

DESARROLLOS DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MUNDO HISPÁNICO CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS CONTEXTOS ESPAÑOL Y LATINOAMERICANO

JOSÉ LUIS BLAS ARROYO
Universidad Jaume I

RESUMEN. *En el presente artículo se propone una revisión de las diversas líneas teóricas y metodológicas que han inspirado las tareas de planificación lingüística en las comunidades de habla hispánicas. Para ello se adopta una perspectiva amplia, tanto en el eje temporal como en el geográfico, lo que se traduce en un examen de los principales dominios del mundo hispano, en particular los contextos español y latinoamericano. Sobre la base de la distinción teórica entre la planificación sobre el corpus y la planificación sobre el estatus, el autor revisa numerosas fuentes documentales y bibliográficas que permiten comprender las políticas lingüísticas desarrolladas en aquellos territorios donde el español convive con otras lenguas, ya sea en un plano sociolingüístico de superioridad (Hispanoamérica), ya en un marco de inferioridad (EE UU, Filipinas, etc.), o en los contextos peninsulares más recientes de conflicto lingüístico y/o ideológico. Complementariamente, estos últimos justifican el interés por las cuestiones más polémicas de la planificación lingüística (presencia de las lenguas en los medios de comunicación, la educación, etc.) en la España autonómica contemporánea, a la que se dedica una atención especial en el desarrollo del estudio.*

PALABRAS CLAVE. *Planificación lingüística, Política lingüística, Sociolingüística, Sociología del lenguaje, estado de la cuestión, España, Hispanoamérica*

ABSTRACT. The present article proposes a review of many theoretical and methodological lines that have inspired the tasks of language planning in the Hispanic speech communities. With this aim, the author adopts a wide perspective, both in the chronological and the geographical axis, mainly in the Spanish and Latin American areas. On the basis of the theoretical distinction between the planning of the *corpus* and the planning on the *status* of languages, the author checks a lot of bibliographical and documentary sources to better understand the language policy developed in those regions where the Spanish lives with other languages, either in a context of

sociolinguistic superiority (v.gr. Spanish-America), or in an historic inferiority framework (EE UU, Philippines, etc.), or, even, in a more recent context of linguistic and/or ideological conflict (v.gr. Spain). That justifies the monographic interest for the more polemic aspects of language planning in contemporary Spain (presence of the minority languages in the media, the education, relationships with nationalism etc.).

KEYWORDS. *Language planning, Language policy, Sociolinguistics, Sociology of language, review-article, Spain, Spanish-America.*

1. INTRODUCCIÓN

Como advirtiera hace unos años Jernudd (1973: 16-17), el hecho de que las lenguas cambien, se mantengan o sean abandonadas significa que las alternativas lingüísticas están constantemente a disposición de los hablantes. Éstos pueden potenciar unas lenguas en detrimento de otras en diferentes momentos, y su elección depende de una combinación muy compleja de factores históricos, sociales, políticos y afectivos cuyo estudio ha recaído en el ámbito de la llamada *planificación lingüística*. Por ello, el término planificación da cuenta de elecciones explícitas, realizadas por los individuos en el curso de la historia¹ y, en todo caso, distintas a aquellas que han tenido lugar de forma natural, como consecuencia de los cambios lingüísticos espontáneos.

Con todo, conviene aclarar que la planificación lingüística no se asocia a cualquier elección, sino a los usos de la lengua en el desempeño de sus funciones oficiales o públicas. En suma, no se ocupa de la comunicación casual y cotidiana, donde las elecciones que realizan los hablantes se corresponden con factores psico-sociológicos naturales que regulan la situación comunicativa. Por el contrario, el objeto de la planificación comprende desde la proclamación de lenguas oficiales, con sus correspondientes desarrollos legislativos y estatutarios, hasta la regulación y normativas que afectan a instancias menores.

Junto a la elección entre diversas alternativas posibles, otros caracteres importantes de ésta son los siguientes:

- a) toda planificación supone una intervención sobre el uso institucional de una lengua;
- b) es explícita, en el sentido de que sus experiencias son siempre deliberadas y conscientes;
- c) se orienta hacia un objetivo;
- d) se enfrenta a los problemas lingüísticos y comunicativos de forma sistemática;
- e) se trata de una labor de institucionalización de la lengua, es decir, de decisiones que, independientemente de cuál haya sido su origen, acaban siendo organizadas por medio de estructuras políticas.

Pese a ello, en los últimos tiempos no han faltado autores que vinculan estrechamente la planificación lingüística con los llamados derechos colectivos de las minorías etnolingüísticas². Entre nosotros, por ejemplo, Ruiz (1984) ha advertido que muchos de los problemas a los que se han enfrentado los programas de educación bilingüe en los Estados Unidos se derivan de la hostilidad de gran parte de la sociedad mayoritaria norteamericana hacia la orientación positiva y reconocedora de estos derechos. Y en la

misma línea argumental, Drake (1978) ha llamado la atención sobre el hecho de que la oposición de los sectores más reaccionarios de la sociedad mejicana, incapaces de aceptar la educación bilingüe como reparación de una injusticia histórica con los pueblos indígenas, constituye la principal dificultad con que se enfrentan las políticas³ de educación bilingüe.

Como reza el título del presente artículo, el objetivo principal que nos marcamos en él es ofrecer una revisión amplia –en el espacio y en el tiempo– y suficientemente representativa de los factores e hitos que han condicionado las tareas de planificación lingüística en el mundo hispánico, con una especial atención hacia los contextos español y latinoamericano. Con todo, antes de comenzar conviene que recordemos que, aunque los estudios sobre el tema han tenido un desarrollo relativamente reciente –impulsados principalmente por la sociología del lenguaje–, la planificación lingüística es tan antigua como las propias lenguas, ya que en diversos momentos de su desarrollo muchas de ellas se han visto sometidas a procesos institucionales que las han afectado, en mayor o menor medida, como vehículos de comunicación en la comunidad (Moreno 1998: 332).

2. LA PLANIFICACIÓN DEL CORPUS Y LA PLANIFICACIÓN DEL ESTATUS EN LAS COMUNIDADES HISPANAS

Las aproximaciones teóricas sobre la planificación lingüística coinciden, por lo general, a la hora de distinguir dos planos distintos en las tareas de que le son propias. Por un lado, el que incide sobre el *corpus* y por otro, el que trabaja principalmente sobre el *estatus* de la lengua en la sociedad. Esta división teórica fue propuesta inicialmente por Kloss (1968), quien con el tiempo la ha matizado en diversas ocasiones, aunque manteniendo sus principales líneas argumentales. Por su parte Haugen (1966ab), sin separar tan drásticamente los aspectos lingüísticos y sociales como el autor alemán, distingue también cuatro movimientos en los que la lingüística o la sociología tienen alternativamente un mayor peso: a) la *selección* de una variedad comunitaria de entre las disponibles en la sociedad; b) su *codificación*, es decir, el desarrollo de gramáticas, diccionarios, etc. que fijen la lengua; c) la *implantación* y *difusión* en la sociedad de la nueva variedad comunitaria, generalmente a instancias del poder político; y finalmente d) la *elaboración*, que, en lo esencial, coincide con la necesidad de modernización de las lenguas para adaptarlas a las necesidades cambiantes de las sociedades urbanizadas contemporáneas.

Complementariamente, estas actividades suelen variar según las condiciones sociolingüísticas e históricas de las lenguas que son objeto de la planificación. Así, en una conocida aproximación al tema que nos ocupa, Jernudd (1973: 16-17) distingue dos superestructuras básicas: a) la *determinación lingüística* (*language determination*) y b) el *desarrollo lingüístico* (*language development*). La primera se aplica cuando una comunidad quiere crear o revitalizar una lengua muerta u obsoleta, como ha ocurrido modernamente en el Estado de Israel con la puesta en práctica de una política lin-

güística destinada a la revitalización del hebreo y a su instauración como lengua nacional. Por el contrario, el desarrollo lingüístico se aplica a aquellos casos en los que ya existe en una comunidad histórica una lengua *nacional*, concepto tan recurrente como conflictivo, especialmente en los últimos años, y al que dedicamos una atención monográfica en los párrafos siguientes.

2.1. Las *lenguas nacionales* en el mundo hispánico

La importancia del concepto *lengua nacional* ha sido subrayada a menudo en los estudios sobre la planificación lingüística. Jernudd concibe la lengua nacional en un sentido fishmaniano, es decir, como la lengua de una determinada nacionalidad, independientemente de que administre un Estado o de que sea el principal vehículo de comunicación. En este sentido, el sociolingüista norteamericano considera como lenguas nacionales al gaélico en Irlanda, el norsk en Noruega o el galés en el País de Gales; y lo mismo cabría decir en España del vasco, el gallego o el catalán, en sus respectivas comunidades (Reniu-i-Tresseras 1996; Etxebarria 1995; Siguan 1992)⁴. Bajo esta concepción, las relaciones entre la lengua y la nacionalidad son complejas, ya que aquella, junto con la religión, la cultura y la historia, se convierte en componente esencial del llamado *nacionismo*. En tales casos la lengua *nacional* sirve como vínculo de unión con un supuesto pasado glorioso y auténtico. Como subraya el lema de Fishman (1972: 46): “la lengua materna es un aspecto del alma”⁵.

En otro orden de cosas, las lenguas nacionales desempeñan lo que Garvin y Mathiot (1974) denominan funciones *unificadoras* y *separadoras*, ya que sirven para unir a individuos y grupos diferentes en torno a entidades colectivas superiores, al tiempo que los alejan simbólicamente de otras comunidades vecinas.

En el mundo hispánico, por ejemplo, no han faltado referencias explícitas al papel unificador del español respecto a comunidades muy alejadas geográficamente. Bernal-León (1988) sostiene que el idioma español tiene todos los requisitos para servir como elemento de integración y unidad entre todos los pueblos y culturas que integran la América Latina, sin que ello suponga la eliminación de las variedades locales. A este respecto, Valdés (1994: 386) observa también que: “la lengua que heredamos de España los cubanos es hoy tan nuestra como lo es de las restantes naciones que constituyen la llamada Hispanoamérica”. Y en otro momento advierte: “nuestra lengua nacional es un logro histórico de nuestro pueblo. Si realmente es una lengua europea que heredamos de los españoles, en Cuba nos apropiamos de ella y la hicimos nuestra, la moldeamos de tal forma que respondiera a nuestras necesidades de manifestación espiritual y de creación de bienes materiales” (1994: 368)⁶. Por su parte, La Orden (1980) considera el español como la lengua *nacional* de todos y cada uno de los países hispanoamericanos y resalta la necesidad de seguir propagando su uso correcto. En suma, la lengua nacional puede ser empleada para reflejar y simbolizar algún tipo de identidad colectiva, sea ésta regional, social, étnica o religiosa. Y ello, sin perjuicio de que algunas actividades humanas

(v. gr. la ciencia, la tecnología. etc.) requieran además que esa lengua cumpla una *función participatoria* (*participatory function*) (Garvin 1973: 30-31)⁷.

Ahora bien, conviene distinguir claramente este concepto del de *lengua oficial*. Mientras esta última designa la lengua reconocida como apta en los dominios públicos e institucionales de la sociedad, la lengua nacional tan sólo da cuenta de la lengua nativa de una nacionalidad (Daoust 1997: 443). En ocasiones, ambos papeles son desempeñados por una misma lengua, lo que representa un menor esfuerzo planificador y –a juicio de algunos– una notable ventaja.

En otro orden de cosas, las lenguas oficiales pueden serlo en solitario (v. gr. el español en Argentina) o mediante el estatus de cooficiales, es decir, compartiendo dicha condición con otra lengua en un determinado territorio político (v. gr. el español y el vasco/gallego/catalán en sus respectivas comunidades autónomas). Finalmente, una posibilidad adicional es mantener el carácter oficial solamente en una región del país, como ocurre en la actualidad con el vasco en Navarra, cuyo estatus de oficialidad se limita a la zona vascófona situada al norte de la Comunidad foral.

Por lo que se refiere a las relaciones entre las lenguas nacionales y sus correspondientes comunidades de habla, Haugen (1966b: 50-71) distingue tres clases entre estas últimas: a) *primarias*, en las que la variación interlingüística es escasa y donde, por consiguiente, los problemas de comunicación son menores (v. gr. Portugal); b) *secundarias*, donde se utilizan dos lenguas diferentes pero hay una cierta inteligibilidad entre sus hablantes (v. gr. el caso de las comunidades gallegas, catalanes, valencianas o baleares en España); y c) *terciarias*, donde los hablantes de distintas lenguas no pueden comunicarse entre sí, como ocurre en diversos cantones suizos o, entre nosotros, en las comunidades de habla vascas. Más conflictiva es, sin embargo, la opinión de este autor, según la cual tan sólo en el segundo tipo de comunidades se haría precisa la planificación de una lengua nacional, mientras que en el tercero bastaría con el auxilio de una lengua auxiliar o internacional⁸.

Una aplicación de este modelo a la realidad lingüística española la ha emprendido recientemente Moreno (1998: 336), para quien la mayor parte de las comunidades de habla españolas pertenecerían al primer paradigma, con la salvedad de aquellas en las que el español convive con otra lengua autóctona (Galicia, País Vasco, Cataluña, País Valenciano). Con todo, en estas últimas la mayoría de los hablantes de dichas lenguas lo son también del español, por lo que no se presentan graves problemas de comunicación.

En otros trabajos el mismo sociolingüista ha teorizado sobre las formas en que diferentes hablas (dialectales, regionales y locales) y variedades prestigiosas pugnan entre sí y se disputan los contextos de uso (cf. Moreno 1991, 1992, 1998). Las situaciones documentadas por este autor pueden ser interpretadas a través de cuatro esquemas teóricos. En el primero, una habla local aparece insertada en una norma prestigiosa, que a su vez se inscribe en un modelo normativo. En ocasiones, incluso, tales hablas pueden convivir en el espacio y en el tiempo con otras hablas que, sin embargo, no cuentan con una referencia prestigiosa ni con un sistema regulado. Así ocurre, por ejemplo, con los dialectos del español de América, en los que se advierte la presencia de las lenguas indí-

genas precolombinas o en nuestro país, con las hablas castellanas, en las que todavía se adivinan reminiscencias léxicas del leonés (sobre estas últimas, véanse Borrego 1981 y González 1991).

Situación distinta es la que ofrecen aquellas comunidades en las que dos hablas locales vinculadas a la misma norma de prestigio y a la misma lengua ejercen una influencia recíproca. Así, en el repertorio lingüístico actual de la ciudad de Toledo se ha observado la influencia tanto de la norma culta del español general como la de las hablas castellanas del norte peninsular (cf. Molina 1991; Calero 1993). Asimismo este esquema permitiría dar cuenta de las influencias mutuas ejercidas entre las hablas rurales y urbanas de una misma comunidad, pero especialmente de las segundas sobre las primeras.

Otras comunidades viven la influencia mutua de dos hablas locales, cada una de las cuales remite a su propia norma culta, siempre, eso sí, como dialectos de una misma lengua. La presión ejercida por la norma castellana en ciertas variedades americanas y andaluzas se ha dejado sentir a menudo, incluso entre sus propios hablantes, que tienden a valorar más positivamente la norma peninsular septentrional que sus propios dialectos.

Por último, las situaciones de contacto interlingüístico, y en concreto de lenguas con sus respectivos modelos normativos, pueden dar lugar a variedades lingüísticas híbridas como los dialectos *fronterizos* entre Uruguay y Brasil o el *chapurreao* de la Franja oriental aragonesa.

Para Moreno (1998: 341) las situaciones lingüísticas del mundo hispánico, incluso las que podríamos incluir en el capítulo de comunidades primarias, encierran problemas muy variados y complejos: cómo tratar los préstamos aportados por otras hablas o lenguas, qué variedad del español enseñar y en qué variedad enseñarlo, qué variedades deben usarse en los medios de comunicación social, cómo solucionar las dificultades que surgen en la actualización de las terminologías (Cabré 1993), cuál es el estatus de las variedades híbridas, etc. En su opinión los objetivos generales de una planificación del español deberían girar en torno a los siguientes aspectos: a) favorecer la unidad y el enriquecimiento de la lengua; b) garantizar el derecho a comunicarse en esa lengua en situaciones públicas; y c) proteger su uso correcto y prestigioso. Estos objetivos generales, que son extensibles también a las comunidades bilingües, plantean, sin embargo, algunos interrogantes particularmente importantes en las monolingües, sobre todo los relacionados con el tipo de variedad que se debería enseñar en las escuelas y el modo de hacerlo, cuestiones pocas veces resueltas satisfactoriamente⁹.

3. LAS TAREAS DE LA PLANIFICACIÓN SOBRE EL CORPUS EN LAS COMUNIDADES HISPANAS

Entre las tareas de la planificación lingüística suelen distinguirse tres categorías, que siguiendo a Jernudd (1973) denominamos: *grafización*, *estandarización* y *modernización*.

Los problemas que atañen a la primera son diversos, como la adopción de un determinado alfabeto en lenguas que no disponen de él, la distancia entre grafemas y sonidos, etc. (Haugen 1987). En relación con este último, por ejemplo, la polémica entre los defensores de una adecuación entre la lengua hablada y la escrita y los más fieles a las normas de la tradición escrita es antigua en el caso del español¹⁰. Como ha visto Moriyón (1988), entre otros, las dos actitudes pueden ser rastreadas en el siglo XVI en Juan de Valdés y Miguel Salinas, respectivamente, si bien ambos humanistas eran conscientes de la necesidad de normalizar el idioma, tanto en el plano oral como en el escrito. Tan sólo un siglo más tarde, Gonzalo Correas realizó una propuesta de reforma ortográfica precisa, en la cual el autor se alejaba definitivamente de la tradición latina y rechazaba una aproximación etimológica para la ortografía. Correas propuso un alfabeto con veinticinco letras para representar otros tantos sonidos, que identificaba de acuerdo con el principio de economía, según el cual cada grafema debe corresponder a un sonido y viceversa –Zimmer (1981)—¹¹.

Por otro lado, los intentos impulsados desde la Real Academia por resolver los problemas ortográficos del español se remontan al mismo siglo de la fundación de la institución académica, como ha advertido Araus (1988) en un trabajo que resume los principales intentos de estandarización y normalización ortográfica emprendidos a lo largo de ese tiempo tanto en España como en Hispanoamérica¹². Por su parte, Urdaneta (1982) ha estudiado el lema de Bello “escribe como pronuncias”, promulgado en 1822, como un criterio para la reforma ortográfica en el Nuevo Mundo, normas que no fueron adoptadas oficialmente hasta 1844 y que además cayeron en desuso muy poco tiempo después¹³. Con todo, la influencia de estas propuestas se ha dejado notar hasta nuestros días. Urdaneta cita a este respecto un estudio realizado entre estudiantes venezolanos en el que éstos se muestran favorables en la actualidad a las propuestas de Bello, especialmente entre las clases medias¹⁴.

Al margen del español, existen otros casos notables de conflicto en la tarea de normalización de las grafías. Junto al caso valenciano, analizado recientemente por Stewart (1996), y en el que una minoría propone una escritura fonológica, sin correspondencia con las normas del catalán normativo, Herrero (1993), entre otros, ha pasado revista a las escuelas antagónicas del diferencialismo y el reintegracionismo en Galicia. Los defensores de la primera ponen el énfasis en el estatus autónomo del gallego respecto al portugués, mientras que los segundos reconocen la filiación con esta lengua, si bien pueden distinguirse dos versiones –más o menos radicales– de esta segunda interpretación. El hispanista británico Wright (1992: 879) ha llamado la atención sobre estas filosofías particularistas en la España moderna –“(la cual) nos muestra que hablas que son, en verdad, muy parecidas pueden llegar a considerarse como lenguas distintas”- que tanto contrastan, por ejemplo, con la comunidad idiomática anglosajona, donde las variaciones extensas entre unas variedades y otras no impiden “(que) la mayoría de los anglohablantes prefieren pensar que usamos una misma lengua con una gran variación”.

En otro ámbito geográfico, Velleman (1997) ha recordado recientemente las propuestas innovadoras del escritor y lingüista argentino Domingo Sarmiento, quien atacó,

ya en la primera mitad del siglo XIX, los intentos conservadores por mantener en la escritura viejas distinciones fónicas que afectaban al orden de las sibilantes /s, z/ y las labiales /b, v/.

Entre las lenguas precolombinas los problemas de la grafización son mucho más graves. Áppel y Muysken (1996), por ejemplo, han recordado los problemas técnicos e ideo- lógicos implicados en el desarrollo de un sistema ortográfico para el quechua. Así, la propuesta de representación de ciertos fonemas velares de esta lengua, siguiendo los modelos gráficos anglosajones y/o españoles, ha originado un vivo debate en la comunidad indígena, en el que algunos han destacado las connotaciones imperialistas y de dependencia respecto a los dos colosos “coloniales” que representa esta forma de actuar. En otras ocasiones, incluso, los problemas son mucho más graves, ya que requieren de la unificación o, a veces, hasta de la creación *ex novo* de alfabetos que permitan codificar la lengua como primer paso para su enseñanza. A este respecto, Calvache (1987) ha descrito los ingentes problemas a los que se enfrenta el grupo de lenguas *awa-kwaiker* para su introducción en las escuelas públicas bilingües colombianas, como consecuencia de la ausencia de un sistema gráfico unificado que permita la edición de programas de educación bilingüe para las escuelas primarias¹⁵.

La causa de los procesos de *estandarización*, esto es, la creación de una variedad estándar que compite con otros dialectos de la lengua es la necesidad de intercomunicación entre todos los hablantes de una determinada comunidad, con independencia de su área lingüística, edad, clase social, etc. Mollà y Palanca (1987: 92) han recordado las sucesivas etiquetas –lengua literaria, lengua nacional, lengua literaria nacional, etc.– que durante todo este siglo han servido para denominar lo que hoy es conocido más comúnmente como lengua o variedad estándar. Para estos autores, sin embargo, con el fin de evitar malentendidos habría que distinguir entre: a) lengua normativa (o codificada); b) lengua estándar (variedad común superadora de la diversidad y vínculo de unión y de referencia de toda la comunidad de habla); y c) lengua literaria (o de la creación).

Por lo que a las funciones del estándar se refiere, Mollà y Palanca (1987: 93) citan las siguientes: a) facilitar de forma económica y amplificadora modelos de lengua para situaciones formales e interdialectales; y b) servir de símbolo aglutinador para todos los hablantes de una determinada comunidad¹⁶.

Con todo, la polémica sobre la definición del estándar no ha dejado de proliferar a lo largo de los últimos años, ya que no todos los autores comulgan con las definiciones reseñadas. Entre nosotros, por ejemplo, es conocida la opinión de Alvar (1990), para quien la lengua estándar “es el resultado de un consenso basado, precisamente, en los usos literarios”. Y en sus palabras, “esa lengua es (...) la *langue* de Saussure: existe en todas partes, está aceptada por todos los hablantes (no sólo los escribientes), pero nadie la utiliza”.

Precisamente por las dificultades que entraña, otros autores prefieren eludir el nombre de lengua estándar. Así lo ha hecho recientemente Moreno (1998), quien prefiere distinguir entre español, como diasistema (al que denomina *español general*), y el cas-

tellano, como variedad prestigiosa sobre la que se ha elaborado una gran parte de los diccionarios académicos.

La labor histórica de estandarizar las lenguas ha variado de unas sociedades a otras, si bien las hispánicas han seguido, por lo general, la tarea de las Academias, instituciones inauguradas en el siglo XVI por la Academia della Crusca en Florencia, a la que siguió poco después la creada por Richelieu en Francia¹⁷. El nacimiento de la Real Academia Española en 1713 y las obras normativizadoras que de ellas se han derivado a partir de entonces— la primera gramática data de 1771 y el primer diccionario de 1741—, tuvo su complemento en 1870 mediante la creación de otras instituciones similares en diferentes países de habla hispana —veintidós en la actualidad— que mantienen estrechos vínculos entre sí, y entre cuyos objetivos más importantes figura el prevenir la fragmentación del español en el mundo (cf. Seco 1984; Briceno 1987)¹⁸.

Entre los intentos más sobresalientes por delimitar una norma culta panhispánica destaca el proyecto conocido como *Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la península ibérica*, propuesto inicialmente por el lingüista Juan M. Lope Blanch y lanzado oficialmente en 1966. Mediante el uso de cuestionarios unificados y la aplicación de una metodología que, en parte, recoge las aportaciones de la sociolingüística —v. gr. criterios socioculturales para la selección de los informantes, etc.— se han obtenido ya diversos resultados, traducidos en publicaciones asociadas con el proyecto (un resumen de las mismas en Spitzova 1991¹⁹).

Por último, el concepto de *modernización* no es menos problemático que los anteriores. Inicialmente designa el proceso por el que una lengua se convierte en un medio de comunicación con igual desarrollo y capacidades que otras. Ferguson (1968), creador de esta noción, señala que mediante la modernización se crean nuevos estilos y formas de discurso, inusuales hasta ese momento. Para Garvin (1973: 27) —quien usa el término *intelectualización* en un sentido similar al que aquí estamos debatiendo— dicho proceso encierra además una progresiva complejidad de la gramática y del léxico. Sin embargo, Fasold (1984: 249-251), que comparte esta opinión en lo que se refiere al léxico, no suscribe lo relativo a la gramática, ya que, a su juicio, no suele experimentar modificaciones importantes. Para el sociolingüista británico, el problema en realidad “no es de la lengua, sino de la habilidad que los hablantes deben adquirir en su manejo”.

Un aspecto relevante en las tareas de modernización de las lenguas lo representa la elaboración de terminologías, las cuales hacen posible la actualización de los idiomas ante los avances científicos, tecnológicos, jurídicos, etc. Pese a que este proceso de creación es antiguo, ha encontrado un desarrollo notable en las últimas décadas en el mundo occidental. En este contexto, las lenguas se debaten entre la disyuntiva de acudir a recursos léxicos propios o, por el contrario, de echar mano de préstamos lingüísticos foráneos. Generalmente, los procedimientos más habituales suelen obedecer a alguna de las estrategias siguientes: a) la adopción de un término nativo cuyo abanico conceptual se incrementa con nuevas acepciones; b) los préstamos de lenguas o dialectos pertenecientes a la misma familia lingüística; c) los calcos semánticos a partir de modelos foráneos; d) los préstamos léxicos procedentes de lenguas extranjeras, con mayor o menor

grado de adaptación a las normas de la lengua receptora; y e) las creaciones *ex novo* (Haugen 1987: 633).

La dialéctica entre lo patrimonial y lo extranjero preside también muchas de las decisiones de planificación en las academias e instituciones encargadas de velar por el estado de la lengua. En el mundo hispánico, algunas academias —especialmente la colombiana (Lora 1976)— y diversos autores (Aguado 1976) han insistido recurrentemente en la necesidad de reemplazar los anglicismos endémicos en el español actual por neologismos autóctonos, iniciativas, sin embargo, que han tenido escaso éxito, ya que los hablantes han seguido utilizando mayoritariamente los préstamos del inglés²⁰. Una faceta radical de esta política la ha representado el gobierno revolucionario de Fidel Castro, el cual, no satisfecho con “desamericanizar” el idioma español en Cuba, quiso impulsar una progresiva rusificación del mismo (Bayuk 1979).

Similar preocupación, sólo que agravada por el estado de postración de sus lenguas, han sentido aquellos hablantes de lenguas indígenas que han visto cómo el español ha reemplazado progresivamente su léxico patrimonial. En este sentido destacan esfuerzos como el emprendido por el Instituto Nacional Indigenista de México, el cual ha redactado diversos catálogos de palabras españolas y extranjeras y los correspondientes vocablos nativos para sustituir las anteriores. Con todo, el éxito de estas iniciativas se ha revelado hasta el momento poco esperanzador (Sánchez 1987).

4. LOS ASPECTOS SOCIALES DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES HISPÁNICAS

Siguiendo con la clasificación inicial de Haugen (1966a), que sirve de guía a nuestra revisión, le llega el turno ahora a las labores relacionadas más directamente con la planificación del estatus lingüístico. En primer término, la llamada *selección* comienza mediante la identificación del problema y concluye con la localización de la norma²¹. Por último, la *implantación* representa la difusión educativa de la variedad seleccionada.

Un ejemplo de investigación centrada en la identificación o selección de los problemas relacionados con la planificación lo representa el estudio de Rubin (1984), en el que la autora norteamericana —pionera en los estudios del bilingüismo social en Hispanoamérica— pasa revista a los problemas de comunicación que surgen entre los hispanohablantes de EE UU en diversos dominios formales, como la sanidad, la justicia, la administración, la seguridad social, la educación y el empleo. Esta labor se considera previa y, claro está, absolutamente imprescindible para lograr un cambio real en los usos lingüísticos institucionales que beneficien a los hispanos.

Con todo, el proceso de planificación no puede considerarse completo si no media una *evaluación* de los resultados obtenidos. Junto a la valoración de los instrumentos puestos a disposición por los poderes públicos se impone asimismo una revisión de los fines alcanzados, con el objeto de ratificar lo conseguido, si los resultados se han demostrado satisfactorios, o de crear nuevas políticas que permitan mejorarlos en el futuro. Zentella (1982), directora del Centro de Estudios Portorriqueños de Nueva York, desta-

ca la importancia de esta tarea en el proceso de planificación lingüística. En particular, la autora llama la atención sobre dos factores que, a su juicio, resultan determinantes para evaluar la efectividad de la política lingüística destinada a la minoría hispana neoyorquina: a) la adecuación de las variedades lingüísticas enseñadas por las autoridades educativas –se ha demostrado que la enseñanza única de los dialectos estándares y el consiguiente menosprecio de las variedades vernáculas resulta contraproducente– y b) el criterio de la aceptabilidad: para ser efectiva la labor planificadora no sólo debe ser adecuada, sino también aceptable para la comunidad, tanto para los grupos mayoritarios como para las minorías.

4.1. *El contexto español*

En nuestro país, Hoffman (1996a) ha llamado la atención recientemente sobre el diferente éxito alcanzado por las políticas lingüísticas desarrolladas en las comunidades de Cataluña, Galicia y País Vasco –notablemente mayor en la primera–, subrayando la necesidad de que los planificadores gallegos y vascos evalúen con precisión sus estrategias en función del contexto social y lingüístico de la comunidad. En este sentido, algunos autores han destacado la necesidad de que la evaluación sea realizada por agentes externos, ajenos a la comunidad de habla, pero conocedores de sus problemas, con el fin de que aquélla resulte lo más objetiva posible²².

Más polémicos suelen resultar los planes previos de *implementación*, considerados, por lo general, como determinantes para asegurar el éxito de la labor planificadora y evitar con ello riesgos innecesarios. Así, la fracasada experiencia noruega (Haugen 1953) de intervención lingüística estatal contrasta con las leyes de “franconización” emprendidas por el gobierno de Quebec, en las cuales se llegan a prever incluso sanciones económicas contra los individuos y agentes sociales que no cumplan con los objetivos de implantación social del francés, y que, tras algunas reticencias iniciales, parecen haber conseguido lo principal de sus objetivos. En este mismo capítulo podríamos incluir, aunque a un nivel más modesto, la reciente Ley del Catalán (1998), aprobada por el Parlamento de Cataluña, no sin cierta polémica y peticiones de inconstitucionalidad, y que sustituye a la primera ley normalizadora del año 1983, que, por el contrario, contó con un amplio consenso político y social²³.

Con todo, la labor de implementación tiene su instrumento más adecuado en el sistema educativo, auxiliado en la era moderna por la prensa y por los medios de comunicación de masas. A propósito de la influencia de estos últimos, se ha destacado que su presencia ubicua y su importancia en la vida social moderna resultan definitivas en la delimitación de las normas de uso del español contemporáneo. A juicio de Fajardo (1987), en la actualidad ni las pautas marcadas por los escritores ni las prescripciones realizadas por la Real Academia pueden ya con las normas de estilo de las agencias de prensa y de los principales periódicos, que introducen y sancionan los usos del español actual, lo cual no deja de tener efectos perniciosos por las frecuentes violaciones normativas a que nos tienen acostumbrados esos mismos medios (Grijelmo 1998).

La política de educación bilingüe llevada a cabo por el gobierno autonómico catalán en los últimos quince años ha sido interpretada recientemente por Strubell (1996) como un instrumento de planificación lingüística destinado a frenar e incluso, a invertir, el proceso de desplazamiento lingüístico experimentado por la lengua autóctona desde hace siglos. Especial relevancia han adquirido en la aplicación de dicha política instituciones como la Dirección General de Política Lingüística, responsable del diseño, coordinación y evaluación del "Plan General de Normalización lingüística", encargado de la promoción del catalán tanto en la educación como en los demás ámbitos institucionales. En los últimos diez años, la lengua catalana ha ido imponiéndose progresivamente como la principal lengua vehicular de la educación primaria y secundaria. Mientras en 1985 Arnau y Boada (1986) recordaban que esta lengua tan sólo era obligatoria en una o dos asignaturas de esos niveles educativos, en la actualidad todo el sistema educativo catalán se desarrolla en la lengua autóctona, con el español como una asignatura más del *curriculum* escolar²⁴. Pese a todo, algunos autores han advertido que los niños de origen catalán aprenden más fácilmente español que los de origen castellanohablante la lengua catalana. El prestigio del español, su presencia ubicua y las relaciones permanentes con el resto de España explican, a juicio de Siguan (1984), unos datos que, no obstante, no empañan los resultados positivos de la planificación lingüística emprendida hasta la fecha.

Por su parte, el País Vasco ha desarrollado en los últimos años tres programas de educación bilingüe, una vez desaparecido el modelo que aseguraba exclusivamente la enseñanza en castellano: a) el empleo del español como lengua vehicular de la educación, con el vasco como una asignatura más (modelo A); b) el modelo bilingüe, con un número aproximadamente similar de asignaturas en las dos lenguas (modelo B); y c) el uso del vasco como lengua de comunicación escolar, con el español como asignatura incluida en el currículo escolar (modelo D). De ellos, los dos últimos han terminado imponiéndose en el sistema educativo vasco, con un desarrollo especialmente intenso del modelo D en las áreas más vascófonas, en particular en el sistema educativo público (Kremnitz 1991). Las últimas cifras emitidas por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco en el verano de 1999 hablan de un 71% de alumnos escolarizados bajo el modelo más euskaldún, cifra que, no obstante, baja (hasta un nada despreciable 45% aproximadamente) en la esfera de la escuela privada, único reducto en el que el modelo A todavía tiene una cierta representación, aunque claramente minoritaria (16%, frente a tan sólo un 6% en la red pública) (véase también Garmendia 1994). La evolución de los modelos educativos en favor del euskaldún ha sido muy rápida en el último lustro, ya que la comparación entre estos datos y los que se ofrecían hace apenas unos años, cuando el modelo A todavía era mayoritario en muchas zonas, es realmente espectacular (Etxebarria 1995, 1996)²⁵.

En otro orden de cosas, la tradicional desidia institucional para extender la lengua y la cultura hispanas en el mundo, cuyas raíces se remontan ya al periodo imperial en el siglo XVI (Sánchez 1992), ha sido paliada en parte mediante la creación reciente del Instituto Cervantes, institución que recoge el modelo de otros centros similares en el mundo occidental (British Council, Liceo Francés, Instituto Goethe, Instituto Leopardi,

etc.) (Lodares 2000: 37). No obstante, más polémico ha resultado para algunos el hecho de que, junto a la enseñanza del español, el Instituto tenga como uno de sus objetivos principales la extensión del concepto cultural de hispanidad²⁶.

4.2. *El contexto hispanoamericano*

Por lo que a la América hispana se refiere, los estudios que analizan los intentos de implementación de políticas de educación bilingüe entre las minorías etnolingüísticas se cuentan por decenas. Entre las naciones que han desarrollado programas de este tipo figura Ecuador, país que desde el año 1978, con la creación del Centro de Investigación para la Educación Indígena y otras instituciones, se ha situado a la cabeza de la educación multilingüe y multicultural (Yáñez 1991). También Guatemala ha destacado por el impulso legal a las políticas lingüísticas tendentes al fomento en la educación de las lenguas amerindias. Richards (1989) ha analizado la situación sociolingüística de este país centroamericano, dedicando una atención especial al proceso histórico de reformas que han conducido a la enseñanza de diversas lenguas mayas en los niveles primarios de la educación (sobre este proceso véase también Stewart 1984²⁷). La opinión de Richards es altamente positiva ya que, a su juicio, el gobierno guatemalteco promueve la ideología de la revitalización, dando como resultado un esfuerzo efectivo por recuperar y extender las lenguas nativas del país (véase también Cabrera y otros 1987)²⁸.

En el contexto andino, Plaza y Albó (1989) han destacado también que las recientes iniciativas del Ministerio de Educación boliviano han supuesto una quiebra en el proceso histórico que, desde la misma independencia de Bolivia, llevó a la sustitución total de las lenguas indígenas por el español²⁹.

Con todo, éste de la educación es uno de los ámbitos donde más se han dejado notar también los fracasos de las estrategias de implementación. Coronado (1992) ha destacado el contraste entre las buenas intenciones y la realidad educativa mejicana, presidida por el bajo nivel sociocultural de los instructores bilingües, el uso de materiales escritos en español o en alguna lengua indígena, pero siguiendo normas lingüísticas españolas, por no hablar de los problemas más graves de falta de estandarización o la notable fragmentación de las lenguas indígenas. Freedson y Pérez (1995), por su parte, han repasado los programas de educación bilingüe llevados a cabo en el estado de Chiapas (México) y han advertido que, pese a la profusión de actos legislativos y reformas curriculares entre los años 1988 y 1994, que han intentado favorecer la educación bilingüe en la enseñanza primaria, en la práctica las deficiencias administrativas, derivadas del desconocimiento del contexto local, y el escaso interés mostrado por la red escolar estatal han terminado dañando seriamente el proceso³⁰. Y en la misma línea argumental, Lastra (1994) recuerda que en la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha por los sociolingüistas se ha podido comprobar cómo la actitud de los maestros hacia la educación bilingüe y bicultural es casi siempre negativa, y no sólo por el empleo recurrente del español como lengua vehicular, sino, principalmente, por el desprecio hacia la lengua autóctona que inculcan en sus propios alumnos³¹.

Por su parte, Sacerdoti (1976) ha llamado la atención sobre el hecho de que la estabilización y la expansión del español por toda la nación mejicana, emprendida por sucesivos gobiernos a partir de la independencia del país, se realizó a través de dos procedimientos alternativos de planificación lingüística: a) el método directo; y b) el método bilingüe. Mientras el método directo ponía el énfasis en la enseñanza directa del español y el olvido de las lenguas indígenas, el bilingüe perseguía justamente el aprendizaje del idioma dominante a través de la alfabetización en las lenguas amerindias. A juicio de Sacerdoti, el segundo procedimiento se ha revelado más efectivo, si bien las deficiencias en el proceso son tantas que su eficacia es menor de la esperada, hasta el punto de que todavía hoy es posible encontrar mejicanos que no saben hablar español.

Por su parte, Fleischmann (1992) destaca la ausencia de políticas lingüísticas que aseguren la educación bilingüe y, por ende, la supervivencia de las lenguas minoritarias en países centroamericanos como Costa Rica y Nicaragua, donde, junto a diversas lenguas amerindias, perviven algunos criollos de base inglesa entre los descendientes de antiguos esclavos.

El contraste entre el espíritu de las políticas lingüísticas y la realidad educativa ha sido advertido, asimismo, por Corvalán (1984) en su análisis de la enseñanza bilingüe en Paraguay. Tras un estudio de las actitudes de los profesores que la llevan a cabo, la autora concluye que éstos sólo promueven el empleo del guaraní como un instrumento auxiliar en el aula, pero no como medio de instrucción en tareas más formales como la lectura o la escritura³². Asimismo, Corvalán sostiene que la ausencia de políticas educativas definidas en relación con el guaraní por parte de las autoridades del país contribuye aún más a la confusión que reina en torno al tema de la educación bilingüe en la sociedad paraguaya. Por su parte, Chang-Rodríguez (1982), tras recordar que la historia de la planificación lingüística en el Perú andino se remonta ya al periodo de los incas, resalta que las recientes políticas de educación bilingüe emprendidas por el gobierno peruano desde 1972 no han tenido suficientemente en consideración el contexto sociolingüístico en que se desenvuelve actualmente el contacto entre el español y el quechua. Junto a ello, han aparecido deficiencias metodológicas importantes y, lo que es aún más grave, los objetivos de la planificación no han estado siempre bien definidos.

Desde una perspectiva complementaria, aquella que aborda la escasa competencia en la lengua socialmente dominante alcanzada por las minorías, Schweers (1995) ha destacado que tan sólo un 50% de la población portorriqueña es mínimamente competente en inglés, lo cual, en parte, es debido a las deficiencias del sistema de la enseñanza pública estadounidense.

5. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ESPAÑA AUTONÓMICA

En las últimas décadas, el indudable peso político y social de los movimientos nacionalistas en comunidades como el País Vasco o Cataluña ha influido poderosamente en la elaboración de los modelos de planificación. Por otro lado, y como ocurre siem-

pre en estos casos, en los que intervienen las decisiones políticas, las críticas desde diferentes ópticas los han acompañado desde el primer momento. Para unos, se trata de políticas lingüísticas demasiado timoratas, que dificultan, cuando no impiden, la verdadera normalización social de las lenguas minoritarias; otros, por el contrario, han denunciado desde diversas instancias la discriminación a la que se ven sometidos el español y sus usuarios en estas comunidades autónomas con lengua propia.

Inicialmente hay que recordar, como han hecho Vila y Freixa (1990), que el español, idioma reconocido legalmente como la lengua oficial de España, no es en la actualidad objeto de un cuerpo explícito de planificación lingüística, como sí lo son, por el contrario, las lenguas autóctonas en sus respectivos territorios. Sobre la propia historia de la *oficialidad* del español a través de la historia hay que recordar el excelente ensayo de González Ollé (1978). En este trabajo el investigador español recordaba algunos de los principales hitos de un proceso que comienza en el siglo XIII con la concesión del carácter oficial al castellano por parte de Alfonso X el Sabio. Con todo, para González Ollé, tanto en esta etapa como durante muchos siglos después, no hay textos legales que incluyan una declaración explícita de la oficialidad del castellano. Tan sólo en los siglos XIX y XX aparece un número creciente de disposiciones legales que afectan de modo particular a los más diversos sectores de la vida pública, lo que ha tenido consecuencias en los debates constitucionales sobre la oficialidad del español en varios momentos de nuestra historia reciente³³. Para el autor, el establecimiento del castellano como lengua oficial es un acontecimiento jurídico considerablemente tardío respecto a su situación social, política y cultural en el marco de la realidad española: “así se explica que haya podido considerarse lengua oficial sin serlo o desde varios siglos antes de legalmente serlo” (1978: 280). Por otro lado, para González Ollé es también singular que, en el contexto de su predominio público sobre las demás lenguas peninsulares, el carácter oficial surja como una garantía legal del castellano ante la situación jurídica que se sanciona para esas otras lenguas.

Siguan (1986: 35) ha indicado que la mejor manera de decidir sobre el grado de tolerancia o de ayuda de un Estado a las lenguas minoritarias es examinar el papel que éste les concede en distintos ámbitos de la vida pública, como la política, la enseñanza y los medios de comunicación. En su opinión, existen diversos modelos de planificación cuyos extremos están representados, por un lado, por los estados federales —donde cada lengua tiene un carácter oficial exclusivo en un territorio determinado— y por otro, por aquellos países que, como Francia, han emprendido con éxito una política de unificación lingüística. En una posición intermedia se hallaría nuestro país, en el que se combinan una situación privilegiada de una lengua oficial —el español—, común a toda la población de Estado, y el reconocimiento de cooficialidad en sus respectivos territorios de las lenguas autóctonas, como el catalán, el gallego o el vasco. Las deficiencias del sistema educativo español a lo largo de los tiempos justificarían el escaso éxito en los intentos de unificación lingüística en España, contrariamente a lo que advertimos en el caso francés. Y ésta sería también una de las razones fundamentales de que los procesos contemporáneos de normalización de las lenguas españolas distintas al castellano resulten factibles,

frente a las dificultades mucho mayores que encuentran en Francia el vasco, el catalán o el bretón.

En su *España plurilingüe* Siguan (1992: 98) (véase también, Siguan 1993) realiza una cuidada evaluación de las políticas de normalización lingüística en las comunidades autónomas españolas con lengua propia. En su opinión, los principales textos legales en que se apoyan tales políticas coinciden en tres enunciados básicos:

- a) la consideración de lengua *propia*, es decir, vínculo histórico y señal de identidad de la Comunidad Autónoma en cuestión, para cada una de las lenguas distintas al español. Así, por ejemplo, el catalán tiene reconocido, junto al estatus de oficialidad, el de lengua de Cataluña en el Estatuto de Autonomía de 1979 (cf. Reniu i Tresseras 1996).³⁴
- b) la decisión de compensar la situación de inferioridad en que se encuentran dichas lenguas y, por tanto, la voluntad de promover su conocimiento y el uso en todos los ámbitos de la vida social hasta conseguir su *normalidad*.
- c) la cooficialidad de las lenguas (español y lengua propia) en cada territorio histórico y político y, con ello, la posibilidad de utilizar, en cualquier circunstancia, uno de los dos idiomas y con los mismos efectos legales.

Estos caracteres impulsan un modelo de bilingüismo generalizado con el que, sin embargo, no todos parecen sentirse satisfechos. Así, por ejemplo, algunos sociolingüistas catalanes, valencianos, gallegos y vascos han difundido un cierto escepticismo acerca de la eficacia de los aspectos legislativos de la planificación (vid. Pitarch 1984, 1986; Aracil 1986; Mollà y Palanca 1987, etc.). A juicio de estos autores, la normalización lingüística depende de cambios sociales de considerable magnitud, que van más allá de la simple buena voluntad plasmada en unos textos legislativos y normativos. Para Aracil (1982), uno de los máximos representantes de esta corriente de pensamiento, hay que partir de la distinción entre lenguas *minoritarias* y lenguas *minorizadas*, lo que a menudo está lejos de ser una realidad entre los apologistas del bilingüismo. Mientras el primero es el caso de aquellas lenguas que cuentan con un número relativamente escaso de hablantes, las lenguas minorizadas son aquellas que, además de minoritarias, sufren un proceso de reducción en sus usos públicos y privados en la propia comunidad de habla. Para este autor –vid. también Mollà y Palanca (1987: 122-27) y Bastardas y Soler (1988: 187-210)–, las soluciones a la bilingüización de la sociedad son sólo dos: la *sustitución*, esto es, el abandono progresivo de la lengua minoritaria en favor de la lengua del Estado; y la *normalización*, que supone la inversión del proceso, y por consiguiente, la extensión social en el uso de la primera hasta el olvido final de la segunda. En los procesos sustitutorios hay cambios cuantitativos –en número de hablantes y frecuencias de uso– y cualitativos –en ámbitos diferenciados y normas de uso– que se generan en el paso de la bilingüización al monolingüismo social, pasando por algunas etapas intermedias, como el pseudolingüismo en una u otra lengua. Procesos, además, que se completan antes en ciertos estratos sociales y, preferentemente, en ámbitos urbanos.

En la misma línea argumental, Vilhar (1986) sostiene que es ilusoria la consecución de un bilingüismo equilibrado en las comunidades del Estado español con lengua

propia. En sus palabras: “¡qué desgracia que para subir uno, tenga que bajar el otro!. Así es, y los piadosos intentos de conseguir un ilusorio equilibrio entre las lenguas en conflicto, están condenados al fracaso. Un conflicto lingüístico (...) no se puede resolver como un compromiso, porque las soluciones en juego son excluyentes, no se pueden partir por la mitad” (vid. también Blanchadell 1987: 21-43). Por ello, la solución apuntada por este autor es la superación del conflicto derivado del bilingüismo social mediante el establecimiento de la territorialidad lingüística (cf. Sánchez Carrión 1981). En las comunidades donde ésta impera, ello supone la sustitución social del idioma mayoritario y la correlativa normalización del otro en el sentido que acabamos de reseñar. Esta crítica de los procesos de planificación lingüística implica un rechazo sin paliativos de las ideologías “bilingüistas”, incluso de aquellas que desde instancias oficiales nacionalistas defienden una normalización que persigue la igualdad social de las lenguas.

Pero no son éstas las únicas reacciones a las políticas lingüísticas en nuestro país. Desde una posición contraria a la reseñada en los últimos párrafos, algunos autores han subrayado los problemas éticos que plantean las decisiones de planificación, esencialmente en lo que a se refiere a la vertiente del estatus. Moreno (1998: 335) señala a este respecto que la planificación del estatus de una lengua es siempre una decisión política, que generalmente sintoniza con las acciones políticas de un gobierno y una ideología concretas, pero que, al mismo tiempo, puede chocar con los intereses individuales de los componentes de la comunidad. La territorialidad lingüística, defendida por algunos sociolingüistas catalanes, valencianos, gallegos y vascos se contrapone así a la defensa de los derechos lingüísticos de los hispanohablantes en las comunidades peninsulares bilingües, lo que ha desencadenado ya diversos movimientos sociales y políticos en Cataluña y el País Vasco, principalmente³⁵. Hoffman (1996b), por ejemplo, se ha hecho eco de los problemas derivados de algunas políticas lingüísticas desarrolladas en España en los últimos 20 años al tratar como minorías a los hablantes de español. Como solución, esta autora sostiene que ciertos planificadores lingüísticos deberían reorientar sus políticas hacia un mayor pluralismo, permitiendo, por ejemplo, un bilingüismo mayor o desacelerando el proceso de promoción de la lengua propia en el territorio respectivo³⁶.

A menudo la posición de los críticos con las políticas de planificación lingüística se hallan cerca de las propuestas radicales que abominan de cualquier intento de planificación lingüística. El norteamericano Hall (1950) se hizo famoso en los años 50 y 60 por un libro, de título provocador *Deja tu lengua en paz (Leave your language alone)*, en el que advertía sobre los peligros derivados de la intervención de los políticos sobre las lenguas: el aumento de la inseguridad lingüística entre los individuos, el alejamiento de la lengua hablada o la alteración de los procesos naturales que conducen al cambio lingüístico.

6. REFLEXIONES FINALES: SOBRE LAS IDEOLOGÍAS DE LA PLANIFICACIÓN

Con mucha frecuencia –para algunos, siempre– las prácticas de la planificación lingüística van asociadas a ideologías concretas. Cobarrubias (1983) distingue a este res-

pecto diversos tipos. En primer lugar, las que denomina ideologías *pluralistas* que, con mayor o menor éxito, defienden la coexistencia de grupos etnolingüísticos diferentes y su derecho a mantener y cultivar sus lenguas en términos de igualdad (al menos hipotéticamente). La consecución de dichos derechos se pretende a través de políticas basadas en los derechos individuales, antes que en la territorialidad lingüística.

Frente a ésta, la ideología *nacionalista* favorece la asimilación, persiguiendo el uso de una lengua por parte de todos los miembros de la comunidad de habla. Vallverdú (1984), por ejemplo, ha recordado que el nacionalismo “español” del régimen franquista supuso otra vuelta de tuerca en el proceso de desplazamiento de la población catalana hacia el castellano, iniciado varios siglos atrás. La dictadura franquista fue especialmente activa en este desplazamiento por su riguroso centralismo y por las políticas asimilacionistas impulsadas desde el gobierno, que llevaron en alguna época a la virtual proscripción de la lengua catalana (cf. Esteva 1984). Por desgracia, los ejemplos no parecen haber desaparecido en nuestro país, incluso tras la restauración democrática, en la que algunas minorías nacionalistas radicales persiguen abiertamente la nivelación lingüística de las respectivas comunidades, apostando por la desaparición de la lengua española en sus correspondientes territorios históricos. Azurmendi (1998) ha llamado la atención sobre la gravedad que esta política lingüística está adquiriendo en el País Vasco, donde las pretensiones nacionalistas de hacer del vasco el principal elemento simbólico comunitario no sólo desconocen la pluralidad lingüística vasca, sino que además adquieren en esta comunidad connotaciones políticas dramáticas, ligadas a prácticas y movimientos fascistas. Por su parte, Lodes (2000) ha subrayado en un libro reciente lo que, en su opinión, representa una clara impostura por parte de los grupos nacionalistas que gobiernan la política lingüística en sus respectivas comunidades autónomas. A juicio de este autor, tales políticas adolecen de escaso realismo social y económico, y representan un caso singular en la planificación lingüística contemporánea: el sometimiento de la mayoría hispanohablante a las minorías lingüísticas y políticas de algunas comunidades³⁷.

Los ejemplos históricos de las políticas de aculturación y nivelación lingüística muestran diferencias en los métodos –más o menos represivos– pero no en los objetivos esenciales. En el seno de estas sociedades, Wardhaugh (1986/92: 394) distingue dos tipos de actitudes de los grupos mayoritarios hacia las minorías, que dan lugar a otros tantos tipos de lenguas. Por un lado, se encuentran las lenguas *toleradas*, las cuales ni se fomentan ni se prohíben, como ocurre en la actualidad con muchas lenguas inmigrantes en la Europa occidental o con las lenguas amerindias en Norteamérica. Asimismo podríamos considerar dentro de este paradigma al vasco actual en Francia, situación que contrasta con la dispensada en España (Parton 1997). Mientras que el centralismo endémico del estado francés –en cuya constitución sólo se reconoce la lengua francesa como “la lengua de Francia”– ha limitado los intentos de normalización social e institucional del *euskera*, en España, olvidado ya el periodo franquista, se ha pasado a una etapa de autonomía política, que se ha traducido no sólo en el reconocimiento oficial de la lengua vasca, sino también en el crecimiento progresivo del número de usuarios.

Por otro lado, las mayorías suelen dispensar actitudes *paternalistas* hacia las lenguas minoritarias. En Cataluña, por ejemplo, Castejón (1997) ha dejado constancia recientemente de este hecho en un análisis de documentación oficial sobre educación compensatoria para miembros de grupos etnolingüísticos y socioeconómicos minorizados, en particular de inmigrantes magrebíes. Esta autora sostiene que la dialéctica por la dominación lingüística y cultural por parte del catalán y el español en Cataluña, deja completamente de lado las necesidades de estas minorías, lo que se refleja en unas políticas condescendientes, paternalistas y mal planificadas.

Por el contrario, una lengua *desautorizada* o proscrita es aquella que sufre sanciones y restricciones oficiales, como ocurrió con el vasco durante los primeros años del régimen franquista o fuera de nuestras fronteras, con el gaélico en Escocia tras el levantamiento popular de 1745.

Cuando los sentimientos nacionalistas alimentan a minorías lingüísticas y sociales, no es infrecuente la adopción de políticas lingüísticas tendentes a la implantación de lenguas internacionales que favorezcan la comunicación intergrupal y contribuyan a la participación de toda la comunidad en el desarrollo tecnológico y material. Así ha ocurrido con un buen número de naciones africanas tras los movimientos de descolonización. Con todo, otra alternativa al nacionalismo es la llamada *vernacularización*, entendida como la restauración, modernización y oficialización de una lengua indígena minoritaria en el seno de su propia comunidad de habla.

Por último, Cobarrubias (1983) considera la ideología *purista* en íntima correspondencia con la nacionalista, tanto por los objetivos perseguidos como por razones históricas. La búsqueda de la asimilación lingüística de las minorías ha sido una constante en el desarrollo de los principales estados nacionales europeos, en los que sentimientos y actitudes hacia una forma ideal de lengua —especialmente en su variedad escrita— han impulsado la ecuación “una sola lengua para cada nación” (cf. Lodge 1993; Goes 1998). Entre nosotros, Rosenblat (1975) se ha destacado por criticar esta ideología, que subyace en numerosas propuestas alarmistas que tienden a ver en la notable variedad geográfica y social del español actual la principal causa de su desintegración futura. Para Rosenblat, esta desintegración sólo llegaría a hacerse efectiva, precisamente, si los puristas triunfaran en sus pretensiones conservacionistas a ultranza.

NOTAS

1. Para una revisión sucinta de algunos de los hitos más relevantes en la evolución de las lenguas occidentales, véase Haugen (1987: 628 ss.). Entre ellos, ocupa un lugar destacado la gramática de Nebrija, en la que éste presentaba la lengua castellana como “compañera del Imperio” a finales del siglo XV, y por ende como principal instrumento de una política de asimilación lingüística y cultural de los pueblos vencidos que, sin embargo, no alcanzaría su plenitud hasta la expulsión de los jesuitas y la hispanización de los nativos. Eberenz (1989) ha descrito con profusión el proceso que, desde la tolerancia inicial hacia las lenguas amerindias en el siglo XVI por parte del Imperio español, impulsada por la prioridad de evangelizar a los indígenas, desembocó tan sólo una centuria más tarde en una política de asimilación total, cuando los responsables del imperio creyeron advertir que

el español apenas había avanzado. En esta nueva etapa, que se iría consolidando en siglos posteriores, las principales órdenes religiosas, que llevaron a cabo la evangelización inicial, perdieron una buena parte de su influencia en favor del clero secular. Éste, en connivencia con el poder político, pretendió contribuir a la coherencia de la sociedad colonial forzando la hispanización de los indios. Asimismo se ha llamado la atención sobre el hecho de que el sistema legal español en el Nuevo Mundo se basó en dos políticas lingüísticas que entraron en conflicto entre sí. Por un lado, el objetivo prioritario de la cristianización y la asimilación a los principales valores de la cultura española, con el objetivo de mantener una homogeneidad a ultranza. Y frente a éste, las restricciones prácticas impuestas por una política más liberal. Como consecuencia de esta última política, en aquellos lugares donde más se protegió a los indios, tanto sus lenguas como sus respectivas culturas –al menos las más habladas– fueron también objeto de un mayor grado de preservación.

2. En este sentido, Fasold (1984: 250) recuerda que la interpretación de los objetivos de la planificación lingüística no ha sido uniforme y que cabe distinguir al menos dos aproximaciones diferentes al problema. La primera, de carácter *instrumental*, enfatiza la función del lenguaje como medio de comunicación, independientemente de sus valores simbólicos. Como resultado de ésta, la planificación lingüística tiende a hacer las lenguas más eficientes y estéticamente más bellas en su función comunicativa (cf. Tauli 1968). Frente a ella, la aproximación *sociolingüística* ve en la planificación una fuente indispensable para conseguir una serie de objetivos sociales, incluso aunque lo planificado no sea eficiente ni bello bajo criterios absolutos (cf. Ferguson 1968; Rubin 1971; Jernudd 1973). Con todo, el desarrollo de ambas corrientes de pensamiento no ha sido incompatible, y de hecho, ambas han incorporado líneas de actuación comunes, especialmente a raíz de los trabajos de Haugen.
3. Aunque algunos autores distinguen entre los conceptos de *planificación* y *política* lingüística, en el sentido de que la primera representa una parte, o más concretamente, la realización factual de la segunda (vid. Appel y Muysken 1996: 72), en el presente artículo adoptamos preferentemente el primero de los términos en un sentido amplio, aunque sin ningún dogmatismo doctrinal, por lo que, eventualmente, utilizaremos también el segundo.
4. En una revisión histórica sobre esta cuestión, Deutsch (1968) ha documentado el considerable crecimiento en los últimos mil años de las que denomina “lenguas nacionales plenas”: desde seis en el año 950 d.C. –latín, griego, hebreo, árabe, inglés antiguo y eslavo– hasta cincuenta y tres en 1937, cifra que, no obstante, se ha quedado pequeña en el transcurso del presente siglo, como consecuencia de las reivindicaciones de los “derechos lingüísticos” de las minorías en numerosas regiones europeas.
5. Con todo, no es ésta la única concepción posible del concepto que nos ocupa. En la práctica convive con otra, que ha hecho fortuna en algunos estados fuertemente centralistas, en los que tan sólo merece la condición de tal la lengua de todo el Estado, que además está arropada adicionalmente por una larga tradición literaria y prestigiosa. Así ocurre, por ejemplo, en países como Francia, donde lenguas como el catalán, el bretón, el corso o el vasco no han merecido históricamente la denominación de lenguas –serían *dialectos* antes que *lenguas*–, y mucho menos el calificativo de nacionales.
6. Valdés analiza en su trabajo el proceso que llevó al castellano a configurarse como la lengua nacional y oficial de Cuba. A juicio del autor, tan sólo el español contaba con posibilidades de imponerse a la larga como lengua nacional del mestizo pueblo cubano, ya que ninguna otra lengua europea, africana, asiática o indoamericana tenía el respaldo institucional, cultural y demográfico de que disfrutaba el primero en la Cuba colonial.
7. Con todo, la denominación que nos ocupa es utilizada preferentemente en algunos países hispanoamericanos como sustituta de otras, como *español* o *castellano*, que poseen connotaciones políticas o regionales indeseables.
8. Algunos autores han criticado este modelo de Haugen, que está basado exclusivamente en el criterio de la comunicación. Así, para Fasold (1984: 28) algunos casos concretos en el mundo no cua-

- dran con las exigencias de este autor; por ejemplo, Irlanda, comunidad que cabría calificar como primaria, pero donde existe un notable esfuerzo planificador.
9. En el mundo hispánico no han proliferado los esfuerzos planificadores de autores como Vidal de Battini o Bello para orientar a maestros y padres de familia sobre qué español enseñar y cómo hacerlo.
 10. Los intentos por adaptar la ortografía a las normas cambiantes de la lengua oral han encontrado resistencias activas al menos desde el siglo XIII (Urdaneta 1982).
 11. Para una propuesta reciente en el mismo sentido, véase el artículo de Mijares (1977), en el que el lingüista cubano sugiere un alfabeto de 22 letras –5 vocales y 17 consonantes– con cambios de grafemas como los siguientes: sustitución de *k* y *q* por *c*, *v* por *b*, *x* por *j*, etc.
 12. Sin embargo, estas propuestas no traspasaron los dominios de la metrópolis, por lo que durante mucho tiempo las normas imperantes en las colonias fueron más conservadoras.
 13. Entre las propuestas de Bello figuraban: a) la sustitución de *i* en lugar de *y* vocálica en todos los casos (*lei*); b) la eliminación de la *h* (*onor*) y *u* en los grupos *qu*, *gu* (*queso*); c) la sustitución de *r* por *rr* para la vibrante múltiple (*rrápido*); d) *ze*, *zi* en lugar de *ce*, *ci*; e) empleo de *q* en lugar de *c* (*qolor*).
 14. Sin embargo, Díaz-Plaja (1977), recogiendo una posición más conservadora, próxima a la académica, considera que, a diferencia de la lengua hablada, sometida perpetuamente a cambios, la lengua escrita sirve como instrumento de conservación y estabilización en el tiempo de ese mismo idioma. Por ello, recuerda a los “reformadores” la necesidad de atemperar las necesidades derivadas de las nuevas realidades lingüísticas mediante la consideración de la importancia de esa fuerza unificadora. Por estas razones, Hoyos (1978) considera que las “Normas sobre prosodia y ortografía” dictadas por la Real Academia hace unos años eran importantes para el futuro de la lengua española y rechazaba, por imprudentes, las propuestas de reforma de la ortografía.
 15. Sobre los problemas de adaptación gráfica de los préstamos hispanos en el alfabeto tagalo de Filipinas, véase Paterno (1977).
 16. También para el catalán López del Castillo (1976: 82) el estándar es la lengua común utilitaria, es decir, una variedad que está a disposición de todos y que, por lo tanto, debe superar la diversidad. Por ello, no sólo ha de ser conocida por todos, sino también aceptada por el conjunto de la comunidad (cf. Aracil 1982).
 17. Como es sabido, estas instituciones difieren de la tradición anglosajona, que rechazó la idea de una academia y de otras formas de regulación lingüística, encomendando el cuidado del inglés a la iniciativa privada (Johnson 1755, Webster 1828)
 18. Pese al prestigio de las academias del mundo hispánico, no han faltado también algunos detractores, especialmente críticos con el conservadurismo latente en los diccionarios. Entre los infatigables detractores de estas obras académicas figura el colombiano Elías E. Muvdi (Escamilla 1990).
 19. Recientemente Samper y Hernández (1999) han publicado en formato CD-ROM el conjunto de las entrevistas realizadas hasta la fecha.
 20. Especialmente interesantes resultan los números monográficos dedicados por el Boletín de la Academia Colombiana al comentario de las labores llevadas a cabo por sus comisiones de lexicografía y vocabulario técnico (vid. Zamora Vicente 1988; Boletín de la Academia Colombiana 1986, 1989). Asimismo, el estado colombiano ha sido uno de los que más empeño ha puesto en la defensa del español. Leyes y reglamentos han servido para potenciar el uso de esta lengua en todos los dominios oficiales, profesionales y legales, así como para la regulación del idioma en los medios de comunicación, como radio y televisión. Entre las medidas más llamativas –y polémicas en otros contextos– se incluyen multas para aquellos que vulneren las leyes de protección del idioma (cf. Boletín de la Academia Colombiana 1975).
 21. La delimitación de la norma no es una tarea sencilla, como tampoco lo es la noción que de ella tienen los especialistas. Recientemente Adames (1993) ha recordado la existencia de dos concepciones básicas diferentes en la delimitación teórica de la norma en la lingüística europea contemporánea, las que se derivan de Saussure y Coseriu, respectivamente.

22. Por otro lado, la participación de los lingüistas profesionales en algunas actividades importantes de la planificación, como la educación, ha sido casi siempre muy limitada, lo que ha tenido consecuencias perniciosas en ciertos casos, como la educación bilingüe en EE UU (cf. Lozano 1983).
23. Uno de los aspectos más controvertidos de la ley ha surgido en su aplicación al mundo del cine, ya que las propuestas de doblaje al catalán realizadas por el gobierno de la Generalitat contaron desde un principio con el rechazo de las principales compañías de cine norteamericano. Al final, y tras un arduo proceso de negociación se ha alcanzado un acuerdo entre ambas partes, que, no obstante, coincide escasamente con las pretensiones iniciales de la ley, lo que ha originado un indisimulado malestar entre los políticos nacionalistas.
24. Una revisión de las principales medidas de planificación lingüística adoptadas en Cataluña en los primeros años de la restauración de la democracia puede encontrarse en Torres (1984). Entre los debates que se llevaron a término en esos primeros años, Sabater (1984) ha destacado la polémica entre los partidos nacionalistas, por un lado, y los socialistas/comunistas, por otro, acerca de cuál debía ser la lengua de instrucción de los niños en Cataluña: mientras que los primeros abogaban por dejar esta elección a los padres, socialistas y comunistas se inclinaba por que la educación primaria se realizara en la lengua materna de los alumnos, siguiendo las directrices emitidas por la UNESCO (1953) y otros organismos internacionales.
25. Un buen resumen de las principales acciones legislativas en materia educativa desarrolladas en Cataluña, Valencia y País Vasco la encontramos también en Herreras (1993), trabajo que además sobresale por la comparación entre estas políticas y las llevadas a cabo en Canadá durante las últimas décadas. Desde un punto de vista histórico, interesa recordar que uno de los primeros textos legales de política lingüística oficial de la España contemporánea data de mayo de 1975, momento en el que el Ministerio de Educación del último gobierno franquista propuso la enseñanza –de manera experimental– de las llamadas lenguas regionales en los periodos preescolar y primario (cf. Lebende-Sprachen 1977: 22).
26. En otro orden de cosas, el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera ha crecido en algunos países europeos en los últimos años, abandonando progresivamente una situación de precariedad, derivada, a juicio de Scherf y Bausch (1990), tanto de unas políticas lingüísticas deficientes como de unas percepciones sesgadas de las demandas lingüísticas, en unas sociedades de libre mercado cada vez más globalizadas.
27. En otro trabajo, Stewart (1981) ha destacado que los esfuerzos anteriores a los programas de 1980 para la alfabetización de la población bilingüe, tanto en español como en la correspondiente lengua indígena, fracasaron ampliamente.
28. Complementariamente, la política lingüística en Guatemala ha tenido que abordar tareas de planificación del *corpus* como la grafización, estandarización y elaboración lexicográfica de estas lenguas, que no contaban con una labor de codificación previa.
29. Más críticamente se muestra, no obstante, Burns (1984) sobre el mismo tema.
30. Sin embargo, lo que para algunos resulta insuficiente en un territorio parece adecuado para otros. Así, Morren (1992-93) valora positivamente la experiencia de educación bilingüe en Chiapas y la propone como modelo para seguir en la política lingüística guatemalteca (véase también Najjarro 1990).
31. A partir de estas y otras situaciones problemáticas, Freedson y Pérez (1995) terminan concluyendo que el compromiso del gobierno federal mejicano en la defensa de estas políticas no es nada firme. Sobre la historia de la educación lingüística en México y sus perspectivas de futuro, véase también el trabajo de Arizpe (1994). Asimismo, resulta recomendable el número 18.3 de la revista *Language Problems and Language Planning* (1994), dedicado monográficamente al análisis de la sociolingüística mejicana y entre cuyos principales objetos de interés figuran las cuestiones de política lingüística (cf. Hidalgo 1994; Cifuentes 1994).
32. En otro contexto geográfico, el norteamericano, donde es el español el idioma que ocupa una posición desfavorecida, Valdés (1982) ha llamado la atención sobre el hecho de que el bilingüismo

- alcanzado entre los hispanos no siempre se corresponde con un dominio similar en niveles formales como la lectura o la escritura. Lo más frecuente es la alfabetización de los individuos únicamente en inglés, lo que representa un problema considerable para la normalización de la otra lengua.
33. González Ollé (1978: 263), cuyo artículo se publicó en el momento culminante de los debates que sobre la oficialidad del castellano se produjeron en las Cortes Constituyentes españolas, recuerda que el castellano no se considera como lengua oficial en la legislación española hasta la Segunda República (véase también Lodares 2000: 34).
 34. Véase una opinión contraria a esta calificación, que relega al español como simple *lengua oficial*, en el reciente –y polémico– libro de Lodares (2000: 110).
 35. Es el caso del llamado colectivo Babel, movimiento ciudadano nacido en los últimos años en Cataluña e integrado por políticos, artistas e intelectuales, que se ha destacado por su crítica hacia los principios que orientan la política lingüística de la Generalitat de Cataluña. Una compilación de artículos sobre el tema a cargo de sus miembros más destacados puede verse en el volumen monográfico coordinado por Santamaría (1999), *Foro Babel. El nacionalismo y la lenguas de Cataluña*.
 36. Con todo, la misma realidad es analizada bajo ópticas completamente opuestas según quien lleve a cabo la interpretación. Así, por ejemplo, la desaceleración en el proceso de galleguización no tendría razón de ser si hacemos caso de diagnósticos tan negativos sobre el estado actual de la lengua autóctona, como el que es suscrito por García Negro (1993). Para esta autora, el menosprecio del gallego en la constitución española de 1978, la subyugación de esta lengua respecto al español –que García Negro deduce, entre otras fuentes, de una sentencia del Tribunal Constitucional de 1986– o su tratamiento superficial en la Ley de Normalización lingüística, actualmente en vigor (1983), son factores de política lingüística que no invitan, en su opinión, a la normalización social del gallego. En otro contexto geográfico, Strauch (1992) ha analizado la dialéctica entre derechos lingüísticos individuales y colectivos derivada de la legislación emitida por el gobierno portorriqueño a comienzos de la década de los 90 y por la que se convertía al español en la única lengua oficial de la isla.
 37. A juicio de Lodares (2000: 48), una prueba de ello fue la necesidad de imponer la denominación *castellano* para designar la lengua española en la Constitución de 1978, con el objeto de no incomodar a los representantes nacionalistas catalanes y vascos. Con todo, este autor considera que la presente defensa y proyección pública de las lenguas minoritarias en España, lejos de ser una marca de progresismo, como habitualmente se piensa, representa una herencia del viejo *tradicionalismo* español, tan inclinado a la salvaguardia de los particularismos regionales y contraria a la modernización del país. En este sentido recuerda el comentario del hispanista Alain Milhou, según el cual: En la España Moderna, la historia del mantenimiento de lenguas minoritarias va unida al analfabetismo (véase también González Ollé 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Academia Colombiana. 1975. “Ley en Favor de la Lengua Española en Colombia”. *Boletín de la Academia Colombiana* 25, 110: 432-437.
- Academia Colombiana. 1986. “Vida del lenguaje”. *Boletín de la Academia Colombiana* 36, 152: 121-143.
- Academia Colombiana. 1989. “Enmiendas y adiciones a los diccionarios aprobadas por la Real Academia Española”. *Boletín de la Academia Colombiana* 38, 162: 486-519.
- Adames, J. 1993. “Aún sobre norma lingüística”. *Letras* 50: 113-131.
- Aguado, J. 1976. “En Busca de un Diccionario Científico de Habla Española”. *Yelmo* 28: 8-9.

- Alvar, M. 1990. "La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio". *Estudios sobre variación lingüística*. Recop. F. Moreno. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 13-26.
- Appel, R. y Muysken, P. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Aracil, Ll. 1982. *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- Aracil. 1986. "Llengua nacional: una crisi sense crítica?". *Límits* 1. Barcelona: Empúries.
- Araus, C. 1988. "Ortografía: Historia del eterno divorcio entre lo que hablamos y lo que escribimos". *Glotta* 3, 1: 17-22.
- Arizpe, E. 1994. "Whose Spanish? Language and Literature in the Secondary School in México". *Who Owns English?* Eds. M. Hayhoe y S. Parker. Buckingham: Open University Press. 53-61.
- Arnau, J. y Boada, H. 1986. "Languages and School in Catalonia". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 2-3: 107-122.
- Azurmendi, M. 1998. *La herida patriótica*. Madrid: Aguilar.
- Bastardas, A. y Soler, J. eds. 1988. *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: La Magrana.
- Bayuk, M. 1979. "Language Changes: Random, Natural Process vs Politically Induced Changes". *University of South Florida Language Quarterly* 17, 3-4: 46-48.
- Bernal-León, J. 1988. "El español como elemento de la integración Latinoamericana". *Glotta* 3, 2: 13-17.
- Blanchadell, A. 1987. "Normalització lingüística. El concepte". *Limits* 3: 21-43.
- Borrego, J. 1981. *Sociolingüística rural. Investigación de Villadepera de Sagayo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Briceno, M. 1987. "La Academia de la Lengua: ¿qué es?". *Glotta* 2, 2: 37-39.
- Burns, D. 1984. "Quechua/Spanish Bilingual Education and Language Policy in Bolivia (1977-1982)". *International Education Journal* 1, 2: 197-220.
- Cabré, M.T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.
- Cabrera, L. y otros 1987. "Ley de alfabetización de Guatemala". *Winak: Boletín Intercultural* 3, 1: 50-66.
- Calero, M. A. 1993. *Estudio sociolingüístico del habla de Toledo*. Lérida: Pagés.
- Castejón, A. 1997. "Educational Policy, Mixed Discourses: Responses to Minority Learners in Catalonia". *Language Problems and Language Planning* 21, 1: 20-34.
- Calvache, R. 1987. "Primer seminario taller para la unificación de alfabetos Awa". *Glotta* 2, 2: 43-46.
- Chang-Rodríguez, E. 1982. "Problems for Language Planning in Peru". *Word* 33, 1-2: 173-191.
- Cifuentes, B. 1994. "Las lenguas amerindias y la conformación de la lengua nacional en México en el siglo XIX". *Language Problems and Language Planning* 18, 3: 208-222.

- Cobarrubias, J. 1983. "Ethical issues in status planning". *Progress in Language Planning: International perspectives*. Eds. J. Cobarrubias y J.A. Fishman. Berlín, Nueva York, Amsterdam: Mouton. 41-85.
- Coronado, S. 1992. "Educación bilingüe en México: propósitos y realidades". *International Journal of the Sociology of Language* 96: 53-70.
- Corvalán, G. 1984. "Education in the Mother Tongue and Educational Achievement in Paraguay". *Prospects* 14, 1: 95-106.
- Daoust, D. 1997. "Language Planning and Language Reform". *The Handbook of Sociolinguistics*. Ed. F. Coulmas. Oxford: Blackwell. 436-452.
- Deutsch, K. W. 1968. "The trend of European nationalism". *Readings in the Sociology of Language*. Ed. J.A. Fishman. La Haya y París: Mouton. 598-606.
- Díaz Plaja, G. 1977. "La lengua escrita como norma fonética". *Yelmo* 32: 30-31.
- Drake, D. 1978. "Bilingual Education Programs for Indian Children in Mexico". *Modern Language Journal* 62, 5-6: 239-248.
- Eberenz, R. 1989. "L'espagnol et les langues indigènes dans l'Amérique coloniale: les discours de la politique linguistique". *Etudes de lettres* 2: 97-117.
- Escamilla, J. 1990. "Elias E. Muvdi: Acerca de las academias, los criterios de corrección y el habla popular". *Glotta* 5, 3: 42-46.
- Esteva, C. 1984. "Ethnocentricity and Bilingualism in Catalonia: The State and Bilingualism". *International Journal of the Sociology of Language* 47: 43-57.
- Etxebarria, M. 1995. *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Txalaparta.
- Etxebarria, M. 1996. "Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco". *Revista Española de Lingüística* 26: 301-325.
- Fajardo, A. 1987. "Incorrección en el lenguaje periodístico español". *Lebende Sprachen* 32, 4: 172-174.
- Fasold, R. 1984. *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Ferguson, Ch. 1968. "Language development". *Language Problems of Developing Nations*. Eds. J. Fishman, C. Ferguson, y J. Das Gupta. Nueva York: Wiley. 27-35.
- Fishman, J. 1972. *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*. Rowley, MA: Newbury House.
- Fleischmann, U. 1992. "Englisch versus Spanisch: Sprachgrenzen in Mittelamerika". *LiLi, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 22, 85: 77-95.
- Freedson, M. y Pérez, E. 1995. "Educación bilingüe-bicultural y modernización en Los Altos de Chiapas". *América Indígena* 55, 1-2: 383-424.
- García-Negro, M. P. 1993. "La Legislation concernant la langue galicienne (la legalité vs la nécessité)". *Plurilinguismes* 6: 155-179.
- Garmendia, M. C. 1994. "El proceso de normalización lingüística en el País Vasco: datos de una década". *International Journal of the Sociology of Language* 109: 97-107.
- Garvin, P. 1973. "Some comments on language planning". *Language Planning: Current Issues and Research*. Eds. J. Rubin y R. Shuy. Washington D.C.: Georgetown U.P. 24-33.

- Garvin, P y Mathiot, M. 1974. "The Urbanization of the Guaraní Language: A problem in Language and Culture". *Advances in Language Planning*. Ed. J. Fishman. La Haya: Mouton. 365-74.
- Goes, J. 1998. "¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística". *Language Problems and Language Planning* 22, 1: 88-89.
- González, J. C. 1991. *Estratificación sociolingüística de una comunidad semiurbana: Toro (Zamora)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González Ollé, F. 1978. "El establecimiento del castellano como lengua oficial". *Boletín de la Real Academia Española* 58: 229-280.
- González Ollé, F. 1995. "El largo camino hacia la oficialidad del español en España". *La lengua española, hoy*. Eds. M. Seco, y G. Salvador. Madrid: Fundación Juan March. 37-61.
- Grijelmo, A. 1998. *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Hall, R., Jr. 1950. *Leave Your Language Alone*. Nueva York: Ithaca.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Filadelfia: University of Pennsylvania. Press.
- Haugen, E. 1966a. "Dialect, language, nation". *American Anthropologist* 68: 922-35.
- Haugen, E. 1966b. "Linguistics and language planning". *Sociolinguistics. Proceeding of the UCLA Sociolinguistics Conference*. La Haya: Mouton. 50-71.
- Haugen, E. 1987. "Language Planning". *Sociolinguistics. An International Handbook of Science of Language and Society*, vol. I. Eds. U. Ammon y otros. Berlín: W. de Gruyter. 661-672.
- Herreras, J. 1993. "Le Statut des langues minoritaires dans le systeme educatif espagnol". *Linguistique* 30, 1: 105-121.
- Herrero, M. 1993. "Guerre des graphies et conflit glottopolitique: lignes de discours dans la sociolinguistique galicienne". *Plurilinguismes*. 6: 181-209.
- Hidalgo, M. 1994. "México's Language Policy and Diversity: Guest Editor's Foreward". *Language Problems and Language Planning* 18, 3: 179-184.
- Hoffmann, C. 1996a. "Language Planning at the Crossroads: The Case of Contemporary Spain". *Language, Culture and Communication in Contemporary Europe*. Ed. C. Hoffmann. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 93-110.
- Hoffmann, C. 1996b. "Societal and Individual Bilingualism with English in Europe". *The English Language in Europe*. Ed. R.K. Hartmann. Oxford: Intellect Ltd. 47-60.
- Hoyos, R. 1978. "Sobre modificaciones lingüísticas". *Boletín de la Academia Colombiana* 28, 120: 107-111.
- Jernudd, B. 1973. "Language planning as a type of language treatment". *Language Planning: Current Issues and Research*. Eds. J. Rubin y R. Shuy. Washington D.C.: Georgetown U.P. 11-23.
- Kloss, H. 1968. "Notes Concerning a language-nation typology". *Language Problems of Developing Nations*. Eds. J. Fishman, J.C.A. Ferguson y J. Das Gupta. Nueva York: John Wiley and Sons. 69-86.

- Kremnitz, G. 1991. "Aktuelle Probleme der Sprachpolitik in Euskadi". *Europa Ethnica* 48, 1: 10-23.
- La Orden-Miracle, E. 1980. "Temas y problemas del idioma español en la prensa". *Yelmo*, 1980-1981, 46-47: 32-37.
- Lastra, Y. 1994. "El papel del español en las zonas indígenas de México". *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*. Eds. A. Alonso, B. Garza y J.A. Pascual. Salamanca: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo & Univ. Salamanca.
- Lodares, J. M. 2000. *El paraíso políglota*. Madrid: Taurus.
- Lodge, R. A. 1993. *French: From dialect to standard*. Londres: Routledge.
- López del Castillo, L. 1976. *LLengua standar i nivells de llenguatge*. Barcelona: Laia.
- Lora, M. 1976. "En defensa del lenguaje científico". *Yelmo* 28, 6.
- Lozano, A. 1983. "Mantenimiento del español: Enfoque y crítica". *Spanish in the U.S Setting: Beyond the Southwest*. Ed. L. Elias-Olivares. Rosslyn, VA: Nat. Clearinghouse for Biling. Education.
- Mijares, J. 1977. "El español como idioma universal: una propuesta cubana para la reforma gramatical de la lengua". *Yelmo* 1977, 32: 19-21.
- Molina Martos, L. 1991. *Estudio sociolingüístico de la ciudad de Toledo* (tesis doctoral inédita). Madrid.
- Mollà, T. y Palanca, C. 1987. *Curs de Sociolingüística I*. Alzira: Edicions Bromera.
- Moreno, F. 1991. "Planificación lingüística y dialectología". *Lingüística Española Actual* 13, 2: 251-268.
- Moreno, F. 1992. "Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española". *Revista de Filología Española* 72, 3-4: 345-359.
- Moreno, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Morren, R. 1992-93. "Educación bilingüe: ¿Cuál idioma primero?". *Winak: Boletín Intercultural* 8, 1-4: 43-57.
- Najarro, A. 1990. "Un nuevo enfoque para la educación bilingüe en Guatemala". *Boletín de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar*: 21-23.
- Moriyón, C. 1988. "Valdés y Salinas. Dos actitudes frente a la lengua". *Estudios de Lingüística* 5: 291-301.
- Paterno, A. 1977. "Toward the Standardization of Pilipino Orthography: Standardizing the Spelling of Spanish Loans Assimilated into Tagalog". *Philippine Journal of Linguistics* 8, 1-2: 52-69.
- Parton, N. 1997. "Managing Ethno-Linguistic Dissent in the Basque Country: A Comparison of Policy Styles in France and Spain". *Geolinguistics* 23: 94-113.
- Pitarch, V. 1984. *Reflexió crítica sobre la LLei d'Us i ensenyament del Valencià*. València: Tres i Quatre.
- Pitarch, V. 1986. "Les servituds de la política lingüística". *Ullal* 9: 23-30.
- Plaza, P. y Albó, X. 1989. "Educación bilingüe y planificación lingüística en Bolivia". *International Journal of the Sociology of Language* 77: 69-91.

- Reniu-i-Tresseras, M. 1996. "La Langue et l'identite nationale. La Planificatrion linguistique en Catalogne". *Europe Plurilingue*, supplement, Oct: 55-66.
- Reniu-i-Tresseras, M. 1989. "Mayan Language Planning for Bilingual Education in Guatemala". *International Journal of the Sociology of Language* 77: 93-115.
- Richards, J. 1989. "Mayan Language Planning for Bilingual Education in Guatemala". *International Journal of the Sociology of Language* 77: 93-115.
- Rosenblat, A. 1975. "Nuestra lengua en el mundo". *Yelmo*: 24, 7-8.
- Rubin, J. 1971. "Evaluation and language planning". *Can Language Be Planned? Sociolinguistic theory and practice for Developing Nations*. Eds. J. Rubin y B.H. Jernudd. Honolulu: University Press of Hawal. 217-52.
- Rubin, J. 1984. "Planning for the language change in the United States. The case of monoingual Spanish speakers". *Language and Power*. Eds. C. Kramarae, M. Schulz y W. O'Barr. Beverly Hills: Sage. 154-175.
- Ruiz, R. 1984. "Orientations in Language Planning". *NABE Journal* 8, 2: 15-34.
- Sabater, E. 1984. "An Approach to the Situation of the Catalan Language: Social and Educational Use". *International Journal of the Sociology of Language* 47: 29-41.
- Sacerdoti, G. 1976. "Lingua e lingue nel messico". *Studi italiani di lingüística teórica e applicata* 5, 3: 579-594.
- Samper, J. A: y C. Hernández 1999. *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina.
- Sánchez, A. 1992. "Política de difusión del español". *International Journal of the Sociology of Language* 95: 51-69.
- Sánchez, G. 1987. "Campaña para revertir el mestizaje de las lenguas indígenas de México". *América Indígena* 47, 4: 671-673.
- Sánchez Carrión, J. M. 1981. *El espacio bilingüe*. Burlada: Eusko Ikaskuntza.
- Santamaría, A. 1999. *Foro Babel. El nacionalismo y las lenguas de Cataluña*. Barcelona: Áltera
- Scherf, V. y Bausch, K. 1990. "Ein Sprachentandem "Italienisch plus Spanisch" als 2. oder 3. Fremdsprache: Überlebenschancen sudeuropaischer Sprachen als Schulsprachen". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43, 1: 7-10.
- Schweers, W. 1995. "Planning for Language Education in Puerto Rico: The Dilemma of Bilingualism". *Language Quarterly* 33, 3-4: 205-223.
- Seco, M. 1984. "El español en América". *Boletín de la Academia Colombiana* 34, 145: 222-225.
- Siguan, M. 1984. "Language and Education in Catalonia". *Prospects* 14, 1: 107-119.
- Siguan, M. 1992. *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Universidad.
- Siguan, M. 1993. "Multilingual Spain". *European Studies on Multilingualism* 2: 1-308.
- Siguan, M. y Mackey, W. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

- Spitzova, E. 1991. "Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica: Proyecto y realización". *Etudes Romanes de Brno* 21 (12): 61-66.
- Stewart, M. 1996. "Name Wars: The Case of Valencia". *International Journal of Iberian Studies* 9, 3: 180-190.
- Stewart, S. 1981. "Language in Guatemala: Planning and Prospects". *Linguistic Reporter* 23, 7: 6-7.
- Stewart, S. 1984. "Language Planning and Education in Guatemala". *International Education Journal* 1, 1: 21-37.
- Strauch, H. 1992. "The Compelling Influence of Nonlinguistic Aims in Language Status Policy Planning in Puerto Rico". *Working Papers in Educational Linguistics* 8, 2: 107-131.
- Strubell, M. 1996. "Language Planning and Bilingual Education in Catalonia". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, 2-4: 262-275.
- Tauli, V. 1968. "Introduction to a theory of language planning". *Acta Universitatis Upsaliensis* 6: 77-95.
- Torres, J. 1984. "Problems of Linguistic Normalization in the Paisos Catalans: From the Congress of Catalan Culture to the Present Day". *International Journal of the Sociology of Language* 47: 59-62.
- Urdaneta, I. 1982. "The History of Spanish Orthography, Andres Bello's Proposal and the Chilean Attempt: Implications for a Theory on Spelling Reform". *Spelling Progress Bulletin* 22, 3: 8-12.
- Valdés, G. 1982. "Bilingualism in a Mexican Border City: A Research Agenda". *Bilingualism and Language Contact: Spanish, English, and Native American Languages*. Eds. Barkin-Florence, Brandt-Elizabeth-A., Ornstein-Galicia-Jacob. Nueva York : Teachers College Press.
- Valdés, S. 1994. "Factores que propiciaron la imposición del español como lengua nacional en Cuba". *Anuario de Lingüística Hispánica* 10: 367-388.
- Vallverdú, F. 1984. "A Sociolinguistic History of Catalan". *International Journal of the Sociology of Language*. 47: 13-28.
- Velleman, B. 1997. "Domingo F. Sarmiento y la función social de la lengua". *Historiographia Lingüística* 24, 1-2: 159-174.
- Vila-i-Moreno, F. y Freixa-i-Aymerich, J. 1990. "Language Planning in Spain". *New Language Planning Newsletter* 5, 2: 1-6.
- Vilhar, X. 1986. "Notas sobre caracterizaçom sociolingüística do galego". *Sociología de las lenguas minorizadas*. Martutene: Tartalo.
- Wardhaugh, R. 1986. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell. Trad. gallego: Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. 1992.
- Wright, R. 1992. "La metalingüística del siglo XII en español". *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Vol. II. Madrid. 879-888.

- Yáñez, C. 1991. "The Implementation of Language Policy: The Case of Ecuador". *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de pedagogie* 37, 1: 53-66.
- Zamora, A. 1988. "Enmiendas y adiciones a los diccionarios. Diciembre de 1985 a Diciembre de 1986". *Boletín de la Academia Colombiana* 38, 161: 269-317.
- Zentella, A. 1982. "Spanish and English in Contact in the United States: The Puerto Rican Experience". *Word* 33, 1-2: 41-57.
- Zimmer, R. 1981. "Die 'Ortografia Kastellana' des Gonzalo Correas aus dem Jahre 1630". *Historiographia Lingüística* 8, 1: 23-45.