificadores del corpus, antes que, a la inversa, la lucha de dicho grupo para conseguir autoridad y estatura (68).

VII

Déjenme, a mi también, volver al título de este capítulo ¿Qué es la *tensión de ruptura*? Es la ruptura de un círculo vicioso que minoriza a la lengua, la trivializa y, finalmente la extermina. Lo que utilizando una metáfora simple y apropiada hemos llamado *tapones* no aparecen todos al mismo tiempo ni con igual intensidad. **Su orden de aparición suele ser exactamente el inverso al que hemos formulado**: en primer lugar se crea un déficit de funciones en la lengua sojuzgada, ello induce en la psicología colectiva de la comunidad el complejo de inferioridad, éste provoca la desintegración de la comunidad lingüística, que de este modo carece de capacidad de reacción ante las leyes que consuman y consagran su desigualdad. Estas leyes impiden a su vez que lo que Karmele Rotaetxe llama

> los nuevos centros de interés resultantes de nuevas situaciones (69)

se cubran con la lengua sojuzgada, lo que aumenta progresivamente la desconfianza de los hablantes ya bilingües hacia la lengua desposeída, acelerando la disolución de la comunidad lingüística.

La tensión de ruptura es el rompimiento de este círculo exterminador. Pero ello implica dos cosas: una acción decidida y enérgica sobre un punto del círculo, en un momento dado, y una reversión del sentido. La desactivación de esa *bomba de relojería* sólo es posible haciendo girar a las manecillas del reloj en dirección inversa hasta que el círculo se completa (70) y **justamente en el orden en el que hemos desarrollado la exposición.** Primero la comunidad se compacta, luego presiona sobre el ordenamiento legal que la discrimina (71), a continuación recaptura las funciones en que es deficitaria y ello deshace el complejo de inferioridad y permite focalizar la atención en el trabajo sobre la lengua que la adapta a las nuevas necesidades de sus hablantes. Cuando se completa el círculo, se abre ya una nueva dinámica y no hace falta decir que todo lo que hasta entonces haya sido hecho, en uno y otro sentido, se aprovecha: son factores que cuentan positivamente, tiempo que se gana. Pero sin seguir la línea de rotacion que permite la desobturación sucesiva de los tapones, se corre el riesgo de que esfuerzos y energías muy valiosas se malgasten o se desperdicien.

¿Cuál es la acción decidida y enérgica que pone en marcha el proceso y sobre qué punto debe aplicarse?

El punto sobre el que debe aplicarse es el tapón que obstaculiza el paso de la motivación racional en percepción racional de la lengua y de sí mismo a través de la lengua. Consiste en un nuevo discurso que al descubrir de nuevo un sentido perdido aglutina a los hablantes completos, nuclearizando el espacio simbólico de la comunidad y permitiendo su articulación (diagrama n.º 60).

Si cuando, por circunstancias que escapan a los intereses de los poderosos o al mérito individual de ningún hombre, ese discurso movido desde la valoración racional de las lenguas surge desde el fondo del Lenguaje Humano, y los hablantes completos de las lenguas desposeídas se reconocen en él y lo asumen, entonces se pone en marcha una generación de precursores que abre un tiempo nuevo que será más pleno para los que vienen detrás. Porque:

> No hay recuerdo de los ancianos ni de las cosas por venir. De ellas habrá memoria entre los que existan después (Eclesiastés I, 11).

Campañas, mítines, festivales, exposición de razones, publicaciones (información y divulgación).

Enseñanza y aprendizaje; metodos aplicados. Normalización del corpus (gramáticas, diccionarios). Creación cultural (producción). Recreación (traducción).

Legislación de los mecanismos de implementación del uso lingüístico, conquista efectiva de los espacios de uso (Euskal-Herrian Euskaraz, etab.)

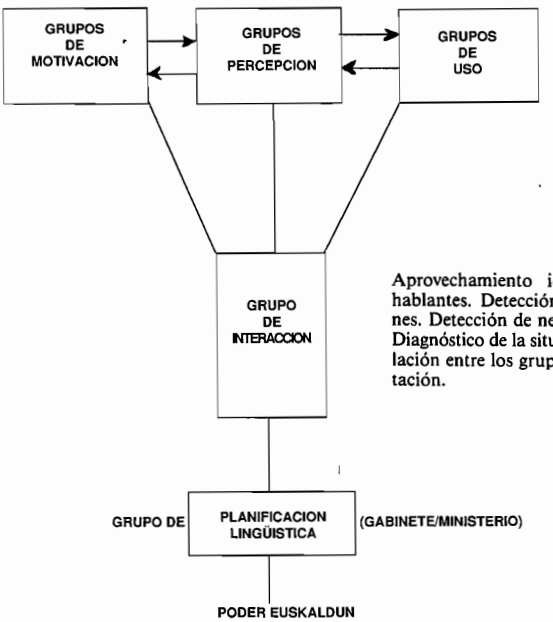


DIAGRAMA DE LA ARTICULARCION DE LA COMUNIDAD LINGÜISTICA

Diagrama n.º 55 bis

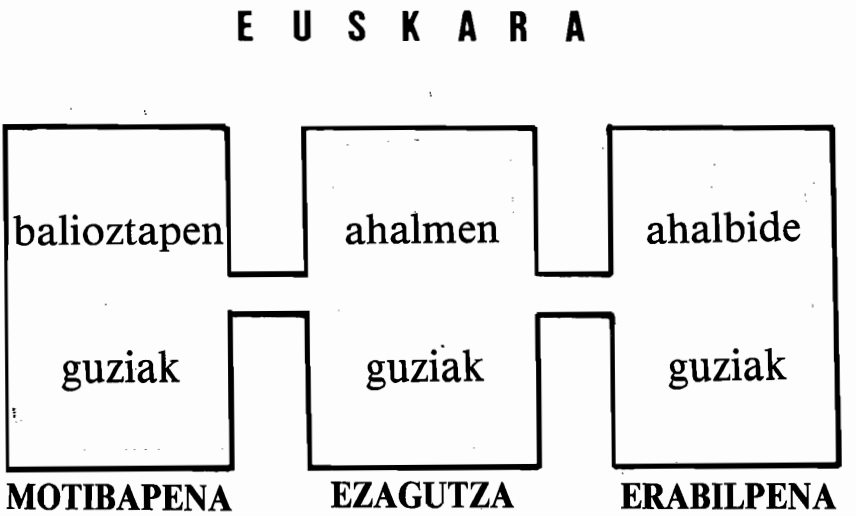


Diagrama n.º 58

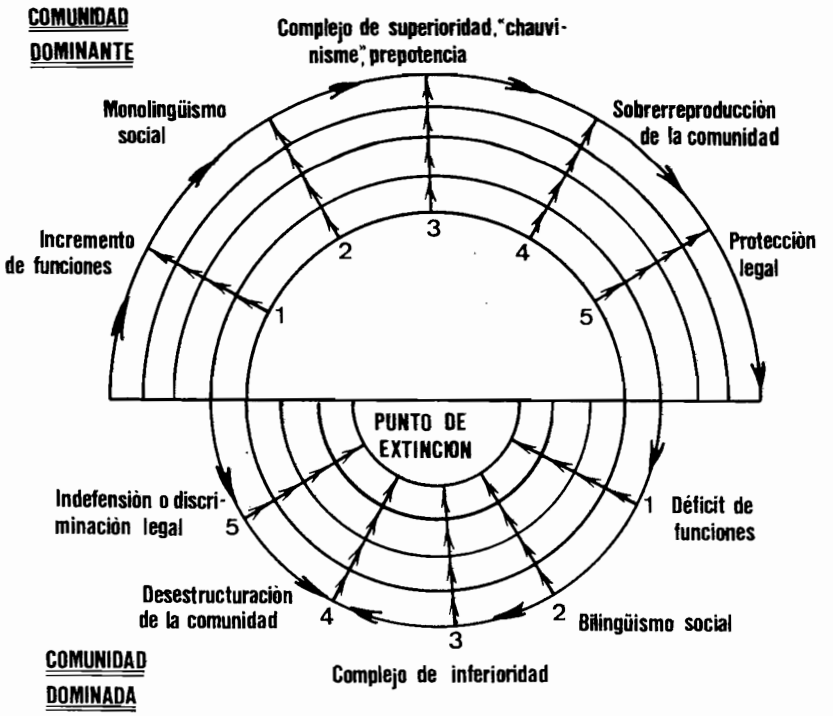
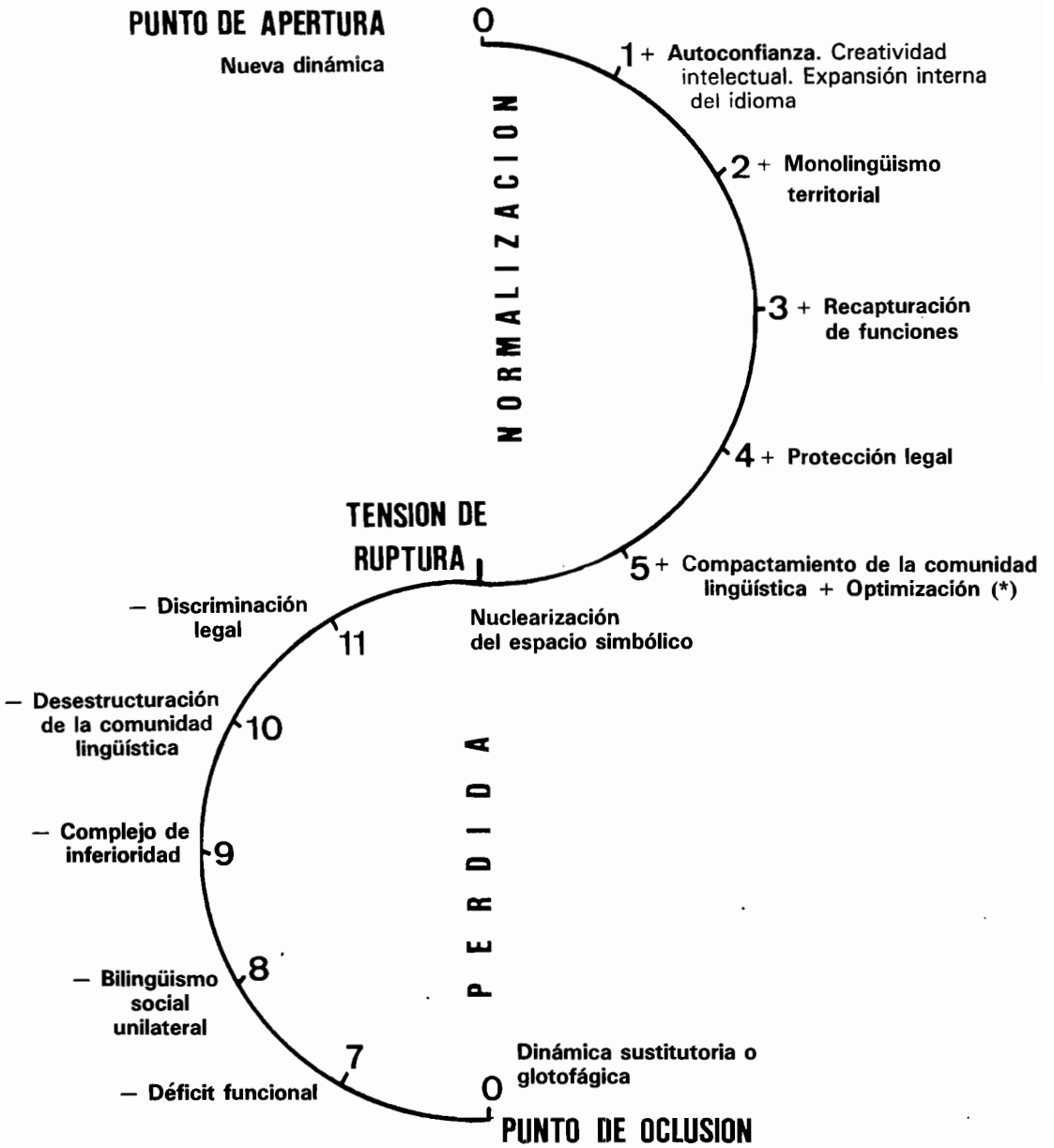


Diagrama n.º 59

Explicación del diagrama n.º 59:

Este diagrama es una representación de la complementaridad dialéctica entre la expansión/exterminación lingüísticas. Desde una situación inicial, representada por los dos semicírculos equivalentes, se genera una dinámica en la que la comunidad dominante se lanza a un desenvolvimiento excéntrico expansivo, en la misma medida en que la comunidad dominada se ve sometida a un envolvimiento concéntrico regresivo. Cada acto/actitud que promueve la extensión de la primera, se corresponde con otro contrapuesto que provoca la recesión de la segunda. La línea de fuerzas va, en la comunidad dominante de dentro afuera, circulando con fluidez de un punto a otro (circulación libre). En la comunidad dominada va de fuera adentro, trabándose en la línea de desarrollo y presionando en intensidad creciente sobre el punto 4 (desestructuración de la comunidad): es, pues, una circulación trabada y obturada. El proceso termina cuando la comunidad dominada alcanza el desnivel máximo (punto de extinción).



La tensión de ruptura y representación global del proceso.

(*) de acuerdo al diagrama n.º 29 (diagrama de articulación de la comunidad lingüística), y n.º 30 (optimización)

Diagrama n.º 60

Notas bibliográficas del capítulo 12

(1) Eusk. *Aitzindari-belaunaldia*. También la llamamos *Iñude-belaunaldia* o «generación nodriza», ya que a través de ella el Euskara vuelve a ser lengua materna de los infantes del territorio.

(2) Cf. p. ej. nota 2 cap. II, 5.

(3) El espacio de *intraneidad* representa el límite más amplio dentro de la misma lengua: La Lengua como unidad inclusiva de todos sus hablantes. Cf. *El Espacio Bilingüe*, 123-5 y 155 ss.

(4) Cf. supra cap. II, IV.

(5) Como escribe William F. Mackey (1983, 191) «When it comes to political status, voting is the name of the game. The Spanish-speaking population of the U.S. has yet to learn how to play it to its own advantage. If most Hispanics were citizens and most of them voted in the same way, this would translate into political status. But such is far from being the case. By the end of last year (1978) only 47% of the Cubans had become U.S. citizens. At the same period only 37% of the seven million Hispanic U.S. citizens eligible to vote had bothered to register —half the national average of 66%. It is not surprising if at the same time only 3.4% of federal jobs were hold by Spanish speakers, and all of these below Cabinet level».

(Cuando se trata de status politico votar es el nombre del juego. La población hispano-parlante de los EE.UU. tiene aún que aprender a jugarlo para su propio beneficio. Si la mayor parte de los hispanos fueran ciudadanos y la mayoría de ellos votaran de la misma forma, esto se traduciría inmediatamente en forma de status político. Pero tal cosa está lejos de ser así. Hacia finales de 1978 sólo el 47% de los cubanos habían adquirido la ciudadanía americana. Hacia el mismo periodo sólo el 37% de los siete millones de ciudadanos hispanos de los EE.UU con capacidad de votar se había molestado en registrarse: la mitad (menos) que el promedio nacional de 66%. No es sorprendente si al mismo tiempo sólo el 3.4% de los empleos federales estaban desempeñados por hispanoparlantes, y todos ellos por debajo del nivel de Gabinete (=ministerial)».

(7) Cf. infra nota 30.

(8) Esto es, entre su parte natural y su parte cultural.

(9) Escogemos el término *grupo* (Eusk. *taldea*) por no desplazar la atención desde lo esencial hacia problemas de status jurídico. Pero evidentemente este *grupo* ha de ser una suerte de *ministerio* de planificación lingüística, en los dos sentidos del concepto: desempeñado por hablantes con plena capacidad y plenos poderes para desarrollar su labor; y desempeñado con una entrega «ministerial» muy distinta a cierta insidia o desidia burocrática. Y eso, se llame como se llame.

Entre los muchos precedentes, es digno de mención, por ejemplo, el trabajo desarrollado en Tanzania por el llamado «Promotor del Swahili»:

«En 1964 fué creado en Tanzania el puesto de Promotor del Swahili (*Promoter for Swahili*) dentro del Ministerio de Cultura Nacional y Desarrollo Comunitario. La función del Promotor no era solamente la de coordinar el trabajo de los diversos grupos Swahilis del país, sino, antes de nada, la de difundir los frutos del trabajo de investigación y desarrollar todo tipo de actividades lingüísticas entre las gentes de Tanzania. Se trataba de conseguir que los aspectos culturales interesaran y preocuparan a toda la nación y no solamente a grupos de personas o a individuos aislados. (...) El Promotor del Swahili fué encargado asimismo con la tarea de establecer grupos Swahili-parlantes en las áreas urbanas y rurales, y entre los trabajadores de lugares tales como las fábricas» (M. H. Abdulaziz, 1971, 166).

(10) Lo que ocasiona, entre otros, el pernicioso efecto que K. Mackinnon constató con respecto a la comunidad Gaélico-parlante de la isla de Harris (1977, esp. 169): a saber, que los individuos con mayor capacidad para cambiar la situación lleguen a ser también los que mayores probabilidades tengan de abandonar la comunidad.

(11) De modo voluntario y activo, y no como respuesta refleja a un estímulo lingüístico externo.

(12) De acuerdo a su tipo lingüístico individual. Cf. supra cap. II, V y VII especialmente.

(13) Cf. supra I,I.

(14) El sentido que esta expresión tiene tanto en Castellano como en Euskara coloquial (*erre egin*) es muy apropiado para el uso que aquí le damos: sensación de vacío a consecuencia de la «fuga» de unas energías que no han sido aprovechadas adecuadamente.

(15) Lo que ya provocaba la indignación de Larramendi (1754 rep. 1950): «De aquí debieran inferir inmediatamente los castellanos y todos los demás españoles que es *poco racional* aquella indigestión y aun odio con que han mirado al vascuence, fingiendo tachas y defectos que no tiene la lengua. Téngoles convencidos de ignorancia y de suma indiscreción en este punto y de que el vascuence es lengua de más arte y primor, y de mayores perfecciones y ventajas, que las lenguas que saben ellos». (296)

«Los que deberian estar más instruidos en lo dicho son los que están menos y los que hablan el vascuence indignamente y sin rastro de inteligencia. Estos son los eclesiásticos, religiosos, caballeros y gentes acostumbradas desde chicos al castellano o a la gramática que aprendieron del latín. Supieron, cuando muchachos, poco vascuence, y es de lo que en aquella edad son capaces (...).

«Lo peor y lo que no puede tolerarse es que toda la culpa de su ignorancia y de su inculta haraganería y vituperable inaplicación se la recargan al vascuence mismo, como que no da más de sí» (299 y 300).

(16) Pero en realidad la «conciencia lingüística» es la suma de la motivación racional con el uso espontáneo del idioma. Cf. supra cap. 10.

(17) Cf. Xabier Garagorri & Edurne Eguilior, 1983, 70.

(18) «(...) ha variado también considerablemente la actitud de los padres que tienen niños en la ikastola. Este cambio no ha favorecido en nada el aprendizaje del Euskara. Muy al contrario, al extenderse la mentalidad del sujeto pasivo, es decir, al no adquirir ningún tipo de compromiso ni implicación a partir del envio del niño a la ikastola, ha disminuído alarmantemente el interés de los padres. Sin embargo, se ha demostrado como variable importantísima la actitud de los mismos hacia la segunda lengua, en cualquier proceso de aprendizaje de este tipo. En la situación de indefensión y debilidad que el Euskara sufre, es importante el apoyo del entorno familiar donde el niño vea apreciado lo que le enseñan en la escuela y pruebe su utilidad para la vida cotidiana» (Xabier Garagorri & Edurne Eguilior, 1983, 70-71).

(19) Cf. Anexagoras, G.S. Kirk & J. E. Raven, pp. 362-394.

(20) Como hemos escrito en «La nueva sociolingüística y la ecología de las lenguas» (1985, 339-40) el proceso comienza cuando «dos (o más) comunidades lingüísticas entran a depender de una única unidad social, política y territorial, cuyos órganos de poder están controlados por los miembros de una sola de dichas comunidades. Estos individuos tratan de disolver, entre los miembros de la comunidad política fagocitada el vínculo cohesionador que existe entre ellos en virtud de su adscripción, natural y espontánea, al sistema común de referencias que es su propia lengua; y ofrecen, alternativas, instrumentos cohesionadores diferentes (comunidad política, comunidad ideológica, etc.), todos los cuales se expresan y formulan desde la lengua de los gobernantes. El hecho de pertenecer a la comunidad linguística fagocitada deja así de ser el núcleo definitorio de las relaciones entre el individuo y el grupo y se convierte, no obstante su importancia intrínseca, en un factor secundario. Para decirlo con palabras claras: los hablantes individuales se mantienen, pero para evitar que se reproduzcan, se les elimina como grupo, de manera que tengan que buscar fuera de su grupo idiomático su identidad grupal (es decir, social)».

El movimiento de apologístas del Euskara, que empieza con Poza y alcanza su máxima expresión en Larramendi, tuvo como finalidad principal, a través de la demostración de la primacía y universalidad del Vascuence en la España antigua interesar a esa minoría de poder del estado español en la protección del Euskara, cosa que no consiguió.

(21) El nombre puede no ser enteramente apropiado porque no es sólo responsabilidad la actitud capaz de encauzar el rumbo del nuevo discurso sobre las lenguas; lleva aparejadas dosis equivalentes de necesidad o voluntad de ser uno mismo, y de armonía solidaria.

Pero se tratará en cualquier caso de un discurso fundamentado en los axiomas formulados más arriba.

(22) Lo que ya aparece claro en Bernard Detxepare, el primer escritor euskaldun:

Heuscara,
bascoac oroc preciatzen
Heuskara ez iaquin harren;

pero:

Heuscaldun den guiçon oroc alcha beça buruya,
eci **huyen lengoagia** içanenda floria

(*Linguae vasconum primitiae*, 1545. Cito por la edición de 1847, pp. 61 y 62).

(23) «Entre las cosas que consume el tiempo no se hallará otra de todas las primeras antigüedades de España, si no es esta lengua, y es la única reliquia que se ha conservado casi por milagro. Se han acabado ciudades, provincias, reinos, reyes, gobiernos, leyes, naciones, lenguas, idolatrías y sus templos, quedando de todas estas cosas en los primeros siglos pocas memorias y ninguna segura. Sólo ha quedado viva, subsistente e inmortal la lengua primera y universal de España, que es la eusquera, el vascuence, el vasco, el cántabro, y la nación que la está hablando entre estos montes». (Larramendi, 1754, rep. 1950, 294-5).

(24) Así caracterizaba, por ejemplo, Agustín Cardaberaz, el trabajo de su hermano en religión Larramendi:

«neque gogor ta estudio, esan al baño andiagoarequin, ecin izango, ta ecin eguingozana, bere Artean eguiñic, eciñac eta nequeac lazqui garaitucituen, ta ori, ta bere Iztegui, edo Diccionarioa, Maisuac bezala emandizquigu» (Cardaberaz, 1761, 5).

(25) La frase entrecomillada es de Aracil:

«Comprensible, un Discurso de la Impotencia surgiría más tarde del descrédito del de la Buena Voluntad, cuyas aspiraciones **máximas** fueron siempre muy inferiores a los requerimientos **mínimos**» (1984, 3).

(26) 1984, 14.

(27) Cf. nota 22, cap. XI del tomo II.

(28) Ibidem.

(29) Sobre la evolución de la legislación francesa en materia de lenguas cf. Michael Baris, 1978. La Constitución francesa no menciona para nada las lenguas ni la realidad de la diversidad lingüística dentro del estado francés. Así, mientras proclama que «elle assure l'egalité devant la lois de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances» (article 2), da pie a no reconocer más lengua que aquella en la que está escrita la ley, situando en la indefensión más absoluta a los hablantes, comunidades lingüísticas y lenguas erradicados del texto legal.

(30) Ha habido interpretaciones más progresistas del artículo 3, como una reciente de la Audiencia Territorial de Barcelona, desestimando el recurso interpuesto por 60 profesores de EGB que consideraban anti-constitucional la exigencia de la Generalitat de que todos los maestros que vayan a Cataluña deben acreditar, en cuatro años, el conocimiento de la lengua catalana y que todos los maestros que no tengan el Catalán superado no podrán obtener plaza.

«En la sentencia se señala que:

«es deseo de la Constitución que en Cataluña los ciudadanos tengan el *derecho y el deber* de conocer el Catalán y el Castellano..., de lo que se deriva indefectiblemente la obligación de los enseñantes, de los profesores de conocer las dos lenguas oficiales de la Comunidad en la que realizan su función educativa». (Información sobre la sentencia en *Comunidad Escolar*, 9/15 de Septiembre de 1985, página 8).

Una interpretación semejante de la Audiencia de Bilbao fué revocada por el Tribunal Supremo (cf. *Egin* 31-5-85). Y con todo, aun estas interpretaciones más progresistas son insuficientes para *devolver* a las lenguas sojuzgadas su condición inicial.

(31) Cf. Desmond Fennell, 1981, 32-39. Pag. 39: «Consequently, we can say, in summary, that a shrinking linguistic minority can be saved from extinction only by itself; and on condition that it acquires the will to save itself, and is not prevented from taking appropiate measures but assisted in doing so».

(«En consecuencia, podemos decir que una minoría lingüística en retroceso sólo puede salvarse de la extinción por sí misma, y con la condición de que adquiera la voluntad de salvarse y no se la impida el adoptar las medidas apropiadas, sino que se la asista en ello»). Cf. supra cap. IV cita 38.

(32) «All in all, each piece of Quebec legislation in general, and the Charter in particular, can be seen as an act of political mobilization, at least as far as the French-speaking population is concerned. It can also be seen as an act of self-assertion by this same population» (Denise Daoust-Blais, 1983, 191).

(«En conjunto, cada pieza de la legislación quebequesa en general, y la Carta en particular, pueden verse como un acto de movilización política, al menos en lo que se refiere a la población francófona. Y puede también verse como un acto de auto-afirmación de esta misma población»).

Pero la experiencia quebequesa pone también en evidencia las contradicciones de la comunidad lingüística francesa que en situación minoritaria (como en el Canadá) exige la igualdad, y en situación mayoritaria (como en Francia y previamente en Bélgica) implanta la discriminación más absoluta. Y evidencia también su insolidaridad porque en ningún momento plantearon que los derechos que exigían —justamente— para sí, fueran extensivos a quien con más justicia podían reclamarlos: las lenguas y comunidades lingüísticas amerindias y esquimal del Canadá.

(33) Ibidem.

(34) Vertidos así por Duvoisin al Euskara directamente desde el texto de la Vulgata:

«Hutsalkeriaren hutsalkeria, dio Eklesiastesak: hutsalkeriaren hutsalkeria, eta oro hutsalkeria.
Gizonak zer du gehiago bere lanetik, iguzkiaren azpian daraman nekhetik?.
Gizaldi bat badoha, gizaldi bat heldu da; bainan lurra hala-hala dago beti.
Iguzkia jaikitzen eta etzaten da, eta bere lekhura itzultzen; eta han berriz jaikirik».
(Duvoisin, 661).

(35) Apocalipsis 7,9; 11,9; 13,7.

(36) Es evidente, por ejemplo, que ni siquiera la interpretación *generosa* del artículo 3 de la constitución española de 1978, a la que hacemos referencia en la nota 30, se está aplicando en la actualidad en la Comunidad Autónoma Vasca.

Cf. También nota 10 del cap. VIII supra.

(37) Hasta el siglo XIX no más de una docena de lenguas europeas (cf. G. Kurman, 1968, 1) podían considerarse normalizadas. Durante este siglo, y primera mitad del veinte, las siguientes naciones han recuperado sus lenguas con lo que P. B. Ellis (1974, 52) llama «un marcado éxito» (*a marked success*): albaneses, armenios, checos, estonianos, faeroeses, fineses, letonios, lituanos, noruegos, polacos, rumanos, eslovacos, eslovenos, servios y ucranianos (entre otros). Como escribió G. Kurman «otras lenguas sin duda lo conseguirán en el futuro» (*other languages will no doubt realize it in the future*), pues el proceso no está en absoluto cerrado, en tanto haya una sola comunidad lingüística que busque y desee su equilibrio. A partir de lo que nosotros llamamos «tensión de ruptura» el proceso de normalización de las condiciones de uso de una lengua no requiere por lo general más de dos generaciones (de 1905 a 1937 en el caso del Estoniano: G. Kurman, 1986 pp 51-77; de 1912 a 1950 en el del Albanés: cf. J. Byron, 1976...).

(38) En Suiza fueron necesarios cinco referenda consecutivos para poder cambiar la constitución y permitir la desanexión del Jura del cantón de Berna y la formación de un nuevo cantón de lengua oficial francesa. Cf. Kurl Mayer, 1980.

Sobre el caso belga cf. Senelle, 1983.

En Yugoslavia: «Rather than being a basic unchanging document with a set of amendments, the Yugoslav federal constitution has been rewritten periodically. The first constitution in 1974 was fundamentally a centralizing document designed to unite and to reconstruct a nation divided and devastated by Word War II. From the changes in 1953 to the most recent constitution of 1974, however, the trend has been toward a decentralisation of authority and a transfer of political-administrative functions from the federal to the republic and communal levels (...). This trend has resulted in the passing of substantial language policy-making authority to the republic and communal levels and to a greater detail of the language policy itself» (James W. Tollefson, 1981, 172).

(«Más que ser un documento básicamente inalterable con una serie de modificaciones, la constitución federal yugoeslava ha sido reescrita periódicamente. La primera constitución de 1974 era fundamentalmente un documento centralizador designado para unir y reconstruir una nación dividida y desvastada por la 2.ª Guerra Mundial. Desde los cambios de 1953 hasta la más reciente constitución de 1974, sin

embargo la tendencia ha sido hacia una descentralización de autoridad y una transferencia de funciones político-administrativas desde el nivel federal a los niveles de las repúblicas y comunidades. Esta tendencia ha dado como resultado el traspaso de una sustancial autoridad en materia de confección de la política lingüística a los niveles de las repúblicas y comunidades y a una mayor concreción de la propia política lingüística»).

(39) Sobre la génesis del auto-odio cf. Sánchez Carrión, 1985, 340-42 y cap. VI supra.

(40) Krutwig, 1985, 276.

(41) Idem, 268.

(42) Cf. supra cap. VI.

(43) Un factor decisorio es la quiebra del proceso de transmisión, que provoca que el niño de la comunidad lingüística minorizada se nativice simultáneamente en la lengua socialmente dominante y de mayor prestigio «cultural»:

«Compare now the general case of Hopi child, brought up in a First or Second or Third Mesa village, with that of a Hopi child in an off-Mesa Hopi family in Winslow or Flagstaff or Phoenix. The on-mesa child will speak nothing but Hopi until he goes to school, because other preschool children speak Hopi and because he is addressed in Hopi (indeed, in a special baby-talk Hopi) by his elders. Surrounded by older Hopi-English bilinguals, the child will be monolingually Hopi for the duration of his preschool years. The off-mesa Hopi will also be addressed in Hopi by his elders, but other preschool children will be speakin English, and so this preschool child will learn English and Hopi simultaneously, and be bilingual for the duration of his preschool years.

«(...) The effect in some instances may be to so change the linguistic equilibrium of the less used language that it may suffer from grammatical deterioration» (C. F. & F. M. Voegelin & N. W. Schutz, Jr. 1967, 451).

(44) «Estos (=los vascos), que con tanta tenacidad han conservado su lengua, salvándola del naufragio común en que por razón de las conquistas han perecido tantos idiomas, deben desterrar de ella todas las palabras forasteras inútiles, para que no se corrompa» (Hervás y Panduro, 1804, 221). Hervás concedía tal vez excesivo poder al diccionario (le parecía, por ejemplo, que Larramendi había introducido en el suyo gran número de palabras de la lengua española) y pasa por alto el hecho de que la verdadera corrupción de una lengua proviene sobre todo de la desvirtuación de sus recursos sintácticos y fonológicos, mucho más que de los préstamos léxicos.

Una valoración inteligente y actual de la obra de Larramendi se puede leer en Michelena, 1984 (15. or.: «Larramendi izan da, lehenbiziko aldiz eta erabat, hizkuntza larrekoa noranahiko bihurtu izan nahi duena».). Y en Joseba Lakarra, 1985.

Estamos hoy ya en condiciones de aceptar que la protección del idioma depende tanto de condiciones externas —explicitadas en esta obra— como de condiciones internas.

Con respecto a las segundas se trata más bien de explicar, enseñar y entender al Euskara desde *su propia lógica.* Al hacerlo se facilita tanto el aprendizaje secundario cuanto la adquisición primaria y se echa mano de los propios recursos que la Lengua tiene para la captación de nuevos *rhemas*:

He desarrollado este tema en «Bilingüismo e hibridación» (pp. 4-61 del *Espacio Bilingüe*, 1981; bibliografía complementaria, pp. 178-9).

(45) Una lengua en la que el proceso se conoce con cierto detalle es el Quechua, a través del trabajo de Xabier Albo (1974), Alfredo Torero (1974) y Miguel Ugarte-Chamorro (1961), entre otros.

Según Albó la opresión lingüística del Castellano sobre el Quechua es la resultante de «una opresión de la élite dominante de origen sociocultural hispano-criollo sobre la masa de origen Quechua» (223). Esta opresión opera en dos niveles: a) al nivel lingüístico donde «la dinámica es siempre la de ir sustituyendo constantemente rasgos propios del Quechua por otros propios del Castellano incluso en el Quechua» y que afecta a la fonología, gramática y vocabulario de este último, y b) a un nivel más sociológico donde «la opresión aparece en la ausencia del Quechua en determinados ambientes sociales, o en determinadas situaciones, dominios e instituciones de mayor significado social» (224). «De resultas de esta condición de idioma oprimido, la estructura social más o menos dual, con un apéndice minoritario dominante Castellano y una base mayoritaria y oprimida Quechua, tiende a perpetuarse» (ibidem).

(46) 1983, 250.

(47) El mito y la fantasía sobre los «orígenes».

(48) La revolución escatológica.

(49) Así justificaba Manuel de Larramendi el título que le dió a la primera gramática impresa sobre el Euskara (*El Impossible Vencido*, Salamanca, 1729): «Hasta ahora han tenido por impossible reducir a méthodos, y réglas el Bascuenze, no sólo los ignorantes, sino también los doctos, no sólo los estraños, sino también los propios: y aun el día de oy ay mil incrédulos que juzgan, que Arte, y del Bascuenze son términos implicatorios, más que los del hircocervo. Semejantes engaños son comunissimos en otras materias: unos quieren que sea impossible lo que aborrecen, y no puede ver; otros ciñen demasiado los límites de lo possible, midiéndolos con su corto alcance; en fin, llaman impossible a lo que pide aplicación, estudio y trabajo». (Larramendi, 1729, Prólogo).

(50) El propio Larramendi era consciente de este riesgo y trató, en la medida de lo que le era posible, evitarlo: «No he tenido guía, que vaya delante y me dirija, me ha sido preciso romper el camino, en que apenas pueden servir las ideas de otros Artes, más que para el cotejo; porque el Bascuenze es una lengua, que congenia poco con las otras. ¡Qué reflexiones, que exámenes, que puntualidades, qué diferencia de dialectos fué preciso observar con el cuerpo de la lengua, que es común a todos!» (1729, prólogo).

Un siglo después D'Iharce de Bidassouet intentaba un modo de aproximación nuevo, aunque tampoco original: la gramática *raisonné* (inspirada en la de Port Royal):

«Avant moi, peut-être, on n'avoit point soumis une langue à une analyse mathématique. Cette méthode peut paroitre singulière: je ne la prétends pas exempte de toute critique; mais si ce n'es pas la meilleure, c'est la seule du moins que je devois suivre pour arriver au but que je me proposois. J'ai donc réuni, sous le titre de problemes ou théorèmes grammaticaux, une série de questions à la solution de la plupart desquelles j'arrive mathématiquement. Ce que confirme la grammaire raisonnée dans laquelle j'expose les principes de la langue basque, soumis et comparés à ceux de la langue française» (D'Iharce de Bidassouet, 1825, XV).

Pero meritorios intentos como el de D'Iharce cabe considerarlos como casos aislados, y de escasa incidencia, dentro del conjunto. Al Euskara le ha perjudicado tanto la tendencia mimética de los propios autores vascos a explicar su gramática sobre el molde de las gramáticas del Latín o de las lenguas vecinas, como la tendencia de los extraños a buscar en él campo de experimentación y comprobación de las hipótesis más peregrinas (como, por ejemplo, la conocida de A. Martinet (1965, 210-222) sobre el carácter básicamente «nominal» del verbo vasco).

(51) Casi todas las gramáticas «comparadas» del Catalán/Castellano, Francés/Provenzal, Español/Gallego, etc. reflejan tal subordinación.

(52) «Nucleation», 1965, 67-74.

(53) Pero implica, necesariamente, unas determinadas condiciones sociales, que hemos expuesto en su lugar: si los sujetos lingüísticos más aptos (AB) desde el punto de vista de la capacidad creativa e ideativa en la Lengua, son desaprovechados y su función es desempeñada por hablantes incompletos A o B se corre el riesgo de desviar hacia modelos «mestizos», culturalmente subordinados, incapaces de elevar la percepción hasta el punto en que genere impulsos espontáneos de motivación.

Un enfoque reciente, y muy interesante, es el de los profesores daneses Faerch, Haastrup y Phillipson (1984), que consideran la lengua del *hiztun-berri* («learner lenguage») como una variedad o variante de la lengua nativa. La existencia de esta variedad es inevitable, y probablemente necesaria, para toda comunidad lingüística normalmente constituída, pero no debe nunca pretender suplantar a la propia lengua nativa, pues desde el punto de vista del aprendizaje individual sólo tiene sentido como forma transitoria. En efecto, la *mintzaira-berri* centra dos riesgos: de un lado puede ser incomprehensible desde la lengua natural; de otro «puede distraer la atención del oyente o receptor apartándola del mensaje y llevándola en cambio hacia la forma en la que el mensaje está siendo expresado» (Faerch, Haastrup & Phillipson, 174-175). Sólo si tal variedad aparece controlada en su ámbito específico, se puede evitar el riesgo de suplantación lingüística o el de trivialización del contenido de la lengua.

(54) «Kloss distingue entre la planificación del (1) status y la planificación del (2) corpus de una lengua. Por lo general, lo que comúnmente se ha entendido como planificación lingüística se refiere a actividades que se relacionan con modificaciones del *corpus* tales como la adopción de nuevos vocablos, cambios en la morfología, la grafía o la estructura gramatical y en ciertos casos hasta la adopción de una forma de grafización del lenguaje. Este tipo de planificación ha constituido buena parte de la tarea realizada por las academias de lenguaje. Esto se explica también si se tiene en cuenta que la planificación del corpus requiere un grado considerable de especialización» (Cobarrubias, 1984, 4).

La distinción entre planificación del corpus/status ha tenido gran éxito en la sociolingüística americana, como todas las cómodas taxonomías que sustituyen una explicación racional por una clasificación simplista.

(55) En los *bertsolari eskolatuak.*

(56) Normalización que comienza en 1571, con la obra de Johanes de Leizarraga, lo que sitúa, cronológicamente al menos, la estandarización litúrgica del Euskara por delante de la de muchas otras lenguas europeas. Como escribe Michelena (1960, 50) «Construir la prosa de una lengua sin cultivo precisamente en la traducción de unos textos de carácter muchas veces nada apropiado y a los que debía la más estricta fidelidad, escoger entre distintos usos lingüísticos, de suerte que el resultado de la selección no restringiera automáticamente el número de posibles lectores, no era ciertamente empresa sencilla.

«Vistas las cosas en su conjunto, Leizarraga salvó los abundantes obstáculos con notable acierto. Leyéndole, creeríamos, si no dispusiéramos de tantos testimonios en contrario, que escribía en una lengua normalizada por largos años de práctica literaria. Pero en realidad, según la expresión de Schuchardt, fué Leizarraga mismo quien fijó la lengua que escribió».

Lamentablemente, la obra de Leizarraga no tuvo en el aspecto lingüístico la influencia que merecía. Como añade el propio Michelena (1960, 51-2): «La tentativa de Leizarraga no tuvo las consecuencias que hubiera podido tener para la fijación del vasco literario, las que la traducción de la Biblia ha tenido en tantos países: se hundió con el fracaso de la penetración protestante en el país. (...) el tipo de lengua por él establecido fué sustituido por otro, mucho menos arcaico, más popular y accesible, y también más teñido de particularismos locales: el Labortano de Sara y de San Juan de Luz».

Para Ibón Sarasola (1976, 42) «La experiencia de Leizarraga fué desaprovechada, por el hecho de haberse vinculado al protestantismo. La literatura vasca seguiría la via de Axular, es decir, una via popularizante y próxima a la lengua hablada. Con ello el Euskera perdió para varios siglos la oportunidad de integrarse en la corriente natural de civilización de la época. Como dice L. Villasante (*Hª de la Lit. vasca*, Bilbao, 1961, pag. 59) la obra de Leizarraga se presenta como un gigante solitario, una puerta ancha que permaneció cerrada para siempre».

(57) «La lógica del argumento de Kopitar era clara: una lengua o está muerta o está viva. Si está muerta su inventario puede ser archivado; aunque todavía pueda ser usado, al modo del latín, como liturgia, no puede nunca llegar a ser el instrumento funcional de comunicación de una sociedad. Además (...) las lenguas muertas no producen obras clásicas; sí en cambio las lenguas vivas y sólo ellas. ¿Quién lee las obras latinas de Dante, Bocaccio, Petrarca con preferencia a sus escritos inmortales en la «lengua vulgar» (Pöbelsprache). *Pero si tal lengua posee ya una tradición clásica en su poesía oral, la antítesis desaparece prácticamente: la continuidad es posible».* (Kopitar es uno de los cerebros de la normalización del Servio. Cf. Rado L. Lencek (1044-1059; la cita se encuentra en las páginas 1057-8). El subrayado es mío.

(58) Cf. Janet Byron, 1976:

«Como ha indicado Xhuvani (...) el Albanés escrito no tiene una tradición amplia e ininterrumpida: hay muchos lapsus cronológicos e intelectuales en él: sólo relativamente pocos individuos (particularmente antes del siglo XX) lo cultivaron en cualquiera de sus épocas.

«El documento Albanés más antiguo es la corta fórmula bautismal católica (*Formula e pagëzimit*) de 1462.

«Durante los siglos XVI y XVII el Albanés escrito fué cultivado principalmente en el norte y entre los arbëresh de Italia. Los escritores septentrionales más tempranos fueron clérigos que escribieron durante el periodo de la contrarreforma; su trabajo tenía como intención fomentar objetivos eclesiásticos» (Idem, 36-37).

«Con la independencia de 1912 desaparecieron los impedimentos políticos para el cultivo del Albanés» (Idem, 40).

(59) From 1943 onward political changes brought educational progress to the Somali people, and in the 1950 secondary education at home and scholarships for secondments abroad began to produce a new educated *élite*, some of whom were absorbed by the expanding broadcasting system. At the same time programme organizers realized that oral literature and historical traditions could be used both as entertainment and as a form of education. Poets, poetry reciters, storytellers, and experts on traditional sciences and folklore have all found an appreciative, often enthusiastic audience. Many of them were monolingual, illiterate men of the traditional pastoral or agricultural environment; it is due to real patriotism and the good linguistic sense of the new broadcasters that instead of looking down on these bearers of the old Somali culture, they humbly accepted them as authorities on the language and respectfully listened to their judgements and suggestions in the field of modern terminology. Frequently a broadcaster educated abroad would carefully explain the meaning of a particular English or Italian word or phrase to an old bard and ask him for guidance in coining a Somali equivalent» (Andrzejewski, 1971, 271).

(60) El Faeroés se escribe por primera vez en 1848. Cf. J. F. West, 1972 y nota 70 infra.

(61) Cf. A. A. Juldasev, 1977; E. G. Lewis, 1972; A. D. Svejcer, 1977.

(62) Cf. Halldór Hermannsson, 1919.

Pág. 65 «Thus the Icelandic of today is not stagnant language, but a living tongue in full development, and with native sources at its command for continued growth, richer perhaps than those of any language to which it is closely related».

(«(Así) el Islandés actual no es una lengua estancada, sino una lengua viva en completo desarrollo, y con recursos nativos a su disposición para su continuo crecimiento, probablemente más ricos que los de cualquiera de las lenguas con las que está estrechamente emparentada».)

(63) Menos promiscuo en la actualidad que en épocas pasadas, como se comprueba analizando el léxico deportivo, comercial, técnico, periodístico, etc. de creación más reciente.

(64) Y que hacía exclamar a Larramendi en la introducción que «El Bascuenze fué lengua formada por el solo ingenio de Dios, que como infinitamente perspicaz se la imprimió a los primeros Padres del Bascuenze tan bella, tan ingeniosa, tan philosóphica, consiguiente, cortés, dulcísima y con otras prendas propias de una lengua de tan honrado principio. Todas estas prendas espero se harán patentes a quien leyere este ceñido libro» (*El Impossible Vencido*, 1729 intr. 10b). En la *Corografía de Guipúzcoa* escrita en 1754 se dirige a «los castellanos y todos los demás españoles» que manifiestan indigestión y aún odio hacia el vascuence diciéndoles que:

«El vascuence es lengua de más arte y primor, y de mayores perfecciones y ventajas, que las lenguas que saben ellos. El cotejo está hecho con toda claridad; y no ha tenido respuesta, ni la tendrá probable y con acierto en contrario. Pues díganme: ¿de dónde nace la ojeriza que muestran a una lengua mejor, de más arte y primor, de más ventajas y perfección? *Ya no pueden dar motivo alguno racional*» (edición 1950, pág. 296).

Pero el propio Larramendi se daba cuenta de que la *motivación racional* que él se había preocupado con tanto empeño de alimentar no conseguía desobturar los prejuicios e incrementar el uso cultural del Euskara.

(65) Muy condicionado, como todos los de la época, por el molde latino. Baste mencionar su clasificación de los casos de declinación en nominativo, genitivo, dativo y ablativo (página 7) más un acusativo y vocativo semejantes al nominativo.

(66) Cf. Jack Fellman, 1973.

(67) En el mejor de los casos ambas son simultáneas y solidarias, como ocurrió en el caso del Islandés:

«The decisive step in the language reform was taken with the publication of the *Fjolnir* which commenced to appear in 1835. The editors of it not only preached but practiced as well. It is throughout one of the best written books in modern Icelandic, and may constantly serve as a linguistic model. It impressed upon readers what a precious possession the language was and how important it was to preserve it and develop it, and the editors showed that the existence of the nation, its independence politically and intelectually, depended upon the language; without a language of their own the inhabitants of Iceland might be looked upon as a province of Denmark, with it they were a separate nation and had a right to demand that they be treated as such» (Halldór Hermannsson, 1919, 38).

(«El paso decisivo en la reforma lingüística se dió con la publicación del *Fjolnir* —anuario— que comenzó a aparecer en 1835. Los editores no solo la predicaron sino que también la practicaron. Es uno de los mejores libros escritos en Islandés moderno en todos los respectos y puede servir constantemente como un modelo lingüístico. Imprimió en los lectores la conciencia de la preciosa posesión que era el idioma y lo importante que era preservarlo y desarrollarlo, y los editores mostraron que la existencia de la nación, su independencia política e intelectual dependía del idioma; sin una lengua propia los habitantes de Islandia podían considerarse una provincia de Dinamarca, con ella eran una nación diferente y tenían el derecho a pedir que se les tratara como tal»).

(68) Gary D. Keller, 1983, 264.

(69) «Si la lengua B, reducida funcionalmente en el proceso global de comunicación, llega a cubrir alguna situación nueva, exigida por la evolución social, de las pertenecientes al dominio asignado a A, puede hablarse de progreso de la lengua B, si, por el contrario, los nuevos centros de interés resultantes de nuevas situaciones sólo son ocupados por la lengua A, la regresión de B aumenta y puede pensarse que, mediante paulatinas reducciones, la sustitución total de B por A sea sólo cuestión de tiempo» (Karmele Rotaetxe, 1976, 677).

(70) A partir de la *tensión de ruptura* no se necesitan más de dos generaciones para consumar la normalización de un idioma (entre 25-50 años)

«Today, less than 25 years after the Faroese wrested self governmented from the Danes, the Faroese Language Revival is complete. Although Danish is still taught in Faroese schools «well and efficiently» Faroese has regained its place as the first language of this small country.

«Not only has the language successfully revived (and remember it was not a written language before 1848) but Faroese has developed a literature which, for so small a nation, is unique. Modern Faroese authors whose works are available in other languages include the near classic Jorgen, Frantz Jacobsen, the fabulist William Heinesen and the more earthy Richard B. Thomsen. In translation their works are known throughout the world, translated from a language that was closer to death than Scottish Gaelic is at this moment in time.

«(...) Whatever the future holds in the way of political change for the 26.000 islanders, their greatest battle —that to revive their language, culture, their individuality and identity in our world of increassing conformity, has been won. *A battle which took them less than 25 years*» (Peter Berresford Ellis & Seumas Mac A'Ghobhainn, 1971, 53)

«In a period of 50 years by progressive five year educational plans the people of Armenia» (=Soviet Socialist Republic of Armenia, populated by 2.2 millions)» have journeyed from a dying linguistic and cultural community to what they are now calling «the Golden Age of National Culture» (idem, 17).

«From 200 AD to 1880 AD Hebrew was a dead language» (idem, 62) «In 1916 a census was taken and it was discovered that out of the 56.000 Jewish population, 34.000 Jews spoke Hebrew as their daily language» (idem, 65).

«In 1954 the census stated that 60% of the Jewish population used Hebrew as their first language. By 1957 this figure rose to 95% of the then Jewish population of 1.760.000. Today Hebrew is spoken as the natural language of all 2 3/4 millions Israelis» (67).

El caso del Faeroés tiene lugar dentro de una democracia de corte «burgués» occidental. El del Armenio en una república socialista de la URSS. El del Hebreo en un país «sui generis». Lo que tienen en común los tres casos, a parte del hecho mismo de partir de una situación en la que la lengua nacional estaba muerta o agonizante, es haber materializado una *tensión de ruptura.*

(71) «Una época no se puede obligar ni juramentar para poner a la siguiente en la condición de que le sea imposible ampliar sus conocimientos (sobre todo los muy urgentes), purificarlos de errores, y en general promover la ilustración. Sería un crimen contra la naturaleza humana, cuya determinación originaria consiste, justamente en ese progresar. La posteridad está plenamente justificada para rechazar aquellos decretos, aceptados de modo incompetente y criminal. La piedra de toque de todo lo que se puede decidir como ley para un pueblo yace en esta cuestión: ¿un pueblo podría imponerse a sí mismo semejante ley? Eso podría ocurrir si, por así decirlo, tuviese la esperanza de alcanzar, en corto y determinado tiempo, una ley mejor, capaz de introducir cierta ordenación. Pero, al mismo tiempo, cada ciudadano, princi-

palmente los sacerdotes en calidad de doctos, debieran tener libertad de llevar sus observaciones públicamente, es decir, por escrito, acerca de los defectos de la actual institución.

(...) Pero constituye algo absolutamente prohibido unirse por una constitución religiosa inconmovible, que públicamente no puede ser puesta en duda por nadie, aunque más no fuese durante lo que dura la vida de un hombre, y que aniquila y torna infecundo un periodo del proceso de la Humanidad hacia su perfeccionamiento, tornándose, incluso, nociva para la posteridad. Un hombre, con respecto a su propia persona y por cierto tiempo, puede dilatar la adquisición de la ilustración que está obligado a poseer; pero renunciar a ella, con relación a la propia persona, y con mayor razón aún con referencia a la posteridad, significa violar y pisotear los derechos sagrados de la Humanidad. Pero lo que un pueblo no puede decidir por sí mismo, menos lo podrá hacer un monarca en nombre del mismo. En efecto, su autoridad legisladora se debe a que reuna en la suya la voluntad de todo el pueblo». (Kant, 1966, 58-59).

APÉNDICE

(para especialistas)
los lectores deben volver a él sólo al final del tomo II.

Es evidente que, entendiendo como L_1 la lengua materna del sujeto y territorial de la comunidad no puede haber tipos cuya fórmula comience por B (B/A; B/AB) por la sencilla razón de que la lengua materna implica un aprendizaje primario, necesario y previo a cualquier posible aprendizaje secundario: por tanto tales sujetos serán siempre hablantes cuya lengua materna es o ha sido la de la otra comunidad lingüística (por tanto A/B; AB/B siendo la L_1 de estos sujetos la L_2 de la comunidad de referencia, y viceversa). Pero cuando consideramos el conflicto lingüístico desde la perspectiva de la lengua territorial, nos resulta de enorme interés el esfuerzo y el resultado de aprendizaje de los adultos desnativizados o inmigrados que aprenden la lengua territorial a fin de repatriarse (o incardinarse) en la comunidad lingüística de la lengua histórica del territorio. Desde esta perspectiva nos interesa considerar su situación lingüística respecto a la L del territorio, con independencia de su situación lingüística individual respecto a su lengua de partida. Y cabe distinguir, entonces, tres situaciones más:

ϕ/X (X = A; B; AB o ϕ)
B/X
BA/X

Del primer tipo aquél que desconociendo la lengua propia del territorio está en condiciones de adquirirla naturalmente (*el infante*) entra como tipo lingüístico *compensable* para la comunidad de referencia. Lo designamos así ϕ/ϕ, en su estado *puro* de *infante*, entendiendo que niños en situación ϕ/(A) son asimilables a él.

El segundo tipo es el aprendiz adulto (en Eusk. *euskaldunberri*). El tercer tipo es el adulto nativizado (*jator-bihurtua*).

Como, a su vez, es posible distinguir entre dos variantes diacrónicamente distintas de bilingües diglósicos (A/AB y A/BA) y entre sus equivalentes ambilingües (AB/AB y AB/BA) la extensión completa de la tipología es la que aparece en el diagrama n.º 61. El lector debe, sin embargo trabajar inicialmente con la tipología de los ocho tipos básicos y volver a la figura completa sólo al terminar la lectura de esta II parte de la obra, cuando haya comprendido claramente la naturaleza de las diferenciaciones entre los tipos básicos que la componen.

Aclaración complementaria al cuadro n.º 19

No es posible tener en cuenta todas las variantes individuales porque nos impedirían tener una imagen funcional y manejable del proceso que queremos analizar.

En el cuadro n.º 8 ponemos en el centro los 8 tipos básicos con los que trabajamos, y a la derecha e izquierda algunas de las transiciones que reflejan variantes en los tipos.

Para poder seguir la exposición sin perder el rigor y sin introducir una complejidad innecesaria vamos a dar todo el juego posible a las dos letras A y B añadiendo alguna notación adicional.

1.— Un guión entre dos letras o grupos de letras indica una situación en la que hay involucradas dos lenguas. Las letras de la izquierda indican el nivel de aprendizaje del sujeto en su lengua materna o L_1. Las letras de la derecha su nivel de aprendizaje en la otra lengua. Esto sólo tiene una excepción: el tipo BA/AB, que por ser un individuo repatriado para el idioma pasa a tener como lengua nativa una distinta de la que fue la suya materna.

2.— Cuando la lengua materna del sujeto o tipo analizado es distinta a la lengua territorial, tal desajuste se expresa mediante un signo negativo (pj. —AB/ϕ = monolingüe completo erdaldún dentro del territorio lingüístico euskaldún) delante de las grafías de aprendizaje.

3.— Un guión sucedido de una o dos letras (/A; /AB) indica la situación lingüística de llegada, abstracción hecha de cuál sea simultáneamente su situación en su lengua de partida.

4.— Un guión precedido de una o dos letras A/, AB/, ϕ/, indica la situación lingüística en la lengua nativa, abstracción hecha de su situación de hablante en otra lengua.

5.— La letra X representa simultáneamente a A, B, BA, AB. Así A/X equivale tanto a A/A; A/B; A/BA o A/AB.

En descripciones sociolingüísticas y trabajos especializados las siguientes notaciones pueden resultar también de gran utilidad;

6.— V para representar a A o B, pero no a AB ni BA. A/V = A/A o A/B

7.— W para representar a AB o BA pero no a A ni B. A/W = A/AB o A/BA.

8.— Los *architipos* (casillero II) son los sujetos lingüísticos individuales en cuanto que miembros de uno de los grupos sociolingüísticos. Se les representará con la letra correspondiente y la notación adicional (''): p. ej. ϕ ''; A''; B''.

10.— Las situaciones de Lengua se representarán con la grafía correspondiente dentro de un doble guión y precedida de la notación (:) p. ej.: /:AB/. La situación /:BA/ ubicada en el casillero, y mencionada en el texto, página 185, corresponde a la de una lengua clásica en la primera fase del proceso de *resurrección* (el único ejemplo conocido es el Hebreo), y a un pidgin en su proceso de criollización, C. p. ej. el Motu Papúa.

11.— Los aprendizajes en sí mismos pueden referirse con la letra apropiada, subrayada mediante la notación ( ) : A ; B ; BA

12.— En este texto, por razones didácticas no se introducen las notaciones adicionales 6-11, ya que el texto, por su carácter de exposición, hace inequívoco el saber a qué plano nos estamos refiriendo en cada momento. Pero tales notaciones deben usarse en cualquier trabajo especializado de aplicación de esta teoría.

Cuadro n.º 19 CLAVES DE NOTACION PARA TRABAJOS ESPECIALIZADOS

0	I	II	III	IV
Recorridos de aprendizaje	Tipos* individuales	Architipos	Grupos socioling.	Situaciones de Lengua
$\underline{\phi}$	ϕ/ϕ	ϕ'	ϕ''	/:ϕ/
A	BA/AB	A'	A''	/:A/
B	—AB/ϕ	B'	B''	/:B/
AB	A/ /B	BA'	BA''	/:BA/
BA	A/X	AB'	AB''	/:AB/
	A/V A/W			
X	X/X	X'	X''	/:X/

TESTIGO O MATRIZ

(*) No están todos los tipos. Sólo incluye **ejemplos** de notación.

Fórmula		**Designación lógica**
1—.	**Tipos compensables**	
1.1.	ϕ/ϕ	Prelingüe (infante) compensable
1.2.	A/ϕ	Monolingüe compensable primario
1.3.	A/A	Semibilingüe compensable primario
2—.	**Tipos descompensados**	
2.1.	A/B	Semibilingüe compensado
2.2.	A/BA	Bilingüe descompensado primarizado
2.3.	A/AB	Bilingüe descompensado secundarizado
3—.	**Tipos compensados**	
3.1.	AB/ϕ	Monolingüe compensado secundario
3.2.	AB/A	Bilingüe compensado primario
3.3.	AB/B	Bilingüe compensado secundario
4—.	**Tipos duplicados o re-compensados**	
4.1.	AB/AB	Ambilingüe simultáneo
4.2.	AB/BA	Ambilingüe tardío culturizado
4.3.	BA/AB	Ambilingüe tardío nativizado o repatriado.
0—.	ARCHITIPOS	
0.I.	ϕ ''	Erdaldun / Extranjero
0.II.	A''	Nativo primario
0.III.	B''	Aprendiz secundario
0.IV.	BA''	Adulto nativizado
0.V.	AB''	Nativo cultivado

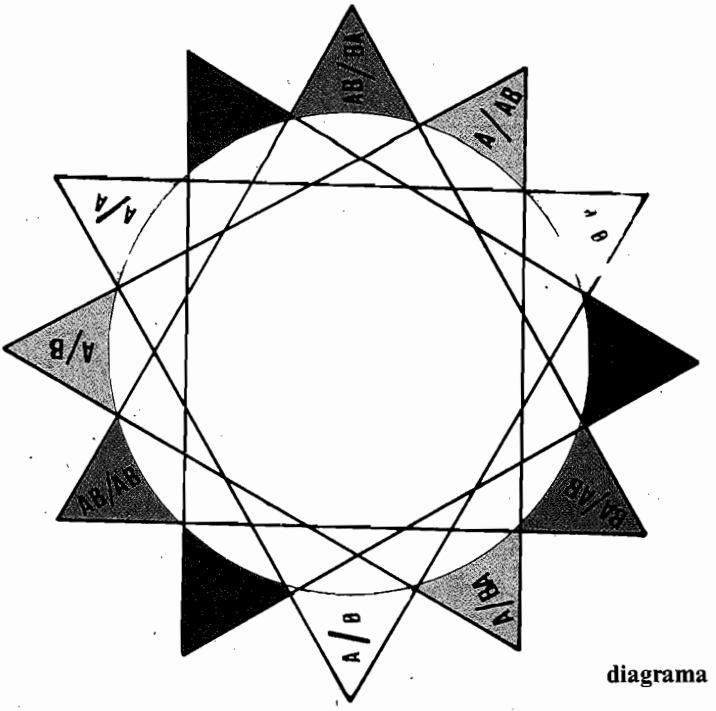
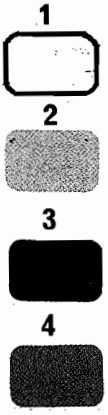


diagrama n.º 61



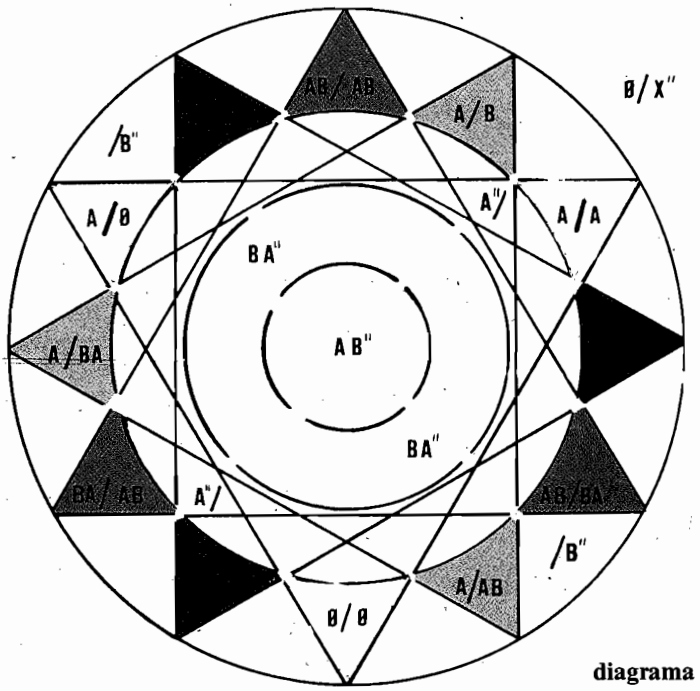


diagrama n.º 62

Explicación del diagrama completo de los tipos (n.º 61 y 62)

Los doce tipos básicos se agrupan en cuatro subgrupos de tres. La trilogía insertada en el triángulo verde representan tipos lingüísticos *compensables* para la L_1 (susceptibles de una optimización inmediata). La trilogía insertada en el triángulo negro representa tipos *descompensados* (cuya capacidad lingüística está escorada hacia la lengua invasora). Los tipos del triángulo rojo representan situaciones ya **compensadas** para la lengua territorial (hablantes fijados al Euskara, en nuestro caso, por un aprendizaje lingüístico completo). La trilogía del triángulo azul consiste en los tipos lingüísticos *duplicados*: con un aprendizaje completo en dos lenguas.

En círculos concéntricos ubico los architipos /B, A/, BA y AB, que corresponden en realidad a los cuatro *grupos* sociolingüísticos de la comunidad lingüística, siendo las dos situaciones BA y AB las más internas o medulares ya que los hablantes que la poseen constituyen el *espacio simbólico* de la Lengua.

Fuera del círculo queda la situación ϕ/X como tangencial o excéntrica a la comunidad lingüística. Para integrarse en ésta los hablantes potenciales que están en tal situación deben adaptarse al tipo lingüístico concéntrico que represente su posibilidad inmediata de optimización.

BIBLIOGRAFÍA

OBSERVACIONES

Todas las obras catalogadas en esta bibliografía aparecen citadas o bien en la presente obra o bien en la obra *Dialéctica de la Territorialidad* que en su día aparecerá como libro que desarrolla los aspectos territoriales de la normalización lingüística.

Esta bibliografía **no es** una guía de lecturas a realizar; es solamente una *fe pública* de obras citadas en el texto. Ésta es la razón de que se mencionen en ella algunas obras tangenciales al enfoque y temas tratados y se omitan, en cambio, obras de mayor relevancia e interés.

Aarseth, B., 1969. *The situation of the Lapps, especially in Norway. Lingual Minorities in Europe (A selection of Papers from the European Conference of Lingual Minorities in Oslo*). Det Norske Samlaget, Oslo. Pp. 54-72.

Abdulaziz, M. H., 1971. «Tanzania's National Language Policy and the Rise of Swahili Political Culture». In *Language Use and Social Change*. International African Institute. Oxford University Press. Pp. 160-178.

Abercrombie, D., 1965. «The Social basis of language». In *Teaching English as a Second Language* (A Book of Readings). Harold B. Allen (ed.). MacGraw Hill. Pp. 15-24.

Adler, M. K., 1977. *Welsch and the other dying languages in Europe. A Sociolinguistic study*. Helmut Busket Verlag. Hamburg.

Aitken, A. J., 1981. «The good old Scots tongue: Does Scots have and identity?». In *Minority Languages Today*. E. Haugen, J. D. McCure and D. Thompson ed. Edinburgh University Press. Pp. 72-90.

Albert, M. L., L. K. Obler, 1978. *The Bilingual Brain* (*Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*). Academic Press, New York (San Francisco, London).

Albo, X., 1974. *Los Mil Rostros del Quechua. Sociolingüística de Cochabamba*. Instituto de Estudios Peruanos.

Alcaraz, R. A., Barreiro, Castillo, 1974. *Apuntes para la Historia de la Guerra entre México y los Estados Unidos*. (Edic. facsimilar de la de 1848). 2.ª edic. 4 Siglo XXI Editores, Mexico.

Alcock, A. E. 1970 *The History of the South Tyrol Question*. Michael Joseph, London.

Alonso, M., 1947. *Teología de Averroes (Estudios y Documentos)*. C.S.I.C. Instituto Miguel Asín. Escuela de Estudios Arabes. Madrid-Granada.

Amasoye, B. I., 1972. *The Future of the Ijo Language and Its Dialects*. Amasoye Private Printing Press, Vienna.

Ambose, John E., C. H. Williams, 1981. «On the spatial definition of *minority*: scale as an influence on the geolinguistic analysis of Welsh». In *Minority Languages Today*, Edinburgh University Press, Pp. 53-71.

Aminov, A. 1986. «Languages across eleven time zones». *Soviet Weekly*, n.° 2.292 (11-I-86) pag. 12.

Anaxágoras, cf. G. S. Kirk & J. E. Raven, Pp. 362-394.

Andrzejewski, B. W., 1971. «The role of broadcasting in the adaptation of the Somali language to modern needs». In *Language Use and Social Change. Problems of Multilingualism with Special Reference to Eastern Africa.* W. H. Whiteley editor. International African Institute. Oxford University Press. Pp. 262-273.

A. Apat-Echebarne (A. Irigaray), 1974. *Una Geografía Diacrónica del Euskara en Navarra.* Ediciones del *Diario de Navarra*, Pamplona.

Aracil, Ll. V., 1966. *Bilingualism as a myth.* Cahiers de L'IRCE, IV, Centre Universitaire de Perpignan (reprint 1977).

Aracil, Ll. V., 1978. *Sociolinguistcs: revolution and paradigm.* Sociolinguistics Newsletter, volume IX, number 2, Pp. 3-8.

Aracil, Ll. V. 1982a. *Dir la Realitat*, Barcelona (copia ciclostática).

Aracil, Ll. V., 1982b. *Papers de Sociolingüística.* Edicions de la Magrana (col. Els Orígens, n.° 9), Barcelona.

Aracil, Ll. V., 1982c. «The sociolinguistic history of Europe: the subject and the challenge». In *Linguistic Problems and European Unity,* edited by Giorgio Braga-Ester Monti Civelli, Franco Angeli, Milano.

Aracil, Ll. V., 1984. «Lengua nacional: ¿una crisis sin crítica?». Copia ciclostática de la ponencia presentada al Simposio sobre Innovación en la Enseñanza de la Lengua y Literatura Española. Reproducido en *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia.* Ediciones Ttarttalo, Donostia, 1986. Pp. 443-455.

Arca, A. 1982. «La minoranza catalana di Alghero». In *Linguistic Problems and European Unity.* Edited by G. Braga & Ester Monti Civelli, Franco Angeli, Milano.

Aresti, G., 1969. *Harri eta Herri.* Kriselu-3. Bilbao.

Aristóteles. 1970. *Política* (traducción de Julián Marías y María Araujo). Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

Artaso & J. Mollarri. «T.B.O.: telebista bat Ondarrurako». *Argia*, zenbakia 1084-5, or. 25-27.

Arregi, F., 1984. «Euskalduntzearenganako jarrerak». Comunicación presentada al Congreso de Sociolingüística de las Lenguas Minorizadas, Getxo-Fadura.

Astarloa, P. P., 1803. *Apología de la Lengua Bascongada (o ensayo crítico filosófico de su perfección y antigüedad sobre todas las que se conocen)*. Gerónimo Ortega, Madrid.

Averroes (M.I.A.). *Fasl-Al-Maqal*, En M. Alonso, cit.

Averroes (M.I.A.). *Kasf-an-Manahiŷ*. En M. Alonso, cit.

Axular, P. de. *Gero*. Ed. de L. Villasante. Juan Flors, Barcelona, 1964.

Azcue, R. M.ª, 1906. *Diccionario vasco-español-francés*. Reedición de la Editorial La Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao, 1969.

Azurmendi Ayerbe, M.ª J. 1978. «Bilingüismo», en *El Libro Blanco del Euskara*, Siadeco-Euskaltzaindia, Pp. 621-59.

Azurmendi Ayerbe, M.ª J. 1982. «Las universidades en relación con el proceso de recuperación del autogobierno y de la francesización del Québec» copia ciclostática. (Aparecido en el 1.er número de la revista *Zutabe)*.

Azurmendi Ayerbe, M.ª J., 1985. «Descripción lingüística y sociolingüística del bilingüismo escolar de Euskadi-Sur, a través del léxico disponible referido al mundo laboral». In *Aingeru Irigaray'ri Omenaldia*, Eusko Ikaskuntza, Pp. 297-322.

Bacon, F., 1626 (ed. 1974). *The Advancement of Learning and New Atlantis*. Edited by Arthur Johnston, Oxford University Press.

Bacon, F. (ed. 1905). *The Philosophical Works*. George Routledge & Sons, London.

Bacon, R., 1597. *The Mirror of Alchimy*. Printed for Richard Olive, London.

Badie, B. & P. Birnbaum, 1979. *Sociologie de l'Etat*. Bernard Grasset, Paris.

Banac, Ivo, 1984. *The National Question in Yugoslavia (Origins, History, Politics)*. Cornell University Press, Ithaca & London.

Baetens Beardsmore, H., 1982. *Bilingualism: Basic Principles*. Tieto Ltd. Avon.

Baker, A., 1972. *Modern Physics and Antiphysics*. Addison-Wesley Publishing Company. Reading Massachusetts.

Bar-Adon, A., 1975. *The Rise and Decline of a Dialect (A Study in the Revival of Modern Hebrew)*. Mouton, The Hague, Paris.

Barber, C., 1975. *Early Modern English*. Andre Deutsch, London. (Pp. 65-142, «Attitudes to English»).

Baris, M., 1978. *Langue d'Oil contre Langue d'Oc. De la prise de Montségur, 1244 à la loi Deixonne, 1951. Evolution historique du contre-enseignement de l'occitan, puis de son enseignement*. Fédérop, Lyon.

Bateson, G., 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. Intertext Books, London.

Battisti, C. 1931. *Popolo e Lingue néll' Alto Adigio*. Florence.

Battisti, C. 1937. *Storia della questione ladina*. Florence.

Bay, E., 1975. «Ontogeny of stable speech areas in the human brain». *In Foundations of Language Development*, vol. II, Pp. 21-29. Academic Press, New York (S. Francisco, London).

Bebel-Gisler, D., 1976. *La Langue Créole, Force Jugulée*. Librairie Editions L'Harmattan, Paris.

Beeston, A. F. L., 1970. *The Arabic Language Today*. Hutchinson University Library, London.

Ben-Dor, S., 1966. *Makkovik: Eskimos and Settlers in a Labrador Community. A Contrastive Study in Adaptation*. Memorial University of Newfoundland, St. John.

Berger, P. & T. Luckmann, 1979. *The Social Construction of Reality*. Penguin Peregrine Books, Harmondsworth.

Berlitz, C., 1982. *Native Tongues*. Panther. Granada Publishing Ltd. London.

Bernstein, B., 1973. *Class, Codes and Control*. Paladin, St. Alban.

Besso, H. V. 1970. «Decadencia del judeo-español. Perspectivas para el futuro». En *Actas del primer Simposio de Estudios Sefardíes*. Edición de Iacob M. Hassán. Instituto «Arias Montano», C.S.I.C. Madrid.

Bodard, L., 1971. *Massacre on the Amazon*. Tom Stacey, London.

Bodmer, F., 1981 (1.ª ed. 1944). *The Loom of Language*. The Merlin Press, London.

Bohm, D., 1983. *Wholeness and the Implicate Order*. Ark Paperbacks. Routledge & Kegan Paul, London.

Brack, G. M., 1975. *Mexico Views Manifest Destiny, 1821-1846. An Essay on the Origins of the Mexican War*. University of New Mexico Press, Albuquerque.

Brierley, J.K., 1970. *A Natural History of Man*, Heinemann, London.

Brondal, R.V., 1947. *Essais de Linguistique Générale*. Copenhague.

Bronowsky, J., 1981. *The Ascent of Man*. Futura: Macdonald & Co. London & Sydney.

Bruner, J., 1983. *Child's Talk (Learning to Use Language)*. Oxford University Press.

Bryden, M. P. 1982. *Laterality: Functional Asymetry in the Intact Brain*. Academic Press, New York.

Bugelsky, B. R., 1956. *The Psychology of Learning*. Henry Holt & Co. New York.

Burgoa, I., 1983. *Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México.

Byron, J., 1976. *Selection among Alternates in Language Standardization: The Case of Albanian*. «Contribution to the Sociology of Language Series». Mouton, The Hague, Paris.

Cadalso, J., ed. 1978. *Cartas Marruecas*. Edición de Joaquín Arce. Ediciones Cátedra, Madrid.

Calder, N., 1979. *Einstein's Universe*. British Broadcasting Corporation, London.

Calvet, L. J., 1974. *Linguistique et Colonialisme: petit traité de glottophagie*, Payot, París.

Cantera de Urbina, J., 1958. *Los Sefardíes*. Colección *Temas españoles*, n.º 252. Publicaciones Españolas, Madrid.

Capell, A., 1971. *History of research in Australian and Tasmanian Languages*. In «Current Trends in Linguistics», vol. 8. Mouton, The Hague, Paris. Pp. 661-720.

Capizzi, A., 1955. *Protágora: Le Testimonianze e i Frammenti*. G. C. Sansoni Editori, Firenze.

Capra, F., 1983. *The Tao of Physics*. Fontana, London. (lst edition 1976).

Cardaberaz, A., Cf. Kardaberaz, A.

Carroll, L., 1979, (ed. española), *El Paraguas de la Rectoría. Cajón de Sastre*. Ed. de C. M. Sánchez Rodrigo. Ediciones del Cotal, S.A. Barcelona.

Carroll, M., 1984. *Cyclical learning Processes in Second Language Production*. Verlag Peter Lang. Frankfurt am Maim.

Casas, F. B. de las, 1873. *Tratado Sobre la Esclavitud de los Indios*. Biblioteca de Autores Españoles, M. Rivadeneyra, Madrid, Pp. 208-229.

Castellan, G., 1960. «Aspect de la politique des nationalités dans la fédération socialiste yougoslave». *Revue Française des Sciences Politiques*. Vol. 10, n.º 1 (Mars, 1960), Pp. 83-106.

Catholic Institute for International Relations, 1983. *Guatemala*, London.

Clark, G. L. & M. Dear, 1984. *State Apparatus: Structures and Language of Legitimacy*. Allen & Unwin, Boston-London.

Clark, R. P., 1980. «Euskadi: Basque nationalism in Spain since the Civil War». In *Nations without a State. Ethnic Minorities in Western Europe*. Edited by Charles R. Foster. Praeger, New York. Pp. 75-100.

Cobarrubias, J. 1983. «Ethical issues in status planning». In *Progress in Language Planning*. Edited by J. Cobarrubias & J. A. Fishman. Mouton, Pp. 41-85.

Cobarrubias, J., 1986. «Status de las lenguas minorizadas». En: *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*. Ediciones Ttarttalo, Donostia. (Pp. 185-190)

Cobreros, E., 1984. «Funtzio publikoa eta hizkuntzagatiko diskriminazioa». *Jakin*, 33, 105-112.

Cohen, M., 1956. *Pour une Sociologie du Langage*. Albion Michel, Paris.

Cohen, M., 1975. *Language: its Structure and Evolution* (Le Langage: Structure et Evolution). Vers. ingl. de L. Muller. Souvenir Press Ltd. London.

Cole, D. T., 1955. *An Introduction to Tswana Grammar*, Longmans, Green & Co. London, Cape Town, New York.

Cole, L. R., 1973. *Language Teaching in Action*. Longman, London (Cape Town, etc.).

Cole, R. L., 1975. «Divergent and convergent attitudes towards the Alsatian dialect». *Anthropological Linguistics* 17, Pp. 293-302.

Collinder, B., 1960. «The importance of Lappish as a language for the Lapps and their culture». In *The Lapps Today in Finland, Norway and Sweden*. Rowland G. P. Hill (ed.), Mouton, The Hague (etc.), vol. 1, Pp. 47-51.

Commins & Fagin, 1954. *Principles of Educational Psychology*, Ronald, New York.

Comte, A., 1973 (ed. esp.) *Curso de Filosofía Positiva*, Aguilar, Madrid.

Comte, A., 1980 (ed. esp.) *Discurso sobre el Espíritu Positivo*, Alianza Editorial, Madrid.

Comte, A., 1897. *La Sociologie*. Félix Alcan Editeur, Paris.

Comte, A., 1854. *Systéme de Politique Positive*. Chez l'auteur et Chez Carilian-Goeury et Vor Dalmont, 4 volumes. Paris.

Conde, J. A. (Cura de Montuenga), 1804. *Censura Crítica de la Pretendida Excelencia y Antigüedad del Vascuence*. Imprenta Real, Madrid.

Confucius. 1979. *The Analects* (Lun Yu). Translated with an introduction by D. C. Lau. Penguin Classics, Harmondsworth.

Conte, A., Ch. Cortés, A. Martínez, F. Nagore, Ch. Vázquez, 1977. *El Aragonés: Identidad y Problemática de una Lengua*. Librería General, Zaragoza.

Coromines, J., 1980. *Diccionari Etimológic i Complementari de la Llengua Catalana*. Curial Edicions Catalans. Caixa de pensions «La Caixa», Barcelona.

Coseriu, E., 1952. «Sistema, norma y habla». *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo,* n.º IX. Pp. 113-181.

Coseriu, E., 1957. «Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico». *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo,* n.º 15, Pp. 201-355.

Costa de Beauregard, O., 1963. *La Notion de Temps (équivalence avec l'espace).* Hermann. París.

Cottrell, L., 1972. *Reading the Past (The story of deciphering ancient languages).* J. M. Dent & Sons Ltd. London.

Caigie, W. A., 1924. «The present state of the Scottish tongue». In *The Scottish Tongue: A series of lectures on the vernacular language of Lowland Scotland.* Cassell & Co. London, Pp. 1-46.

Critchley, M., 1975. «Language». In *Foundations of Language Development (A Multidisciplinary Approach).* E. H. Lenneberg, Elizabeth Lenneberg, ed. Academic Press, New York. Pp. 4-16.

Crystal, D., 1976. *Child Language, Learning and Linguistics.* Edward Arnold, London.

Chaho, J. A., 1847. *Histoire Primitive des Euskariens-Basques.* Bayonne.

Charbonneau, B., 1973. *Tristes Campagnes.* Denöel, París.

Chomsky, N., 1968 (1972 enlarged edition). *Language and Mind.* Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York.

Chomsky, N., E. Walker, 1978. «The linguistic and psicholinguistic background». In *Explorations in the Biology of Language,* Edward Klein, edit.; Harvester Press, Hassocks. Pp. 15-26.

Christian Brothers, The. 1906. *Gibraltar Readers.* John Heywood Ltd., London.

Christophersen, P., 1973. *Second Language Learning.* Penguin Ed. Harmondsworth.

Daoust-Blais, D., 1983. «Corpus and status language planning in Québec: a look at linguistic education». In *Progress in Language Planning,* Mouton. Pp. 207-234.

Darrigol, J.P., 1829. *Dissertation Critique et Apologétique sur la Langue Basque,* Bayonne. (Hay reedición de esta obra en Eché Editeur, Toulouse, 1979).

Davant, J. L., 1977. *Aberri eta Klase Burruka Euskal Mugimenduan,* Elkar, Baiona.

Debnam, G., 1984. *The Analysis of Power: a realistic approach.* Macmillan Press, London.

Deen, N. G., 1937. *Glossaria Duo Vasco-Islandica*, H.J. Paris, Amsterdam (rep. *ASJU* XXV-2, 1991).

De Vos, G. A., W. O. Wetherall, 1983. *Japan's Minorities: Barakumin, Koreans, Aiunu and Okinawans*. Minority Rights Groups Ltd., London (lst ed. 1974, rep. 1983 updated by K. Stearman).

D'Iharce de Bidassouet, A., 1825. *Histoire des Cantabres, ou des Premiers Colons de toute l'Europe, avec celle des Basques, leur Descendants Directs, qui Existent encore, et leur Langue Asiatique-Basque, traduite et réduite aux Principes de la Langue Française*. Chez Jules Didot Ainé, Paris.

Dixon, T., M. Lucas, 1982. *The Human Race*. Thames Methuen, London.

Dorian, N. C., 1981. *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Douglas, M., 1960. *Purity and Danger: an Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Routledge and Kegan Paul, London.

Douglas, M., 1975. *Implicit Meanings*. Routledge and Kegan Paul, London. (Pp. 47-59: «Pollution»).

Ducrot, O. & T. Todorov, 1981. *Encyclopedic Dictionary of the Sciences of Language*. Blackwel Reference, Oxford. (1.ª ed. francesa de 1972 en Editions du Seuil).

Dulay, H., M. Burt, S. Krashen, 1982. *Language Two*, Oxford University Press.

Dutta Dikshit, R., 1975. *The Political Geography of Federalism*, Macmillan Company of India, New Delhi.

Duvoisin, 1859. *Bible Saindua edo Testament Zahar eta Berria. Duvoisin Kapitanak Latinezko Bulgatatik Lehenbiziko Aldiko Laphurdiko Euskarara Itzulia.* Luis Luziano Bonaparte Printzeak argitara emana, Londresen.

Drury, A., 1967. *A very Strange Society: A Journey to the Heart of South Africa*, Michael Joseph Ltd., London.

Dyen, I., 1971. «The Austronesian languages of Formosa». In *Current Trends in Linguistics* vol. 8. (edited by T. A. Sebeok), Mouton, The Hague-Paris, Pp. 169-199.

Echave, B. de, 1607. *Discursos de la Antigüedad de la Lengua Cántabra*. Imprenta de Henrrico Martinet, México.

Eleizalde, L. de, 1918. *La lucha por el Idioma Propio*. Dip. de Bizkaya, Bilbao.

Eliade, M., 1959. *The Sacred and the Profane: the Nature of Religion*. Harcourt, New York.

Eliade, M., 1971. *The Myth of the Eternal Return, or Cosmos and History.* Bollingen, Princeton (N. Jersey).

Eliot, T. S., 1943. *Four Quartets*, Harcourt, Brace & Co., New York.

Eliot, T. S., 1948. *Notes Towards the Definition of Culture.* Faber & Faber. London.

Ellis, P. B. & S. Mac A'Ghobhainn, 1971. *The Problem of Language Revival (Examples of Language Survivals).* Club Leabhar Ltd., Inverness.

Ellis, P. B., 1974. *The Cornish Language and Its Literature.* Routledge and Kegan Paul, London.

Empedocles de Acragas. Cf. G. S. Kirk & J. E. Raven (Pp. 320-361).

Engels, F., 1940. *The Origin of the Family, Private Property and the State.* Lawrence and Wishart, London.

Engels, F., 1954. *Dialectics of Nature.* Foreign Languages Publishing House, Moscow.

Englert, S., 1972. *Island at the Centre of the World*, Robert Hale & Co., London.

Epicteto. 1630. *El Enkiridion de Epikteto i la Tabla de Kebes, Filósofos Estoicos, traducidos del Griego en Kastellano por el M. Gonzalo Korrea.* Xazinto Tabernier, impresor de la Universidad, Salamanca.

Erro, J. B., 1815. *El Mundo Primitivo o Examen Filosófico de la Antigüedad y Cultura de la Nación Bascongada.* Imprenta de Fuentenebro, Madrid.

Euskarazko Kulturaren Batzarrea, 1985. «Euskararen Plangintzarako Oinarriak». *Jakin*, 34, 5-139.

Euskeraren Aholku-Batzordea, 1983. *Euskararen Politikarako Oinarriak.* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

Eusko Jaurlaritza, Gizarte-Azterketarako Lantaldea. 1983. *Euskararen Borroka.* Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

Ezguerra, D. de, 1747. *Arte de la Lengua Bisaya de la Provincia de Leyte.* Imprenta de la Compañía de Jesús, Manila. (Hay edición moderna de esta obra en Librería General Victoriano Suárez, Madrid, 1949).

Faerch, C., K. Haastrup, R. Phillipson, 1984. *Learner Language and Language Learning.* Multilingual Matters Ltd., Clevedon (Avon).

Falc'hun F., 1958. «Langue bretonne». *Orbis*, VII, n.° 2, Pp. 516-533.

Fantini, A. E., 1972. *La Adquisición del Lenguaje de un Niño Bilingüe.* Herder. Barcelona.

Fatas Cabeza, G., 1981. «Introducción» al libro *Aragón es...* Sindicato Central de Riegos del Alto Aragón. Huesca.

Feitsma, A., 1981. «Why and how do the Frisian language and identity continue?». In *Minority Languages Today* (A Selection from the Papers read at the First International Conference on Minory Languages held at Glasgow University from 8 to 13 September 1980), Edinburgh University Press.

Federico, T., 1973. «Simbolismo del juego de pelota en el Popol Vuh». *Estudios de Cultura Maya,* vol. IX. Universidad Autónoma de México, Pp. 127-134.

Fellman, J., 1973. *The Revival of a Classical Tongue. Eliezer Ben-Yehuda and the Modern Hebrew Language.* Mouton, The Hague, París.

Fellman, J., 1975. «A sociolinguistic comparison of two modern Semitic languages: Hebrew and Amharic». *Anthropological Linguistics,* vol. 17, number 1, Pp. 15-18.

Fennell, D., 1981. «Can a shrinking linguistic minority be saved? Lessons from the Irish experience». In *Minority Languages Today.* Edinburgh University Press, Pp. 32-39.

Ferguson, C. A. & O. K. Garnica, 1975. «Theories of Phonological Development». In *Foundations of Language Development* vol. 1. Academic Press, New York. Pp. 153-180.

Ferro, M., 1981. *The Use and Abuse of History or How the Past is Taught.* Routledge & Kegan Paul, London. (Edición original francesa: *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Payot, París).

Fishman, J. A., 1977. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective.* Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts.

Fishman, J. A., 1982. «English as additional language». In *The Other Tongue: English Across Cultures.* B. B. Kachru editor, University of Illinois Press, Urbana, Pp. 16-21.

Forster, P. G., 1982. *The Esperanto Movement.* Mouton, The Hague, Paris, New York.

Fortier, D. H. 1980. «Brittany»: *Breiz Atao.* In *Nations Without a State: Ethnic Minorities in Western Europe.* Edited by Charles R. Foster. Praeger, New York. Pp. 136-142.

Francescato, G., 1958. «Il friulano oggi». *Orbis* VII, Pp. 198-204.

Fraser, C., U. Bellugi, R. W. Brown, 1963. «Control of grammar in imitation, comprehension and production». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour,* 2, Pp. 121-135.

Gad, F., 1960. «Education in Greenland: Greenland schools and their relation to the problems of cultural contact». In *The Lapps Today in Finland, Norway and Sweden.* Rowland G. P. Hill (ed.), Mouton, vol. 1., Pp. 135-7.

Gad, F., 1960. «Education in Greenland: Greenland schools and their relation to the problems of cultural contact». In *The Lapps Today in Finland, Norway and Sweden*. Rowland G. P. Hill (ed.), Mouton, vol. 1., Pp. 135-7.

Galbraith, J. K., 1984. *The Anatomy of Power*. Hamish Hamilton, London.

Galilei, G., 1964. *Opere*. Unione Tipografico Editrice Torinese. Torino.

Galíndez, J. de, 1942. *La aportación vasca al derecho internacional*. Editorial Vasca Ekin, Buenos Aires.

Garagorri, X. & E. Eguilior, 1983. «Desarrollo y situación actual de la enseñanza en las ikastolas». En *Lenguas y Educación en el Ambito del Estado Español*. Miguel Siguán ed., Ediciones de la Universidad de Barcelona.

García Ripoll, M. 1986. «Yugoeslavia: naciones y lenguas». En *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*. Ediciones Ttarttalo, S. Sebastián. Pp. 393-416.

Gatenby, E. V., 1965. «Conditions for success in language learning». In *Teaching English as a Second Language*. Harold B. Allen (ed.) Mac Graw-Hill, New York. Pp. 9-15.

Genta, J. B. 1938. *Los Problemas Fundamentales de la Filosofía*. Librería y Editorial Ruiz. Córdoba (Argentina).

Gil Hernández, A., M. das D. Arribe Dopico, J. C. Rabade Castinheira, 1984. «Que Galego na escola? Anotaçons para umha proposta de planificaçom linguistica na Galiza. Tese reintegracionista». En *I Encontros Labaca. Ponencias*. Ediciós do Castro. A Corunha, Pp. 43-175.

Gili Gaya, S., 1961. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Vox, Bibliograf, Barcelona.

Gobierno Vasco. Gabinete de Prospección Sociológica, 1983. *La Lucha del Euskera*. Servicio Central de Publicaciones. Departamento de la Presidencia, Vitoria.

Gorter, D., 1981. «Some recent developments in official language planning in Friesland». In *Minority Languages Today*. Edinburgh University Press, Pp. 177-181.

Goodman, F. D., 1972. *Speaking in Tongues: a Cross-Cultural Study of Glossolalia*. University of Chicago Press.

Government of Gibraltar, 1970. *Report on the Census of Gibraltar*. Gibraltar.

Graham, G., 1983. *Historical Explanation Reconsidered*. Aberdeen University Press.

Grayshon, M. C., 1977. *Towards a Social Grammar of Language*. Mouton. The Hague (etc.)

Greene, D., 1981. «The Atlantic Group: Neo-Celtic and Faroese». In *Minority Languages Today*. Edinburgh University Press. Pp. 1-9.

Greve, M. de, 1982. «Vers un renouvellement de la formation dans une societé globale plurilingue et pluriculturale». In *Linguistic Problems and European Unity*. Franco Angeli, Milano. Pp. 193-196.

Griera Caja, A., 1965. *Gramática Histórica Catalana*. Instituto Internacional de Cultura Románica. Abadía de San Cugat del Vallés.

Griera Caja, A., 1973. *Atlas Lingüistic de La Vall D'Arán*. Edicions Polígrafa, Barcelona.

Gross, F., 1978. *Ethnic in a Borderland*. Greenwood Press, Westport (Connecticut).

Guarneiro, P. E., 1895. «Il dialetto catalano d'Alghero». *Archivio Glottologico Italiano*, IX, Pp. 261-364.

Gudschinsky, S. C., 1967. *How to Learn an Unwritten Language*. Rinehart & Winston.

Guiora, A. Z., R. C. L. Brannon; C. Y. Dull, 1972. «Empathy and second language learning». *Language Learning*, vol. 22, n.° 1, Pp. 111-130.

Gurdjeff, G. I., 1983. *Meetings with Remarkable Men*. Pan Books, Picador. London (lst ed. 1978).

Habermas, J., 1972. *Knowledge and Human Interest*. Heinemann, London.

Hall, R. A., 1966. *Pidgin and Creole Languages*. Cornell University Press. Ithaca, New York.

Halliday, M. A. K., A. Mckintosh & P. Strevens, 1970. «The users and uses of language». In *Readings in the Sociology of Language*, Fishman, J. A. (ed.). Mouton, The Hague (etc.), Pp. 139-164.

Hammers, J. F., M. Blanc, 1984. *Bilingualité et Bilinguisme*. P. Mardaga Editeur. Bruxelles.

Hamers, J. F., W. E. Lambert, 1977. «Visual field and cerebral hemisphere preferences in bilinguals». In *Language Development and Neurological Theory*. S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (eds). Academic Press, New York.

Hartmann, R. R. K., F. G. Stork, 1973. *Dictionary of Language and Linguistics*. Applied Science Publishers. Barking.

Harrison, G.; F. Fileni; M. Bolognari, 1982. «Il contesto situazionali diglottico nell'area bilingue italo-albanese del Meridione d'Italia». In *Linguistic Problems and European Unity*. Franco Angeli Editore, Milano. Pp. 374-378.

Haugen, E., 1966. *Language Conflict and Planning (The Case of Modern Norwegian)*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).

Haugen, E., 1974. «Algunos problemas en sociolingüística». En *La Sociolingüística Actual*. Universidad Autónoma de México, México. Pp. 79-114.

Haugen, E., 1981. «Language Fragmentation in Scandinavia». In *Minority Languages Today*. Edinburgh University Press, Pp. 100-119.

Hechter, M., 1975. *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development 1536-1966*. Berkeley & Los Angeles. University of California Press.

Hegnaur, C., 1947. *Das Sprachenrecht der Schweiz*. Zurich.

Heisenberg, W., 1959. *Physics and Philosophy* (*The revolution in Modern Science*). George Allen & Unwin, London.

Heraclito de Efeso, cf. G. S. Kirk & J. E. Raven, Pp. 182-216.

Hermannsson, H., 1919. «Modern Icelandic», *Islandica*, vol. XII, Pp. 1-16. Cornell University Library, Ithaca, New York.

Hervás y Panduro, L., 1800-1804. *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división y claves de estas según la diversidad de sus idiomas y dialectos*. Imprenta del Real Arbitrio de Beneficencia. (6 volúmenes).

Herriot, P., 1970. *An Introduction to the Psychology of Language*. Methuen. London.

Hesiodo (ed. fran. 1944). *Théogonie, Les Travaux et les Jours*. Le Bouclier. Collection des Universités de France. París.

Hesse, H., 1973 (ed. ingl.). *Siddharta*, Picador. Pan Books Ltd. London.

Holle, F., 1908. «La frontera de la lengua catalana en la Francia meridional». *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*. Estampa d'En Joaquin Horta, Barcelona.

Homans, G. C., 1951. *The Human Group*. Routledge & Kegan Paul. London. (Reedited 1975).

Hourani, A. H., 1947. *Minorities in the Arab World*. Oxford University Press.

Howes, H. W., 1950. *The Gibraltarian*. City Press, Colombo.

Huarte de San Juan, J., 1873. *Examen de Ingenios*. Biblioteca de Autores Españoles. Tomo LXV. M. Ravadeneyra, Madrid. Pp. 403-519.

Hudson, A., E. & G. D. Bills, 1982. «Intergenerational shift in an Albuquerque *Barrio*». In *Spanish in the United States. Sociolinguistic aspects*. Edited by Jon Amastae and Lucia Elias-Olivares. Cambridge University Press. Pp. 135-153.

Hudson, R. A., 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge University Press. Cambridge.

Hugh-Jones, S., 1985. «The Maloca: a world in a house». In *The Hidden Peoples of the Amazon*. British Museum Publications, London, Pp. 76-93.

Humboldt, C. W. Von, (*Guillermo de Humboldt*) ed. esp. 1925. *Los Vascos*. Tirada aparte de la *Revista Internacional de Estudios Vascos*. San Sebastián.

Hume, D., 1740. *An Abstract of a Treatise of Human Nature*. Reprinted with an Introduction by J. M. Keines and P. Sraffa. University Press, Cambridge.

Husserl, E., 1922. *Ideen zu einer Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Verlag von Max Nieueger. Halle.

Hyman, G., 1974. *Cumulative Inertia and the Problem of Heterogeneity in the Analysis of Geograhical Mobility*. Centre for Environmental Studies. London.

Iharce de Bidassouet, vide D'Iharce de Bisassouet.

In-Sob, Z., 1970. *An Introduction to Korean Literature*. Hyangnin-Sa. Seoul.

Irigaray, A., cf. Apat-Echebarne.

Irigaray, J. A., 1973. *Euskera eta Nafarroa*. Edit. Aranzadi, Pamplona.

Irigaray, J. A., 1978. *Kondairaren Ihauterian*. Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa. San Sebastián.

Irigaray, J. A., 1985. «Izkuntzaren batasuna eta bizitasunaz». In *Aingeru Irigaray'ri Omenaldia*. Eusko Ikaskuntza, 1985, 323-326.

Iruñeko Agiria. In *Jakin*, 1983, 163-5.

Itard, J., 1801, ed. esp. 1982. *Memoria Acerca de los Primeros Progresos de Victor de l'Aveyron*. Trad. y coment. de Sánchez Ferlosio. Alianza Editorial.

Jakin, 1983. *Ikastolatik Eskola Publikora* 28, 5-137.

Jaspers, K., 1931. *Man in Modern Age*. Routledge & Kegan Paul. London.

Joan i Mari, B., 1984. «Focusing research in sociolinguistics». Comunicación presentada al Congreso Internacional de Sociolingüística de las Lenguas Minorizadas. Getxo-Fadura. Copia ciclostática.

Johson, S., 1827. *A Dictionary of the English Language*. Longman, Rees, Orme & Green. London. 3 vol.

Jordana, R., 1982. «Multilingual study in the Europe of the 80's». In *Linguistic Problems and European Unity*. Franco Angeli, Milano. Pp. 167-192.

Jordana, R., 1982. «A preliminary definition of the ideas behind Linglish». *Anuario*. Departamento de Inglés. Facultad de Letras. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Pp. 1-5.

Juldasev, A. A., 1977. «Problems of the formation of unified norms in the Bashkir National Language». *In Soviet Contributions to the Sociology of Language.* Philip A. Luelsdorff, ed. Mouton. Pp. 75-97.

Kant, E., 1966. *Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Kant, E., 1981. *Crítica de la Razón Práctica.* (trad. de M. García Morente). Espasa Calpe. Madrid.

Kardaberaz, A., 1761. *Eusqueraren Berri Onac; eta Ondo Escribitceco, Ondo Iracurteko, ta Ondo Irtzeguiteco Erreglac.* Antonio Castilla-ren echean. Iruñean.

Khayyam, O. (ed. 1984) *Rubaiyat* (trad. Pedro Ramírez). Teorema. Barcelona.

Keller, G. D., 1983. «What can language planners learn from the Hispanic experience with corpus planning in the United States?». In *Progress in Language Planning.* Mouton, Berlin (etc.). Pp. 253-265.

Keskitalo, A. I., 1981. «The Status of the Sámi language». In *Minority Languages Today.* Edinburgh University Press. Pp. 152-162.

Kirk, G. S. & J. E. Raven, 1957 (reprinted 1974). *The Presocratic Philosophers.* Cambridge University Press, Cambridge.

Kirkpatrick, E. M., ed., 1983. *Chambers 20th Century Dictionary.* Chambers, Edinburgh.

Kleivan, I., 1969-70. «Language and ethnic identity: language policy and debate in Greeland». *Folk*, 11-12, Pp. 235-285.

Kloss, H., 1969. *Grundfragen der Ethnopolitik im 20 Jahrhundert. Die Sprachgemeinschafter zwischen Recht & Gewalt.* Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung; Bad Godesberg. Verlag Wissenschaftliches Archiv. Wien-Stuttgart.

Krashen, S. D., 1973. *Lateralization, language learning and the critical period.* Vol. 23. Pp. 63-74.

Krauss, M. E., 1980. *Alaska Native Languages: Past, Present and Future.* University of Alaska.

Krutwig Sagredo, F., 1985. «Crítica de la crítica», *RIEV* XXX, N.° 2, Pp. 265-278.

Kuen, H. 1932. «El dialecto de Alguer y su posición en la historia de la lengua catalana». *Anuari de l'Oficina Románica de Lingüística y Literatura.* V, Pp. 121-177.

Kurman, G., 1968. *The Development of Written Estonian.* Indiana University Press. Bloomington. Mouton (The Hague, etc.).

Lacarra, J. M.ª, 1957. *Vasconia Medieval. Historia y Filología*. Seminario Julio de Urquijo. Diputación Provincial de Guipúzcoa. San Sebastián.

Lakarra, J. A., 1985. «Larramendiren hiztegigintzaren inguruan», *ASJU* 11-50.

Lamb, S. M., 1964. «Linguistic diversification and extintion in North America», *XXXV Congreso Internacional de Americanistas*. México. Pp. 457-64.

Lambert, W. E., 1971. «A social psychology of bilingualism» In *Language Use and Social Change. Problems of Multilingualism with special reference to Eastern Africa*. W. H. Whiteley, ed. International African Institute. Oxford University Press. Pp. 95-110.

Lambert, W. E., 1981. *Aspetti psicologici della motivazione nell'apprendimento linguistico*. Avamposti della Psicolinguistica Applicata. R. Titone, editore. Armando Armando, Roma, Pp. 292-300.

Lambert, V. E., 1982. «Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo». *Revista de Occidente*. Extraordinario II, n.° 10-11. Pp. 143-166.

Larramendi, M. de, 1728. *De la Antigüedad y Universalidad del Bascuenze en España y de sus Perfecciones y Ventajas sobre otras muchas Lenguas; Demostración Previa al Arte, que se dará a Luz desta Lengua*. Eugenio García de Honorato. Salamanca.

Larramendi, M. de, 1729. *El Imposible Vencido*.

Larramendi, M. de, ed. 1950. *Corografía de Guipúzcoa*. Descripción escrita en 1754. Editorial Vasca Ekin. Buenos Aires.

Larrañaga, I., 1985. «Euskaldunok ez dugu Euskara erabiltzen» (Joxe Mollarrik egindako entrebista; *Argia*, 1068 zenbakia, 22-24). Ikus Siadeco, 1984 ere.

Larrañaga, I, G. Egia, K. Amonarriz, 1984. «Euskal Herriko hizkuntz normalizazioaren zenbait alderdi». *Jakin*, 32, 5-24.

Leach, E., 1982. *Social Anthropology*. Oxford University Press, Oxford-New York.

Lécluse, F., 1826. *Dissertation sur la Langue Basque*. Vieusseux Père et Fils. Toulouse.

Legrand, J., 1980. «La sociolinguistique en la URSS». En *Sociolinguistique: Approches, Théories, Pratiques*. Actes du Colloque Organisé du 27 Novembre au 2 Decémbre 1978. G.R.E.C.O. Université de Rouen. Presses Universitaires de France. Paris. Tome I, Pp. 35-62.

Lencek, R. L., 1968. «Dobrovský and the South Slavic literary languages». In: *Czeckoslovakia: Past and Present*. Edited by M. Rechcigl, Jr. Mouton (The Hague, etc.) Vol. II. Pp. 1044-1059.

Lenneberg, E. H., 1966. «A biological perspective of language». In: *New Directions in the Study of Language*. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts. Pp. 66-88. (Hay edición en Español por Revista de Occidente Madrid, 1974).

Lenneberg, E. H., 1967. *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons. New York.

Lee, W. R., 1965. «The linguistic context of language teaching». In: *Teaching English as a Second language*. Mac Graw Hill, New York. Pp. 58-66.

Lekuona, J., (1985-8-29). «Juan Lekuonarekin Loiolako Herri Irratiaz elkarrizketa». Luriak egiña. *Argia*, 1084-5, 16-18.

Lemos, R. N., 1969. *Experience, Mind and Value*. E. J. Brill. Leiden.

Leontiev, A. A., 1975. «The heuristic principle in the perception, emergence and assimilation of speech». In: *Foundations of Language Development*. Academic Press, New York (etc.). Vol. 1., Pp. 43-58.

Levi-Strauss, C., 1964. «Le cru et le cuit». In: *Mythologiques* (I). Plon. Paris.

Levy-Bruhl, L., 1931. *Le Surnaturel et la Nature dans la Mentalité Primitive*. Félix Alcan, Paris.

Lewis, E. G., 1972. *Multilingualism in the Soviet Union*. Mouton. (The Hague-Paris).

Lionnet, G., 1972. *The Seychelles*. David & Charles. Newton Abbot Devon.

Lipset, D., 1980. *Gregory Bateson: the Legacy of a Scientist*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Lista, A., 1838. «De los fueros de las Provincias Vascongadas». *Revista de Madrid*, II, Pp. 3-22.

Locke, J., 1960; rep. 1981. *An Essay Concerning Human Understanding*. (Abridged edition). Collins. Fount Paperbaks. Glasgow. Rep. 1968. *An Essay Concerning Human Understanding*. Two volumes. Everyman's Library. Dent, London.

Lockwood, W. B., 1950. «Notes on the Faroese Language Today». *Transactions of the Philological Society*. Pp. 88-111.

López-Suevos Fernández, R., 1983. *Dialéctica do Desenvolvimiento: Naçom, Língua, Classes Sociais*. AGAL, A Corunha.

Luce, A.A., 1958 (rep. 1966). *Logic*. The English Universities Press. London.

Luk, A., 1984. «El Esloveno, una lengua que dejó de ser de segunda categoría». Entrevista realizada por Jordi Banyeres y Martí García-Ripoll. *Egin*, 20-IV-84.

Lukas, J., 1937. *A Study of the Kanuri Language*. Institute of African Languages and Cultures, Oxford University Press. London (etc.).

Luria, A. R., 1981. *Language and Cognition*. Winston and Wiley. Washington.

Maccallum, R. (s.a.) *Time Lost and Regained: Theme of Eliot's Four Quartets*. Convent Book Room. Toronto.

Mackey. W., 1978. «Introduction» In: Sean de Freine's *The Great Silence*. Pp. 1-4. Cf. Sean de Freine.

Mackey, W., 1983. «U.S. language status policy and the Canadian experience». In: *Progress in language Planning. International Perspectives*. Edited by Juan Cobarrubias & Joshua A. Fishman. Mouton.

Mackey, W., 1984. «La planificación de l'utilisation publique et sociale de la langue minoritaire». Ponencia presentada al Congreso Int. de Sociol. de las Lenguas Minorizadas. Copia ciclostática.

Mackey, W., 1986. «Planification linguistique et utilisation sociale des langues». Ponencia presentada al Congreso Internacional de Sociolingüística de las Lenguas Minorizadas. Getxo (octubre 1984). En *Hizkuntz Minorizatuen Soziologia*, Ed. Ttarttalo. San Sebastián, Pp. 351-365).

Mackinnon, K., 1977. *Language, Education and Social Processes in a Gaelic Community*. Routledge and Kegan Paul. London.

Mackinnon, K., 1978. *Gaelic in Scotland, 1971. Some Sociological and Demographic Considerations of the Census Report for Gaelic*. The Hatfield Polytechnic.

Mackinnon, K., M. Macdonald, 1980. *Ethnic Communities; the Transmission of Language and Culture in Harris and Barra*. Hatfield Polytechnic Social Science Research Publications.

Macluhan, M., 1964. *Understanding Media: The Extension of Man*. Routledge and Kegan Paul. London.

Macnamara, J., 1966. *Bilingualism and Primary Education* (*A Study of Irish Experience*). University Press. Edinburgh.

Macnamara, J., 1982. *Names for Things* (*A Study of Human Learning*). The M.I.T. Press. Cambridge, Massachusetts.

Machado, A., ed. 1980. *Poesías completas*. Espasa Calpe. Madrid.

Markov, B., 1969. «Language minority problems in Macedonia». In.: *Lingual Minorities in Europe (A Selection of Papers from the European Conference of Lingual Minorities in Oslo)*. Det Norske Samlaget, Oslo. Pp. 86-93.

Marsden, W. E., 1978. *The Changing Geography of Britain*. Oliver & Boyd. Edinburgh. (Maps and diagrams by Tim Smith).

Marshall, D., 1971. *History of the Maltese Language in Local Education*. Malta University Press.

Martinet, A., 1983. «Hacia una lengua común». En: *Lenguas y educación en el ámbito del estado español*. Miquel Siguán (ed.) Ediciones de la Universidad de Barcelona. Pp. 286-297.

Martínez-Arinas, J., 1984. «Motivaciones para el aprendizaje del Euskera por los alumnos de los euskaltegis de Bilbao en 1983». Comunicación presentada al Congreso de Sociología de las Lenguas Minorizadas. Getxo, oct. 1984. Copia ciclostática. (Pp. 295-308).

Marx, K. (ed. esp. 1974). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza Editorial. Madrid.

Marx, K., F. Engels (ed. esp. 1970). *La ideología alemana*. Grijalbo, Barcelona.

Mayer, K., 1980. «Ethnic tensions in Switzerland: the Jura conflict». In *Nations Without a State. Ethnic Minorities in Western Europe*. Edited by Ch.R. Foster. Praeger, New York. Pp. 189-208.

Meijer, R. P., 1973. *Dutch and Flemish: two literatures or one?* Bedford College. University of London.

Menéndez Pidal, R., 1908. «Sobre los límites del valenciano». En: *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*. Estampa d'En Joaquim Horta. Barcelona. Pp. 340-344.

Merino Urrutia, J. J. 1967. *El Vascuence en la Rioja y Burgos*. Biblioteca Vascongada de los Amigos del País. San Sebastián.

Merku, P., 1978. «Il dialetto della Val Torre». En: *Lingua, Espressione e Letteratura nella Slavia Italiana*. Editoriale Stampa Triestina. San Pietro al Nitisone, Trieste.

Michelena, L., Cf. Mitxelena, K.

Micewicz, T. M., 1975. *Bilingualism in Upper Silesia: Its Psycho and Sociolinguistic Problems*. Wydawnictwa Universytetu Warszawskiego. Warszwa.

Mila y Fontanals, M., 1890. «La llengua catalana a Sardenya». *Obras Completas,* 3.er tomo. Pp. 547-565. Librería de Alvaro Verdaguer, Barcelona.

Miljus, B., 1982. *La Revolution yougoslave*. L' Age D'Homme. Paris.

Miller, R. A., 1971. «The Tibeto-Burman languages of South Asia». In *Current Trends in Linguistics*. Vol. 5. Pp. 431-449.

Miller, W. R., 1971. «The death of language or serendipity among the Shoshoni». *Anthropological Linguistics,* vol. 13, number 3. Pp. 114-120.

Mira, J. F., 1981. *Població i Llengua al País Valencià*. Institució Alfons el Magnànim. Valencia.

Mirandola, P. della, ed. ingl. 1965. *On the Dignity of Man*. The Bobbs-Merrill Company, New York.

Mitxelena, K., 1960. *Historia de la Literatura Vasca*. Ediciones Minotauro. Madrid.

Mitxelena, K., 1972. *Mitxelanaren Idazlan Hautatuak*. Etor. Bilbo.

Mitxelena, K., 1974. «Las lenguas y la política». En: *Doce ensayos sobre el lenguaje*. Rioduero. Madrid. Pp. 119-137.

Mitxelena, K., 1977. *La lengua vasca*. Leopoldo Zuzaga. Durango.

Mitxelena, K., 1984. «Los vascos y su nombre». *RIEV*, Año 32, tomo XXIX, n.° 1. Pp. 11-29.

Mitxelena, K., 1984. «Aurkezpena». In Ibon Sarasola, *Hauta-Lanerako Euskal Hiztegia*, I, 11-23.

Mitxelena Martínez de Ilarduya, I. «La literatura religiosa labortana del siglo XVII». *Muga*, n.° 17. Pp. 67-74.

Moag, R.F., 1982. «The life cycle of non-native English». In: *The Other Tongue. English Across Cultures*. B. B. Kachru, editor. University of Illinois Press. Urbana. Pp. 270-288.

Mommsen, T., 1968. *The Provinces of the Roman Empire. The European Provinces* (Selections from the History of Rome, vol 5, book 8). The University of Chicago Press. Chicago & London.

Montaigne, M. Lord of, ed. inglesa de 1904. «Of the Institution and Education of Children; to the Ladie Diana of Foix, Countesse of Gurson». In *Essayes* Translated by John Florio. Grant Richards. London. Pp. 160-208.

Morand, C. A., 1983. «Aspectos del derecho de las lenguas en Suiza». En *Ordenación legal del plurilingüismo en los estados contemporáneos*. Consejo Consultivo de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.

More, D. R., 1971. «Language research and preschool language training». In: *Language Training in Early Childhood Education*. Edited by Celia Stendler Lavatelli. University of Illinois Press.

Morosi, G., 1886. «L'Odierno dialetto catalano di Alghero in Sardegna». In: *Miscellanea di Filologia e Linguistica in Memoria di Napoleone Caix e Ugo Angelo Canello*, Successori le Monnier. Firenze.

Morrill, R. L., 1970. *The Spatial Organization of Society*. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California.

Moulton, W. G., 1965. «Applied linguistics in the classroom». In *Teaching English as a Second Language.* Harold B. Allen, ed. Mac Graw Hill, New York. Pp. 74-83.

Mowat, F., 1972. *The Siberians.* Heinemann. London.

Mühlhaüsler, P., 1979. *Growth and Structure of the Lexicon of New Guinea Pidgin.* Department of Linguistics Research School of Pacific Studies. The Australian National University.

Muller, I., 1984. «Elebitasuna Euskal-Herrian: teoria eta egoera». *Jakin,* 32, 25-26.

Murgil Taldea (M. Etxeberria, I. Glez de Garay, B. Mendigutxia, A. Stürtze) 1985. *Euskal Balenzaleak. Arrantzaleak edo kortsarioak?.* Gordailu, Donostia.

Nader, L., 1962. «A note on attitudes and the use of language». *Anthropological Linguistics,* vol. 4, number 1, Pp. 24-28.

Nagara, S., 1972. *Japanese Pidgin English in Hawaii: a Bilingual Description.* University of Hawaii Press, Honolulu.

Nakazima, S., 1975. «Phonemi(ci)zation and symbolization in language development». In *Foundations of Language Development.* Academic Press. New York. Vol. I Pp. 181-187.

Nelson. C. W., K. I. Taylor. Legal commentary by J. Kruger, 1983. *Witness to Genocide: the Present Situation of Indians in Guatemala.* Survival International, London (136 Craven Street).

Nida, E. A.; W. L. Wonderly, 1971. «Communication roles of languages in multilingual societies». In *Language Use & Social Change.* W. H. Whiteley, edit. International African Institute. Oxford University Press. Pp. 56-74.

Nietzsche, F. (ed. ingl. 1979) *Ecce Homo* (translated by R. J. Hollingdale). Penguin.

Nietzsche, F. (ed. ingl. 1961, rep. 1980). *Thus Spoke Zarathustra.* Penguin.

Ninyoles, R. L., 1969. *Conflicte Linguistic Valenciá. Substitució Linguistica i Ideologies Diglòssiques.* Edicions 62. Barcelona.

Ninyoles, R. L., 1971. *Idioma i Prejudici.* Editorial Moll. Palma de Mallorca. (Ed. en Castellano: *Idioma y Poder Social,* Tecnos, Madrid, 1972).

Novalis. 1972. *Himnos a la Noche. Enrique de Ofterdingen.* Orbis. Editorial Origen. Madrid).

O'Barr, W. M., 1971. «Multilingualism in a rural Tanzanian village». *Anthropological Linguistics.* Vol. 13, number 6. Pp. 289-299.

Oftedal, M., 1969. «What are minorities?». In: *Lingual Minorities in Europe.* Det Norske Samlaget. oslo. Pp. 16-25.

Oiharzabal Rezola, L., 1984. «Euskara eta irakaskuntza». *Isilik (Pedagogi Aldizkaria).* Abenduko alea, 28-32.

Oksaar, E., 1983. *Language Acquisition in the Early years. An introduction to paedolinguistics.* Batsford Academic and Educational. London.

Ologunde, A., 1982. «The Yoruba Language in Education». In: *Yoruba Language and Literature.* Aldebisi Afolayan, ed. University Press Limited & University of Ife Press. Pp. 277-289.

O'Neill, E., 1969. «The lingual minority in Eire». In: *Lingual Minorities in Europe.* Det Norske Samlaget. Oslo. Pp. 146-149.

Osmond, J., 1980. «Wales in the 1980s». In: *Nations Without a State.* Praeger, New York. Pp. 44-74.

Oteiza, J., 1975. *Quōsque Tandem.* Txertoa. San Sebastián (3.ª ed.).

Ott, S., 1981. *The Circle of Mountains (A Basque Shepherding Community).* Clarendon Press, Oxford.

Ouspensky, P. D. (ed. esp. 1977). *Un Nuevo Modelo del Universo.* Kier. Buenos Aires.

Painter, C., 1984. *Into the Mother Tongue (A Case Study in Early Language Development).* Frances Pinter. London & Dover.

Pansier, P., 1924. *Histoire de la Langue Provençale a Avignon.* (2 tomes) Librarie Aubanel Frères. Avignon.

Parman, D. L., 1976. *The Navajos and the New Deal.* Yale University Press. New Haven & London.

Paulsen, F., 1981. «The recent situation of the Ferring language, the North Frisian language of the Islands Föhr and Amrum». In: *Minority Languages Today.* Edinburgh University Press.

Pavlovic, M., 1958. «Les processus balkaniques et la perspective du parler serbe de Prizren». *Orbis,* VII, n.° 1, Pp. 46-53.

Paz, O., 1950 (reimp. 1983) *El Laberinto de la Soledad.* Fondo de Cultura Económica. México.

Paz, O., 1974. *Postdata.* Siglo XXI. México, Madrid, Buenos Aires.

Paz, O., 1984. *La historia como diálogo.* Discurso leido al recibir el Premio de la Paz en Francfort. (7-Octubre-1984). *El País,* 13 de octubre, 1984. Pp. 24-25.

Pei, M., 1958. *One Language for the World.* The Devin Adair Company. New York.

Pei, M., F. Gaynor, 1954. *A Dictionary of Linguistics*. Philosophical Library. New York.

Perochegui, Coronel J. de, 1760. *Origen de la Nación Bascongada y de su Lengua*. Pamplona (2.ª impresión).

Petrella, R., 1982. «Presente e avvenire delle lingue e culture regionali in Europa occidentali». In *Linguistic Problems and European Unity*. Franco Angeli. Milano. Pp. 66-74.

Piaget, J., 1923.*The Language and Thought of the Child*. Mendian, Cleveland, 1955. Original francés: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Nestlé. Neuchatel.

Piel, G., 1983. «The Acceleration of History». In: *Future of a Troubled World*. Ritchie Caldek; editor. Heinemann, London. Pp. 10-30.

Pike, K. L. 1965. «Nukleation». In: *Teaching English as a Second Language*. Harold B. Allen editor. MacGraw Hill, New York. Pp. 67-74.

Pilch, H., 1958. «Le bilinguisme au Pays de Galles», En: *Miscelánea Homenaje a A. Martinet. Estructuralismo e Historia*. Editada por Diego Catalán. Biblioteca Filológica Universidad de La Laguna. Vol. 1. Pp. 223-241. (Hay versión en Euskara de este artículo en K. Mitxelena, 1972).

Pi-Sunier, O., 1980. «Dimensions of Catalan nationalism». In: *Nations Without a State*. Praeger, New York. Pp. 101-115.

Pizzorusso. A., 1983. «Minorías y grupos étnicos y lingüísticos en Italia: perspectivas de protección». En *Ordenación legal del Plurilingüismo en los Estados Contemporáneos*. Consejo Consultivo de la Generalitat. Barcelona. Pp. 13-29.

Plato(n). *The Platonic Epistles*. University Press. Cambridge, 1932.

Plato(n). 1974. *The Republic*. (translated and with an introduction by Desmond Lee). Penguin, second edition.

Plotino. 1930. *Las Ennéadas*. Nueva Biblioteca Filosófica. Madrid.

Pogorelec, B., 1978. «La lingua letteraria slovena nella Slavia italiana». En: *Lingua, Espressione e Letteratura nella Slavia Italiana*. Editoriale Stampa Triestina. San Pietro al Natirone, Trieste.

Ponzio, A., 1973. *Producción Lingüística e Ideología Social*. Comunicación. Madrid.

Pound, E., 1934. *Abc of Reading*. G. Routledge & Sons. London.

Pound, E., 1973. *National Culture. A Manifesto 1938*. In: Selected Prose. 1909-1965. Faber & Faber. London. Pp. 131-136.

Poza, Licenciado A. de, reed. 1959. *Antigua Lengua de las Españas*. Edición de A. Rodríguez Herrero. Minotauro, Madrid.

Prator, C. H. 1965. «English as a Second Language: Teaching». In: *Teaching English as a Second Language*. Mac Graw-Hill, New York. Pp. 87-92.

Price, R., 1979. *Your Body Heals Itself*. Jupiter. London.

Protagoras, Cf. Capizzi, A.

Randle, T. W., 1977. *Geographical Studies in Western Europe*. Oliver & Boyd. Edinburgh.

Reuter, M., 1981. «The Status of Swedish in Finland». In *Minority Languages Today*. Edinburgh University Press. Pp. 130-137.

Rey Altuna, L. (1957?). *Juan Huarte de San Juan y su Examen de Ingenios. Valoración Educativa Actual*. Publicaciones de la Junta de Cultura de Vizcaya. Sin año.

Rindler Schjerve, R., 1981. «Bilingualism and language shift in Sardinia». In *Minority Languages Today*. Edinburgh University Press. Pp. 208-217.

Rivers, W. M., 1983. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge University Press.

Romaine, S., 1984. *The Language of Children and Adolescence (The Acquisition of Communicative Competence)*. Basil Blackwell, Oxford.

Rosetti, A., 1945-9. «Langue mixte et mélange des langues». *Acta Lingüistica* V. Pp. 77-80.

Rossi-Landi, F., 1968. *Il Linguaggio come Lavoro e come Mercato*. Bompiani, Milano.

Rotaetxe, K., 1976. *Estudio estructural del euskara de Ondárroa*. Leopoldo Zuzuaga. Durango.

Rousseau, J. J., ed. 1938. *Du Contrat Sociale*. Armand Colin. París.

Rubio y Lluch, A., 1927. *Los Catalanes en Grecia*. Editorial Voluntad. Madrid.

Ruiz Olabuenaga, J. I., M. Marañón, J. Yarza, J. M. Fernández Cancelo. Cf. Gobierno Vasco. Gabinete de Prospección Sociológica.

Ruiz de Olabuenaga, J. I., 1984. *Atlas Lingüístico Vasco*. Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. Vitoria.

Ruong, I., 1967. *The Lapps in Sweden*. The Swedish Institute for Cultural Relations with Foreign Countries. Stockholm.

Rusell, B., 1980. *Principles of Social Reconstruction*. Unwin. London.

Ruwet, N., 1982. *Grammaire des Insultes et Autres Etudes*. Travaux Linguistiques. Seuil, París.

Sadler, R. K., T. A. S. Hayllar, C. J. Powell, 1977. *Language One. (An English Course for Secondary Schools)*. Macmillan. South Melbourne (etc.)

Sagarna, A., T. Barrenetxea, 1984. «Hizkuntza berezituak: Euskararena bakarrik ez den arazo bat». *RIEV*. Tomo XXIX, n.° 2. 299-309.

Sagarna, A., 1984. «Eibarko eta Zorroagako soziolinguistika egunak». *Jakin*, 31, 101-119.

Sagarna, A. (1986, otsaila 9). «Andoni Sagarnarekin elkarrizketa». Josu Landak eta Iñaki Uriak egina. *Argia*, 1090. zenbakia, 27-31.

Sala, M., 1976. *Le Judéo-Espagnol*. Mouton. The Hague. Paris.

Salisbury, R. F., 1962. «Notes on bilingualism and linguistic change in New Guinea». *Anthropological Linguistics*. Vol. 4, number 7, Pp. 1-13.

Sánchez Carrión, J. M., 1972. *El Estado Actual del Vascuence en Navarra (1970). Factores de Regresión. Relaciones de bilingüismo*. Institución Príncipe de Viana. Pamplona.

Sánchez Carrión, J. M., 1974. «Bilingüismo, diglosia, contacto de lenguas». *ASJU*, Pp. 3-89.

Sánchez Carrión, J. M., 1980. *Lengua y Pueblo*. Elkar. San Sebastián-Bayona.

Sánchez Carrión, J. M., 1980. «El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe». En: *La problemática del bilingüismo en el Estado español*. I.C.E. Universidad del País Vasco, Lejona.

Sánchez Carrión, J. M., 1981. *El Espacio Bilingüe (Aspectos Etnolingüísticos del Bilingüismo y Teoría Lingüística de los Espacios)*. Eusko Ikaskuntza. Burlada.

Sánchez Carrión, J. M., 1981. «La Navarra Cantábrica (Malda-Erreka). Estudio Antropolingüístico de una Comunidad Euskaldún». *FLV*, Studia et Documenta. N.° 37. Pp. 19-98.

Sánchez Carrión, J. M., 1985. «La nueva sociolingüística y la ecología de las lenguas». En: *Homenaje a Angel Irigaray*. Eusko Ikaskuntza. San Sebastián. Pp. 327-345.

Sapir, J. D., 1971. «West Atlantic: an inventory of the languages, their noun class systems and consonant alternation». In: *Current Trends in Linguistics*. Edited by Thomas A. Sebeok. Mouton. The Hague, Paris. Vol. 7. Pp. 45-112.

Sarasola, I., 1976. *Historia Social de la Literatura Vasca*. Akal. Madrid.

Saroihandy, J., 1908. «El Catalá del Pirineu, a la ralla d'Aragó». *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*. Estampa d'En Joaquim Horta. Barcelona. Pp. 331-334.

Sarrionandia, Fray P., 1925. *Gramática de la Lengua Rifeña*. Tipografía Hispano-Arábiga de la Misión Católica. Tanger.

Saussure, F. de, 1967. *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires.

Sauvageot, A., 1937. *Découverte de la Hongrie*. Alcan. París.

Savigear, P., 1980. «Corsica and the French State». In *Nations Without a State*. Praeger, New York. Pp. 116-136.

Schuh, R. G., 1974. «The linguistic situation in the Potiskum area». *Africana Marburgensia*, VII, I, Pp. 3-8.

Schumacher, E. F., 1974. *Small is Beautiful*. Abacus. Sphere Books, Ltd. London.

Schwartz, J. M., 1973. *Nouvelles Recherches Sur L'Ile de Paques*. Editions Robert Laffont. Paris.

Sean de Freine, 1978. *The Great Silence (The Study of a Relationship Between Language & Nationality)*. The Mercier Press. Dublin & Cork.

Séneca, 1928, *Lletres a Lucili*. Fundació Bernat Metge. Escritors Llatins. Barcelona.

Séneca, 1980, *Sobre la Felicidad*. Alianza Editorial. Madrid, (trad., J. Marías).

Senelle, R., 1983. «El régimen lingüístico de Bélgica». En: *Ordenación legal del plurilingüismo en los estados contemporáneos*. Consejo Consultivo de la Generalitat. Barcelona. Pp. 31-62.

Shapiro, M. C., H. F. Schiffman, 1983. *Language and Society in South Asia*. Fons Publications. Dordrecht (Holland)-Cinnaminson (USA).

Sharp, D., 1973. *Language in Bilingual Communities*. Edward Arnold. London.

Siadeco-Euskaltzaindia, 1978. *El libro blanco del euskera*. Bilbao.

Siadeco-Euskaltzaindia, 1979. *Conflicto lingüístico en Euskadi*. Bilbao.

Siadeco, 1983. *Gipuzkoako lurraldean euskeraren normalizaziorako plangintzaren lehen urratsak. 1. fasea: Gipuzkoako biztanlegoaren euskararen ezagupidea 1981eko zentsoaren arabera*. Gipuzkoako Foru Diputazioa. Donostia.

Siadeco, 1984. *Gipuzkoako erroldaren arabera euskeraren transmisio-prozesuaren azterketa (lehen fasea)*. Donostia.

Siadeco, 1984. *Euskararen transmisio prozesua. Gipuzkoako azterketaren laburpena eta zenbait ondorio. 2 fasea*. Donostia.

Siadeco, 1984. *Euskararen transmisio prozesua. Gipuzkoako erroldaren azterketaren emaitza orokorrak. 3 Fasea.* Donostia.

Siadeco, 1985. *Irungo azterketa soziolinguistikoa. laugarren zatia: gaur egungo egoeraren diagnosia eta etorkizunerako argibideak.* Donostia.

Siguan, M., 1983. «Conclusiones». En: *Lenguas y educación en el ámbito del estado español.* Ediciones de la Universidad de Barcelona. 303 ss.

Siiger, H., 1956. *Ethnological field-research in Chitral, Sikkim and Assam.* Historisk-filologiske meddelelser udgivet af Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab. Bind 36, 2, 1956.

Silberbauer, G. B., 1981. *Hunter and Habitat in the Central Kalahari Desert.* Cambridge University Press.

Sinclair, H., 1975. «The role of cognitive structures in Language acquisition». In: *Foundations of language Development.* E. H. Lenneber & Elizabeth Lenneberg, ed. Academic Press. New York. Pp. 223-238.

Slobin, D. I., «On the nature of talk to children». *Foundations of Language Development.* Academic Press, New York. Vol. I. Pp. 283-297.

Sole, L., 1982. «La minoranza linguistica sarda. Aspetti e problemi». In: *Linguistic Problems and European Unity.* Franco Angeli, Milano. Pp. 308-314.

Solenberger, R. R., 1962. «The social meaning of language choice in the Marianas». *Anthropological Linguistics.* Vol. 4, number 1, Pp. 59-64.

Solozabal Echavarria, J. J., 1975. *El Primer Nacionalismo Vasco. Industrialismo y Conciencia Nacional.* Tucar Ediciones. Madrid.

Sommer, B. A.; J. Marsch, 1962. «Vernacular and English: language comprehension by some North Queensland Aborigines». *Anthropological Linguistics*, vol. 11 number 2. Pp. 48-57.

Sommerfelt, A., 1969. «Introduction to a discussion on the nature of lingual minorities». In: *Lingual Minorities in Europe.* Det Norske Samlaget, Oslo. Pp. 32-36.

Sondergaard, B., 1981. «The fight for survival: Danish as a living minority language, south of the German border». In: *Minority Languages Today.* Edinburgh University Press. Pp. 138-143.

Spinoza. B. de, (ed. ingl. 1951). *The Chief Works* (*a Theologico-Political Treatise and a Political Treatise*). Translated from the Latin with an introduction by R. H. M. Elwes. Dover Publications, New York.

Spolsky, B., L. Boomer, 1983. «The Modernization of Navajo». In: *Progress in Language Planning. International Perspectives.* Mouton. Berlin (etc.). Pp. 235-252.

Stenholdt, A., 1969. «The linguistic situation among pupils in the Greenland schools». In: *Lingual Minorities in Europe.* Det Norske Samlaget, Oslo. Pp. 163-168.

Stevenson, V., 1983. *Words (An Illustrated History of Western Languages).* Macdonald & Co. London & Sydney.

Stexhe, P. de, 1972. *La Revisión de la Constitution Belgue, 1968-1971.* Societé d'Etudes Morales, Sociales et Juridiques. F. Larcieur. Bruxelles.

Strauss, D., 1981. «Aspect of German as a minority language in Western Europe». In: *Minority Languages Today.* Edinburgh University Press. Pp. 189-200.

Stross, B., 1973. «El contexto sociocultural en la adquisición de la lengua Tzeltal». *Estudios de la Cultura Maya,* vol. IX. Pp. 257-302. México.

Strubell i Trueta, M., 1981. *Llengua i Població a Catalunya.* Edicions de La Magrana. Barcelona.

Svejcer, A. D., 1977. «Some topical questions in sociolinguistics». In: *Soviet Contributions to the Sociology of Language.* Philip A. Luelsdorff, ed. Mouton. The Hague, Paris.

Swadesh, M., 1948. «Sociologic notes on obsolescent languages». *International Journal of American Linguistics,* 14, Pp. 226-35.

Taillon, L., 1967. *Diversité des Langues et Bilinguisme.* Les Editions de l'Atelier. Montréal.

Terrien, S., «Aramaic Language». In: *Encyclopedia Americana,* volume 2, page 169.

Thilo, E., 1941. *Note sur l'égalité et sur l'usage des langues nationales en Suisse.* Lausanne.

Thomas, C., 1973. *The Importance of Being Cornish in Cornwall.* Institute of Cornish Studies.

Titone, R., 1972. *Le Bilinguisme Précoce.* Dessart Editeur. Bruxelles.

Titone, R., 1981 (a). «Il modello glottodinamico: un approccio umanistico al comportamento linguistico e all 'apprendimento nella lingua». *Avamposti della Psicolinguistica Applicatta.* Armando Armando. Roma.

Titone, R., 1981 (b). «Orientamenti della psicolinguistica applicata alla glottodidattica». *Avamposti della Psicolinguistica Applicatta.* (R. Titone ed.). Armando Armando. Roma. Pp. 47-69.

Tocqueville, A. de, 1969. *Democracy in America.* (George Lawrence, translator). Anchor Books. Doublety & Co. New York.

Todd, L., 1974. *Pidgins and Creoles.* Routledge & Kegan Paul. London & Boston.

Tomes, J., 1983. *Belgium and Luxembourg Blue Guide*. Ernest Benn Limited. London.

Tollefson, J. W., 1981. *The Language Situation and Language Policy in Slovenia*. University Press of America. Washington.

Torero, A., 1974. *El Quechua y la historia social andina*. Universidad Ricardo Palma. Dirección Universitaria de Investigación. Lima.

Torrealday, J. M., 1977. *Euskal idazleak gaur. Historia social de la Lengua y literatura vasca*. Jakin. Oñati-Arantzazu.

Torrealday, J. M., 1982. «Euskeraren zapalkuntza», *Jakin*, 24. 5-73.

Torrealday, J. M., 1984, «Frankismoaren hizkuntz politika», Getxoko hizkuntz minorizatuen kongresurako prestatutako ponentzia.

Tough, J., 1973. *Focus on meaning*. George Allen & Unwin. London.

Tovar, A., 1980. *Mitología e ideología sobre la lengua vasca*. Alianza Editorial. Madrid.

Tsereteli, K. G., 1978. *The Modern Assyrian Language*. Nauka Publishing House. Central Department of Oriental Literature. Moscow.

Tur-Sinaí, N. H., 1960. *The Revival of the Hebrew Tongue*. University of Jerusalem.

Txaho, A., cf. Chaho, J. A.

Txepetx, cf. Sánchez Carrión, J. M.ª.

Txillardegi, 1978. *Euskal Herritik erdal herrietara*. Amorebieta.

Txillardegi, 1985. «Euskararen erabilpenaren azterketaz». *Jakin*, 36, 69-78.

Txillardegi, 1986. «Nazio eta hizkuntza». Getxoko Hizkuntz Minorizatuen Kongresurako prestatutako ponentzia. Ziklostilez. (Pp. 419-27). *Hizkuntz Minorizatuen Soziologia*. Ediciones Ttarttalo, Donostia, pp. 419-27.

Ugalde, M. de, 1980. *El problema vasco y su profunda raíz histórico cultural*. Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa. San Sebastián.

Ugarte-Chamorro, M., 1961. «Lucha en torno a la oficialización del castellano en el Perú». *Sphink (Anuario del Departamento de Filología)*. Universidad de San Marcos. Lima. II época, n.° 14. Pp. 101-125.

Urhersigarria, 1826. *Examen Critique du Manuel de la Langue Basque* (de Fleury Lécluse). Bayonne.

Urrutia, A. M., 1983. «Euskara eta Administrazioa». *Jakin*, 28, 155-187.

Utley, R. M., 1963. *The Last Days of the Sioux Nation*. Yale University Press, New Haven.

Valdman, A., 1981. «Pidgins et Créoles: Indications». En: *Les Langues dans le Monde Ancien et Moderne*, (sous la direction de Jean Perrot). Editions du Centre National de la Recherche Scientifique. Paris, Pp. 621-629.

Valkepaa, N.-A., 1983. *Gretings from Lappland. The Sami: Europe's Forgotten People.* (Beverley Wahl translator). Zed Press. London.

Vallverdú, F., 1980. *Aproximació Crítica a la Sociolinguistica Catalana (Balanç dels Estudis de Sociologia Linguistica als Països Catalans).* Edicions 62. Barcelona.

Valverde, L., 1985. *Historia de Guipúzcoa.* Txertoa. San Sebastián.

Van Geert, P., 1983. *The Development of Perception, Cognition and Language.* Routledge and Kegan Paul. London.

Verdoot, A., 1973. *Les Problémes des Groupes Linguistiques en Belgique.* Université Catholique de Louvain.

Vilhar Trilho, X., 1986. «Notas sobre caracterizaçom sociolinguistica do Galego e principios configuradores do vigente modelo legislativo regulador do seu uso publico». En: *Hizkuntz Minorizatuen Soziologia*, Ed. Ttarttalo, Donostia, Pp. 51-63.

Villasante, L., 1976. *Palabras vascas compuestas y derivadas.* Editorial Franciscana, Aránzazu.

Voegelin, C. F., & F. M.; N. W. Schutz, Jr., 1967. «The language situation in Arizona as part of the Southwest Culture Area». In: *Studies in Southwestern Ethnolinguistics.* Edited by Dell H. Hymes & William E. Bittle. Mouton. The Hague, Paris. Pp. 403-451.

Voltaire (ed. ingl. 1972). *Philosophical Dictionary.* Edited and traslated by Theodore Besterman. Penguin.

Voltaire (ed. 1901). *Traité sur la Tolerance* (tome 1 & 2). Librairie de la Bibliothéque Nationale. L. Pluger Editeur, Paris.

Von Eckardt Klein, B., 1978. «What is the Biology of Language». In: *Explorations in the Biology of Language.* Edward Klein, editor. Harvester Press, Hassocks. Pp. 1-14.

Von Franz, M.-L., 1978. *Time. Rhythm and Repose.* Thames & Hudson. London.

Voyat, G., 1983. *Cognitive Development Among Sioux Children.* Plenum Press. New York. (In colaboration with Stephen R. Silk & Gayla Zwiss).

Waters, F., O. White Bear Fredericks, 1977. *Book of Hopi.* Penguin. (Reprinted 1985).

Weaver, R. M., 1948 (rep. 1984). *Ideas Have Consequences.* University of Chicago Press. Chicago & London.

West, J. F., 1972. *Faroe: The Emergence of a Nation*. C. Hurst. London.

West, M., 1965. «Learning English as behaviour». In: *Teaching English as a Second Language*. Mac Graw Hill. New York. Pp. 160-168.

White, R. W., 1971. «Language use in a South Pacific urban comunity». *Anthropological Linguistics*. 13 (8). Pp. 361-384.

Whitman, W., 1974. *The Portable Walt Whitman*. Selected and with notes by M. Van Doren. Penguin.

Whorf, B. L., 1956. *Language, Thought and Reality*. (Selected Writings). The M.I.T. & John Wiley & Sons. Cambridge (Massachusetts) & New York.

Wieger, L., 1927. *Chinese Characters. Their Origin, Etimology, Classification and Signification*. Catholic Mission Press, Pekin.

Wittgenstein, L. 1978. *Cuadernos Azul y Marrón*. Editorial Tecnos. Madrid.

Wittgenstein, L., 1969. *Preliminary Studies for the Philosophical Investigations, generally known as the Blue & Brown Books*. Basil Blackwell. Oxford.

Wittgenstein, L., 1973. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza Editorial. Madrid.

Wolf, P., 1970. *Les Origines Linquistiques de l'Europe Occidentale*. Hachette, París. *Western Languages, AD 100-1500*. World University Library. Weidenfeld & Nicolson. London.

Wirght Mills, C., 1958. *The Power Elite*. Oxford University Press. New York.

Yanguas y Miranda, J., 1832. *Historia compendiada del reino de Navarra*. Imprenta I. R. Baroja, S. Sebastián.

Zangwill, O. L., 1975. «The ontogeny of cerebral dominance in man». In: *Foundations of Language Development*. Vol. 1. Pp. 137-147. (Academic Press, New York).

Zohar, D., 1982. *Through the Time Barrier*. Granada Pulising Books. London.

Zukav, G., 1981. *La Danza de los Maestros*. Editorial Argos Vergara. Barcelona.

Zwicky, A. M.; A. D. Zwicky. 1982. «Register as a dimension of linguistic variation». In: *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains.*) Edited by R. Kittredge and J. Lehrberger. Walter de Gruyter. Berlin-New York. Pp. 213-218.

Ikuspegi bio-bibliografikoa: «Un futuro para nuestro pasado»-k lau urte bete ditu

Josemari Sánchez Carrión-en bio-bibliografia egin gura da datozen orriotan, zeresan handia ematen ari den teoria sozial baten osatzeraino bitarteko prozesua lotu nahi da egilearen bizitzarekin. Aurreritzirik gabe abiatzen denak Txepetxen lanen norabideak norantz jotzen duen hobeto ikusiko du eta mezu zaharberritu honek aspaldi hasita sorrarazten ari den konbergentzia-prozesuaren benetako islada jasoko du ondorengo orriotan. Euskararen aldeko era guztietako iniziatibek elkarren kontrako baino elkarren osagarri behar dutela izan ahalik eta lasterren sentitzen dutenak izango dira, halaber, orri hauen sakoneko esanahia lasterren jasoko dutenak, aurretik joan behar dutenak gainerakoak erakartzeko.

Ikusten joango gara ibiltari geldiezina dugula Txepetx, sustraiak inon betikoratzerik gura izan ez duena, Txepetx baino, horren munduzalea izanik, antzar gehiago dirudiena; eta ikusten joango gara, antzarrak legez, handitu ahala orduan eta zehatzago hariltzen dituela bere norabide teoriko eta praktikoa, iparrerantz gero eta ziurrago zuzentzen dituela bere hegoak, orain leku batean eta hurrengoan, norbaitek bere lekua hartutakoan, taldelan jatorrean «V» gero eta perfektuagoak osatzen joateko gaitasuna duela: Euskararen Herriak izan duelako mende luzetan barrena euskaraz bizitzen jarraitzeko nahia eta baduelako, gero eta gehiago, euskara osatu eta osotzeko premia, euskarak berak osa eta oso gaitzan gu geure mundu txoko honetan.

Geldi ezin egonaren ondorioz edo lana egiteko gure etxe honetako giro zurrunbilotsotik iheska, asko dira han eta hemen bere bio-bibliografiaz esandakoak eta idatzitakoak erabat egiak ez direnak; hori dela eta, orri hauek argibiderik eskeini ahal diote horren bila dabilkeenari.

Hasteko, esan dezadan Euskararen lurraldetik urrun jaio zela «Txepetx», Cartagenan, 1952ko abuztuaren 1ean; ez da Granadarra edo Andaluzian jaioa, beraz, han eta hemen horrelakorik irakurtzen bada ere. Edonola ere, Cartagenan jaiotzearena kasualitatetzat jo liteke, izan ere, aitak, Magistratua izaki, familia osoa bere atzetik ibiltzen bait zuen gora eta behera berari lanerako hiriburua lekuz aldatu ahala. Ez du harrez gero, hala ere, Cartagenarekin harreman esturik izan, urte bat egin bertan eta Orihuelara joan bait zen gure jaioberri ibiltaria, eta urte batzuk beranduago Ceutara. 16 urte egin bitartean ez zen Granadara joango.

Berak ere ez dakielarik zelan, noizbait jakin zuen oso ume zela bazela euskara izeneko hizkuntza, eta, hara non, berari ikasteko grina ernarazi etxekoen harridurarako. Beti egin ohi duen legez, barnean bizi dena martxan jarri behar dela eta, handik edo hemendik eskuratu zuen 13 urte zituela, Ceutan, Umandiren *Gramática Vasca* eta ordudanik ekin zion euskara ikasteari. Gertukoek, ea burutik eginda zegoen, ea beste zer eginik ez zeukan, uzteko euskara eta gogorrago ekiteko ingelesari, bigarrenak lagunduko ziola bizitzan norbait izaten eta,... behin baino

gehiagotan esanda alferrik zela ohartu zirenean, laguntzeko jarrera hartu zuten eta aitak jarri zuen harremanetan Cubatik Ceutara etorri berri zen azpeitiar batekin «mintza-praktika» egin zezan igande arratsaldeetan azpeitiarrak gobernatzen zuen gozotegian. Hasi bazen, hasi zen! Ez du gaurdaino atsedenik hartu.

Moldatu zen nola edo hala Euskal Herrira etortzeko eta Ceutan bertan hasitako mintza praktika saioei jarraipena emateko: Basarri bertsolariaren etxean eman zituen hainbat udaldi.

Ceutako sasoi hartan, biziki hunkitu zuen hiriburu eta paraje horretako etnia aniztasunak dakarren mosaiko sozialak eta berorren baitan sortzen diren giza harremanen konplexutasunak.

Haurtzaroko pasadizo hauek ezagutu barik, nekez imajina liteke nondik nora etor dakiokeen, senidegoan Euskaradunik izan ez eta Euskararen Herriaren berri zuzenik izan ez zuen gizonari, mundu osoko nazio linguistikoaren orainarekiko eta etorkizunarekiko kezka; eta guzti hauen artean, bereziki, euskaldunen nazioarekikoa.

Badugu zer eskertu, inor gutxi kezkatu bait da bera beste euskararen geroa eraiki ahal izateko bideak urratzen. Etxean jaio gabe etxekotua ez balego aspaldi, kanpokoek etxekoek baino ardura handiagoa daukatela ere esan ahal izango genuke.

Goazen apurka-apurka, bada, duela 20 urte hasita, Txepetxen lumatik, idazmakinatik eta ordenadoretik atera direnen berri ematen. Ez da txantxetakoa egunez egun osatu duen obra. Esan bezala, eskuragarriago utzi gura ditut erreferentziak, Txepetxen obra sakonago ezagutu eta mamitu nahi duzuenok nora jo jakin dezazuen.

1970eko udan, Granadako Unibertsitatean ikasle zela, Nafarroa euskaldunaren 145 udalerritako egoera ikustera etorri zen, euskararen mugak kokatzea zuela helburu. Ez du inoiz ahaztuko orduko egoneza eta larritasuna ikusi zituenak ikusita. Zenbat eta hobeto ezagutu egoeraren gorria, orduan eta lotuago agertuko da euskararen oraina irauli eta geroa eraldatzeko lanean.

1972an kaleratu zen bere lehen liburua, 70eko ibilaldiaren berri emanez. *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970). Factores de regresión. Relaciones de bilingüismo* liburuan. Berehala hasiko ziren lanari buruzko aipamenak garaiko prentsan: Aingeru Irigaray izango zen lehena *Diario de Navarra*-n 1972ko irailaren 24ean, eta baita Koldo Mitxelena ere *Zeruko Argia*-n urte bereko abenduaren 3an. Amatiñok ere eman zuen liburuaren berri *Zeruko Argia*-n azaroaren 19ko zbkian. 1973an, maiatzaren 20an Andolin Eguzkitzak *Zeruko Argia*-n beste artikulu bat idazten zuen eta hilabete beranduago, 1973-6-17, Aingeru Irigarayk Eguzkitzaren artikuluari iradokizunen bat edo beste egiten zion.

70. hamarkadaren hasierakoak dira, halaber, *Fontes Linguae Vasconum*-en argitaratutako hiru artikulu, linguistikaren corpusari gehiago lotuak. Honako

hauek: «Sobre una forma inédita de la primera persona del singular transitivo, en Urrizola-Galain (Ulzama)», 1972an, 11.zbkian. Eta 1974ean, beste bi artikulu: 17.zbkian, «*Esan / Erran* en el area lingüística altonavarra» eta 18.zbkian, «La aportación vasca al Atlas lingüístico de Europa. Crítica de un proyecto».

Aranzadi-k argitaraturiko *Euskal Herriko Atlas Etnolinguistikoan* (I eta II) ere, partehartze zuzena izan zuen Beinza (Labaien) eta Saldiseri zegokion lana bere gain hartuz.

1968an hasi zen Granadan «Filosofía y letras» ikasten. Lehendabiziko bi urteak Andaluzia aldean eginda, 71an Salamancan eman zien jarraipena «Filología Anglo-Germánica» espezialitatea aukeratuz.

Dagoeneko kezkatzen hasia zen bere ikasketekin lotura zuzen-zuzenik ez zeukaten lan esparruez: honen lekuko, 1974ean «Bilingüismo, diglosía, contacto de lenguas. Hacia una delimitación de conceptos», artikulu luzea idazten zuen *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*-n.

Ikasketak hasitakoan Ingeles apurren bat eta Alemaniera askorik ez zekienez, egonaldi luzeak egin zituen sasoi honetan Steinhöring-en (Baviera) lehenengo 72an eta Glasgow-en beranduago, 73 eta 74ean, hizkuntzok hobeto ikasteko eta ikasketekin jarraitzeko.

Salamancako ikasketak bukatu ondoren, 1974ean, geldialdi bat gertatzen da Txepetxen produkzioan, ama gaixotu eta bere ondora joan bait zen Granadara eta hil artean (1976) bere ondoan egon.

Ezin Nafarroa alde batera utzi, hala ere, eta «Príncipe de Viana»-ren dirulaguntza bat zela medio, Malda-Errekan pausatu ziren Barbara, emaztea, eta biok urte batzutarako. Bertan zela, Saldiseko haurrak hezitzen zituen bitartean, *Punto y Hora de Euskal Herria*-n luzaroan argitara eman ziren artikuluak idatzi zituen, interesik dukeenak *Lengua y pueblo* (Elkar, 1980) liburuan bilduta aurkituko dituenak. Eta garai berekoak dira *Egin* egunkarian 78ko urriaren 15, 19 eta 25ean argitaratutako artikuluak: «Aspectos Psicológicos y Sociales del Bilingüismo (I, II eta III)».

Urratsez urrats, lantzen eta mamitzen hasia zen, gerora, 81ean, Eusko Ikaskuntzaren bidez, *El espacio bilingüe (aspectos etnolingüísticos del bilingüismo y teoría lingüística de los espacios)* izango zena. Liburuaren aurretikoak, berorretara iritsi bitarteko pausotzat har daitezkeenak, beste honako lan ulerterrazago hauek ere burutu zituen:

— 1979an, Zarauzko «Jornadas del bilingüismo» izenekoetara aurkeztu zuen ponentzia, «El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe», beranduago (1981) Euskal Herriko Unibertsitateak *La problemática del bilingüismo del Estado Español* liburuan argitara eman zuena.

—1981an, *Fontes Linguae Vasconum*-en 37.zbkian, «La Navarra Cantábrica (Malda Erreka). Estudio Antropológico de una comunidad euskaldun». izeneko

kolaborazio mamitsua bezain ulerterraza eman zuen argitara. Urte berean, eta Nafarroarekin jarraituz, *Herria 2000 Eliza* aldizkariaren urtarrileko alean «Navarra y el euskara» kolaborazioa idatzi zuen.

El espacio bilingüe-ren balioa nabarmenduz, lan bat atera zuen Koldo Mitxelenak 83ko urtarrilean *RIEV*-n; Txillardegik, bere aldetik, aipatu beste egin zuen behin liburu hau *Euskal Herritik erdal herrietara* liburuko «diglosia eta elebitasuna» artikuluxkan. Kazetarien artean, aipagarria da Felix Ibargutxik egindakoa sasoi honetan.

Nafarroako lurrak utzi eta Arabakoetara etorri zen, Aramaiora hain zuzen, 81-82 ikasturtean, Arrasateko Institutuan klaseak ematen zituela. Ordurako urtetxoa betea zeukan Eóghan semeak, eta Aramaion etorri zitzaion arrebatxoa, Dana.

83ko uztailean «Iruñean Sortua» izango zenaren bultzatzaile sutsu izan zen, eta partehartze zuzena izan Galiza eta Països Catalans-etako soziolinguisten artean —hitzak balio badu— sinatu zuten agiriaren erredakzioan, Udako Euskal Unibertsitatearen magalean.

«Iruñean Sortua» izeneko lankidetzatik mamitu zen ideietariko bat, bakarrenetarikoa, 2 urte beranduago, 85eko udazkenean hain zuzen, Getxon, Soziologoen Euskal Elkartearen eskutik egin zen «Hizkuntza minorizatuen soziologia» izeneko biltzarra izan zen. Txepetx ere han izan zen, dagoeneko Ingalaterra aldera joana bazen ere bere tesi doktorala prestatzen, eta «Fundamentos para una teoria de la territorialidad lingüística» izeneko ponentzia aurkeztu zuen, liburu honetan 341-372 orrialdeen bitartean aurkituko duzuna.

Ingalaterran zirelarik, ondikotz, Aingeru Irigaray, lagunmin baino gehiago izan zena, zendu egin zitzaien gorputzez. Bihotzetik jaulkitzen zitzaizkion hitzak, *Diario de Navarra*-k, «D. Angel Irigaray (más allá de un homenaje)», 84eko urtarrilaren 10ean argitaratu zion artikuluan.

Lan eta lan, gau eta egun, ahitzerainoko lan erritmoa ezarri zion bere buruari Ingalaterran bizi bitartean. Institutu Españolean klaseak eman, eta British Museum Library-n ematen zituen orduak, hilabeteak eta urteak eskuartean duzun liburukotea erditzen. Eskuartean zeukana gutxi bailitzan, euskarazko klaseak ere ematen hasi zen Londonen bertan Westminster Adult Education Institute-n eta Anglo-Basque Society-ren lehendakaria izan zen. Harrez gero ere gogor diraute. 1987ko apirilaren 4ean *El Correo Español*-ek, Bilboko edizionean, Londonen bertan egindako entrebistatxo batean euskarazko klaseen berri ematen du, Txepetxi behin eta berriro «El navarro Joseba Sánchez» esaten diolarik.

86ko abenduan aurkeztu zuen lan hau, Gasteizen; «apto cum laude» eman zioten.

Jose Angel Irigaray eta Juan Carlos Etxegoieni eskerrak, egon den tokietan egon delarik, inoiz ez da Euskal Herritik urrun bizi izan Txepetx, ez du sekulan haririk galdu. Bateginik burutu zenean ere, liburua argitaratua zegoeneko, inguruan ibili zen distantziak gorabehera, *Egin*-ek 88ko apirilaren 4ean agertu moduan.

Liburua argitaratu baino lehenago, eginda zeukan liburuaren laburpena dei geniezaiokeena; egina, hain zuzen, *Jakin* 42-43an liburuari eskaini zioten lan monografikoan argitaratzeko; orijinala, «La teoría social de las lenguas y su aplicación a la recuperación del euskara», Galizan AGAL-ek antolatu zuen II. Kongresuan (1988) aurkeztu zuen eta Kongresu horren akta-liburuan dator. Ez dauka hitz bat alperrik jarrita, oso-oso trinkoa da. Xan Carballak, aprobetxatu egin zuen Txepetx han zela eta *A Nosa Terra* aldizkarirako (355. zbkia) elkarrizketatu zuen sakonki.

Jakin aldizkaria izan zen, beraz, liburua bera 87ko ekainean argitaratu baino lehenago, liburuaren berri eman ziona euskaldungoari, Iñaki Larrañaga, Lontxo Oihartzabal, Dionisio Amundarain, Paulo Agirrebaltzategi, Joxe Azurmendi, Luis V. Aracil eta Txepetxen beraren artikulu sakonak argitaratuz.

Liburuaren garrantzia dela eta ez dela, ugaltzen hasten dira liburuarekiko erreferentziak: kotxea hartu eta herriz herri eta ikastolaz ikastola biajante ibili ziren lagunak; *Eguna* astekarian, Amatiñoren editorialaren ohizko ziztada eta guzti, Iñaki Larrañaga, Juan José Txabarri eta Juan Mari Torrealdairen eritziak datoz; 87ko Durangoko Azokan liburuaren aurkezpen modura antolatutako ekitaldiak, Txema Larreak *Zutik*-en (87ko martxoan) eta *Gaceta Literaria*-n (87ko ekainean) argitara emandakoak; baita 87ko apirilaren 21ean *Diario de Navarra*-ren «Nafarroa Gaur» sailean idatzitakoak, eta sail berean Martikorenak azaroaren hamarrean emandako eritziak: *Habe* aldizkariaren 115. zbkian ere, Joxe Azurmendiri egindako elkarrizketa kaleratu zen liburua zela eta; eta 87ko aipamenekin bukatzeko, *Zutik*-en emandakoak, Iñarrak (maiatzaren bosteko alean) eta Joseba Barriolak (uztailaren 18an), eta *Egin*-en (abuztuaren 15ean) Enrike Ojembarrenak emandakoa. Londonen jarraitzen zuen, artean, Josemarik.

88an, liburuaz beraz jarraitzen da idazten eta garrantzitsuago dena, liburuko ideiak aplikatu guran —ondo zein txarto— erreflexioak burutzen. *Zutabe*-k, 18. zbkian, Jose Manuel Odriozolaren lan sakona orriratzen zuen, eta *Jakin*-en 48. zbkian J. L. Egireunena ematen da; mezuaren egokitzapenari dagokionean, *Ele*-ren 3. zbkian, Eusebio Osa, Txepetxen teorizazioa helduen euskalduntze-alfabetatzean aplikatzen saiatzen da; Jose Angel Irigarayren *Euskara bizitzaren kenkan* liburua kaleratzen du Pamielak, eta Aita Luis Villasantek lumatan hartzen du Txepetxen teorizazioa *Euskararen auziaz* izeneko liburuan. Xamar *Nafarroa Gaur*-en, Joseba Barriola *Zutik*-en (88-4-22) eta baita Txema Larrea *Habe*-ren 121. zbkian egindako elkarrizketan ere liburuaren ideiak hedatzen saiatzen dira.

Maiatzean, *Limits* aldizkariaren 4. zbkian, katalaneraz argitaratzen da, bere osotasunean, doinu aldaketa eta guzti, Lluis Aracilek hilabete batzuk lehenago izenburu beretsuarekin *Jakin*-en agertutakoa. Bestalde, Vicent Pitarch, Enric Montaner zena, Toni Mollà, Amadeu Viana, Carles Palanca eta beste hainbatek ere jarraitu izan dute Txepetxen teorizazioa Euskal Herritik kanpora.

Guzti hauek gertatu bitartean, Txepetx Londonen da 88ko uda bitartean, ixil samar, liburuaren oihartzunak jasotzen —bai amestu beste?— harik eta 88-89 ikasturtean La Palma uharteko Los Lagos de Aridane izeneko Institutura joan behar zutela urte beterako pentsatu arte. Etxea gainean hartu berriro eta paraje zoragarri hartaraino.

La Palman zela idatzi zuen AEK-k eskatuta, «Subvención económica y normalización lingüística (el caso de los euskaltegis de AEK)» izeneko artikulua, *AEK eta kitto*-ren 5. zbkian ageri dena. Amaiurko Quetzal Agiriak eskatuta, «Pahaná y el Hermano Rojo» idatzi zuen, elkarteak argitaratutako aldizkariaren I eta II. aleetan irakur daitekeena.

Jazten aldizkariak, AEDren baitatik argitaratzen dena, liburuaren aurkezpen modura 89ko martxoan Arrasaten hiru ekitalditan liburuaren aurkezpen saioak egin ondoren, *Un futuro*-ri eskaini zion lehendabiziko zenbakia eta bertan bildu zituen modu ulerterrezean liburuaren oinarriak ondoko firmen bidez: Iñaki Larrañaga, Dionisio Amundarain, Julen Arexolaleiba, Jose Angel Irigaray, Koldo Zuazo, Xamar eta Txepetxen beraren kolaborazioaz, «Sarrera» berak egina baita. Hitzaldi eta mahainguruak jasoz hiru bideo-zinta kaleratu ziren bere momentuan.

89ko urte hasierarekin, Eibarren zen bertako udaletxeko Euskara Zerbitzuak antolaturiko «Hizkuntza-Hezkuntza» izeneko topaketetan. Aurkeztu zuen ponentziaren izenburua, honako hau: «Los espacios de la desigualdad: patología social y conciencia lingüística». Euskal Herriko Unibertsitateak karrikaratu zituen topaketetan aurkeztutako lanak urtebete beranduago. Bertan zela aprobetxatu eta *Arrasate Press* astekari hasiberrirako (7. zbkia) elkarrizketatu ginen Eibarren.

Berak garatutako teoria zela eta ez zela, han eta hemen esan eta idazten zirenez erreparatuta, «Las actitudes intelectuales en relación con las ideas de *Un futuro para nuestro pasado*» idatzi zuen, argitaratu ez den artikulua, zeinetan intuizio handiz aurreratzen bait du nondik norakoak izan daitezkeen «listotxoek» liburuarekiko izan ditzaketen aurreiritziak.

Ikus daitekeenez, beraz, Londonen edo La Palman izan, jo ta ke aritu izan da ahalik eta hobekien erantzuten zetozkion eskariei, eta inork gutxik izango du kexarik, seguruenera. Ikusten denez, kanpoan izanda ere ez du aspertzeko astirik izan. Zer ez zen izango La Palmatik berriro Euskal Herriratzean!

Nomadak legez, Gasteizen paratzen dira 90eko urtarrilean, eta ordutik geroztikakoak bata bestearen atzetik etorri dira, arnasa hartzeko astirik gabe:

89-90 ikasturtean Bergarako UNED-en eta 90-91an Eskoriatzako Irakasle eskolan, bere teoria sozialean oinarritutako klaseak ematen aritu da pertsona autokonfiantzadun biderkatzaileak ateratzeko. Luzaro barik hasiak dira fruituak ontzen. Klaseekin batera, kontaezin ahaleko martxa darama errepideak gora lautadak behera hiri-herri-auzo-unibertsitate-liburu-aurkezpen-PAT...-etan barrena oraindik inori ezetz esaten ikasi ez duen gizonak. Ez dezagula errebentatu denon artean.

Siadecorekin ere, aspaldiko lankidetza areagotuz, La Palmatik etorriaz bat lantaldean hasten da eta azterketa soziolinguistikoetan jasotako datuen interpretazioan dimentsio berri bat ari da eraikitzen dagoeneko; argitaratu berri da Siadecok Bilbon buruturiko azterketa soziolinguistikoaren berri ematen duen *Euskara Bilbon* izeneko liburua, eta bertan irakur daiteke «Bilb(a)o y el euskera. El desafío de una realidad y la realidad de un desafío». Artikulu hau, liburu baten zati da, argitaratutakoan oihartzun zabala izateko moduko lan batena: *La aplicación sociolingüística de la territorialidad. Euskaldungoaren trinkotze lokala. Bilboko kasua: eskarmentu izatetik eredu izateraino.*

Estatu mailako topaketetara ere ez du hutsik egiten, eta AGAL-en III. Kongresuan han izan zen 90eko udazkenean «El ámbito trilógico de la normalización lingüística» komunikazio sakona zeramalarik eskuartean. Honez gero, laster kalean izango da AGAL-ekoen ohizko liburutzarra.

Eta ezin den tokitik erreflexio patxadatsurako denbora atereaz, kolaborazio labur bat eskatu zioten *Zutik*-en 500. zbkirako eta «La realidad y la ley» izenekoa bidali, —askotxok irakurri beharko luketena— hala ere, luzera zela eta, *Zutik*-en osorik atera ezinean, zati batzuk eman, eta *Inprecor*-en 81. zenbakian osoosorik ateratzeko bidea egin zuten. Sasoi berekoa da, halaber, *Herria 2000 Eliza*-n, 110. zbkirako idatzi zuen *El poder y las lenguas.* Berehalakoan, bestalde, *ASJU*-k argitara emango duen *Memoriae L. Mitxelena Magistri Sacrum* liburuan, «La herencia de Koldo Mitxelena» argitaratuko diote. Irakasle eta lagun izan zuenak irakatsi zion ikasgairik ederrena «la de la independencia de juicio» izan zela gogorarazten du aipatu artikuluan.

Azkenaldi honetan bada besterik ere, izan ere, duela urtebetetik hona euskaraz produzitzen hasia baita idatziz. Lehenengoz, *Jazten*-en, lehen zenbakian Sarreraren zati on bat euskaraz igorri zigun eta 2. zbkian ateratako «Euskara eta irakaskuntza» izenekoa erabat euskaraz; eta bigarrenez, *Ele* 8.ean agertuko den «Euskadiko hiriburuetako euskaldun osoen prestigio anbiguoaren zioa» bataiatua. Argitaratutako hauekin batera, Siadecokoekin idatzizko lan-hizkuntza euskara du gero eta maizagotan, eta, orobat, euskaraz produzitzen du «Adorez eta Atseginez» sortu berria den mintegirako, «Entropiatik Filantropiara» erreflexioa kasu.

Bestalde, eta berriro Nafarroari gagozkiolarik, oso gertutik bizi izan ditu Txepetxek azken aldi honetan ekologiaren kontrako eraso guztiak, izadiari zein hizkuntzari dagozkionak, eta hor izan da Arangureneko zabortegiaren kontra sinatutako «Manifiesto de Góngora» izeneko idazkiaren egilekide eta baita Euskal Irratien ondoan Nafarroako Gobernuak erasotakoan.

Euskal Herriratu denetik, ugaldu egin dira ikaragarri elkarrizketak eta beronekiko erreferentziak. Aipagarriak, Iñaki Uriak egindako bi, lehena *Argia*-n (1.282 zbkia) eta bestea *BAT* Aldizkariaren 2. zbkian, EKBren baitatik kaleratzen dena. ETBn, «Nortasuna agerian» saioan elkarrizketatu zuen Kike Amonarrizek 90eko abuztuaren 2an, eta Pello Urzelaik *Hemen* astekarirako hamarrean. *Egin*-en ere agertu izan da Josean Agirreren lumatik urriaren 10ean.

Gehituz doaz gero eta proportzio handiagoan Txepetxen teorizazioa oinarritzat hartuta lantzen direnak, eta dinamika, arrankatzea behar baino gehiago kostatu izanagatik, nabarmentzen hasia da eta hasi baino ez da egin. Horra hor Mari Jose Azurmendik, *RIEV*-en 89ko abenduan kaleratutako eritziak ere, Txema Larrea, Andolin Eguzkitza, Jose Angel Irigaray eta Bixente Serrano Izco-renak.

Iñazio Agirrek lumatan ibili zuen Txepetxen teoria *Ele* 5.ean eta baita Fito Rodriguezek ere. *Jakin*-en, 59. zbkian, Xabier Isasi eta Ana Eizagirre baliatzen dira teoriaz haurren euskalduntzean motibazioaren garrantzia azaltzeko, eta, *Zutabe*-ren 23. zbkian, egokiro egokitzen dio teoria helduen ikasketa prozesuari dagokionean Dionisio Amundarainek. Ni neu ere saiatu naiz Arrasaten azken urte hauetan garatu den dinamika Txepetxen eskema teorikoetan txertatzen, eta horren lekuko dira AEDren mintegi batean emandako hitzaldiaren funtsa jasotzen dudaneko artikulua *Jazten* 3an eta baita AGAL-en III kongresura aurkeztutako lantxoa ere. Norbaitek bere buruari galdetuko dion arren ea «zita-etxe»-ren batean sartu nahi ote dudan, honaino etorrita ez nituzke aipatu gabe utzi gura Joseba Barriolaren erreflexio «trikotomikoak», denak bilduta laster kaleratzeko moduan izango direnak seguruenik, eta ezta ere Lasarteko eta Bortzirietako Euskara zerbitzuetatik moduan, EKBtik, Artez Euskara zerbitzuaren euskaldunen gidatik, Galtzaundi (Tolosa) moduko herri taldeetatik edo Jose Agustin Arrietaren idatzietatik (*Jakin* 62) datozen eritziak.

Horrenbeste aipamen bata bestearen atzean ikusita, pentsatzekoa litzateke Txepetx izena honez gero erabat ezaguna dela euskalgintzan aritzen garenon artean sikeran, baina bada oraindik zer egin bazterretan «Txepetx» transkribatu beharrean, Chiapucci —en perfecto italiano— transkribatzen duenarengana orain arte izen hori iritsi ez bada. Txepetx gora eta Txepetx behera dabilenik ere ez da falta, anekdotari gehiago helduz mezuaren oinarriari baino, eta ideiak nondik jasotzen diren intentzionatuki aipatu gabe ideiez baliatzen ez denik ere. Kontuz, beraz!

Honela ba, mezua lyghtu ez dadin, batetik, eta inork, maltzurki edo oharkabean, euskararenak ez diren bestelako lehentasunak jarrita malintepreta ez dezan, bestetik, garrantzi handikoa da tinko eustea lanaren benetako esanahia izan dadin nagusituko dena mezuaren sozializazioa handitu ahala. Funtzio hori betetzeko eta diskurtso berri honen hedapenerako, duela gutxi sortu da «Adorez eta Atseginez» mintegia, luzaroan itxoin barik zeresana —eta ona gainera— emango duena.

Amaitzen hasteko, gogorarazi egin behar, momentu egokia iritsi zai daukala egileak gordeta aspaldi liburu honen III zatia, *La dialéctica de la territorialidad* deitua, honetan esaten direnak baloratu eta nahikotasun maila bateraino garatutakoan argia ikusteko zai dagoena. Bigarren argitalpen honek, euskaraz mezua emanez egiten hasia den itzulpenak eta mintegiaren dinamika biderkatzaileak eragingo ahal dute denak batera horren beharrezko dugun giro hori lortzen!

Bukatzeko, Josemariri eskerrak ematea baino ez zait geratzen, bere mezuaren eta ereduaren freskotasunaz adorez eta atseginez lanean jarraitzeko barne indarra eman digun guztien izenean eskerrak; eskerrak eman, eta eskualdun eran gainera: aurreskua dantzatu eta azken notarekin txapela zure aurrean erantzi.

Julen Arexolaleiba
(1991ko Iraila)

Teoria sozial honen hastapenak, oinarriak eta gizarteratzeko prozesu baten urratsak

LIBURUAK

1974, *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970). Factores de regresión. Relaciones de bilingüismo.* Institución Principe de Viana. Iruñea.

1980, *Lengua y pueblo.* Elkar. Donostia. Bi urte lehenago *Punto y Hora de Euskal Herria*-n argitaraturiko artikuluen bilduma.

1981, *El espacio bilingüe (aspectos etnolingüísticos del bilingüismo y teoría lingüística de los espacios).* Eusko Ikaskuntza. Burlada.

1987, *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskera y teoría social de las Lenguas.* Egilearen edizioa. Lizarra.

1988, *La dialéctica de la territorialidad.* Argitaratu gabea.

1990, *La utopía necesaria.* Argitaratu gabea.

ARTIKULUAK ETA PONENTZIAK

1972, «Sobre una forma inédita de la primera persona del singular transitivo, en Urrizola-Galain (Ulzama)». *Fontes Linguae Vasconum.*

1974, a) «Bilingüismo, Disglosia, Contacto de lenguas (Hacia una delimitación de conceptos)». *Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo».* Donostia. VIII. 3-80 orr.

1974, c) «*Esan / Erran* en el área lingüística altonavarra». *Fontes Linguae Vasconum.* 17.zbkia. 261-263 orr.

1974, b) «La aportación vasca al Atlas Lingüístico de Europa. Crítica de un proyecto». *Fontes Linguae Vasconum.* 18.zbkia. 343-351 orr.

1978, «Aspectos Psicológicos y Sociales del Bilingüismo». Hiru artikulu *Egin*-en, urriaren 15, 19 eta 25ean.

1979, «El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe». Zarautzen, *Jornadas de Bilingüismo* izenekoan aurkeztua. 1980an I.C.E. Euskal Herriko Unibertsitateak *La Problemática del Bilingüismo del Estado Español* liburuan argitaratua. 13-31 orr.

1981, a) «Navarra y el euskera». *Herria 2000 Eliza.* Urtarrilak 30. 35-38 orr.

1981, b) «La Navarra Cantábrica (Malda Erreka). Estudio Antropológico de una comunidad euskaldún». *Fontes linguae Vasconum.* 37.zbkia. 19-97 orr.

1981, c) «Prat de Llobregat, ayer: un pueblo sin estado». *Crónicas y semblanzas de Demetrio Beriain Azqueta.* Liburuaren aitzinsolasa.

1983, Askoren artean, «Iruñean sortua» izeneko manifestua. *Jakin* 29.zbkia. 163-165 orr.

1983, Askoren artean, *Euskalerriko Atlas etnolinguistikoa (1).* Beinza (Labaien) eta Saldias-eko inkestak burutu zituen.

1984-1-10, «D. Angel Irigaray (más allá de un homenaje)». *Diario de Navarra.*

1985, a) «La Nueva Sociolingüística y la Ecología de las Lenguas». «Hizkuntza eta Literatura» Sail-Argitalpenetan. 4.ean: *Aingeru Irigaray-ri omenaldia.* Eusko Ikaskuntza. Donostia. 327-349 orr.
1985, b) «Fundamentos para una teoría de la territorialidad lingüística». 1985ean Getxon burututako *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia* izeneko topaketetan aurkezturikoa. 1986an, Ttarttalo edizioak argitara emana *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia* liburuan. 19-50 orr. 1987an berrargitaratua *Un futuro para nuestro pasado* liburuan. 341-372 orr.

1987, a) «La teoría social de las lenguas y su aplicación a la recuperación del Euskara». Asociaçon Galega da Linguak (AGAL) antolatutako *II Congresso internacional Galiza* 1987-an aurkezturikoa. 1989an agitaratua. 673-706 orr.

1987, b) «Euskararen berreskurapenaren teoria soziolinguistikoa eta hizkuntzen teoria soziala». *Jakin.* 42-43 zbkia. 31-71 orr. AGALen II Kongresoan aurkezturikoaren itzulpena. Itzultzailea Gotzon Nazabal.

1988, «Las actitudes intelectuales en relación con las ideas de *Un futuro para nuestro pasado*». Argitaratu gabea.

1989, a) Sarrera. *Jazten* 1 zbkia. 5-8 orr. AED, Arrasate.

1989, b) «Subvención económica y normalización lingüística (el caso de los euskaltegis de AEK)». *AEK eta Kitto*-ren 5. zbkia. 2-3 orr.

1989, c) «Pahaná y el Hermano Rojo o el otro descubrimiento de América». (I). *Amaiurko Quetzal Agiria.* 1. zbkia. 17-21 orr.

1990, a) «Euskara eta Irakaskuntza». *Jazten* 2. zbakia. 39-42 orr.

1990, b) «Los espacios de la desigualdad: patología social y conciencia lingüística». Eibarko Euskara Zerbitzuak antolaturiko *Hizkuntza-Hezkuntza Jardun/Ihardunaldietan* aurkeztutakoa. Euskal Herriko Unibertsitateak argitaratua gerora. 15-51 orr.

1990, c) «El poder y las lenguas (o el apocalipsis de todos los euskeras)». *Herria 2000 Eliza.* 110 zbkia. 10-15 orr.

1990, d) «Phaná y el Hermano Rojo o el otro descubrimiento de América (II)». *Amaiurko Quetzal Agiria.* 2. zbkia. 17-21 orr.

1990, e) «La herencia de Koldo Mitxelena». *Memoriae K. Mitxelena Magistri Sacrum, ASJU*-ren gehigarriak. 1991.

1990, f) «El ámbito trilógico de la normalización lingüística». Associaçon Galega da Linguak (AGAL) antolatutako *III Congresso Internacional* Galizan aurkeztua. Argitaratua gabea.

1990, g) «Euskara gozatzeko gidak: Aurkitu Donostia San Sebastian Barne». Siadecorentzat egindako lana. Argitaratu gabea.

1990, h) «Entropiatik filantropiara». Adorez eta Atseginez mintegiarentzat egindako lana. Argitaratu gabea.

1990, i) Askoren artean, «Manifiesto de Góngora» izeneko agiria. Arangurenen egin asmo zabortegiaren kontrakoa.

1990, j) Askoren artean, *Euskalerriko Atlas etnolinguistikoa (II).* «Beinza (Labaien) eta Saldias-eko inkestak» burutu zituen.

1990-10, k) *Agalia aldizkaria,* 23 zbkia. 341 orr. *Diario Atlántico-k* manipulaturiko alkarrizketa bati erantzunez.

1991, a) «La realidad y la ley». *Inprecor* 81. zbakian bere osotasunean (16 orri). Lehenago, *Zutik*-en 500 eta 501 zenbakietan zatika eta ez osoki argitara emana.

1991, b) «La aplicación sociolingüística de la territorialidad. Euskaldungoaren trinkotze lokala. Bilboko kasua: eskarmentu izatetik eredu izateraino». Siadecorentzat eginiko lana. Argitaratu gabea.

1991, c) «Bilb(a)o y el euskara. El desafío de una realidad y la realidad de un desafío». *Euskara Bilbon* izeneko liburuan. 49-63 orr. Bilboko Euskara Zerbitzuak argitaratua.

1991, d) «Euskadiko hiriburu erdaldunetako euskaldun osoen prestigio anbiguoaren zioa». *Ele* aldizkaria. 8.zbkian. AEK. Bilbo.

1991, e) «Geroa Gaur. Hartu-emanaldi osasungarrietarako eta bestelako Proiektuetarako Nazioarteko zentro euskalduna». Argitaratu gabea.

1991, f) Askoren artean, «Makina txanponjaleak direla eta, fraude publikoaren aurka Euskal Gobernura igorritako agiria»ren sinatzailea.

1991, g) *Orhipean,* Juan Carlos Etxegoienen liburuaren aitzin solasa. Pamiela. Iruñea.

ELKARRIZKETAK

1982-3, «Euskararen López Ufarte». *Habe* 4. zbakia.

1984-4-13 Iruñeko Requeté irratian. Nafarroako Euskal Herrian Euskaraz.

1980-9-22 José M.ª Sánchez Carrión «Txepetx». Xan Carballa. *A Nosa Terra.* 355. zbkia. 6-7 orr.

1989-1-20, «Euskara erabiltzeko zerk du eraginik handiena, eginbeharrak ala plazerrak?» Julen Arexolaleiba. *Arrasate Press,* 7. zbakia. 17 orr.

1990, a) «Instituzioen euskarazko mezuak guztiz marginalak dira». Iñaki Uria. *Argia.* 1282 zbkia. 27-30 orr.

1990-8-2 b) Euskal Telebista. Kike Amonarrizek elkarrizketatu zuen «Nortasuna agerian» saioan.

1990-8-10, c) Txepetx: «Kontzientzia soziala eta pertsonala uztartu behar dira». Pello Urzelai. *Hemen* astekaria. 20-21 orr.

1990-10-10, d) Txepetx, euskal dinamika berriaren apostolu edo euskararen biajantea». Josean Agirre. *Egin.* 46 orr.

1990, e) «Gaurko egoeraren bi giltzak: kontzienzia pertsonala eta ekintza soziala». Iñaki Uria. *Bat* soziolinguistika aldizkaria. 2. zbkia. 69-96 orr. EKB.

1990-12-13, «Todas las comunidades lingüísticas tiene los mismos derechos». *Egin.* F.R. Iruñea.

1991-4-16 Euskadi Irratia. Julian Belokik elkarrizketatu zuen «Iturri onetik» saioan.

BIBLIOGRAFIA KRITIKOA

1972-9-24, Aingeru Irigaray, *Diario de Navarra.*

1972-11-19, Amatiño, *Zeruko Argia.*

1972-12, Koldo Mitxelena, «Euskara Nafarroan», *Zeruko Argia,* artikulu bera Euskal Klasikoak 23 eta 28an.

1973-5-20, Andolin Eguzkitza, «Euskara Nafarroan», *Zeruko Argia.*

1973-6-17, Aingeru Irigaray, «Jaun Eguzkitzari oharrak», *Zeruko Argia.*

1976-6, Mari Jose Azurmendi, «Algunos aspectos sociolingüísticos del bilingüismo», *Mundaiz* aldizkarian 5. zbakia. 1-7 orr.

1978, Txillardegi, «Diglosia eta elebitasuna», *Euskal Herritik Erdal Herrietara* liburuan, 1976 Txillardegik berak argitaratutako «Elebitasuna» artikulua dakar. 495-6 orr.

1980-5, Felix Ibargutxi (Julio Goñi), «Txepetx: txori ezezagun bat», *Ere* 25. zbakia.

1981-3, Jakinen Idazkaritza, «Euskerara Aberriratu» *Jakin* 21 zbakia.

1983-1, José Maria Sánchez Carrión, Koldo Mitxelena, *Revista Internacional de Estudios Vascos.* 91-94 orr.

1983-12, Txema Larrea, «Soziolinguistikaz Euskal Herrian», *Zutabe*, 3. zbakia. 130-140 orr.

1987-1, Toni Mollá eta Carles Palanca, *Curs de sociolingüística (I)*, Edicions Bromera.

1987, *Jakin* 42-43 zbakia, «Liburuari eskainitako monografikoa».

— Iñaki Larrañaga: «Euskal Soziolinguistikaren egoera eta bide berriak». 9-29 orr.

— Lontxo Oihartzabal: «Euskara eta eskola: Euskararen birhedapenaren hainbat arazo». 73-83 orr.

— Dionisio Amundarain: «Euskararen berreskurapen-prozesua helduen munduan». 85-96 orr.

— Paulo Agirrebaltzategi: «Erdararen atzerritik euskararen aberrira». 97-117 orr.

— Joxe Azurmendi: «Diskurtzio berria mintzaira zaharraren baitatik». 119-141 orr.

— Lluis Aracil: «Euskal Herria eta soziolinguistika: bi zalantza eta apostu bat». 143-157 orr.

1987-3, Txema Larrea, «Txepetx-en bideak» (I eta II), *Zutik.*

1987-4-8, Sei artikulu «Txepetx»-en lana osatzeko. *D.V.-Zabalik*

1987-4-13, «A los británicos les fascina el euskera». *El Correo Español, El pueblo Vasco.*

1987-4-19.26 «Euskara zientifikoki aztertzen». *Argia.*

1987-4-21, «Euskararen egoera eta berreskurapenaren diagnostiko zientifikoa». *Navarra hoy.*

1987-4-23, «Txepetxen liburuaren oihartzunak», *Eguna* astekaria.

— Amatiñoren editoriala: «Zubiak egiteko gauza ez bagara uholdeak eramango gaitu».

— J.J. Txabarri: «Txepetxen lanak arnasabidea zabaltzen du euskal soziolinguistikan».

— I. Larrañaga: «Berreskurapena lortzeko urratsak argitzen ditu».

— J.M. Torrealdai: «Berreskurapen prozesu osoa birpentsatzeko aukera».

1987-5-9, Iñarra, «Euskal komunitatea eta helduen irakaskuntza». *Zutik.* 431 zbakia.

1987-6-4, Txema Larrea, «La otra realidad» *Gaceta Literaria.*

1987-6-17, Carmen Alonso, «Presentada una tesis doctoral sobre normalización del euskera». *Deia.*

1987-6-18, «Euskara nazio-hizkuntza bihurtu arte euskaldunek ezin dute amore eman, Txepetxen lanaren ondorioa». *Egin. M.P.*

1987-5, Joxe Azurmendi, «Euskararen alde, arrazoizale interesatuen kontra», *Habe,* 108 zbkia.

1987-7-1, «El euskera, al igual que se ha perdido, puede recuperarse en dos generaciones». *Navarra hoy.*

1987-7-15, J. A. Irigaray, «El libro de Txepetx», *Navarra hoy.*

1987-7-18, Joseba Barriola, «Ecología de las lenguas», *Zutik.*

1987-8-15, Enrike Ojembarrena, *Egin.*

1987-11-10, Martikorena, «Txepetxen diskurtso zahar-berria», *Navarra hoy.*

1987-12-12, Félix Maraña, «Conflicto y normalización lingüística en un nuevo libro de José María Sánchez Carrión, *Un futuro para nuestro pasado*». *Diario Vasco.*

1987-12-?, Juan Miguel Perea, «*Un futuro para nuestro pasado*» artikulua *Aska*, 15.zbakian.

1987-12, Txema Larrea, «Literaturak ezin du hizkuntza salbatu, *HABE*, 121 zbakia.

1988-1, Vicent Pitarch, «Fets i fictions». *Quaderns 3 i 4.*

1988-1-?, Xamar, «Txepetxen tesiaz», *Nafarroa Gaur.*

1988, Eusebio Osa, «Intzidentziaz», *Ele, 3.* zbakia. 51-76 orr.

1988-4-18, «Sólo la lealtad lingüística puede mantener la lengua». *Navarra hoy.* Bateginik kanpainaz.

1988-4, A. Luis Villasante, *Euskararen auziaz,* Colección Eleizalde.

1988, J.L. Egireun, «Txepetxen *Un futuro para nuestro pasado* liburuak eragindako gogoeta batzuk». *Jakin 48.* 159-167 orr.

1988-9, J. M. Odriozola, «*Un futuro para nuestro pasado.* Gogoeta soziolinguistiko batzutarako iturri». *Zutabe*, 18. zbakia 11-39 orr.

1988, Lluis Aracil. «Euskal Herria sociolingüística: Dues incerteses i una aposta (a proposit d'un llibre recent)». *Limits,* 4. zbakia. 40-73 orr.

1988, J.A. Irigaray, *Euskara bizitzaren kenkan*, Pamiela

1989, Toni Molla eta Amadeu Viana, *Curs de sociolingüística* (II), Edicions Bromera.

1989-9, *Jazten* lean «*Un futuro para nuestro pasado* liburuaren aurkezpena egiten da».

— Txepetx: «Sarrera», 5-8 orr.

— Dionisio Amundarain: «Hizkuntzaren lorpena ikasketa». 9-13 orr.

— Iñaki Larrañaga: «Hizkuntz komunitatearen ezaugarriak: talde soziolinguistikoak eta hizkuntz funtzioak». 15-19 orr.

— Julen Arexolaleiba: «Biziminak gainditu egin behar du minbizia». 21-27 orr.

— Koldo Zuazo: «Euskalkien geroaz». 29-35 orr.

— Jose Angel Irigaray: «Euskara eta biziaren mintzoa». 47-49 orr.

— Juan Carlos Etxegoien: *Un futuro...*-n argitaraturiko komikia osotua berrargitaratzen da.

1989-12, Mari Jose Azurmendi, «Sánchez Carrión, Jose María, Txepetx», 1987, *RIEV* tomo XXXIV n.º 2.

1989, Iñazio Agirre, «Euskararen egoera eta normalkuntzarako klabeak», *Ele,* 5. zbakia. 9-47 orr.

1989, Fito Rodriguez, «Inguru-pedagogia eta hizkuntzen berreskurapena», *Ele,* 5. zbakia, 189-212 orr.

1989-4-4, Gotzon Garaizar, «Iñazio Oliveriri egindako gutuna», *Hemen* astekaria.

1990-1,2, Joseba Barriola, «Euskararen historia apokrifoa (I, II, III, eta IV)». *Zutik.*

1990, «Hizkuntz normalkuntzarako ekinbideak udalerri mailan», EKBren Plangintza batzordearen txostena.

1990-7, Ana Eizagirre eta Xabier Isasi, «Motibazioa eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza». *Jakin,* 59.zbkia. 9-27 orr.

1990-9, Dionisio Amundarain, «Euskararen egoera soziolinguistikoa, hizkuntz erregistroak eta euskararen irakaskuntza». *Zutabe,* 23 zbkia. 58-71 orr.

1990-9, Julen Arexolaleiba, «Dinámica popular de normalización lingüística: la experiencia de Arrasate Euskaldun Dezagun», Associaçon Galiga da Linguak (AGAL) antolatutako III Kongresura aurkeztutako ponentzia. Argitaratu gabea.

1990-10-3, Joseba Barriola, «Partidu politikoak eta euskara (periferiaren mintzoaz)», *Egin.*

1990-12, Julen Arexolaleiba, «Gure lanaren (AED) norabidearen teorizazioa», *Jazten,* 3. zbakia, 35-42 orr.

1990-12, Koldo Zuazo, «Euskalaritza 1960-1990 (soziolinguistika eta hizkuntzaren soziologia atalean)», *Jakin* 61. zbakia.

1990, «Euskararen egoera Bortzirietan», Bortzirietako Euskara Batzordea.

1991-1, «Euskaldunon gida: Euskal zerbitzu, profesionari eta merkatariak». *Artez* Euskara zerbitzua, Bilbo.

1991-1, «Galtzaundi Euskal Taldea filosofi orokorra», Tolosa.

1991-3, *Pamiela* 13, zenbakiaren gehigarria: «Dossier Txepetx».

— Txema Larrea: Hiru artikulu: «La otra realidad» (lehenengo *Gaceta Literaria*-n argitaratua), «Euskara eta abertzaletasuna» eta «Bibliografia sobre Jose María Sánchez Carrión».

— Andolin Eguzkitza «Hizkuntzen ikaskuntzarako teoria».

— Bixente Serrano Izko: «Viaje al centro del lenguaje».

— Jose Angel Irigaray: «Euskara eta biziaren mintzoa» (lehenago *Jazten* lean argitaratua).

119-3, Jesus Garmendia, «Euskalduntasuna, Kooperatibatik zenbait gogoeta», *T.U.—Lankide,* 345 zbakia.

1991-5. Marga Iturriza, «*Un futuro para nuestro pasado* liburuaren laburpen eta komentarioa», Argitaratu gabea.

1991-6, «Donostiako Euskalzaleen elkarlanaren bidea Donostiako eremu simbolikoaren erne muina».

Azken oharra: Zordun natzaio Txema Larreari, berak egindako lana bide erdia izan delako oraingo hau burutzeko. Ez dio zor txikiagorik Lazkaoko Benediktarren komentuko Aita Juan Joxe prestuari, bertako liburutegian norberaren etxekoan bezalako askatasunez miatzen utzi eta laguntzen didalako. Eta bukatzeko, norbaitekin zorrean geratu banaiz berak egindakorik zerrenda luze honetan sartu ez dudalako, ez diezadala barkatu eta eman diezagula falta denaren berri, ez da zaku zulatuan eroriko eta: egiten ari den guztiaren osagarri da dagoeneko.

Julen Arexolaleiba
(1991ko Iraila)

ÍNDICE DE LENGUAS

A

B

C

Ch

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

Y

ÍNDICE DE MATERIAS

La publicación de esta obra se ha hecho posible gracias a una dinámica enteramente nueva en la que a título individual vascos y euskaldunes de todos los colores o de color ninguno, intelectuales, hombres y mujeres de a pie, publicistas, instituciones públicas y privadas se han hermanado en el esfuerzo común de contribuir a su publicación como primer paso para comenzar a trabajar juntos por la supervivencia de Euskal-Herria. Pretender nombrarlos a todos sería provocar la injusticia de omitir a alguno. Queremos, sin embargo, a todos los que con su aportación y esfuerzos, generosos y anónimos, han hecho posible la publicación y difusión de esta obra, expresarles desde aquí nuestra gratitud emocionada. Y señalar que de que esa dinámica crezca y se consolide y vaya ganando sin exclusividades, personalismos ni burocratismos energías hoy dispersas, malgastadas o enfrentadas, dependerá mucho el triunfo final de la **fiesta** de nuestra recuperación en el Euskara.

XV. BEÑAT OYHARÇABAL, *La pastorale souletine: édition critique de «Charlemagne»*, 1990.

XVI. RICARDO GÓMEZ-JOSEBA A. LAKARRA (arg.), *Euskalaritzaren historiaz* I: XVI-XIX. mendeak, 1991.

XVII. RICARDO GÓMEZ-JOSEBA A. LAKARRA (arg.), *Euskalaritzaren historiaz* II: XIX-XX. mendeak. Prestatzen.

XVIII. JOSEBA A. LAKARRA, *Martin Harrieten hiztegia (1741)*. Prestatzen.

XIX. MANUEL AGUD - ANTONIO TOVAR, *Diccionario etimológico vasco*, II., *Ardun-Beuden*, 1990.

XX. LUIS MICHELENA, *Lenguas y protolenguas*, 1990.

XXI. ARENE GARAMENDI, *El teatro popular vasco, (Semiótica de la representación)*, 1991.

XXII. LASZLÓ K. MARÁCZ, *Asymmetries in Hungarian*, 1991.

XXIII. PETER BAKKER, GIDOR BILBAO, NICOLAAS G. H. DEEN, JOSÉ I. HUALDE, *Basque pidgins in Iceland and Canada*, 1991.

XXIV. MANUEL AGUD - ANTONIO TOVAR, *Diccionario etimológico vasco*, III., *Beule-Egileor, Babarraso-Bazur*, 1991.

XXV. JOSÉ Mª SÁNCHEZ CARRIÓN, *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las Lenguas*, 1991.

XXVI. MANUEL AGUD - ANTONIO TOVAR, *Diccionario etimológico vasco*, IV., *Egiluma-Galanga*, 1991.

XXVII. JOSEBA A. LAKARRA & JON ORTIZ DE URBINA (eds.), *Syntactic theory and Basque Syntax*. In press.

Seminario de Filología Vasca
"Julio de Urquijo"
1.792 Apartadua.
20080 Donostia.