

DIGLOSIA ESCOLAR: ASPECTOS DESCRIPTIVOS
Y SOCIOPEDAGOGICOS

Luis Ernesto Behares
(Universidad de la Republica)
Montevideo-Uruguay

El objetivo de este trabajo es sistematizar una serie de observaciones que he ido haciendo en investigaciones realizadas entre 1979 y 1985 acerca de la diglosia en la institución escolar y en la secuencia didáctica, y su posible influencia en el desarrollo lingüístico y lingüístico-cognitivo de niños de ambiente bilingüe (ver Behares 1984a, 1984b, 1986, y Behares y Tubino).

El uso del término "diglosia" proviene del conocido artículo de Ferguson. Treinta años después el concepto se ha ido afinando en el ámbito sociolingüístico, evolucionando desde la perspectiva puramente macrosociolingüística del enfoque de Ferguson y Fishman (1965, 1972) hacia una visión macrosociolingüística, que es sobre la cual voy a trabajar aquí. Con esto no afirmo que el enfoque macrosociolingüístico esté superado sino que ha sido completado recientemente con otros desarrollos; de hecho los trabajos originales ya preveían esta posibilidad.

La diglosia es un atributo de la matriz social de la interacción, determinada en forma muy general por las restricciones funcionales e ideológicas del o de los grupos implicados en ella. La relación entre los llamados usos "altos" y "bajos" de las variedades o lenguas no es solo funcional, sino también un conformador social vinculado a valoraciones que en primera o última instancia son de naturaleza ideológica, es decir implican a la superestructura social como un todo. En lo que respecta a la escuela, esta matriz social se reproduce en ella de diversas formas. En algunos casos la escuela como institución y tradición se integra a la red de "aparatos ideológicos del estado" (en terminología de Althusser) y reproduce sus conformaciones ideológicas; en otros casos, la escuela puede corresponder a "ideologías regionales" (religiosa, minoritaria, étnica, etc.) o presentar ideologías híbridas.

La política educativa en la gran mayoría de los países está vinculada al menos con tres circunscripciones de planificación social:

1 - una determinada concepción de la función de la educación, en relación a determinados objetivos nacionales;

2 - una determinada elección en lo que respecta a la lengua o variedad de lengua que ha de utilizarse en la educación;

3 - una determinada visión de la supremacía de uno u otro grupo social, o una visión igualitaria de todos ellos.

Se puede afirmar que la concepción que las escuelas de nuestro siglo tienen de sí mismas (por lo menos hasta los últimos años) suele reducirse a la alfabetización. Este colocar al lenguaje en uno de los centros de atención del proceso educativo es en sí mismo el resultado de una "meta-matriz diglósica". Es bastante evidente que la pedagogía lingüística estandar tiende al ejercicio casi exclusivo de los usos más formales del lenguaje, como la escritura y los procesos metalingüísticos vinculados a la gramática.

La escuela elige qué variedad de lengua (o qué lengua en el caso de una región bilingüe) va a ser utilizada en la escuela, con lo cual pasa a ser una de las moduladoras de la matriz diglósica que luego va a reflejarse en ella. En muchas regiones la escuela es una avanzada de los mecanismos ideológicos de la planificación lingüística. En casi todos los casos esta política lingüística va acompañada de o está involucrada en una valoración determinada de los grupos sociales o étnicos que hablan o sienten como suyas las variedades o lenguas en cuestión. De esta forma, cabría definir a la escuela como un instrumento de conformación socio y etnolingüística preexistente en la sociedad.

Si aceptamos que la escuela es un circuito interactivo, la matriz diglósica en la cual se inscribe y a la cual modula se conforma en ella de alguna manera. A este "de alguna manera" lo podemos llamar "micro-matriz diglósica", con lo cual pasamos del enfoque macro al micro, o sea "interactivo".

La diglosia genera modelos interactivos que pueden ser observados como estructuras interpersonales (lógico-conversacionales) o como procedimientos comportamentales que el individuo actualiza en base a una compleja red de instrumentos cognitivos.

El individuo que está inmerso en una situación diglósica posee una competencia específica que le permite desenvolverse adecuadamente en la interacción. Esta competencia se conforma en límites extrasituacionales e intrasituacionales. La diglosia en límites extrasituacionales es la clásica: establece una correspondencia entre situaciones (o actos de habla) más o menos formalizados, rotulados y recurrentes y una determinada variedad o lengua. En cambio, la diglosia intrasituacional implica la alternancia de las variedades o lenguas dentro de una misma situación. En el segundo de los casos se hacen necesarios varios deslindes y clarificaciones conceptuales.

Tradicionalmente hablando, la diglosia y la interferencia estructural son conceptos contradictorios: la una presupone la negación de la otra. Sin embargo, tal contradicción parece resultar más bien de restricciones de la teoría lingüística, ya que en el pasado ésta se basaba en una sintaxis oracionalista y, actualmente, habiendo pasado el interés de los lingüistas de la oración al discurso, parece claro que el concepto de interferencia es insuficiente para explicar los fenómenos del contacto de lenguas desde una perspectiva interactiva. Felix ha sostenido, entre otros, que la interferencia no es la mayor estrategia de la comunicación interlingüística o entre bilingües y que no es de ningún modo un fenómeno inevitable en el desarrollo de la competencia bilingüe.

Los controles metalingüísticos que los bilingües incorporan tempranamente disminuyen la interferencia o la sustituyen en los procedimientos interactivos según Ben Zeev y son indicadores de los niveles reales de competencia bilingüe de un sujeto para Poplack y Hamers. Dicho con mucha simplicidad, el poder emplear dos lenguas dentro de un mismo marco situacional y discursivo- interactivo muestra en el caso de los sujetos bilingües no una incapacidad, sino, por el contrario, una competencia lingüística más altamente instaurada (es decir, instaurada a niveles meta-cognitivos superiores).

Hasselmo establece una distinción triádica en el conjunto de los fenómenos interlingüales que el individuo bilingüe actualiza en su discurso:

- Cambio de Código (code switching), o introducción consciente de las reglas o rasgos (fonéticos, sintácticos y semánticos) correspondientes a una lengua en los marcos estructurales de la otra. Esta introducción se produce en contextos posibles y predictibles y no genera estructuras agramaticales o incomprensibles.

- Integración, o sea introducciones focalizadas de elementos de una lengua en la otra en los usos lingüísticos de una comunidad lingüística dada.

- Interferencia, definible como la introducción inconsciente (no controlable) de reglas o rasgos de una lengua en la otra. En muchos casos, la interferencia es una falla de los controles interlingüales, un cambio de código en contextos sintácticos inadecuados o una falsa integración.

Casi todos los autores están de acuerdo en distinguir dos situaciones, para las cuales Lindhoy y Padilla han acuñado los términos "code switching" (=cambio de código) y "language switching" (=cambio de lengua). La primera situación ocurre dentro de los límites discursivos extraoracionales y la segunda dentro de los límites intraoracionales. De acuerdo con las observaciones de Poplack, los bilingües fluentes tienden a usar el cambio de lengua dentro de los límites intraoracionales, mientras que los bilingües no fluentes (definidos por Segalowitz y Gatlinton como los usuarios de una segunda lengua que les es útil para la comunicación pero sin percibirse ni ser

percibidos por los demás como hablantes nativos de esa lengua) tienden preferentemente a utilizar el cambio de código extraoracional. Este último caso debe correlacionarse seguramente con un control cognitivo inadecuado de la lengua y las estrategias que para obviar esta dificultad utiliza el sujeto. El bilingüe fluente, en cambio, puede realizar operaciones de cambio de lengua mucho más sofisticadas, sin por ello alterar la estructura de las lenguas en ello implicadas: el control es completo, por lo tanto las estrategias utilizadas demuestran una competencia cognitivo-interactiva mayor. Según Oksaar, las estrategias utilizadas por estos bilingües alcanzaban a ser posibles aún en un único nivel de la estructura oracional, el fonético por ejemplo, ya en niños de corta edad.

Lo que hemos anotado muestra muy bien que la base cognitivo-metalingüística del cambio de lengua es un buen indicador de las habilidades bilingües, pero también del desarrollo de complejas operaciones formales que tienen como base al lenguaje. Investigaciones recientes como las de Oksaar, Huerta, Ben Zeev y Lindholm y Padilla parecen comprobar la hipótesis sugerida hace mucho tiempo por Leopold (III:174) acerca de la naturaleza metalingüística y metacognitiva de ciertas operaciones propias del bilingüismo infantil.

El estudio y clasificación de los cambios de código y lengua es relativamente sencillo. No lo es tanto el de las motivaciones para estos cambios. En efecto, si la diglosia situacional tiene una fijación muy esquemática, el conjunto de variables que intervienen en el cambio de código o de lengua es mayor y de muy difícil control en la descripción. Myers Scotton y Ury han tratado de clasificar las funciones sociales de los cambios, la gran mayoría de las cuales parecen estar vinculadas a ciertas zonas de la matriz diglósica general. Pero en muchos casos estas variables son puramente virtuales, ya que casi siempre entran en un conjunto con las motivaciones personales y situacionales de muy aleatoria naturaleza. De todos modos, más allá de las motivaciones, las estrategias son casi siempre muy claras.

Si como afirmábamos al principio toda escuela es generadora a la vez que reproductora de matrices diglósicas, el problema es como modula la escuela esta matriz diglósica en los modelos efectivos de interacción que tendrán lugar en ella. A decir verdad, parecería que la escuela no tiene demasiado en cuenta los hechos que hemos descrito, y si se dan situaciones aisladas en las cuales algunos maestros han tomado consciencia de ellos, esto es meramente contingente y no altera el modelo general. Muchas escuelas, en especial las de las zonas "en desarrollo", están preocupadas extrañamente por las lenguas en cuanto objetos abstractos de estudio, sin prestar atención a los procesos metacognitivos que los sujetos mismos vienen realizando.

Esta forma de proceder es en primer lugar antieconómica. Basa el aprendizaje en métodos desligados de los mecanismos naturales que el aprendizaje viene utilizando y los obstruye. En muchos casos, como veremos a continuación, este proceder va en detrimento de las adquisiciones que el sujeto está en condiciones de realizar por sí solo, que son las más importantes.

Voy a modo de ejemplo a referirme a dos situaciones que he estudiado con cierto detalle: la interacción en las escuelas fronterizas del Uruguay con Brasil y la que pude observar en dos escuelas friulanas en el nordeste de Italia. Ambas situaciones implican la existencia de alguna matriz social diglósica, con su correspondiente matriz interactiva diglósica en la institución escolar y en el aula, aunque las soluciones resulten muy diferentes.

La frontera de Uruguay con Brasil es el lugar de encuentro de los dialectos portugueses del Uruguay (DPU) y el español, encuentro que genera según Elizaincín (1973) una situación de bilingüismo diglósico en el sentido que a este término da Fishman. Los DPU son un conjunto de hablas dialectales de base portuguesa con un proceso de desestandarización y dialectalización comenzado hace unos cien años, cuando la zona fue hispanizada. Paralelamente a la desestandarización, los DPU han recibido un fuerte influjo del español, el cual es enseñado como lengua exclusiva en las escuelas. En un trabajo anterior (Behares 1984a) he descrito la situación de estas escuelas (unas 14 en mi muestra) como generadoras de muy fuertes matrices diglósicas, aunque diferenciales para los niños provenientes de hogares pertenecientes a la clase baja, la gran mayoría de los cuales utilizan como lengua exclusiva los DPU.

La situación diglósica es extremadamente clara en estos casos a nivel social:

- el español se utiliza exclusivamente en el aula escolar (pero no en otras actividades espontáneas dentro de la escuela),
- los DPU se utilizan en cualquier otra situación de interacción dentro o fuera de la escuela.

Es frecuente y aconsejada por las autoridades educativas la represión del dialecto en el aula. Cualquier uso de rasgos de los DPU (aunque sólo sea en patrones de "pronunciación") es desaconsejado por el maestro, si no es que éste lo toma en cuenta en la evaluación del alumno. En general, los dos primeros niveles se realizan en cuatro o más años reales en un número significativo de niños y los problemas de "aprendizaje" (enseñanza?) están generosamente extendidos. Según las estadísticas, los departamentos fronterizos se destacan de todos los demás en relación a su bajo índice de éxito escolar.

El uso de traducciones es casi el único recurso interlingual que estos niños pueden utilizar. De acuerdo a una prueba por mí utilizada, la traducción de los DPU al español es relativamente sencilla y operativa para estos niños, no así la del español a los DPU. Obviamente, el procedimiento desde la lengua materna a la lengua de instrucción se desarrolla naturalmente, sin interposición de los educadores.

Las habilidades metalingüísticas que muestran estos niños son sumamente rudimentarias, al punto de que en ocasiones subsisten dudas de que los niveles puramente icónicos de representación, en el sentido de Bruner e.a., hayan sido susti-

tuidos por los propriamente lingüísticos en forma total e indubitable. A pesar de las múltiples dificultades teóricas del modelo de Bernstein, parece acertado utilizar su concepto de "código restringido" aquí. La interacción de estos niños con sus maestros es en realidad un verdadero "tour de force", en el cual todo es interpretado por los maestros como errores e interferencias. Evidentemente, en este clima la aparición de cambios de código y lengua no es muy frecuente aunque he podido observar algunos casos. He aquí dos ejemplos:

"Artigas era un soldado de Blandengues. Ele tinha um negrinho pra lhe cuidar o caballo".

"Na minha casa e basoura, aqui en la escuela es escoba"

De todos modos estos casos son sumamente infrecuentes y como se ve en el segundo ejemplo, su sustrato cognitivo consiste muchas veces en operaciones fuertemente miméticas con respecto a la realidad.

No hay pues ninguna utilización enriquecedora del cambio de lengua, ni para el aprendizaje, ni para su sustrato cognitivo.

La situación que he descrito anteriormente (Behares 1986) en las localidades friulanas de Prato Carnico y Spilimbergo es diferente. En el primer caso, la matriz social diglósica es similar a la de la frontera uruguaya, aunque sin una política lingüística de tipo impositivo como en aquel caso. Por este motivo la labor en el aula permite y utiliza en determinada medida los cambios de código y lengua. Los niños de Prato Carnico que trabajaron conmigo tenían muy en cuenta mi mejor dominio y comprensión del italiano, por lo cual cuando lo creían necesario lo incluían en sus parlamentos en friulano dirigidos a mí. Lo mismo sucedía en el aula, donde los cambios eran fenómenos normales y operativamente adecuados.

En el caso de los niños de Spilimbergo, la matriz social de la diglosia es bastante mas fluctuante que en los ejemplos anteriores. Por este motivo, según lo que pude observar, la diglosia motivaba preferentemente el uso de cambio de código extraoracional en ambas direcciones.

El friulano spilimbergues es bastante variable y, en la actualidad, está fuertemente integrado de elementos del veneto con el cual tiene contactos constantes. Esto produce un retrimiento considerable de las posibilidades de utilizar cambios de lengua intraoracionales. De todos modos, el maestro suele alentar a los niños en estas operaciones, festejando los descubrimientos positivos de los mismos.

Tanto en Prato Carnico como en Spilimbergo el rendimiento escolar y el aprendizaje en general no muestran diferencias significativas con respecto a las de otros lugares no bilingües de Italia. En cambio, como vimos, en el caso de Uruguay esas diferencias son muchas veces abismales y comprometen seriamente el éxito de toda la tarea escolar (para detalles acerca de esta problemática y un desarrollo comprensivo véase Lorenzo y Behares 1984b).

La dinámica psicolingüística de los cambios de código extraoracionales e intraoracionales así como la competencia en el uso de las matrices diglósicas no sólo es importante en términos de una más adecuada comprensión de los procesos metacognitivos que utilizan los bilingües, sino que son también recursos pedagógicos que los maestros deben estar en condiciones de manejar y alentar en los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSER, L. APARATOS IDEOLOGICOS DEL ESTADO. Siglo XXI, México 1976.

BEHARES, L.E. "Diglosia escolar en la frontera uruguaya con Brasil: Matriz social del bilingüismo" *CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS* (Carpinas) 6 (1984), 228-234.

_____. *PLANIFICACION LINGUISTICA Y EDUCACION EN LA FRONTERA URUGUAYA CON BRASIL*. Instituto Interamericano del Niño (OEA), Montevideo, 1984.

_____. y M. Tubino "La crisis de alfabetización y el bilingüismo infantil no-planificado", aparecerá en *ACTAS DEL III CONGRESO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGUISTICA*.

BEN ZEEV, S. "Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures" en Hornby, P. (Ed.) *BILINGUALISM. PSYCHOLOGICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS*. Academic Press, New York, 1977, 29-55.

BERNSTEIN, B. "Social class, language and Socialization" en Sebeok, T. (Ed.) *CURRENT TRENDS IN LINGUISTICS*. The Hague, Mouton, 1974. III, 3: 1545-1562.

BRUNER, J. e.a. *STUDIES IN COGNITIVE GROWTH*. Academic Pres, New York, 1976.

ELIZAINCIN, A. "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo" *TEMAS DE LINGUISTICA* 3 (1973), Universidad de la Republica, Montevideo.

FERGUSON, C. "Diglosia" *WORD*, 15 (1959), 325-340.

FELIX, S. "Interference, interlanguage, and related issues" en Felix, S. (Ed.) *SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT*. Gunter Narr Verlag, Tubingen (1979).

FISHMAN, J.A. "Who speaks what language to whom and when" *LA LINGUISTIQUE* 2 (1965), 67-88.

_____. *THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE*. Rowley, Mass, Newbury House, 1975.

- HAMERS, J.F. "Vers un construit théorique intégré: quelques facteurs psychologiques et socio-linguistiques pertinents au développement de la bilingualité" en Nelde, P.H. (Ed.) SPRACHKONTAKT UND SPRACHKONFLIKT, Franz Steiner, Weisbaden, 447-485. 1980.
- HASSELMO, N. "Code switching and modes of speaking" en Glenn, G. (Ed.) TEXAS STUDIES IN BILINGUALISM, De Gruyter, Berlin 179-210. 1970.
- LEOPOLD, W.S. SPEECH DEVELOPMENT OF A BILINGUAL CHILD. A LINGUISTIC RECORD. Vol. III. Mathew, Baltimore. 1949.
- LINDHOLM, K.L. y A.M. Padilla "Child bilingualism: report on language mixing, switching and translations" LINGUISTICS 211 (1978), 23-44.
- LORENZO, E.G. de "Frontier dialect: a challenge to education" THE READING TEACHER 28 (1976), 653-658.
- MYERS SCOTTON, C. y W. Ury "Bilingual Strategies: the social function of code switching" (xerox).
- OKSAAR, E. "Code switching as an interactional strategy for developing bilingual competence" WORD 27, 1-2-3, (1976) 377-385.
- POPLACK, H. "Sometimes I start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code switching" LINGUISTICS 18 (1980), 581-618.
- SEGALOWITZ, N. y E. Gatlinton "Studies of the nonfluent bilingual" en Hornby, P. (Ed.) BILINGUALISM: PSYCHOLOGICAL, SOCIAL, AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS. Academic Press, New York, 77-89, 1977.