

I.

EL ÁMBITO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

I.1 LA CIENCIA Y SUS APLICACIONES

Ninguna panorámica de la lingüística contemporánea que aspire a ser mínimamente solvente excluye en la actualidad sus cada vez más numerosas aplicaciones. Sin embargo, no deja de ser un logro relativamente reciente, sobre todo en comparación con otras áreas mucho más asentadas en la tradición disciplinar. Además, su andadura ha solido conllevar, si no inconvenientes insalvables, cuando menos ciertas dudas, sobre todo las referidas a su estatus y a su justificación en el panorama disciplinar. En 1981 Crystal realiza dos incursiones más que significativas a la lingüística aplicada, partiendo de un enorme practicismo que evita cualquier clase de cuestionamiento disciplinar. Mientras que en Crystal (1981) plantea y caracteriza la lingüística, en Crystal y Cardin (1981) aborda los problemas del aprendizaje de la lengua materna. Seis años después no vacilará en incluir un apartado específico para las aplicaciones dentro de la enciclopedia lingüística que dirige (Crystal, 1987). De ese modo estableció, desde luego, un primer marco de referencias, aunque no evitó que se generaran discusiones de diverso tipo en torno a la lingüística aplicada. Fundamentalmente habían quedado pendientes tres grandes clases de cuestiones: el fundamento epistemológico de la lingüística aplicada, su metodología y el catálogo de materias que la integraban. Como se verá de inmediato, se ha ido respondiendo a ellas con intensidad variable, si bien finalmente parecen estar disipadas, si no todas las dudas, sí al menos la mayoría de ellas.

La primera cuestión, el estatus epistemológico de la lingüística aplicada, tuvo varias intervenciones decisivas. En 1987 Tomic y Shuy compilan un volumen monográficamente dedicado a la discusión de las relaciones entre lingüística teórica y lingüística aplicada. Allí se exponen argumentos contrapuestos unas veces, complementarios otras, que analiza más tarde Fernández Pérez (1996: 13-30) en otra obra de referencia. Si para algunos autores era un debate sin práctica solución posible, para otros sí hay vías de acomodación del horizonte aplicado dentro de la topología disciplinar de la lingüística, sobre todo a partir del concepto de aplicabilidad. Mediante este refiere el potencial que contienen los distintos componentes de la lingüística que, más tarde, se desarrollará (o no) en aplicaciones concretas. Fernández Pérez (1996: 16) agrega un matiz decisivo, cuando señala que la lingüística aplicada, en realidad, concita una serie de campos que van emergiendo a medida que se plantean necesidades concretas.

La inclusión del componente aplicado, en todo caso, suponía una suerte de homologación en el más vasto panorama de la ciencia en general. Aunque, como recordaba Fernández Pérez (1996: 11) las ciencias naturales también hayan tenido sus zonas oscuras, o como mínimo opacas, respecto de la aplicación, lo cierto es que al final se ha impuesto una dicotomía que ha discriminado entre conocimiento y resolución de problemas.

En efecto, las disciplinas consolidadas disponen de dos niveles diferenciados, aunque complementarios, de trabajo conocidos como ciencia básica (o fundamental) y ciencia aplicada. La primera se define como un campo de conocimiento por el conocimiento en sí mismo; la segunda proyecta los avances obtenidos en el nivel anterior para la resolución de problemas concretos. A ellos cabe agregar un tercer nivel, el teórico, que se encarga

de reflexionar sobre el propio trabajo científico, para establecer las bases en función de las que poder desarrollar de manera adecuada sus tareas. De ese modo, existe una física teórica, una física descriptiva y las correspondientes aplicaciones físicas. Otro tanto sucede con la biología o la química, por seguir mencionando ámbitos sobradamente conocidos. Esas disciplinas también han contado con sus versiones teóricas, descriptivas y aplicadas.

Eliasson (1987), en principio, sigue una orientación en parte similar para la lingüística. Distingue cuatro ejes —teoría, descripción, historia y aplicación— que, por lo demás, se corresponden con parámetros comunes a cualquier ciencia. Dentro de cada uno de ellos se desarrollan las correspondientes opciones de trabajo lingüístico. Así, dentro de la teoría se incluirían distintas opciones (sociolingüística, pragmalingüística, tipológica, etc.) que, a su vez, tendrían su correspondiente componente descriptivo (descripción sociolingüística... descripción tipológica, etc.), su componente histórico (sociolingüística histórica... tipología histórica, etc.) y, finalmente, su versión aplicada (sociolingüística aplicada tipología aplicada, etc.) Eliasson formula, desde luego, esa dualidad entre aplicación y aplicabilidad a la que acaba de hacerse referencia. Pero, de un lado, es una propuesta eminentemente apriorística que más de tres décadas después no ha terminado de cumplirse en todos sus componentes. De momento, por ejemplo, ni existe una tipología lingüística aplicada ni se vislumbra en el futuro inmediato. Por otro lado, no deja de operar desde un trasfondo discreto. De hecho, cuando define los niveles de la ciencia en general opera con categorías binarias excluyentes. De esa manera,

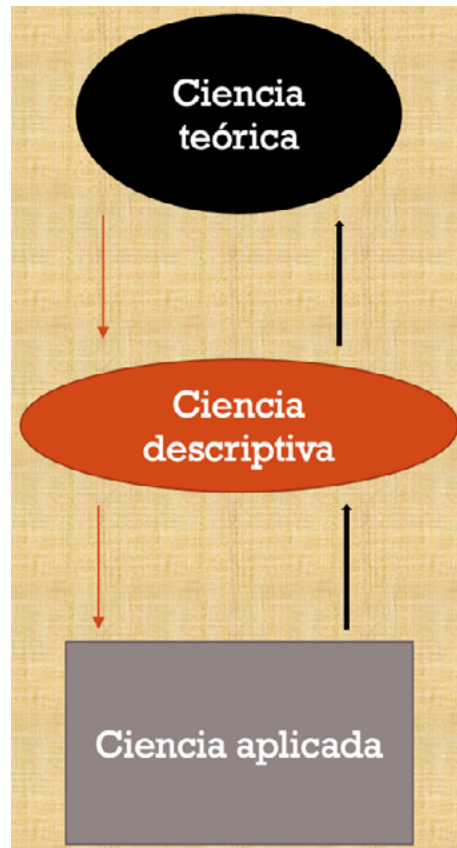
- teoría: (+) investigación pura, (+) teórica,
- descripción: (+) pura, (+) sincrónica, (-) teoría,
- historia: (+) pura, (-), teoría, (-) sincronía,
- aplicación: (-) pura, (-) teoría.

Sin embargo, el funcionamiento de una ciencia no se rige por parámetros discretos, referidos en esta ocasión a la manera de configurarlos epistemológicamente. Muy al contrario, se desenvuelven entre una dinámica sin fronteras tan delimitadoramente excluyentes, más en consonancia con una perspectiva de la complejidad. Cuando en 1978 H. Widdowson publica *Teaching Language as Communication*, no solo está haciendo lingüística aplicada, sino que está inaugurando una transformación radical de la enseñanza de lenguas extranjeras, con repercusiones que llegan hasta nuestros días. Pero eso no sucede en el vacío. Widdowson reconoce explícitamente seguir las propuestas teóricas de D. Hymes acerca del enfoque etnográfico del habla, uno de los referentes del paradigma dinámico que emerge en la lingüística a partir de la década de los 60 del siglo pasado. Naturalmente, ello comporta una aproximación sincrónica a la lengua radicalmente distinta. Por tanto, una aportación tan eminentemente aplicada como la Widdowson, no está desconectada de otros niveles de investigación lingüística. Otro tanto sucede con la lingüística aplicada crítica de Pennycook (2021), correlato directo de enfoques teóricos y descriptivos como los defendidos desde el análisis crítico del discurso o la sociolingüística crítica. Es cierto que esos caminos se pueden recorrer en ocasiones como las que acaban de referirse y en otras, al menos en apariencia, no parece darse esa posibilidad. Otros autores se han mostrado firmemente persuadidos de que la Gramática Generativo-Transformacional era terreno yerno para el florecimiento de aplicaciones. En cambio, mostraban mucho mayor optimismo en relación con el enfoque funcional. Ni incluso en un supuesto tan aparentemente extremo cabe desechar por completo esos posibles vínculos. El generativismo ha tenido su influencia en el desarrollo de la lingüística computacional y en la caracterización de las patologías lingüísticas. No existen, pues, fronteras taxativas entre unos y otros, sí

zonas de transición e integración de niveles, con independencia de que aparezcan con grados e intensidades diversos.

Aquí se postula que ello no es exclusivo de la lingüística, sino una constante de un trabajo científico concebido en términos circulares, al menos potencialmente, como trata de sintetizarse gráficamente a continuación.

Figura 1. *El circuito de la ciencia*



Es importante subrayar la necesaria circularidad de ese proceso. En general, la aplicación se sustenta sobre conocimientos científicos contrastados, ya sea por la certeza descriptiva de sus datos, ya sea por la formulación de sus teorías. Un electrodoméstico tan cotidiano como el microondas se fundamenta en un tipo de radiación, la no ionizante, que provoca un movimiento de giro en las moléculas con dos polos eléctricos. De esos giros se desprende un calentamiento. Ese es el fenómeno estrictamente físico que, en definitiva, es el que permite que el electrodoméstico realice su tarea en millones de hogares.

Pero de lo que sucede en la aplicación, de su efectividad o sus limitaciones, también se infieren consecuencias que determinan la verificación de las teorías científicas. El tremendo incendio que asoló un edificio completo en Valencia el 22 de febrero de 2024 puso de manifiesto la completa inadecuación de los materiales plásticos en el revestimiento de las fachadas. Con independencia de que teóricamente fuesen aptos para esos usos, lo cierto es que propagaban con mayor celeridad las llamas en caso de incendio.

En otras ocasiones, se desarrollan conocimientos que son directamente el resultado de la aplicación de los avances alcanzados en las ciencias básicas, como sucede con las ingenierías. Las matemáticas, por su parte, se aplican continuamente en otras disciplinas para las que constituyen una herramienta indispensable. Incluso existen campos de conoci-

miento predominantemente aplicados, como sucede en las ciencias de la actividad física y deportiva. Naturalmente, estas últimas cuentan con investigación básica, en el sentido que se ha planteado hace un instante. Solo que de inmediato requieren ser desarrolladas en el dominio específico de la salud física o del deporte. Se puede investigar, por mencionar un ejemplo obvio, la correlación entre el entrenamiento de fuerza y la salud cardiovascular (García Mateo, 2024). De inmediato, los resultados de esa investigación conviene que sean transcritos a prácticas de entrenamiento concretas para pacientes cardiovasculares.

1.2 LA APLICACIÓN EN LA TAXONOMÍA DE LA LINGÜÍSTICA

El siguiente paso consistía en ubicar las aplicaciones dentro de la topología disciplinar de la lingüística, del conjunto de sus campos de actuación, con sus correspondientes competencias para cada uno de ellos. Esa tarea no fue inmediata, ni del todo sencilla, entre otros motivos porque la lingüística se ocupa de su taxonomía, de su propia organización y clasificación interna, con cierta lasitud. Por lo demás, aconseja retomar la conclusión a la que se ha llegado al final del capítulo anterior. Pero antes, conviene recordar que en los textos fundacionales de la lingüística estructural, tanto en el *Cours de linguistique générale* (1917) de F. de Saussure, como en el *Language* (1933) de Bloomfield hay propuestas taxonómicas, aunque sea implícitas. De Saussure deja un conjunto de diadas (entre lingüística interna y lingüística externa, sincrónica y diacrónica o sintagmática y paradigmática) que marcan el inmediato devenir del estructuralismo europeo. Inicialmente, esa preocupación no se desatiende del todo, de nuevo, aunque sea de manera implícita. Hjelmslev recurre en 1943 a criterios algebraicos para delimitar, dentro de su glosemática, su conocida distinción entre el plano del contenido (semántica) y el de la expresión (significante), subdivididos a su vez en forma y fondo. De la combinación de todos estos niveles surgen la semántica (plano del contenido) y, por parte de la expresión, la gramática, la fonética y la fonología. Bloomfield (1933), sin embargo, había dejado la semántica fuera de las preocupaciones de la disciplina. Un modelo (en parte) diferente propone una taxonomía (en parte) distinta. La interpretación apresurada de estos planteamientos sostiene que Bloomfield negaba su existencia. Sin embargo, una lectura más ecuánime de *Language* (1933) deja claro que Bloomfield desconfiaba por completo de la posibilidad de abordarlo con solvencia empírica. Por tanto, ante la imposibilidad de cumplir un imperativo categórico en su credo científico, la única opción era excluirlo de la taxonomía de competencias disciplinares. Como es obvio, asumir la incapacidad para abordar el estudio científico de un hecho, en este caso la semántica, no equivale a negar su existencia.

En cualquier caso, el hecho lingüístico en sí está formado por componentes de diversa naturaleza de los que se ha ocupado la reflexión humana sobre el lenguaje y las lenguas. La historia de esta ciencia ha ido dando cuenta de sus sonidos —a pesar de que durante milenios los haya identificado y confundido con las letras que los representaban—, de sus conjugaciones y combinaciones sintácticas, de sus palabras, sin olvidar que ha desarrollado un vasto abanico de explicaciones para los fenómenos relacionados con las lenguas. La tradición lingüística, pues, contemplaba tres grandes epígrafes, etiquetados más tarde como niveles o planos (Lyons, 1981), correspondientes a los sonidos (fonética y fonología), la morfología y la sintaxis (gramática), las palabras y los significados (léxico-semántica). Es cierto que, a partir de esta primera distinción nuclear, se han propuesto distintas alternativas para matizar este planteamiento general. Así, se ha debatido si existían dominios separados para la morfología y la sintaxis o si, por el contrario, podían integrarse en un único epígrafe, con independencia de que se produjeran subespecificaciones. Del mismo modo, han ido apareciendo otros enfoques que han permitido afinar la delimitación de algunos de los componentes del lenguaje humano. Probablemente el cambio más signifi-

cativo se ha producido en relación con la semántica. Sin embargo, el propio Lyons (1960), autor de un manual de referencia absoluta dentro de la semántica estructuralista, modificó sustancialmente sus planteamientos en 1985 y 1991. A partir de ese momento, Lyons considera que la semántica va más allá del léxico, ya que se nutre de elementos de otros niveles y, sobre todo, actúa en estrecha dependencia del contexto, como había empezado a demostrar la pragmalingüística.

Así, el estructuralismo acabó estableciendo una taxonomía *de facto*, sin duda útil para orientar la investigación desde sus premisas, aunque no tan eficaz como otros modelos alternativos surgidos que, a partir de los años sesenta, volvieron su foco epistemológico hacia el uso de las lenguas. Conforman lo que A. Pisani (1987) caracterizó como paradigma lingüístico dinámico. Esto supuso desplazar el centro de interés disciplinar de la descripción de los sistemas lingüísticos al uso de las lenguas. El nuevo objetivo era describir cómo se utilizaban las lenguas en la realidad cotidiana, lo que implicaba un cambio epistemológico sustancial. En el terreno concreto, esto se tradujo en el desarrollo de nuevas formas de entender las tareas de la lingüística, gracias a las propuestas de la sociolingüística, el análisis de la conversación, la pragmalingüística o la gramática del texto. El nuevo paradigma fue tan productivo que fue capaz de crear simultáneamente varios modelos lingüísticos novedosos.

Era necesario, por tanto, emprender una labor taxonómica, que es una necesidad objetiva para cualquier disciplina. La lingüística, sin embargo, se había mostrado algo reacia a enfocar monográficamente esta cuestión. Fernández Pérez (1986) la había abordado con detalle, en una obra que discrimina varios dominios de la lingüística, según la perspectiva adoptada y los aspectos estudiados. De todo ello obtiene una taxonomía articulada en torno a la distinción entre divisiones —según los aspectos internos del sistema lingüístico— y ramas, según sus vínculos con el contexto. La propuesta de Fernández Pérez (1986), por tanto, dejaba margen suficiente para incorporar esa profunda transformación epistemológica desarrollada en la lingüística desde los años sesenta.

Más de un cuarto de siglo después, lo que entonces eran modelos emergentes convirtieron en las principales líneas de investigación de la lingüística de su tiempo. Como ocurre en cualquier ciencia, la consolidación de nuevos modelos y programas de investigación reordena toda la topología disciplinaria. En esta dirección, parece conveniente establecer una primera distinción, muy general, entre tres grandes niveles de trabajo científico, comunes a todas las disciplinas científicas. Por un lado, se elaboran modelos que proporcionan lecturas del Objeto-X de cada ciencia, junto con sus correspondientes metodologías verificables experimentalmente. Esto es lo que constituye el nivel teórico de una ciencia, que incluye también el trabajo historiográfico. Por otro lado, se ocupa de las diversas manifestaciones que adquiere el Objeto-X, en lo que ya formaría parte del nivel descriptivo. Por último, trata de buscar soluciones a problemas sociales relacionados con su objeto, mediante el desarrollo de las correspondientes aplicaciones.

Así, se establecen tres niveles, cada uno subdividido en diferentes componentes, que no se relacionan jerárquicamente entre sí, aunque se verá que existe una implicación correlativa entre ellos. Antes de entrar en detalles al respecto, conviene subrayar que la lingüística tiene una singularidad muy marcada en comparación con otras ciencias. De hecho, se encarga de dar cuenta de dos objetos de estudio correlativos, el lenguaje y las lenguas, aunque con distinta intensidad en su recorrido por los niveles científicos que conforman la lingüística. A su vez, cada uno de estos niveles se compone de distintos subniveles. Con todos estos elementos, podría proponerse una taxonomía general de la lingüística en los siguientes términos:

1. *Nivel teórico*, dentro del que se incluirían cinco grandes dominios, que giran en torno a distintos aspectos de la actividad teórica de toda ciencia. Se trata de un ámbito

propio de la lingüística general, que responde a los principales interrogantes tanto sobre del lenguaje como sobre de las lenguas particulares.

- *Epistemología disciplinar*, desde la que se han propuesto los diferentes modelos sobre el lenguaje y las lenguas. Por tanto, esta integraría las distintas versiones del estructuralismo (desde el ginebrino heredado de De Saussure hasta la gramática generativo-transformacional), así como las procedentes del paradigma dinámico; es decir, la sociolingüística, la pragmalingüística, la gramática del texto, el análisis de la conversación, el análisis del discurso en sus distintas versiones, la lingüística cognitiva o incluso la psicolingüística. La tarea epistemológica pertenece a los ámbitos generalistas, en la medida en que sería aplicable a todas las lenguas, al tiempo que se exploran los vínculos con otras ciencias, como en el caso de la filosofía del lenguaje.
 - *Metodología*, en estrecha relación con el componente anterior, se ocupa de los procedimientos necesarios para llevar a cabo la investigación lingüística. Modelo y metodología deben corresponderse y, de hecho, este es uno de los criterios de evaluación de cualquier actividad científica. La renovación metodológica, en cualquier caso, no se establece en términos radicales. Es posible, aunque no lo sea sistemáticamente, reordenar y actualizar los procedimientos de la tradición más o menos inmediata.
 - *Lingüística instrumental*, estrechamente vinculada al ámbito anterior, se ocupa de las herramientas especializadas para el análisis de la lengua. En este ámbito, la lingüística tiene una tradición más larga de lo que podría parecer. Especialmente en fonética, ya en el primer tercio del siglo XX, se recurría a la palatografía y la espectrografía para el estudio preciso de los sonidos de las lenguas. Más recientemente, la informática y la estadística se han utilizado como elementos esenciales para el tratamiento de los datos lingüísticos.
 - *Lingüística experimental*, encargada de reproducir y verificar hipótesis en situaciones de laboratorio o, en su defecto, entre grupos experimentales. La fonética tiene ya una larga tradición experimental. Pero también tienen carácter experimental los grupos de control o los estudios piloto, mediante los cuales se suele ajustar la metodología que se utilizará en investigaciones a mayor escala.
 - *Historia de la lingüística*, como análisis de la evolución de los distintos modelos y programas científicos desarrollados para el análisis del lenguaje humano. En este sentido, entre otras cosas, realiza un ejercicio de revisión epistemológica, generalmente vinculado al modelo que sustenta esta revisión retrospectiva de la tradición disciplinar.
2. *Nivel descriptivo*, dedicado a las áreas tradicionales de trabajo de la lingüística, en el que se documenta y analiza cada uno de los siguientes niveles. El nivel descriptivo, por otra parte, es posible desarrollarlo en dimensión sincrónica (en el presente) o diacrónica (a través del eje temporal).
- *Fonética y fonología*, centradas en los sonidos utilizados por las lenguas y el valor lingüístico que adquieren para transmitir significados.
 - *Gramática*, encargada del estudio de la composición de las palabras, así como de sus funciones y su combinatoria. Abarca los campos tradicionalmente asignados a la morfología y la sintaxis.

- *Léxico*, que se centra en el estudio del vocabulario y las relaciones entre palabras, así como en la creación de diccionarios.
 - *Semántica*, que se ocupa de los múltiples aspectos del significado, ya sea a través de las unidades léxicas, de su combinación o de las interacciones en el contexto.
 - *Lenguaje humano*, que describe aquella facultad del ser humano que se plasma en determinadas lenguas.
 - *Uso lingüístico*, que supone la interacción de los niveles anteriores en los diferentes aspectos en los que pueden usarse las lenguas: pragmalingüísticos, textuales, discursivos y sociolingüísticos.
3. *Nivel aplicado*, que incluye el uso del conocimiento lingüístico para la resolución de necesidades sociales concretas, como se ha mencionado anteriormente. La lista de aplicaciones está siempre abierta, ya que pueden incorporarse elementos antes imprevistos. De hecho, algunos de los ámbitos que se incluirán a continuación no figuraban entre las aplicaciones lingüísticas hace tan solo una década.
- *Planificación lingüística*, desde la que se harían propuestas para organizar la vida de las lenguas. Suele ir asociada, aunque no sistemáticamente, a la política lingüística. Esta última adopta las decisiones que luego se desarrollan a través de las correspondientes acciones de planificación. Sin embargo, también existen acciones de planificación implícitas, al margen de la decisión política formal, aunque siempre apoyadas por grupos socialmente hegemónicos.
 - *Enseñanza de la lengua materna*, que se ocupa del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna, fundamentalmente a través del aparato escolar. No debe confundirse con la tradición gramatical prescriptiva, que se encarga de establecer reglas normativas para el uso ejemplar de las lenguas. Tiene objetivos ostensiblemente más amplios que, entre otros, incluyen la gestión de la norma lingüística. Tampoco se corresponde con la didáctica de las lenguas. La lingüística aplica sus conocimientos a la formación de la lengua materna, mientras que la didáctica propone métodos y procedimientos de intervención en el aula. Naturalmente, existe una convergencia evidente ahí, en el aula, aunque desde dos ámbitos disciplinarios diferentes.
 - *Enseñanza de lenguas extranjeras*, encargada de desarrollar el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. Como en el caso anterior, puede delimitar un campo interdisciplinar, en primer lugar con la didáctica de las lenguas, pero también con otras disciplinas vinculadas a los procesos de aprendizaje, como la pedagogía o la psicología.
 - *Lingüística computacional*, dominio que refleja los vínculos bidireccionales entre la lingüística y la informática. Ha habido influencias en ambas direcciones, que han sido decisivas para el desarrollo de algunas áreas de la informática (inteligencia artificial) y de la investigación lingüística empírica (desarrollo de sistemas expertos o de herramientas informáticas para el análisis lingüístico).
 - *Lingüística clínica*, inicialmente especializada en el diagnóstico y tratamiento de patologías lingüísticas. Más recientemente, ha incorporado el análisis de la interacción sanitaria desde una perspectiva preferentemente vinculada a la comunicación.

- *Lingüística jurídica*, aplicación centrada en la actividad jurídica, que abarca varios ámbitos: el lenguaje jurídico y su caracterización, las distintas pericias forenses que pueden realizarse (reconocimiento de voz, identificación de locutores, plagio) o la proyección social de los textos jurídicos.
- *Traducción*, en el que la lingüística colabora, tanto con la teoría de la traducción (traductología), como con la práctica concreta de los traductores. Se trata, por tanto, de una aplicación con un marcado carácter interdisciplinar desde el principio. La lingüística puede contribuir en varios ámbitos: aportando información descriptiva sobre la vida de las lenguas que intervienen en el proceso de traducción, compartiendo modelos sobre el lenguaje, desarrollando componentes de traducción asistida. En cualquier caso, sigue siendo un dominio abierto.
- *Terminología*, ocupada en el análisis y la propuesta del vocabulario de un campo de especialización determinado. En consecuencia, parte de una base léxica para abordar áreas de enorme repercusión social. Los términos son esenciales para la precisión comunicativa que requieren los ámbitos en los que se desenvuelven.
- *Auditorías comunicativas*, mediante las cuales se analiza y evalúa la realización de cualquier evento comunicativo a través de su componente verbal. A la vista de estos resultados, se proponen acciones que pueden implicar su modificación total o parcial.

Esa nómina de aplicaciones es consecuencia directa de los retos sociales que se le han ido presentando a la lingüística, como avanzaba Fernández Pérez (1989). De hecho, en aquel tiempo las encomiendas aplicadas de la lingüística se concentraban en la didáctica de las lenguas, la traductología, la lingüística clínica, la planificación lingüística y la lingüística computacional. Es verdad que en ese constante proceso de acomodación a los requerimientos de las sociedades han entrado y salido componentes aplicados, unos más verosímiles y pertinentes que otros. La lexicografía ha sido tradicionalmente un componente fluctuante de la lingüística aplicada. Hay quien ve en ella el resultado de los conocimientos lingüísticos frente a quien entiende que justo los organiza (más que aplicarlos), sin que ello vaya en detrimento de sus usos aplicados, como propone Tutin (2007) para la evaluación de la lengua científica. Esa incerteza es la que en última instancia la ha mantenido dentro de la lingüística descriptiva. Otras veces se ha registrado extralimitaciones evidentes, por extensión, como cuando se propone integrar dentro de los dominios aplicados la neurolingüística la lingüística del corpus y el análisis político o por reducción, como cuando una (teórica) enciclopedia de lingüística aplicada solo tiene contenidos en enseñanza de lenguas extranjeras. Claro que no siempre el foco de atención se ha orientado hacia los integrantes de la lingüística aplicada. Otros autores se han concentrado en la faceta metodológica de cada tipo de aplicación. Como se verá al abordar cada una de ellas, solo en parte es común para el conjunto de la lingüística aplicada y solo en parte no es compartida con la lingüística descriptiva o, incluso, con otras disciplinas. También hay quien ha revisado las implicaciones sociales, explícitas o implícitas, que tenía la lingüística aplicada. Condamines y Narcy-Combes (2015) la consideran un exponente de conocimiento situado, por contraposición a la lingüística teórica. En las aplicaciones la ciencia se adhiere a un proyecto social del que forma parte, con el que mantiene una relación dialéctica de condicionamientos. Por lo tanto, su mera puesta en práctica implica adoptar una posición que, en última instancia, es explicativa de su presencia y formulación como tal actividad científica. Los autores franceses emplazan ante una discusión de más hondo calado que puede concluir reflexionando acerca de la deontología del lingüista y, por extensión, de

todo científico que aplica sus conocimientos. Justo por las implicaciones que ello puede tener parece que merece tener una consideración puntual.

Por lo demás, con independencia del listado de aplicaciones que se haya incorporado en cada época, lo cierto es que estas han mantenido una completa implicación con el resto de niveles de la lingüística. Toda investigación descriptiva debe partir de determinados supuestos teóricos y recurrir a la metodología consecuente de acuerdo con ellos. Del mismo modo, la aplicación debe apoyarse en los datos descriptivos disponibles y, eventualmente, adaptarse a los nuevos planteamientos teóricos incorporados por su disciplina. En cualquier caso, también se da el caso contrario, es decir, que los datos empíricos avalen, modifiquen o anulen un modelo teórico previo. En última instancia, esto también puede verse modificado por lo que se obtenga de la aplicación. Lo determinante es que es necesario completar el circuito que une estos tres niveles. El punto de partida es, hasta cierto punto, indiferente, siempre que se cumpla la condición anterior, que es decisiva. Se puede construir un modelo a partir de la teoría científica pura, de forma apriorística, que en cualquier caso requiere verificación empírica. O viceversa, a partir de la realidad observada se puede inferir una explicación teórica del Objeto-X. Por supuesto, durante esta interacción, en ambas direcciones, se produce una continua reordenación del modelo que, manteniendo sus postulados fundamentales, también se va refinando a medida que recibe correcciones empíricas. Si este flujo se detiene, o no se produce en absoluto, como es natural, una teoría científica queda automáticamente invalidada, o al menos reducida a una propuesta meramente hipotética.

I.3 A PROPÓSITO DE UNA CRONOLOGÍA DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Calvo (1994) situaba los orígenes explícitos de la lingüística aplicada en torno a la década de los 60 del pasado siglo. Aportaba argumentos relevantes y suficientes, como más adelante se comentará con mayor detalle. Además de aportar una fecha, Calvo introduce un criterio que se antoja innegociable a la hora de precisar el arranque de la lingüística aplicada: su configuración específica y singular como ámbito disciplinar. Eso quiere decir que hay una parte de las competencias lingüísticas dedicada a aplicar los conocimientos lingüísticos de manera explícita. De esa manera se discriminan sin dificultad dos órdenes de cuestiones que en ocasiones se han mezclado de manera no pertinente. De un lado está esa lingüística aplicada (como campo disciplinar), de otro, las aplicaciones que se hayan podido realizar de los conocimientos lingüísticos en momentos históricos puntuales. Así se evitan extralimitaciones como considerar a Nebrija el iniciador de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, porque su gramática se supone que sirvió para ese cometido (entre otras cosas, desde luego). De manera que reconocer la existencia de preocupaciones y actuaciones precursoras no ha de ir detrimento de fijar con rigor la cronología exacta de la lingüística aplicada como un epígrafe específico de la lingüística.

I.3.1 El heterogéneo y múltiple escenario de utilización de los conocimientos lingüísticos a lo largo de la historia

Como sucede en otros campos del saber —no solo de la lingüísticas, y no solo en relación con sus aplicaciones—, las novedades científicas no crecen en el vacío, por generación espontánea, sino que a menudo cuentan con precedentes. Siempre, en todo caso, se mantiene esa distinción entre las aportaciones que, en algún momento de la historia, supusieron la aplicación de los conocimientos lingüísticos para resolver problemas frente a, de otro lado, ese trabajo sistemático que se integra dentro de las competencias disciplinares, con su correspondiente apartado específico.

1.3.1.1 Mesopotamia

Entre los precedentes, quizá, la primera aplicación que quepa consignar arranque de la misma Mesopotamia, cuando aparece hace cinco mil años la primera escritura humana. Cumplía varias funciones y con el tiempo incluso alcanzó a la comunicación privada, por más que el soporte cuneiforme pueda resultar no demasiado fácil para esos propósitos. Ese, en todo caso, fue el último uso social de la escritura cuneiforme. El primero consistió en establecer leyes que se convertían en elementos de obligado cumplimiento, sobremanera determinantes en una coyuntura histórica estructurada en torno a los estados-ciudad. No existió un estado moderno en el sentido actual, sino una ciudad que imponía su hegemonía sobre las vecinas. En ese contexto, una ley escrita queda fijada de manera permanente y, por consiguiente, tenía mucho más poder coercitivo que una ley oral. En ese sentido, la primera gran aplicación de esa destreza escrita, la escritura, consistió en fijar un corpus legislativo en la primera gran civilización sedentaria, la mesopotámica.

1.3.1.2 La tradición preceptivista

El origen de la tradición preceptivista no es en sentido estricto una aplicación de los conocimientos lingüísticos. Más bien pretende establecer un modelo de referencia del que se derivarían actuaciones acordes con la norma que se pretende asentar. Esa es la intención de Pāṇini al escribir el *Aṣṭādhyāyī* a finales del siglo V a. C. o de Dionisio de Tracia cuando elabora la *Tékhnē Grammatiké* (circa I a. C) en pleno período alejandrino. Ambas obras tenían la función de recuperar el canon normativo de una lengua clásica, lejana en el tiempo y alejada en el uso: el sánscrito en el caso de Panini, el griego homérico en el de Dionisio. Por lo tanto, el conocimiento lingüístico era utilizado para recuperar el canon del recto uso de las lenguas. De ahí que, en el caso de Dionisio de Tracia, su *Tékhnē* estuviera acompañada de múltiples ejemplos de uso literario, destinados a refrendar e ilustrar las soluciones adoptadas en su obra.

Dionisio de Tracia establece un modelo en Occidente, metodológico en primera instancia, pero también sociolingüístico en última. Las opciones adoptadas por Dionisio se convierten en el procedimiento que seguirá la descripción gramatical durante siglos, aplicándose a casi cualquier lengua, en casi cualquier contexto. Muchos siglos después, cuando los españoles llegan a América, acometen la descripción de las lenguas precolombinas aplicando la metodología de Dionisio de Tracia. Es lo que se conoce como lingüística misionera. Las gramáticas de esas lenguas siguen otro modelo más inmediato, el de las llamadas lenguas vulgares que empiezan a ocupar los escalafones más altos del repertorio funcional de sus comunidades lingüísticas, sustituyendo progresivamente al latín.

Antes de 1492, en todo caso, las gramáticas prescriptivas sostenían igualmente diversas actividades sociales de enorme relevancia. Para Quintiliano el conocimiento de la gramática era el requisito previo para iniciar el itinerario formativo de la retórica y la oratoria. En la Edad Media las gramáticas latinas de Donato y Prisciano ocupan lugar destacado y constante en el listado de *auctoritas* durante prácticamente más de un milenio. El conocimiento de la gramática latina resultaba imprescindible para iniciar el itinerario formativo medieval, por lo que estaba justo en el primer escalón de las Siete Artes Liberales.

Después de 1492, por supuesto, el preceptivismo constituyó el modelo implícito en el que se asentó la enseñanza de las lenguas maternas, siempre suministrando ese parámetro de corrección refrendado por los usos ejemplares de los literatos. Ese ideal culmina con la Academie Française, fundada por el cardenal Richelieu en 1635, con la encomienda explícita de cuidar del buen y del bello uso de la lengua francesa. A pesar de ese cometido secular de la tradición preceptiva, la moderna lingüística aplicada se ha planteado justo

como una alternativa a ella, como se verá sobre todo en lo concerniente a la enseñanza de la lengua materna.

1.3.1.3 La planificación lingüística como constante histórica

El caso francés de Richelieu ilustra otro de los campos históricos vinculados a dominios de los que hoy se ocupa la lingüística aplicada. En efecto, los poderes sociales han solido intervenir de manera explícita en la suerte de las lenguas que quedaban bajo su administración.

Alfonso X el Sabio aporta uno de los primeros ejemplos al respecto en el siglo XIII. El monarca impulsa, y pone en práctica él como protagonista, lo que se llamó el *castellano drcho*. Consistía en una norma ortográfica de la lengua castellana. Hay que pensar que el castellano, como el resto de lenguas vulgares, en esa época no es vehículo de cultura ni de transmisión del saber. Ese cometido estaba reservado para el latín. Dotar a una lengua vulgar, en este caso al castellano, de ortografía implicaba automáticamente incrementar su estatus funcional, como herramienta apta para, al menos, algunos tipos de situaciones dotados de formalidad comunicativa. Mediante el castellano *drcho* se escriben las *Siete Partidas*, el corpus legal del reino, además de la *General Storia*, la *Storia de España* y un *Libro de Axedrez, dados y tablas*, la diversión por excelencia de la época.

No es un caso aislado ni una práctica exclusiva de las sociedades occidentales. Entre los siglos XIV y XV vive Sejong el Grande, tercer monarca de la dinastía Joseon de Corea. Personalidad singularmente activa, con grandes inquietudes intelectuales entre las que figuraban el interés por las lenguas, está considerado como el responsable de la elaboración del alfabeto hangui, mediante el que se transcribe la lengua coreana. Al igual que Alfonso X, también tuvo una activa participación como autor que aplicó sus propias reformas lingüísticas, con la enorme implicación simbólica que ello tenía. De hecho, ambos monarcas ejercieron un doble rol como planificadores lingüísticos, elaborando un modelo de normalización ortográfica, pero también dotándolo de prestigio a partir de su propia práctica, sustentada en el rol central que desempeñaban en sus respectivas sociedades.

Como se ha señalado, no son ejemplos aislados. De hecho, la intervención de los poderes sociales sobre la vida de las lenguas ha sido una constante histórica. La diferencia fundamental con la situación actual radica en que todas esas acciones no parten de un trabajo disciplinar, no son acometidas por lingüistas especializados, sino por gobernantes que intervienen en la vida de las lenguas. Por ello, justamente, se señalaba más arriba en que no forman parte de la topología de la lingüística de la época.

1.3.1.4 Los lenguajes para sordos del Renacimiento

La efervescencia científica del Renacimiento introdujo también atención hacia la sordera, tratando de paliarla mediante la adopción de métodos de enseñanza de la lectoescritura para estos hablantes. Se debatió entonces, y se continúa debatiendo aún, el honor simbólico de haber arrancado esa andadura. En todo caso, parece que existe una secuencia cronológica que iría de Pedro Ponce de León (1508-1584) y Juan de Pablo Bonet (1573-1633) hasta Charles-Michel de l'Épee (1712-1789) y Tomasso Silvestri (1744-1789).

Ponce de León, desde luego, desarrolló ya una metodología bastante completa y trabada, con cuotas relativamente notables de éxito. Ideó lo que se ha conocido como alfabeto bimanual: en la mano izquierda había unas letras figuradas que iba señalando con el índice de la mano derecha para terminar anotando por escrito una palabras completa. De ese modo sus alumnos eran capaces de reconocer la denominación de los objetos, a los

que agregaban las rotulaciones efectuadas. A continuación, como última fase del proceso, repetían los términos escritos hasta automatizarlos.

Todos esos intentos recurren a conocimientos lingüísticos muy elementales; en pureza, las destrezas propias de la escritura. Predomina, por el contrario, un componente claramente pedagógico, en lo que no deja de ser una forma de avance de vínculos que siglos más tarde se van a repetir en parte de la lingüística aplicada. En todo caso, lo determinante es que solucionan, o palián en parte, un problema lingüístico y, en segundo lugar, instauran una preocupación que va a ir recorriendo áreas vecinas a la lingüística con énfasis diverso según las épocas, aunque manteniéndose más o menos constante.

El primer lingüista de relieve que se incorpora a esta problemática es Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1890), autor del monumental *Catálogo de las Lenguas las naciones conocidas y enumeración, división y clases de estas según la diversidad de sus idiomas y dialectos* (1800-1805), antesala inmediatez de la gramática histórico-comparativa. En ese mismo tiempo publica también los dos volúmenes de la *Escuela española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español* (1795). El planteamiento es considerablemente distinto al de Ponce de León y demás autores anteriores. Hervás tenía interés pedagógico, pero también científico, ya que reflexiona sobre los lenguajes de signos. Insiste en que estos denotan categorías gramaticales como nombre y verbo, comunes a cualquier clase de hablante, con o sin sordera. De ese modo, sostiene que el lenguaje de signos es equivalente al lenguaje verbal, por encima de las diferencias que pueda introducir la casuística de las lenguas particulares. Así, es cierto que los signos no permiten precisar el género gramatical, como en alemán o en español, aunque esa es una carencia que se manifiesta en otras lenguas, como el inglés.

Lo extraordinario de la aportación de Hervás radica en que parte de las aplicaciones para llegar a conclusiones propias de la lingüística mentalista del siglo XX. El circuito de la aplicación a la teoría se había recorrido ya a finales del XIX, en otra aportación extraordinariamente precursora del jesuita español.

1.3.1.5 La enseñanza de otros idiomas

Hay incluso una cierta tradición en considerar que la enseñanza de lenguas a otros hablantes extranjeros ha sido un dato constante a lo largo de la historia. Desde luego, en esa dirección se han pronunciado Titone (1968), Kelly (1969) o, entre otros, Sánchez Pérez (1997).

Es indudable que hay constancia del manejo de lenguas distintas de la materna desde la antigua Mesopotamia, donde ya se refiere la intervención de intérpretes. Pero inferir una tradición en esa dirección parece algo más que aventurado. En los ejercicios escolares que S. N. Kramer traduce en *La historia empieza en Sumer* no se recogen actividades en esa dirección.

Pudo haber, de hecho hubo, circunstancias históricas o aportaciones individuales que se aproximaron a esa cuestión, de nuevo, no como una preocupación formal y explícita de los especialistas en cuestiones lingüísticas. La pujanza política española en el concierto internacional se tradujo en el aprendizaje de su lengua, como lo reflejan obras dedicadas a facilitarlas en las naciones coetáneas. Así, en 1608 Jean Saulnier consigue que aparezca *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise, fort utile et necessaire pour deux qui désiront en avoir intelligence et prononciation. Plus de colloques ou dialogues fort familiers pour les studieux*. Seis años después, en 1614 Ambrosio de Salazar publica en Rouen su *Espejo general de Gramática en diálogos para saber perfectamente la lengua Castellana, con algunas Historias muy graciosas y de notar*. Una década después, Lorenzo Franciosini edita en Venecia una *Grammatica spagnuola, e italiana* (1624).

En otras ocasiones, como se ha señalado hace un instante, la inquietud personal de algunos autores llevó a adentrarse en ese campo. En el siglo XVII Comenius, dentro de su preocupación pedagógica, se ocupa de la enseñanza de idiomas extranjeros. Tanto es así que propugna una metodología fundamentalmente basada en la experiencia. No es partidario de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera por su gramática, sino que prefiere empezar por conocer cómo se nombran los objetos más usuales para, progresivamente, adentrarse en los más infrecuentes. A los primeros los acompañarían frases elementales y a los segundos frases más elaboradas. Además, como en el conjunto de su modelo pedagógico, recomienda una enseñanza cíclica; esto es, cambiando la forma de enseñar en cada curso.

Mediada la década de los 40 del pasado siglo, Leonard Bloomfield, el gran fundador de la lingüística estructural estadounidense, publica dos obras, probablemente de significación muy distinta. En 1945 aparece *Spoken Dutch*, mientras que cuatro años después, en 1949, lo hace *Spoken Russian*. El primero es una metodología de aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que el segundo lo es también, solo que de una lengua muy especial en aquella coyuntura histórica. Tanto es así que el texto de Bloomfield está flanqueado por el *Dictionary spoken Russian* que editó en 1945 el War Department Technical. En 1955 lo que circula ya es un *Glossary soviet military terminology English Russian*, publicado en esta ocasión por el Department the Army. Es evidente que ese interés por las lenguas extranjeras estaba algo más que vinculado a otras misiones sociopolíticas de mayor alcance.

I.4 LA CONSTITUCIÓN DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

Esas últimas contribuciones de Bloomfield sitúan en los aledaños cronológicos y temáticos de lo que para Calvo (1994) es el origen de la lingüística aplicada en los términos que antes se han empezado a apuntar. Al principio de los años 60, las necesidades idiomáticas de los soldados norteamericanos desplazados en sus bases militares europeas, precisan de formación en los idiomas de los lugares donde se instalan. Esa necesidad se plantea solventarla de forma sistemática y especializada. No se trata de una intervención coyuntural, o personal, sino de una preocupación disciplinar explícita, sistemática y continua.

La propuesta de Calvo no parece muy objetable, al menos en términos generales, si bien quizá puedan introducirse algunos matices. B. Bernstein, uno de los pilares de la sociolingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, inicia sus actividades científicas en 1958. Los sociólogos del lenguaje se presentan en sociedad en el referidísimo Congreso de UCLA sobre lengua y sociedad en 1964, coincidiendo en fecha con la propuesta de Calvo. Allí presentan su modelo, con Fishman a la cabeza, con un capítulo dedicado a la planificación lingüística, terreno en el que de inmediato se requerirá la presencia de los lingüistas durante los procesos de independencia de las jóvenes naciones africanas. Por otra parte, los vínculos entre lingüística y computación, aunque fuera de manera embrionaria, ya estaban algo más que prefigurados en ese momento.

De manera que, en gran medida, se dio una confluencia de factores en torno a esa fecha, con causas, escenarios y actores diversos que, sin embargo, coincidieron todos en la misma dirección y en el común empeño de aplicar los conocimientos lingüísticos para la resolución de problemas sociales. Conocimientos, como se verá, abarca tanto a los empíricos como a los teóricos. Por lo demás, esa va a ser la secuencia de la propia lingüística aplicada. Inicialmente, se desarrolla en torno a esos cuatro grandes epígrafes —enseñanza de lenguas extranjeras, enseñanza de lengua materna, planificación lingüística y lingüística computacional—, a las que se irán agregando de manera progresiva nuevas encomiendas relacionadas con las patologías lingüísticas (lingüística clínica), el mundo jurídico (lingüística jurídica), la terminología, su vinculación a la traductología y a la traducción y, más recientemente, las auditorías comunicativas.

En esa cronología converge también su conformación institucional. En 1964 se celebra en Nancy (Francia) el primer congreso internacional de lingüística aplicada. Ciertamente que su radio de acciones es ostensiblemente limitado, ceñido a la automatización de las tareas de traducción, una auténtica entelequia en aquellos tiempos, y a la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero lo relevante es que supone el primer impulso para la celebración de seminarios a partir de ese momento y, sobre todo, para que en 1969 Cambridge (Gran Bretaña) acoja la segunda edición del mismo congreso que, a partir de entonces, se celebraría con regularidad, síntoma de la progresiva consolidación de la lingüística aplicada en el panorama internacional. Otro tanto sucede con las publicaciones especializadas. Si las contribuciones de Crystal (1987), Vez Jeremías (1984) y Fernández Pérez (1996) resultaron auténticamente fundacionales, de inmediato surgirían nuevas contribuciones (Payrató, 1998), conformando un listado que ya no se detendría (Cook, 2003; Porcelli, 2006; Arduini y Damiani, 2016; Pennycook, 2021)

En todos esos escenarios ha solido coincidir con otras disciplinas. Las enseñanzas de lenguas no discurren ajenas a perspectivas pedagógicas y didácticas más amplias. El tratamiento de patologías lingüísticas se realiza desde la colaboración con la psicología, de la misma forma que la planificación lingüística precisa contrastar información sociológica y antropológica. La lingüística computacional, por definición, vincula la lingüística con las ciencias informáticas. En el dominio jurídico también es inevitable que se registre una convergencia con el derecho. Siendo todo ello evidente, conviene no caer en el error de identificar la lingüística aplicada con un procedimiento interdisciplinar. En sí, en su planteamiento y desarrollo, es estricta lingüística enfocada a la resolución de problemas sociales concretos. Otra cosa es que, justo por esa mirada social, esté en condiciones de iniciar diálogos interdisciplinarios *a posteriori*. Enseñar lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa tiene que ver única y exclusivamente con un modelo lingüístico que opera más allá del estructuralismo, como se verá más adelante. Una vez desarrollado este modelo, a la hora de ponerlo en práctica, se procederá a trabajar con pedagogos, didactas, psicólogos y metodólogos de la enseñanza. El caso de la enseñanza de lenguas, en ocasiones el más limítrofe, quizá por ello ha establecido una clara delimitación de competencias entre lingüística aplicada y didáctica de la lengua, o glotodidáctica para otros autores (Germain, 2000; Vedovelli, 2009; Balboni, 2009).

Por tanto, lingüística jurídica es lingüística aplicada al mundo del derecho (no una mixtura entre la lingüística y el derecho), como la lingüística también se aplica a la computación, con un doble vínculo de trabajo interdisciplinar, pero sin ser otro híbrido de lingüística y ciencias de la computación, y así sucesivamente con todos los apartados contemplados más arriba.

Esa es la delimitación de aplicaciones que orientarán las páginas siguientes y la perspectiva desde la que se abordará, siguiendo siempre ese énfasis en el fundamento lingüístico de esa tarea.

II.

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La planificación lingüística, como se acaba de señalar, fue uno de los primeros componentes de la lingüística aplicada. Desde el principio, tuvo un enorme peso específico, entre otros motivos por su amplio recorrido social.

A lo largo de la historia humana, de una u otra forma, las sociedades se han ocupado de organizar la vida de las lenguas que les servían de instrumentos de comunicación. Unas veces ello ha hecho que se interviniese sobre varias lenguas (en las situaciones de contacto lingüístico), mientras que en otras ocasiones se ha trabajado sobre una sola lengua (en comunidades monolingües). En consecuencia, sus acciones se han proyectado sobre el conjunto de los hablantes de esa lengua. De ahí esa considerable repercusión de su intervención, dado que han promovido actuaciones concretas que han determinado el futuro inmediato de esas lenguas: se han creado sistemas gráficos para transmitirlos, se han establecido sus normas ejemplares, han sido incorporadas a los registros cultos o se ha restringido su uso, cuando no las han prohibido explícitamente. Todas esas actuaciones, u otras equivalentes, forman parte de lo que se conoce como *planificación lingüística*, dentro de la actual lingüística aplicada.

Por su evidente repercusión social inmediata, ha constituido una preocupación constante de la sociolingüística, sobre todo en la versión más apegada a los planteamientos de Fishman (1972), rotulados como sociología del lenguaje, o en las tradiciones europeas, más amplias de perspectiva y sin restricciones escolares de partida, como sí sucedió en EE. UU., o entre quienes siguieron miméticamente esos modelos. Naturalmente, eso no implica que sea un dominio exclusivo del quehacer sociolingüístico. Al contrario, a medida que se ha ido asentando en la bibliografía han incorporado otras contribuciones lingüísticas, no menos relevantes para sus cometidos. Regular la terminología de una sociedad o establecer los procedimientos de enseñanza de lenguas extranjeras, por acudir a ejemplos muy evidentes, son desde luego objetivo de una concepción más moderna de la planificación lingüística, no directamente abarcables desde la escueta sociolingüística.

La planificación lingüística es el complemento esperable, y deseable, de la política lingüística (Aguilera Martín, 2003; García Marcos, 2023). La decisión adoptada en la esfera política se desarrolla en la vida social a través de la planificación que adopta las medidas pertinentes para llevarla a la práctica. Así pues, hay una esfera de decisión social sobre la suerte de la vida de las lenguas que corresponde a la política y que es ejercida desde ella. Los poderes políticos deciden qué lenguas son oficiales y cuáles no, seleccionan las que han de ser objeto de atención por parte del aparato escolar, las formas en que han de ser empleadas en los medios de comunicación o sus reglas de transcripción ortográfica. Pero no siempre es así. Como en el caso de la política lingüística, también pueden registrarse planificaciones implícitas. No existe ningún acuerdo para prohibir el uso del *platt-deutsch* en el norte de Alemania. Pero, sin embargo, su lejanía de los grupos hegemónicos lo ha llevado a una situación de mortandad lingüística muy peligrosa.

Por ello, la planificación implica adoptar una serie de decisiones que han de estar sustentadas en un fundado conocimiento de la realidad sociolingüística. Ebong y Ayeni (2015) elaboraron una propuesta que intentó abarcar los distintos niveles y componentes que deberían contemplarse en esa tarea:

1. Información previa, como indicadores contextuales en los que ha de enmarcarse el trabajo de los planificadores lingüísticos
 - a. El mercado lingüístico, tanto nacional como internacional.
 - b. La normativización, el nivel descriptivo formal de las lenguas sobre las que se vaya a operar
 - c. La demanda social al respecto
 - d. La demanda política.
 - e. Las necesidades que se tengan.
 - f. Los recursos de los que se disponga.
 - g. Los objetivos que se persigan
 - h. Un plan de actuación.
 - i. La evaluación y el control de los resultados que se vayan obteniendo.
2. Planificación de su función social, vinculada al recorrido comunicativo que se persiga dotar a una lengua
 - a. Lengua de uso habitual en la comunidad
 - b. Lengua de enseñanza, discriminando entre lengua instrumental (como vehículo de enseñanza) y lengua como contenido (objetivo de enseñanza)
 - c. Lengua de comercio
 - d. Lengua de trabajo
 - e. Lengua de los medios de comunicación
 - f. Lengua literaria
 - g. Lengua de las ciencias y de la técnica, incluyendo el mundo de la informática.
 - h. Lengua de toponimia
3. Actuación sobre el componente formal de las lenguas
 - a. La reforma de una lengua, en todos sus aspectos formales, desde la ortografía hasta sus normas de uso.
 - b. La mejora de su uso
 - c. La estandarización lingüística
 - d. La modernización del léxico
 - e. La armonización de la normalización y la terminología
 - f. La simplificación estilística
4. Desarrollo de terminología en la lengua objeto de planificación
 - a. Asegurar el desarrollo de instrumentos léxicos y terminológicos y la estandarización de las lenguas con el objetivo de que puedan cumplir con las funciones que les hayan sido asignadas

- b. Garantizar su tratamiento informático, indispensable para que pueda inscribirse en el tiempo moderno

Ebong y Ayeni (2015) agregan un último componente, extender la terminología en la Francofonía en equilibrio con las lenguas vernáculas africanas, que evidentemente es particular y se sale fuera del marco generalista anterior. Al margen de ese detalle, la propuesta es muy amplia, exhaustiva y descriptiva. La inclusión de la terminología es muy pertinente, debido a la repercusión que tiene como elemento formalizador del conocimiento en una determinada área de la vida humana. Desde luego, ya ha sido utilizada en esos cometidos, bien es verdad que de manera relativamente implícita en esta ocasión.

II.1 LOS FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Para cumplir con la programación requerida por la planificación lingüística es indispensable que existan instituciones especializadas en ello, tanto para el caso de las lenguas minoritarias, como para el de las mayoritarias. El paradigma por excelencia de estas últimas procede, como es bien sabido, de la Academie Française. Siguiendo ese molde aparecieron otras instituciones similares, como la Real Academia Española (RAE), fundada en 1713 por Juan Manuel Fernández Pacheco, Marqués de Escalona y Duque de Villena. Otras veces se reservan las decisiones de calado para organismos especializados, creados específicamente para ese cometido y gestionados por profesionales especializados. En 1985 el Departament de Cultura de la Generalitat y el Institut d'Estudis Catalans crean el TERMCAT, encargado de establecer la terminología en catalán. Desde 1994 se convierte en un organismo en el que se mantienen esas dos entidades, junto con el Consorci per a la Normalització del Lingüística. Además de colaboración directa con los sectores productivos y de su integración en los foros internacionales, ofrece CERCATERM, un servicio automatizado que permite consultas terminológicas en catalán. Ha sido una herramienta decisiva en la normalización lingüística del catalán.

En Francia existe una larga genealogía de instituciones explícitamente centradas en actuar sobre las lenguas, independientemente de la Académie. L'Office de la langue française se fundó en 1937, y veinte años más tarde fue sustituida por la Office du Vocabulaire Français, que acabaron convergiendo en lo que a partir de 2007 se conocerá como el Conseil supérieur de la langue française y se convertirá en el Conseil de la langue française et de la politique linguistique, ahora con un radio completamente francófono, y con objetivos más que evidentes desde su propio nombre.

Cabe la posibilidad también de que la planificación esté promovida desde la base social y termine siendo admitida (o no) como referente colectivo, incluso con el sello de los propios estados. Las más de 25 ediciones que han transcurrido desde la primera aparición del *Duden* alemán en 1880 hasta su revisión de 2010 han supuesto la guía normativa de esa lengua en prácticamente todos sus componentes (ortografía, gramática, préstamos, pronunciación y etimología). Todo parte del *Schleizer Duden*, un diccionario que elabora Konrad Duden para su alumnado de la escuela secundaria que dirige en Schleiz, Turingia. En 1880 aparece una nueva obra, el *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, un diccionario ortográfico. Ese mismo año la administración prusiana lo convierte en texto de referencia oficial para la ortografía de su lengua. El 1902 el Bundesrat lo confirma como texto oficial para el Imperio Austrohúngaro y Suiza. A partir de ahí continuó su trayectoria normativa, incluso por encima de la división del país tras la II Guerra Mundial. En 1955 los ministros de cultura de ambos estados alemanes lo confirmaron como ortografía de referencia.

No todas las planificaciones propuestas desde la base social culminan en resultados tan exitosos. Más bien, al contrario, son propuestas que están condicionadas por los equilibrios de fuerzas sociopolíticas que se registren en los estados a los que van destinadas. En esta ocasión los ejemplos proceden de las lenguas indígenas o de las comunidades con variedades con rasgos muy acusados que, sin embargo, han de encontrar un equilibrio de convivencia idiomática dentro de un entorno mayor, como sucedería con el andaluz (García Marcos, 2008).

II.2 EL ALCANCE POTENCIAL DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Es importante insistir en que la planificación lingüística carece de restricciones en cuanto a su radio y ámbito de aplicación. Es cierto que, como sucediera con la política lingüística, a menudo ha sido identificada exclusivamente con el contacto lingüístico (Appel y Muysken, 2005; Baker, 2011). Sin duda es una situación que requiere de especial y detallada atención planificadora. Pero no agota ni mucho menos la posible casuística. En otras ocasiones (García Marcos, 2015) he insistido en que cualquier lengua puede precisar de intervenciones planificadoras, grandes lenguas internacionales incluidas. En 1996 se firma la *Neue Rechtschreibung*, mediante la que se reforma la ortografía de la lengua alemana. No es un cambio drástico, puesto que el alemán ya disponía de una ortografía muy sistemática y apreciablemente fonética. A pesar de ello, se consideró necesario ajustar algunas cuestiones como la ortografía de los extranjerismos, el uso de las mayúsculas, la división de palabras, los guiones y la puntuación. Los topónimos y los antropónimos quedaron fuera de la reforma. La reforma tuvo incluso su punto de equívoco cuando se especuló con la supresión de la *ß*, poco menos que un símbolo de identidad ortográfica alemana. Sin embargo, tan solo se modificó su uso, restringido a su aparición tras vocal larga y diptongo.

También es cierto que las actuaciones sobre las lenguas mayoritarias suelen ser considerablemente más complejas por la cantidad de implicaciones que conllevan. R. Ávila (1992, 2009) lleva décadas instando a una reforma en profundidad de la ortografía española, considerablemente más urgente y necesaria que la alemana. La Asociación de academias realizó algunas modificaciones en 2010, bastante periféricas y, desde luego, insustanciales frente a los problemas de envergadura que señalaba Ávila. Lo más plausible —y recomendable— habría sido decidir qué se hace con las grafías que ya no transcriben sonido alguno (*v*, *ll*, *h*) o cómo eliminar la duplicidad de grafías (*c*, *k*, *qu* para */k/*), entre otras cuestiones de peso. La Asociación elude toda esa problemática y, como acaba de señalarse, se limita algunos retoques testimoniales. Es obvio que se trata de una planificación ortográfica manifiestamente insuficiente, sobre todo ante las necesidades más que acuciantes puestas de manifiesto por Ávila. En todo caso, se trata de una lengua con casi 600 millones de hablantes en una veintena de países como idioma oficial, además de contar con minorías tan importantes como la estadounidense. Además, está situada en el segundo escalafón internacional inmediatamente después del inglés, con incontables agentes sociales implicados. Con independencia de la mayor o menor pericia de las academias, lo evidente es que la tarea planificadora es de enorme envergadura.

La casuística, por supuesto, admite ampliaciones temáticas. Piller (2001) llamó la atención sobre lo que denominó *planificación lingüística privada*. Se refería, fundamentalmente, a las estrategias familiares de enseñanza de lenguas no maternas, al objeto de formar individuos bilingües, sobre todo entre los estratos altos. No es una práctica tan excepcional. La historia recoge algunos casos tan significativos como el de Dostoiewski, quien ironizaba sobre su condición de literato en lengua rusa, cuyo aprendizaje reconocía deber a su niñera. En su familia, acorde con los hábitos de la élite del país, la lengua de comunicación familiar era el francés. Naturalmente, la planificación lingüística familiar está surcada de ideología.

Con el nuevo milenio se incorporan nuevos lenguajes a la nómina planificadora de las sociedades. En especial se ha prestado singular atención a las lenguas de signos para la comunidad sordomuda. De hecho, algunos estados la han incorporado ya a su vida parlamentaria, acción cargada de simbolismo, como exponente directo de su intento por trasladarla a un espectro más amplio de presencia social.

II.3 MODELOS TEÓRICOS

Toda esa actividad planificadora dentro de la sociolingüística ha respondido a varios modelos que, en gran medida, han subrayado las principales vertientes de esa problemática. No faltaron tampoco aportaciones que, sacando factor común de un bastante complejo panorama bibliográfico, buscaron ofrecer una visión más global. A continuación, se comentan algunos de estos trabajos, centrándose inicialmente en contribuciones concretas, pero sin olvidar la incorporación de otras relacionadas con los puntos que en ellas se debaten.

II.3.1 Haugen

Haugen (1974) es un autor clásico en el campo del bilingüismo y la planificación lingüística. Sus primeros estudios sobre la comunidad noruega en Estados Unidos se remontan a 1953, fecha desde la que se ocupa de problemas relacionados con el noruego contemporáneo que incluiríamos en lo que posteriormente han sido preocupaciones que han versado sobre el conflicto y la planificación lingüísticos. En trabajos recogidos dentro de Fishman (1966, 1968), en dos obras fundacionales del surgimiento moderno de la sociolingüística, hizo una distinción entre las actividades de planificación lingüística que afectan a la forma de las lenguas y otras que afectan a su función en las sociedades. En 1983, presentó una versión más elaborada del mismo modelo, que contempla cuatro componentes fundamentales en los procesos de planificación lingüística:

1. Selección de la norma.
2. Codificación de la norma, cuyas tareas incluirían la grafización, gramaticalización y lexicalización de dicha variedad normativa.
3. Elaboración de la función; es decir, modernización de la lengua de acuerdo con los nuevos usos sociales a los que debe responder, tanto en aspectos terminológicos como estilísticos.
4. Implantación de las funciones de la norma en la comunidad.

Haugen propuso combinar cuestiones centradas en el componente social de la lengua (selección y aplicación de la norma) con otras que afectan más al sistema lingüístico, como la codificación y la elaboración de la función, un planteamiento muy próximo al defendido por Kloos (1969). Sin embargo, resulta ciertamente delicado —por no decir imposible— separar completamente los niveles relacionados con el sistema puro de los estrictamente sociales. Rubin (1977), al hablar de codificación, incluía factores del primer tipo, como la determinación de la norma o su adscripción a determinados contextos y funciones sociales, pero al mismo tiempo insistía en la necesidad de evaluarla entre los estratos más significativos del espectro social en el que iba a desarrollarse. Este último aspecto, tan alejado de los dominios del sistema, lo consideraba decisivo, si se pretendía una efectiva y exitosa normalización de las decisiones adoptadas en materia de codificación.

El radio de preocupación de Haugen, como puede verse, se centraba en la norma como modelo de referencia para una comunidad de hablantes. La planificación posterior

incluyó otros componentes de la dinámica sociolingüística, con la extensión temática que ello implicaba.

II.3.2 Kloos

En estricta cronología historiográfica, la primera distinción formal entre planificación de corpus y planificación de estatus puede atribuirse a H. Kloos (1969). La planificación de corpus, como su nombre indica, se ocupa de la propia lengua y abarca un amplio abanico de posibilidades, desde el desarrollo de una nueva norma lingüística hasta reajustes solo ocasionales en determinadas áreas léxicas. La planificación del estatus, por su parte, propone actuar sobre la regulación de los papeles funcionales de las lenguas que componen una comunidad, de manera que se asignen nuevos dominios a aquellas lenguas cuyas funciones sociales han estado restringidas hasta ahora, o que han sido desplazadas a las capas inferiores de la pirámide social. Combinando ambos factores, Kloos propone la siguiente tipología de acciones de planificación:

1. Elección de la norma.
2. Codificación de la norma en ortografía, sintaxis y léxico.
3. Aplicación en el proceso educativo, incluyendo en este apartado medidas correctoras de la situación anterior y evaluaciones sobre el desarrollo de la propia planificación.
4. Modernización de la terminología de la lengua, así como su ubicación en el repertorio funcional de la comunidad.

Kloos, por tanto, también defiende una división entre forma (1 y 2) y función (3 y 4), que combina con los ejes social (1 y 3) y lingüístico (2 y 4), estableciendo una relación inherente entre estos niveles. Las decisiones que se tomen en materia de planificación lingüística afectarán, por un lado, a la situación relativa en la que se encuentren los distintos grupos de hablantes frente al nuevo estándar lingüístico, unos más cerca y otros más lejos, y, por otro, el sistema escolar será un vehículo fundamental y decisivo para su implantación. En efecto, la escuela no solo transmite y generaliza los resultados de la planificación, sino que también puede actuar como elemento corrector de las marcas sociolingüísticas previamente establecidas por la misma comunidad. El papel de estas marcas, especialmente de los estigmas sociolingüísticos, será decisivo en cualquier planificación lingüística, que, forzosamente, deberá fijar uno de sus objetivos prioritarios en tratar de erradicarlas. Tanto es así que, abordando el problema de la aplicación de la norma lingüística, ninguna variedad puede ser estigmatizada socialmente si no queremos poner en peligro la lealtad lingüística, especialmente en el caso de las lenguas minoritarias que exigen todos sus miembros. Este tipo de procesos también se dan entre las lenguas mayoritarias, una actitud *per se* censurable con independencia de que afecte a un número reducido o elevado de hablantes. No es ésta, sin embargo, la única motivación para erradicar la estigmatización sociolingüística. López Morales (1995), abordando la reestructuración de la enseñanza del español en todo el Mundo Hispánico, atribuye a la planificación lingüística la responsabilidad de garantizar institucionalmente el pleno desarrollo de la competencia en la lengua materna. Una de sus tareas consiste en eliminar el mayor número posible de variantes que hayan sido estigmatizadas por la comunidad, con el fin de evitar las marcas sociales negativas que suelen ir asociadas a ellas.

Sin embargo, por muy bien formulada que esté *a priori* la planificación lingüística y por mucho cuidado que se haya puesto en erradicar cualquier forma de estigmatización, su éxito no está completamente garantizado. En cualquier caso, siempre es necesario vigilar

de cerca la dirección en que se lleva a la práctica, así como mantener un seguimiento evaluativo de la planificación para mantenerla en sus términos iniciales o modificarla en función de los resultados parciales que se obtengan de su aplicación. No existe una solución universal para todo esto, aunque generalmente se han creado organismos oficiales, como la Office de la Langue Française en Quebec o la Bord na Gaelige en Irlanda, para supervisar el proceso de planificación. En estos dos casos, el control del desarrollo de la planificación velaría por los intereses de dos lenguas, el francés en Canadá y el gaélico en la propia Irlanda, en desequilibrio sociolingüístico frente al inglés en sus respectivas comunidades. No es ésta la única posibilidad de control institucionalizado de la planificación, ya que las lenguas mayoritarias también emprenden grandes programas de modernización o se ven envueltas en situaciones conflictivas dentro de la política lingüística internacional que requieren una supervisión administrativa formal, como la que proporciona la Office du Vocabulaire française de París.

El ejemplo francés es ciertamente espectacular en algunos aspectos. El 31 de diciembre de 1975 se aprobó una ley sobre el uso de la lengua francesa que, de hecho, completaba un decreto que ya existía desde hacía tres años. No solo se contempló la creación de varias comisiones terminológicas encargadas de adaptar cualquier posible extranjerismo, sino también la creación de entidades como la Association Générale des Usagers de la Langue française, tan encaminadas a velar por el estricto cumplimiento de la ley lingüística, que llegaron a ejercer la acusación civil ante los tribunales ordinarios contra quienes mostraran un comportamiento anglicista reiterado en el ámbito lingüístico. Entre los sancionados por este nuevo delito social, cabe citar a la compañía TWA (1.000 francos en 1981) por presentar las tarjetas de embarque solo en inglés o al Teatro Nacional de la Ópera de París (1.006 francos en 1983) por escribir un programa íntegramente en la misma lengua. En el ámbito hispanohablante, durante el mandato de López Portillo en México (1976-1982), la Comisión para la Defensa de la Lengua Española tuvo funciones análogas.

Frente al carácter prioritariamente social de estos elementos que centrarían la actividad en el estatus, como se ha dicho, la codificación de la norma y la modernización de la lengua tocan los aspectos más vinculados a la estructura del sistema. La codificación de la norma se centrará, por tanto, en el diseño del modelo estándar de la lengua en el que Kloos contempla tres componentes básicos:

1. La transcripción ortográfica de los sonidos de una lengua.
2. La delimitación de sus reglas sintácticas.
3. El establecimiento de su corpus léxico.

Estrechamente relacionada con esta tarea normalizadora, la modernización de una lengua afectará a la revisión —y más que probable actualización— de su terminología y al desarrollo de los recursos lingüísticos necesarios para el desempeño de las diversas funciones estilísticas que la lengua tiene socialmente asignadas. Este último aspecto será especialmente relevante en el caso de las lenguas minoritarias, ya que en esta ocasión la planificación debe tender a su normalización.

Una parte sustancial de la reflexión sobre planificación lingüística procedió de dinámicas sociolingüísticas en las que se registra el contacto entre lenguas. Como se ve, los procesos de normalización y estandarización de las llamadas lenguas minoritarias ofrecen no pocas casuísticas, ricas en variantes que, en buena medida, han condicionado su diseño y desarrollo práctico. Sin embargo, conviene subrayar que el potencial de la planificación lingüística no tiene por qué agotarse aquí —y de hecho no lo hace. La continua evolución

de cualquier lengua, su necesaria y paulatina modernización o las relaciones entre el estándar y las variedades (y/o dialectos) de una misma lengua han hecho posible la planificación lingüística dentro de los dominios de las lenguas mayoritarias. Los problemas son de distinta naturaleza, pero la intervención sociopolítica sobre las lenguas y el desarrollo de programas destinados a actuar sobre ellas siguen siendo los mismos.

II.3.3 Fishman

Fishman es autor de una profusa aportación teórica sobre la planificación lingüística que, centrada inicialmente en el contacto de lenguas, no ha ignorado, sin embargo, múltiples cuestiones que también pueden contemplarse en otros escenarios de planificación, como la creación de sistemas de escritura, o la reforma ortográfica de los existentes, la actuación sobre la estructura formal de las lenguas y la modificación del estatus funcional de éstas dentro de sus respectivas comunidades. Es obvio que esta última posibilidad, aunque no se mencione formalmente, quedaría restringida para Fishman a situaciones de contacto lingüístico, aunque es fácilmente trasladable a casos de coexistencia de variedades de una misma lengua.

Todo ello pone de manifiesto el grado de complejidad social al que se enfrenta la política y la planificación lingüísticas, circunstancia que la haría depender, más que ninguna otra área de la lingüística aplicada, de la sociología del lenguaje. Para Fishman, pues, la planificación lingüística ocupa un lugar interlingüístico, flanqueado, por un lado, por la lingüística aplicada, como punto de referencia, y, por otro, por la sociología del lenguaje, como instrumento básico para llevar a cabo sus propósitos. Estos propósitos, inspirándose en la obra de otros autores, pueden resumirse para Fishman en siete grandes epígrafes:

1. Evaluación del coste social (o, en su defecto, del beneficio) que supone cada una de las distintas opciones entre las que se selecciona una determinada planificación lingüística.
2. Determinación de qué grupos serán los encargados de dirigir la planificación dentro del poder político, religioso, literario e incluso socioeconómico.
3. Análisis de las actitudes sociales que favorecen o dificultan la planificación, así como su desarrollo en el proceso escolar. Fishman (1972: 211) utiliza literalmente el término “fuerzas sentimentales”. Quizá sería conveniente optar por un significado terminológico más aséptico, como “actitudes sociolingüísticas”.
4. En obvia e inmediata relación con el punto anterior, se ocuparía también de los modelos de enseñanza en situaciones de bilingüismo y en las de coexistencia lengua estándar/dialecto o lengua de origen/pidgin. También sería responsable, en un sentido amplio, de supervisar la política lingüística.
5. Desarrollando el punto anterior, revisaría las funciones sociales asignadas a la lengua, especialmente en contextos de bilingüismo.
6. Por último, y también ampliando (5), la planificación lingüística se encargaría de elaborar informes sobre cuestiones lingüísticas para las instituciones gubernamentales. Fishman (1972: 2119) cita algunos ejemplos conocidos como el del noruego o el del gaélico irlandés. En este apartado también se incluyen los programas del gobierno yugoslavo de Tito (separación del serbio y el búlgaro, intentos de fusión del serbio y el croata), la política lingüística china o la situación en África.

Desde el punto de vista metodológico, para Fishman será necesario que los sociólogos de la lengua organicen su trabajo en tres fases. En primer lugar, establecerán un diagnós-

tico del comportamiento social en relación con la lengua, después tomarán las decisiones políticas pertinentes y elaborarán un plan en consecuencia. Por último, revisarán el impacto social de esas medidas y, en función de su grado de aceptación, propondrán la modificación o no de las opciones inicialmente adoptadas.

En el desarrollo posterior de su teoría de la planificación, Fishman pasa a abordar cómo los esfuerzos locales, estatales o de grupo se insertan en el marco de políticas lingüísticas internacionales más amplias (Fishman, 1984, 1989, 1994). Las anteriores fases de planificación no conseguirán resultados muy eficaces si, en las coordenadas de un mundo totalmente gobernado por macroespacios comunicativos, las lenguas minoritarias no gozan de suficiente capacidad para entrar en ellos y, lo que es más importante, para circular en igualdad, o cuasi igualdad, de condiciones en relación con los grandes vehículos internacionales de comunicación.

II.3.4 Cooper

Muy próximo a Fishman, Cooper (1989) propuso un modelo general de planificación lingüística basado en el examen de algunos supuestos específicos. Para este autor, la planificación lingüística debe entenderse como cualquier actividad relacionada con la vida de las lenguas llevada a cabo por los gobiernos, agencias específicas creadas por ellos o cualquier otro órgano administrativo. Esta tarea, dirigida formalmente por el poder político, la considera motivada por demandas externas al propio hecho lingüístico, de modo que toda política lingüística es el resultado de un cambio social que la explica y la sitúa en el marco de una opción sociopolítica más amplia. Cooper defiende esta línea argumental tras repasar cuatro casos en los que la política lingüística ha surgido de transformaciones políticas inmediatas y en los que se le ha confiado un papel cultural muy relevante en el diseño del futuro inmediato de la sociedad: la fundación de la Academia Francesa, como modelo de política lingüística de un Estado nacional con una proyección internacional indudablemente hegemónica en aquel momento, el proceso de normalización del hebreo en Palestina que, como ya he señalado, a principios del siglo XX contribuye decisivamente a la formación de la conciencia nacional israelí, la transformación de roles en la sociedad contemporánea propiciada por el movimiento feminista (con sus correspondientes repercusiones lingüísticas) y, finalmente, el cambio de régimen político que está en la base de la redistribución funcional de las lenguas en Etiopía.

En la práctica, como puede verse, la planificación lingüística acaba desbordando la esfera del poder establecido, como correspondería a los casos francés y etíope, alcanzando a todos los grupos con aspiraciones políticas, económicas, sociales, culturales o religiosas, situación en la que se encontrarían las propuestas de planificación emanadas del movimiento feminista o del movimiento que condujo a la constitución del Estado de Israel.

De esta manera, para Cooper (1989: 72-97) la planificación lingüística quedará definida entre cuatro notas fundamentales:

1. La planificación lingüística implica una parte relativa de gestión de la innovación lingüística, en la medida en que no solo la adopta (o la rechaza), sino que también la refuerza (o la reprime) motivando actitudes favorables (o desfavorables) hacia ella. Para ello, es crucial ejercer un control sobre los canales de comunicación.
2. La planificación lingüística es un proceso de marketing, ya que determina un producto (lengua) y un grupo de consumidores (usuarios), analiza el comportamiento de estos últimos para hacerlo más eficaz, organiza su promoción (oficinas lingüísticas) y tiene un coste monetario.

3. La planificación lingüística es un mecanismo de poder. Como tal, contribuye a la formación de una conciencia colectiva, produce resultados sociopolíticos tangibles como en el caso del hebreo en Palestina y, en un sentido amplio, influye en el comportamiento de los demás; en este último hecho, según Cooper, es donde reside el verdadero significado del poder.
4. La planificación lingüística es una decisión formal que parte de las autoridades o de los principales grupos de presión de una comunidad. Comienza por identificar el problema y, tras recabar toda la información pertinente, propone y selecciona las alternativas que se consideran más adecuadas.

En cuanto a los ámbitos en los que puede desarrollarse la planificación lingüística, sigue los delimitados por Kloos, discriminando entre planificación del corpus y planificación del estatus, a los que añade la planificación de la adquisición. Cooper, al hablar de planificación de la adquisición, pensaba fundamentalmente en las minorías lingüísticas incorporadas a una lengua extranjera, en la readquisición de la lengua materna que implica su reajuste normalizador y en el mantenimiento de la lengua propia frente a otra mayoritaria. El primer supuesto es, naturalmente, el de los inmigrantes, mientras que para el segundo vuelve a mencionar el modelo hebreo en Palestina. Para el tercero, encuentra abundantes ejemplos en contextos como Irlanda (gaélico), España (catalán, gallego y vasco) o América Latina (lenguas precolombinas).

II.3.5 Revisión taxonómica de los modelos de planificación lingüística. Lamuela y Monteagudo

Tras una revisión crítica de la producción teórica y aplicada sobre planificación lingüística, Lamuela y Monteagudo (1996) presentan un modelo muy exhaustivo de planificación lingüística que, en cierta medida, puede considerarse como un balance de la experiencia acumulada hasta ese momento, no sin sustanciales aportaciones de los autores. Lamuela (1994) distingue cuatro grandes áreas de actividad planificadora:

1. La regulación de los usos lingüísticos, que incluiría todo tipo de actividades formales encaminadas a organizar la vida lingüística en organizaciones multilingües y multietnolinguísticas, así como la actividad funcional y territorial de las lenguas dentro de un Estado multilingüe.
2. La promoción de lenguas, variedades y/o modalidades lingüísticas, incluyendo el desarrollo del multilingüismo facilitando la introducción de lenguas vehiculares y la protección de las lenguas de los inmigrantes.
3. Como desarrollo del epígrafe anterior, se incluye también en este apartado la especial protección de las lenguas o variedades lingüísticas en situación de subordinación sociolingüística.
4. El desarrollo de actividades accesorias que aseguren la planificación de la estructura de las lenguas, la creación de cauces de uso lingüístico o la formación de profesionales y la elaboración de materiales que transcriban socialmente los logros alcanzados por la planificación.

Posteriormente, Lamuela y Monteagudo (1996) se centraron en la planificación de corpus, cuestión sobre la que destacaron desde el principio la necesidad de separar los aspectos estrictamente lingüísticos del componente más orientado hacia la esfera sociopolítica y cultural, también inevitable en este tipo de procesos. Sin duda, el principal eje nodal

de la bibliografía sobre planificación de corpus se ha concentrado en torno a la selección de la norma encargada de servir de patrón base para la estandarización lingüística que inevitablemente se genera. En este sentido, Lamuela y Monteagudo (1996: 259) consideran necesario partir de una delimitación clara de la noción de normalización lingüística en la que, a su juicio, han tendido a circular al menos tres acepciones: la consolidación de una variedad como modelo de la lengua a la que pertenece, su extensión por todo el entramado social y, por último, la actividad conjunta de ambos procesos. La primera de estas acepciones correspondería a la selección normativa que establece las pautas de corrección lingüística dentro de la comunidad lingüística, como resultado de la aparición y puesta en práctica de modelos lingüísticos monodialectales (italiano, francés) o polidialectales (noruego, español). Esta selección implica dotar a la variedad normalizada de una amplia gama de recursos de los que carecen las demás variedades de la misma lengua. La segunda de las acepciones anteriores se refiere a la propagación de la norma, tarea que requiere no solo recursos técnicos (grafía, selección léxica y actualización), sino también los cauces pertinentes para la difusión y puesta en práctica social de las decisiones adoptadas.

II.3.6 Revisión ideológica de los modelos de planificación lingüística. Tollefson y Willey

Sería un tanto desproporcionado pensar que una actividad teórica y descriptiva tan intensa y prolífica en materia de planificación lingüística se haya llevado a cabo sin ningún tipo de connotación ideológica. Contemplar la posibilidad de intervenir en la vida de las lenguas o reconocer el carácter conflictivo de las relaciones que a veces mantienen no deja de conllevar una postura más o menos firme y manifiesta ante las dinámicas sociales entre las que se desarrolla la actividad lingüística. Se trata, si se quiere, de una lectura social con indudables repercusiones en la vida de las comunidades donde se aplica. Pero también sería ingenuo pensar que esta actividad teórica y programática se ha formulado desde un halo de aséptico tecnicismo, como si se tratara de una inferencia científica desprovista de otros condicionantes. En un intento de huir de esta ingenuidad, y al mismo tiempo de desenmascararla, Tollefson (1991) y Willey (1996) han sometido la producción anterior a una revisión crítica, tras la cual han propuesto nuevos criterios para orientar el trabajo sociolingüístico sobre la planificación dentro de coordenadas ideológicas sustancialmente distintas. Para ambos, dos son las grandes filosofías que rigen los modelos sociolingüísticos que pretenden hacerse cargo de la planificación lingüística: la neoclásica y la histórico-estructural, claramente diferenciables en función de una serie de parámetros que medirían desde las unidades básicas de la actividad planificadora hasta los objetivos perseguidos a través de cada una de ellas.

La mentalidad neoclásica persigue logros lingüísticos en primera instancia, tras los cuales se esconden intereses políticos y culturales más profundos que, en última instancia, la determinan y configuran. El enfoque histórico-estructural, en cambio, pretende una interpretación histórica de la realidad social que aspira a transformarla y mejorarla, reconociendo a la escuela como su ámbito de acción más sustantivo.

Por último, es necesario destacar los dos componentes interrelacionados en las propuestas de Tollefson y Willey: el crítico-evaluativo, por un lado, y el teórico, por otro, siendo este último el resultado y contrapunto de las conclusiones alcanzadas a partir del primero.

II.3.7 Calvet

Un tanto en línea con estos últimos planteamientos, Calvet ha realizado una de las aportaciones más personales, no solo a la reflexión sobre la política y la planificación lingüísticas,

sino a la sociolingüística en general. Por lo aquí respecta, sin perder nunca de vista lo que en su opinión sería la subordinación de la planificación respecto de la política lingüística, Calvet (1987) considera que la primera persigue dos objetivos principales: uno, de carácter eminentemente práctico, aparecería en aquellos ámbitos en los que el grueso de la planificación se gestiona a través de intervenciones en distintos aspectos y niveles de la vida lingüística; el segundo, de naturaleza claramente simbólica, se desarrollaría en el sistema de valores de una sociedad en su conjunto, o lo que es lo mismo, proyectando las matrices políticas básicas de una sociedad sobre el ejercicio de la planificación lingüística. Esta segunda opción, a su vez, se divide en dos grandes ramas, según se ocupe de la lengua (o del corpus) o de las lenguas (o del sistema sociofuncional). La primera se ocuparía de cuestiones de ortografía, léxico e incorporación de formas dialectales, mientras que la segunda se ocuparía de la elección de la lengua nacional, la organización del plurilingüismo y la distribución del espectro funcional de cada comunidad. Propone, por tanto, un modelo dinámico, con subdivisiones internas considerablemente flexibles, en el que unos apartados complementan a otros. La elección de la norma (planificación lingüística) presupone (o repercute en) la incorporación de formas dialectales (planificación lingüística), del mismo modo que antes la función simbólica (específicamente política) influía de forma determinante en la función práctica (planificación en sustancia). De todo ello surge una configuración de la planificación lingüística con las siguientes características:

Figura 2. Niveles de política y planificación lingüística (Calvet, 1987)

Política lingüística	
Función simbólica	Función práctica
Planificación lingüística	
Sobre la lengua	Sobre las lenguas
Ortografía	Norma
Léxico	Plurilingüismo
Dialectalismo	Espectro funcional

La propuesta de Calvet tiene la virtud de ser realmente exhaustiva, desde un planteamiento muy dinámico. Por lo tanto, es susceptible de ser explicativa en un abanico muy amplio de contextos sociales, sin mayor restricciones.

II.4 ALGUNOS EJEMPLOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

A continuación, se exponen algunos ejemplos que, en la medida de lo posible, reflejan la diversidad inherente a la multiplicidad a la que debe hacer frente la planificación lingüística. Organizaciones internacionales como la ONU, la UNESCO o el Consejo de Europa no han olvidado las cuestiones lingüísticas en el catálogo de sus recomendaciones culturales. Con independencia de la diversa repercusión que estas recomendaciones han tenido en el terreno real, cabe destacar que han acabado conectando con una línea cada vez más fuerte

de preocupaciones sociolingüísticas interesadas en los derechos humanos lingüísticos. Ni que decir tiene que estas orientaciones políticas y reflexiones teóricas han encontrado en las minorías culturales dentro de un Estado y en los inmigrantes su principal, aunque no exclusivo, foco de preocupación. El francés en Canadá es precisamente una de esas lenguas minoritarias en el conjunto de un Estado, pero apoyada por instituciones que han desarrollado, en cierta medida y siempre dentro de los límites de una política lingüística estatal, una planificación lingüística propia. Cataluña ofrece un caso bastante similar al canadiense, aunque tiene el ingrediente de haber superado una situación claramente estigmatizadora del catalán durante el franquismo y, por otra parte, de estar enmarcada en una transformación radical de la convivencia entre los diferentes pueblos y culturas del Estado español desde la Constitución democrática de 1978. Frente a estos planes surgidos de los propios colectivos afectados, el guaraní, por el contrario, fue impulsado por la administración central paraguaya en la que el peso demográfico de la población indígena jugó un papel decisivo en el diseño y, sobre todo, en los resultados de una planificación nacional que prestó una considerable atención efectiva al guaraní. La planificación lingüística en la Unión Soviética supuso, por diversas razones, un punto de inflexión en este tipo de trabajos. La extensión del territorio y el número de lenguas en contacto —que además proceden de varias familias lingüísticas— aumentaron y complicaron las variables que había que tener en cuenta a efectos de planificación. Al mismo tiempo, la lengua hegemónica de facto, el ruso, se vio inmersa en un proceso de recodificación interna en el que los argumentos lingüísticos se entremezclaban con cuestiones políticas básicas relativas tanto a las posiciones ideológicas generales como a las características específicas del nuevo modelo de Estado que se pretendía establecer. El caso soviético ofrece uno de los ejemplos más complejos de planificación lingüística llevada a cabo por el poder central: la modernización y redistribución funcional de un conjunto de lenguas dentro del nuevo diseño político de un estado multilingüe y multicultural. Conviene señalar que, al margen de la valoración y posteriores críticas que puedan merecer estas actuaciones, es en sí mismo encomiable haberlas acometido, a diferencia de lo que ha sucedido en otros estados plurilingües, cuya laxitud en la regulación del contacto lingüístico solo ha conducido a la extinción de las lenguas minoritarias bajo su jurisdicción administrativa. No menos sutileza y cautela debe aplicarse a la planificación lingüística en África, donde las intervenciones supuestamente normalizadoras y modernizadoras de las lenguas vernáculas no han dejado de plantear peligros de alcance más que considerable. La naturaleza exógena de dicha planificación corre el riesgo creíble de transportar una forma más sofisticada de neocolonialismo cultural. África constituye sin duda una de las grandes piedras de toque para reflexionar sobre el alcance último de la urdimbre ideológica sobre la que descansa la planificación lingüística. Por último, antes de concluir este esbozo parcial de casuística, conviene mencionar una cuestión como la reforma de los sistemas de escritura, tan estrechamente vinculada a la actuación dentro de un mismo dominio lingüístico.

II.4.1 Las directrices lingüísticas de los organismos internacionales

Las instituciones internacionales también se han ocupado de las cuestiones lingüísticas, especialmente en el ámbito de los derechos internacionales. El hecho es que, con una u otra finalidad, se ha generado una producción de normas y disposiciones internacionales sobre lenguas. A grandes rasgos, puede decirse que en todo este corpus jurídico hay tres grandes áreas de preocupación:

1. la consideración de la lengua materna como gran vehículo de promoción cultural y como base del desarrollo social, preocupación especialmente acusada en los llamados países del Tercer Mundo,

2. la salvaguarda de las minorías lingüísticas en los cada vez más complejos espacios internacionales de comunicación y, como caso particular del epígrafe anterior
3. la situación de los emigrantes, cuya preservación de su lengua materna se interpreta como el reconocimiento de uno de sus derechos culturales más idiosincrásicos.

Como ya se ha mencionado, el principal inconveniente de todas estas directrices no es otro que su carácter meramente orientativo. Es cierto que estas recomendaciones han calado en algunos programas nacionales que, en mayor o menor medida y no sin matices reseñables, en principio las habrían asumido. Pero tampoco es cuestión de ignorar que, como otras disposiciones similares, se han incumplido con frecuencia y que aún queda mucho, muchísimo camino por recorrer en este sentido. En cualquier caso, quizá lo más importante para lo que aquí interesa es que han proporcionado a los sociolingüistas una base jurídica inmejorable para muchas de sus pretensiones. En el peor de los casos, es probable que solo estemos ante un recurso argumentativo. También es posible que se utilice desde el ámbito científico para reivindicar políticas lingüísticas, en gran medida alternativas en la escena internacional, que se ven seriamente amenazadas por el peso real y efectivo de los acontecimientos del día a día. Pero, como contrapunto a esta visión un tanto pesimista de la cuestión, no es menos cierto que algunos de los logros de los sociolingüistas en esta dirección han tenido en esta legislación uno de sus principales aliados. Por parciales e incluso testimoniales que parezcan, no dejan de ser logros, al fin y al cabo, como veremos en los apartados siguientes.

II.4.2 Migración y planificación lingüística

Especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, los movimientos migratorios de trabajadores registrados en Europa Occidental modificaron sustancialmente el estatus y las características del contacto lingüístico en el Viejo Continente. A partir de entonces, ya no será posible moverse en ámbitos regionales, limitándose a la proximidad geográfica de dos lenguas o lenguas minoritarias dentro de uno (o varios) estados, sino que se formará una sociedad parcialmente multicultural, fruto de un nuevo tipo de migración. A los países tradicionalmente exportadores de mano de obra a principios del siglo XX, Italia e Irlanda, se unieron grandes contingentes de trabajadores procedentes de Grecia, España, Portugal, Turquía, la antigua Yugoslavia y el norte de África, generalmente muy concentrados en zonas concretas de los países receptores, con acceso solo a los sectores más bajos del empleo y, en muchas ocasiones, manteniendo la unidad familiar en el país de origen. Emigración laboral a la que, a partir de los años 60, hay que añadir sucesivas oleadas de refugiados políticos, muchos de ellos procedentes de América Latina y, en los años 90, trabajadores de Europa del Este. Todo ello, desde el punto de vista de la política y la planificación lingüísticas, según Grillo (1989:107-119) plantea una serie de interrogantes:

1. ¿Qué estatus funcional se reservará a la(s) lengua(s) de los inmigrantes y, en consecuencia, qué planificación lingüística habrá que diseñar para mantenerla(s), limitarla(s) o incluso eliminarla(s) del repertorio funcional de la comunidad?
2. ¿Qué nivel de competencia desarrollarán los inmigrantes en la lengua del país de acogida y, sobre todo, cómo estimularán este proceso las instituciones?

La preocupación por la cultura de la lengua materna fuera del propio país no era nueva a ambos lados del Atlántico. Desde finales del siglo XIX existen centros educativos, las llamadas escuelas étnicas, preocupados por la transmisión de la lengua, la historia, la geografía y la religión de los emigrantes. Las Talmud Torah Trust empezaron a funcionar

en 1905 y en 1964, según Fishman y Levy (1964: 69), cubrían las necesidades educativas de tres cuartas partes de los niños hebreos de Estados Unidos. En Londres, el Circolo Manzini-Garibaldi inició sus actividades en 1864 y en 1960 el propio gobierno británico se encargó de promover el Proyecto de Minorías Lingüísticas. No hay mucho acuerdo en la valoración de sus logros. Mientras que para Fishman y Nahorny (1966: 93) o Sword (1982: 40) las escuelas étnicas reafirman la cultura autóctona y la combinan con los valores de la sociedad de llegada, otros autores oponen argumentos contundentes contra cualquier tipo de contacto lingüístico. En el siglo XIX la inmigración italiana en Uruguay fundó la Scuola Italiana delle Società Riunite en 1886 con una doble misión: transmitir el italiano normativo a sus hijos, pero también intentar integrarlos en la sociedad a la que llegaban. Obviamente, esto implicaba aprender español. En general, este objetivo se consiguió hasta aproximadamente la posguerra. Una nueva oleada migratoria trajo consigo un cambio de modelo, más orientado en esta segunda ocasión hacia la preservación de la identidad regional italiana. Esto condujo a una considerable atomización lingüística, preludio del inevitable debilitamiento de la comunidad italiana y su consiguiente abandono de la lengua familiar. A partir de entonces, los centros italianos se convirtieron en agentes culturales, no necesariamente restringidos a ese grupo de hablantes.

A partir de 1920, Uruguay tuvo una segunda gran oleada migratoria, esta vez procedente de Armenia. Se trataba de un grupo socioculturalmente muy diferente. En primer lugar, por las razones de su desplazamiento, como refugiados que huían de la administración turca. Para continuar, tenían rasgos religiosos propios (católicos apostólicos armenios) y también en el aspecto puramente físico, con rasgos orientales, diferentes de la fisonomía de los descendientes de españoles e italianos que formaban la base del país. Lingüísticamente, arrastran un considerable bagaje multilingüe que, como mínimo, los lleva a desenvolverse en una triglosia con el español como lengua de acogida, el shift (lengua materna mayoritaria) y el armenio (lengua de prestigio, sobre todo religioso). Aunque mostraron un vivo interés por mantener su identidad de origen, con escuelas, iglesias, asociaciones e incluso partidos armenios, lo cierto es que a partir de la tercera generación se produjo una completa integración lingüística.

En cualquier caso, es cierto que todo ello se intensificó tras la Segunda Guerra Mundial (Grillo, 1989: 115) y, en una segunda fase, tras el desarrollo de la Globalización. Por ello, parece razonable adoptar una actitud un tanto ecléctica y abstenerse de pronunciarse sobre una cuestión en la que confluyen demasiados factores, a menudo contrapuestos. Al menos en el ámbito formal, a la antigua Comunidad Económica Europea, primero, y a la Unión Europea, después, no les han faltado iniciativas para salvaguardar en cierta medida las lenguas maternas de los inmigrantes, una opción motivada tanto por la perspectiva de un Mercado Único Europeo como por los deseos manifiestos de muchos emigrantes de regresar a sus países de origen (Grillo, 1989: 117). Informes nacionales como el ya citado Informe Bullock (1985), que abogaba por la implantación de un programa de educación bilingüe en Gran Bretaña para los hijos de las minorías inmigrantes, o el caso sueco donde, a través de un sistema educativo paralelo, se busca el bilingüismo activo, apuntaban en esta dirección.

En algunos países, esta tarea se ha organizado de forma relativamente sistemática. En 1974, el Ministerio de Educación francés integró las lenguas de los emigrantes en su currículo educativo, con la colaboración de los gobiernos de Portugal, Italia, Turquía, España, Marruecos, Túnez, Yugoslavia y, desde 1979, Argelia. Los hijos de emigrantes tuvieron la posibilidad de estudiar su lengua materna en clases introducidas en los niveles de educación primaria: el programa integrado incluía tres horas en la planificación semanal, mientras que el programa paralelo las impartía fuera de ella. El modelo francés, sin embargo, no tuvo el éxito esperado. Delrieu (1980) disponía de datos sobre el 20% de los niños que habían emigrado

a cualquiera de las dos opciones, de los cuales el 60% procedía del sur de Europa, principalmente italianos y españoles. El problema fundamental era que, salvo para los escolares de estos dos países, no era posible continuar con la lengua materna como lengua del currículo escolar en la enseñanza secundaria (Delrieu, 1987: 29; Grillo, 1989: 120).

En cuanto a la competencia lingüística de los inmigrantes en la lengua extranjera, se ha trabajado con el modelo de competencia comunicativa diseñado por los etnógrafos del habla, con el objetivo de desarrollar en estos hablantes no solo un conocimiento inventariable de las formas gramaticales, sino también los conocimientos lingüísticos necesarios para utilizarlas y descodificarlas en los contextos comunicativos adecuados. El modelo ideal, por supuesto, tendería a un desarrollo máximo de las destrezas activas y pasivas, especialmente en la lengua hablada, mientras que para la escritura bastarían unas destrezas básicas que respondieran a necesidades comunicativas inmediatas.

Su puesta en práctica abre una delicada problemática en la que confluyen condicionantes sociales, educativos e individuales. La integración lingüística tropieza con dificultades contextuales —racismo, bajo nivel económico de los inmigrantes— que no proporcionan condiciones de aprendizaje excesivamente idóneas y pueden provocar actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua de acogida. Incluso en el mejor de los casos, sin impedimentos sociales de este tipo, el inmigrante hablante experimenta una situación cultural fragmentada entre el hábitat familiar y el entorno exterior. De hecho, los inmigrantes se enfrentan a una transformación de su repertorio funcional y de sus representaciones lingüísticas, hechos que les obligan a elaborar nuevos esquemas discursivos adaptados a los cambios producidos en sus necesidades comunicativas dentro de una red social diferente a la del país de origen.

Nada de esto impide, a pesar de estos condicionantes, la adquisición de la lengua extranjera. Algunos autores (Klein y Dittmar, 1977; Nemser, 1971) identifican estos procesos con las lenguas pidgin hasta el punto de que, frente a terminologías más neutras en este sentido —lenguas simplificadas o hablas inmigrantes según los autores— Klein y Dittmar no dudan en hablar de *Pidgin-Deutsch*. Según esta concepción, el inmigrante elaboraría un primer sistema lingüístico aproximativo, lleno de elementos de su lengua de origen, suficiente para satisfacer sus necesidades comunicativas cotidianas e iniciar un proceso de integración mínima en la comunidad de acogida. Se iniciaría así un proceso de adquisición de la lengua extranjera que, en teoría, conduciría a un bilingüismo coordinado. Al final de este proceso, la influencia de la lengua materna se limitaría a la presencia de ligeras marcas fónicas (Berruto, 1986: 120). En consecuencia, siguiendo la terminología de Lambert (1967), la motivación de estos hablantes pasa de un estrato instrumental a un estrato integrador. Originada en una necesidad utilitaria de la lengua, se convertiría en una fórmula de integración del emigrante en el grupo receptor. En cualquier caso, estas cuestiones no afectan por igual al conjunto de la población inmigrante. La segunda generación, adquiere la segunda lengua del mismo modo que los hablantes de lengua materna, valorando el factor ambiental por encima del familiar.

Este no es el único problema teórico que plantea la integración lingüística de los inmigrantes. Para buena parte de la bibliografía las lenguas de los inmigrantes deben considerarse lenguas minoritarias en una situación diglósica. Dejando a un lado otros argumentos políticos más discutibles, su objetivo es superar el criterio de territorialidad como base sobre la que asentar el concepto de minoría lingüística, apoyándose en las resoluciones de la UNESCO (1982) que aconsejan borrar las diferencias entre ciudadano e inmigrante dentro de un mismo Estado.

Fuera del contexto europeo, la industrialización provocó situaciones muy similares. Tal es el caso de la inmigración coreana a Japón. Los primeros 2,3 millones de inmigrantes coreanos que llegaron al Japón imperial eran trabajadores forzados, literalmente destinados

a cubrir los sectores productivos más duros tras la conquista militar de su país. Aunque la Primera Guerra Mundial permitió la reintegración de parte de esta población a su país de origen, casi un millón de coreanos permanecieron en Japón. A finales de la década de 1990, constituyen una minoría sólidamente establecida en Tokio, Osaka y otras grandes ciudades de Japón que ya ha alcanzado las tres generaciones de residencia en Japón. Desde 1948, el coreano se ha incorporado al sistema educativo japonés, un hecho que sin duda abre la puerta a un bilingüismo y un biculturalismo intensos, fomentados a través de una política lingüística que también promueve actividades en esta dirección. Sin duda, más que otros factores algo cuestionables, la propia estabilidad y fluidez de las relaciones entre Corea del Sur y Japón han contribuido decisivamente en esta dirección.

II.4.3 La planificación lingüística del francés en Canadá

Para analizar la situación del francés en Quebec hay que remontarse a los orígenes nacionales de Canadá. Desde el pacto federal de 1867, la *British North America Act*, que sería modificada sustancialmente por la nueva constitución canadiense en 1982, el francés ha gozado en la región de Quebec de un estatuto de cooficialidad con el inglés, lengua mayoritaria en todo el país. Esto no significó, como era de esperar, que se estableciera una situación de paridad real frente al inglés que predominaba en el resto de la nación y que se convirtió en la *lingua franca* del siglo XX. Los datos proporcionados por una encuesta sociolingüística sobre el uso del francés en Canadá realizada durante la llamada revolución silenciosa de los años sesenta son muy esclarecedores. El francés había quedado reducido a los estratos más bajos del espectro social. Su uso había disminuido considerablemente, y solo quedaba un reducto significativo en Montreal. La tasa de natalidad descendía entre los francófonos y, además, la población inmigrante prefería integrarse a través de las escuelas inglesas. Todo ello condujo a una profunda planificación lingüística, evidentemente encaminada a recuperar la vitalidad sociolingüística del francés, que se inició con la *Loi concernant l'estatus des langues officielles* en 1969. Este texto obliga a todos los escolares a tener conocimientos de francés. Tras varios desarrollos parciales en 1972 y 1974, cristalizó en la *Chartre de la Langue Française* de 1977, que reserva al francés la posición de única lengua oficial, estatus que se mantiene en su revisión de 1988. Desde entonces, el francés es la lengua única en todos los ámbitos públicos y privados de la región de Quebec.

A pesar del optimismo a favor del francés que podría inferirse de esta intervención planificadora, otros autores canadienses son bastante menos entusiastas. Utilizando los censos de 1971 se constata que en Montreal el 88,5% de los hablantes no son nativos ni de francés ni de inglés, el 75,4% son nativos de inglés, el 37,4% son nativos de francés y el 61,9% son bilingües. Más que las cifras de unos datos evidentemente mal tabulados, lo interesante es que cinco años después del inicio de la planificación lingüística del francés canadiense, parece que persisten no solo sus deficiencias para atraer a nuevos hablantes, sino también la estigmatización social de los francófonos. Si cabe mantener dudas razonables sobre los datos estadísticos, sobre las tendencias que aparecían en aquel trabajo, no tanto, pues fueron corroboradas posteriormente por Tousignant (1987). Era innegable que el francés había realizado progresos relativos en el ámbito laboral, pero insuficientes para garantizar un desarrollo mínimamente aceptable en el futuro, sobre todo en el contexto de la economía canadiense, tan estrechamente vinculada a las relaciones con Estados Unidos. Hubo evaluaciones aún más pesimista que subrayaron algunas limitaciones importantes para el desarrollo de la planificación que, tomadas del contexto canadiense, son claramente extrapolables. *Chartre*, sobre el papel, respondía satisfactoriamente a los cuatro pilares prioritarios sobre los que debe asentarse toda planificación lingüística: por un lado, estar presente en la escuela y en el mundo laboral; por otro, ser una herramienta comunicativa

en los circuitos de bienes y servicios. Nada de esto basta, en cualquier caso, para cambiar profundamente la situación si los objetivos de la planificación no se transcriben de forma clara e inequívoca en la vida cotidiana. Si el aparato judicial canadiense no aplicaba lo legislado en la *Chartre* y si los medios de comunicación de masas seguían viviendo de espaldas al francés, poco impacto real podía tener una legislación pulcramente diseñada. En muchos sentidos, la planificación lingüística en Quebec siguió siendo un capítulo abierto. En cualquier caso, ilustra claramente los límites reales de la política explícita sin una contrapartida coherente desde los niveles de la política implícita.

II.4.4 Planificación lingüística de lenguas minoritarias y transformación de la estructura estatal. Cataluña

Convendría comenzar este apartado con un marco temporal que encuadre la intervención lingüística desarrollada en Cataluña dentro de las coordenadas trazadas por la *Constitución Española* de 1978, una Carta Magna que, en lo que aquí nos interesa, contempla dos aspectos fundamentales. El nuevo marco legal español cambia ostensiblemente las coordenadas del destino del catalán, el gallego y el euskera. Se reconoce la cooficialidad de estas lenguas en sus respectivos ámbitos geográfico-administrativos, al tiempo que se configura un Estado integrado por autonomías políticas, dotadas de poder suficiente para emprender sus propios programas de acción cultural, entre los que destacarán inmediatamente los referidos a sus lenguas vernáculas.

En Cataluña, la política lingüística no parte del vacío, a pesar de que durante la dictadura del general Franco (1939-1975) se produjo una estigmatización generalizada y sin paliativos de su lengua. De hecho, las actuaciones llevadas a cabo en el marco de la nueva Constitución no carecen de referencias, sino que están vinculadas a una vieja reivindicación de la cultura vernácula ya iniciada en el siglo pasado con la *Renaixença* y que incluye también la gran labor de normalización desarrollada por Fabra a principios del siglo XX: las *Normes ortogràfiques* están fechadas en 1913, el *Diccionari ortogràfic* aparece en 1917, la *Grammatica Catalana* un año después, y hasta 1932 no vio la luz el *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Había, pues, referencias, aunque distantes en el tiempo, más que suficientes para acometer directamente una revisión del corpus.

En segundo lugar, la intervención de los sociolingüistas catalanes se ha considerado decisiva, no solo por la escrupulosidad mostrada en su análisis de la situación lingüística catalana, sino también por denunciar los peligros de esta situación para la supervivencia del catalán (Boyer, 1996: 125).

Cabe destacar también la vitalidad que la lengua catalana pudo mantener durante el gobierno del general Franco, sin duda difícil y delicada, pero una vitalidad en la que intervino un número relativamente diversificado de agentes sociales. Se mantuvo un altísimo nivel de producción literaria gracias a autores como Espriu, Foix, Pere Quart, Pedroló, etc., hubo una mínima presencia de prensa escrita en catalán (Serra d'Or, Cavall Fort, esta última para niños), hubo asociaciones como Omnim Cultural que promovieron la cultura autóctona y, finalmente, la Iglesia católica en Cataluña apoyó abiertamente el catalán, que acabó siendo materia de estudio en sus escuelas, aunque restringida y no oficial, pero transmitida, al fin y al cabo. Esto significa que, desde el principio, la planificación lingüística en Cataluña se ha apoyado tanto en una tradición de aprecio por la lengua vernácula, socialmente muy extendida, como en un aparato científico auxiliar ciertamente solvente y cualificado.

A pesar de todo, las posibilidades abiertas por el nuevo marco constitucional español son fundamentales para el desarrollo de la normalización que inicia el propio *Estatut d'Autonomia* (1978), en cuyo artículo 3 se determina que el catalán es la lengua específica de

Cataluña, un matiz importante que, en cualquier caso, no vulnera la oficialidad estatal del castellano. El gobierno autonómico catalán, la Generalitat, se compromete en el mismo artículo a garantizar el uso normal de las dos lenguas y a promover todas aquellas acciones que permitan su plena equiparación.

El siguiente paso fue la constitución de la Dirección General de Política Lingüística, organizada en torno a tres grandes áreas de servicio: *L'Institut de Sociolingüística Catalana*, encargado de todo lo concerniente a la evaluación de la situación lingüística catalana, el *Servei del Consell Lingüístic*, responsable de elaborar las diferentes modernizaciones que han sido necesarias y de su transmisión a través del aparato escolar y, por último, el *Servei de Normalització de l'ús del Català* que se encarga de promover el uso del catalán en todos los ámbitos. Entre las actividades del *Servei*, cabe mencionar las diversas campañas que ha promovido desde 1982, destinadas a sensibilizar a la opinión pública a favor de la normalización.

Tampoco se ha descuidado el aspecto más explícito de esta planificación mediante un amplio aparato legislativo. El 23 de abril de 1983 entró en vigor la *Llei de Normalització lingüística a Catalunya*, descrita como el resultado de un largo trabajo sociolingüístico y jurídico (Boyer, 1996: 129). La *Llei* establece varios objetivos que podrían condensarse bajo el epígrafe de bilingüismo no diglósico. Como se recoge en el artículo 14, el objetivo es que, después de la educación primaria, todos los niños escolarizados en Cataluña puedan utilizar con normalidad y corrección el castellano y el catalán. Por otro lado, reconoce el derecho a expresarse en catalán en cualquier ámbito público o privado, verbalmente o por escrito.

Sin embargo, como toda política lingüística, ha necesitado una transcripción concreta dentro de las prácticas lingüísticas cotidianas de la vida en Cataluña. Boyer (1996: 130-131) consideraba que se había producido un cambio de decorado a favor del catalán en la hegemonía del conflicto lingüístico. A pesar de que la prensa escrita y la radio seguían manteniendo cuotas significativas de presencia del castellano, el catalán ganaba terreno. Lo hacía en la televisión, gracias a los canales autonómicos y a las televisiones privadas, también en el mundo del libro y, sobre todo, en la normalización de la comunicación pública en catalán, un apartado que incluía desde las señales de tráfico hasta el Parlamento autonómico o la Universidad. Las diferentes evaluaciones realizadas solo confirmaban un moderado optimismo hacia los resultados de la normalización en aquel momento. En 1981, Vallverdú (1981: 150) dibujaba un escenario sociolingüístico dividido en tres grandes grupos: un 30% de bilingües funcionales con competencias activas y pasivas completas en castellano y catalán, un 50% que, a pesar de dominar el catalán, no acostumbraban a utilizarlo en situaciones comunicativas formales y, por último, el 20% restante que estaba completamente alejado del catalán. Como he dicho, la situación ha evolucionado, como puede verse en el cuadro comparativo sobre la evaluación de las competencias catalanas para el período 1975-1986 presentado por Boyer (1996: 133).

Figura 3. Evolución de la competencia en catalán. Década 1975-1985

Año	No comprenden	Comprenden	Hablan	Escriben
1975	25,7 %	74,3 %	53,1 %	14,5 %
1986	11 %	90,3 %	59,8 %	30,1 %

Las estimaciones de las actitudes hacia el catalán realizadas por la Direcció General de Política Lingüística (1987) eran igualmente favorables: El 76% eran positivas, mientras que era considerado muy apropiado para el desarrollo profesional por el 83% de los catalanohablantes y el 92% de los castellanohablantes. No obstante, algunos autores llamaron la atención sobre el éxito provisional de esta política lingüística. Si bien es cierto que se había frenado la estigmatización sociolingüística del catalán, su pleno desarrollo en el repertorio funcional estaba lejos de estar asegurado. Entre otras razones, porque la adquisición escolar de un cierto grado de competencia en catalán no garantizaba su uso como lengua habitual de comunicación por parte de estos hablantes.

La *Llei del Català* promulgada por la Generalitat de Catalunya en 1997 no fue ajena a esta preocupación. En definitiva, propone una modificación cualitativa de la *Llei* de 1983, explícitamente dirigida a la plena equiparación de las dos lenguas en Catalunya. En la *Llei* de 1997, el catalán es la lengua propia de Catalunya y, como tal, lo es también de la Administración, corporaciones, empresas y servicios públicos de competencia autonómica, así como de la toponimia y de los medios de comunicación y de la enseñanza institucional (artículo 2). Ello sin perjuicio de reconocer la cooficialidad del castellano y del catalán que, como tal, podrá ser utilizado por los ciudadanos en todas aquellas actividades públicas y privadas que estimen oportunas (artículo 3). Desde ese basamento, la *Llei* regula de manera ciertamente profusa el uso del catalán en prácticamente todos los aspectos de la vida cotidiana, manteniendo la firme convicción de que éste constituye una de las principales señas de identidad de Catalunya.

A partir de 2017 la situación se complicó ostensiblemente. La Generalitat intensificó el uso del catalán en el aparato escolar de manera prácticamente uniforme. Eso generó protestas entre parte de la población castellanohablante que llegaron a los tribunales ordinarios de justicia. Se consideró que la Generalitat vulneraba la legislación vigente, que preveía que al menos el 25% del currículo básico se impartiera en castellano. Finalmente, el Tribunal Superior de Catalunya falló en diciembre de 2022 a favor de que los alumnos recibieran una parte efectiva de su educación en la lengua estatal. Sin embargo, no aclaró nada en relación con el porcentaje susceptible de ser aplicado, dejando la cuestión muy abierta y controvertida. La situación es de auténtico conflicto, como ya presagiaba Aracil —aunque en sentido contrario—, con acusaciones mutuas de persecución lingüística. Lo cierto es que la intensificación de las medidas de promoción del catalán tampoco ha tenido una transcripción tan efectiva. Según los resultados de un informe encargado por el Parlament en septiembre de 2021, el catalán había perdido 280.000 hablantes habituales. Los principales motivos han sido los nuevos movimientos migratorios, externos al Estado español con hablantes que no se integran en el ámbito catalán, la falta de visibilidad de la lengua en los nuevos canales de comunicación y la escasa implicación del empresariado en la difusión de sus productos en catalán. La situación vuelve a ser complicada y, una vez más, parece muy condicionada por factores políticos de primer orden. Ese mismo sector empresarial se desvinculó por completo del movimiento independentista de 2017, hasta el punto de trasladar una parte importante del tejido productivo fuera de Catalunya. A esta complejidad interna hay que añadir los efectos de la política internacional, la Globalización y la intervención de organismo transnacionales. La legislación en favor del catalán no ha impedido que las principales rotulaciones de sus ciudades sean en inglés, contra su propia normativa al respecto (García Marcos, 2018). Por otra parte, la presión contra la presencia del español en las aulas de Catalunya, incluso para aquellos procedentes de familias hispanófonas, motivó la intervención de la UE que en febrero de 2024 emitió una evolución negativa, lo que probablemente denote la profunda complejidad de la situación.

II.4.5 Guaraní y español en Paraguay

Paraguay es un país con un bilingüismo ancestral, un caso único de coexistencia real y socialmente extendida de una lengua precolombina, el guaraní, con el español. A mediados de la década de 1990, solo el 6,5% de la población desconocía la lengua guaraní, aunque se trataba de hablantes, generalmente inmigrantes recientes, muy localizados en los escasos centros urbanos paraguayos. Las actitudes más hostiles hacia el guaraní parecían estar vinculadas al factor geográfico urbano, frente a la mayor implantación de esta lengua —con el consiguiente aumento del bilingüismo— en las zonas rurales.

La administración paraguaya impulsó una política lingüística que, centrada en la educación y con menor intensidad en los medios de comunicación, pretendía hacer frente a esta situación de facto para mantener formalmente el bilingüismo.

La primera cátedra universitaria de lengua guaraní data de 1948, aunque no fue hasta 1974 cuando tuvo título propio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Asunción. Hacia finales de los años 40, el gobierno paraguayo inició su planificación lingüística en la enseñanza secundaria con la inclusión del guaraní en el Plan de Estudios Renovado en 1947. Pero no fue hasta dos décadas más tarde, en 1969, que el Plan de Desarrollo Educativo implementó un programa destinado a la formación de docentes en guaraní. A partir de esa fecha, el Instituto Superior de Educación de Asunción, fundado ocho años antes, se hizo cargo de la enseñanza oficial del guaraní, que pasó a formar parte de los planes de estudio obligatorios para los futuros maestros de primaria y secundaria.

Al mismo tiempo, se liberaron fondos para subvencionar la difusión y el estudio del guaraní. En los mismos años, el Ministerio de Educación y Culto Guaraní puso en marcha un programa destinado a recopilar materiales lingüísticos y evaluar la enseñanza del guaraní. Desde este ministerio se fundó la Academia de Lengua y Cultura Guaraní y se promovió una cierta presencia de esta lengua en los medios de comunicación oficiales. Cerró Corá enseña la lengua en televisión y Radio Nacional Paraguaya emite tres horas diarias de noticias en guaraní. Los canales privados siguen una pauta similar. De Granda (1981: 114) ya se mostraba optimista en una primera evaluación de esta planificación lingüística:

Creo que los breves hechos enumerados hasta aquí demuestran, sin lugar a duda, que la actitud de las autoridades paraguayas, lejos de ser hostil a la enseñanza, difusión y vitalización del guaraní es de apoyo sostenido, amplio y efectivo (expresado en obras, no en palabras) a la lengua vernácula, considerada en la Constitución vigente como lengua nacional del país.

Evaluaciones posteriores han seguido apuntando en esta dirección en la frontera entre los dos milenios. Parece, por tanto, que esta planificación ha tenido éxito y está razonablemente bien asentada.

II.4.6 Planificación lingüística en la antigua Unión Soviética

La Revolución de 1917 alcanzó también, dentro de un programa de transformación general de la sociedad, a las lenguas que formaban parte de lo que hasta entonces había sido el Imperio Ruso y a partir de entonces sería la Unión Soviética. Las coordenadas en las que se iba a desarrollar la nueva política lingüística soviética no fueron ajenas a vaivenes ideológicos más amplios. Del mismo modo que existía un evidente desfase entre los principios básicos defendidos por la Revolución de Octubre y su distanciada aplicación posterior, los modelos lingüísticos diseñados para la nueva sociedad emergente oscilaban entre una generosa declaración de buenas intenciones y su casi nunca correspondiente transcripción real. Es importante no perder de vista esta dicotomía, ya que en la política y planificación

lingüística soviética predomina el aspecto práctico, a pesar de contar con un cierto corpus teórico en los escritos de Lenin sobre la cuestión nacional y las minorías, además de la conocida y oficial intervención de Stalin en materia lingüística.

Esto ya da la pauta de cuáles iban a ser las preocupaciones prioritarias de las autoridades soviéticas en materia lingüística. La Unión Soviética tuvo que hacer frente a la situación de multilingüismo interno, consecuencia directa de sus ciento treinta lenguas nacionales, muchas de las cuales, además, necesitaban ser normalizadas, especialmente en el ámbito ortográfico, requisito previo para su normalización funcional. La tarea era ciertamente compleja, no solo por el número de lenguas con las que había que trabajar, sino también por las grandes diferencias existentes entre ellas a todos los niveles. Estas 130 lenguas procedían de diversas familias lingüísticas —indoeuropeo, urálico, chino-tibetano, semítico, etc.— y reflejaban situaciones históricas que distaban mucho de ser homogéneas.

La *Declaración de los Derechos de los Pueblos de Rusia* (2 de noviembre de 1917), de carácter claramente federal, legitimaba sobre el papel el libre derecho de cada nacionalidad a la autodeterminación, muy en sintonía con las ideas de Lenin sobre el respeto a la identidad lingüística. No es de extrañar que, inspirada en estos principios, la constitución soviética abogara por un equilibrio lingüístico máximo en su territorio. Cada ciudadano tenía derecho a dirigirse a cualquier organismo oficial en su lengua materna y, como exponente de este afán igualador, la Unión Soviética no tenía lengua oficial.

Pero la situación real era considerablemente distinta. De hecho, el ruso no solo era la lengua oficial de la antigua URSS (consagrada como *vtroroj rodnoj jazjk*, segunda lengua materna de todos los ciudadanos), sino también el principal instrumento de comunicación internacional en los llamados países del Este. En cualquier caso, el objetivo seguía siendo dotar a cada una de las lenguas soviéticas de un determinado estándar escrito para cubrir el mayor número posible de necesidades funcionales. Para ello, la planificación lingüística se llevó a cabo en cuatro fases:

1. De 1917 a 1935 se produjo un considerable desarrollo de las lenguas minoritarias, defendidas como criterio distintivo de los pueblos que formaban la antigua Unión Soviética. Aunque el ruso actúa como la gran lengua común, se normalizan más de 50 lenguas que hasta entonces carecían de ortografía y se inicia un programa general de alfabetización en latín.
2. A partir de 1935 continuó la normalización ortográfica, aunque a partir de 1938 se utilizó el alfabeto cirílico, de modo que en apenas veinte años las lenguas árabes de la Unión Soviética contaban con tres alfabetos: el árabe original, el latín de la primera reconversión ortográfica y, finalmente, el alfabeto cirílico.
3. Tras el gobierno de Stalin, las autoridades soviéticas diseñaron una planificación lingüística que pretendía completar de inmediato la normalización en curso de las lenguas minoritarias (ampliación de la terminología, elaboración de diccionarios y gramáticas de estas lenguas) para, a continuación, intentar normalizar funcionalmente todas las lenguas del Estado, manteniendo siempre el papel del ruso como lengua de intercomunicación. Durante el mandato de Jruschov (1958-1964) se autorizó un sistema escolar dual que permitía elegir entre la lengua materna y el ruso como primera lengua de enseñanza.
4. Con el gobierno de Brézhnev (1964-1982) se inició una fuerte unificación a favor del predominio exclusivo del ruso, especialmente en las situaciones comunicativas más formales. Se limitó la obligación de publicar las leyes en solo 16 lenguas oficiales del Estado y en las consideradas propias de cada región.

Como resultado de todas estas intervenciones, la Unión Soviética se convirtió en un país casi completamente multilingüe. De los 262,4 millones de habitantes censados en 1979, 153,5 millones eran hablantes nativos de ruso y 61,3 millones lo tenían como segunda lengua, lo que en conjunto suponía el 82% de la población total. Sin embargo, esta dosis variable de multilingüismo no bastaba para garantizar un equilibrio efectivo entre las lenguas implicadas, dado que en la práctica las funciones sociales de los distintos idiomas estaban claramente delimitadas. El ruso, muy extendido en todo tipo de ámbitos, se utilizaba como lengua de comunicación interna. Limitadas a sus áreas geográficas específicas, las lenguas bálticas (Ramut, 1994), el armenio o el georgiano también gozaban de un amplio espectro funcional que cubría todo tipo de necesidades comunicativas en sus respectivas comunidades. Las lenguas turcas se encontraban en una situación similar, aunque carecían de variedad científica. En cuanto a las lenguas de las regiones septentrionales, la planificación ortográfica fracasó porque, aunque tenían sus propios alfabetos, solo se utilizaban para la comunicación oral. Por último, las lenguas del Cáucaso quedaron reducidas al ámbito familiar.

Sin embargo, la valoración final de una actividad de planificación tan itinerante es muy discutible. Para Lapiere (1988: 217), solo se puede hablar de fracaso total: tuvo un indiscutible efecto retroactivo para el ruso, simplificado y diversificado al verse obligado a hacerse cargo de un dominio tan vasto y poco competente, generó una dudosa vitalidad lingüística en algunas lenguas del Cáucaso o de Siberia, y desarrolló una alfabetización manifiestamente defectuosa no exento todo ello de lecturas políticas, pues los periodos de expansión de la lengua rusa coinciden con los de exportación de altos funcionarios de esa nacionalidad a otras repúblicas (Lapiere, 1988: 251-267). Pero, en el otro lado de la balanza, convendría situar un esfuerzo verdaderamente ingente y sin precedentes de estandarización de lenguas hasta entonces reducidas a su mínima expresión funcional. En diversas fases de este largo proceso se practicó un también infrecuente respeto a las minorías lingüísticas. En definitiva, esta planificación fue víctima sobre todo de la excesiva responsabilidad que se depositó sobre sus hombros.

II.4.7 La planificación lingüística en África

Los que se denominarían procesos de normalización de las lenguas africanas encuentran muchos obstáculos para el diseño de una planificación lingüística sólida, entre otras razones, por su origen externo. En general, fueron promovidos en un primer momento por la propia metrópoli y no siempre respondieron a las necesidades sociopolíticas de los nuevos Estados. Por otra parte, la presencia socialmente prestigiosa de las antiguas lenguas coloniales formó a menudo variedades pidgin. A esto hay que añadir la considerable diversidad lingüística dentro de cada estado, que obligó a tomar decisiones políticas —generalmente muy polémicas— a la hora de elegir la lengua oficial y emprender su normalización. La tarea prioritaria, sin embargo, fue la creación de sistemas alfabéticos para fijar la lengua, lo que constituyó también un requisito previo indispensable para la planificación educativa y la ampliación de las expectativas funcionales del idioma.

El caso de Ghana reúne muchos de los principales elementos enumerados anteriormente. Dejando a un lado la presencia heredada del inglés, en 1988 había cincuenta lenguas registradas en una población de ocho millones y medio de habitantes; cifras que ya establecen una primera evidencia de un multilingüismo intraestatal verdaderamente complejo. Además del inglés, confinado a las situaciones comunicativas más formales, un mismo hablante puede utilizar hasta cuatro lenguas diferentes. Contrariamente a lo que ha ocurrido en la mayoría de los países africanos en la misma o similar situación, en Ghana

no se ha formado ningún pidgin, en lo que constituye una verdadera excepción a la regla antes mencionada.

Los primeros esfuerzos por dotar de ortografía a algunas de las lenguas de Ghana se remontan a mediados del siglo XIX. En 1854, la Sociedad Misionera Metodista Weyeslan adoptó el alfabeto estándar de Lepsius e inició el diseño de un sistema ortográfico para las lenguas tui-fante y efé. A lo largo del siglo XX, la administración colonial creó organismos encargados de salvaguardar las lenguas de Ghana y, poco a poco, darles un lugar en el sistema educativo. En 1930, el Comité Consultivo para la Educación de los Nativos del África Tropical promovió el Certificado General de Educación, que otorgaba aprobación académica al conocimiento del tui-fante y el efé. En 1951, la Oficina de Lenguas de Ghana asumió las principales tareas de planificación de las lenguas vernáculas, promoviendo, entre otras medidas, el uso de las cuatro lenguas principales de Ghana. A mediados de la década de 1970, el tui-fante y el efe ya se utilizaban en la televisión nacional, se habían incluido en el sistema educativo como lengua optativa junto con el latín, y sus respectivas titulaciones podían cursarse en la Universidad de Legon.

El entusiasmo que sin duda animó esta planificación lingüística, por lo demás limitada, no contuvo en ningún caso el prestigio del inglés en la sociedad ghanesa y su papel como lengua nacional, especialmente entre las élites sociales y culturales.

Ghana representa, en cierto modo, el mejor escenario de una delicada planificación lingüística en África. Como ha recordado uno de los grandes nombres de la cultura africana del siglo XX, el nigeriano Ayo Bamgbose, existe un sentimiento generalizado de abandono hacia la situación lingüística en África, cuyas múltiples y variadas manifestaciones van desde la arbitrariedad de las decisiones tomadas, a la fluctuación de los criterios utilizados o el incumplimiento de muchas de las decisiones supuestamente firmadas, concluyendo inexorablemente en la elusión del problema lingüístico africano. Las acciones emprendidas no han pasado del nivel de gloriosas declaraciones de intenciones a favor de la promoción de las lenguas africanas que no han acabado teniendo la transcripción deseada, entre otras cosas, porque muy a menudo se ha promocionado más la lengua de la metrópoli que las lenguas autóctonas.

Todo ello hunde sus raíces en la época colonial, con dos políticas claras y opuestas en materia lingüística: la holandesa, poco proclive a la enseñanza de la lengua oficial al nativo, frente a la británica y francesa, que la veían como un medio vital como agente de colonización (Philipson y Skutnab, 1996). La falta de modernización de las lenguas africanas en comparación con el desarrollo adquirido por las lenguas europeas es un indicio de colonización cultural.

Esta asimetría no está exenta de una lectura histórica de la propia sociedad africana. En otro lugar he señalado que el problema lingüístico africano, en mi opinión, no es diferente del político o cultural. El mapa administrativo del continente, especialmente en el África negra, es más el resultado del gobernante y de la carta del gobernante que lo fragmentó para su reparto colonial que de la auténtica evolución interna de la historia africana, cuyo control y dirección no sé si decir que han sido impuestos, alumbrados o gobernados, pero en cualquier caso me parece del todo indiscutible que han venido de fuera y que se han basado en parámetros ajenos en lo histórico, en lo social, en lo cultural y en lo político. En consecuencia, es imposible entender lingüísticamente el significado de la planificación de África sin más matices. No cabe duda de que, sobre el papel y en abstracto, la planificación es un bien deseable para cualquier lengua. Sin embargo, si descendemos al prosaico terreno de lo concreto, tendremos entonces que cuestionar los criterios que la sustentan, los objetivos explícitos y ocultos que persigue, los resultados que de ella se esperan y el grado de implicación que es capaz de mantener con los referentes culturales de los

hablantes que, en teoría, deberían ser los destinatarios de los logros perseguidos por su implantación y desarrollo. La planificación lingüística africana no escapó a ese espíritu foráneo y ajeno de gobernante y gobernado que rigió la conformación de los estados en los que debían actuar como instrumentos comunicativos. Partió de los supuestos por los que se rige en el mundo occidental y, además, esta planificación parece tan alejada de sus raíces étnicas y culturales como lo están sus propios contextos políticos, aquejados de una inestabilidad endémica que no hace sino exteriorizar la profusa contradicción existente entre los órdenes culturales vernáculo y metropolitano que en ellos se conciben. Cualquiera que sea la solución final que se adopte respecto a la ordenación de sus lenguas, el peso de la responsabilidad de tan trascendental decisión debería ser exclusivamente africano y debería, como mínimo, tratar de amortiguar al máximo la posible fractura cultural que desencadenarían los procesos de estandarización lingüística de estas características.

No solo en Ghana, sino en África en general, la política lingüística vernácula se enfrenta a serias restricciones. Por un lado, los Estados africanos se ven obligados a promover las lenguas autóctonas como signo de una identidad nacional artificial, en la mayoría de los casos más fruto de las secuelas del mapa dejado por la colonización que de una realidad étnica y cultural asentada. Pero, por otra parte, es innegable que esta pretensión tiene importantes restricciones, acentuadas tras la implantación y desarrollo de la Globalización. En estas coordenadas extraordinariamente complejas, tienen que competir con un nuevo rival comunicativo, el inglés, que ocupa registros formales en todo el planeta. Así, en las antiguas colonias no británicas, la situación es de una notable complejidad diglósica: El inglés como lengua internacional, las lenguas coloniales (francés, español, portugués), la lengua vernácula estándar y el resto de las lenguas minoritarias, pero también vernáculas, propias de sus múltiples etnias.

II.4.8 Planificación lingüística de una comunidad dialectal. El caso del andaluz culto medio

El andaluz viene atrayendo la atención de los especialistas desde hace más de un siglo, desde el omnipresente y renombrado *Die Cantes flamencos* de Schuchardt (1881), referencia infatigable en los estudios lingüísticos sobre Andalucía. También pone de relieve la persistencia de este interés inaugurado por el romanista alemán, un interés que se ha ido renovando con el tiempo, incorporando aportaciones periódicas de nuevos enfoques, nuevas metodologías y nuevos datos. Tras la romanística, también se han acercado a la realidad lingüística andaluza geolingüistas y dialectólogos, estudiosos del coloquio y de la lengua hablada y, más recientemente, la sociolingüística y el análisis del discurso. Existe, por tanto, un bagaje bibliográfico probablemente mayor que el dispensado a otras variedades y dialectos del español peninsular que, en no poca medida, ha trascendido más allá de la estricta lingüística, integrándose en la mentalidad social sobre la situación idiomática andaluza. Al fin y al cabo, ésta era una de las tareas que Fishman (1972) reservaba a los profesionales de la lingüística; ser guardianes de la lengua, o lo que es lo mismo, fijar y promover pautas de ejemplaridad lingüística que, a la postre, acabarían impregnando el imaginario social. Como se verá, Andalucía ha proporcionado ejemplos muy elocuentes de esta idea fishmaniana.

Es casi seguro que no hay una razón única y exclusiva para tanta actividad lingüística en el andaluz, sino que, como suele ocurrir, varios factores han coincidido en esta dirección, sobre todo teniendo en cuenta el lapso temporal que va desde 1881 hasta nuestros días. Cuando Schuchardt llegó a España en 1875, hacía más de cuatro décadas que se habían publicado los *Cuentos de la Alhambra* de Washington Irving. El bandolerismo, el cromatismo

de sus tierras, su exotismo oriental heredado del pasado árabe y precisamente el flamenco fueron los cuatro grandes tópicos desde los que el credo romántico entendió Andalucía y la convirtió en referente internacional. También su forma de hablar, esa seducción de usos diferenciados del español normativo, con perfiles lingüísticos ciertamente marcados y únicos. A ello se sumó un atraso económico endémico, predominantemente rural hasta el último tercio del siglo XX, que acabó convirtiendo a Andalucía en una especie de yacimiento vernáculo, un lugar ideal para encontrar raíces culturales profundas y antiguas, revestidas además de un ingenio que parecía consustancial a los andaluces. Los literatos promovieron este tópico antes que nadie y con manifiesta intensidad, por supuesto, aunque los propios lingüistas tampoco fueron del todo ajenos a él. Zamora Vicente (1960), en una obra tan emblemática como su *Dialectología española*, manual en el que se han formado generaciones y generaciones de hispanistas, no dudó en caracterizar el andaluz en términos de gracejo y alegría. El entorno contextual, objetivo o no, había establecido rasgos muy marcados; la tradición científica también desde finales del siglo XIX. Continuar por este camino no supuso excesivos inconvenientes, como de hecho le ocurrió a la lingüística española en los albores del siglo XX. En su primera mitad, se firman referencias clásicas en el tratamiento dialectológico de la caída de /-s/ en la zona oriental, de /e/ < /a+s/ o, entre otros, del léxico andaluz gracias a Alcalá Venceslada. Asimismo, se realizaron aportaciones metodológicas de verdadera trascendencia internacional. Como recordaba Boller (1988), la espectrografía aplicada al análisis de la variación dialectal se inició en Andalucía cuando Navarro Tomás examinó el vocalismo oriental, utilizando técnicas espectrográficas que, sin duda, estaban a la vanguardia en aquel momento. Finalmente, el Atlas Lingüístico de la Península Ibérica (ALPI), como no podía ser de otra manera, también contempló el inexcusable ámbito andaluz. Tras la guerra de España (1936-1939), la geolingüística tomó el relevo, en lo que constituye una curiosa regresión epistemológica. La secuencia internacional había sido precisamente en sentido inverso: la geolingüística (Ascoli, Gillieron, Meringer) había apoyado el posterior desarrollo de la dialectología (Popp, Lüdtke, Dauzat). España, en principio, mantiene esta secuencia. Un historiador con inquietudes geolingüísticas y filológicas (Menéndez Pidal) concibió el ALPI que años más tarde desarrollaría un fonético estructuralista, con una sólida base dialectológica (Navarro Tomás). Lo que siguió fue una regresión científica que invocó repetidamente los estudios de las palabras y las cosas, propósito declarado y manifiesto del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (ALEA, 1961). A partir de entonces, por cierto, la bibliografía española acuñó —y mantiene ininterrumpidamente— una curiosa equivalencia entre geolingüística y dialectología, utilizadas a menudo como términos prácticamente sinónimos.

Al margen de cuestiones historiográficas y terminológicas, esta geolingüística tardía sobre Andalucía, la geodialectología, generó una producción importante, al menos en volumen. Posteriormente, el interés por la realidad lingüística andaluza se desplazaría hacia estudios sobre el español hablado en Andalucía que, aunque no completamente desligados de un evidente fondo dialectal, pondrían el acento en el coloquio y la conversación.

Tan prolongada y profusa actividad, acabó desarrollando —e imponiendo de forma subsidiaria—, más que una serie de principios sobre el andaluz, una auténtica mentalidad, con una proyección irrefutable más allá de los círculos estrictamente académicos. Recogió parte de lo que habían sido lugares comunes en la bibliografía precedente, ensamblándolos dentro de una visión bastante monolítica de lo que son las lenguas y de cómo las sociedades responden a ellas. En este sentido, al margen de su mayor o menor consistencia científica, la geodialectología desarrolló sin duda una influencia evidente y hasta cierto punto novedosa —al menos en intensidad— sobre Andalucía y su vida lingüística. Combinando viejas constantes y nuevas acuñaciones propias, acabó articulando un auténtico credo lingüístico, basado en cuatro criterios principales:

1. El primero, el más básico, aunque no por ello menos matizado, considera que Andalucía constituye un marco dialectal, de base geográfica, dentro del conjunto del español peninsular y, por ende, del español en general.
2. Este dialecto geográfico, en su conjunto, estaría definido por un marcado carácter diferenciador con respecto al supuesto núcleo histórico de la lengua, situado para estos autores en el castellano. La amplitud atribuida a esta cesura lingüística causó honda preocupación entre los geodialectólogos, convencidos de que el andaluz, especialmente en su versión oriental, encerraba un enorme potencial disgregador del conjunto de la lengua, hasta el punto de pensar que podía amenazar su unidad.
3. Paradójicamente, se fomentó una visión atomista y muy fragmentada de la realidad lingüística andaluza, amalgamada en torno al concepto de habla andaluza. Tal potencial idiomático corrosivo, en todo caso, para los geodialectólogos procedería de un mapa lingüístico surcado por múltiples realizaciones locales que, en última instancia, les hizo cuestionar seriamente su unicidad. Encontraron diferencias de todo tipo —de inventario, de realización, de tendencias lingüísticas— en toda Andalucía. Por esta misma razón, prefirieron evitar considerarlo como un único dialecto, proponiendo que, por el contrario, constituía una mera suma de hablas.
4. Por último, con independencia de su condición dialectal, para estos autores el andaluz lingüístico representaba una deformación idiomática, en la medida en que se apartaba del referente normativo situado en el castellano. La transcripción social de este planteamiento, como se verá más adelante, solo podía conducir a una estigmatización lingüística palpable.

A partir de los años ochenta se incorporaron otras perspectivas lingüísticas más contemporáneas que, entre otras cosas, estaban destinadas —voluntaria o involuntariamente— a matizar en profundidad tanto el diagnóstico lingüístico de los geodialectólogos como sus derivaciones sociolingüísticas. Esto no quiere decir, por supuesto, que surgieran con este manifiesto propósito. Pero, al mismo tiempo, es evidente que sus datos completaron la radiografía lingüística andaluza de un modo más exigente, alejándola de los tintes tenebristas y, sobre todo, homologándola a los comportamientos observables en el panorama internacional. Sus datos iban a incidir, directa o indirectamente, en la consideración social del andaluz acuñada en el periodo anterior y, en última instancia, acabarían replanteando radicalmente la visión del andaluz lingüístico.

En la segunda mitad de esa década Bellón (1982, 1988) partió temáticamente de la oralidad andaluza, aunque proyectándola hacia lo que hoy sería el análisis crítico del discurso, en lo que constituyó una aportación verdaderamente pionera. Bellón, además, mantuvo muy claro el horizonte de aplicación de los datos lingüísticos sobre la enseñanza de la lengua materna, inaugurando otra página poco menos que desconocida hasta entonces. A partir de ese momento se incorporaron también las primeras investigaciones sociolingüísticas, estableciendo el prolegómeno de lo que sería un enfoque que ha ofrecido interesantes resultados en y desde Andalucía. Surgió, además, en una especie de poligénesis científica, que encontró sus primeros orígenes, casi simultáneos, en Sevilla (con la serie sobre sociolingüística andaluza a partir de 1981; Lamíquiz, Carbonero, Rodríguez Izquierdo) y Granada (Bellón), y pronto se trasladó a la costa granadina (García Marcos) o al vocalismo andaluz (Villena). En la plena consolidación de la sociolingüística andaluza fue crucial, desde luego, la intervención en 1984 de López Morales, con un trabajo que examinaba el llamado desdoblamiento fonológico del andaluz oriental, uno de los emblemas de la escuela precedente. Según la lectura geodialectal, la caída de la /-s/ implosiva provocó la pérdida irremediable de la marcación fonológica del plural y de la segunda persona ver-

bal. Se trataba de un problema exclusivamente oriental, ya que en la mitad occidental de Andalucía no existía una /Ø/ fonética completa, sino diferentes grados de aspiración de la consonante. Para solucionar la falta de marcación fonológica, el andaluz oriental habría dividido su sistema vocálico. Junto al conocido triángulo del español estándar para el singular, coexistiría otro subsistema de vocales abiertas y/o alargadas que se encargaría de las marcas fonológicas. Esta solución, al margen de la discusión sobre su configuración exacta, se postulaba como homogénea y uniforme para todos los hablantes de la zona. López Morales demuestra empíricamente que esto no es así, que en varias poblaciones de Granada, en realidad, no solo coexisten realizaciones aspiradas y abiertas/alargadas, sino que este conjunto de variaciones estaba sociolingüísticamente distribuido. El diagnóstico de López Morales fue confirmado —de nuevo empíricamente— en investigaciones posteriores sobre la Costa de Granada y Almería. Más allá de la discusión específica sobre el llamado desdoblamiento fonológico, la propuesta de López Morales puso de manifiesto las serias limitaciones descriptivas de la metodología geodialectal. En consecuencia, también se hizo imperiosa la necesidad de recabar nuevos datos que abordaran mejor y más eficazmente la complejidad intrínseca de la vida de las lenguas, para lo cual era imprescindible incorporar esta nueva perspectiva de análisis. Desde entonces, se ha completado un nuevo mapa sociolingüístico de Andalucía. Villena (2001), con su núcleo de investigadores de la Universidad de Málaga, aplicó los estudios sociolingüísticos de redes al análisis de la lengua vernácula malagueña. Por supuesto, los estudios sociolingüísticos andaluces continuaron, hasta abarcar todo el mapa autonómico.

Partiendo de parámetros sociolingüísticos, resulta casi inevitable preguntarse cuál era la relación del andaluz con el resto de la comunidad lingüística hispánica, dónde debían fijarse sus límites, cuáles podían ser sus dominios de uso y, en definitiva, cómo debía articularse todo ello en una planificación lingüística razonable. Esta es la página que la lingüística sincrónica andaluza comenzó a escribir, o al menos una parte de ella, con un elemento tan polémico como crucial para la eficaz resolución de estas nuevas tareas: el llamado Andaluz Culto Medio (ACM).

La radiografía sociolingüística de Andalucía surgida desde mediados de los ochenta difiere ostensiblemente de las huellas expuestas por la geodialectología. Hay profundas distancias, no solo de perspectiva lingüística, sino también de lectura ideológica de fondo. Por supuesto, los datos aportados por esas investigaciones no están en cuestión. Lo son la interpretación y el alcance que se les atribuye. Andalucía no tenía un dialecto que, atomizado, enfermizo y malformado, amenazara la unidad lingüística, como pretendían los geodialectólogos. Desde el punto de vista sociolingüístico, las cosas eran mucho más homologables con lo que ocurría en otras partes del mundo. Según los parámetros normalizados de descripción sociolingüística, Andalucía forma una mesocomunidad en los términos expuestos, integrando comunidades de habla y formando parte de una comunidad lingüística mayor. Llegados a este punto, sí se plantea un serio dilema, para empezar de política lingüística implícita, centrado fundamentalmente en relación con el camino funcional a seguir por el andaluz y, subsidiariamente, con el de su eventual planificación, en el caso de que se le conceda el acceso a determinados niveles de formalidad. En otras palabras, ¿debe el andaluz quedar confinado a las situaciones más familiares, a los ambientes más coloquiales y desestresados, o es posible que tenga cabida al menos en parte de los registros medios o incluso altos de su propio ámbito sociológico? En el primer caso, como es obvio, cualquier forma de planificación está fuera de lugar; en el segundo, en cambio, parece no solo aconsejable, sino obviamente necesaria.

El caso es que el ACM acabó circulando como un hecho sociolingüístico consumado, como una realidad irrefutable y verificable, proporcionando un ejemplo singular de poligénesis muy similar al registrado en el desarrollo de la sociolingüística andaluza, y no del

todo ajeno a ella. No ha existido una planificación lingüística formal y explícita al respecto (García Marcos 2008), sino que ha sido producto de un acuerdo tácito, moderado pero constante, en los estamentos cultos andaluces. Lo mismo ha ocurrido con su formulación científica. Desde Sevilla y Granada, por cauces distintos, pero con el mismo empeño, Carbonero y Bellón fueron los precursores en llamar la atención sobre la conveniencia de encontrar un punto de nivelación, o de convergencia si se prefiere, dentro de la diversidad interna del andaluz, pensando siempre en disponer de un repertorio apto para la formalidad comunicativa. Nada de esto, por supuesto, va en detrimento del mantenimiento de la unidad de la lengua española. El trasfondo es justo el contrario, el respeto a la diversidad como garante de la consistencia del idioma.