

Cadernos de Estudos Lingüísticos

Número 6, 1984

Páginas 229 - 235

DIGLOSIA EN LA SOCIEDAD ESCOLAR DE LA FRONTERA URUGUAYA
CON BRASIL: MATRIZ SOCIAL DEL BILINGÜISMO (1)

Luis Ernesto Behares

Universidad de la República (Uruguay)

1. La frontera uruguaya con Brasil ha sido objeto de investigación dialectológica desde fines de la década del cincuenta, al constatarse la existencia de "dialectos fronterizos" tanto de base portuguesa como de base española. En general, los estudios acerca del problema no salieron de la descripción fonológica: se destaca el trabajo pionero de Rona (1958), quien estableció el catálogo de las variedades en función geográfica y lingüística. Esta tarea fue completada en profundidad para una de las variedades (la de Rivera) por Hensey (1975). El Departamento de Lingüística de la Universidad de Montevideo se encuentra actualmente realizando estudios en el campo morfológico-sintáctico, en base a un corpus que comprende varias de las zonas delimitadas por Rona.

En varias ocasiones, los dialectólogos de Rio Grande do Sul (e.g. Bunse, 1969; D'Almeida Magalhães, 1968) han visto la necesidad de no detener la investigación dialectal del portugués en la frontera; pero, hasta ahora, esta tarea no ha pasado de la intención.

En los departamentos uruguayos de Artigas, Rivera y Cerro Largo se habla portugués desde el siglo XVIII y no hace aun cien años que se habla español en situación de segunda lengua. Este bilingüismo aparece dentro de una estructura sociolinguística extremadamente compleja: se entremexclan allí complicados mecanismos de interferencia, distribución estratificativa y actitudes, sumados a un trasiego recurrente desde y hacia cada una de las lenguas implicadas en una inestabilidad extrema. Siguiendo datos de Hensey (1972) y Elizaincín (1973, 1976) podemos caracterizar la situación de la siguiente manera. Existen dos matrices de Bilingüismo:

1. matriz correspondiente a las clases bajas, caracterizada por la presencia de un dialecto del portugués como lengua primaria y el español estándar como lengua "superpuesta";
2. matriz correspondiente a las clases medias y altas, caracterizadas por el español como primera lengua y el portugués como lengua secundaria.

En el primer caso no existe diglosia salvo en forma latente; en el segundo, la diglosia presenta conjuntos de funciones bien establecidas.

Entre estas dos matrices oscila la realidad sociolingüística de la región.

La adquisición del español está ligada en todos los casos a la educación. El niño de la clase baja lo adquiere en la escuela y el de las clases media o alta lo adquiere de sus padres que han sido objeto de educación superior. Si hay bilingüismo, es porque la escuela ha llevado adelante una labor intensa y fructífera la Ley de Educación General de 1875. Ha introducido una lengua nueva y desconocida para los habitantes, aunque el consenso general (no la Constitución que carece de un artículo específico sobre el tema) la consagre como lengua oficial, y ha empobrecido el vernacular hasta transformarlo en un "laberinto". El método utilizado fue, siempre e invariablemente, la imposición inflexible del español y el combate del portugués. Esta práctica centenaria, no obstante, no acabó con el portugués. En cambio, ha creado graves conflictos. Parece acertado prestar la máxima atención a los problemas educativos implicados. Elizaincín (1976 y 1976a) y García de Lorenzo (1975) se han referido y a algunas particularidades de esta problemática, fundamentalmente los conflictos de actitudes de parte de los maestros. Nuestro trabajo pretende dar una visión exhaustiva y definitiva desde el punto de vista descriptivo, prestando especial atención a los aspectos comunicativos, los que determinan la eficacia de socialización específica o educativa.

2. En la sociedad escolar² de la frontera se consignan dos lenguas, español y portugués. El español es utilizado en el aula y en la comunicación de niños con docentes fuera del aula; el portugués predomina en los juegos infantiles y actividades no vigiladas (cuando son vigilados utilizan el español o callan). Debe tenerse en cuenta que el portugués es reprimido por las autoridades con mayor o menor severidad, al punto de que algunos niños sientan verdadera imposibilidad de hablar portugués sin turbarse ante los entrevistadores que se dirigían a ellos en portugués.

De este cuadro de funciones se desprenden las características fundamentales de ambas lenguas. El español es extremadamente formal, no admite espontaneidad, su creatividad y vitalidad es mínima y su estructura sintáctica muy estable, de acuerdo a modelos fijos. El portugués es utilizado con informalidad y espontaneidad, es altamente vital y creativo, su estructura sintáctica es inestable y carece de modelos, su léxico está circunscripto a actividades no específicas (carencia de léxico técnico)³. En los lugares donde penetra la "Televisão Gaucha" o existe contacto intenso (usualmente comercial) con Brasil, se produce una relexicalización de la variedad portuguesa, así como un notorio asentamiento de los modelos sintácticos⁴. De lo contrario, se constata una pobreza creciente de la misma⁵.

Podría hablarse de diglosia en la sociedad escolar, aunque nuestros casos difieren bastante de los cuatro expuestos por Ferguson (1959). En efecto, encontramos diferencias con respecto a la caracterización muy general que este autor hizo del fenómeno diglosia.

En primer lugar, el español no es, a esta altura de la evolución del problema, una "variedad superpuesta" para todos los niños. Solo los niños de las clases

bajas (y algunos de las medias) lo experimentan como tal. Para la mayoría de los niños de clase media y alta es la lengua primaria aprendida de sus padres; en cambio, experimentan como una lengua nueva (desde el punto de vista de la producción sobre todo) la variedad portuguesa, con la cual "se contagian" precisamente en las escuelas. En este aspecto, parecería ser que la situación diglósica es diferente para ambos grupos de niños.

En segundo lugar, la variedad portuguesa no parece ser ya autónoma respecto al español, sino más bien parece ser que el español compromete la homogeneidad de la variedad portuguesa, sobre todo en aquellos lugares aislados del contacto con el mundo lusohablante.

No obstante, la situación se presenta como diglósica y bilingüe, aunque existan diferencias en la matriz de cada grupo social. Según Elizaincín (1975:26), la diferencia entre el bilingüismo de los adultos de clase alta y baja radica en una mayor conciencia de los primeros en relación a la utilidad y dominio de uso de cada lengua. El bilingüismo infantil, en cambio, antepone a la situación lingüística estable propia del adulto, una dinámica adquisitiva en lenta y progresiva estabilización.

La lengua nativa de unos es el español y la de otros el dialecto portugués; unos aprenden portugués como segunda lengua por necesidades ambientales y otros aprenden español como segunda lengua por necesidades de socialización. Es evidente que el status del español y del portugués es diferente para ambos. Tomando en cuenta los atributos de Stewart (1974:227) y las consideraciones que sobre ellos hace Fishman (1974:1639) podríamos tener el siguiente cuadro que consigna las diferencias para ambos grupos de niños (deben entenderse 1,2,3 como rasgos objetivos-generales y 4,5,6 como subjetivos-particulares).

cuadro.

		1 historicidad	2 estandarización	3 autonomía homogeneidad	4 vitalidad creatividad	modo de adquisición	
					segunda lengua		primera lengua
Español	niños clase media o alta	+	+	+	+	-	+
	niños clase baja	+	+	+	+-	+	-
Portugués	niños clase media o alta	+	-	-	+-	+	-
	niños clase baja	+	-	-	+	-	+

La situación del portugués (o de lo que queda de él, más bien) para los niños de la clase alta se asemeja a un "pidgin" (además, la conciencia de los hablantes lo reconoce como tal⁶); para los niños de clase baja es un vernacular en el que aprenden a "semantizar" el mundo.

El español es lengua estándar para ambos grupos, con la sola diferencia de las formas de adquisición en ambos casos, determinadoras de importantes implicaciones educativas analizadas en 4.

3. La variedad portuguesa tiene un léxico abierto. Absorbe de la variedad española gran parte de su vocabulario y lo modula de acuerdo a artificios morfológicos. Si el niño no conoce la palabra portuguesa para "pizarrón" (lousa, quadro negro, etc), ya que esta palabra se aprende generalmente dentro del conjunto de útiles escolares, con gran facilidad adaptará el término español a las convenciones morfonémicas del portugués; tendremos así [pisařão], [písarão] o [pisářão], de acuerdo a la matriz fonológica del portugués que el niño posea.

La sintaxis es altamente permeable. Un niño construyó las siguientes oraciones "No me lembro, olvidei isu", "Eu vo a ver a Televisão", "Mia māi trapalha en el centro", "fica alí, pertu d'aquel autu", "Us lune botan a mitá", "as vez en cuando vo a casa dela". Saltan a la vista las interpolaciones de la gramática española en el portugués de este niño.

Dentro de un mismo grupo de niños es posible encontrar quienes posean una morfología verbal de 3 personas (tenhu, tein, temus o tengu, tein, tenemus), quienes solo utilicen dos (tenhu, tein o tein, temus) y aun quienes solo tengan una forma (tein).

Es claro que la estabilidad es mínima, porque la estandarización es mínima y la presión externa es muy grande. Para el niño de clase media o alta esto significa una facilidad muy grande para la adquisición del "pidgin" que le permitirá interactuar con sus compañeros (a lo sumo puede repercutir en su normatividad en español); para el niño de clase baja esto significa un proceso de anomia creciente.

4. Los problemas educativos que trae aparejados esta situación no son pocos. Dejando de lado aspectos de escasa importancia como los que corresponden a la alfabetización en español (que acaparan el interés de los maestros que les dedican estadísticas y demás), explicables por el empeño de utilizar metodología de una primera lengua para enseñar una segunda lengua, es claro que lo más grave es la traba impuesta al proceso de socialización.

La adquisición del lenguaje no es un proceso aislado. El niño va progresivamente adquiriendo la competencia lingüística al tiempo que desarrolla todas sus aptitudes sociales. Aprender a hablar y aprender a comportarse en la sociedad, aprender a emitir enunciados adecuados en la situación y aprender a manipular las cosas en la situación, son un mismo proceso. Hemos sostenido esta aserción con exhaustividad en otros trabajos (Behares y Elizaincín, e.p. y Behares y Cordery, e.p.). En esos trabajos

comparamos la situación de los adquientes monolingües y bilingües en diferentes contextos sociales.

Cuando un niño ingresa en la sociedad escolar, está o debe estar en condiciones de adquirir un amplio repertorio de estilos (i.e. moldes mediante los cuales su lenguaje se adapta a la forma de comunicación, la situación y el interlocutor). La adquisición de la capacidad exhaustiva de verbalizar, el desarrollo de la concientización de los roles sociales y de los procesos metalingüísticos, son requisitos imprescindibles para la alfabetización y el ingreso al mundo de la educación. En los niños de las sociedades monolingües esto se cumple satisfactoriamente en la etapa preescolar. Lo mismo sucede con grupos de niños de las sociedades bilingües de nuestra frontera pertenecientes a la clase media, así como también en otros lugares (cfr. Zentella 1978, Oksaar 1971 y Huerta 1977). En el caso de los niños de clase media de nuestra frontera hemos comprobado que reprimiendo sistemáticamente la variedad no-estándar, el niño adquiere sin dificultad la "estilística" de su lengua primaria o nativa que es el español. En los casos descriptos por Zentella, Oksaar y Huerta el procedimiento llamado cambio de código ("Code switching") actúa como regulador de un bilingüismo que es ambientalmente deseado y alentado⁷.

En ambos casos, el niño está apto para introducirse en el mundo nuevo de la educación, que requerirá un rápido asentamiento de su lengua (o lenguas) y un dominio absoluto de las posibilidades sociolingüísticas de las mismas.

En el caso de los niños de clase baja de Frontera, la situación es otra. Ingresan en la escuela sin ninguna conciencia de sus posibilidades estilísticas y con una lengua que va a ser reprimida. Comienza la socialización en una lengua nueva en la que no logrará expresarse y mucho menos variar de estilo. Será un hablante de español de un estilo: un estilo formal al que ha llegado artificialmente. Por otro lado, su portugués no podrá nunca pasar de un estilo familiar a causa de la necesidad de ocultarlo. No podría verbalizar naturalmente y, menos aun, realizar operaciones metalingüísticas: esta es la verdadera razón de las deficiencias en la "alfabetización en español".

La etapa escolar de estos niños guarda muchas afinidades con las descripciones de Bernstein y Henderson (1972) de los niños de la clase obrera inglesa. La lengua española es un código demasiado elaborado para ser manejado por ellos, que provienen de un dialecto anómico y defectivo. Este hecho determina grandes dificultades en cuanto a la socialización de niños de clase baja de la frontera.

Como es evidente, con solo enfocar críticamente los problemas educativos a que hacemos referencia ya estamos en camino de soluciones valederas. Pero, esto parece aun muy poco probable, dado el estado actual de las actitudes docentes (más o menos oficiales) muy lejanas de reconocer la descripción técnica de la situación.

NOTAS

1. Este trabajo resume observaciones directas en catorce escuelas, en una extensión territorial que va desde la Ciudad de Artigas hasta la de Río Branco. Se tuvo en cuenta

aquí: 1) datos aportados por los maestros, 2) datos aportados por los niños, 3) observación directa de actividades cumplidas dentro de las escuelas y 4) entrevistas dialectológicas grabadas (52 informantes). Esta investigación es parte de un proyecto mayor que prevé la descripción sociolingüística de la zona y que se realiza en el Departamento de Lingüística de la Universidad de la República (Montevideo) con el financiamiento de la Dirección de Extensión Universitaria.

2. Consideramos sociedad escolar la comunidad de intereses niño-maestro, cuya función es la realización de la prosecución educativa. Sumamos a ésta la sociedad infantil que le es inherente.
3. Dada la cercanía estructural entre las dos lenguas, el léxico no ofrece, mayormente, sistemáticas oposiciones, sino, más bien, complementariedades. Se trata, sin dudas, de un "dialecto bilingüe".
4. El caso más notorio parece ser el de Rivera.
5. Un caso extremo: la pequeña población de Sequeira (mil habs.) perdida en el interior del departamento de Artigas.

BIBLIOGRAFIA

BEHARES, L.E. y A. Elizaincín (e.p.) Adquisición del lenguaje: modelos y perspectivas (Estudios Neuropsicológicos III) Delta, Montevideo.

REHARES, L.E. y L.J. Cordery (e.p.) "Estilos de habla en niños que ingresan en la sociedad escolar" aparecerá en Revista de la Asociación Uruguaya de Ciencias Antropológicas.

BERNSTEIN, B. y D.Henderson (1972) "Social class differences in the relation of language to socialization" en Fishman, J.A. (ed) Advances in the Sociology of Language 2, Mouton. The Hague, p. 126-149.

BUNSE, H.A.W. (1969) Estudos de dialectología no Rio Grande do Sul - U.F.R.G.S. Porto Alegre.

D'ALMEIDA MAGALHÃES, E. (1968) "Notas sobre o português falado no Brasil" Revista do Instituto de Estudos Brasileiros 4, p. 53.63

ELIZAINCÍN, A. (1973) "Algunos aspectos de la sociolingüística del Dialecto Fronterizo" (Temas de Lingüística 3) Universidad de la República, Departamento de Lingüística. Montevideo.

- ELIZAINCÍN, A. (1975) Bilingüismo en la cuenca del Plata. Programa regional de Desarrollo Educativo-O.E.A.
- _____, (1976) "The emergency of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border" en International Journal of the Sociology of Language 9, p. 123-134.
- _____, (1976a) "Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo" , Punto 21: 2,1, p. 7-16.
- FERGUSON, Ch.A. (1959) "Diglossia" Word 15: p. 325-340.
- FISHMAN, J.A. (1974) "The Sociology of Language: an interdisciplinary Social Science approach to language in society" Current Trends in Linguistics: 12,3 , p. 1628-1784.
- GARCIA DE LORENZO, E. (1975) "Frontier Dialect: a challenge to education" The Reading Teacher: 28,7, p. 653-658.
- HENSEY, F.(1972) The sociolinguistics of the Brazilian Uruguayan Border. Mouton, The Hague.
- _____, (1975) "Fronterizo: a case of phonological restructuring" en Ornstein, J. (ed.) Three essays on Linguistic diversity in the Spanish Speaking world. Mouton, The Hague. p. 47-59.
- HUERTA, Ana (1977) "The acquisition of bilingualism: a code switching approach" Working Papers in Sociolinguistics 39.
- Oksaar, E. (1976) "Code switching as an Interactional strategy for developing bilingual competence" Word 27 (1-2-3) (1971), p. 377-385.
- RONA, J.P. (1965) El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay. Universidad de la República, Departamento de Lingüística, Montevideo.
- STEWART, W.A. (1974) "Un bosquejo de tipología lingüística para describir el multilingüismo" en Garvin, P. e Y.Lastrilla (eds) Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- ZENTELLA, A.C. (1978) "Code Switching and Interactions among Puerto Rican Children " Working Papers in Sociolinguistics 50.