

QVR 39/2012

Redaktion: Georg Kremnitz (Leitung), Peter Cichon (Finanzen), Barbara Czernilofsky-Basalka (technische Ausführung)
weitere Redaktionsmitglieder: Max Doppelbauer, Astrid Hönigsperger, Fabio Longoni, Kathrin Sartingen, Heinrich Stiehler, Robert Tanzmeister
korrespondierende Redaktionsmitglieder: Joachim Born, Catherine Parayre, Thomas Widrich
Sekretariat: Barbara Tiefenbacher

Grafik: Astrid Young
Druck: Berger & Söhne GmbH

Adresse (Redaktion und Bestellung):
QVR-homepage: <http://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/>

Quo vadis, Romania?
Institut für Romanistik
Universität Wien
Universitätscampus AAKH
Garnisongasse 13, Hof 8
A-1090 Wien

Jahresabonnement: Ausland 18,- € / Österreich 14,- € (inklusive Zustellung);
Selbstabholer 11,- €
Einzelheft: 8,- € (Selbstabholer 6,- €); Doppelheft: 16,- € (Selbstabholer 12,- €)

Bankverbindung: Bank Austria Creditanstalt Wien, Kto.-Nr. 03230 494 100 (BLZ 12000)
IBAN: AT 94 1100 0032 3049 4100; BIC: BKAUATWW

Gedruckt mit Förderung der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

ISSN: 1022-3169

QVR 39/2012

Inhaltsverzeichnis

Präsentation:

Astrid HÖNIGSPERGER & Max DOPPELBAUER, Sprachenpolitik in der Romania	5
--------------------------------------------------------------------------------	---

Artikel:

Georg KREMnitz, Was kann Sprachenpolitik für dominierte Sprachen leisten?	7
Henrique MONTEAGUDO, Política lingüística en Galicia: Apuntes para un nuevo balance	21
Diana REY, El imperio contraataca: avance y regresión de la normalización del gallego durante la etapa del gobierno bipartito 2007-2009	40
Holger WOCHELE, Sprach- und Minderheitenpolitik: Rumänien und das Rumänische – eine Einführung	55
Roberto BEIN, Política lingüística argentina actual, con especial referencia al portugués	71
Jorge GÓMEZ RENDÓN, Una nueva perspectiva de las políticas lingüísticas: las lenguas indígenas del Ecuador como patrimonio cultural inmaterial	85
Adrián Pablo FANJUL, Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito de español en Brasil	100

Varium:

Domenico STAITI, Il “giardino di rose”	115
----------------------------------------------	-----

Rezension:

Georg KREMnitz: Hausmann, Frank-Rutger, 2011. <i>Die Geisteswissen- schaften im „Dritten Reich“</i> . Frankfurt a. M.: Klostermann	129
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Autorinnen und Autoren in diesem Heft	135
---------------------------------------------	-----

Restexemplare QVR	136
-------------------------	-----

Sprachenpolitik in der Romania

Astrid HÖNIGSPERGER & Max DOPPELBAUER, beide Wien

Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik haben in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Die Sprache, in der wir kommunizieren, ist ein Bestandteil unserer Identität und einer der unmittelbarsten Ausdrucksformen unserer Kultur. Nicht nur in Europa ist eine tägliche Sprachenvielfalt unsere gelebte Realität. Die Europäische Union wurde nach dem Grundprinzip der „Einheit in Vielfalt“ gegründet und es ist im Alltagsleben wie auch auf politischer Ebene unerlässlich geworden, in mehreren Sprachen, in mehreren Varietäten, kommunizieren zu können. Wer das kann, hat gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Vorteile gegenüber anderen. Die Sprachenpolitik in den europäischen Ländern hat zwar einerseits das Ziel, das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu fördern und ein grundsätzlich positiv eingestelltes Klima für alle Sprachen der Mitgliedsstaaten zu schaffen, doch innerhalb des zur Verfügung stehenden Repertoires an Sprachen scheint es einen unausgesprochenen Unterschied zu geben. Anerkannte Nationalsprachen bestimmter Länder genießen Prestige und werden in Schulen und Bildungsinstitutionen für Erwachsene mit Begeisterung gelernt, jeder auch noch so rudimentäre Sprecher ist stolz, auf seine Kenntnisse hinweisen zu können. Anders ist die Situation für eine zweite Gruppe von anerkannten Nationalsprachen, die aufgrund von verschiedenen historischen Gegebenheiten deutlich weniger Prestige genießt. Egal ob es sich um Sprachen von Ländern handelt, deren Kenntnis in Wahrheit wirtschaftlich höchst rentabel wäre, oder um Sprachen, die aufgrund von Vorurteilen und/oder großen Migrantenzahlen bei der Bevölkerung weniger geschätzt sind, ist diese Zweiteilung scheinbar fest im Bewusstsein der Sprecher verankert und über einen kurzen Zeitraum nicht völlig auszulöschen. Das gleiche gilt für die Sprachen der eigenen regionalen Minderheiten, die in kaum einem Land wirklich hohes Prestige genießen.

Fremdsprachenkompetenzen werden als Grundkompetenzen angesehen, die jeder Mensch haben sollte, um für sich und die Gesellschaft, in der er lebt, Vorteile zu erreichen. Fremdsprachenkenntnisse erhöhen die Ausbildungs- und Bildungschancen und sind wichtig auf dem heutigen Arbeitsmarkt – mit den eigenen Minderheiten in *deren* Sprache kommunizieren zu können, sieht jedoch kaum jemand als Vorteil an. Die praktische Überlegenheit, die die

Sprecher von Regionalsprachen heutzutage alle haben – sie sind ja zwei- oder mehrsprachig – wird als Nachteil, wider jede Vernunft, interpretiert.

Wir haben uns mit diesem Band das Ziel gesetzt, unseren Lesern ausgewählte Aspekte eines Themas, das heute so aktuell und zumindest punktuell politisch brisanter denn je ist, vorzustellen. Die Beiträge stellen exemplarisch verschiedene soziopolitische Konstellationen von Sprachkontakt auf verschiedenen Kontinenten vor und besprechen sowohl sprachgesetzgeberische Aspekte des Themas, wie auch historische und soziale.

Was kann Sprachenpolitik für dominierte Sprachen leisten?

Georg KREMnitz, Wien

Ich halte es nach wie vor für sinnvoll, zwischen *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* zu unterscheiden, wobei die erste sich mit politischen Maßnahmen innerhalb einer einzelnen Sprache befasst, die zweite ihr Augenmerk auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen richtet; ich weiß mich dabei in Übereinstimmung mit dem von Helmut Glück herausgegebenen *Metzler Lexikon Sprache*¹, definiere allerdings den Geltungsbereich von Sprachpolitik etwas weiter als dieser, da ich das, was man oft unter dem Terminus *Sprachplanung* (Heinz Kloss unterschied einst zwischen *Korpusplanung* und *Statusplanung*) zusammenfasst, auch – zumindest teilweise – im Bereich der *Sprachpolitik* sehe. Normative Entscheidungen, auch für Einzelsprachen, enthalten immer auch ideologische Aspekte und sind daher *auch* politisch. Natürlich fließen die Bereiche der beiden Termini Sprachpolitik und Sprachenpolitik immer wieder zusammen, weshalb etwa Klaus Bochmann und seine Mitarbeiter auf die Unterscheidung, etwa in der noch immer umfassendsten und besten Darstellung beider Komplexe in der Romania, verzichten². Auch die Pionierarbeit von Utz Maas spricht nur von *Sprachpolitik*³, obgleich er beide Bereiche berührt. Es gibt indes Unterschiede im Objektbereich und in den Ansätzen, die eine schärfere Trennung nützlich erscheinen lassen.

¹ Glück, Helmut, (Hg.), 2010 [1993]. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar: Metzler, unter den entsprechenden Stichworten; der Autor der beiden Einträge ist Ulrich Ammon. Vgl. auch den Eintrag von Harald Haarmann, „Sprachen- und Sprachpolitik“, in: Ammon, Ulrich/Dittmar, Nobert/Mattheier, Klaus J. (Hg.), 1988. *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. Berlin, New York: de Gruyter, (2. Halbband), 1660-1678; das Stichwort taucht in der zweiten Auflage desselben Werks [2004] erstaunlicherweise nicht mehr auf.

² Bochmann, Klaus (Leitung), 1993. *Sprachpolitik in der Romania*. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Berlin/New York: de Gruyter, hier 13.

³ Maas, Utz, 1989. *Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft*. Sieben Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

1. Sprachenpolitik in der Geschichte

Maas hat in dem erwähnten Text geschrieben: „Sprachpolitik ist ein konstitutives Moment der bürgerlichen Gesellschaft (und an diese gebunden)“ (19). Wahrscheinlich würde er heute präzisieren „explizite Sprach(en)politik“, denn natürlich gibt es implizite sprachpolitische Maßnahmen schon früher (ohne sie wäre etwa die Existenz der romanischen Sprachen nicht erklärbar). Sprache tritt in Westeuropa als mögliches explizites Objekt von Politik erst ins Gesichtsfeld der Entscheidungsfähigen, als das schriftsprachliche Monopol des Lateins zu verschwinden beginnt – gleichzeitig mit dem Auftreten der ersten Merkmale der bürgerlichen Gesellschaft seit der Renaissance. Aber als etwa im Jahre 813 das Konzil von Tours entscheidet, dass fortan die Predigten entweder in der *rustica romana lingua*⁴ oder in der *thiotisca* gehalten werden sollten, damit alle leichter verstünden, was gesagt werde, ist das natürlich auch eine im weitesten Sinne politische (denn letztlich machtsichernde) Maßnahme⁵, und auch die Straßburger Eide von 842, das erste auf Galloromanisch geschriebene Dokument, sind ein juristischer und politischer Text. Allerdings befinden wir uns hier noch – obwohl es im ersten Falle direkt um Sprache geht, das eigentliche Ziel der Maßnahme war aber ein seelsorgerisches – im Bereich der impliziten Sprachenpolitik.

Als jedoch 1366 in den Statuten von Kilkenny der Gebrauch des Irischen für diejenigen untersagt wird, die „unter den Engländern leben“⁶, befinden wir uns am Anfang der expliziten Sprachenpolitik in Europa⁷. Es scheint, dass diese zunächst *negativ* war, d. h. dass bestimmte Sprachen verboten wurden; erst in einem zweiten Schritt wurde die *positive* Verwendung gewisser Sprachen bzw. Formen vorgeschrieben. Das zeigt sich etwa bei den Spracherlassen der französischen Könige, die zunächst das Latein aus den rechtlich relevanten Texten ausschließen wollten (Edikt von Moulins 1490, ihm folgten in den

⁴ Die komplizierte Bezeichnung allein deutet auf die Schwierigkeiten hin, die die Kirchenführer mit der Identifizierung des Objekts hatten.

⁵ Vgl. etwa Berschin, Helmut/Felixberger, Josef/Goebel, Hans, 1978. *Französische Sprachgeschichte*. München: Hueber, hier 183. Ähnlich die anderen einschlägigen Sprachgeschichten des Französischen.

⁶ O Fiaich, An tAthair Tomás, 1969. „The Language and Political History“, in: Cuív, Brian (ed.). *A View of the Irish Language*. Dublin: Stationery Office, 101-111, hier 102.

⁷ Gewisse explizite sprachpolitische Entscheidungen sind auch aus anderen Gesellschaften, etwa im alten Orient, bekannt. Sie bleiben indes vereinzelt (und gewöhnlich negativ, im hier verwendeten Sinne).

nächsten Jahrzehnten mehrere andere); erst die Ordonnance von Villers-Cotterêts von 1539 schreibt explizit die Verwendung des Französischen vor (für das es damals allerdings noch keine Referenzform gab). Diese sprachpolitische Maßnahme, der Ausschluss des Lateins und des Okzitanischen aus dem rechtsrelevanten schriftlichen Gebrauch, zieht unmittelbar einen sprachpolitischen Bedarf nach sich, nämlich die Erarbeitung eines verbindlichen Regelapparates für das Französische (andere Argumente, wie die Erfindung des Buchdruckes, die Entwicklung der Bürokratie usw. kommen hinzu). Wie man weiß, dauerte es geraume Zeit – meist Jahrhunderte – bis die Forderung nach einer Referenzsprache (mit der die gesprochenen Sprachen sich auf eine Ausbaustufe mit dem Latein stellten) allmählich Wirklichkeit wurde, zumal die Regelungsdichte fast unaufhaltsam zunahm. Erst dieser Ausbau macht den Bruch überhaupt möglich, den die *Renaissance* und die mit ihr verbundenen Veränderungen mit sich bringen. Er lässt sich u. a. daran erkennen, dass das Latein seine Rolle⁸ zunehmend verlor und ein Vakuum hinterließ, das aufgefüllt werden musste. Diese Veränderungen führen zu einer ersten, noch relativ bescheidenen, Ideologisierung von Sprache überhaupt, denn die verschiedenen Herrschaftssprachen treten nun zueinander in Konkurrenz. Zwar bleibt die Reglementierung zunächst noch oberflächlich, werden die Konsequenzen einzelner Schritte erst allmählich klarer, die Gesamtheit der Veränderungen lässt Sprachen indes allmählich zum Objekt von Politik werden.

Mit der Französischen Revolution und dem Aufkommen des modernen Nationalismus verstärkt sich die ideologische Aufladung erheblich. Die sprach- und sprachpolitischen Entscheidungen vervielfachen sich. Dazu trägt die allmählich überall eingeführte allgemeine Schulpflicht bei, denn die Lehrenden müssen wissen, *was* sie zu lehren haben. Die immer gewichtiger werdende Verwaltung ruft nach Normativierung. Vor allem jedoch sorgt die zunehmende Zuweisung einer Bedeutung von Sprache als Symbol eines Volkes bzw. einer Nation für eine Überhöhung, die sich notwendig in immer weiter gehenden politischen (und rechtlichen) Maßnahmen niederschlägt. Die Zahl, Intensität und Bedeutung der sprach- und sprachpolitischen Entscheidungen nimmt bis in die Gegenwart laufend zu, das lässt sich allein daran feststellen, dass die Vokabeln Sprachpolitik und Sprachenpolitik, die vor

⁸ Für das gesamte Mittelalter galt die Gleichung *lingua latina = grammatica*, was bedeutete, dass das Latein die einzige in Regeln gefasste (und damit letztlich auch lehrbare) Sprache war (auf die entsprechenden Ansätze im Altokzitanischen braucht jetzt hier nicht eingegangen werden).

wenigen Jahrzehnten noch völlig ungebräuchlich waren, heute schon fast zum Alltagswortschatz gehören (damit allerdings auch unschärfer geworden sind).

Die zunehmende Bedeutung erklärt sich vor allem daraus, dass die Modernisierung der Gesellschaften mit ihrer Arbeits- und Funktionsteilung und den diffuser, damit aber nicht weniger effizient werdenden gesellschaftlichen Hierarchien (das ist die bürgerliche Gesellschaft nach Maas) der *sprachlichen Kommunikation* zunehmende Bedeutung zuweist. Dieser Prozess verstärkt sich mit der Globalisierung noch. In immer stärkerem Maße müssen Kommunikationsbedingungen ausgehandelt und/oder reglementiert werden. Auf der anderen Seite ist längst deutlich geworden, dass Sprache sich mit Macht verbindet. Der in einer Situation nicht adäquate Sprachgebrauch, gleichgültig ob es sich um die „falsche“ Sprache oder „nur“ um eine Varietät handelt, bedeutet Schwäche oder Ohnmacht. Daher stellt sich in einem emanzipatorischen Zusammenhang die Frage, wie können Sprach- und Sprachenpolitik so betrieben werden, dass sie möglichst wenig Unterprivilegierung produzieren? Das war eines der Anliegen der klassischen Arbeiterbewegung und später der 68er, allerdings wurde es oft in fast maschinenstürmerischer Weise angegangen, nämlich im Sinne einer Nivellierung nach unten, womit kaum rückgängig zu machende Entwicklungen, etwa die zunehmende Mobilität oder die Technisierung, in Frage gestellt wurden, während es darum gegangen wäre, sie so zu organisieren, dass sie unter dem Primat des Schutzes der Umwelt allen möglichst gleichmäßig zugänglich gemacht worden wären.

2. Elemente einer Definition

In einem frühen Versuch zur Definition des Feldes definiert Bochmann 1987 (in seiner Terminologie) Sprachpolitik vorläufig als die

Regelung der kommunikativen Praxis einer sozialen Gemeinschaft durch eine Gruppe, die die sprachlich-kulturelle Hegemonie über diese ausübt bzw. anstrebt. Sprachpolitik ist wie jede andere Art von Politik den [...] Interessen bestimmter sozialer Gruppen/Schichten/Klassen untergeordnet.⁹

Er weist in diesem Selbstzitat darauf hin, dass diese Definition einige Präzisierungen benötigt. Dazu vertritt Bochmann einen sehr weiten Politikbegriff, der hier in seinen Grundzügen zitiert werden soll:

⁹ Hier zitiert nach Bochmann 1993, *op. cit.*: 7/8.

Unter Politik wollen wir die Gesamtheit der Handlungen gesellschaftlicher Subjekte verstehen, die auf Erhaltung, Funktionieren und ggf. auch Revolutionierung des Staates bezogen sind, d. h. der organisatorischen Strukturen, die vor allem die Ausübung der wirtschaftlichen und politischen Macht garantieren. Politik bezieht sich aber auch auf die gesellschaftlichen und privaten Organisationen, Vereinigungen und Institutionen, in denen und über die das Verhalten der Bürger zum Staat und zur Gesellschaft geregelt wird. (Bochmann 1993, *op. cit.*: 8)

Dabei ist besonders wichtig die folgende Feststellung:

Sprachpolitik wird somit nicht nur ‚von oben nach unten‘ betrieben, sondern wie Politik überhaupt in dem Zusammenspiel unterschiedlicher bis gegensätzlicher Interessen, Meinungen und Haltungen realisiert, aus dem sich dennoch eine bestimmte Gerichtetheit ergibt. (*ibid.*: 10/11)

Daraus folgt, dass genaugenommen alle Sozialisierungsinstanzen des Menschen zugleich sprachpolitische Agenturen [sind], da jede Sozialisierung – das ist fast ein Gemeinplatz – über Sprache vonstatten geht [...]. (*ibid.*: 21)

Vereinfacht lässt sich sagen, dass die sprach- und sprachenpolitischen Orientierungen von Gesellschaften sich als Resultante der oft weit auseinandergehenden Positionen von verschiedenen Gruppierungen verstehen lassen. Diese Resultanten sind abhängig vom Gewicht, das bestimmte gesellschaftliche Gruppen in dieser Hinsicht besitzen. Dabei zeigen sich hier zwischen Sprachpolitik und Sprachenpolitik bemerkenswerte Unterschiede. Bei der ersten kommt gewissen Gruppen, wie etwa den Multiplikatoren (Lehrern, Verlegern, oft auch Akademien u. a.) erhebliche Bedeutung zu, weil sie sich als Spezialisten gerieren und als solche (weitgehend) akzeptiert werden. Bei Sprachenpolitik spielen sie gewöhnlich nicht diese herausgehobene Rolle, da hier alle Bürger, ob direkt betroffen oder nicht, genügend Erfahrung zu besitzen beanspruchen, um kompetent mitreden zu können; umso leichter kann es zu kollektiven Fehleinschätzungen kommen. Daher werden Entscheidungen etwa über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gewöhnlich nach viel irrationaleren Kriterien getroffen als beispielsweise solche über Orthographiereformen (außer es gelingt einer Interessengruppe, eine orthographische Frage so auf eine ideologische Kontroverse zuzuspitzen, dass dieses Argument alle ande-

ren in den Schatten stellt; das ist etwa bei der letzten Reform des Rumänischen in den neunziger Jahren der Fall gewesen). Die Konsequenzen können einschneidend sein: wo spielen etwa bei Entscheidungen über den Unterricht in Minderheiten- oder Zuwanderersprachen die Meinungen von Erziehungswissenschaftlern, Psychologen oder Sprachwissenschaftlern eine herausragende Rolle? Wo werden die Betroffenen gehört?

Nimmt man axiomatisch an, dass die Sprecher jeder Sprache ihre Sprache zu einem wichtigen (wenn nicht zum ausschließlichen) Vehikel ihrer Kommunikation machen bzw. als solches erhalten wollen, dann lässt sich umgekehrt die Schlussfolgerung ziehen, dass die Sprecher einer Sprache¹⁰, die auf sprach(en)politische Zielsetzungen und Maßnahmen für ihre Sprache verzichten, in der modernen, von Medien stark beeinflussten Welt praktisch darauf verzichten, ihre Sprache als solche kenntlich zu machen. Eine Sprache ohne Referenzform und ohne Ausbau, ohne Anteil an allen Formen moderner Kommunikation kann heute – vom Standpunkt der Kommunikation aus – kaum noch als solche angesehen werden. Ihre Sprecher geben sie letztlich auf¹¹. Daher ergibt sich auf der einen Seite die Notwendigkeit solcher Schritte, auf der anderen zeigt sich, dass sie nicht unproblematisch sein können.

3. Notwendige Schritte zum Spracherhalt

Wie aus dem Gesagten hervorgeht, haben die großen europäischen Staatssprachen im Allgemeinen Jahrhunderte gebraucht, um ihren heutigen Ausbaustand zu erreichen. Sie hatten dafür alle Rechte auf Versuch und Irrtum, da sie von den jeweiligen Herrschern gestützt wurden und da ihre Regelungsversuche zunächst nur für kleine Gruppen der Sprecher (und vor allem Schreiber!) von Bedeutung waren. Diese konnten sich daher recht gut artikulieren, und die fixierten Regelungen waren ohne großen Aufwand revidierbar. Zwar stellen die heutigen Sprachgeschichten die Entwicklungen in diesen Sprachen gewöhnlich als eine ununterbrochene Reihe von Erfolgen dar, eine aufmerksame Untersuchung zeigt indes, dass Fortschritt und Rück-

¹⁰ Die Frage der Unterschiede zwischen Sprache und Varietät soll jetzt hier nicht thematisiert werden; für entsprechende Materialien vgl. etwa Kremnitz, Georg, 2008. „Sur la délimitation et l'individuation des langues. Avec des exemples pris principalement dans le domaine roman“, in: *Estudis Romànics* (Barcelona), XXX, 7-38.

¹¹ Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat in Ansätzen die psychologischen Folgen herausgearbeitet, die ein solcher, letztlich nicht freiwilliger, Sprachwechsel mit sich bringen kann. Allerdings bleibt auf diesem Feld noch viel zu tun.

schlag sich häufig abwechseln oder kann nicht wahrgenommene Chancen herausarbeiten. So wird man die orthographischen Referenzformen etwa des Englischen oder Französischen schwerlich als Erfolgsmodelle darstellen können. Allerdings waren die Referenzformen dieser Sprachen weitgehend fixiert und hatten ein bestimmtes Prestige (als Indikatoren, zunächst aber auch als Vehikel sozialen Aufstiegs) erworben, als neuerliche tiefgreifende Veränderungen der Kommunikationsbedingungen seit dem 19. Jh. in vergleichsweise kurzer Zeit zur Alphabetisierung praktisch der gesamten Bevölkerung und wenig später zur Omnipräsenz der audio-oralen und später audiovisuellen Medien führten. Damit hatten diese Sprachen, neben der Anerkennung als Staatssprachen und damit einem Quasi-Monopol im öffentlichen Gebrauch, auch einen effektiven kommunikativen Vorsprung erzielt. Viele Formen der Kommunikation existierten *zunächst* nur in ihnen. Dieser Umstand erklärt bis zu einem gewissen Grad die Beobachtung, dass trotz verstärkter Wahrnehmung mancher dominierter Sprachen durch die Öffentlichkeit in jüngster Zeit und trotz teilweise ernsthafter Bemühungen darum, sie in ihrer kommunikativen Funktion zu stärken, deren Sprecherzahlen oftmals weiterhin rückläufig sind, die generationelle Weitergabe sich zu reduzieren scheint und auch der Umfang der Praxis der (verbleibenden) Sprecher sinkt. Es scheint immerhin, dass das Aufkommen des Internet und anderer interaktiver Medien in den letzten beiden Jahrzehnten diese Ungleichheiten wenigstens in gewissem Umfang verringern. Das verstärkte Auftreten der dominierten Sprachen im Internet und anderen ähnlichen interaktiven Medien kann hier eine gewisse „historische Reparatur“ herbeiführen¹², die Schiefelage ausgleichen kann es sicher auf absehbare Zeit nicht.

Konnten die Sprachen, die im 19. Jh. den Prozess der Referenzsprachenbildung durchliefen, den Vorsprung der klassischen Staatssprachen noch einigermaßen aufholen, da dort die Prozesse noch weitgehend *vor* den eben erwähnten Entwicklungen abliefen, wurde die Situation im 20. Jh. zusehends schwieriger. In Europa ist es daher im 20. Jh. nur wenigen Sprachen gelungen, noch den Schrift- und Staatssprachenstatus zu erreichen, außerhalb des alten Kontinents waren (und sind) die Bedingungen (nicht zuletzt aufgrund der formalen Entkolonialisierung) derzeit noch etwas günstiger; es ist jedoch zu erwarten, dass das Zeitfenster sich schließt. Für alle Sprachen, die heute mehr

¹² Der Ausdruck stammt von Henri Giordan, der in seinem Bericht an den französischen Kulturminister 1981 eine solche Reparatur für die Minderheiten in Frankreich forderte. Vgl. H. G., 1982. *Démocratie culturelle et droit à la différence*. Paris: La Documentation Française, vor allem ab p. 43. Man weiß, dass der Bericht keine tiefgreifenden Folgen gezeitigt hat.

oder weniger an den Anfängen ihres Ausbaus (d. h. der Erarbeitung von Referenzformen und der Vervielfachung von Textsorten als Voraussetzung für einen gesellschaftlichen Erfolg) stehen, stellen sich diese Bemühungen daher als Wettlauf gegen die Zeit dar, wo sie vielfach die Rolle des vereinzelt Hasen spielen, während die etablierten Sprachen die ach so zahlreichen Igel darstellen. Verzichtete ihre Sprecher indes auf den Ausbau, so verzichteten sie auf eine kommunikative Zukunft in der *eigenen* Sprache. Sie müssen in viel kürzerer Zeit als ihre Vorläufer (und oft auch Vorbilder) die verschiedenen Stadien der Referenzbildung durchlaufen, haben dabei praktisch kein Recht auf Irrtum und müssen sich immer an den kommunikativen Maßstäben der etablierten Sprachen messen lassen. In gewissem Sinne die Quadratur des Kreises.

Die Verteidiger von dominierten Sprachen, die noch nicht normativiert und normalisiert sind¹³, stehen letztlich vor der doppelten Herausforderung, die notwendige normative Arbeit sehr viel rascher und ohne das Recht auf Irrtum leisten zu müssen, als das ihre dominanten Konkurrenten geschafft haben, um dann sehen zu müssen, dass ihre praktische Verwendung dennoch gefährdet ist.

Dabei ist die Realität der Normativierungsarbeit auch bei diesen Sprachen naturgemäß nicht von vorn herein eine Erfolgsstory. Sie kann es auch nicht sein. Die im 19. oder in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erarbeiteten Referenzformen hatten noch relativ gute Aussichten auf eine rasche Akzeptanz, vor allem, wenn sie professionell gut gemacht waren und die Sprachgruppe über ein starkes kollektives Bewusstsein verfügte. In vielen Fällen wurden sie früher oder später durch politische Unabhängigkeit gestützt und so von ihrer dominierten Situation befreit. Wir übersehen indes heute nur zu oft Versuche, die aus verschiedenen Gründen wie etwa der mangelnden Kompetenz der Reformer oder einem schwachen kollektiven Bewusstsein der Gruppe, gescheitert und völlig in Vergessenheit geraten sind. Bei einem so komplizierten Prozess wie der Erarbeitung einer Referenzform sind „Fehler“ fast unvermeidlich. Für Sprachen wie das Französische, Spanische oder Englische werden sie als Entwicklungsschritte gesehen, beim Okzitanischen oder Bretonischen etwa haben die Streitigkeiten um die Referenzform im 20. Jh. die Chancen dieser Sprachen, die sich in Konkurrenz zu dominanten Sprachen befinden, auf kommunikative Fortexistenz stark beeinträchtigt. War die

¹³ In weitgehender Übereinstimmung mit der Terminologie der katalanischen Soziolinguistik wird hier unter Normativierung die (interne) Erarbeitung einer Referenzform verstanden, unter Normalisierung die Möglichkeit der (nicht monopolisierten) Verwendung einer Sprache für *alle* kommunikativen Anlässe.

Existenz einer ausgearbeiteten und (möglichst) widerspruchsfreien Referenzform in der Aufklärung noch die Ausnahme und hatte ihr Fehlen nicht von vorn herein negative Folgen für die Sprache, so ist das in einer Zeit allgemeiner Verschriftlichung und der Vervielfachung des medialen Angebots ein fast nicht wieder gutzumachender Mangel. Eine solche Sprache kann auf dem kommunikativen Markt nicht wirklich mithalten. Hinzu kommt, dass in den beiden erwähnten Fällen das kollektive Engagement für die jeweilige Sprache bescheiden ist (nicht zuletzt aufgrund der französischen Sprachenpolitik); das ist im Falle etwa des Katalanischen anders, das immerhin über eine hohe Unterstützung durch seine Sprecher verfügt.

Auf der anderen Seite wollen Sprachverwender in erster Linie kommunizieren und erst dann (eventuell) sich von anderen abgrenzen. Wo die Demarkation zum hauptsächlichen Anlass der Sprachverwendung wird, tut sich ein Problem auf. Indem wir eine Kommunikationsform verwenden, reihen wir uns in eine kommunikative Gemeinschaft ein und grenzen uns von den anderen ab. Aber wir kommunizieren nicht primär mit dem Ziel, uns abzugrenzen.

Die Repräsentanten dominierter Sprachen stehen daher vor einer Art Sisyphos-Situation. Sie müssen die (sozio-) linguistischen Voraussetzungen schaffen, um ihren Sprachen die Chancen auf eine ausgedehnte Kommunikationsfunktion zu geben, aber sie müssen auch hinnehmen, dass die Aussichten für diese Sprachen sich im Europa des 20. Jahrhunderts massiv verschlechtert haben (für die anderen Kontinente ist der Eindruck nicht überall so eindeutig).

4. Was vermag fördernde Sprachenpolitik in dieser Situation?

Natürlich ist die Lage ohne eine fördernde Sprachenpolitik noch schlechter als mit ihr. Das zeigt etwa der kontinuierliche Rückgang der Minderheitensprachen in Frankreich in den letzten Jahrzehnten, wo sich der Staat bis heute nicht zu einer klaren Haltung gegenüber seinen autochthonen Minderheiten entschließen kann. Dabei zeigt sich, dass dort, wo der Staat punktuell seine schützende Aufgabe wahrnimmt, bislang unüberwindlich scheinende Probleme entschärft werden. Die orthographischen Auseinandersetzungen, etwa im Bereich des Okzitanischen, die über Jahrzehnte die dortige Renaissance-Bewegung weit mehr als notwendig schwächten, haben seit der Einführung des CAPES¹⁴ stark an Bedeutung verloren, da der Staat ihre Koexistenz

¹⁴ Der CAPES ist der Concours, aus dessen Absolventen sich die Lehrer an Sekundarschulen rekrutieren.

erzwungen hat. Natürlich ist die Existenz zweier Referenzformen ein bedauerlicher Nachteil für die betreffende Sprache, sie muss indes nicht alle Zusammenarbeit unterbinden und kann in Zukunft vielleicht eines Tages überwunden werden.

Auch bei vielen anderen Sprachen, vor allem solchen von *Eigengruppen*¹⁵, macht sich in der Moderne die Untätigkeit der jeweiligen staatlichen Verwaltungen negativ bemerkbar. Das hängt mit der Ausweitung der Kommunikationsfelder der Sprechergruppen und ihrer insgesamt zunehmenden Mobilität zusammen, die eine (auch sprachlich) autarke Existenz heute kaum mehr zulassen. Diese verstärkte Verflechtung hat den Staaten neue Rollen zugewiesen; die Rede- und Diskursregelung gehört in starkem Maße dazu. Die Sprecher erwarten in immer höherem Maße Vorgaben in diesem Bereich, auf der anderen Seite hat die immer stärkere Diversifizierung der Kommunikationsformen entsprechende Regelungen immer notwendiger werden lassen. Das führt dazu, dass überall dort, wo der Staat untätig geblieben ist, die Sprecherzahlen der Minderheitensprachen in den letzten Jahrzehnten stark zurückgegangen sind.

Wo sich Staaten entschlossen haben, dominierte Sprachen effektiv zu fördern und die erwähnten Wettbewerbsnachteile zu verringern, sind deren Zukunftsaussichten deutlich besser. Aber selbst das Katalanische, nach eigenem und europäischem Verständnis die am besten abgesicherte „Sprache ohne Staat“ in Europa¹⁶, das Musterbeispiel, auf das europäische Politiker zurückgreifen, wenn es notwendig wird, muss mit vielen Einschränkungen rechnen: zwar ist seine Position in der autonomen Region Katalonien (*Principat*) relativ stark, in València und auf den Balearen trotz eines ähnlichen Status aus politischen Gründen viel schwächer, und in der katalanischsprachigen *franja del ponent* Aragóns verfügt es ebenso wenig über einen Status wie im französischen Département *Pyrénées Orientales*. Zwar genießt es im sardischen *Alguer/Alghero* gewisse Rechte, aber erst seit relativ kurzer Zeit, so dass sich die vor vierzig Jahren noch recht solide Katalanität der Stadt heute in einem massiven Auflösungsprozess befindet. Andorra mit seinen jetzt 85 000 Einwohnern (von denen nur knapp die Hälfte Andorraner sind) kann nur

¹⁵ Heinz Kloss führte einst die Unterscheidung in Eigen- und Außengruppen ein; sie unterscheiden sich dadurch, dass Außengruppen zwar in einem bestimmten Staat eine Minderheit bilden, aber an anderer Stelle über einen eigenen Staat verfügen und sich auf ihn stützen können (Beispiel: die Deutschsprachigen in Südtirol), während Eigengruppen ganz auf sich allein gestellt sind (Beispiel: die Ladinischsprachigen in Südtirol).

¹⁶ Katalanisch ist zwar einzige offizielle Sprache in Andorra, aber in diesem Fall wird das mit Recht nicht als ausreichend angesehen.

eine marginale Rolle spielen. Zwar verfügt das Katalanische über Presse, Rundfunk und Fernsehen, aber bei weitem nicht in allen erwähnten Teilgebieten, die Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht auf Katalanisch funktioniert nur im Principat zufriedenstellend, in den anderen Gebieten zum Teil überhaupt nicht. Aber selbst im Principat überwiegt die Zahl der kastilischen Medien die der katalanischen bei weitem, und viele Spezialinformationen sind – trotz aller Bemühungen der katalanischen Gesellschaft – nur auf Kastilisch zugänglich¹⁷. Der soziale Gebrauch des Kastilischen hat in den letzten Jahrzehnten, vor allem in den großen städtischen Zentren, deutlich zugenommen. Natürlich spielt dabei die seit zwanzig Jahren einsetzende Immigration eine gewisse Rolle. Und natürlich hat die relative rechtliche Absicherung der Sprache manche der Verteidigungsreflexe abgeschwächt, die unter der Diktatur das Katalanische zu einem Symbol des Widerstandes werden ließen. Die Politik der EU, nur Staatssprachen offiziell anzuerkennen, ist zwar aus pragmatischen Gründen bis zu einem gewissen Grade verständlich, schafft aber erhebliche Ungleichheiten zwischen Sprechern verschiedener Sprachgruppen: das Estnische, mit einer geschätzten Zahl von einer Million Sprechern, verfügt über Rechte, die den zehn Millionen Sprechern des Katalanischen zum großen Teil vorenthalten werden¹⁸. Die teilweise Außerkraftsetzung des Katalanischen Autonomiestatuts von 2006 durch den Spanischen Verfassungsgerichtshof am 30. Juni 2010 und die sich andeutende neuerliche zentralistische und die Peripherien nicht schützende Politik der spanischen Zentralregierung lässt außerdem die Befürchtungen für die Zukunft wachsen¹⁹.

Wenn nun schon die Sprecher einer Sprache, die unzweifelhaft eine erhebliche Sichtbarkeit in Europa erworben hat, sich zwar nicht für morgen, aber dennoch für eine überschaubare Zukunft sich Sorgen machen müssen, wie sieht es dann für sprach- und sprachenpolitisch weniger Begünstigte aus?

¹⁷ Der Vergleich mit etwa gleichgroßen Sprechergruppen, denen ein eigener Staat zur Verfügung steht, zeigt, dass diese Asymmetrie nicht auf allgemeine kommunikative Faktoren zurückzuführen ist.

¹⁸ Natürlich sollen mit dieser Feststellung nicht die Rechte der Sprecher des Estnischen (oder Maltesischen) in Frage gestellt werden, sondern entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten auch für die Sprecher anderer, so genannter Minderheitensprachen eingefordert werden.

¹⁹ Der Sprachwissenschaftler Joan Solà (1940-2010) hat am 1. Juli 2009 vor dem katalanischen Parlament einen Bericht über die Situation des Katalanischen erstattet und damals schon – vor dem Urteil von 2010 und dem Erfolg des Partido Popular bei den Wahlen 2011 – große Sorge um seine Sprache gezeigt. Vgl. Solà, Joan, „La paraula“, *El Temps* (Barcelona), 14. Juli 2009, 76-79. Diese Rede wurde zu einem Vermächtnis.

Sprachenpolitik kann einen Rahmen für Minderheitensprachen abstecken – vom legalen Status, der Ermöglichung von Unterricht in den Schulen bis zu den materiellen Voraussetzungen für eine kulturelle Entfaltung. Sie kann auch ein minderheitenfreundliches „Klima“ schaffen (und tut es in Wirklichkeit nur sehr selten), etwa durch die Zurückdrängung von in Europa lange Zeit weit verbreiteten (und noch heute nicht völlig aus der Erziehungspolitik verschwundenen) Ansichten, dass der Mensch von Natur aus einsprachig und Zweisprachigkeit daher nachteilig, wenn nicht schlimmeres sei²⁰. Allerdings genügen dazu nicht Sonntagsreden, sondern mit den Erklärungen zugunsten der Mehrsprachigkeit muss eine praktische Politik verbunden sein, die derzeit fast nirgendwo zu erkennen ist. Die in den letzten Jahrzehnten erfolgte gewaltige Ökonomisierung von Bereichen des menschlichen Lebens und Zusammenlebens, die früher aus den Zwängen der Ökonomie – wenigstens weitgehend – herausgenommen waren, lässt die Verwirklichung solcher politischer Ziele kurzfristig nicht erwarten. Nicht einmal die Ökologiebewegung, die dafür sensibel sein müsste, ist über allgemeine Absichtserklärungen hinausgelangt²¹. Dabei sind sich heute viele Sprachwissenschaftler der meisten theoretischen Ausrichtungen darüber einig, dass der Verlust einer größeren Zahl von Sprachen für die Erkenntnisfähigkeit und Kreativität der Menschheit gefährlich werden könnte²².

Um die Argumentation weiter zu verfolgen, ist es nun notwendig, sich von den Schwächen staatlicher Politik abzuwenden und einen Blick auf die Verteidiger der dominierten Sprachen selbst und ihre Ziele zu richten. Dazu ist vielleicht notwendig, einen schon früher geäußerten Gedanken zu wiederholen, nämlich dass Sprache in erster Linie dem kommunikativen Austausch und damit der Begegnung mit anderen dient. Natürliches und erstes Ziel jeder Sprachbewegung müsste es daher sein, diesen Sprachen (wieder) eine authentische Kommunikationsfunktion zuzuweisen. Auf der anderen Seite verharren die Sprecher der dominierten Sprachen vielfach noch in der

²⁰ Man kann in diesem Zusammenhang immer noch auf das alte Buch von Izhac Epstein, 1915. *La pensée et la polyglossie*. Paris/Lausanne: Payot, verweisen, das seinerzeit einigen Erfolg hatte.

²¹ Erstaunlicherweise scheinen einige Regierungen außerhalb Europas, denen deutlich weniger materielle Mittel zur Verfügung stehen, in dieser Hinsicht immerhin in der Wahrnehmung der Probleme sehr viel weiter.

²² Vgl. etwa vor kurzem Nettle, Daniel/Romaine, Suzanne, 2003. *Ces langues, ces voix qui s'effacent*. Paris : Autrement (das englische Original stammt aus dem Jahre 2000). Auch die Arbeiten von Tove Skutnabb-Kangas und Robert Phillipson liefern in dieser Hinsicht wichtige Erkenntnisse.

Vorstellung der kommunikativen Kleinräumigkeit und zugleich der Oralität. Das bedeutet, dass Sprachverteidiger eigentlich eine Anstrengung an zwei Fronten leisten müssen: sie müssen auf der einen Seite für die Bewahrung bzw. Wiederherstellung bestimmter kommunikativer Praxen arbeiten und auf der anderen eine gründliche Revision genau dieser Praxen anstreben, um die kommunikativen Nachteile ihrer Sprachen wenigstens teilweise auszugleichen. Man könnte von einer sprachbewahrenden und zugleich einer spracherneuernden Zielsetzung sprechen. Erfahrungsgemäß kommt es innerhalb von dominierten Gruppen häufig zu Auseinandersetzungen zwischen den Repräsentanten dieser beiden Positionen (die oben erwähnten Auseinandersetzungen um die okzitanischen oder bretonischen Referenzsysteme sind nur ein Beispiel dafür), und gewöhnlich haben dabei die Neuerer einen schweren Stand. Ihre Positionen verlangen von den Sprechern die Vorstellung von einer neuen Kommunikationssituation (die im Augenblick bei Bedarf von der dominanten Sprache ausgefüllt wird). Die Bewahrer fordern nur eine modifizierte Weiterführung des Status quo, die dem Einzelnen kaum eine Veränderung seiner kommunikativen (und bewusstseinsmäßigen) Praxen abverlangt. Vielfach steht hinter ihrer Tätigkeit vor allem die Vorstellung einer identitären Abgrenzung; im Grenzfall kann das heißen, einer Ablehnung der modernen Welt. Diese wird allerdings auf Dauer kaum zu Lösungen der Probleme beitragen.

Das kann leicht zu einer Reduzierung der tatsächlichen sprachbewahrenden Tätigkeit auf einen bloß symbolischen Gebrauch der dominierten Sprache führen. Bestimmte Formeln, bestimmte Kommunikationsakte finden auch weiterhin in dieser Sprache statt. Es kann sogar eine institutionelle Absicherung geben, deren Repräsentanten aber im Extremfall die Verteidigung der dominierten Sprache (fast) nur in der dominanten vornehmen, da sie zu einem entsprechenden Diskurs in der *eigenen* Sprache gar nicht (mehr) in der Lage sind²³. Eine solche identitäre Abgrenzung und Reduzierung auf Elemente der „wiederholten Rede“ (der Terminus wurde einst von Eugenio Coseriu geprägt) muss zu der Frage führen, ob man im Falle solcher Relikte von Kommunikation ernsthaft noch von „lebenden Sprachen“ sprechen kann? Und nicht zuletzt, ob eine solche bloß identitäre Fortexistenz von Sprachen in größerem Umfang wünschbar ist?

²³ Interessante Beispiele für solche Strategien finden sich bei den Protagonisten des so genannten Valencianischen.

5. Vielleicht eher hinreichende Schritte zum Erhalt der Kommunikation

Eine wohlverstandene Sprachenpolitik muss daher meines Erachtens über die bisher erreichten Ebenen hinausgehen, und neben einer Status- und Korpuspolitik auch Strategien der Verwendung von dominierten Sprachen und der (Rück-) Gewinnung von kommunikativen Funktionen erarbeiten. Sonst wird sie der Reduzierung der auf der Erde gesprochenen Sprachen keine wirksamen Mittel entgegensetzen können. Natürlich kommt jetzt – zu Recht – der Einwurf, es sei die freie Entscheidung der Sprecher, in welcher Sprache sie kommunizieren wollten. Und viele Sprecher dominierter Sprachen würden eben erkennen, dass diese kommunikativ nicht ausreichen. Dem ist nur die Frage entgegenzusetzen, wann denn die Sprecher dominierter Sprachen *wirklich* diese Freiheit besitzen? Nicht nur formal (obschon gerade das häufig nicht der Fall ist), sondern auch im Respekt ihrer Besonderheit?

In meinen Augen muss eine Sprachenpolitik zugunsten dominierter Sprachen diesen Aspekt der Kommunikationsfunktion viel stärker berücksichtigen als bisher, sonst läuft vielfach auch eine wohlwollende Politik nur auf eine Verlängerung der Agonie hinaus. Dazu gehören nicht nur *explizit* sprachpolitische Maßnahmen sondern viel stärker als bisher auch *implizite*, die eine erfolgreiche soziale Existenz der dominierten Gruppen gestatten (wo das mehr oder weniger zufällig der Fall ist, halten sich die betroffenen Sprachen vergleichsweise gut).

Wien, 8.II.2012

Política lingüística en Galicia: Apuntes para un nuevo balance

Henrique MONTEAGUDO, Santiago de Compostela

La recuperación de las libertades en España llegó indisolublemente asociada al reconocimiento del derecho al autogobierno de las nacionalidades y regiones. En el caso de las comunidades con lengua propia, la promoción de esta se consideró tarea prioritaria de las instituciones autónomas. Si democracia y autonomía son inseparables, autogobierno y normalización del idioma gallego (y análogamente, del éuscaro y el catalán / valenciano) fueron y son dos caras de la misma moneda. El proyecto de normalización del idioma gallego fue la respuesta que primero, en los años finales de la dictadura franquista, los sectores más comprometidos con este y más tarde el régimen autonómico han dado a la marginación histórica de este idioma, su subordinación al castellano y al consiguiente proceso de sustitución lingüística en curso.

Sin embargo, en los últimos años a la ‘normalización lingüística’ se le ha venido a contraponer el discurso de la ‘libertad de lengua’. El nuevo discurso sobre la ‘libertad lingüística’ propone un diagnóstico no sólo distinto, sino opuesto al antedicho: el problema sociolingüístico principal de Galicia sería no la subordinación y sustitución del gallego sino su imposición a los y las castellanohablantes, y la respuesta adecuada a este problema sería la suspensión del proceso de normalización lingüística. El hecho de que el Partido Popular –el partido más votado en Galicia, ganador de las elecciones autonómicas de 2009 y en este momento al frente del gobierno autónomo (Xunta de Galicia)– haya en un primer momento apoyado y posteriormente asumido como propio aquel discurso ha abocado el proyecto de normalización del gallego a una grave crisis.

La emergencia del discurso sobre la libertad de la lengua, aparejado al cuestionamiento de la normalización del gallego, responde a un amplio movimiento de fondo que busca la paralización y reversión del autogobierno de Galicia –y del conjunto de las nacionalidades y regiones del estado español– y la recentralización política, administrativa y cultural de España. De hecho, lo que en el fondo está en tela de juicio es el autogobierno de Galicia, y por lo tanto la crisis del proceso de normalización del idioma gallego es

inseparable de la crisis del autogobierno, esto es, del proceso de construcción de Galicia como nacionalidad, y constituye un síntoma, probablemente de los más significativos, de esta: lo que se pone en entredicho cuando se pone en cuestión la normalización del gallego es ni más ni menos que la legitimidad de la autonomía política y cultural de Galicia. Entre otras razones, por una básica: dada la falta de una expresión política claramente diferenciada (que la debilidad social y electoral del nacionalismo organizado pone de manifiesto), la posesión de una lengua y cultura propias y diferenciadas constituyó en origen y sigue constituyendo en la actualidad uno de los principales factores de legitimación de la autonomía de Galicia (Monteagudo 2012).

1. Normalización lingüística en Galicia: un ciclo de ‘baja intensidad’ (1980-2000)

En la España contemporánea pugnaron entre sí dos modelos de nacionalización y modernización rivales: el centralista, de nacionalización monocéntrica según el molde castellano, que implicaba la marginación de las lenguas y culturas de las nacionalidades ‘periféricas’, y el pluralista, de nacionalización policéntrica, con el reconocimiento de la diversidad lingüística y nacional de los pueblos, sin negar el papel del castellano como lengua general (Núñez Seixas 1999). Como es bien sabido, en nuestra historia contemporánea el modelo predominante fue el centralista, que se pretendió imponer mediante políticas autoritarias o dictatoriales, según el período histórico. Por lo tanto, en el contexto español, centralismo y limitación o falta de libertades van estrechamente de la mano; y por lo mismo, a estas alturas de la historia española resultan tan poco creíbles las propuestas de centralismo jacobino, por mucho que se envuelva en un discurso liberal.

Al reconocer y garantizar en su artículo 2º el “derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones”, la Constitución de 1978 abrió la posibilidad de ensayar la aplicación de un cierto modelo de nacionalización policéntrica, aunque con cautelas y limitaciones (véase Cortes Españolas 1978). Consecuentemente, se constituyeron comunidades autónomas, algunas de las cuales se definieron como ‘nacionalidad histórica’ en sus estatutos, como en el caso del Estatuto de Autonomía de Galicia, art. 1º: “Galicia, nacionalidad histórica, se constituye en Comunidad Autónoma para acceder a su autogobierno” (véase Cortes Españolas 1981). Este mismo Estatuto proclama el gallego como “lengua propia de Galicia” (artículo 5º,1), y cooficial con el castellano (“Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos”, art. 5º,2). El objetivo de la

normalización, e incluso el empleo de este término, fue formalmente establecido por una ley del Parlamento de Galicia aprobada por unanimidad en 1983 (véase Parlamento de Galicia 1983). El uso de este vocablo tiene, por tanto, carácter oficial. Tanto es así, que para definirlo en términos jurídicos podemos acudir al propio Tribunal Constitucional, que en su reciente sentencia sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña señala el alcance de la normalización lingüística al reconocer

[...] la procedencia de que el legislador pueda adoptar las idóneas y proporcionadas medidas de política lingüística tendentes a corregir, de existir, situaciones históricas de desequilibrio de una de las lenguas oficiales respecto de la otra, reparando así la posición secundaria o de postergación que alguna de ellas había podido tener (véase Tribunal Constitucional Español 2010, Fundamento Jurídico 14, 474).

Pero, lo anterior se refiere a los objetivos ‘patentes’ de la política lingüística, esto es, los relativos al conocimiento, uso y valoración social de las lenguas (Cooper 1998, 46-48). Pero, no menos obviamente, este es un objetivo que no se agota en sí mismo, sino que forma parte de un proyecto de mayor alcance, que es lo que lo dota de sentido. Esto es, la normalización lingüística constituye por una parte un objetivo en sí misma, pero por otra parte contribuye a una meta, no explícita, de mayor alcance. Esa no es otra que la de la construcción de Galicia como ‘nacionalidad’ a través del autogobierno. La normalización del gallego es un propósito inseparable de la autonomía política de Galicia, que a su vez constituye un instrumento para su autogobierno y la afirmación de su identidad nacional. Si Galicia no poseyera una lengua y cultura propias no constituiría una *nacionalidad*, por emplear la terminología constitucional y estatutaria; y sólo en el contexto de su reconocimiento como tal nacionalidad tiene sentido el objetivo de la normalización lingüística.

Lo dicho está expresado con claridad en el preámbulo a la Ley de Normalización Lingüística de Galicia, aprobada con el voto favorable de Alianza Popular (a la sazón en el gobierno), Unión del Centro Democrático, Partido de los Socialistas de Galicia / PSOE, Esquerda Galega y Partido Comunista de Galicia, esto es, de todo el arco parlamentario presente en el hemiciclo. Vale la pena citar ese preámbulo:

El proceso histórico centralista acentuado con el paso de los siglos, ha tenido para Galicia dos consecuencias profundamente negativas: anular

la posibilidad de constituir instituciones propias e impedir el desarrollo de nuestra cultura genuina [...]

La Constitución de 1978, al reconocer los derechos autonómicos de Galicia como nacionalidad histórica, hizo posible la puesta en marcha de un esfuerzo constructivo encaminado a la plena recuperación de nuestra personalidad colectiva y de su potencialidad creadora.

Uno de los factores fundamentales de esa recuperación es la lengua, por ser el núcleo vital de nuestra identidad. La lengua es la mayor y más original creación colectiva de los gallegos, es la verdadera fuerza espiritual que le da unidad interna a nuestra comunidad. [...]

La presente Ley, de acuerdo con lo establecido en el artículo 3 de la Constitución y en el 5 del Estatuto de Autonomía, garantiza la igualdad del gallego y el castellano como lenguas oficiales de Galicia y asegura la normalización del gallego como lengua propia de nuestro pueblo (Parlamento de Galicia 1983).

La aprobación por unanimidad de esta ley constituye la plasmación de un consenso político básico que presidió los primeros años de la autonomía de Galicia sobre una sus pilares fundamentales de esta, entre los que se contaba la normalización de la lengua propia del país. Dicho consenso contó desde sus inicios con el concurso de los partidos mayoritarios de ámbito estatal, de una parte del nacionalismo de izquierda, y de las formaciones políticas de carácter centrista y galleguista. Por el contrario, el Bloque Nacionalista Galego se mantuvo al margen de él hasta la década de los '90. Ciertamente, se trataba de un consenso de mínimos, pero suficientemente sólido para sostener los primeros trayectos de una singladura que se preveía larga y complicada.

Apoyados en ese consenso de mínimos, a lo largo del período autonómico los sucesivos gobiernos de la Xunta de Galicia (el gobierno autónomo de Galicia) fueron adoptando distintas medidas destinadas a desarrollar la Ley de Normalización Lingüística y cumplir sus objetivos recogidos. Las acciones más relevantes fueron los siguientes¹: (a) en el dominio institucional, el impulso al uso del gallego en las administraciones de ámbito local (ayuntamientos y diputaciones) y autonómico (Parlamento de Galicia, Xunta de Galicia...); (b) en el ámbito de la educación, la obligatoriedad del estudio de la lengua gallega en la enseñanza básica, media y profesional no universitaria y la progresiva implantación del gallego como lengua vehicular (hasta un tercio del currículum como mínimo, de modo

¹ Véase Monteagudo 1997 y Ciudadanía / Rede de Aplicacións Sociais 2002 y Subiela 2002.

general); (c) en el ámbito de los medios de comunicación, creación de la Compañía de la Radio Televisión Galega (CRTVG), con una emisora de radio y otra de televisión que utilizan el gallego de forma mayoritaria, y subvención a medios privados, especialmente de prensa escrita.

A estas acciones debe sumarse el importante esfuerzo realizado en las áreas de la codificación y difusión de la lengua²: esto es, por una parte fijación de la ortografía, la ortofonía, la morfo-sintaxis y el léxico del ‘gallego común’ (a partir de las *Normas ortográficas e morfolóxicas do gallego*, aprobadas y oficializadas en 1982) y desarrollo de terminologías especializadas, y por otra parte, oferta de cursos generales y especializados de aprendizaje del gallego estándar para distintos sectores de la población adulta –especialmente para el personal de la enseñanza y de las administraciones públicas–, formación de los correspondientes docentes y elaboración de los necesarios materiales didácticos³. Agentes institucionales de estas políticas fueron en el primer caso el Instituto da Lingua Galega de la Universidad de Santiago de Compostela y la Real Academia Galega, y en el segundo la Dirección General de Política Lingüística y otros organismos de apoyo que se fueron creando en distintos ámbitos, como los Servicios de Normalización Lingüística de ayuntamientos, otras instituciones y empresas y, en el caso concreto de la enseñanza, los Equipos de Normalización Lingüística de los centros educativos.

La idoneidad, oportunidad y eficacia (e incluso la sinceridad) de dichas medidas fueron objeto de numerosos debates, algunos muy encendidos, pero en general el objetivo mismo de la normalización no fue puesto en tela de juicio, salvo por grupos minoritarios, individuos aislados o líderes políticos locales. Durante buena parte de las tres décadas pasadas, la sociedad gallega en su inmensa mayoría fue aceptando que los gobiernos aprobaran medidas a favor del gallego, apoyándolas por asentimiento, sin cuestionarlas seriamente y sin reparar demasiado en los medios concretos. Esto fue así seguramente porque la mayoría del pueblo gallego compartía de manera más o menos difuso los objetivos generales de esas políticas (más tarde ofreceremos algunos datos)⁴.

Es cierto que los grupos políticos mayoritarios no realizaron un gran esfuerzo de clarificación, a la que tampoco contribuyó como habría debido el nacionalismo gallego, empeñado en un discurso glotopolítico incomprensible

² Véase Real Academia 1982 y Monteagudo 2003 y 2005.

³ Véase Monteagudo 2003 y 2005.

⁴ Para las actitudes lingüísticas de la población, la información más amplia y completa la ofrecen Fernández Rodríguez / Rodríguez Neira 1996. Más recientemente, véase Observatorio da Cultura Galega 2001b.

para la mayoría de la población, basado en la acentuación del conflicto lingüístico, contraponiendo el gallego al castellano, y el rechazo del bilingüismo, e internamente fracturado por la polémica alrededor de la norma lingüística. De hecho, la disidencia ortográfica, en buena parte alimentada por parte del nacionalismo (nucleado alrededor del Bloque Nacionalista Galego), acabó generando un ‘conflicto lingüístico’, polarizado entre la corriente oficial, ‘autonomista’ (que codificó una norma basada en la tradición literaria contemporánea y el gallego hablado) y las distintas corrientes alternativas, que acusan al modelo autonomista de excesiva dependencia del castellano y propugnan desde una mayor aproximación del gallego normativo al portugués hasta la adopción del propio portugués estándar como variedad cultivada del gallego. De hecho la posición glotopolítica del BNG era solidaria con su oposición maximalista (y un tanto paradójica) a la autonomía de Galicia (compárese con la defensa de las respectivas autonomías de los nacionalismos hegemónicos en el País Vasco y Cataluña)⁵.

En todo caso, para las fuerzas políticas mayoritarias, Partido Popular (casi sin interrupción en el gobierno) y Partido Socialista, la normalización lingüística fue un asunto relativamente menor. Ambas forjaron un compromiso tibio con esta, condicionado a que esta no suscitara mucha controversia: el objetivo era conseguir la normalización sin conflicto, y de ahí la política lingüística ‘de baja intensidad’ (Lorenzo 2008). Esta descansaba en la confianza que otorgaban tres factores sociolingüísticos de peso: a) la relativa fortaleza demográfica del gallego, lengua hablada por la mayoría de la población; b) la cercanía lingüística entre el gallego y el castellano, que facilita la inteligibilidad mutua y facilidad para el aprendizaje; y c) la familiaridad con la lengua gallega y la simpatía hacia ella de buena parte de los gallegos y gallegas, incluidas las clases medias urbanas. El avance pausado del gallego en el ámbito político e institucional dio lugar, de hecho, a grandes conflictos sociales, de manera que no se sintió la necesidad de reforzar o actualizar ni el discurso ni la práctica de la normalización ‘de baja intensidad’ (Cidadanía / Rede de Aplicacións Sociais 2002 y Subiela 2002).

Esas políticas chocaron en unos casos con la crítica y en otros con la resistencia fundamentalmente de dos sectores. De un lado, una activa y nutrida militancia pro-gallego, un sector minoritario pero significativo situado

⁵ Sobre el discurso glotopolítico del nacionalismo gallego y su posición ante la cuestión normativa, véase Monteagudo / Núñez Seixas 2001, Subiela 2008, Valle 2009 y Monteagudo 2010b. Para el debate normativo propiamente dicho, véase Monteagudo 2005 y Sánchez Vidal 2010. Para las perspectivas de relación del gallego con respecto al portugués, véase Alonso Pintos / Monteagudo 2010.

en buena parte en la órbita del nacionalismo político, con notable arraigo en franjas sociales muy concretas (sobre todo, el medio educativo) y con demostrada capacidad de movilización en la calle, que se mostró permanentemente insatisfecho con las limitaciones de esas políticas. Un elemento importante en la movilización social a favor de la lengua fue la *Mesa pola Normalización Lingüística*. De otro lado, un sector más minoritario pero no menos significativo que el anterior, constituido por unas capas sociales refractarias a la promoción del gallego, que incluye franjas de las elites sociales urbanas y que se nutre de residentes foráneos procedentes de la España castellanohablante; sector este con escasa capacidad de movilización ciudadana pero que controla decisivos enclaves de poder político, económico y social, y disfruta de gran influencia en los principales medios de comunicación del país.

2. El consenso de llegada: reforma de la normativa (2003) y Plan de normalización de la lengua (2004)

Sea como fuere, el proceso de normalización lingüística avanzó sin grandes sobresaltos, pues en la década de los '80 y primeros '90 la oposición más significativa provenía de una fuerza política muy minoritaria (el Bloque Nacionalista Galego); mientras que en a partir de los mediados de la década de '90 esta fuerza salió de la marginalidad gracias a un 'giro institucional'. Este 'giro institucional' implicó la aceptación *de facto* de la autonomía, y permitió al BNG incorporarse (no sin reparos) al consenso de fondo en política lingüística, si bien no se trataba exactamente del consenso preexistente, sino de uno parcialmente replanteado. Esta reformulación se realizó en dos fases: primera, la reforma de las normas ortográficas y morfológicas del idioma gallego, iniciada en 2001 y culminada en 2003 (Real Academia 2003, Monteagudo 2004), segunda y más importante, elaboración del Plan General de Normalización de la Lengua Gallega, que se inició en 2002 y aprobado por el Parlamento de Galicia, nuevamente por unanimidad (pero ahora con el concurso del nacionalismo, representado por el BNG), en 2004, gobernando el Partido Popular (Parlamento de Galicia 2004). Con la aprobación de las normas reformadas se pretendía acotar la polémica normativa, con el Plan General, dar un nuevo impulso al proceso de normalización (Monteagudo 2010b y 2012).

En todo caso, no es tan importante que existiera un consenso de partida como que se llegase a forjar un consenso de llegada, tal como estaba expresado en el acuerdo normativo de 2003 y, sobre todo, en el *Plan Xeral de*

Normalización de 2004. En este sentido, entendemos que la etapa que va de 1983 a 2007, con sus indudables sombras, debe ser valorada globalmente en positivo, pues en veinte años se realizaron innegables progresos tanto en la ampliación del rango funcional del gallego cuanto en su elaboración, y no menos en su difusión y revaloración (prestigio social), al tiempo que la conciencia lingüística del país se fortaleció en grado considerable, mientras se iba dibujando un proyecto de convivencia ampliamente compartido, que se marcaba como objetivo de futuro a plena recuperación del gallego en un marco de bilingüismo equitativo (Ciudadanía / Rede de Aplicacións Sociais 2002).

En general, el consenso glotopolítico que se fue forjando al largo del primer ciclo histórico de la autonomía (un ciclo que se puede dar por cerrado entre 2005 y 2010), se fundaba en tres convicciones mutuamente encadenadas: (a) la asociación entre autogobierno de Galicia y la normalización del idioma propio estaba sólidamente asentada en la sociedad, (b) estas dos nociones concitaban un asenso generalizado, y (c) aunque ya efectivas y operantes, ambas eran consideradas realidades en marcha, por tanto no culminadas ni cerradas, sino susceptibles de reforma y profundización (Monteagudo 2010b).

Sobre estas convicciones descansaba la confianza más o menos implícita de que los recelos, resistencias y dudas que podían albergar unos u otros sectores hacia el autogobierno y concretamente hacia la normalización del gallego se irían disolviendo en la práctica mediante la implicación de los distintos agentes políticos y sociales en la gestión de las instituciones públicas a distintos niveles, por obra de la propia utilidad de la autonomía para conseguir avances significativos en las condiciones de vida de la mayoría de la sociedad y, en el caso concreto de la política pro-gallego, en la situación del propio idioma. En mi opinión, esas expectativas en cuanto a la capacidad de integración de la autonomía y de la política lingüística de los sectores reticentes o disconformes parecían razonables, pero los hechos demostraron que era excesivamente optimistas: por una parte, los resultados del autogobierno y de la normalización lingüística quedaron por debajo de las expectativas, por otro lado, las inercias y resistencias sea del centralismo español, tan arraigado y tan intransigente, sea de un sector tenazmente anti-autonomista del nacionalismo gallego, fueron más profundas, poderosas y duraderas del que se podía prever⁶.

⁶ Para un balance de la evolución de la situación sociolingüística en las últimas décadas, véase Fernández Rodríguez / Rodríguez Neira 1994 y 1995, Casares Berg / Monteagudo

3. Crisis y cambio de ciclo: de la normalización a la libertad de lengua (2005-10)

En efecto, fue justo con posterioridad a la aprobación del dicho Plan General de Normalización, más concretamente después de las elecciones de 2005 que dieron la mayoría a la coalición entre el Partido Socialista y el Bloque Nacionalista Galego, cuando comenzaron a surgir con fuerza polémicas públicas, en unos casos protagonizadas por actores políticos, en otros por actores sociales, alrededor de las políticas de promoción del gallego. El punto de inflexión lo marca, sin duda, la aprobación del decreto 124/2007, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo, aprobado por el gobierno de coalición del PSdG / BNG (véase Xunta de Galicia 2007). Este decreto preveía el uso del gallego como lengua vehicular en al menos el 50% de las materias en los niveles de enseñanza inicial, medio y profesional (no universitario), tal como estaba previsto en el Plan General de Normalización aprobado tres años antes, lo que suponía un importante avance con respecto a la previsión de un mínimo de un tercio contemplado en el decreto aprobado por el gobierno del Partido Popular en 1995 (Silva Valdivia 2008).

Al hilo de las polémicas sobre este decreto emergieron y circularon con más fuerza e insistencia que nunca, y con el apoyo del Partido Popular, partido mayoritario en Galicia (entonces en la oposición), discursos que no solo cuestionaban este decreto (que, claro está, tiene aspectos discutibles), sino las bases mismas del proceso de normalización lingüística. Fue en ese momento cuando, en sintonía con los mensajes que se venían repitiendo con insistencia nos medios políticos, académicos y mediáticos centralistas, emergió el discurso de la 'libertad de lengua', como contrapuesto a la 'normalización del gallego' (Jardón 2003, Lodaes 2000, Pericay 2007; véase Monteagudo 2009 y 2012).

Obviamente, tal contraposición no responde a una incompatibilidad intrínseca entre la normalización del gallego y la libertad de lengua o viceversa, más bien al contrario: la normalización bien entendida tiene como objetivo central establecer las condiciones imprescindibles para el pleno ejercicio de la libertad de los y de las hablantes, al igual que la democracia es requisito imprescindible para aquella. No es por casualidad que en la dictadura franquista la política de imposición coercitiva del castellano no podía ser

2008, Lorenzo 2008, Monteagudo 2010a, Subiela 2010 y Observatorio da Cultura Galega 2011b.

objeto de debate, ni nadie podía contraponerle argumentos fundados en la libertad de los hablantes; mientras que en la actualidad las políticas lingüísticas ‘de normalización’ son libremente debatidas y democráticamente acordadas. Lo que ocurre que, sirviendo intereses políticos muy concretos la noción de ‘libertad lingüística’, tal como se elaboró y se puso la circular en el debate público nos últimos años, funciona como noción directamente contrapuesta a la normalización.

En los años siguientes, el Partido Popular y los medios de comunicación de mayor audiencia en Galicia otorgaron un amplio eco a la controversia lingüística, de manera que esta se convirtió en una de las estrellas de la campaña electoral previa a los comicios parlamentarios autonómicos de 2009, que devolvieron el gobierno de la Xunta a este partido. Con el PP ya en el gobierno, la Xunta de Galicia tomó medidas que por primera vez en la historia de la autonomía significaban retrocesos importantes en las políticas de promoción del gallego, nuevamente apoyadas en el discurso de la ‘libertad lingüística’, concretamente, la derogación del antedicho decreto de 2007 y la aprobación de uno nuevo (significativamente denominado ‘de plurilingüismo’), que prevé un rígido reparto del currículum educativo a partes iguales entre el gallego, el castellano y el inglés (Xunta de Galicia 2010 y Consello da Cultura Galega 2010). Obviamente, en este lugar no procede detenerse en el análisis concreto de esas medidas. Dejemos dicho que, significativamente, el gobierno autónomo de Galicia está prescindiendo del término *normalización*, substituyéndolo por *dinamización*: por ejemplo, los antiguos Equipos de *Normalización* Lingüística de los centros educativos han pasado a denominarse oficialmente Equipos de *Dinamización* Lingüística, se ha creado una Red de Dinamización Lingüística Local, etc.

4. La opinión pública ante las políticas y las polémicas lingüísticas

Creemos que aún está por aclarar hasta qué punto los nuevos discursos que cuestionan la promoción del gallego responden a un cambio profundo y duradero de la sociedad gallega, o, por el contrario, constituyen un fenómeno más superficial y por tanto previsiblemente pasajero. Con la finalidad de acercarnos a la percepción social de estas cuestiones, en particular, para intentar vislumbar hasta qué punto las polémicas públicas sobre la lengua habían afectado esta percepción, realizamos una encuesta a finales de 2009, de la que extraemos aquí algunos de los resultados más significativos (Observatorio da Cultura Galega 2011a). Concentraremos el foco en tres de los asuntos más relevantes que explorábamos: (1) opiniones generales antes la

lengua gallega y el bilingüismo, (2) opiniones acerca de las lenguas y el sistema educativo, (3) opiniones sobre las políticas de promoción del gallego de los sucesivos gobiernos autónomos.

1. Actitudes generales de la población ante la lengua gallega y el bilingüismo

Una amplia mayoría de las personas encuestadas manifiesta actitudes claramente favorables tanto hacia el gallego como hacia el bilingüismo: así, para la mayoría, la competencia bilingüe debe ser general (95%), los políticos deben expresarse correctamente en gallego (91%) y usarlo en sus declaraciones públicas (76%), la cortesía lingüística debe practicarse tanto con los interlocutores gallego-hablantes (89%) como con los castellano-hablantes (83%), los funcionarios deben saber expresarse en gallego (86%) y utilizarlo de forma habitual (62%), los padres deberían hablarles más en gallego a sus hijos (71%), el gallego debería tener más presencia en la vida pública (67%)... Una amplia mayoría considera prioritario garantizar la promoción de uso del gallego en la vida pública, pero garantizando la libertad lingüística y evitando su imposición: las dos cuestiones obtienen un grado de apoyo idéntico: el 68%.

2. Lenguas y sistema educativo

Las respuestas más relevantes en relación con las lenguas y la educación son las siguientes (indicamos sólo el grado de acuerdo cuando este es muy elevado; en caso contrario, expresamos también el grado de desacuerdo):

1. El sistema educativo debe trabajar para que los ciudadanos sean capaces de expresarse con igual competencia en gallego y castellano: 94 % de acuerdo.
2. El sistema educativo tiene que garantizar que los estudiantes sean capaces de usar correctamente el gallego: 89% de acuerdo.
3. El alumnado no debe ser separado por cuestión de lengua en aulas o centros distintos: 83%.
4. La lengua usada en las familias debe ser el factor determinante a la hora de decidir la lengua principal de la enseñanza de sus hijos: 55% de acuerdo / 29% de desacuerdo.
5. El castellano debe ser lengua habitual y predominante en la enseñanza: 38% de acuerdo / 54% de desacuerdo.
6. El gallego debe ser la lengua habitual y predominante en la enseñanza: 33% de acuerdo / 58% de desacuerdo.

Como se ve por los resultados, en relación al sistema educativo, existe un acuerdo amplio en cuanto a dos de los pilares básicos del modelo lingüístico, recogidos en la Ley de Normalización de 1983: (a) el modelo de conjunción lingüística, sin separación de los alumnos en razón de la lengua, (b) el objetivo de una capacitación suficiente en las dos lenguas oficiales al final de los ciclos de enseñanza obligatorios (Silva Valdivia 2008). Las preferencias parecen apuntar genéricamente hacia un modelo de bilingüismo escolar, con presencia de las dos lenguas como curriculares, sin que ninguna de las dos predomine con carácter general; en todo caso, la mayoría opina que la lengua principal de la enseñanza debe ser la usada en el ámbito familiar de los estudiantes.

3. La política lingüística de los sucesivos gobiernos autónomos

Finalmente, ofrecemos los resultados en relación con las políticas lingüísticas de los sucesivos gobiernos de la Xunta de Galicia en los últimos tiempos.

Las medidas que se tomaron en su día, por parte de los gobiernos presididos por Fraga / Touriño / Feijoo le parecen...

	Insuficientes	Suficientes/justas	Excesivas	Total
Fraga (PP)	25,4%	24,1%	5,3%	54,8%
Touriño (PSG/BNG)	12,8%	29,8%	26,4%	69,0%
Feijoo (PP)	26,5%	24,1%	4,1%	54,7%

Fuente: *A(s) lingua(s) a debate*. Elaboración propia.

A partir de estos datos, podemos sacar las siguientes conclusiones:

1) Un amplio sector de la población prefiere no posicionarse acerca de este asunto: alrededor del 45% se abstiene de pronunciarse sobre las políticas del PP y un 31% se abstiene de hacerlo sobre las del PSdG / BNG. Las políticas del gobierno de coalición izquierda / nacionalistas suscitan más respuesta: esto puede ser un reflejo de la visibilidad mediática de la polémica suscitada alrededor del decreto de 2007.

2) El sector de la población que apoya expresamente las políticas del gobierno PSdG/BNG constituye alrededor del 30% del total. Son las políticas que obtienen mayor apoyo, pero también provocan más rechazo, sumando las personas que las consideran excesivas y las que las consideran insuficientes.

3) Aproximadamente una cuarta parte de los encuestados considera excesivas las políticas del gobierno PSdG / BNG y suficientes las políticas del PP.

4) Otra cuarta parte de los encuestados considera insuficientes las políticas de los gobiernos del PP.

5) Una franja minoritaria pero significativa de la población considera insuficientes las políticas del gobierno de coalición PSdG/BNG: alrededor del 13%.

6) Un sector muy reducido considera excesivas las políticas de los gobiernos del PP: alrededor del 5%.

Un amplio sector de la población combina una actitud genéricamente favorable al gallego con una cierta indiferencia, desentendimiento o indecisión ante las políticas gubernamentales de promoción de esta lengua. Aún así, existe una notable polarización sobre las políticas de promoción del gallego, si bien esta polarización afecta únicamente a entre la mitad y los dos tercios de las personas encuestadas. Veamos.

A. Sector de la población más claramente favorable al gallego

- El núcleo duro de este sector abarca alrededor del 13% de la población: este porcentaje corresponde al de los encuestados que consideran insuficientes las políticas del gobierno PSdG / BNG, están totalmente de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua predominante en la enseñanza y no están de acuerdo con la afirmación 'se alguien te habla castellano, el correcto es hablarle castellano'. Mayormente, son personas que se declaran afines al BNG.

- Se puede definir un sector más amplio, favorable a políticas enérgicas a favor del gallego, que llega hasta el 25% - 33% del total, dependiendo de las cuestiones: incluye a las personas que consideran que las medidas de los gobiernos Fraga y Feijoo son insuficientes o muy insuficientes (25%), hasta las que se declaran de acuerdo con que el gallego sea lengua predominante en la enseñanza (33%).

En general, las personas ubicadas en este sector tienen el gallego como lengua inicial y habitual (monolingües), no son afines al PP, manifiestan un sentimiento identitario 'solo gallego' o 'más gallego que español', tienen una edad media menor que el conjunto de la población y viven en áreas relativamente menos urbanas y desarrolladas.

B. Sector de la población más refractario a la promoción del gallego

- Se puede identificar un núcleo duro de oposición frontal a la promoción del gallego, que abarca entre el 5% y el 10% de la población: así, al 5% de las personas encuestadas las políticas del PP le parecen excesivas; pero el espectro se amplía con los que están en desacuerdo con que si alguien te habla gallego, el correcto es responderle en ese idioma (8%) y con que los gallegos y gallegas deban saber hablar y escribir en gallego (10%), que consideran que la presencia del gallego en la enseñanza es mala, pues influye

negativamente en el aprendizaje (10%), o preferirían que los nombres de las villas, ciudades y lugares estuvieran sólo en castellano (10%).

- También se puede definir un sector más amplio, reticente a la promoción de la lengua, que, dependiendo de los aspectos en cuestión, puede alcanzar al 25% del total: incluye a las personas que no están de acuerdo con que el funcionamiento de las administraciones debe expresarse en gallego (12%), consideran que ‘el gallego no es necesario porque nos entendemos perfectamente en castellano’ (15%), les parece ‘mal’ o ‘muy mal’ la posibilidad de que el gallego sea más usado en los medios de comunicación, en los colegios profesionales, en los ámbitos judicial y sanitario, en las celebraciones religiosas, etc. (alrededor del 15%), no le gustaría que el gallego tuviera más presencia en la vida pública (23%), llegando hasta el 26% que considera excesivas las medidas del gobierno PSdG / BNG.

En cuanto al perfil de las personas englobadas en este sector, se trata mayormente de monolingües en castellano (en parte residentes en Galicia de procedencia foránea), que declaran afinidad al PP, expresan un sentimiento identitario exclusivamente español o más español y habitan en medios urbanos.

Por lo tanto, parece existir un desencuentro de fondo entre dos posiciones irreductibles, aunque ambas son claramente minoritarias: de una parte, hay sectores que defienden la reversión de la substitución lingüística con el objetivo de alcanzar el monolingüismo social en gallego; de la parte contraria, hay sectores que no contemplan la necesidad de la reversión de la substitución lingüística y, o bien consideran erróneamente que la situación actual del gallego es sostenible, o bien entienden que la mejor política lingüística es la no-política lingüística (esto es: que resulta preferible dejar que la propia lógica de los acontecimientos aboque al relevo del gallego en un plazo más o menos largo). Las polémicas lingüísticas de los últimos años parecen no haber influido mucho en las actitudes generales de la mayoría de la población, pero han redundando en una mayor polarización de los sectores más exigentes y más contrarios a la promoción del gallego.

5. Conclusión

Se imponen dos consideraciones decisivas, complementarias entre sí: hace falta una orientación clara del conjunto del proceso de normalización, y un desarrollo gradual pero firme del mismo. La claridad de objetivos es fundamental porque establece el horizonte que se pretende alcanzar, que, obviamente, debe ser compartido de manera ampliamente mayoritaria por la

sociedad concernida. Es imperativo (re)establecer un consenso fundamental, ampliamente mayoritario en la ciudadanía y entre las fuerzas políticas y sociales, a favor del fomento de políticas de reversión de la substitución lingüística del gallego con el objetivo de la situar nuestro idioma propio en pie de plena igualdad, formal y real, con el castellano. Este consenso debe fundarse en cuatro puntos ampliamente mayoritarios: valoración positiva del gallego como lengua propia de Galicia, defensa de las políticas de promoción de su conocimiento, uso y prestigio, anclaje en un modelo de bilingüismo equitativo y medidas no impositivas para los castellano-hablantes. En este sentido, los discursos de agudización del conflicto lingüístico, rechazo del bilingüismo y contraposición excluyente de las lenguas son claramente contraproducentes, pues chocan no las percepciones, deseos y expectativas de una amplia mayoría (Subiela 2008 y 2010).

La claridad en cuanto a los objetivos debe ser compatible con una imprescindible flexibilidad táctica, e incluso con la capacidad de rectificar sobre la marcha. La adaptación a los distintos contextos es condición para avanzar. La secuenciación de los procesos, desde objetivos más modestos, relevantes e inmediatos a otros más ambiciosos, colaterales o remotos, es fundamental para ir consiguiendo pequeños éxitos que permitan avanzar sobre terreno seguro. El encadenamiento de logros modestos da confianza para seguir avanzando en el largo camino, mientras que el empeño en conquistar grandes objetivos imposibles de alcanzar en el corto y el medio plazo ofrece la vía más segura para el fracaso, de donde derivará la sensación de frustración y el desánimo (Fishman 1991).

El proyecto de construcción nacional de Galicia, para ser factible, por una parte debe incorporar necesariamente una visión global, el horizonte europeo y el marco español, y por otra asumir la diversidad interna de nuestra sociedad en términos culturales, lingüísticos e identitarios y el renovado protagonismo de una sociedad civil dotada de iniciativa, de autonomía, de impulso propios. El modelo de nacionalización monocéntrica, controlada y dirigida verticalmente, de arriba a abajo, desde el estado hacia el pueblo, de la elaboración por parte de una elite restringida de un repertorio cultural rígido, estático y cerrado, destinado a ser impuesto como un corsé a la totalidad del cuerpo social, debe ceder ante un modelo de nacionalización pluricéntrica, tejida colaborativamente en redes horizontales, articulada en repertorios identitarios flexibles, dinámicos y abiertos. En definitiva, la construcción nacional no puede ser entendida como un objetivo con perfiles claramente predeterminados por un grupo guía visionario, sino como un proceso en marcha, participativo e integrador.

Referencias

Informes oficiales, textos legales y normativos citados

- Consello da Cultura Galega (2010). *Ditame do Consello da Cultura Galega sobre as Bases para a elaboración do decreto do plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- Cortes Españolas (1978). *Constitución Española*. Consultable en:
<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/Constitucion CASTELLANO.pdf>.
- Cortes Españolas (1981). Ley Orgánica 1/ 1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia. Consultable en:
<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/estatutoGalicia.pdf>.
- Parlamento de Galicia (1983). Ley 3/ 1983, de 15 de junio, de normalización lingüística de Galicia. Consultable en
http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ga-l3-1983.html.
- Parlamento de Galicia (2004). *Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega*. Consultable en:
[http://www.xunta.es/linguagalega/archivos/PNL22x24_textointegro\).pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/archivos/PNL22x24_textointegro).pdf).
- Real Academia Galega / Instituto da Lingua Galega (1982): *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Real Academia Galega (2003). *Normas ortográficas e morfolóxicas do idioma galego*. Consultable en:
<http://www.realacademiagalega.org/documents/10157/62f973c5-a315-48e8-a899-6bdd22910381>
- Tribunal Constitucional Español (2010). Sentencia 31/ 2010, de 28 de junio, sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña. Consultable en:
http://www.tribunalconstitucional.es/en/resolucionesrecientes/Documents/SENTENCIA_RI_8045-2006.pdf.
- Xunta de Galicia (2007). Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo. Consultable en:
<http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/22C56?OpenDocument>
- Xunta de Galicia (2010). *Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia*. Consultable en:
<http://www.xunta.es/Doc/Dog2010.nsf/FichaContenido/17BE6?OpenDocument>

Bibliografía citada

- Alonso Pintos, Serafín / Monteagudo, Henrique, 2010. “Que lusofonía para a Galiza?”, en: Martins, M. de Lemos / R. Cabecinhas / L. Macedo (eds.), *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona 2010. Lusofonia e sociedade em rede*, 177-87.
- Bouzada, Xan / Monteagudo, Henrique (coords.), 2003. *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- Casares Berg, Hakan & Monteagudo, Henrique, 2008. “Sociolingüística y planificación lingüística en Galicia: del diagnóstico a la formulación de políticas”, en: Doppelbauer, M. & Peter Cichon (eds.), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas en España*. Wien: Praesens Verlag, 53-76.
- Cidadanía / Rede de Aplicacións Sociais, 2002. *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Volume I. Política lingüística: análise e perspectivas*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- Cooper, Robert L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Rodríguez, Mauro / Rodríguez Neira, Modesto, 1994. *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. S. I. [A Coruña]: Real Academia Galega.
- Fernández Rodríguez, Mauro / Rodríguez Neira, Modesto, 1995. *Usos Lingüísticos en Galicia*. S. I. [A Coruña]: Real Academia Galega.
- Fernández Rodríguez, Mauro / Rodríguez Neira, Modesto, 1996. *Actitudes lingüísticas en Galicia*. S. I. [A Coruña]: Real Academia Galega.
- Fishman, Joshua A., 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jardón, Manuel, (1993). *La ‘normalización lingüística’, una anormalidad democrática. El caso gallego*. Madrid: Siglo XXI.
- Lodares, Ramón, 2000. *El paraíso políglota. Historias de lenguas en la España moderna contadas sin prejuicios*. Madrid: Taurus.
- Lorenzo, Anxo, 2008. “A situación sociolingüística do galego: unha lectura”, en: *Grial* 179, 19-31.
- Monteagudo, Henrique, 1997. “Quince anos de política lingüística en Galicia (1981-96). Notas para un balance”, en: *Grial* 136, 527-48.
- Monteagudo, Henrique, 2003. “A demanda da norma. Avances, problemas e perspectivas no proceso de estandarización do idioma galego”, en: Bouzada, Xan / Henrique Monteagudo (coords.), *O proceso de*

- normalización do idioma galego (1980-2000). Volume III. Elaboración e difusión da lingua*. Santiago: Consello de Cultura Galega, 37-129.
- Monteagudo, Henrique, 2005. “La estandarización del gallego. Problemas y avances”, en: Sinner, Carsten (ed.), *Norm und Normkonflikte in der Romania*. München: Peniope, 112-130.
- Monteagudo, Henrique, 2009. *As razóns do galego. Apelo á cidadanía*. Vigo: Galaxia.
- Monteagudo, Henrique, 2010a. “Lingua, sociedade e política. Presente e porvir do galego”, en: *Grial* 186, 82-89.
- Monteagudo, Henrique, 2010b. “Por un proxecto de futuro para o idioma galego. Unha reflexión estratéxica”, en: *Grial* 188, 64-69.
- Monteagudo, Henrique, 2012. *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Monteagudo, Henrique / Núñez Seixas, Xosé M., 2001. “La política de la lengua en Galicia. De la reivindicación nacionalista a la planificación gubernamental”, en: Bein, Roberto / Joachim Born (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidade*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filología – Instituto de Lingüística, 33-66.
- Monteagudo, Henrique, 2004. “Outra volta na procura da recendente pantera? O acordo normativo de 2003: antecedentes e perspectivas”, en: *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona 2004*, 79-93.
- Núñez Seixas, Xosé M., 1999. *Los nacionalismos en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Barcelona: Hipòtesi.
- Observatorio da Cultura Galega, 2011a. *A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega*. Santiago: Consello da Cultura Galega, 2011.
- Observatorio da Cultura Galega, 2011b. *O idioma galego na sociedade: A evolución sociolingüística de Galicia 1992-2008*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- Pericay, Xavier (coord.), 2007. *¿Libertad o coacción? Políticas lingüísticas y nacionalismos en España*. S. l.: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- Sánchez Vidal, Pablo, 2010. *O Debate Normativo da Lingua Galega (1980-2000)*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza.
- Silva Valdivia, Bieito, 2008. “Lingua e escola en Galicia. Balance e propostas de futuro”, en: *Grial* 179, 48-59.
- Subiela, Xaime, 2002. “Política lingüística en Galicia”, en: VVAA, *A normalización lingüística a debate*. Vigo: Xerais, 131-71.
- Subiela, Xaime, 2008. “As razóns da lingua galega”, en: *Grial* 179, 32-47.

- Subiela, Xaime, 2010. “O idioma galego, cautelas e esperanzas”, en: L. Álvarez Pousa (dir.) / X. Subiela (coord.), *Informe Galicia 2010. Santiago: Atlántica de Información e Comunicación*, 247-70.
- Valle, José del, 2009. “Políticas monoglósicas para una cultura heteroglósica: representaciones del plurilingüismo en la Galicia Moderna”, en: Vázquez Villanueva, G. (coord.), *Discursos, lengua, imágenes: la cultura gallega en paradigmas plurales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 53-86.

El imperio contraataca: avance y regresión de la normalización del gallego durante la etapa del gobierno bipartito 2007-2009

Diana REY, Viena

Las diferentes ediciones del Mapa Sociolingüístico de Galicia (MSG) verifican una pérdida acelerada y constante de hablantes de gallego como lengua inicial y habitual ocurrida desde el inicio del régimen autonómico en Galicia y paradójicamente simultánea a las políticas de normalización del gallego iniciadas con la Lei de Normalización Lingüística (LNL) de 1983. Por ejemplo, en relación al gallego como lengua inicial el MSG-2004 registra una caída de 30,6 puntos en solo doce años: del 51,2% del MSG-1992 al 20,6% en el MSG-2004. En cuanto a los usos lingüísticos generales (“lengua habitual”) en el mismo período, el gallego sufre un retroceso de 14,5 puntos por un avance de 12,8 del castellano, con un incremento paralelo del castellano de 9,3 puntos en la categoría “más castellano”; todo lo cual se traduce en un 15,8% de población monolingüe en gallego frente al 61% monolingüe en castellano o con uso mayoritario de este idioma (cf. MSG-04, Vol. I, Cap. 2, esp. 33; cf. MSG-04 Vol. II., Cap. 2, esp. 40-41; cf. Lorenzo/Monteagudo 2005: 14-29)¹. Por tanto, a pesar de su oficialidad y de la supuesta normalización institucional, la situación del gallego fuera de los sectores académicos volcados en su estudio no solo no resulta alentadora, sino que se presenta lo suficientemente preocupante para que la Mesa pola Normalización Lingüística (MNL) haya declarado que “el gallego está en la peor situación de la historia” (VG 17/3/2009).

En el período correspondiente a la legislatura autonómica 2005-2009, los nacionalistas del Bloque Nacionalista Galego (BNG) accedieron por primera vez al Gobierno de la Xunta de Galicia en coalición con el Partido de los Socialistas de Galicia (PSdeG), fracción regional del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En contraste con el anterior ciclo político, bajo los

¹ Téngase en cuenta que el MSG-92 ya registraba una tendencia similar con respecto a períodos anteriores y que el cambio de instrumento del MSG-92 al MSG-04, tanto en el apartado “lengua inicial” como en el de “lengua habitual” contribuyen a moderar el balance entre MSG-92 y MSG-04.

gobiernos de Manuel Fraga Iribarne (1989-2005), el nuevo período de gobierno bipartito se caracterizó por una mayor actividad y voluntad normalizadora del gallego por parte del gobierno, aunque también por un renovado debate social en torno al idioma y por nuevos factores y actores en el escenario sociolingüístico. Especialmente, el año 2007 marcó un punto de inflexión en el escenario sociolingüístico gallego por la promulgación del Decreto 124/2007, que pretendía dar concreción a la LNL y regular con paridad los usos lingüísticos en la enseñanza, novedosamente además en el ciclo de la educación infantil (0-3 años), en que el factor “lengua inicial” resulta determinante. Sin embargo, la nueva legislación normalizadora generó una amplia polémica social y política que, a su vez, desvió el proceso normalizador hacia coordenadas de mayor conflicto, que hoy se debaten entre la regresión asimilacionista o la reivindicación normalizadora.

Decreto de uso del gallego en la enseñanza: el fantasma del monolingüismo recorre Galicia

En abril de 2006, el vicepresidente del gobierno bipartito de la Xunta de Galicia, Anxo Quintana (BNG), anunciaba públicamente la creación de una red de escuelas públicas infantiles, concebida para incrementar la tasa de escolarización en el período pre-escolar comprendido de los tres meses a los tres años de edad (cf. VG 09/04/2006). Esta nueva red de escuelas infantiles sería gestionada por el Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, creado el 24 de abril de 2006 por medio de un convenio de colaboración firmado entre el Vicepresidente de la Xunta y varios ayuntamientos miembros de la Federación Galega de Municipios e Provincias o FEGAMP (DOG 07/07/2006). Los centros adscritos a la nueva red de escuelas públicas infantiles, que irían creciendo en número y plazas ofertadas, recibieron coloquial y oficialmente el nombre de “Galescolas”².

² Al parecer, la Oficina Española de Patentes y Marcas reconoció con fecha de 17/12/2007 el registro del nombre “Galescolas” a la asociación Vogal - Viveiro e Observatório das Galescolas (fuente: http://agalgz.org/blogues/index.php/vogal/2007/01/13/a_oficina_espanola_de_patentes_y_marcas_; último acceso: 14/7/2012). Por otra parte, algunos centros adscritos a la red, en concellos como el de Lugo, no emplearon el término “Galescola” como denominación oficial (cf. VG 05/06/2008: Ambigüedad en la denominación como galescolas de centros que financia Vicepresidencia).

Desde la creación de las Galescolas, surgieron diferentes voces de alarma desde el partido entonces en la oposición (PPdeG) que advertían de una supuesta inmersión monolingüe en gallego en las nuevas escuelas infantiles (cf. VG 13/5/2006; EG 18/5/2006). La polémica campaña mediática generada en torno a la supuesta política de inmersión monolingüe en las Galescolas obligó al Vicepresidente de la Xunta de Galicia, Anxo Quintana, a realizar declaraciones específicamente destinadas a rebajar el clima de alarma social, por ejemplo al afirmar que “Es absolutamente imposible que un niño [escolarizado en una Galescola] no aprenda y hable perfectamente en castellano” (VG 17/10/2007); así como que “hoxe en día o problema non o ten quen quere educar aos seus fillos en castelán, [...] as dificultades téñenas aqueles que queren educar aos seus fillos e fillas en galego, ao non atopar sitios que lles aseguren a aprendizaxe na nosa lingua” (EG 19/7/2007).

No obstante, lejos de desterrar el fantasma de la inmersión y monolingüismo, la situación sociolingüística entró de lleno en la agenda política y mediática de Galicia cuando el gobierno bipartito promulgó, todavía a finales del curso escolar 2006-07, el Decreto 124/2007, de 28 de junio, “polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo” (DOG 28/06/2007). Principalmente, este primer texto legal de relevancia en materia de normalización lingüística del gallego en la enseñanza desde la LNL establecía la equidad de usos entre gallego y castellano en la educación primaria y secundaria, a la vez que por primera vez regulaba los usos idiomáticos en la educación infantil, incidiendo directamente con ello en la política lingüística de las polémicas Galescolas. Para entender, sin embargo, el detonante de la nueva socialización del conflicto lingüístico de Galicia en 2007, se hace necesario explicar el contexto de normalización del gallego en la enseñanza, especialmente en la etapa infantil que concierne a las polémicas Galescolas.

Hasta el año 2007, el uso del gallego en la enseñanza no universitaria estaba “amparado”, aunque no específicamente regulado, por el Título III de la LNL de 1983. Principalmente, este texto legal establece la oficialidad del gallego y el *derecho* de su uso en todos los ciclos educativos, estipula la obligatoriedad de la asignatura de lengua gallega en primaria y secundaria, instituye la obligatoriedad de la instrucción del gallego en la formación del profesorado y reconoce la exención de la materia de lengua gallega para alumnos de primaria y secundaria procedentes de otras comunidades del estado. Elaborada en un contexto social marcadamente postfranquista, la LNL se centra en el entonces novedoso *derecho* individual del docente de usar el gallego y no en el *deber* social e institucional de los centros de enseñanza de

implantar el gallego y garantizar unos porcentajes de uso aceptables o consensuados en el conjunto del sistema educativo. Exceptuando la asignatura misma de lengua y literatura gallegas, la LNL no reglaba el porcentaje y ámbitos de uso del gallego en la educación primaria y secundaria. Por otro lado, la interpretación de su Art. 13.1. contemplaba ya la posibilidad de desarrollar una educación infantil en gallego, al declarar que “Os nenos [léase: e nenas] teñen dereito a recibi-lo primeiro ensino na súa lingua materna. O Goberno Galego arbitrará as medidas necesarias para facer efectivo este dereito.”

Los defectos de un marco legal tan incompleto perpetuaron en las primeras décadas del régimen autonómico una situación de asimetría de usos e “improvisación sociolingüística”, ya que el uso del gallego residía en la voluntad y decisión de docentes que, por meras razones generacionales, habían recibido una instrucción monolingüe en castellano durante el Franquismo. Victor Freixanes, precisamente en una columna de 2007 a tenor de las Galescolas, resume los decenios anteriores de política lingüística en la enseñanza concluyendo que “A escola, lonxe de propiciar ese uso, máis ben axudou ao contrario: rapaces e rapazas que entraban de pequeniños no sistema educativo falando galego concluían o proceso instalados no castelán” (cf. “Galescolas”, VG 08/09/2007).

A lo largo de los últimos años, no obstante, ha podido corroborarse una evolución positiva del uso del gallego en clases y exámenes de primaria y secundaria, llegando a recogerse estadísticas muy próximas a la paridad de usos (cf. Lorenzo/Monteagudo 2008: 36-37), y que posiblemente se explicaría por el progresivo relevo generacional del cuerpo docente, ya que el dato se refiere al alumnado menor de dieciséis años en el momento del estudio. La MNL, al contrario, basándose también en datos de la Real Academia Galega, llega a la menos optimista conclusión de que el uso real del gallego en la aulas no supera el tercio de la docencia (cf. VG 21/3/2009). Sin embargo, aun si la optimista equidad de usos documentada por Lorenzo y Monteagudo fuera real, esa supuesta paridad no debería ser interpretada como homogénea en todos los centros, ni tampoco como indicativa del conjunto de los hábitos lingüísticos del alumnado, a la vez que no impide la castellanización típica de la edad de incorporación al ámbito laboral. Asimismo, si bien este dato representaría la primera muestra de recuperación del gallego en un cuarto de siglo, tal avance carecía antes de 2007 de un marco legal que hiciese posible su consolidación.

Por tanto, resulta fácil entender por qué tras dos décadas de normalización fallida los agentes sociales implicados en el proceso

normalizador promovieron en los últimos meses de la Era Fraga un Plan Xeral de Normalización Lingüística da Língua Galega (PNL, cf. Xunta de Galicia 2005), que desarrollaba objetivos y acciones concretas en base a lo previsto en la LNL y que fue aprobado por unanimidad en el Parlamento de Galicia el 22 de septiembre de 2004. En el ámbito de la educación infantil, el PNL establecía en su título 2.1.G. (Xunta de Galicia 2005: 102) las siguientes medidas explícitamente normalizadoras a favor del gallego pero de ninguna manera tendentes al monolingüismo ni a la inmersión:

2.1.22. Establecer unha oferta educativa en galego en preescolar (0-3 anos) e na educación infantil para todos os nenos e nenas galego-falantes.

2.1.23. Fixar, como mínimo, un terzo do horario semanal en galego nestas etapas educativas para os contextos e contornos nos que a lingua predominante sexa o castelán, coa intención de que esta porcentaxe se vaia incrementando progresivamente.

2.1.24. Desenvolver programas experimentais en galego para castelan-falantes, asegurando o seu rigor pedagóxico, así como o seu seguimento e avaliación.

2.1.25. Fomentar a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, na perspectiva de que este se converta no idioma de base da aprendizaxe escolar.

Además, lejos del supuesto monolingüismo en gallego, en la educación primaria y secundaria el PNL aconsejaba tomar medidas para que, en general, en todas las etapas y modalidades de esos ciclos, al menos el 50% de las asignaturas se impartiesen en gallego (ibíd. 2005: 103-104). No obstante, líderes del PPdeG continuaron la estrategia de alarma social al expresar su preocupación por el “monolingüismo” en las Galescolas, añadiendo que “Defendemos el gallego, pero no a costa del sistema educativo y el derecho a la libre expresión” (VG, 19/10/2007).

Sin embargo, a pesar del avance representado por el PNL, seguía haciendo falta un corpus legal regulador de los usos en la enseñanza. De esta lógica necesidad surgió el citado Decreto 124/2007, de 28 de junio. En relación a la enseñanza primaria y secundaria, el nuevo decreto no ofrecía demasiadas novedades respecto a las medidas consensuadas en el PNL, remitiendo directamente a éste en el caso de la educación primaria (DOG 28/6/2007, Art. 8), si bien se estipulaban por primera vez aquellas materias troncales que, tanto en primaria como secundaria, debían ser obligatoriamente

impartidas en gallego (ibíd. Art. 8-9). Asimismo, estos mismos artículos establecen que la educación primaria se desarrollará “garantindo a competencia lingüística propia do nivel nas dúas linguas oficiais da comunidade autónoma” (ibíd. Art. 8) y que la educación secundaria obligatoria (ESO) “proporcionaralle a todo o alumnado unha boa competencia nas dúas linguas oficiais que repercuta de forma positiva no seu uso” (Art. 9.3); todo lo cual se vuelve a recalcar en el artículo relativo al Bachillerato.

En relación a la educación infantil en que se encuadran las Galescolas, el Art. 7 del Decreto resulta forzosamente novedoso por la inexistencia, hasta el momento, de una regulación específica de los usos lingüísticos en este ciclo. Sin embargo, el Decreto no desarrolla las medidas estipuladas en el PNL en dirección hacia una inmersión monolingüe en gallego. Antes bien, en consonancia con el comentado Art. 13.1. de la LNL, el Decreto hace hincapié en considerar la lengua materna del alumnado más joven, no solo en referencia a los Mapas Sociolingüísticos y al Instituto Galego de Estadística, sino a la información aportada por los progenitores o tutores, así como en garantizar siempre la competencia en ambas lenguas oficiales:

Artigo 7º.-Educación infantil.

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na clase a *lingua materna predominante entre o alumnado*, terá en conta a lingua do contorno e coidará de que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, *o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia*, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo. No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, *igual á da lingua castelá*. Fomentarase a adquisición progresiva da lectura e da escritura en gallego, no sentido de que este se convirta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en gallego co alumnado e o profesorado.
2. A lingua materna predominante será determinada polo claustro, de acordo cos criterios establecidos no proxecto lingüístico. Para o establecemento da lingua materna deberán terse en conta, entre outros, os datos achegados polo mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e *a información achegada polos pais e nais*. (DOG 28/6/2007, Art. 7; las cursivas son nuestras)

Después de lo expuesto, que no puede ser calificado de inmersión monolingüe, cabe preguntarse por qué surgió en 2007 un movimiento de presión y protesta contra las Galescolas y el Decreto 124/2007 con tan enorme eco mediático como el que alcanzó la asociación “Galicia Bilingüe”, como veremos a continuación. Asimismo, cabe destacar la enconada oposición al Decreto por parte del PPdeG, que había votado a favor del PNL. Significativamente, el actual presidente de la Xunta, Alberto Núñez Feijoo, formuló meses antes de los comicios de 2009 la promesa electoral de derogar el Decreto 124 en cuanto su partido llegase de nuevo al gobierno (VG 17/11/2008).

De entre las voces opuestas a las Galescolas y al Decreto 124/2007, la asociación “Galicia Bilingüe” constituye sin duda el caso más sobresaliente por representar un nuevo y agresivo actor en el escenario sociolingüístico gallego, surgido precisamente en medio del torbellino de críticas al viraje normalizador del gobierno bipartido en el año 2007. Galicia Bilingüe es una asociación fundada en julio de 2007 con el objetivo manifiesto de promover “[la] elección de lengua vehicular en la enseñanza, [el] bilingüismo en la Administración pública, [...] y poner fin al adoctrinamiento nacionalista en la enseñanza [...] que, en muchas ocasiones, lamentablemente va asociado a lograr una Galicia monolingüe.” (cf. www.galiciabilingue.es/gb/quienes-somos). Desde su creación, a menos de un mes tras la publicación del Decreto 124, Galicia Bilingüe iniciaría una larga campaña de rechazo frontal al Decreto, llegando a exigir su derogación (VG 24/2/2009) e incluso la derogación de la LNL (VG 21/11/2007).

El discurso de Galicia Bilingüe se basa en tres ejes argumentativos. En primer lugar, se denuncia la implantación de un sistema de inmersión lingüística bajo presupuestos ideológicos nacionalistas con el objetivo de lograr una Galicia monolingüe en gallego. En segundo lugar, se presenta al castellano como lengua amenazada por una supuesta imposición política del gallego y a los hablantes de castellano –sin especificar su grado de bilingüismo, competencias o usos idiomáticos– como víctimas privadas de “derechos democráticos” tales como la elección del idioma de escolarización de sus hijos. En tercer lugar, se enarbola como propuesta un “bilingüismo” impreciso, en la práctica equiparable con el estatus quo anterior al Decreto y al PNL de 2004. Es decir, se presupone un “equilibrio lingüístico” y una Galicia “bilingüe” sin aludir en momento alguno a la situación de bilingüismo asimétrico y diglosia socio-funcional prevalente en Galicia, desfavorable al gallego.

Además de ruedas de prensa, presentaciones o manifestaciones, como la de 8 de febrero de 2009 en Santiago (a solo tres de semanas de las elecciones de marzo; VG 27/12/2008), la estrategia de acción de Galicia Bilingüe fue la típica de un lobby de presión sobre el rival político de los partidos del bipartito, el PPdeG. Para ello, en primer lugar, Galicia Bilingüe llevó a cabo una recogida de firmas contra el Decreto 124/207 (VG 8/9/2007) y encargó a una empresa de sondeos (Sondaxe) una encuesta sobre las preferencias de progenitores y tutores del alumnado sobre usos del gallego en la enseñanza.

En cuanto a las firmas recogidas, su valor cualitativo o cuantitativo para la sociolingüística es altamente cuestionable al incluir un instrumento que estadístico que indique las lenguas iniciales y habituales de los firmantes, con sus respectivos porcentajes. En el plano político, no obstante, las cerca de 100.000 firmas recabadas por Galicia Bilingüe supondrían alrededor del 13% de los votos obtenidos en marzo de 2009 por el PPdeG, principal partido rentista del voto anti-decreto. En cuanto a la encuesta entre la población (n=800, cf. Instituto Sondaxe 2008), si bien Galicia Bilingüe se apresuró a presentar que “[e]l 87 por ciento de los entrevistados cree que debería recibir la enseñanza en castellano en cualquier parte de España si así lo desea el ciudadano” (VG, 15/4/2008), lo cierto es que tanto el instrumento como los resultados de la encuesta constituyen un interesante caso de análisis cualitativo en relación a percepciones de prestigio del idioma, factor en debe incidirse siempre en el caso gallego. Por otra parte, dada la muestra y el carácter segregacionista de elección-individual del idioma, contrario al sistema educativo español y a sentencias judiciales contrarias a la escolarización individualizada monolingüe en castellano (cf. 18/11/2009), los partidos del gobierno, sindicatos y otros agentes normalizadores rechazaron cualquier efecto vinculante de la encuesta. No obstante, la portavoz de Galicia Bilingüe, Gloria Lago, desveló su clara estrategia de lobby al recordar públicamente al entonces candidato Núñez Feijoo que su asociación llevaría a cabo una “fiscalización electoral” de las firmas recogidas contra el Decreto 124 (VG 19/3/2009).

Tras la victoria del PPdeG en las elecciones de marzo de 2009, el nuevo presidente de la Xunta, Alberto Núñez Feijoo, se encontró en una comprometida situación de pinza como resultado de la “batalla lingüística” de los dos años anteriores, caracterizada por la irrupción del lobby asimilacionista, pero también por la consiguiente reactivación del movimiento en defensa del gallego. Por un lado, el nuevo presidente se veía obligado a cumplir su compromiso con Galicia Bilingüe, que tanto había contribuido al desgaste mediático del bipartito; por otro lado, revertir la praxis de la política

lingüística anterior al PNL hubiese significado vigorizar y radicalizar a los sectores sociales comprometidos con el movimiento de defensa del gallego.

Así pues, el nuevo Decreto 79/2010, de 20 de mayo (DOG 25/5/2010), constituye un difícil ejercicio de equilibrio político. Por un lado, su *Disposición derogatoria* anula el anterior Decreto 124/2007, que se critica explícitamente en el preámbulo como carente “dun número ou porcentaxe mínima de materias impartidas en lingua castelá” [sic] y en tanto que cambio “[d]o modelo de conxunción de linguas desenvolvido en Galicia desde o inicio da autonomía e aceptado por todos os galegos e galegas”. Sin embargo, por otro lado, el nuevo Decreto se declara, también en su mismo preámbulo, en consonancia con el PNL de 2004. En cuanto a la regulación de usos en la enseñanza, el nuevo Decreto de 2010 “castiga” teóricamente en igual porcentaje al gallego y al castellano al introducir la docencia de un tercio del horario escolar en lengua(s) extranjera(s), tanto en primaria como en la ESO. En cuanto a la distribución de gallego y castellano en primaria, el nuevo Decreto estipula una paridad de horas de docencia no tan concretada en materias como el anterior Decreto de 2007, dejando al arbitrio de cada centro la decisión de las materias que deben impartirse en cada lengua. En primaria, el Decreto 79/2010 amplía el margen de decisión de los centros al regular solamente la enseñanza de las Matemáticas, en castellano, y de Conocimiento del medio en gallego (Art. 6); mientras que en secundaria se dividen seis asignaturas troncales en dos grupos paritarios: Ciencias sociales/geografía e historia, Ciencias de la naturaleza y Biología y geología, por un lado, deben impartirse en gallego; mientras que Matemáticas, Tecnologías y Física y química pasan a impartirse obligatoriamente en castellano (Art. 7).

No obstante, en relación a la educación infantil, el Decreto de 2010 supone una mayor novedad con respecto al anterior de 2007, lo cual revela la importancia del factor lengua materna en el escenario sociolingüístico gallego y el revulsivo representado por la irrupción reglada del uso del gallego en las Galescolas. El Art. 5 del Decreto 79/2010 establece que:

1. Na etapa de educación infantil, o profesorado usará na aula a lingua materna predominante entre o alumnado, ben que deberá ter en conta a lingua do contorno e procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo.
2. A lingua materna predominante do alumnado será determinada polo centro educativo *de acordo co resultado dunha pregunta que se efectuará aos*

país, nais, titores/as ou representantes legais do alumno/a antes do comezo do curso escolar acerca da lingua materna do seu fillo ou filla.

3. Atenderase de xeito *individualizado* o alumnado tendo en conta a súa lingua materna.

4. Cada centro educativo deberá facer constar no seu proxecto lingüístico as actividades e estratexias de aprendizaxe empregadas para que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento das dúas linguas oficiais. (DOG 25/5/2010, Art. 5; las cursivas son nuestras)

Es decir, la nueva regla omite toda referencia al Mapa Sociolingüístico de Galicia como criterio de determinación de la lengua materna, a la vez que substituye la información aportada por progenitores y tutores sobre cada alumno determinado por un modelo de encuesta susceptible de interpretación sufragista y representativa, en un claro gesto a la demanda de “elección del idioma de enseñanza” formulada por Galicia Bilingüe. Paralelamente, tal y como ya hacía el anterior decreto, se reconoce la necesidad de garantizar las competencias en ambos idiomas oficiales, pero se elimina la posibilidad de la escolarización paritaria o parcial en gallego de los contornos castellanohablantes. Por el contrario, al predominar el criterio electivo de progenitores o tutores, se apoya de facto, inclusive en contornos gallegohablantes, el elemento de prestigio-presión social del castellano y la tendencia de declive del gallego como lengua inicial y habitual confirmada en los Mapas sociolingüísticos.

Por tanto, a diferencia de lo establecido para primaria y secundaria, donde la discrecionalidad de usos reside en los centros, en la educación infantil se elimina todo objetivo paritario y se hace a la discrecionalidad de cada centro subsidiaria de la de progenitores y tutores, reconociendo como solución a posibles conflictos una imprecisa “individualización” de la atención educativa, difícil de ejecutar e incluso de justificar legalmente, dadas las sentencias precedentes en casos similares. Por tanto, las nuevas disposiciones no solo no contrarrestan la tendencia de declive del gallego como lengua inicial atestada por los MSG, sino que establece de facto un “blindaje” de los contornos castellanohablantes, abriendo las puertas a soluciones segregacionistas que no solo contradicen teóricamente la adquisición de la doble competencia lingüística, sino que revela la falacia del bilingüismo propugnado por los lobbies asimilacionistas como Galicia Bilingüe.

En general, no obstante, el Decreto de 2010 no ha logrado convencer a la sociedad civil gallega. Por un lado, Galicia Bilingüe, a pesar de las

concesiones a este grupo verificadas en la educación infantil, denunciaron en el nuevo Decreto una “pervivencia de la imposición lingüística” (VG 1/6/2010). Por otro lado, el movimiento de defensa del gallego se ha rearmado con la fundación de la plataforma Queremos Galego (www.queremosgalego.org), la cual ha convocado varias manifestaciones, y anunciado que “[a] defensa do galego vai ser unha longa noite con moita loita” (VG 9/7/2010). Asimismo, a menos de dos años de la promulgación del Decreto 79/2010, su impacto en la evolución sociolingüística de Galicia está todavía por ver.

Ya en el ámbito social, la polémica y movilización surgidas entre 2007 y 2010, aunque hoy en un ciclo más atenuado, conforman un nuevo e innegable precedente de socialización del conflicto lingüístico en Galicia, a la vez que un paradigma de mayor influencia por parte de sectores y grupos sociales en el diseño e implantación de políticas lingüísticas. Al mismo tiempo se aprecia una regresión programática hacia el darwinismo lingüístico del llamado “bilingüismo armónico” de la Era Fraga. Esta regresión en materia de política lingüística se hace claramente manifiesta por el hecho de que tanto Núñez Feijoo como las Novas Xeracións del PPdG han aprovechado las últimas festividades del 25 de julio para reafirmarse en el principio del “bilingüismo armónico” que se tradujo en la pérdida de hablantes y usos del gallego constatadas por los MSG (VG 19/07/2009, EG 24/7/2011).

Una lección sociolingüística sobre normalización y sociedad tras el gobierno gallego bipartito (2004-2009)

Como se ha visto, para cumplir los objetivos consensuados en el Plan Xeral de Normalización Lingüística da Lingua Galega (PNL) de 2004, el gobierno bipartito de PSOE y BNG promulgó el Decreto 124/2007, que dotaba de un marco legal a las propuestas normalizadoras aceptadas previa y unánimemente por todo el espectro político gallego. En ese decreto se regulaban de manera precisa los usos lingüísticos en la educación no universitaria y, novedosamente, en el reciente marco educativo infantil desarrollado con la creación en 2006 de la red de escuelas públicas infantiles conocidas como Galescolas. No obstante, este decidido empuje normalizador del gallego se vio pronto interrumpido desde el subsiguiente y actual gobierno de la Xunta de Galicia, surgido de las posteriores elecciones de marzo de 2009. El gobierno actual del PPdG –partido bajo cuyo gobierno se había aprobado el PNL en 2004– derogó el Decreto 124/2007 mediante el más reciente Decreto 79/2010, que rebaja o anula, según los casos, el proceso

normalizador consolidado por la norma precedente. Si bien en la educación primaria y secundaria el vigente Decreto 79/2010 conserva nominalmente el objetivo de la paridad de usos lingüísticos, aunque desdibujando su concreción y sometiéndolo al arbitrio de los centros escolares, la nueva norma frena notablemente la implantación del gallego en el ámbito de la educación infantil en que todavía quizá sea posible detener la pérdida de hablantes de gallego como lengua inicial.

La novedad del caso estudiado en relación al escenario sociolingüístico anterior a 2007 no radica solamente en la pugna entre defensa y defenestración del gallego en la educación infantil, debiendo notarse dos nuevos paradigmas en la construcción de las relaciones sociolingüísticas: en primer lugar, si bien nunca había existido un texto legal tan preciso y efectivo como el Decreto 124/2007, ningún gobierno gallego había derogado antes una disposición legal en favor del gallego, sentando un peligroso precedente involucionista; en segundo lugar, si bien nunca había existido un lobby asimilacionista del protagonismo y eco mediático de Galicia Bilingüe, nunca un partido gallego había sucumbido a la presión de un grupo similar hasta el punto de traducir las demandas de éste en promesas electorales y medidas de gobierno. En nuestra opinión, las sinergias concretas de la política gallega no alcanzan a explicar la simbiosis cristalizada en el período 2007-2009 entre agentes como Galicia Bilingüe y la política lingüística del PPdeG. Antes bien, se proponen a continuación otros dos factores confluyentes. En primer lugar, debe constatar en Galicia la existencia de un “núcleo duro” asimilacionista incapaz aceptar cualquier posible paridad del gallego con el castellano, o incluso cualquier avance normalizador en favor del último, aceptando solo un “bilingüismo” en tanto que estatus quo diglósico en que la acción normalizadora del gallego sea testimonial y encubridora de un declive real como en la era de los gobiernos del ex ministro franquista Manuel Fraga Iribarne (1989-2005). En segundo lugar, el significativo –aunque no mayoritario– apoyo social a Galicia Bilingüe se explica no solo por su discurso alarmista, sino por el bajo prestigio del gallego, que asociado todavía a un bajo estatus socioeconómico actúa como factor social coercitivo a la hora de aglutinar una cierta masa social crítica tras el verdadero núcleo duro o grupo de presión asimilacionista.

Cabe concluir que la introducción reglada del gallego en la educación infantil, mediante la creación de Galescolas y al amparo del Decreto 124/2007, puede ser considerada como una iniciativa de política lingüística coherente, con el objetivo normalizador de detener el declive de hablantes de gallego como lengua inicial diagnosticado por los Mapas Sociolingüísticos de

Galicia, sin por ello representar un intento de inmersión hacia un monolingüismo generalizado y exclusivo en gallego. La interrupción de esta iniciativa por parte del actual gobierno no hace sino mermar el tímido y reciente proceso de recuperación de usos del gallego en la enseñanza, todavía no plenamente consolidado. No obstante, para afianzar este proceso es necesario el consenso político o, al menos, la voluntad política de gobierno. Al mismo tiempo, se evidencia la necesidad de iniciativas concretas dirigidas a incrementar el prestigio social del gallego y a su implantación efectiva en los procesos económicos y de creación de empleo y de riqueza, con lo que se eliminaría en parte de la ciudadanía el efecto de coerción social del mercado de trabajo y de las minorías de presión asimilacionistas. En definitiva, el gallego necesita medidas normalizadoras desde la primera infancia hasta las edades de incorporación al mundo laboral y simultáneas al desarrollo de las actividades económicas, reflejando el hecho de que las lenguas vivas y creadoras necesitan de mayor ámbito que el de un aula.

Bibliografía citada

Textos legales y otros textos publicados en el Diario Oficial de Galicia (DOG)

- DOG 14/7/1983: Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística.
- DOG 07/07/2006: Resolución do 4 de xullo de 2006. Convenio de colaboración entre a Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar e os concellos galegos que se relacionan para a constitución do Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar.
- DOG 28/6/2007: Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do gallego no sistema educativo.
- DOG 25/5/2010: Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia.

Artículos, estudios monográficos y colectáneas

- Instituto Sondaxe, 2008. “El modelo lingüístico en Galicia. Informe de resultados”. Sondeo de opinión encargado por la asociación Galicia Bilingüe. A Coruña. URL: http://www.galiciabilingue.es/media/INF_GB.pdf; último acceso: 14/4/2012).

- Lorenzo Suárez, Anxo M./ Monteagudo, Henrique (dir.), 2005. *A sociedade galega e o idioma. A evolución sociolingüística de Galicia (1992-2003)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Real Academia Galega, 1995 [MSG-92(I)]. *Usos lingüísticos en Galicia. Mapa sociolingüístico de Galicia 1993*, Vol. II. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
- Real Academia Galega, 2007 [MSG-04(T)]. *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004*, Vol. I. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
- Real Academia Galega, 2008 [MSG-04(II)]. *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004*, Vol. II. Usos lingüísticos en Galicia. A Coruña: Real Academia Galega.
- Xunta de Galicia, 2005. *Plan Xeral de Normalización Lingüística da Lingua Galega*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia. (Además de la edición impresa, cuyas páginas se citan aquí, una edición segmentada por “sectores” está disponible: http://www.xunta.es/linguagalega/plan_xeral_de_normalizacion; último acceso: 14/4/2012).

Páginas web (último acceso: 14/4/2012)

- Galicia Bilingüe (asociación): www.galiciabilingue.es
- Mesa pola Normalización Lingüística: www.amesanl.org
- Queremos Galego (plataforma): www.queremosgalego.org
- Xunta de Galicia, Consorcio Galego de Igualdade e Benestar: www.igualdadebenestar.org
- Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística: www.xunta.es/linguagalega/politica-linguistica
- Vogal - Viveiro e Observatorio das Galescolas: vogal.agal-gz.org

Artículos de prensa

- El Correo Gallego [EG], www.elcorreogallego.es (último acceso: 14/4/2012)
- EG 18/5/2006: “Piden que las galescolas no generen fricción con la lengua y sean flexibles”.
- EG 5/9/2007: “Quintana defende que o galego é unha oportunidade para o país e non un problema”.
- EG 19/7/2007: “Quintana destaca a calidade, a identidade e o compromiso de país como os tres alicerces do proxecto Galescola”.
- EG 24/7/2011: “Los jóvenes del PPdeG desempolvan el bilingüismo armónico”.

- Faro de Vigo [FV], www.farodevigo.es (último acceso: 14/4/2012)
- FV 5/3/2009: “Feijóo: ‘Se acabaron las galescolas’. El presidente electo a la Xunta de Galicia afirma que deben ser las familias las que elijan en qué lengua tienen que estudiar sus hijos”.
- FV 16/1/2012: “Barreiro: ‘Fraga es el autor del galleguismo moderno”.
- La Voz de Galicia [VG], <http://www.lavozdegalicia.es> (último acceso: 14/4/2012)
- VG 13/5/2006: “Vicepresidencia crea una red de ‘galescolas’ para primar la educación infantil en gallego”.
- VG 8/9/2007: “Galicia Bilingüe recoge firmas contra el decreto de la Xunta”
- VG 17/10/2007: “Quintana: ‘Es absolutamente imposible que un niño no aprenda y hable perfectamente en castellano”.
- VG 21/11/2007: “Galicia Bilingüe se propone derogar la Lei de Normalización”.
- VG 17/11/2008: “Feijoo derogará el decreto de la lengua si llega a la Xunta”.
- VG 27/12/2008: “Galicia Bilingüe convoca una manifestación para el 8 de febrero en Santiago”.
- VG 10/2/2009: “La Mesa califica de ‘fracaso’ la manifestación de Galicia Bilingüe”.
- VG 24/2/2009: “Galicia Bilingüe celebra las declaraciones del presidente”.
- VG 21/3/2009a: “El porcentaje de gallegohablantes cayó del 61 al 39% en solo doce años”.
- VG 21/3/2009b: “Uno de cada cinco ciudadanos asegura que la escuela influyó en que se expresase en castellano”.
- VG 19/3/2009: “Galicia Bilingüe fiscalizará que Feijoo cumpla sus promesas en materia lingüística”.
- VG 19/07/2009: “Feijoo se reafirmará en el ‘galleguismo y bilingüismo armónico’ el 25 de julio”.
- VG 2/9/2009: “La ‘galiña azul’ busca hacerse sitio”.
- VG 18/11/2009: “El Supremo avala que los niños gallegos no puedan escolarizarse exclusivamente en castellano”.
- VG 13/3/2010: “Queremos Galego llamará a la desobediencia del nuevo decreto del gallego”.
- VG 1/6/2010: “Galicia Bilingüe anuncia un recurso contra el decreto del gallego”.
- VG 9/7/2010: “A da defensa do galego vai ser unha longa noite con moita loita”.

Sprach- und Minderheitenpolitik: Rumänien und das Rumänische – eine Einführung

Holger WOCHLE, Wien/Jena

Einleitung

Der folgende Beitrag gliedert sich in drei Teile, in denen folgende Themenkomplexe beleuchtet werden: zum einen werden in einem ersten, kürzeren Teil die Hauptdialekte des Rumänischen und deren Verbreitung und Status in Osteuropa vorgestellt. Im zweiten, ausführlicheren Teil soll dann die Sprachpolitik Rumäniens dargestellt werden – und zwar einerseits im Hinblick auf das Rumänische, andererseits aber auch im Hinblick auf die im Land ansässigen sprachlichen Minderheiten. Der dritte Teil hat die Sprachpolitik in der Republik Moldau zum Gegenstand. Der Fokus liegt dabei auf der jüngeren Vergangenheit, d.h. der Zeit ab 1989, wobei zum Verständnis insbesondere der Minderheitenpolitik eine kurze Darstellung der historischen Zusammenhänge unerlässlich ist (zu Sprache und Gesetzgebung für das Rumänische bis 1989 vgl. Bochmann 1989).

Traditionell unterscheidet man in der Sprachpolitik und in der Sprachplanung Maßnahmen, die den gesellschaftlichen Status von Sprachen und Varietäten betreffen (Festlegung der Staatssprache, Stellung und Anwendungsbereiche von Minderheitensprachen, Fremdsprachenpolitik usw.), von Maßnahmen, die die Struktur eines Idioms betreffen (amtliche Rechtschreibung, Entwicklung von Terminologien und fachsprachlichem Wortschatz, Namensgebung usw.). In der Sprachplanung unterscheidet man hier nach E. Haugen zwischen Sprachstatusplanung und Sprachkorpusplanung. Erwähnt werden muss auch die Unterscheidung von faktischer und deklariertem Sprachpolitik, denn nicht alle politischen Entscheidungen, die den Status und die Stellung einer Sprache zu anderen Idiomen betreffen, werden Sprachpolitik genannt, während umgekehrt explizite Sprach(en)politik nicht notwendigerweise zu Konsequenzen im Verhalten der Sprecher führen muss.

Dialektale Gliederung, Verbreitung und Status des Rumänischen

Traditionell teilt man das Rumänische in vier so genannte Großdialekte ein: das Istrorumänische, das Meglenorumänische, das Aromunische (auch Makedorumänisch oder Vlachisch) und schlussendlich das Dakorumänische, das gemeinsprachlich synonym mit „Rumänisch“ verwendet wird. Hinsichtlich der regionalen Binnendifferenzierung des Dakorumänischen spricht man von „Subdialekten“ (rum. *graiuri*), z.B. vom Moldauischen und Walachischen usw. (zur kritischen Betrachtung dieser Begrifflichkeiten vgl. Bochmann/Stiehler 2010: 62-64); dem Dakorumänischen mit seinen ca. 26 Millionen Sprechern soll im folgenden Beitrag das Hauptaugenmerk gelten, während die anderen drei Hauptdialekte, die südlich der Donau verbreitet sind, aufgrund ihrer begrenzten Sprecherzahlen lediglich kurz behandelt werden.

Das **Istrorumänische**, die am weitesten westlich gesprochene und zugleich zahlenmäßig kleinste Varietät des Rumänischen, wird in Oststrien (Kroatien) im Karstgebirge um die Učka von ca. 1250 bis 1500 Sprechern gesprochen (Kovačec nach Dahmen 1989b: 450-452; zur „Überforschung“ dieser Sprachgemeinschaft vgl. Kahl 2008: 99-100). Wirkungsvolle Maßnahmen zum Schutz der vom Aussterben bedrohten Varietät gibt es staatlicherseits keine (Dahmen 2002: 222).

Das **Meglenorumänische** wird hauptsächlich im Meglen, einer Landschaft im Grenzgebiet der Republik Makedonien und Griechenlands, von ca. 5000 Sprechern gesprochen (Atanasov nach Dahmen 1989a: 438). Weder in Griechenland noch in Mazedonien verfügt diese Varietät über eine besondere rechtliche Stellung (Dahmen 2002: 222).

Die Sprecherzahl der **Aromunen**, die aufgrund hier nicht näher zu betrachtender geschichtlicher Umstände sowohl in Rumänien, vor allem in der Dobrudscha (Ostrumänien), als auch in Griechenland (Epirus und Umgebung von Saloniki), Südalbanien und Südmazedonien siedeln, wird von Kramer (1989: 427) mit 150.000 angegeben. Dahmen gibt unter Hinweis auf andere Schätzungen ca. 400.000 Sprecher an, wobei in Rumänien bei Volkszählungen nicht zwischen Dakorumänen und Aromunen unterschieden wird (2002: 221). Ihre Varietät ist die am weitesten ausgebaute von den drei bisher betrachteten Großdialekten – und mit dem (Dako-)Rumänischen die einzige Varietät, die Gegenstand sprachpflegerischer Aktivitäten war und ist (Dahmen 2002: 222). Während die Aromunen in Albanien und Griechenland aufgrund ihres orthodoxen Glaubens bei Volkszählungen als Griechen gelten und ihnen in Griechenland bis Ende der 90-er Jahre des 20. Jahrhunderts grundlegende Minderheitenrechte vorenthalten wurden, anerkennt sie die

mazedonische Verfassung als Minderheit. Das Aromunische wird an verschiedenen Schulen unterrichtet, es existieren Publikationen sowie Radio- und Fernsehsendungen in aromunischer Sprache (Dahmen *ibid.*; zu den Aromunen im Allgemeinen vgl. Kahl 1999).

Das Dakorumänische, das Staatssprache in Rumänien und in der Republik Moldau ist (dort unter der Bezeichnung „moldauische Sprache“, „*limba moldovenească*“, s. unten) wird außer in diesen beiden Staaten noch im angrenzenden Bulgarien, Serbien (Timoktal), Ungarn und in der Ukraine gesprochen (Nordbukowina mit dem Zentrum Czernowitz / Tschernowitz, rum. *Cernăuți*, sowie die Südukraine; Dahmen (2002: 221) gibt für 1989 eine Sprecherzahl von 336.700 an¹). Auf die rechtliche Stellung und Minderheitenrechte dieser dakorumänischen Diaspora wird hier aus Platzgründen nicht eingegangen. Weiters sind die – nicht autochthonen - rumänischen Migranten zu erwähnen, die seit dem Beitritt Rumäniens zur EU am 1.1.2007 insbesondere nach Italien und in die Westromania emigriert sind. Laut dem *Istituto nazionale di statistica*² waren in Italien am 1.1.2011 969.000 rumänische Staatsbürger ansässig, womit sie die zahlenmäßig stärkste Migrantengruppe sind. In Spanien dürfte sich ihre Zahl Ende 2010 auf 850.000 belaufen haben (www.euroactiv.de, 21.7.2011). Die Tageszeitung *El País* berichtet am 25.4.2011 sogar von einer Partei der Rumänen in Spanien (*Pirum - Partido Ibérico de los Rumanos*), die in Übereinstimmung mit den Bestimmungen zum Wahlrecht von EU-Ausländern auf Kommunalebene zur Gemeinderatswahl in Spanien angetreten war.

Sprachpolitik in Rumänien

Wenden wir uns nun dem Dakorumänischen zu, das sich laut Artikel 13 der Verfassung der Republik Rumänien von 1991 eines offiziellen Status erfreut: „În România, limba oficială este limba română“³. Dieser Artikel steht in einer Kontinuität zu entsprechenden Bestimmungen in den vorhergehenden Verfassungen Rumäniens (1923) und zum *Regulament organic* (1829) der Donaufürstentümer. Zum Verständnis der spezifisch rumänischen Situation ist es unerlässlich, hier skizzenhaft die jüngere Geschichte der rumänischen Staatlichkeit zu umreißen (Überblick in Lindenbauer/Metzeltin/Thir 1995:

¹ *Wikipedia* (<http://de.wikipedia.org/wiki/Ukraine#Sprache>, konsultiert am 20.2.2012) spricht unter Verweis auf die Volkszählung von 2001 von 410.000 Rumänen in der Ukraine.

² <http://www.istat.it/it/archivio/39726>, konsultiert am 20.2.2012.

³ „In Rumänien ist die offizielle Sprache das Rumänische“, Übersetzung von H.W.

29-30; ausführlich Völkl 1995; zur Konstituierung der rumänischen Staatlichkeit und Sprache aus romanistischer Sicht Metzeltin 2002).

Wie Deutschland und Italien hat sich Rumänien als Nationalstaat erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konstituiert. Die Fürstentümer Moldau und Walachei, die trotz jahrhundertelanger Tributpflichtigkeit gegenüber dem Osmanischen Reich eine weitgehende innere Selbständigkeit bewahren konnten, vereinigten sich im Jahr 1862 und wurden 1878 formal auf dem Berliner Kongress als souveräner Staat international anerkannt. Das dritte wichtige, mehrheitlich von Rumänen besiedelte Gebiet, Siebenbürgen (rum. *Transilvania*), gehörte bis 1918 zur Habsburger Monarchie bzw. deren transleithanischen Teil. Nach dem für Rumänien erfolgreichen Ende des Ersten Weltkrieges wurde Siebenbürgen sowie Bessarabien, die Bukowina, das Kreischgebiet und Teile des ungarischen Banats sowie die Süddobrukscha Bestandteil des nunmehrigen Groß-Rumäniens. Diese Verdoppelung des Territoriums Rumäniens und seiner Einwohnerzahl (Lakatos/Lindenbauer 2006: 357) ging allerdings einher mit einer sprachlichen und ethnischen Heterogenisierung des Landes, der die Verfassungen von 1923 und 1938 durch Betonung der Einheitlichkeit des Landes und einer administrativen Zentralisierung zu begegnen versuchten. Laut den Ergebnissen der ersten Volkszählung in Großrumänien (1930) waren nur 72% der Staatsbürger Rumänen, aber 7,9% Ungarn und 4,1% Deutsche (v.a. Siebenbürger Sachsen, Banater Schwaben und Bukowinadeutsche; Zahlen nach Völkl 1995: 222). Holocaust, Gebietsabtretungen nach dem Zweiten Weltkrieg (s. unten, Nordbukowina, Süddobrukscha), Assimilation und Auswanderung, die ab 1989 insbesondere die deutsche Minderheit betraf⁴, führten zu einer sprachlichen und ethnischen Homogenisierung des Landes. Ein Grund für das Aufbegehren der ungarischen Minderheit und den Massensexodus der deutschen Minderheit nach 1989 war die zunehmend repressive Minderheitenpolitik und das Wiederaufkeimen des rumänischen Nationalismus unter Nicolae Ceaușescu (1918-1989) ab 1974. Eine der Hauptforderungen der Revolutionäre von 1989 war denn auch die Respektierung der Minderheitenrechte. Der interethnische rumänisch-ungarische Gegensatz manifestierte sich besonders deutlich in den gewaltsamen Konflikten in Neumarkt in Siebenbürgen (rum. *Târgu Mureș*, ung.

⁴ Im Gegensatz zu den übrigen Ländern Mittel- und Osteuropas, aus denen die deutschen Minderheiten so gut wie gänzlich oder zu einem großen Teil (Ungarn) vertrieben wurden, fand in Rumänien keine Vertreibung der deutschen Bevölkerung statt. 1948 lebten noch 343.000 Deutsche im Land (Völkl 1995: 243), während unmittelbar nach der Wende 1989 der Massensexodus der Deutschen aus Rumänien einsetzte.

Márosvásárhegy) Mitte März 1990, die sich an einem auf ungarisch geschriebenen Schild an einer Apotheke entzündet hatten (vgl. Bernáth/Schmidt 2011).

Die heutige Einwohnerzahl Rumäniens beläuft sich laut den provisorischen Ergebnissen (2.2.2012) der im Oktober 2011 durchgeführten Volkszählung⁵ auf 19 Millionen. 88,6% der Befragten haben sich als Rumänen bezeichnet, 1,24 Millionen (6,5% der Bevölkerung) bekannten sich als Ungarn. Gemäß Selbsteinschätzung folgen die Roma mit 619.000 Personen (3,2%)⁶, Ukrainer (51.700 Personen), Deutsche (36.900), Türken (28.200), Russen/Lipowaner⁷ (23.900) und Tataren (20.500). Die Siedlungsgebiete der Minderheiten befinden sich vorwiegend in den Randgebieten (Dobrukscha und Banat) sowie in Siebenbürgen, also innerhalb des Karpatenbogens, während Moldau und Walachei sprachlich relativ homogen rumänisch sind. In 40 der 42 Bezirke (rum. *județe*) Rumäniens stellen die Rumänen die Mehrheit dar, in Harghita (84,6%) und Covasna (73,8%) in Siebenbürgen sind dies die Ungarn (Jordan/Kahl 2006: 65). 99% der Ungarn leben innerhalb des Karpatenbogens⁸, drei Viertel von ihnen in Verwaltungseinheiten, in denen sie mehr als 20% der der Bevölkerung darstellen, weswegen das Ungarische kooffiziellen Status hat (Jordan/Kahl 2006: 68). Eine große Gruppe der Ungarn stellen die *Szekler* dar, deren ethnische Herkunft ungeklärt ist, die sich aber früh dem Ungarntum angepasst und die ungarische Sprache übernommen haben (Jordan/Kahl *ibid.*). In Siebenbürgen können sowohl die Rumänen als auch die Ungarn (und die Sachsen) als autochthon betrachtet werden; infolgedessen muten die häufig geführten Diskussionen darüber, welches der beiden Völker zuerst in Siebenbürgen siedelte, im Zusammenhang mit Sprach- und Minderheitenrechten für ausländische Beobachter merkwürdig an. Nichtsdestoweniger sei auf die auch wissenschaftlich geführte Kontroverse hingewiesen, die sich mit der Frage beschäftigt, ob die Rumänen Siebenbürgens kontinuierlich seit der Romanisierung im zweiten Jahrhundert nach Christus dort ansässig waren, oder ob sie erst nach der Ankunft der Ungarn, der so genannten

⁵ www.recensamantromania.ro, konsultiert am 7.2.2012.

⁶ Ihre tatsächliche Zahl dürfte weitaus größer sein, beispielsweise geht schon Völkl (1995: 222) von über 1 Mio Roma in Rumänien aus (s. unten).

⁷ Die Lipowaner (auch *Lipovaner* oder *Lipovener* genannt) sind russophone altgläubige orthodoxe Christen, die in Rumänien vor allem in der Norddobrukscha (Donaudelta) siedeln.

⁸ In der Moldau, also östlich des Karpatenbogens leben die so genannten *Tschangos* (ung. *Csángó*, rum. *Ceangău*), die früher ein archaisches Ungarisch sprachen. Auch ihre ethnische Herkunft ist umstritten, lediglich 2,5% der Tschangos deklarieren sich als Ungarn, das Ungarische wird nur mehr von einem Viertel der Tschangos beherrscht (Jordan/Kahl 2006: 68).

Landnahme der Magyaren ab 895/896, als transhumante, d.h. als Wanderhirten wieder nach Siebenbürgen kamen. Verkürzt gesagt berufen sich Anhänger der Kontinuitätshypothese und der Migrationstheorie auf ihre längere Aufenthaltszeit im Karpatenbogen, um Sprachrechte geltend zu machen bzw. der Minderheit abzusprechen. Fest steht, dass die Rumänen auch in Siebenbürgen die Bevölkerungsmehrheit darstellen. Ein guter und immer noch lesenswerter erster Überblick zur Kontinuitätshypothese und Migrationstheorie findet sich bei Schroeder (1967: 27-33).

Die heute zumeist sesshaft gewordenen Roma oder Zigeuner siedeln überall in Rumänien. Ihre Anzahl wird bedeutend höher eingeschätzt als dies die Ergebnisse der Volkszählung suggerieren. Schätzungen der Romaorganisationen veranschlagen ihre Anzahl auf 1,4 bis 2,5 Millionen Personen, womit sie noch vor den Ungarn die zahlenmäßig größte Minderheit Rumäniens wären. Sie leben häufig in den Randlagen der Siedlungen und in sozial benachteiligter Lage. In Siebenbürgen ziehen sie oft in die von den Deutschen verlassenen Dörfer (Angaben nach Jordan/Kahl 2006: 70). Zur Sprache der Roma in Rumänien vgl. Kahl, im Druck; zu ihrer Lage in Siebenbürgen vgl. Fischer/Jeggle 2010.

Die Reste der ehemals zahlenmäßig starken deutschen Minderheit lässt sich aufgliedern in die Siebenbürger Sachsen, die 1150 unter Géza II. ins Land kamen und deren Zentren in Siebenbürgen heute in Kronstadt (rum. *Braşov*), Schäßburg (rum. *Sighişoara*) und Hermannstadt (rum. *Sibiu*) liegen, und in die Banater Schwaben, die im 18. Jahrhundert ins Banat einwanderten und deren Zentrum in Temeswar (rum. *Timişoara*) liegt (zu den Siebenbürger Sachsen vgl. Schenk 1992 und Gündisch 2005).

Nach diesen kurzen Ausführungen zu den zahlenmäßig bedeutenderen Minderheiten Rumäniens sollen nun die verfassungsmäßigen Bestimmungen, die sich auf das Rumänische und die Minderheitensprachen Rumäniens beziehen, genauer betrachtet werden. Es fällt auf, dass darin Passagen, die die nationalstaatliche und verwaltungszentralistische rumänische Tradition hervorheben, mit Passagen kontrastieren, die den Minderheitenschutz gewährleisten. So definiert die Verfassung trotz der 10% Minderheitenangehöriger Rumänien als „stat național, suveran și independent, unitar și indivizibil“ (Art.1,1), also als Einheitsstaat. Dieser Artikel ist unveränderlich (Art. 148,1). Mit der Bestimmung „unitar“ sowie mit Art. 4,1: „Statul are ca fundament unitatea poporului român“⁹ kontrastiert Art. 4,2, der eine Reihe von Merkma-

⁹ „Grundlage des Staates bildet die Einheit des rumänischen Volkes“, Übersetzung H.W.

len nennt, in denen sich trotz aller Betonung der Einheitlichkeit die rumänischen Staatsbürger unterscheiden können:

România este patria comună și indivizibilă a tuturor cetățenilor săi, fără deosebire de rasă, de naționalitate, de origine etnică, de limbă, de religie, de sex, de opinie, de apartenență politică, de avere sau de origine socială.¹⁰

Mit diesem Artikel, der an die französische Verfassung erinnert (Art. 1, Verfassung vom 4.10.1958), wird anerkannt, dass eventuell bestehende Unterschiede von „naționalitate, origine etnică“ und insbesondere „limbă“ („Sprache“) nicht ins Gewicht fallen. Von besonderer Relevanz ist, dass Minderheiten durch Art. 6 („Recht auf Identität“), Absatz 1 unter den besonderen Schutz des Staats gestellt werden:

Statul recunoaște și garantează persoanelor aparținând minorităților naționale dreptul la păstrarea, la dezvoltarea și la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase.¹¹

Art. 6, 2 relativiert allerdings diesen Schutz, indem er festlegt, dass er nicht gegen den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Nichtdiskriminierung ins Feld geführt werden kann:

Măsurile de protecție luate de stat pentru păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității persoanelor aparținând minorităților naționale trebuie să fie conforme cu principiile de egalitate și de nediscriminare în raport cu ceilalți cetățeni români.¹²

¹⁰ „Rumänien ist das gemeinsame und unteilbare Vaterland aller seiner Bürger, ohne Unterschied der Rasse, der Nationalität, der ethnischen Herkunft, der Sprache, der Religion, des Geschlechts, der Meinung, der politischen Zugehörigkeit, des Vermögens oder der sozialen Herkunft“. – Diese und die Übersetzung in den folgenden beiden Fußnoten nach *Die Verfassung Rumäniens*, herausgegeben von der Autonomen Regie „Monitorul Oficial“, Bukarest – Rumänien 1992.

¹¹ „Der Staat anerkennt und garantiert den Personen, die den nationalen Minderheiten angehören, das Recht auf Wahrung, Entwicklung und Äußerung ihrer ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Identität“.

¹² „Die Schutzmaßnahmen des Staates für die Wahrung, Entwicklung und Äußerung der Identität der den nationalen Minderheiten angehörenden Personen müssen in Einklang

Die rumänische Verfassung wurde 2003 einer Revision unterzogen, die am 18./19. Oktober 2003 per Referendum gebilligt wurde. Für die nationalen Minderheiten in Rumänien ergab sich aus den Änderungen eine Reihe von Verbesserungen, darunter auch das Recht, die Minderheitensprache in der Verwaltung und vor Gericht zu gebrauchen. So besagt der 2003 erweiterte Artikel 120 (früher 119), Absatz 2 der Verfassung, dass in den Verwaltungseinheiten, in denen die Minderheiten „bedeutendes Gewicht“ haben, der Gebrauch der Minderheitensprachen – in Übereinstimmung mit gesetzlichen Bestimmungen – gewährleistet wird:

În unitățile administrativ-teritoriale în care cetățenii aparținând unei minorități naționale au o pondere semnificativă se asigură folosirea limbii minorității naționale respective în scris și oral în relațiile cu autoritățile administrației publice locale și cu serviciile publice deconcentrate, în condițiile prevăzute de legea organică.

Artikel 128, Absätze 2 und 3 verankert entsprechend das Recht rumänischer Staatsbürger auf den Gebrauch ihrer Muttersprache vor Gericht und ihr Recht auf einen Dolmetscher.¹³

Bezüglich des Unterrichts in der Minderheitensprache legt der 2003 ebenfalls modifizierte Artikel 32 („Recht auf Unterricht“), Abs. 3 der Verfassung fest, dass Angehörige der nationalen Minderheiten ein Recht auf Unterricht in der Minderheitensprache haben, dessen Modalitäten gesetzlichen Ausführungsbestimmungen unterliegen:

Dreptul persoanelor aparținând minorităților naționale de a învăța limba lor maternă și dreptul de a putea fi instruite în aceasta limbă sunt garantate; modalitățile de exercitare a acestor drepturi se stabilesc prin lege.

Schließlich haben gemäß den Verfassungsbestimmungen (Art. 62 „Wahl der Parlamentskammern“, Absatz 2) zur Wahl der ersten Kammer des rumä-

sein mit den Prinzipien der Gleichheit und der Nichtdiskriminierung gegenüber den anderen rumänischen Bürgern“.

¹³ „Cetățenii români aparținând minorităților naționale au dreptul să se exprime în limba maternă în fața instanțelor de judecată, în condițiile legii organice.“; „Modalitățile de exercitare a dreptului prevăzut la alineatul (2), inclusiv prin folosirea de interpreți sau traduceri, se vor stabili astfel încât să nu împiedice buna administrare a justiției și să nu implice cheltuieli suplimentare pentru cei interesați.“

nischen Parlaments Minderheitenorganisationen auch dann ein Recht auf einen Sitz im Abgeordnetenhaus, wenn ihr Stimmenanteil bei den Wahlen die Sperrklausel von derzeit 5% nicht übersteigt.¹⁴ In der 2008 gewählten ersten Kammer des rumänischen Parlaments (*Camera deputaților*, 328 Abgeordnete)¹⁵ gibt es neben den 20 Abgeordneten der UDMR, der demokratischen Union der Ungarn in Rumänien, den Parlamentsclub der nationalen Minderheiten (*Grupul parlamentar al minorităților naționale*), der die Repräsentanten von 17 nationalen Minderheiten mit jeweils einem Abgeordneten umfasst (darunter die Parteien der Armenier, Deutschen, Polen, Italiener, Tschechen und Slowaken, Griechen, Tataren, Ukrainer, Ruthenen, Türken, Lipowaner, Albaner, Bulgaren aus dem Banat, Roma, Serben, Kroaten sowie der jüdischen Gemeinden; eine gewählte Vertreterin der Mazedonier war im Jänner 2012 nicht mehr im Parlament vertreten).

Soweit die Bestimmungen der Verfassung. Hinsichtlich der gelebten Mehrsprachigkeit in Rumänien geben Lakatos/Lindenbauer 2006 einen guten Überblick. In den fünf Bezirken, in denen die Ungarn mehr als 20% der Bevölkerung darstellen, hat das Ungarische kooffiziellen Status. In einigen Kreisen wurde auch das Aufstellen zweisprachiger rumänisch-ungarischer Ortstafeln erlaubt¹⁶. Im Jahre 2000 wurde in Klausenburg (rum. *Cluj-Napoca*, ung. *Kolozsvár*) die ungarische Privatuniversität Sapientia gegründet, die staatliche Babeş-Bolyai-Universität in Klausenburg fühlt sich der Multikulturalität verpflichtet¹⁷ und bietet an 17 ihrer 21 Fakultäten Programme in Rumänisch und Ungarisch an, an 11 Fakultäten in Rumänisch und Deutsch. Zu weiteren rumänische Universitäten, die Abteilungen in den Minderheitensprachen haben, vgl. Lakatos/Lindenbauer (2006: 364-365).

Unterricht in den Minderheitensprachen findet auf der Grundlage des derzeit gültigen Unterrichtsgesetzes natürlich auch vom Kindergarten bis zum Gymnasium auf allen Klassenstufen statt (Lakatos/Lindenbauer 2006: 362). Die im Bukarester Bildungsministerium ansässige Allgemeine Direktion

¹⁴ „Organizațiile cetățenilor aparținând minorităților naționale, care nu întrunesc în alegeri numărul de voturi pentru a fi reprezentate în Parlament, au dreptul la câte un loc de deputat, în condițiile legii electorale [...]“ (Art. 62, Abs. 2)

¹⁵ Diese und die folgenden Angaben laut www.parlament.ro, konsultiert am 16.1.2012.

¹⁶ Zu den 46 rumänischen Ortschaften, für die laut Kommunalverwaltungsgesetz auch eine deutsche Beschilderung zugelassen ist, vgl. <http://www.siebenbuenger.de/zeitung/artikel/alteartikel/865-deutsche-ortsnamen-in-rumaenien-von.html>

¹⁷ http://www.ubbcluj.ro/ro/despre/misiune/caracter_multicultural.html, konsultiert am 21.2.2012.

für den Unterricht in den Minderheitensprachen (*Direcția generală pentru învățământ în limbile minorităților*) gestaltet die Bildungspolitik für die Minderheiten.

Weiters erwähnenswert sind Verlage, die Werke in den Minderheitensprachen veröffentlichen (z.B. der Honterus-Verlag in Hermannstadt), und Presserzeugnisse (*Népiújság*, ungarische Tageszeitung aus Neumarkt; *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*, Tageszeitung aus Bukarest; *Hermannstädter Zeitung*, Wochenblatt; Genaueres bei Lakatos/Lindenbauer 2006: 365-366). Das staatliche rumänische Fernsehen widmet wöchentlich 520 Minuten Sendezeit der Ausstrahlung von Sendungen in den Minderheitensprachen (Lakatos/Lindenbauer 2006: 367). Darüber hinaus gibt es Lokalsender und private Sender, die Fernsehsendungen übertragen sowie Radiosender, die in Minderheitensprachen ausstrahlen. Weiters gibt es in mehreren Städten Siebenbürgens, des Banats und in Bukarest Abteilungen an staatlichen Theatern, die Stücke in den Minderheitensprachen (Ungarisch, Deutsch, Jiddisch) aufführen, z.B. das ungarische Opernhaus in Klausenburg (www.hungarianopera.ro) oder das Deutsche Staatstheater in Temeswar (www.dstt.ro).

Unbefriedigt blieben bisher die Wünsche der ungarischen Minderheit nach Territorialautonomie in einem zu definierenden Gebiet. Diese auch in anderen Ländern übliche Form der regionalen Selbstverwaltung stellt in Bezug auf die Ungarn in der rumänischen Politik nach wie vor ein Tabu dar und ruft oft selbst in gebildeten Kreisen heftige emotionale Abwehrreaktionen hervor. In der Zeit des Sozialismus hatte es ab 1952 erstmals territoriale Autonomie in Form einer „Autonomen ungarischen Region“ (*Regiunea autonomă maghiară*) im Mureș-Gebiet gegeben, die aber 1960 und 1968 wieder schrittweise aufgelöst wurde.

Was die institutionell geförderte Erstellung von Wörterbüchern und Grammatiken betrifft, so bemühte sich die 1866 gegründete Rumänische Akademie (*Academia Română*) um die Erstellung von normativen Wörterbüchern, so das mehrbändige *Dicționarul limbii române*, das von Sextil Pușcariu 1913 begonnen wurde, das weit verbreitete *Dicționarul explicativ al limbii române* (1975, zahlreiche Neuauflagen; erweiterte online-Ausgabe unter <http://dexonline.ro/>) sowie um die Erstellung einer Referenzgrammatik: *Gramatica limbii române*, 2. Aufl. 1963, von A. Graur betreut (Lindenbauer/Metzeltin/Thir 1995: 34; zur staatlich betriebenen Sprachkultivierung vgl. Dahmen 2002: 225-228).

Schlussendlich seien zwei sprachpolitische Aktivitäten aus der jüngeren Vergangenheit erwähnt, die die Rechtschreibung des Rumänischen und seinen Status in Rumänien betreffen. Nach dem Umbruch von 1989/1990 wollte die

Rumänische Akademie der Wissenschaften, ungeachtet aller Bedenken seitens der Sprachwissenschaftler, zur Orthographie der Vorkriegszeit zurückkehren, die entgegen phonetisch-phonologischer und etymologischer Prinzipien zwei Graphen *î* und *â* für denselben Laut vorsieht (Bochmann/Stiehler 2010: 130). Die Bedenken der Sprachwissenschaftler wurden ignoriert, so dass sich das pseudoetymologische Prinzip durchsetzte, dass im An- und Auslaut *î*, im Wortinneren dagegen *â* geschrieben wird: *înger* ‚Engel‘ von lat. ANGELUS; *râu* ‚Fluss‘ von lat. RIVUS; *a urî* ‚hassen‘, vs *urât* ‚hässlich‘. Die Republik Moldau sowie einige rumänische Verlage vollzogen diesen Schritt nicht mit.

Zum Schutz der rumänischen Sprache wurde die so genannte „*legea Pruteanu*“ (rum. *lege* ‚Gesetz‘) verabschiedet, die auf einen Gesetzesvorschlag des Journalisten und Senators George Pruteanu (1947-2008) zurückgeht. In modifizierter, abgeschwächter Form wurde das Gesetz 2004 vom rumänischen Parlament angenommen. Es sieht vor, dass geschriebene und gesprochene Texte von öffentlichem Interesse (Definition in Absatz 2) in korrektem Rumänisch verfasst sein müssen und – sofern sie nicht rumänisch sind – mit einer rumänischen Übersetzung versehen sein müssen.¹⁸ Das Gesetz erstreckt sich auch auf kommerzielle Produkte, enthält aber gleichzeitig eine lange Liste von Ausnahmbestimmungen und sieht keine Sanktionen bei Nichtbeachtung vor.

Sprachpolitik in der Republik Moldau

Die Republik Moldau (auch Moldova oder Moldawien genannt) mit ihren 4,4 Millionen Einwohnern (2004) erstreckt sich östlich des Grenzflusses Pruth bis zum Dnjestr (rum. *Nistru*) und umfasst – zumindest staatsrechtlich – auch das nordöstlich davon gelegene separatistische Transnistrien mit dem Zentrum Tiraspol. Nach bewaffneten Konflikten zwischen der Zentralregierung und der Republik Transnistrien im Jahr 1992 konnte Transnistrien dank russischer militärischer Unterstützung seine Unabhängigkeit de facto behaupten und staatliche Strukturen aufbauen. Gleichwohl wird Transnistrien von keinem anderen Land als souveräner Staat anerkannt. Seine ca. 500.000 Einwohner sind grob gesagt zu jeweils einem Drittel Ukrainer, Russen und rumänischsprachige Moldauer (Genaueres zum Transnistrien-Konflikt, vgl. Graf 2010).

¹⁸ Text des Gesetzesvorschlags unter <http://www.pruteanu.ro/5legea-TOT.htm>. Der im Gesetzesblatt (*Monitorul Oficial*) am 14.11.2004 publizierte Text (Gesetz nr. 500 vom 12.11.2004) findet sich unter http://www.avocatnet.ro/content/articles/id_1414.

Hauptstadt der Republik Moldau ist Chişinău (russ. *Kišinjon*). Die historischen Entwicklungen, die zur Konstituierung der Republik Moldau und den in ihr schwelenden sprachlichen Konflikten geführt haben, können hier nur in Kürze skizziert werden (vgl. Heitmann 1989 und Hofbauer/Roman 1997). Das ursprünglich zum rumänischen Fürstentum Moldau gehörige Territorium des heutigen Moldawiens¹⁹ wurde 1812 vollständig Teil des Russischen Reiches, obwohl seine Bevölkerung schon damals mehrheitlich rumänischsprachig war. 1917, nach den Umstürzen in Russland, wurde die „Moldauische Demokratische Republik“ ausgerufen, die sich 1918 (Groß-)Rumänien anschloss. Infolge des Hitler-Stalin-Pakts (1939) besetzte die Sowjetunion nach einem zwei Tage zuvor gestellten Ultimatum am 28.6.1940 das Gebiet der heutigen Republik Moldawien und die Nordbukowina. Es konstituierte sich die Moldauische Sowjetrepublik, die bis 1991 eine Teilrepublik der Sowjetunion war, 1991 aber wiederum ihre Unabhängigkeit ausrief. Der Plan eines Anschlusses an oder einer Wiedervereinigung mit Rumänien führte zu Konflikten mit der russisch-ukrainischen und der gagausischen Minderheit²⁰, die nach der Ausrufung einer gagausischen und einer „Dnjestr-Republik“ (Völkl 1995: 227) zu bewaffneten Auseinandersetzungen eskalierten. Im Gegensatz zu Transnistrien konnte die Regierung in Chişinău die Gagausen für die Republik Moldau gewinnen und den Konflikt beilegen: das Parlament billigte am 23.12.1994 einen Autonomiestatus für Gagausien (Autonome Region im Südwesten des Landes mit dem Verwaltungssitz Comrat). Die Gagausen stellen ca. 3,5% der Bevölkerung Moldawiens dar, die Mehrheit der Einwohner sind rumänischsprachige Moldauer mit 64,5%, gefolgt von 14% Ukrainern und 13% Russen²¹.

Artikel 13 (Limba de stat, funcţionarea celorlalte limbi; ‚Staatssprache und das Funktionieren der anderen Sprachen‘) der Verfassung der Republik

¹⁹ Historisch auch Bessarabien genannt. Bessarabien bezeichnet allerdings das Territorium des heutigen Moldawiens westlich des Dnjestr und den so genannten Budschak im Südosten, der südlich von Odessa und nördlich des Donaudeltas an das Schwarze Meer grenzt und heute zur Ukraine gehört. Nach der sowjetischen Besetzung wurde das ehemals rumänische Bessarabien 1940 geteilt, und der Budschak der Ukrainischen SSR zugeschlagen. Moldawien umfasst infolgedessen lediglich ein Teilgebiet des historischen Bessarabiens.

²⁰ Die Gagausen sind orthodoxe Christen, sie leben außer in Moldawien in Bulgarien, der Ukraine und in Kasachstan. Ihre Sprache, das Gagausische, gehört zu den Turksprachen.

²¹ Zahlen nach Völkl 1995: 226, identisch in *Brockhaus Enzyklopädie* ²¹2006, s.v. *Moldawien* und auf der deutschen Seite von *Wikipedia*, s.v. *Moldawien*, konsultiert am 20.2.2012.

Moldau vom 29. Juli 1994 legt das Rumänische, das hier „Moldauisch“ genannt wird, als Staatssprache mit lateinischem Alphabet fest:

(1) Limba de stat a Republicii Moldova este limba moldovenească funcționând pe baza grafiei latine.

Die Absätze 2 und 4 desselben Artikels anerkennen die Verpflichtung des Staates, die Minderheitensprachen zu schützen, wobei – im Gegensatz zum Ukrainischen und Gagausischen – das Russische *expressis verbis* genannt wird:

(2) Statul recunoaște și protejează dreptul la păstrarea, la dezvoltarea și la funcționarea limbii ruse și a altor limbi vorbite pe teritoriul țării.

[...]

(4) Modul de funcționare a limbilor pe teritoriul Republicii Moldova se stabilește prin lege organică.

Warum wird nun in der Verfassung das Rumänische als „limba moldovenească“ bezeichnet? In sprachpolitischer Hinsicht ist dies höchst interessant, handelt es sich doch dabei um ein aus der Sowjetzeit stammendes Konstrukt und Dogma. Schon vor der gewaltsamen Annexion Bessarabiens durch die Sowjetunion im Jahre 1940 war es ein Anliegen der sowjetischen Moldavistik, die auf den Sprachwissenschaftler und Romanisten M.V. Sergievskij (1892-1946) zurückgeht, die Eigenständigkeit eines so genannten Moldauischen gegenüber dem Rumänischen zu postulieren. Äußerliches Kennzeichen dieser Eigenständigkeit war das kyrillische Alphabet, weiters wurden russische Lehnwörter und am moldauischen Dialekt orientierte Sprachformen propagiert, die auf Ablehnung der Intellektuellen stießen. Zwei moldauische Wörterbücher aus der Sowjetzeit (Dahmen 2002: 229) wichen kaum von der Bukarester Norm ab²². Sprachexterne und sprachinterne Begründungsversuche dieser Eigenständigkeit des Moldauischen vermochten nicht zu überzeugen, was in der westlichen Romanistik auch klar ausgesprochen werden konnte und wurde. Zwar finden sich auch heute, in postsowjetischer Zeit, noch zahlreiche Russismen im moldauischen Rumänisch, dies allein rechtfertigt es je-

²² Mit Stati 2003 erschien erstmalig (!) ein moldauisch-rumänisches Wörterbuch, das sich zum Ziel setzte, die Eigenständigkeit des Moldauischen gegenüber dem Rumänischen zu begründen. Die Folge davon war ein (berechtigter) Aufschrei der rumänischsprachigen moldauischen Intellektuellen. Zur Kritik dieses ideologisch motivierten, aus sprachwissenschaftlicher Sicht schlecht gearbeiteten Wörterbuchs s. Lőrinczi 2005.

doch aus linguistischer Perspektive nicht, von einer eigenständigen Sprache zu sprechen. Die Doktrin von den zwei Sprachen zur Sowjetzeit galt als „rein politisch motiviert und sachlich nicht begründbar“ (Heitmann 1989: 513; zur Zwei-Sprachen-Theorie in der Sowjetzeit, vgl. Tagliavini 1982: 357-362, Heitmann 1989: 510-513).

Die Rückkehr zur Schreibung mit der Latiniza fand zwar 1989 statt, in die Verfassung wurde jedoch – wie oben gezeigt – das Glottonym (Sprachname) „Moldauisch“ aufgenommen. Die diesem Beschluss vorausgehenden Diskussionen über das Glottonym „Moldauisch“ oder „Rumänisch“ mündeten in heftige Auseinandersetzungen, die ihrerseits zu Streiks von Schülern, Lehrern und Studenten und sogar zur Ermordung als prorumänisch geltender Persönlichkeiten führten (Dahmen 2002: 229). Trotz eines anderslautenden Gutachtens der *Academia de Științe a Republicii Moldova* und obwohl sich die überwiegende Mehrheit der Intellektuellen für die Bezeichnung „Rumänisch“ aussprach, wurde in den Verfassungstext der Terminus „Moldauisch“ aufgenommen. Die grundsätzliche Identität des Moldauischen mit dem Rumänischen wird von offizieller Seite nicht geleugnet, viele rumänischsprachige Einwohner Moldaus und der ukrainischen Randgebiete identifizieren sich gleichwohl mit dem Glottonym „Moldauisch“ (Bochmann/Stiehler 2010: 123).

Auswahlbibliographie

- Bernáth, Gábor/Schmidt, Mária, 2011. *Sortiți unii altora. Martie cernit la Târgu Mureș*. Budapest: Institutul Secol XX [XX. Század Intézet].
- Bochmann, Klaus, 1989. „Rumänisch: Sprache und Gesetzgebung“, in: *LRL*, Band 3, 251-259.
- Bochmann, Klaus/Stiehler, Heinrich, 2010. *Einführung in die rumänische Sprach- und Literaturgeschichte*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Ciolac, Marina, 1989. „Rumänisch: Soziolinguistik“, in: *LRL*, Band 3, 185-197.
- Dahmen, Wolfgang, 1989. „Rumänisch: Areallinguistik III. Meglenorumänisch“, in *LRL*, Band 3, 436-447 (= 1989a).
- Dahmen, Wolfgang, 1989. „Rumänisch: Areallinguistik IV. Istrorumänisch“, in *LRL*, Band 3, 448-460 (= 1989b).
- Dahmen, Wolfgang/Schweickard, Wolfgang, 1998. „Rumänische Sprachkultur im Überblick“, in: Greule, Albrecht/Lebsanft, Franz (Hgg.): *Europäi-*

- sche Sprachkultur und Sprachpflege. Akten des Regensburger Kolloquiums, Oktober 1996.* Tübingen: Narr, 179-194.
- Dahmen, Wolfgang, 2002. „Rumänisch“, in: Janich, Nina/Greule, Albert (Hgg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch.* Narr: Tübingen, 220-231.
- Fischer, Moritz [Red.]/Jeggle, Utz, 2010. *Romänien. Zugänge zu den Roma in Siebenbürgen.* In *Gedenken an Utz Jeggle.* Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.
- Graf, Kilian, 2010. *Der Transnistrien-Konflikt. Produkt spätsovjeterischer Verteilungskämpfe und Zerfallskonflikt der implodierten Sowjetunion.* Hamburg: disserta.
- Gündisch, Konrad, 2005. *Siebenbürgen und die Siebenbürger Sachsen.* Unter Mitarbeit von M. Beer, München: Langen Müller.
- Heitmann, Klaus, 1989. „Rumänisch: Moldauisch“, in *LRL*, Band 3, 508-521.
- Hofbauer, Hannes/Roman, Viorel, 1997. *Bukowina, Bessarabien, Moldanien. Vergessenes Land zwischen Westeuropa, Rußland und der Türkei.* Wien: Promedia.
- Jordan, Peter/Kahl, Thede, 2006. „Ethnische Struktur“, in: Kahl, Thede/Metzeltin, Michael/Ungureanu, Mihai-Răzvan (Hgg.): *Rumänien.* Wien: LIT Verlag, 63-87.
- Kahl, Thede/Metzeltin, Michael/Ungureanu, Mihai-Răzvan (Hgg.), 2006. *Rumänien.* Wien: LIT Verlag.
- Kahl, Thede, 1999. *Ethnizität und räumliche Verteilung der Aromunen.* Münster: Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität.
- Kahl, Thede, 2008. „Pleiten, Pech und Pannen auf Feldforschung. Erlebnisse und Ergebnisse, von denen sonst niemand erfährt“, in: Lindenbauer, Petrea et al. (Hgg.): *Michael Metzeltin. Von Bukarest bis Santiago de Chile.* Bratislava: AnaPress, 97-110.
- Kahl, Thede, im Druck. „Die Zigeuner und das Rumänische. Zur Sprache und Kultur der Vlach-Roma, Bajeschi und Rudari“, in: Doppelbauer, Max/Kremnitz, Georg/Stiehler, Heinrich (Hgg.). *Die Sprachen der Roma in der Romania.* Wien: Praesens.
- Kolar, Othmar, 1997. *Rumänien und seine nationalen Minderheiten 1918 bis heute.* Wien: Böhlau.
- Kramer, Johannes, 1989. „Rumänisch: Areallinguistik II. Aromunisch“, in *LRL*, Band 3, 423-435.
- Lakatos, Ionela/Lindenbauer, Petrea, 2006. „Sprachenvielfalt und Bildung in Rumänien“, in: Kahl, Thede/Metzeltin, Michael/Ungureanu, Mihai-Răzvan (Hgg.): *Rumänien.* Wien: LIT Verlag, 357-368.

- Lindenbauer, Petrea/Metzeltin, Michael/Thir, Margit, ²1995. *Die romanischen Sprachen. Eine einführende Übersicht*. Wilhelmsfeld: eger.
- Lőrinczi, Mariella, 2005. „La sconfitta del buon senso linguistico: il primo dizionario moldavo-romeno a oltre un anno della sua pubblicazione”, in: Guardiano, Cristina et al. (Hgg.): *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienza di politica linguistica*. Roma: Bulzoni, 175-191.
- LRL = Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (Hgg.), 1988-2005: *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. 8 Bände, Tübingen: Niemeyer.
- Metzeltin, Michael, 2002. *România: Stat, Națiune, Limbă*. București: Univers enciclopedic.
- Schenk, Annemie, 1992. *Deutsche in Siebenbürgen. Ihre Geschichte und Kultur*. München: Beck.
- Schroeder, Klaus-Henning, 1967. *Einführung in das Studium des Rumänischen. Sprachwissenschaft und Literaturgeschichte*. Berlin: Erich Schmidt.
- Stati, Sorin, 2003. *Dicționar moldovenesc-românesc*. Chișinău: s.n.
- Tagliavini, Carlo, ⁶1982. *Le origini delle lingue neolatine. Introduzione alla filologia romanza*. Bologna: Pàtron.
- Techtmeier, Bärbel, 2003. „Laienlinguistik und Sprachchroniken: Rumänisch“, in: Ernst, Gerhard/Gleißgen, Martin-Dietrich/Schmitt, Christian/Schweickard, Wolfgang (Hgg.): *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*. Band 1, Berlin/New York: de Gruyter, 1510-1522.
- Völkl, Ekkehard, 1995. *Rumänien. Vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart*. Regensburg: Pustet.
- Wochele, Holger, 1997. *Minderheitenschutz im Vergleich: Sprachpolitik in Frankreich (Korsika) und in Rumänien (Siebenbürgen)*. Diplom-Arbeit, eingereicht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

Política lingüística argentina actual, con especial referencia al portugués

Roberto BEIN, Buenos Aires

1. Introducción

Tres de las principales preocupaciones político-lingüísticas en la Argentina actual son 1) las destrezas lingüísticas y discursivas en la lengua oficial; 2) los derechos lingüísticos de las minorías indígenas; 3) la enseñanza escolar de lenguas extranjeras. Hay ciertamente otras, como la enseñanza de español como lengua extranjera (o segunda, en el caso de minorías alóglotas) y la educación lingüística de la minoría sorda, que no trataremos aquí.

1) La primera cuestión es compartida por un gran número de países: es difícil encontrar alguno en el que no haya quejas acerca del manejo insuficiente de la lengua por parte de los jóvenes, los políticos, los sindicalistas y los locutores de medios de comunicación audiovisual, unas quejas que, con distinto grado de análisis acerca de la “culpa” de esa situación (la televisión, los mensajes de texto, el abandono de la lectura, etc.), abarcan desde los problemas ortográficos, morfosintácticos y léxicos hasta el dominio de distintos tipos textuales. En la Argentina, en varias jurisdicciones se están desarrollando capacitaciones para docentes destinadas a mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria, pero los problemas llegan incluso al posgrado universitario, donde muchas maestrías han incorporado un taller de escritura de tesis, dado que con frecuencia los egresados universitarios no tienen un buen dominio de los géneros académicos.

2) En los últimos veinticinco años ha habido una adopción del discurso internacional acerca de los derechos lingüísticos y culturales de las minorías y se han tomado algunas medidas concretas para rescatar, conservar o desarrollar las lenguas indígenas. Ya en 2004 el Ministerio de Educación nacional registró y sistematizó más de cien experiencias de educación intercultural bilingüe. Ese mismo año la provincia de Corrientes cooficializó el guaraní; en 2009, la provincia de Misiones fijó la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en todos los establecimientos educativos de la provincia a partir de 2015; en 2010 la provincia del Chaco cooficializó las lenguas qom, wichi y mocoit. También la

nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual de 2009 establece que “La programación que se emita a través de los servicios contemplados por esta ley, incluyendo los avisos publicitarios y los avances de programas, debe estar expresada en el idioma oficial *o en los idiomas de los pueblos originarios* [...]” (subrayado nuestro) y luego enumera excepciones. Sin embargo, varios factores siguen conspirando contra la puesta en práctica del fortalecimiento de las lenguas aborígenes: varias comunidades indígenas viven en gran pobreza, que en algunas zonas llega a la indigencia extrema; ya no se libra la “guerra contra el indio”, pero incluso recientemente ha habido ocupaciones, a veces violentas, de sus territorios para la explotación agrícola; la identificación “indio = pobre, iletrado” contribuye a representaciones negativas de sus lenguas, que en ocasiones inciden en sus propios hablantes; todavía faltan maestros, materiales de estudio, metodología, escuelas y presupuesto para la educación en lenguas indígenas; los que migran a la periferia de grandes ciudades junto con inmigrantes de países limítrofes suelen conservar más su cultura que su lengua, sobre todo cuando los niños asisten a la escuela pública; allí también surgen fenómenos de contacto e hibridaciones con paulatino predominio del castellano o variedades regionales compartidas por todos los pobladores, indígenas y no indígenas, de escasos recursos; salvo en el caso del guaraní a raíz de su incorporación como lengua de la educación en el Paraguay ha habido muy poca modernización de estas lenguas para expresar los conceptos de la ciencia, la tecnología, la política, el derecho, la administración y la economía actuales, como ocurre habitualmente cuando se quiere normalizar una lengua en situación de diglosia.

De todas maneras, la preocupación y la voluntad de conquistar mayores espacios para estas lenguas existen, aun cuando su concreción esté erizada de dificultades y dilaciones. Como ejemplos, la Ley de Educación Nacional, de 2006, en su artículo 11, fija entre sus objetivos “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” y dedica todo su capítulo XI (artículos 52 a 54) a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), concibiéndola como modalidad de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria; garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”; la EIB no aparece como una educación orientada solo hacia los indígenas, sino como “un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores” entre indígenas y no indígenas. Además responsabiliza al Estado (art. 53) de

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

También la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual establece en su artículo 23:

- k) Desarrollar la capacidad de las poblaciones indígenas para elaborar contenidos en sus propios idiomas.
- l) Colaborar con las poblaciones indígenas y las comunidades tradicionales para ayudarlas a utilizar más eficazmente sus conocimientos tradicionales en la sociedad de la información.

3) Destacamos también la enseñanza de lenguas extranjeras porque es uno de los aspectos todavía no del todo reglamentados de la Ley de Educación Nacional que en estos momentos se está discutiendo y definiendo en el Ministerio de Educación de la Nación a partir de múltiples actividades: la recolección de datos acerca de la enseñanza efectiva de las lenguas extranjeras en las distintas provincias y acerca de la formación y titulación de los docentes y la realización de seminarios de consulta, encuentros y discusiones de los responsables jurisdiccionales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Es aquí donde la enseñanza del portugués cobra un valor práctico y simbólico especial porque, a nuestro juicio, las tensiones que suscita reflejan proyectos políticos y político-culturales distintos y rivalidades de larga data. Pero previamente desarrollaremos un poco de historia.

2. Las lenguas extranjeras en la escuela pública

Durante gran parte del siglo XX, a partir de la gran ola inmigratoria de 1880-1930, la política lingüística argentina tuvo dos prioridades: la castellanización de los inmigrantes, principalmente a través de la creación de la red de escuelas primarias públicas, y la enseñanza de lenguas extranjeras – sobre todo, de francés e inglés– para aquellos sectores de la población que accedían a la escuela secundaria. Una tercera política lingüística se dio de hecho: la exclusión de las lenguas de las minorías indígenas a través del exterminio o del sometimiento de esas minorías. Desde fines del siglo XIX el Estado también fue controlando las escuelas privadas fundadas por comunidades inmigrantes; estas querían conservar sus lenguas; el Estado quería asegurar la enseñanza del castellano.

La selección de las lenguas extranjeras en las escuelas públicas fue experimentando algunas modificaciones a lo largo del siglo XX; en particular el francés, la lengua extranjera más enseñada durante el siglo XIX en función del ideal cultural de la clase dominante, fue cediendo lugar al inglés a medida que el capitalismo británico, primero, y el estadounidense, después, fueron ocupando un lugar central en la estructura económica argentina. También fue cambiando el número de lenguas y años dedicados a cada lengua extranjera, que seguían estudiándose solo en el nivel secundario de las escuelas públicas, es decir, en la escolaridad no obligatoria. Así, en 1942 se suprimió el estudio simultáneo de dos lenguas extranjeras: se estableció que una de las lenguas se estudiara durante tres años, y la otra, durante dos años de la escuela secundaria. Desde entonces también se agregó el italiano como opción; los alumnos podían elegir entre inglés, francés e italiano, pero si la lengua elegida era una románica, la otra debía ser el inglés. En 1988 se decidió que se estudiara una sola lengua extranjera durante los cinco años; las opciones seguían siendo el francés, el inglés y el italiano, pero de hecho la mayoría optó por el inglés. Es decir que a partir de 1988 la política lingüística estatal fue recortando los espacios de enseñanza del francés y del italiano. El inglés también fue adquiriendo un lugar dominante en las escuelas privadas, y no solo en las escuelas anglo-argentinas, sino también en las confesionales y en las alemanas, italianas, judías, etc., que lo ofrecen como segunda lengua extranjera. Otras lenguas enseñadas en el sistema escolar público, pero con mucha menor presencia, fueron el alemán, que continúa ofreciéndose en unas pocas escuelas técnicas y en instituciones que siguen el modelo “lenguas vivas”, y el portugués, sobre el que volveremos más adelante.

Otro cambio importante tuvo lugar a partir de la reforma educativa iniciada a fines de los años ochenta y puesta en marcha definitivamente con la Ley Federal de Educación de 1993 y el Acuerdo-Marco N° 15 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1998 sobre Enseñanza de Lenguas. En primer lugar, la escolaridad obligatoria se amplió a diez años: uno de preescolar y tres ciclos trianuales de Enseñanza General Básica (EBG), y la enseñanza de lenguas extranjeras se aumentó de cinco a nueve años. Con ello, las lenguas extranjeras comenzaron a formar parte de la escolaridad pública obligatoria por primera vez en todo el país; antes solo se las había enseñado en los “departamentos de aplicación” de instituciones de formación docente y, desde 1968, en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En segundo lugar, como tres de los nueve años de lenguas extranjeras debían ser obligatoriamente de inglés, se consolidó aún más el predominio de esa lengua. Si bien el Acuerdo-Marco N° 15 permitía opciones para incluir otras lenguas, de hecho muchas jurisdicciones optaron por 9 años de inglés, lo cual no significa que lo efectivizaran: en algunas provincias las lenguas extranjeras se enseñaron únicamente en los 6 años superiores. En cambio, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, que amplió la escolaridad obligatoria a toda la escuela secundaria y ya no fijó el lugar preeminente del inglés en la letra de la ley, algunas jurisdicciones comienzan a extender la enseñanza de lenguas extranjeras a todo el Nivel Primario. Así, por decreto 39 de 2009, la Ciudad de Buenos Aires decidió que se enseñaran lenguas extranjeras durante los doce años de escolaridad; otro tanto decidió en 2011 la provincia de Buenos Aires.

3. La oferta y el conocimiento de portugués

Paralelamente a estos cambios, en el marco de la consolidación del Mercosur, el Parlamento argentino aprobó a fines de 2008 la ley N° 26.468, que obliga a todas las escuelas secundarias del país a ofrecer portugués como lengua extranjera, un proceso que deberá completarse en 2016. Por ahora, la obligación rige solo para la oferta; los alumnos siguen teniendo el derecho de elegir otra u otras lenguas extranjeras. Esta ley es análoga a la ley brasileña N° 11.161 de 2005, que obliga a los establecimientos de Nivel Medio a ofrecer español. En el Mercosur conviven los más de 193 millones de lusohablantes brasileños con 47 millones de castellanohablantes argentinos (40 millones), paraguayos (6,5 millones) y uruguayos (3,5 millones), a quienes se podrían

sumar los 29 millones de venezolanos¹; por lo tanto, incluso con el ingreso de Venezuela, los hablantes de portugués seguirían siendo más del 70% de la población del Mercosur. Sin embargo, la puesta en práctica de la enseñanza de portugués y de la ley N° 26.468 avanza muy lentamente, aun cuando la demanda de clases de portugués se vea incrementada. De hecho, por ahora solo las provincias de Misiones y Chaco han adherido a la ley nacional; Misiones, que tiene la frontera más larga con Brasil (la otra provincia fronteriza es Corrientes) y donde hay mayor presencia de *portuñol*, ha incorporado curricularmente el portugués hace algunos años y ha aumentado el número de escuelas públicas que lo enseñan; el Chaco ha confirmado mediante una ley aprobada en julio de 2011 que se propone instrumentar la oferta obligatoria de portugués en el nivel secundario. También se enseña portugués en cuatro escuelas primarias del Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires; continúa desde 2005 el Programa Escuelas Bilingües de Frontera; en el sector privado se ha incrementado el número de cursos de portugués en los niveles primario y secundario. Hay diversos profesorados de portugués en universidades e institutos terciarios y existen proyectos para crear otros nuevos, como el que se creó en mayo de 2011 en la provincia de Buenos Aires, donde también se está discutiendo una ley de enseñanza del portugués en escuelas primarias y secundarias. La Asociación Argentina de Profesores de Portugués es muy activa; realiza congresos nacionales y regionales. En 2013 se realizará en Buenos Aires el segundo congreso internacional de profesores de lenguas oficiales del Mercosur (CIPLOM II); el primero se realizó en 2010 en Foz do Iguacu, ciudad del lado brasileño de la triple frontera Brasil-Argentina-Paraguay.

Todo ello parece reflejar una actividad intensa. Sin embargo, salvo en la Ciudad de Buenos Aires, donde hay mayores posibilidades de salida laboral, en los últimos años el número de estudiantes de la mayoría de los profesorados de portugués ha disminuido considerablemente, a pesar de que haya una gran demanda de aprendizaje de portugués por parte de empresarios, comerciantes, técnicos, estudiantes y otros sectores “que no es acompañada por la oferta educativa”.² Esta demanda también lleva a que

¹ Para la incorporación plena de Venezuela al Mercosur falta la aprobación del Parlamento paraguayo.

² Esta cita, así como varios datos anteriores de este apartado, están extraídos del *Acta de la Reunión de Directores de Carrera y Referentes del Área de Portugués* celebrada el 14 de octubre de 2011 en la Universidad Nacional de Lanús (Provincia de Buenos Aires) en ocasión del VII Congreso de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués.

algunos estudiantes de profesorado no completan la carrera porque comienzan a dar clases en la educación no formal.

Además, en los “marcos de referencia” para las diez orientaciones (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Administración, Comunicación, etc.) de los tres últimos años de la educación secundaria, aprobados en 2011 para su discusión, se incluye en todos los casos la enseñanza de una segunda lengua; también se podrá ofrecer más de una. A diferencia del Acuerdo-Marco N° 15 de 1998, que establecía un mínimo de tres años obligatorios de inglés, en las orientaciones actuales se da libertad a las jurisdicciones para escoger las lenguas a enseñar, de manera que la lengua seleccionada u ofrecida *puede* ser el portugués. Pero cuando recordamos lo que exige la Ley N° 26.468, llama la atención que la única mención al portugués aparezca en la nueva Orientación en Lenguas, que incluye el estudio de tres “lenguas-culturas” extranjeras: la primera es la que ya se estudió en el Ciclo Básico de la educación secundaria o antes; la segunda comienza en el Ciclo Orientado, y se recomienda “al menos un espacio curricular que garantice la sensibilización y/o aproximación a una lengua-cultura 3”. Para la elección de Lengua-Cultura 2 y Lengua-Cultura 3 se enumera una amplia gama de posibilidades: lenguas extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia (de inmigración). El lugar del portugués aparece en el siguiente apartado:

El abanico de lenguas que ofrezca la orientación debe incluir al menos una lengua-cultura extranjera (Ley de Educación Nacional, art. 87) y al menos *un taller optativo de portugués*, en cumplimiento de la ley 26.468. Es aconsejable que estos talleres tengan una duración de por lo menos un año. [Subrayado nuestro, R.B.]

Resulta claro que, aun cuando el Ministerio nacional y algunas provincias declaren que se proponen ampliar en el futuro el espacio del portugués, hay una distancia considerable entre la ley que obliga a todas las escuelas secundarias a ofrecer esa lengua y su presencia como taller optativo “de por lo menos un año” en una sola de las diez modalidades del bachillerato.

Por lo demás, en una encuesta de 2006 (cf. Quevedo-Bacman, 2006), del 49,5% de 3510 sujetos que afirmaban conocer al menos una lengua fuera del castellano, el portugués ocupaba el segundo lugar (8,3% = 125 sujetos), por detrás del inglés (85,6% = 1292 sujetos), pero por delante del francés (7,6%), el italiano (6,8%), el guaraní (3,7%) y el alemán (1,8%). Es cierto que en estos guarismos pueden haber incidido dos factores distorsionantes: a) el criterio de

representatividad demográfica de la encuesta, dado que las lenguas no están siempre distribuidas de igual manera que la población; los propios autores aclaran, por ejemplo, que el porcentaje de guaraní se calculó sobre el total de la muestra, pero que en el nordeste es sin duda la segunda lengua no castellana más usada; b) la representación de lo que es “saber portugués”, seguramente distinta de la de otras lenguas dada la proximidad lingüística y el abundante intercambio turístico con Brasil, que generan el mito de la transparencia mutua de español y portugués. Nadie que conozca veinte palabras en alemán diría que sabe alemán, pero quien con unas pocas palabras en portugués logra hacerse entender como turista en Brasil tal vez afirme tener conocimientos básicos de esa lengua.

Aun así, el resultado es sorprendente: habríamos esperado que el portugués estuviera muy a la zaga del francés, por tradición de enseñanza escolar y extraescolar, y del italiano, por ascendencia familiar. Entre quienes decían saber portugués, el grupo etario dominante fue el de 35 a 49 años, lo cual condice con que solo el 11,1% declaró haberlo aprendido en la escuela (en el caso del inglés prevalecían los más jóvenes y el 64,4% declaraba haberlo aprendido en contexto escolar). Como los grupos sociales eran los de ingresos altos y bajos, pero no los sectores medios, podemos suponer que el 15,5% que dijo haberlo aprendido en un instituto de idiomas o con un profesor particular corresponde al de ingresos altos (empresarios que comercian con Brasil, etc.), mientras que el 39,3% que declaró haberlo aprendido en el hogar seguramente comprende a los sectores menos privilegiados de inmigrantes. Una prueba del mito de la transparencia del portugués es que la suma de los lugares de aprendizaje del inglés supera el 100% (incluso habría que añadir las respuestas “no sabe/no contesta”) porque hay sobre todo adolescentes que complementan el inglés escolar con clases particulares o de un instituto de idiomas, mientras que en el caso del portugués la suma no llega al 66%, con lo cual cierto porcentaje considera que “sabe” portugués sin haberlo estudiado jamás. Resumimos la comparación en la siguiente tabla.

Lengua	N° de respuestas	%	grupo etario	grupo social	escuela	lugar de aprendizaje %		autoevaluación %		
						instituto o particular	hogar	bien	Medio	Poco
Inglés	1292	85,6	Joven	general	64,4	35,6	2,8	15,6	46	38,3
			Medio	ricos						
Portugués	125	8,3	35-49 años	ricos y pobres	11,1	15,5	39,3	22,5	57,9	19,6

Conocimiento declarado de inglés y portugués sobre 1510 casos (elaboración propia sobre la base de Quevedo-Bacman, 2006). No se han incluido las respuestas “no sabe/no contesta”.

Todo ello muestra que hasta ahora los conocimientos de portugués son mucho más producto de la política lingüística “in vivo” de la población que de la actividad planificadora “in vitro” (Calvet 1997:45) del Estado argentino, pues los tienen sobre todo los inmigrantes, los habitantes de la frontera –a veces, en forma de *portuñol*– y quienes los adquieren por necesidades comunicativas con el Brasil.

Evidentemente, la política lingüística oficial con relación al portugués está sometida a un doble juego de tensiones: al de la tensión entre el inglés y las demás lenguas extranjeras y al de la tensión entre una concepción de plurilingüismo como igualdad de todas las lenguas y la del bilingüismo español-portugués como base lingüística del Mercosur. Sin embargo, pensamos que hay motivos de más larga data que generan esa suerte de resistencia al portugués, y que trataremos a continuación.

4. Argentina-Brasil: complejas relaciones históricas

Desde el proceso de independización de la Argentina (1810-1816) y el traslado de la monarquía portuguesa a Brasil las relaciones entre los dos países habían atravesado diversas fases de enfrentamientos y apoyos, sobre todo con relación al dominio de la “Provincia Oriental”, la actual República Oriental del Uruguay.³ En 1835 se inició una rebelión republicana y separatista en Rio Grande do Sul que duraría diez años; pero el gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, que dominaba la Confederación Argentina, colaboró con el Imperio del Brasil para dominarlos. Pese a ese gesto, la rivalidad creciente entre los Estados brasileño y argentino (en cuyo análisis habría que agregar los diversos intereses británicos) hizo que Brasil luego apoyara a su rival Justo José de Urquiza, quien derrotó a Rosas en la batalla de Caseros en 1852.

La rivalidad y desconfianza entre ambos países continuó a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y siguió a comienzos del XX. Los brasileños temían el “imperialismo argentino”, sobre todo a partir de la prosperidad argentina desde 1880, y los argentinos estaban prevenidos contra el “destino manifiesto” de Brasil de liderar América del Sur.

³ Tras la derrota del general uruguayo José Gervasio Artigas y su Unión de Pueblos Libres, integrada también por las actuales provincias argentinas de Misiones, Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe, la Provincia Oriental se convirtió en 1820 en la Provincia Cisplatina del Brasil. Las Provincias Unidas del Río de la Plata (actual Argentina) reclamaron al Brasil la devolución de esa provincia, lo cual llevó a acciones bélicas. El Uruguay terminó independizándose en 1828.

Las relaciones entre los gobiernos mejoraron después de la Segunda Guerra Mundial con los gobiernos del brasileño Getúlio Vargas y del argentino Juan Domingo Perón, que veían la necesidad de construir una unión sudamericana para poder asegurar un desarrollo económico autónomo de las grandes potencias. El acercamiento a Brasil redundó en cierto fortalecimiento de la enseñanza de portugués, que en 1942 había sido introducido como materia optativa únicamente en el último año de la escuela secundaria: en 1954 el gobierno brasileño creó, en Buenos Aires, el Centro de Estudios Brasileños, con el fin de difundir la lengua y la cultura del país. Perón propuso entonces la creación de la unión “ABC” (Argentina, Brasil y Chile); Vargas estaba de acuerdo pero se la impidió la oposición interna en el Brasil fomentada por los Estados Unidos de América. Tras el suicidio de Vargas en 1954 y la caída de Perón en 1955 los gobiernos de la región, sobre todo las dictaduras militares, se opusieron a la integración sudamericana con un discurso nacionalista que en realidad respondía a intereses estadounidenses y británicos. Y aun cuando entre 1959 y 1968 se aprobaron diversos convenios de cooperación cultural y educativa entre Argentina y Brasil, la presencia escolar del portugués siguió siendo escasa.

Una vez finalizadas las dictaduras militares en Argentina (1983) y Brasil (1985), ya en plena época de globalización, la integración supraestatal aparecía como una necesidad tanto económica –como desarrollo coordinado frente a las economías más concentradas– como política –el fortalecimiento de los regímenes democráticos–. Los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney firmaron en 1985 la Declaración de Iguazú, germen del Mercosur, en la que abogaban por esa integración no solo económica sino también política y cultural. Pero la década de los noventa estuvo dominada por la sumisión a los intereses estadounidenses, de manera que el Tratado de Asunción (1991), que dio origen al Mercosur, acentuó mucho menos la dimensión política y cultural de la integración. Algunos tímidos avances en cuanto a la enseñanza del portugués eran rápidamente superados por la tendencia a instaurar el inglés, símbolo y herramienta de la integración panamericana a la que aspiraban los Estados Unidos, como única lengua extranjera de la escuela pública.

En cambio, las profundas crisis económicas que generó el neoliberalismo de los años noventa llevaron a los gobiernos surgidos en el nuevo milenio a profundizar nuevamente los distintos aspectos de la integración, incluido el lingüístico, todo lo cual no excluye las tensiones entre el libre comercio entre las naciones y la defensa de los intereses tanto de las burguesías locales como del capital financiero internacional y las empresas multinacionales.

Pero una cuestión son las relaciones dictadas por imperativos económicos o intereses políticos, y otra, la manera en que las sienten los distintos sectores de la población. Raúl Antelo (2003), investigador argentino radicado en Brasil, estudia esa imagen mutua y se pregunta por el significado de “lo argentino-brasileño” analizando posiciones de intelectuales de distintas épocas que son representativos de sectores más vastos. Así ve coincidencias de intelectuales argentinos y brasileños en la construcción de una modernidad liberal en el siglo XIX que, desde modelos europeos, excluyen la diversidad y complejidad autóctona: “Es el caso de Sarmiento o Rui Barbosa. El primero cita en francés obliterando una dicción local; el segundo, reprime, a través de su modelo cultural británico, todo un sistema social y simbólico que hunde sus raíces en lo indígena y lo ibérico, lo colonial y lo barroco, lo oral y lo mestizo. [...] (Antelo 2003:97)

Las posiciones cambian hacia 1930, cuando el desarrollo económico e intelectual argentino todavía supera largamente al brasileño. El escritor argentino Roberto Arlt pasó dos meses en el Brasil como corresponsal del diario *El Mundo* y envió notas en las que se jactaba, según Antelo, “del arribismo anarquista criollo, la vida puerca, ensalzando, sin pudor, los hábitos porteños que permitían, ya fuese por consumo, robo, venta o simple ambición, el libre acceso al mundo de los libros. Como los brasileños son 36 millones y no consumen cultura –argumenta– enseguida serán 100 millones. Hay que aprovechar” (ibíd.:98). Escribía Arlt desde Rio de Janeiro:

Busco infatigablemente con los ojos, academias de corte y confección. No hay. Y vean que hablo del centro, donde se desenvuelve la actividad de la población. ¿Librerías? Media docena de librerías importantes. Ese proyecto altamente controvertido ¿Centros socialistas? No existen. Comunistas, menos. ¿Bibliotecas de barrio? Ni soñarlas. ¿Teatros? No funciona sino uno de variedades y un casino. Para conseguir que la Junta de Censura Cinematográfica permitiera dar la cinta “Tempesta sobre Asia”, hubo reuniones y líos. [...]

Es necesario convencerse: Buenos Aires es único en la América del Sud: Único. [...] Cualquier pueblo de campo de nuestra provincia tiene un centro donde dos o tres filósofos baratos discuten si el hombre descende o no del mono. Cualquier obrero nuestro, albañil, carpintero, portuario, tiene nociones y algunos bien sólidas, de lo que es cooperativismo, centros de lucha social, etcétera. Leen novelas; sociología, historia. Aquí eso es en absoluto desconocido. [...]

“Se trabaja”. Esa es la frase. Se trabaja brutalmente, desde las ocho de la mañana a las siete de la tarde. Se trabaja. No se lee. Se escribe poco. Los periodistas tienen empleos aparte para poder vivir. No hay ladrones. Los pocos crímenes que ocurren son pasionales. La gente es mansa y educada. [...] Hay que haber vivido en Buenos Aires y luego salir de él para saber lo que vale nuestra ciudad.⁴

Resulta muy claro que esta imagen de los brasileños como pueblo inculto, poco politizado, con trabajadores explotados, no alentaba el aprendizaje del portugués. Pero a esta imagen, junto con la actual de pueblo alegre, que piensa en el fútbol y el carnaval, se les han ido superponiendo necesariamente otras. Muchos argentinos saben que Brasil ha tenido un enorme desarrollo en las últimas décadas –también la economía argentina ha ido creciendo fuertemente a partir de la crisis de 2001– y que se sitúa entre las diez principales economías mundiales; que, aunque disminuidas, persisten enormes diferencias sociales y regionales; que conviven y se amalgaman distintas tradiciones culturales, algunas de las cuales también inciden en la Argentina, como la música, la danza y, en sectores populares, algunos credos religiosos. Todo ello no impulsa necesariamente al estudio del portugués, pero lo que sí lo hace es que Brasil sea hoy el primer socio comercial de la Argentina, que se haya convertido en el principal destino turístico de los argentinos que viajan al exterior y que haya múltiples intercambios universitarios, consolidados proyectos de investigación binacionales y trinacionales (con Uruguay) y publicaciones científicas conjuntas.

Además, sobre todo desde la presencia de gobiernos de orientaciones ideológicas similares las visitas mutuas de funcionarios son constantes, y las reuniones de presidentes, frecuentes, con apoyos políticos recíprocos. A esto se añade la actual crisis de las economías de los países centrales, la cual refuerza en América Latina la voluntad de integrarse crecientemente, como lo demuestran la constitución de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR) en 2008 y la de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) en 2010. Todo ello no significa que hayan desaparecido por entero las rivalidades ni la desconfianza entre Argentina y Brasil (comerciales, de producción, de conquista de mercados fuera de América Latina, y, en un nivel más popular, deportivas); así, en la Argentina causa cierta zozobra el hecho de que grandes empresas argentinas hayan pasado a manos brasileñas. La imagen de Brasil ha pasado de ser la de un país inculto, como en la época de Arlt, y de la posterior de competidor al que había que

⁴ ARLT, Roberto: “Sólo escribo sobre lo que veo” *El Mundo*, Buenos Aires, 30 abr. 1930.

derrotar en la carrera por el liderazgo de América del Sur, a la de hermano mayor – potencia internacional.

5. Prospectiva

A pesar de esta nueva realidad y nueva imagen de Brasil, persisten otros hechos y asimetrías que explican algunas resistencias al aprendizaje del portugués en la Argentina: que el español sea la lengua principal de casi todos los países latinoamericanos, mientras que el portugués lo es solo de Brasil; que también en el resto del mundo el español ocupe un lugar preponderante, mientras que la lusofonía abarca solo a ocho países con los que, salvo con Brasil y restringidamente con Portugal, la Argentina tiene poca relación. Si tenemos en cuenta, además, que no ha habido una inmigración lusohablante numéricamente significativa (se estima que hoy en día viven en la Argentina unos 100.000 lusohablantes, es decir, solo un 0,25% de la población), este factor tampoco resulta gravitante en la difusión de la lengua. Es decir que a diferencia de otras lenguas extranjeras, en las que pesan también las iniciativas comunitarias (como en el alemán), la política lingüística exterior de terceros países (como en el francés) y la masividad de la inmigración (como en el italiano), el futuro del portugués y sobre todo su presencia en el sistema escolar argentino dependerá no tanto de su valor práctico ni de la aprobada ley de oferta obligatoria de portugués en la educación secundaria, sino de las opciones ideológicas de quienes toman las decisiones político-lingüísticas. Hemos visto que en la opinión pública se conjugan tendencias contradictorias al respecto, como la representación de que es indispensable saber inglés, la actual imagen más positiva aunque no homogénea de Brasil, la idea de que no hace falta estudiar portugués porque es transparente y las necesidades de comunicación en portugués por razones comerciales, laborales, turísticas y culturales. Los responsables de las político-lingüísticas pueden potenciar unas u otras tendencias, según opten por el valor simbólico de construcción latinoamericana que tiene el portugués, consideren que ese elemento tiene una importancia menor, en el caso de una sola lengua extranjera escolar sigan priorizando el inglés, directamente descrean de la viabilidad económica e identitaria de la “patria grande latinoamericana” o no aspiren a ella. Lo notable es que si uno recorre la legislación lingüística argentina de los últimos veinte años –salvo la mentada Ley N° 26.468– percibe que todas esas posiciones, incluida la enseñanza de lenguas indígenas o su ausencia, se realiza bajo diferentes interpretaciones de la consigna del plurilingüismo.

Referencias bibliográficas

- Antelo, Raúl (2003): “La extimidad del guión”, in Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, n° 22, 97-109.
- Calvet, Louis-Jean (1997): Las políticas lingüísticas. Buenos Aires: Edicial [orig. Les politiques linguistiques, Paris: P.U.F., 1996].
- Quevedo, Luis Alberto y Roberto Bacman (2006): *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación.

Una nueva perspectiva de las políticas lingüísticas: las lenguas indígenas del Ecuador como patrimonio cultural inmaterial

Jorge GÓMEZ RENDÓN, Ámsterdam

0. Introducción

Una nueva perspectiva para mirar hoy en día a las lenguas indígenas en el Ecuador es la del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO 2003). Entendida bien como elemento, como vehículo o como ámbito, la lengua es constitutiva y constituyente del patrimonio cultural inmaterial. Sin embargo, el concepto de patrimonio no es unívoco y puede ser construido y aplicado en varios niveles de la organización social, que van de lo global a lo local, pasando por lo nacional. Tampoco es monovalente, porque pueden atribuírsele diferentes valores según el nivel de que se trata o dentro de un mismo nivel. En concordancia con esta relatividad y polivalencia, es de esperar que la lengua como parte del patrimonio cultural reciba un valor específico por parte de los organismos internacionales, el estado y las comunidades. El presente artículo analiza la posición que ocupa la lengua en el patrimonio cultural inmaterial (en adelante PCI) desde tres perspectivas: la internacional, donde es visto como parte constitutiva del patrimonio de la humanidad; la nacional, donde es expresión de plurinacionalidad pero también reto de interculturalidad; y por último, la comunitaria, donde se convierte en espacio privilegiado para el ejercicio del derecho colectivo a la identidad cultural y otros derechos básicos de índole económica, social y cultural (DESC). Proponemos que el carácter integral del patrimonio como tejido que vincula las diferentes facetas de lo material e inmaterial puede ser visualizado y comprendido sólo desde el último de estos niveles, por lo que en la última sección exploramos la manera en que una visión local del patrimonio cultural en general y de la lengua en particular puede ayudarnos a superar las concepciones fragmentarias que tenemos de ambos.

1. Las lenguas como patrimonio cultural de la humanidad

El concepto de patrimonio cultural de la humanidad tiene su origen en la Convención de la UNESCO de 1972 sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural y se aplica desde entonces a propiedades culturales y naturales que poseen “valor universal excepcional” (UNESCO 1972). Este criterio de valor así como el concepto de ‘propiedad’ resultan polémicos y han sido objeto de debates en la literatura sobre patrimonio (véase, por ejemplo, Rudolff 2006: 33-64). Como producto de esta polémica, a lo largo de los años ochenta y noventa empezó a sentirse la necesidad de incorporar al concepto de patrimonio un sinnúmero de expresiones y manifestaciones que sin tener una materialidad específica, son esenciales para la configuración cultural de los grupos humanos y la diversidad cultural de la humanidad. Estas expresiones correspondían a lo que UNESCO llamaba entonces ‘cultura popular’. El “giro inmaterial” se dio finalmente el año 2003 con la promulgación de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial¹, que en su artículo primero define el PCI en los siguientes términos:

los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas – junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción

¹ Aparte de este instrumento internacional, existen en la actualidad otros dos que establecen el marco para la identificación, salvaguarda y manejo del PCI a nivel mundial: la Lista Representativa del Patrimonio Cultural de la Humanidad y la Lista de Salvaguardia Urgente. En conjunto, ambas listas contienen 178 elementos en los cinco ámbitos identificados por la referida Convención. Corresponden al ámbito de tradiciones y expresiones orales, incluida la lengua como vehículo del patrimonio cultural inmaterial, un total de 50 elementos, muchos de ellos de carácter multinacional, que representan más de la cuarta parte de la lista. También forman parte de ella 90 elementos declarados entre 2001 y 2003 Obras Maestras del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad, el primer programa que UNESCO llevó adelante en reconocimiento y fomento del PCI. Sin embargo, los criterios de inscripción de un elemento del PCI en la lista representativa no son de carácter mundial propiamente dicho; se refieren más bien a la capacidad del elemento en cuestión de “propiciar el diálogo, poniendo así de manifiesto la diversidad cultural a escala mundial y dando testimonio de la creatividad humana” (UNESCO 2008: 7).

con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (UNESCO 2003).

La Convención identifica los siguientes ámbitos dentro del PCI: (a) las tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; (b) las artes del espectáculo; (c) los usos sociales, rituales y actos festivos; (d) los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y (e) las técnicas artesanales tradicionales (UNESCO 2003). Es preciso señalar que la posición de la lengua dentro del PCI va más allá de las tradiciones y expresiones orales y atraviesa todos sus ámbitos. Esta realidad, sin embargo, no está justamente reconocida por la Convención. Más todavía, la lengua no es en estricto sentido un ámbito más del PCI sino su columna vertebral. No sólo es depositaria de expresiones orales y conocimientos tradicionales, sino que en muchos casos es la única forma de transmitir el PCI de generación en generación. El reconocimiento de esta realidad, ausente en la Convención, motivó a UNESCO a lanzar en 2004 su Programa de Lenguas en Peligro. En este caso, el programa reconoce explícitamente que “el lenguaje es algo más que un vector del patrimonio cultural inmaterial, es su esencia misma”². Siguiendo esta línea, UNESCO ha venido trabajando en los últimos años en varios frentes, como la elaboración de instrumentos para determinar la vitalidad lingüística, la ejecución de proyectos representativos de salvaguarda, la creación de un registro de buenas prácticas en la revitalización lingüística y la elaboración de un atlas de las lenguas en peligro en el mundo. Aun así, por hallarse dentro del marco de la Convención, el enfoque del programa sigue siendo parcializado en el tratamiento de la lengua, en cuanto toda actividad de planificación lingüística tiene validez sólo en la medida que permite salvaguardar algún elemento del PCI. Como señala Smeets,

nunca desearon los estados miembros de UNESCO que la Convención de 2003 fuera una herramienta para la salvaguarda de la increíble riqueza lingüística del mundo. Pero esto no es ninguna sorpresa, pues, como hemos visto, las políticas estatales difieren significativamente aun en cuestiones básicas relativas a la lengua, y en vista de las meticulosas disposiciones sobre derechos lingüísticos

² URL: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00136>. Consultado en octubre 2011.

contenidas en documentos internacionales adoptados recientemente, está claro que las cosas no están lo suficientemente maduras – y tal vez nunca lo estén – para promulgar regulaciones vinculantes de alcance internacional en el campo de las políticas lingüísticas (Smeets 2004: 162s, mi traducción).

En efecto, la inclusión de la lengua en el PCI resultó problemática desde el inicio. Luego de la primera selección de obras maestras del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad en 2001, se decidió no proclamar en adelante una lengua como obra maestra, pues ello iba en contra del principio de la igualdad de las lenguas naturales, tal como lo reconocen hoy en día los lingüistas y varios instrumentos de derecho internacional (Smeets 2004: 159).

Pero no es sólo un asunto de igualdad; es también un problema de identidad. A diferencia de un monumento, un sitio o un área protegida, la lengua está atravesada por la identidad desde su propia constitución: es producto de una identidad y a su vez constructora de ella. A esto se debe que todos podamos apropiarnos simbólicamente de las pirámides egipcias como creaciones del género humano, pero que no podamos hacer lo mismo con una lengua, cualquiera que ésta sea. El universalismo es, por lo tanto, la base de la apropiación simbólica del patrimonio material de la humanidad, pero utilizarlo como principio del PCI resulta contraproducente. En este caso se trata más bien de un particularismo que diferencia e identifica al mismo tiempo: la lengua es siempre de quien la habla; la lengua es habitada desde dentro; la lengua no puede ser visitada, si acaso tan sólo observada, por quienes no son sus legítimos dueños.

En síntesis, existe un problema en convertir la lengua o algún otro aspecto del PCI en patrimonio más allá de su espacio social. No se trata solamente de desconocer la igualdad de las lenguas o crear identidades lingüísticas artificiales, pues existen dos problemas de no poca gravedad. El primero es de carácter axiológico y gira en torno a la creación de una jerarquía de valores exógenos, exteriores a los gestores y portadores del bien, a los hablantes de una lengua en este caso. Para cualquier hablante su lengua es un elemento valioso en sí mismo y por ende legítimamente patrimonializable. El segundo problema es la descontextualización, esto es, el desarraigo de una lengua o una expresión vehiculada a través de ella cuando es extraída fuera de la matriz cultural y natural que le da sentido. La lengua como parte del PCI adquiere su justa dimensión sólo cuando es vista como instrumento de adaptación cultural de un grupo a un medio específico y como mecanismo de construcción de sentido de la praxis social.

Las estrategias relativamente recientes por preservar y mantener la diversidad lingüística mundial se tejen en un discurso del PCI montado sobre cuatro pilares (Uribe-Jongbloed 2007: 1) las lenguas son productos únicos e irrepetibles de la creatividad del intelecto humano; 2) las lenguas son materializaciones del instinto lingüístico de la especie y señalan el alcance y los límites de la mente humana; 3) las lenguas codifican conocimientos invaluable sobre el pasado y la adaptación de los grupos humanos a su medio ambiente; y 4) las lenguas son el ejercicio del derecho primordial a la identidad cultural y la herencia de los individuos y los colectivos. Cada una de estas perspectivas puede ser invocada a la hora de apoyar la preservación de una lengua en particular o de las lenguas del mundo en general, pero ninguna es suficiente en sí misma, y utilizarla aisladamente distorsiona su comprensión como patrimonio. Esto significa que considerar la diversidad de lenguas que se hablan en un país solamente como expresión de su riqueza cultural, no produce más que la ilusión óptica de un mosaico lingüístico, que convierte el plurilingüismo en una colección de antiguallas para posicionar a los países en el mercado del multiculturalismo. Recordemos que “la diversidad lingüística no debe ser vista en términos puramente cuantitativos – como un ‘juego de números’ – sino también cualitativos en términos del uso público funcional de las lenguas en el marco de la sociedad más amplia” (Blake 2008: 15, mi traducción). En la misma línea, documentar las lenguas con el exclusivo afán de dejar registrados mecanismos morfosintácticos de expresión o capacidades creativas a nivel léxico, sin considerar el uso de dichos mecanismos y capacidades como parte integral de una herramienta que no es sólo comunicativa sino también política e identitaria, produce un embalsamamiento de la lengua que desconoce su dinámica social.

Nuestra propuesta es que la perspectiva de la lengua como derecho engloba a las demás y les imprime un sentido integral de patrimonio, es decir, aquello que se posee como propiedad y de lo cual uno se apropia en la práctica, en unas circunstancias socio-históricas específicas y con unos propósitos políticos e identitarios determinados. La razón de esta perspectiva es doble. Por un lado, al ser el PCI ante todo un patrimonio vivo que los colectivos reclaman permanentemente en el marco de los estados nacionales, se inscribe necesariamente en el ejercicio de la ciudadanía, y dentro de ésta, en el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Por otro lado, existe a la fecha un copioso número de instrumentos de derecho internacional que en los últimos sesenta años han abordado el problema del reconocimiento, las garantías y el ejercicio de los derechos lingüísticos de los grupos y los individuos. Unos instrumentos son de carácter vinculante, otros

no, pero todos operan en la esfera de los derechos humanos y ofrecen un marco legal con directrices y estándares para la salvaguarda de las lenguas y la cooperación internacional. Son dignos de mención el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto sobre Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), la Declaración sobre los Derechos de las personas que pertenecen a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), la Declaración de Viena (1993), y más recientemente, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Todos estos instrumentos consagran la no discriminación y la igualdad en el trato como principios fundamentales para proteger a los hablantes de lenguas indígenas y minoritarias, con el objetivo de preservar su identidad lingüística. Amplían el alcance de esta normativa otros instrumentos producidos por UNESCO, especialmente en el último decenio, como la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001), la Recomendación para la Promoción y Uso del Multilingüismo y el Acceso Universal al Ciberespacio (2003), o la Convención sobre la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

A pesar de esta pingüe normativa internacional, el camino por recorrer en el plano legislativo es largo, y lo es precisamente porque, como sostiene Blake,

prevalece una percepción generalizada entre las comunidades de hablantes de que existe una protección legal insuficiente para asegurar la salvaguarda y la promoción de sus lenguas, lo cual refleja, como es obvio, una falta de aplicación de las leyes internacionales (Blake 2008: 14).

Como sugiere esta misma autora, la acción normativa no es de ninguna manera la mejor forma de salvaguardar y promover las lenguas, porque exige un compromiso financiero de parte de los estados y porque plantea dificultades para el derecho internacional al intervenir en áreas propias de la jurisdicción nacional. Al indagar las razones de esta falta de aplicación de las leyes internacionales, debemos preguntarnos si una estrategia legal efectiva para salvaguardar y promover las lenguas debe girar únicamente en torno a los derechos, y si existe una interfaz entre la normativa internacional y la nacional. Con esto entramos en el siguiente nivel de apropiación de la lengua dentro del PCI, la diversidad lingüística como patrimonio del estado-nacional.

2. Las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural inmaterial del Ecuador

El patrimonio cultural vertebró el proceso de conformación de los estados nacionales y es constitutivo de la idea de nación. Desde la constitución del Estado ecuatoriano hace 180 años ha existido un proceso de patrimonialización con diferentes matices y variados alcances, orientado a reclamar elementos del pasado en distintas coyunturas históricas. Este proceso se fortaleció con la fundación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 1944 y la promulgación de la Ley de Patrimonio Artístico (1945), para más tarde consolidarse, en una década de bonanza económica y fortalecimiento de la institucionalidad del Estado, con la creación del Instituto Nacional de Patrimonio Cultural en 1978 y la Ley de Patrimonio Cultural un año después.

La legislación sobre patrimonio cultural funciona en el marco de la constitución vigente aprobada en 2007. Ésta hace referencias explícitas al patrimonio cultural en la sección quinta del título séptimo sobre el régimen del buen vivir. Allí se consagra como “parte del patrimonio cultural tangible e intangible relevante para la memoria e identidad de las personas y colectivos, y objeto de salvaguarda del Estado, entre otros: 1. Las lenguas, formas de expresión oral, tradición oral y diversas manifestaciones y creaciones culturales, incluyendo las de carácter ritual, festivo y productivo”. Esta declaración concuerda con el carácter intercultural y plurinacional que define al Estado ecuatoriano; reconoce que la diversidad lingüística dentro del territorio nacional fundamenta la plurinacionalidad pero requiere una visión intercultural que tienda puentes entre los diferentes colectivos lingüísticos. Las lenguas indígenas que constituyen el patrimonio cultural inmaterial del país son, por lo tanto, expresión de plurinacionalidad y reto de interculturalidad al mismo tiempo, y cualquier concepción de su naturaleza patrimonial debe observar ambos aspectos.

Aunque la nueva constitución conserva el castellano como el único idioma oficial a nivel nacional, reconoce también el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de comunicación intercultural e insiste en el papel protector del Estado con respecto a las lenguas minoritarias, cuyo uso es oficial en las respectivas zonas de influencia (Art 2). En este punto es preciso insistir en el estatus que asigna el texto constitucional a las lenguas indígenas. Si bien todas son reconocidas como parte del patrimonio cultural inmaterial y son por lo tanto objeto de salvaguarda, no se definen al mismo nivel de los bienes culturales patrimoniales del Estado, los cuales son *inalienables, inembargables e imprescriptibles*. El carácter de patrimonio cultural del Estado se otorga a

aquellos bienes patrimoniales que son representativos de todo el ámbito nacional y que pueden ser apropiados por la sociedad ecuatoriana en su conjunto como símbolos de identidad. Está claro que las lenguas indígenas no pueden cumplir este papel, no porque no sean elementos patrimonializables, sino porque no pueden ser apropiadas por todos los sectores de la sociedad y porque conviven con la lengua oficial en un bilingüismo asimétrico y diglósico. Esto significa que a nivel nacional encontramos lo mismo que a nivel internacional, a saber, la imposibilidad de que un elemento del PCI pueda ser atribuido a un colectivo más allá de aquél que lo posee y fuera de su espacio social. Aun así, es del todo posible que una lengua indígena de amplia distribución nacional como el kichwa pueda convertirse en bien patrimonial representativo de todo el Ecuador. De hecho, es objetivo de la interculturalidad que quienes no son hablantes de lenguas indígenas lleguen a apropiarse de ellas en la comunicación y amplíen la base social del bilingüismo para volverlo más simétrico. Esta apropiación no se dará a través de la sola oficialización de las lenguas indígenas, sino de la masificación de la interculturalidad en la educación y la comunicación; sólo así se sentarán las bases para que todos los ciudadanos lleguen a sentir como suyas las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional. El reconocimiento del kichwa y el shuar como medios de comunicación intercultural es un hito en esta dirección. Ambas lenguas son las que tienen mayor número de hablantes y las que han empezado a enseñarse en sectores mestizos urbanos de la Sierra y la Amazonía.

Al ser las comunidades de habla las portadoras del patrimonio lingüístico, todo proceso de revitalización lingüística debe irradiar de ellas al resto de la sociedad. La constitución consagra precisamente como derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades “mantener, recuperar, proteger, y desarrollar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador”, para lo cual el Estado debe proveer los recursos necesarios (Cap. IV, Art. 57). A fin de que se cumpla este precepto constitucional, es necesario que las comunidades, pueblos y nacionalidades a través de sus organizaciones tracen alianzas estratégicas con las instituciones del Estado encargadas de liderar los procesos de salvaguarda del PCI y participen más activamente en el manejo y promoción de su patrimonio.

Las cuatro perspectivas que señalamos en la sección anterior se aplican también a nivel nacional. En primer lugar, existe cierta tendencia a considerar la diversidad lingüística como patrimonio del país sólo en la medida que dicha diversidad representa un mosaico cultural que puede ser comercializado en el mercado cultural y turístico (Erazo 2005: 35). Nos hallamos frente a una

estetización del patrimonio lingüístico con fines ajenos a las ideas, usos y políticas de las comunidades de habla. En segundo lugar, la valoración de las lenguas ancestrales en su dimensión estrictamente lingüística ha sido apenas periférica, quizás por la falta de investigaciones lingüísticas en el país, pero también porque los estudios producidos hasta la fecha se concentran en la lengua de mayor distribución geográfica, el kichwa serrano. Más importante ha sido el papel otorgado a las lenguas indígenas como portadoras de saberes y conocimientos ancestrales, sobre todo aquellos relativos a la medicina natural. Queda mucho por hacer en esta área, sobre todo en lo que tiene que ver con la salvaguarda de dichos conocimientos y su protección como propiedad intelectual colectiva.

La última de las perspectivas del patrimonio lingüístico –según la cual éste es un ejercicio del derecho individual y colectivo a la identidad cultural– ha sido posiblemente la más cultivada, tanto desde las organizaciones indígenas como desde el Estado. La lengua y el territorio han sido siempre los requisitos indispensables para el reconocimiento oficial de las nacionalidades indígenas. La normativa legal que sustenta la lengua como ejercicio de la identidad cultural está dada por la Constitución y otros instrumentos jurídicos, como la Declaratoria sobre la Protección de las Lenguas Indígenas, promulgada a propósito del Año Internacional de las Lenguas (2008). A más de promover el reconocimiento de las lenguas indígenas como patrimonio cultural inmaterial del país en el marco de la diversidad y el plurilingüismo, la declaratoria contempla en sus considerandos las causas estructurales que determinan la situación amenazada de las lenguas indígenas del país y vincula la necesidad de su promoción no sólo con la cultura sino también con la biodiversidad y los derechos identitarios de las comunidades de habla. Reconoce asimismo la necesidad de llevar a cabo estudios lingüísticos con el propósito de identificar falencias en la investigación, la educación y la comunicación, contando siempre con la participación activa de las organizaciones y los miembros de las nacionalidades indígenas. La declaratoria encarga al Ministerio Coordinador de Patrimonio Natural y Cultural el liderazgo de un proceso de valorización y promoción de desarrollo de las lenguas indígenas. En general, la declaratoria es un adecuado complemento de la Convención de UNESCO en materia lingüística³, de modo que puede servir como punto de partida para crear una interfaz entre la normativa internacional y nacional en materia de planificación lingüística. Es lamentable, sin embargo, que no exista a la fecha un verdadero programa a largo plazo

³ La Convención fue ratificada por el Estado ecuatoriano el 11 de junio de 2008.

que materialice la visión y los propósitos de la declaratoria antes mencionada. Un programa de estas características será posible sólo en la medida que exista un marco coherente de políticas lingüísticas a nivel del Estado, de las nacionalidades y las comunidades concernidas. Se requiere a nivel nacional se requiere la acción de un organismo que formule políticas lingüísticas como parte integral del resto de políticas públicas, bajo la premisa de que la promoción del patrimonio lingüístico conlleva el ejercicio colectivo de los DESC. A nivel de las nacionalidades y los pueblos, es imprescindible que en la formulación, ejecución y supervisión de políticas lingüísticas exista la participación *permanente* y *activa* de las organizaciones indígenas y sus miembros, pues es la única manera de tender puentes entre la planificación lingüística estatal y los esfuerzos que las comunidades y nacionalidades contemplan en sus planes de vida con respecto a la revitalización y mantenimiento de sus lenguas. Como señalamos en otro lugar (Gómez Rendón 2009: 20), se requiere una coordinación de los esfuerzos y recursos financieros y humanos que despliegan diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, muchas de las cuales han venido trabajando por largo tiempo en proyectos que involucran las lenguas indígenas. Para el período 2006-7, por ejemplo, se desarrollaban en Ecuador dieciséis proyectos sobre diferentes facetas del PCI, con la participación de más de una decena de instituciones públicas y privadas (Morales 2008: 27ss). La necesidad de coordinar esfuerzos para optimizar los recursos y dar prioridad a las áreas más urgentes del PCI, entre las cuales están las lenguas indígenas, debe ser un criterio fundamental en toda gestión del patrimonio cultural.

Se puede explicar la ineficacia de los marcos legales existentes en Ecuador por varias causas: primero, la ausencia de una planificación lingüística que concuerde con la promoción de los DESC; segundo, el bajo perfil de participación de las comunidades de habla en la planificación y el manejo técnico del PCI, por la falta de cuadros debidamente formados; y tercero, los efectos nocivos de una institucionalización del patrimonio inmaterial que desconoce la dinámica propia de los fenómenos lingüísticos, precisamente porque planifica sin sus hablantes. No podemos dejar de insistir que la planificación de la salvaguarda debe empezar justamente en el nivel micro de la organización social, allí donde los actores se apropian cotidianamente de su patrimonio.

3. Las lenguas indígenas como espacio de construcción identitaria y ejercicio de derechos

El PCI es ante todo un patrimonio vivo, con una dinámica propia. El origen de esta dinámica está en las relaciones que establecen los portadores de los patrimonios inmateriales en su convivencia cotidiana (Morales 2008: 241). Esto se aplica también a las lenguas como parte intrínseca del PCI, y *sobre todo* a ellas, porque a diferencia de algunas manifestaciones del PCI que sólo se actualizan en ciertos tiempos –como las festividades religiosas populares– o en ciertos espacios construidos para su reproducción –como las artes del espectáculo– la lengua se materializa en todos los tiempos y espacios de la praxis social.

A diferencia de un bien cultural de tipo monumental, o incluso de uno inmaterial que implica una puesta en escena, la apropiación patrimonial de las lenguas indígenas no puede desvincularse de sus hablantes, pues sólo en ellos adquiere sentido la matriz de significados y asociaciones culturales que toda lengua conlleva. Esto implica que la salvaguarda de las lenguas indígenas como patrimonio debe empezar en las mismas comunidades y ser conducida no como promoción de la diversidad lingüística sino como garantía del derecho colectivo a la identidad cultural. Mas como el ejercicio de la identidad es imposible sin una base territorial, la salvaguarda de una lengua como patrimonio está irremediamente vinculada con el reconocimiento oficial del territorio de las comunidades de habla y la protección de sus recursos forestales, botánicos, zoológicos, hídricos, y todos los demás del medio físico que son nombrados, clasificados y significados mediante la lengua. Verlo de otra manera es embalsamar la lengua extrayéndola de la matriz sociocultural y física que le da sentido, para convertirla en un “bien patrimonial” de museo o archivo. Por lo tanto, un abordaje integral del PCI en general y de las lenguas indígenas en particular es posible sí y sólo si se las considera espacios de ejercicio del derecho colectivo a la identidad cultural, tal como se consagra en el artículo 57 de la constitución del Ecuador.

Sólo desde esta óptica es posible conceptualizar el patrimonio en su carácter dinámico y diseñar un modelo de gestión que tome en cuenta a sus verdaderos portadores y todos los factores que influyen en la producción y apropiación de dicho patrimonio. Una gestión democratizadora del PCI permitirá a las comunidades, los pueblos y las nacionalidades ejercer su derecho colectivo a la identidad cultural, y a través de él sus derechos sobre el territorio, los recursos, el medio ambiente, la educación, la comunicación, el trabajo y la organización. Esta visión del patrimonio cultural se genera desde

abajo, y no como ha ocurrido tradicionalmente, desde arriba, es decir, desde el Estado y sus instituciones hacia la sociedad civil y sus organizaciones (Jiménez Carrera 2009: 27). Es una nueva forma de ver, entender y promover el patrimonio; una forma que para algunos enfoques está ligada a la revaloración de la cultura popular y el empoderamiento de los estratos populares, en una lucha de sentidos enriquecida por la insurgencia simbólica (Guerrero 2009: 34s). La razón es que, al igual que cualquier patrimonio, el PCI y sus manifestaciones, incluida la lengua, tienen un uso político connatural, uso que no puede ser concebido desde el Estado, pues el único uso político legítimo de las lenguas indígenas pertenece a sus propios hablantes.

Quisiera concluir esta sección presentando un caso que desde muchos puntos de vista se erige como modelo en la apropiación patrimonial de la lengua y la autogestión del PCI por parte de una nacionalidad indígena. Aunque el proceso está lejos de concluirse, ilustra bien lo dicho hasta aquí sobre un enfoque del patrimonio basado en los DESC, la identidad étnica y la gestión desde lo local hacia lo regional y nacional.

El caso de la lengua andoa o shimigae constituye uno de los procesos más interesantes de apropiación del patrimonio lingüístico de un pueblo. Los andoas se organizaron como nacionalidad el año 2003, luego de un proceso de varios años que desembocó en su reconocimiento por parte de las organizaciones indígenas y el Estado. El shimigae, la lengua originaria de los andoas, se hablaba en el curso inferior del Bobonaza y el curso medio del Pastaza, en los actuales territorios amazónicos de Ecuador y Perú. A raíz del conflicto de 1941 el pueblo quedó dividido y sólo setenta años después las familias de ambos lados de la frontera pudieron reencontrarse. En Ecuador la lengua está al momento extinta, mientras que en Perú fue posible identificar a quien podría ser su último hablante. Como otras lenguas del espacio amazónico, el shimigae ha sido reemplazado por el kichwa.

Desde los inicios de su organización política los andoas plantearon la recuperación de su lengua originaria como uno de los dos objetivos principales a largo plazo. El otro fue la legalización de su territorio ancestral, buena parte del cual ha sido ocupado por colonos o indígenas de otras nacionalidades, o reservado como zona de seguridad tras el conflicto fronterizo. Aunque ninguno de los andoas ecuatorianos habla hoy la lengua de sus antepasados, luego del trabajo de documentación lingüística con el último hablante, se prevé a largo plazo la formación de un equipo semilla de jóvenes andoas que aprendan la lengua en talleres de inmersión. Contemporáneamente al inicio de las tareas de recuperación de su lengua, los andoas empezaron a ejercer sus derechos en el campo educativo y

comunicativo, de suerte que al momento han logrado pasar del sistema hispano al sistema de educación intercultural bilingüe, con el objetivo de producir dentro de dicho sistema los recursos didácticos necesarios para la enseñanza del shimigae a las generaciones más jóvenes. También el aspecto comunicativo se ha visto beneficiado. En 2011 el Estado entregó a la nacionalidad una frecuencia radial para que pueda, entre otras cosas, difundir la lengua y la cultura a las comunidades. Pero además, los andoas han sabido aprovechar la cooperación internacional para consolidar su fortalecimiento organizativo y planificar un uso sustentable de los recursos a través de programas de fomento.

En términos generales, el proceso de recuperación lingüística ha avanzado junto con el rescate de las tradiciones orales y una reconstitución de la memoria histórica (Gómez Rendón 2010). En tal virtud, los andoas tienen previsto hacer valer sus derechos sobre el territorio en base a una reconstrucción histórica de su ocupación de la cuenca del medio y bajo Bobonaza. Esto demuestra que el proceso de reapropiación de la lengua y las expresiones orales ha servido como punto de partida para reconstruir la memoria histórica más allá de las fronteras nacionales. A ello se debe que la visión andoa de su patrimonio sea integral y abarque no sólo la lengua sino también la cultura, el territorio, los recursos y la organización. Según sus dirigentes, se trata de reintegrar el espacio vital del pueblo andoa creando una continuidad territorial transfronteriza entre las comunidades ecuatorianas y peruanas, y reconstituir el cuerpo social que quedó desmembrado a raíz de la guerra. Éste es, en su opinión, el único requisito único para devolverle vigencia a la cultura y la lengua de los antepasados.

Una visión patrimonial de la lengua como la que acabamos de describir, desborda las fronteras de los estados nacionales y se construye fuera de la planificación gubernamental, precisamente porque dicha planificación no permite visualizar la integralidad de la lengua dentro del PCI y su articulación con los derechos económicos, sociales y culturales de los colectivos. No queremos decir con ello que la participación del Estado como garante y protector de los derechos de los pueblos y nacionalidades sea innecesaria. Al contrario, dicha participación es un mandato constitucional y debe abrir espacios para la autogestión patrimonial desde lo local, a fin de garantizar el desenvolvimiento de su propia dinámica.

4. Conclusión

El patrimonio puede ser apropiado en diferentes niveles de la organización social y desde perspectivas distintas. En el caso de las lenguas indígenas, se ha desarrollado en la última década un discurso a nivel internacional sobre su documentación con el fin de preservar un legado de artes y conocimientos tradicionales. Olvida este discurso que son las comunidades de habla las depositarias de dichos legados y que para poder preservarlos es preciso proteger y promover primero sus derechos culturales, económicos y sociales. A nivel nacional, la visión de las lenguas ancestrales como parte del patrimonio inmaterial es más bien reciente y se vincula con los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad; sin embargo, producir y distribuir desde el Estado un discurso de plurilingüismo que se reduce a diversidad cultural puede resultar en la folklorización de las lenguas, desconociendo la participación activa de las comunidades de habla y su naturaleza dinámica. Por último, a nivel de las comunidades de habla, la visión de sus lenguas como patrimonio adquiere diferentes matices, relacionados siempre con el ejercicio de su derecho colectivo a la identidad y sus respectivos derechos económicos, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, preservar una lengua como patrimonio va más allá de documentar o enseñar la lengua en la escuela y alcanza los ámbitos del territorio, los recursos naturales y la organización política. Por ser la lengua, como ningún otro elemento del PCI, una expresión que adquiere sentido exclusivamente dentro de las comunidades de habla que la utilizan en la cotidianidad, cualquier planificación lingüística orientada a su preservación debe hacerse *a partir de ellas y con ellas*. Sólo de este modo se puede diseñar un programa de uso y gestión local del patrimonio lingüístico que sea sustentable a largo plazo, promoviendo el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas como requisito para una apropiación de las lenguas que sea social, cultural y económicamente significativa.

Bibliografía

- Blake, Janet, 2008. "The international legal framework for the safeguarding and promotion of languages", in: *Museum International*, Vol. 60, No. 3, 14-25.
- Erazo Rodríguez, Rodrigo, 2005. "Patrimonio cultural inmaterial: instituciones, políticas y sugerencias". Documento Final de Consultoría, Quito: Unesco.
- Gómez Rendón, Jorge, 2009. "El patrimonio lingüístico del Ecuador: desafío del siglo XXI", in: *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, INPC, No. 1, junio 2009, 6-26.
- Gómez Rendón, Jorge, 2010. "Reconstruyendo la identidad: la constitución discursiva de la identidad del pueblo andino a través de su narrativa", Informe de Investigación, Universidad Andina Simón Bolívar, agosto 2010.
- Guerrero Arias, Patricio, 2009. "Cultura popular y patrimonio, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica", in: *Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, INPC, No. 1, junio 2009, 31-36.
- Jiménez Carrera, Manuel, 2009. "Uso y gestión del patrimonio cultural desde una perspectiva democrática", in: *Revista del Patrimonio Cultural*, INPC, No. 1, junio 2009, 25-30.
- Morales Males, Pedro, 2008. "Estado del Arte del Patrimonio Cultural Inmaterial. Ecuador", in: *Crespial. Estado del Arte del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Cuzco: Crespial-Unesco, 237-278.
- Rudolf, Britta, 2006. *'Intangible' and 'tangible' heritage. A typology of culture in contexts of faith*. Ph. D. Thesis, Institute of Geography, Johannes Gutenberg University of Mainz.
- Smeets, Rieks, 2004. "Language as a vehicle of the intangible cultural heritage", in: *Museum International*, vol. 56, no. 1-2, 156-165.
- UNESCO, 1972. "Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural", in: *Actas de la Conferencia General 17a reunión*, París, 17 de octubre - 21 de noviembre de 1972, 14-150.
- UNESCO, 2008 [2003]. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, París 17 de octubre 2003. París: UNESCO.
- Uribe-Jongbloed, Enrique, 2007. "Endangered languages: Heritage of humanity in dire need of protection. Four approaches which support their preservation and maintenance", in: *Folios*, No. 26, July-Dec. 2007, 65-70.

Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito de español en Brasil

Adrián Pablo FANJUL, São Paulo

Introducción

Venimos trabajando, en un proyecto de investigación amplio¹ que coordinamos en nuestra universidad de trabajo, con una hipótesis sobre la peculiar proximidad entre el portugués y el español, abordada desde plano de la discursividad. Dado que ese plano requiere una implantación sociohistórica para su observación, delimitamos nuestra investigación sobre discursividades situadas en los espacios urbanos de América del Sur a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Partimos de la premisa de que existen espacios de memoria discursiva (Pêcheux 2002) parcial e irregularmente compartidos, que dan lugar a un funcionamiento parafrástico (Fuchs 1982, Serrani 1997) entre secuencias discursivas de ambas lenguas.

Sin duda, hay situaciones de proximidad irregular análogas para otros pares de lenguas en el mundo, en nuestro proyecto interesa la singularidad de este caso y cómo esa proximidad se manifiesta a través de diferentes planos de la existencia de esas dos lenguas: el glotopolítico, el de la delimitación de objetos de referencia en el discurso, el de los procesos de enunciación y el del funcionamiento lingüístico.

Si bien esos planos aparecen siempre interrelacionados en las materialidades discursivas, nuestro foco de investigación, en los últimos años, ha recaído sobre la delimitación de objetos discursivos y sobre los procesos de enunciación, para lo cual nos hemos centrado en *corpora* de la cultura de masas. Sin embargo, en este artículo lanzaremos una mirada sobre el plano glotopolítico.

Abordaremos lo glotopolítico a partir de la siguiente delimitación de

¹ El proyecto cuenta con subsidio del programa de Produtividade em Pesquisa del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

[...] el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional y planetario. (Arnoux 2011: 43)

Nuestro objetivo en este trabajo es observar cómo la peculiar proximidad entre el portugués de Brasil y el español interviene también en las representaciones que sustentan sus identidades como construcciones glotopolíticas. Específicamente, cómo en Brasil, representaciones sobre el portugués y los rasgos de su heterogeneidad son proyectados sobre la heterogeneidad de la lengua española por diversos agentes en los procesos de contacto.

Para ello, nuestro principal instrumento será el análisis de mensajes en una lista de discusión sobre español en Brasil. Recorreremos las intervenciones que se produjeron alrededor de un tópico, la distribución de posibles funciones para los verbos “haber” y “tener” en el español. Detectamos, en las mismas, la representación recurrente de diferentes tipos de jerarquización (en lo normativo, en lo estilístico, en los requisitos de formalidad de las situaciones) que, desde la perspectiva de los enunciadores, determinarían el empleo de uno u otro de esos dos verbos. En las categorizaciones y contrastes que se producen en esas jerarquizaciones se percibe el efecto de representaciones sobre la heterogeneidad de la lengua portuguesa que, como veremos en el ítem siguiente, tienen gran arraigo en el ámbito educativo y en la discursividad brasileña en general cuando el tema es la lengua. Concomitantemente, llama la atención que solamente en una de las intervenciones analizadas haya referencia, aunque sea con imprecisión técnica, a valores semánticos específicos que determinan, en español, posibilidades combinatorias específicas para esos verbos.

Dado que es nuestra intención que esa pequeña muestra sirva para una reflexión más abarcadora acerca de ciertos aspectos de las representaciones sobre el español en Brasil, intentaremos relacionarla con resultados de investigaciones previas acerca de esas representaciones, que serán comentados en el punto 2. Y dado que en todas esas investigaciones ha sido crucial la reflexión sobre las representaciones, en Brasil, acerca de la lengua propia, el portugués brasileño, dedicaremos el ítem siguiente a una breve exposición sobre aspectos de su perfil glotopolítico que nos parecen relevantes para

abordar lo que entra en juego en su proximidad y contacto con el español en la actualidad de América del Sur.

1. Heterogeneidad en el portugués brasileño y dimensión ideológica

Tanto el portugués como el español resultan, en la región, de procesos de colonización, pero con especificidades de implantación muy diferentes. A su vez, la lectura de investigaciones no muestra constantes homogéneas para esa diferenciación, que permitiesen afirmar que tal proceso se realiza de modo cualitativa y constantemente diverso en el dominio español y en el dominio portugués². En ambos territorios se presentaron desigualmente factores como la adopción de lenguas generales de base indígena para la catequización (Lagorio 2011, Mariani 2003), la presencia de hablas afroibéricas y fenómenos de creolización (Lipsky 1998, Mattos e Silva 2004).

Por eso, la síntesis que realizan Ilari y Basso (2006: 77), después de considerar la dificultad para alcanzar una adecuada ponderación sobre el real alcance de las lenguas generales, nos parece extremadamente adecuada para explicar las bases históricas de un tipo peculiar de escisión que efectivamente singulariza al portugués brasileño actual:

A difusão do português se fez, durante várias gerações, por agentes que o tinham aprendido na situação que os sociolinguistas chamam de “transmissão imprópria”, ou seja, transmitido de geração para geração em famílias nas quais outras línguas tinham uma presença marcante.[...] Podemos imaginar que a língua que chamamos de “português brasileiro em formação”, profundamente marcada pela interferência das línguas indígenas e africanas (sobretudo no vocabulário, mas

² Nos parece importante destacar esa irregularidad y gradualidad de la diferencia porque distintos factores han contribuido para consolidar la creencia de una expansión del español más homogénea que la del portugués, y libre de la influencia de fenómenos de contacto o de variedades transicionales. Entre esos factores podemos contar desde cierta unilateralidad en obras clásicas de comparación histórica, como la de Sérgio Buarque de Holanda (1976), cuyas ocasionales observaciones sobre lo lingüístico resultan cuestionables a la luz de las investigaciones a partir de los años 70, hasta el efecto de ideologías lingüísticas hegemónicas en el campo de difusión del español en el mundo, que aún hoy lo retratan como “lengua de encuentros”, a la cual los colonizados de América habrán acudido espontáneamente. Véase, a este último respecto, los trabajos de Del Valle (2005), Lagares (2010) y Moreno Cabrera (2008).

também na fonética e na sintaxe), foi seguindo ao longo do tempo uma deriva própria; ao mesmo tempo, a outra variedade de português, mais resistente às interferências, usada em contextos oficiais, e falada por uma pequena parcela da população ligada à administração da colônia, continuou alimentando-se de influências européias.

Há bons motivos para acreditar-se que esta última variedade foi por muito tempo minoritária.

La percepción de esos “dos portugueses” a los que se refieren los autores ha hecho que aquellos que abordan la delimitación del portugués brasileño a partir de los aspectos de su heterogeneidad que se relacionan con su distanciamiento y posterior reencuentro impuesto con el portugués de Portugal³ encuentren que, desde el punto de vista de las subjetividades sociales, el proceso ha sido traumático y ha dejado escisiones. Orlandi (2002: 27), por ejemplo, afirma que:

A relação de colonização produz uma clivagem –disjunção obrigada– que afeta a materialidade da língua brasileira. Marca de nascença que é trabalhada de muitas e variadas maneiras ao longo de sua história.

La separación (“clivagem”) a la que se refiere Orlandi tiene que ver con que cuando el portugués pasa a ser lengua de enseñanza y funcionamiento del estado, proceso que continua después de la Independencia, la forma que esa lengua había tomado en Brasil ya había desarrollado y continuaría desarrollando una oralidad que había tomado gran distancia a respecto de la portuguesa europea, pero es de esa última que provendrá la normatización para la escritura escolar. Por eso, la autora (2002: 28) concluye:

Não levar em conta, por exemplo, que temos duas formas de oralidade que derivam de duas histórias diferentes faz com que se queira fazer o aluno ultrapassar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história da sua língua para uma escrita que tem uma oralidade que corresponde a “outra” história.

Bagno (2000: 300), desde una perspectiva sociolingüística, se refiere a esa disyunción como un tipo de diglosia entre “uma concepção ideal de língua

³ Nos referimos a la política del período pombalino, que mediante diferentes instrumentos jurídicos determina la obligatoriedad de uso del portugués (Mariani 2003).

‘certa’ oposta a uma multiplicidade de variedades lingüísticas reais”. En el campo educativo, habría “um abismo entre a língua falada pelos brasileiros (inclusive cultos) e a norma lingüística que a escola tenta (com dificuldades e com sucesso pífilo) ensinar” (op. cit.: 278).

Entre ambas “variedades” hay aspectos de la sintaxis que producen diferencias cruciales, ya que se imbrican en los más diversos aspectos de la determinación semántica y de la producción de referencia. Las diferencias de funcionamiento con lo que se delimita como “portugués europeo” han dado lugar a que, en muchos estudios de sintaxis realizados en Brasil se tienda a caracterizarlas como dos lenguas diferentes, o al menos con lo que desde la visión generativa se considera como parámetros diferentes (ver, por ejemplo, los estudios incluidos en Roberts y Kato, 1993, y trabajos posteriores de los mismos autores).

En un plano más amplio de las ideologías lingüísticas, esa dualidad y el modo de funcionamiento en el sistema educativo que hemos descrito a partir de Orlandi y de Bagno, ha favorecido una cierta autoaversión lingüística alrededor de la lengua efectivamente hablada por los brasileños. Así, Faraco (2011: 271) caracteriza “uma história de pelo menos um século e meio na qual a sociedade brasileira construiu de sua língua uma imagem depreciativa.”

2. El español visto a través de las escisiones del portugués

Desde que, en los años 90, los procesos de integración regional fueron determinando nuevos espacios para el español en Brasil, hubo un notable desarrollo de estudios sobre esa lengua, no solamente comparando su funcionamiento con el de la lengua portuguesa, sino también abordando las relaciones de los brasileños con la misma. Ha habido, así, numerosos y esclarecedores trabajos que, a partir de diversos modelos teórico-metodológicos, abordaron representaciones, imágenes y estereotipos sobre el español Brasil, así como actitudes hacia esa lengua en la formación social de ese heterogéneo país.

En varios de esos estudios, las representaciones del español se revelan profundamente determinadas por las relaciones de los sujetos con la propia lengua portuguesa a las que nos referimos en el ítem anterior. Si bien eso es esperable en relación con cualquier lengua con la que se entre en contacto, la proximidad lingüística, con sus constantes vaivenes de semejanza y diferencia, ocasiona, para el portugués y el español, procesos que, haciéndonos eco de una caracterización de Celada (2002), podemos calificar como “singulares”. Esta autora ha trabajado con productivas hipótesis acerca de cómo el

contacto con el español, sobretudo en los procesos de enseñanza / aprendizaje pero no sólo en ellos, activaría en los brasileños huellas de las dualidades que atraviesan su lengua, sobre todo las escisiones entre oralidad y escritura que ya explicamos a través de las tesis de Orlandi (2002) en el apartado anterior. En un trabajo reciente, Celada (2010: 57) sintetiza ese proceso, relacionándolo con una “(dis)continuidad” entre el portugués y el español:

El español resuena como la lengua modelar conservada en la escuela, dando cuerpo a una posición simbólica (o posición sujeto) que interpretamos históricamente y que designamos como la de un sujeto dividido entre escritura y oralidad. [...] Es como si, por efectos de los meandros de la memoria discursiva sobre las lenguas, ese aprendizaje debiera, para separarse del portugués brasileño e inscribirse en el orden del español, remontar trayectos en la dirección contraria a aquellos que lo han separado del portugués de Portugal.

Otra investigación que mostró fenómenos que se relacionan con lo que encontramos en las respuestas que analizaremos en el punto siguiente fue la de Santos (2010). En un estudio realizado con adultos brasileños que estudiaban español, la investigadora pidió descripciones sobre lo que denominó el “español de España”, el “español de Argentina” y el “portugués brasileño”. Utilizó esas denominaciones a partir de recurrencias que había verificado en estudios previos y no porque asumiese, desde su lugar de investigación, la existencia delimitable de esas supuestas variedades. Uno de los resultados que arrojó su estudio fue que

Los atributos utilizados para describir el portugués brasileño coinciden mucho con los que están presentes en la caracterización del español hablado en Argentina, de modo que se acercan en varios aspectos los rasgos de estas dos variedades, así como también hay coincidencias entre lo que se atribuye al español hablado en España y al portugués “culto” o al portugués europeo.

Por otra parte, la misma muestra de Santos exhibe un predominio de enunciados en los que se atribuyen al portugués brasileño características “coloquiales” y se lo vincula, mediante una afectividad ya empática, ya disfórica, con la oralidad. El español en general, pero más el “de España” se asocia con calificaciones de “formalidad”. Este último, además, cuando es

confrontado con el de Argentina, aparece como “de origen” o inclusive “más conservador”. Así, de una manera diferente, también ese estudio mostró una percepción del español a partir de polarizaciones que remiten a la relación de los brasileños con la lengua propia. Destacamos, también, cómo esas polarizaciones tienden a una jerarquización en que se entrecruzan aspectos de la variación geográfica con la variación social.

Pasamos, a partir del próximo ítem, a considerar las intervenciones en una lista de discusión que son el principal objeto de análisis en este artículo.

3. Un revelador intercambio de mensajes

La lista ELEBRASIL funciona aproximadamente desde el año 2001, y es mantenida por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. Los mensajes son moderados por un representante de la Consejería, que raras veces se ve en la necesidad de intervenir. Con cerca de 1.500 participantes en todo el país, la lista fue concebida para discutir en relación con la enseñanza de español como lengua extranjera en el país. La mayoría de sus participantes son profesores y predomina, en la lista, la expresión de aquellos con formación inicial o con especialización incipiente, lo que explica una perceptible imprecisión técnica en muchos mensajes.

El mensaje que dio lugar al inicio del intercambio en agosto del 2010 fue enviado por un profesor con bastante experiencia en la enseñanza de español, y fue el siguiente⁴:

Me planteo lo siguiente: hasta qué punto es realmente importante enseñarles a nuestros estudiantes el uso de haber y tener y sus matices semántico-discursivos, pues se nota en muchos casos, en el habla y en lo que va por ahí, principalmente en lo que se escucha en la tele de los países hispanohablantes y de lo que se lee en la prensa que una cosa es la gramática normativa y otra la gramática del hablante.

El uso de tener/haber si es cambiabile hasta qué punto afectaría lo que tañe el aspecto pragmático, pues nativo hablante en español además de utilizar tener por haber, en muchos casos, comprende perfectamente a un hablante de portugués, cuando este se comunica en español y dice:

1. - *Mañana no tendrá clase por Mañana no habrá clase.*

⁴ En todos los casos hemos eliminado los nombres y encabezados de los mensajes. De modo general, no produjimos revisiones en la transcripción de los mensajes. Eliminamos fragmentos de los mensajes que o nos parecieron relacionados con el tópico.

2. - *No tiene manzanas en el súper por No hay manzanas en el súper.*

Se me vienen algunos interrogantes, cuando preparaba una actividad de repaso para los estudiantes y me pregunté hasta qué punto merece la pena dar largas explicaciones, aplicarles ejercicios de repaso y hacer hincapié en esto.

En el apartado siguiente nos referiremos a aspectos del funcionamiento del español y del portugués, relativamente independientes de los instrumentos normativos, que nos parece que entran en juego en la inquietación del docente sobre diferencias de uso entre “tener” y “haber”. Focalizaremos ahora algunas oposiciones manifestadas en el mensaje.

De entrada, parecería ser que “el habla”, acompañada por “lo que va por ahí” (lo inestable, lo no fijado) se diferenciaría de algo que está establecido acerca de los “usos” de esas formas verbales. “El habla” tiene continuidad con los medios de comunicación y con la “gramática del hablante”, a la que se opone la “gramática normativa”. Los ejemplos numerados como 1 y 2, en los que “haber” habría sido “cambiado” por “tener”, correspondiendo a un uso atribuido al portugués, serían, además, “perfectamente comprendidos” por un hablante de español. El supuesto uso “de uno por otro” es mostrado como un hecho de variación, sin que haya ningún interrogante sobre diferencias efectivas en algún plano de la significación.

Antes de presentar las respuestas que ocasionó el mensaje, nos detendremos un poco en aspectos de comparación en el funcionamiento lingüístico y en efectos de proximidad que nos parecen pertinentes para situar tanto el objeto de la pregunta como lo que puede haber motivado su formulación por un profesor brasileño de español que evidencia dominio usuario de la lengua.

3.1 El funcionamiento lingüístico y diversos efectos de la proximidad

Que un profesor brasileño de español se pregunte sobre modos y oportunidades de abordar diferencias entre las posibilidades combinatorias de los verbos “tener” y “haber” tiene que ver con que, cualquiera que sea la modalidad de enseñanza, rápidamente se advierten en los aprendices usos que se apartan de aquellos con los que el hablante de español se siente familiarizado.

En la base de esa percepción están diferencias ya bastante consolidadas entre el portugués y el español al respecto. Diversos estudios comparativos

realizados y divulgados en Brasil, como los de Lopes (2008) y Fanjul (2006 y 2008) señalan que, mientras el verbo portugués “ter” funciona en construcciones existenciales sin sujeto sintáctico, en español, “tener”, a pesar de aproximarse nocionalmente a valores semánticos de existencia, siempre tiene un sujeto sintáctico expreso o implícito, recuperable por contexto. Así, una afirmación que en portugués podría tener la forma

(1) *No sítio tem duas geladeiras*

en español tendería a construirse con el verbo “haber” sin sujeto

(2) *En la finca hay dos heladeras*

y para emplear el verbo “tener” habría otra distribución de las funciones sintácticas de los argumentos:

(3) *La finca tiene dos heladeras.*

o la introducción de una perspectiva personal que diese lugar sintáctico a un sujeto pensable para “tener”:

(4) *En la finca tenemos dos heladeras.*

Creemos que en la base del equívoco que da lugar al mensaje del profesor en la lista no hay meramente una falta de interrogación acerca del funcionamiento lingüístico (de hecho, el propio mensaje evidencia una búsqueda de explicaciones en diversos niveles de funcionamiento del lenguaje). Intervienen, además y decisivamente, factores que denominaremos *hechos de proximidad*, algunos que tienen que ver con la sintaxis y la progresión informativa, y otros con la dimensión ideológica, con las representaciones acerca de las lenguas en juego y su variación.

En cuanto a los primeros, hay varios motivos que pueden hacer que un brasileño interprete usos de “tener” como existenciales o que sienta, como el colega de la lista, que los “escucha” o lee en los medios de comunicación hispanohablantes. En primer lugar, una forma del verbo “tener” puede estar referida a un sujeto recuperable y no explicitado por pronombres personales. Considerando que el portugués brasileño es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y el español, de sujeto pronominal predominantemente nulo (González: 1998), no sería de extrañar que, considerando la ocurrencia de formas pronominales que un brasileño espera al construir la progresión informativa, pueda, en determinados contextos, perderse el sujeto de referencia de alguna forma de “tener” en 3ª. persona del singular, y producirse una lectura existencial impersonal.

A su vez, cuando el sujeto sintáctico es indeterminado o de persona general, el valor de “tener” es efectivamente existencial⁵ :

(5) *En Buenos Aires tenés parques y bicisendas.*

(6) *Fuera del circuito uno tiene más posibilidades de actuar.*

(7) *Cuando se tiene exceso de circulante, el valor de la moneda tiende a caer.*

Creemos que a esos factores en los planos de la sintaxis y las formas de la enunciación, se agrega, por lo que nos muestra la inquietud del profesor y, como veremos, las respuestas que le siguieron, un hecho de proximidad que es del orden de lo glotopolítico. Si bien en el portugués brasileño actual el verbo *haver* puede funcionar, como el verbo *ter*, con valor de existencia, se trata de una forma restringida a contextos monitoreados, con requisitos de formalidad, y es parte de las variantes que constituyen la “lengua escolar”, bastante ajena a los hábitos de habla de los brasileños en situaciones sin esos requisitos, y extraña para los poco escolarizados. De ese modo, las representaciones de la diversidad en la lengua propia, con su escisión entre oralidad y escritura, se volvieron sobre la interpretación del funcionamiento de la otra lengua, en un movimiento especular posibilitado por la irregular proximidad entre ambas materialidades lingüísticas.

3.2 La irrupción de las jerarquías

Las respuestas que siguieron, en la lista de discusión, al mensaje que ya reproducimos, se encaminaron casi completamente hacia la cuestión normativa como diferenciadora de jerarquías sociales. Reproducimos tres de ellas:

I

Es muy interesante el tema que planteas. A mí me parece importante enseñar la gramática normativa porque:

a. los estudiantes desean poder expresarse correctamente;

b. los interlocutores entienden pero no siempre son sensibles o pueden no estar acostumbrados a interactuar con hablantes no nativos;

c. los errores pueden colocar al estudiante en una posición de vulnerabilidad, porque puede causar una impresión equivocada en los interlocutores (como que es de bajo nivel cultural, poco inteligente, se quiere hacer el gracioso, etc.) y esto en algunos contextos es muy importante.

⁵ En Fanjul (2006, 69-70), se explican casos como esos afirmando que “La segunda persona general, debido a su tipo de determinación, permite la ocurrencia de ‘tener’ en un espacio nocional de existencia del que habitualmente lo vemos excluido en el funcionamiento del español.”

II

En mi opinión el uso no justifica el no enseñar la norma. Fuese de esa forma, enseñar portugués sería un caos total, si se considera los muchos matices que tenemos del portugués en Brasil.

III

Es verdad lo que dices, situación que nos obliga a tener más cuidado con el material que presentamos a nuestros alumnos y a saber bien lo que hay en ese material para que una pregunta sobre esas frases no nos agarre desprevenidos. Imagina las tantas preguntas que tendrías en una clase de portugués para extranjeros si presentas material como películas nacionales, novelas "globales" o no, funk, lo que ahora llaman de forró moderno, etc.

"Nós vai", "é três conto", "Cala, não fala! (imperativo)", "é tu", y muchas otras frases las escuchamos en la tv, el cine, la música y en la calle, y no por eso las enseñarías a esos supuestos alumnos, claro que si aparecen en medio del material y ellos te preguntan sobre esas construcciones, tú sabrás responder.

En los dos primeros se recoge completamente la oposición "uso" / "norma", que, para el caso que está en discusión, resulta una traslación de posibles conflictos normativos en cuanto a la alternancia *ter / haver* en portugués, pero que no explica, como vimos, el funcionamiento del español.

En la respuesta I, se advierte sobre una relación entre errores normativos y percepciones de posicionamiento en el espacio social. Y en II y III surge claramente la analogía con las jerarquizaciones en el portugués brasileño. En ambas, la variación aparece como factor de desorden, carente de sistematicidad, en el que todo sería posible. Los ejemplos presentados en III se relacionan todos, de diferentes maneras, con el debilitamiento de la concordancia nominal y verbonominal que se observa en el portugués brasileño (Galves: 1993). En III, los medios de comunicación y los productos de la cultura de masas aparecen también, como el espacio de no estabilidad, como veíamos en la intervención que inició el debate en la lista.

Solamente hubo una intervención que realmente retomó el tópico del empleo de los verbos en cuestión. No casualmente, fue la de una docente que percibió, también, que ese había puesto en juego una variación específica que es objeto de conflicto de norma en el portugués brasileño:

Te preguntas "hasta qué punto es realmente importante enseñarles a nuestros estudiantes el uso de haber y tener" y veo que ya tienes varias

respuestas a favor. Quería apenas añadir un elemento más que tal vez sea interesante. Como sabemos, es común y esperado que a través del estudio de una lengua extranjera se desencadene en el alumno una reflexión sobre su propia lengua, en el caso específico discutido, se trataría de percibir en el propio portugués la existencia (o co-existencia) de los verbos “*haver - ter*” con sentido de existir y luego llegar a la cuestión de registros diferentes de una lengua. Para ilustrar un poco, cito un trecho del sitio Yahoo Answers: pregunta hecha: “Para tudo que acontece tem um tempo certo?” En una de las respuestas se afirma que sí, que “*debaixo do céu há um tempo para cada coisa!*”

El único peligro es que el alumno haga una hiper-generalización y concluya que el español es un “portugués formal” (ja, ja)

Precisamente, la percepción del español como un “portugués formal”, que en el mensaje de la docente aparece casi como chiste, no está lejos de lo que, como explicamos en 2, se registra en los trabajos de Celada y otros investigadores como regularidad en el discurso de los aprendices brasileños.

4. Un último caso y algunas conclusiones

En la misma lista de discusión apareció, días después, otro mensaje que también condujo al terreno de lo normativo, pero de un modo mucho más seco y emblemático. Una participante manifestó la siguiente inquietud:

Por favor, necesito ayuda. Tengo dudas al usar el verbo *gustar*, solo he aprendido la estructura a mí me gusta (n) alguna(n) cosa(s). Quiero saber más sobre, ej. *Gustar de/ Gustar a una persona. ¿Alguien puede ayudarme?*

En el portugués es plenamente vigente y usual la construcción del verbo *gostar* con el experimentante como sujeto, seguido de todo tipo de objeto, como en *Você gosta de viajar / de suco de limão / dela?* La respuesta lacónica que la docente recibió fue:

Es incorrecto decir: *Gusto de jugo de naranja*, sino "A mí me gusta jugo de naranja."

Parece un caso emblemático, porque en el intento de corregir lo que parece “sonar” al portugués, la desatención al funcionamiento lingüístico lleva a una formulación agramatical en español. En efecto, como podemos ver en González (2005), el singular escueto “jugo de naranja”, que sería necesario en portugués (*Em gosto de suco de laranja*), no es posible en español, que requeriría determinante en esa construcción: “(A mí) me gusta *el* jugo de naranja.” Por lo que conllevan de mera sanción irreflexiva, casos como este se acercan a lo que Faraco (2011) denomina como “norma curta”⁶ en los instrumentos normativos de menor elaboración, como manuales para los medios de comunicación en que la actitud es meramente condenatoria: “error” y se acabó.

Como conclusión general de este recorrido por intervenciones en una lista de discusión, vemos que aquello que podría, en primera instancia, pensarse como formas de valor semántico diferente, tiende a ser interpretado como variación relacionada con la jerarquía en el espacio social. En la caracterización como “coloquial” o “informal” de formas que de algún modo remiten a una semejanza con la lengua brasileña, vemos huellas de una relación con la lengua marcada por la cisión entre oralidad y escritura y por el funcionamiento diglósico. Desde nuestro punto de vista, se trata de una manifestación de la peculiar proximidad entre estas lenguas en el plano sociohistórico, en este caso observada a partir de las representaciones de sus propis delimitación y diversificación.

Referencias

- Arnoux, Elvira, 2011. “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”, in: Fanjul, Adrián/Castela, Greice (org.), *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Assoeste, 38-64.
- Bagno, Marcos, 2000. *Dramática da língua portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola.
- Buarque da Hollanda, Sérgio, 1976. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.
- Celada, María Teresa, 2010. “Memoria discursiva e imágenes de lenguas. Sobre el español em Brasil y el portugués en Argentina”, in: Celada, María Teresa/Fanjul, Adrián/Nothstein, Susana, (eds.). *Lenguas en un*

⁶ Literalmente “corta”, pero en portugués, en juego de oposición con “culta”.

- espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 39-66.
- 2002. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado, inédita. IEL-UNICAMP.
- Del Valle, José, 2005. «La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico», in: Wright, R./Ricketts, P. (eds.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Newark [Delaware], 391-416.
- Fanjul, Adrián Pablo, 2008. “Funcionamiento de verbos de existencia y posesión”, in: Celada, María Teresa/González, Neide (coord. dossier). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE, <http://www.salvador.edu.ar/signosele/>.
- 2006. “Verbos de existencia y pertenencia como ajuste entre nociones y operaciones”, in: Barros, Luizete Guimarães/ Costa, Maria José Damiani/Vieira, Vera Regina De Aquino (eds.). *Hispanismo 2004*. Língua Espanhola. Florianópolis: UFSC, 63-72.
- Faraco, 2011. “O Brasil: entre a norma culta e a norma curta”, in: Lagares, Xoán/Bagno, Marcos (eds.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 259-275.
- Fuchs, Catherine, 1982. *La paraphrase*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France.
- Galves, Charlotte, 1993. “O enfraquecimento da concordância no português brasileiro”, in: Roberts, I./Kato, M. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrónica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 387-408.
- González, Neide, 2005. “Genericidad vs. Especificidad: estudio contrastivo de algunos enunciados en portugués brasileño y en español”, in: Valencia, Alba, (ed.). *CD Rom con los trabajos del XIV CONGRESO INTERNACIONAL ALFAL*. Monterrey, octubre de 2005.
- González, Neide, 1998. “Pero ¿qué gramática es esta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español como lengua extranjera”, in: *RILCE*, nº 14.2, 243-263.
- Ilari, Rodolfo/Basso, Renato, 2006. *O português da gente*. A língua que estudamos. A língua que falamos. São Paulo: Contexto.
- Lagares, Xoán, 2010. “A ideologia do pan-hispanismo e o ensino de espanhol no Brasil”, in: *Políticas Linguísticas*, vol. 2, Córdoba, 85-110.
- Lagorio, Consuelo, 2011. “Norma e bilingüismo no espanhol americano”, in: Lagares, Xoán/Bagno, Marcos (eds.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 193-214.

- Lopes, Kaarina, 2008. *Uma análise do verbo “tener” à luz do confronto com o verbo “ter”*. Tesina de maestria, Universidade de São Paulo. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-20012009-165130/pt-br.php>.
- Lipsky, John, 1998. *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Mariani, Bethânia, 2003. “El Estado y la Iglesia en la cuestión de la lengua hablada en Brasil”, in: Arnoux, Elvira/Luis, Carlos, (org). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, 17-37.
- Mattos e Silva, Rosa V., 2004. *Para uma socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Moreno Cabrera, J. C., 2008. *El nacionalismo lingüístico*. Una ideología destructiva. Barcelona: Península.
- Orlandi, Eni, 2002. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Pêcheux, Michel, 2002. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento Campinas: Pontes.
- Roberts, Ian/Kato, Mary, (org.), 1993. *Português brasileiro: uma viagem diacrónica*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- Santos, Hélade, 2010. “Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”, in: Celada, María Teresa/Fanjul, Adrián/Nothstein, Susana, (eds.). *Lenguas en un espacio de integración*. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 85-104.
- Serrani, Silvana, 1997. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

VARIUM

Il “giardino di rose”

Domenico STAITI, Bologna

Sono rom, vengo dalla Romania, vivo a Roma:
cosa potevo fare? Dei cd-rom. Sono in vendita alla fine del concerto.
Cosa vi suono adesso? Romagna mia!
(detto da Marian Serban, grande suonatore rumeno di *tsambal*,
durante un concerto a Bologna)

Qualche anno fa su una rivista scientifica internazionale, *Ethnologia Balkanica, Journal for Southeast European Anthropology*, organo della “International Association for Southeast European Anthropology”, è apparso un saggio di Marin Marian-Balasa, intitolato “Romany Music and Gypsy Criminality”.¹

La dichiarazione d'intenti iniziale è d'occuparsi dell'immagine dei rom rumeni, che a dire dell'autore si colora di connotazioni contrapposte: quella positiva, che scaturisce dall'ammirazione per le loro competenze musicali, e quella negativa che deriva dall'opinione preconcepita che siano dediti ad attività criminose. Ma non soltanto questo intento non viene affatto poi perseguito; l'autore fa propri i più diffusi e bassi pregiudizi sui rom, senza mostrare alcuna competenza sui diversi gruppi di rom presenti in Romania, sulle loro articolazioni etniche e sociali, sulle loro attività, e senza alcun intento di distinguere, né di avvalersi dei normali strumenti dell'indagine storica ed etnografica. Indagine della quale fa proprio soltanto il linguaggio e i codici comunicativi, colorando di una vernice pseudo-scientifica affermazioni del più basso stampo razzista e nazionalista. Il che è davvero grave: se discorsi di tal fatta appaiono stupidi e dannosi sulle pagine dei peggiori giornali o nei discorsi da bar, diventano davvero pericolosi se accreditati dal tono pseudo-oggettivo di una trattazione scientifica, certificata per di più dal Comitato scientifico di una rivista internazionale. E fastidiosi, per chi queste cose le studia davvero, perché venati persino da un tono di paternalistica e indulgente supponenza.

¹ Marian-Balasa 2004.

The issue of the European Roma is a problem, a predicament, and an aporia ... Facts and prejudices still remain, and it is possible that the Roma aporetic problem has not been solved not only because of the politicians' lack of ability, but also because of the tendency of intellectuals deal with it using only soft, conformist overtones.

E

Many Western colleagues who have only received their education from the late 1980s onwards, and lack direct contact with the social and linguistic realities in Eastern Europe, ignore the fact that the term Gypsy is not only a historically prejudicial title, but is often employed by Roma themselves, thus covering an accurate, vernacular reality.

A me capita a volte di usare la parola “zingari” invece di “rom”, quando intendo definire un insieme più ampio di quello delle popolazioni zingare, appunto, presenti prevalentemente in Europa orientale e che si autodenominano “rom”: non sono rom ad esempio i sinti italiani francesi austriaci tedeschi, né lo sono i gitani della penisola iberica o i thinker irlandesi. Ma sono consapevole del fatto che la parola “zingaro” non è gradita a nessuno di costoro: non più di quanto lo sia “nigger” ai neri d’America. Perché se ne avverte la connotazione spregiativa, legata alla storia della denominazione e del suo uso. Così dai rom rumeni bosniaci montenegrini kosovari o macedoni presenti in Italia accade spesso di sentirsi dire, in italiano, con una interessante contraddizione, cose come: “noi non siamo zingari, siamo nomadi: perché abbiamo una casa, non andiamo in giro come i cergashi”.² La connotazione eufemistica di “nomadi” prevale sul significato reale, che è evidentemente opposto, giacché sta per “senza fissa dimora”. Poi certo, in alcuni casi anche loro, i rom dei diversi gruppi presenti in Europa orientale, può accadere si definiscano “zingari”: quando l’esigenza di marcare aspetti di identità condivisa con altri gruppi prevale sull’esigenza di distinguere, ed è così forte da imporre di ignorare la connotazione spregiativa, o vale a rivendicare orgogliosamente quel che dagli altri è ritenuto disprezzabile (come accade, tra le popolazioni nere d’America, nell’uso di “nigger”): per cui può accadere di sentirsi dire “quelli [i sinti, o i cergashi, o gli appartenenti a qualunque gruppo

² Il nome “cergashi” identifica dei gruppi rom variamente presenti nei Balcani, soprattutto in Bosnia; “cerga” però in romani significa “tenda”, dunque vale anche come “quelli che stanno nelle tende”.

diverso da quello identificato come proprio] sono zingari, noi siamo rom”, ma anche, in altro contesto, “noi [noi rom rumeni, o sinti, o cergashi, o askalija kosovari, etc.] e loro [gli appartenenti ad altri gruppi] siamo tutti zingari”.³

Tutto ciò Marian-Balasa lo ignora: a lui importa piuttosto distinguere il proprio gruppo d'appartenenza (i rumeni non zingari) dai rom. Giacché dis-
graziatamente le parole “roma” (plurale di “rom”) e “romanians” (cioè ru-
meni) si assomigliano troppo.

As one of the issues raised in this paper will be the roots of motives – even if they are prejudicial – behind the Romanians’ current hatred at being confused with “Roma” folks, as well as their desire to (re)emancipate the term “Romanian” in face of the growing international movement to generalise acceptance of “Romany/Romanes” as the terms used for Gypsy dialects. I will often use the unambiguous and confusion-free term “Gypsy”.

Ma beninteso

This does not mean that I support the ethnocentrist, racial or nationalist positions adopted in Romania and elsewhere; on the contrary, I am attempting to mediate.

Il problema insomma riguarda le parole, e il rischio di fraintendimento. Ma sulle parole, sui fraintendimenti – su quel che, col nominare le cose, il riconoscimento e l'appartenenza comportano in termini di legittimazione, di diritto a occupare un territorio prima e di più di altri – nei Balcani si sviluppano polemiche infinite, e si sono svolte guerre, si sono determinati destini di popolazioni intere e contrattati confini e legittimazioni politiche. Non è il caso di ripercorrere le vicende della guerra tra Grecia e Turchia conclusasi nel 1920 col Trattato di Losanna e lo scambio di popolazioni, determinato su basi linguistiche oltre che religiose, né, a tutt'oggi, il mancato riconoscimento da parte della Grecia della Repubblica di Macedonia, ancora per un conflitto sulla denominazione, né il modo in cui la ricostruzione mitica e tendenziosa della storia degli antichi illiri ha pesato sui più recenti conflitti, o, viceversa, come la negazione da parte della Serbia al diritto dell'insegnamento della lingua albanese nella provincia del Kosovo sia stata uno degli inneschi della campagna

³ Sull'identità circostanziale e sulle sue complesse articolazioni si vedano Stewart 1995 (e in generale Piasere 1995), Piasere 2004, Staiti 2000.

militare conclusasi con l'intervento delle forze internazionali nel 1999. La polemica sull'uso del termine "rom" in Romania oggi ha come principali protagoniste le forze nazionaliste più estreme, che dando voce ai più triti luoghi comuni li alimentano; poggia su un terreno ideologico e, anche, estetico di cui si nutre il razzismo più feroce: quello che, nei conflitti su rapidamente ricordati come in altri eventi, consumatisi durante le guerre ma anche in tempi di pace, hanno visto calpestati prima di tutto i diritti civili delle popolazioni zingare: le più flessibili tra quelle che abitano quelle aree, e le meno inclini alla costruzione di una rigida ideologia identitaria: la gente da cui, su questo piano, gli altri avrebbero più da imparare per una serena convivenza.

Ma quel che dà fastidio degli zingari (e continuo a usare questa definizione generale perché, quanto a questo, le considerazioni qui esposte si adattano ai gruppi più diversi, anche fuori dai Balcani) pare essere proprio la loro estrema duttilità, l'indisponibilità a rientrare in modo definitivo in categorie rigidamente determinate, a costruire una rappresentazione identitaria monumentalmente solida: l'estrema solidità dei loro multiformi profili sta proprio, invece, nella marginalità. O meglio, nel modo in cui della marginalità riescono a fare un elemento di estrema pertinenza culturale e sociale. Così in quella che si potrebbe definire l'estetica (e la politica) del "giardino di rose" diventano l'elemento più fastidioso: quello che sporca il "giardino" di tutti coloro che considerano il luogo in cui risiedono la propria patria, in opposizione e a dispetto dei loro vicini. L'espressione "giardino di rose", riferita alla propria patria, mi è occorso di sentirla due volte, nelle mie frequentazioni balcaniche.

La prima, in una conversazione con uno *sheikh*, guida di una confraternita sufi in Kosovo, dopo aver assistito ai riti di fine *ramadan*. Gli raccontavo di aver assistito anni prima ai medesimi riti, ad opera di dervisci rom kosovari, in un campo nomadi, a Palermo. Mi disse che quello a cui avevo assistito in Italia non poteva esser definito un rito sufi, poiché i rom non sono abilitati alla pratica del sufismo, e vivono nell'ignoranza. E che i rom sono, per la gente del Kosovo, un grave problema. Ma non per questioni di sicurezza, né economiche o politiche: per questioni di immagine. In conseguenza della guerra si sono spostati in Europa occidentale migliaia di rom kosovari: così l'Occidente si è figurato il Kosovo come la terra dei rom, i suoi abitanti come degli zingari. Per questo ci si augurerebbe sparissero tutti (e durante la guerra qualcuno ci ha provato, a farli sparire; in alcune zone in modo sistematico, come le milizie serbe hanno fatto, dal canto loro, con le popolazioni di lingua albanese): perché la loro esistenza rovina l'immagine del Kosovo: che è invece, appunto, un giardino di rose.

La seconda volta che ho sentito quest'espressione il contesto era del tutto diverso. E la persona che l'ha pronunciata è un collega. Un collega vero, che lavora nel proprio paese, nel cuore dei Balcani, e che studia con competenza e con passione, con intelligenza e rigore indiscutibili le tradizioni musicali di quell'area. L'occasione della discussione, che ha visto coinvolti diversi etnomusicologi che operano nei Balcani, è stata la proiezione del film *Whose is this song*, di Adela Peeva. Un film che racconta le vicende di una canzone, conosciuta in Turchia Grecia Albania Bosnia Serbia Macedonia Bulgaria, di cui ciascuno rivendica la paternità. Anzi, di più, che ciascuno considera emblema della propria appartenenza etnica. E in realtà tutti hanno, in qualche modo, ragione: l'equivoco quantomeno in parte si fonda sul rapporto tra una melodia molto caratterizzata, ben riconoscibile, cui in ogni luogo vengono applicati testi diversi.⁴ Ma la reazione di ciascuno e di tutti, nel sentirne attribuire la "proprietà" ad altri, è di incredulità o di indignazione, che in alcuni casi sfocia in reazioni verbali forti o addirittura in intimidazioni. Il film non è un documentario etnomusicologico, ma un film intenzionalmente, dichiaratamente antinazionalista: che riesce in modo mirabile, attraverso la storia di una canzone, a dar conto di come i processi di costruzione identitaria, pur uguali e paralleli, anzi proprio perché uguali e paralleli, portano al conflitto. Tra le accuse di tendenziosità e faziosità rivolte all'autrice (anch'esse, ciascuno *pro domo sua*, ma uguali e parallele) vi fu questa: "tu hai mostrato i Balcani come un luogo di conflitti e di rovine; i Balcani sono invece un giardino di rose". I Balcani sono luoghi di grande fascino, oltre che di estremo interesse. Ma le rovine che si vedono nel film tuttavia non sono ricostruite in uno studio cinematografico: sono i segni lasciati dalle ultime guerre. E i Balcani non sono un giardino, né di rose né di altri fiori. Certo non dalla prospettiva di chi li guardi da fuori. Ma è possibile che l'estetica del giardino, o del vaso di fiori sul balcone, assai comune in quell'area (ma spesso frequentata anche, tra l'altro, in Italia meridionale) comporti altri sguardi, altre letture, importanti anche, per quanto possa apparire paradossale, per la comprensione dei conflitti. Vedo di spiegarmi meglio. Capita spesso, colà come altrove, in zone economicamente depresse, di vedere in paesaggi desolati edifici degradati prima ancora di esser compiuti: mattoni e cemento a vista, con i tondini di ferro già arrugginiti che spuntano dalle estremità dei pilastri, e gli infissi in parte sostituiti da stracci appesi ai muri o assi malamente inchiodate. Su

⁴ La melodia, sono d'accordo con Dimitrije Golemovic, con cui mi sono trovato a discuterne, sembra di origine scozzese o irlandese; certo ha il sapore di una melodia da ballata. Ed è presente anche fuori dai Balcani: in Egitto e in India tra l'altro, ove è possibile sia arrivata con la presenza coloniale della Gran Bretagna.

spiazzi di terra battuta o di fango cosparsi di rottami, e pezzi di vecchie auto, accanto a una scarpata nella quale gli abitanti gettano direttamente dalla finestra i sacchetti di rifiuti, che il vento e l'acqua poi trascinano tutto intorno per una vasta estensione (questa descrizione non si attaglia necessariamente alle case dei rom: può valere per gente di qualsiasi etnia, lingua e religione. Soprattutto in campagna). Si direbbe che chi abita siffatti edifici non abbia nessuna cura dei luoghi, nessuna attenzione estetica. Ma poi non soltanto sovente gli interni sono curati, e straluccanti, ma pure magari su un balcone di vivo cemento e già semi-diroccato, neanche provvisto di ringhiera, o con un parapetto fatto di vecchi legni marciti, qualcuno ha posto una vecchia latta, o una tanica rotta la cui estremità superiore è stata segata alla buona, recipiente in cui amorosamente si coltivano dei fiori. Vien fatto di chiedersi a quale scopo sciupare tempo, attenzione, acqua, magari un po' di concime per una cosa la cui unica funzione è estetica, quando non ci si cura affatto di tutto il resto, quantomeno negli spazi esterni. Il fatto è che il balcone appartiene a casa propria, quel che gli sta attorno no. Anche se offende lo sguardo, o persino l'olfatto, non ci se ne cura: la vista e l'odorato sono sensibili solo alle cose di proprietà, di pertinenza: così casa propria appare come un "giardino di rose", anche se sorge in mezzo a una discarica. Questa attenzione è limitata ai luoghi in cui gli altri non hanno il diritto di entrare, e a quelli che non sono troppo esposti alla vista. Il vaso da fiori marca il territorio, ai suoi confini. Non importa neanche che sia bello: basta una latta arrugginita, purché vi siano i fiori, a imporre il proprio segno, la propria attenzione estetica sulle cose di proprietà. Gli altri "sporcano", rovinano l'immagine del "giardino di rose"; quando il "giardino" non è quello di una famiglia, ma di una parentela estesa o di un gruppo etnico, si allarga a un villaggio, una regione, un paese intero. E quanto più gli altri appaiono diversi (come i rom, che poiché fondano la propria identità sulla flessibilità sono, in quell'area come altrove, i più diversi che ci siano), tanto più rovinano l'ordine del proprio giardino. Il che peraltro è quel che sempre più spesso si sente dire anche in Italia: ogni intervista televisiva sulla presenza di stranieri in questo o quel quartiere di ogni città ha per protagoniste delle brave persone, casalinghe pensionati vigili urbani o autisti d'autobus che sovente, più che riferire di problemi di sicurezza o di degrado, spesso inesistenti, ripetono come in coro: "non siamo più padroni a casa nostra". E la lingua, il passaporto o il vaso di fiori sono sufficienti a determinare il confine tra gli aventi diritto e gli altri.

Come lo *sheikh* kosovaro, ma con più pernicioso pretesa di oggettività, Marian-Balasa prosegue:

The difference between Gypsies and most of the other Romanian citizens migrating abroad, was that many a Gypsy turned toward delinquency and begging. This enraged public opinion in Western countries, especially since it was known that the refugees received government pensions. Even in countries where racism was practically absent, people turned to racism mainly in reaction to the behaviour of these immigrants, and this racism was often generalised over all Romanian passport bearers: In most Western countries, the image of Romania and Romanians became synonymous with that of begging and robbing Gypsies (the similarity Rom/Romany, Romania/Romanian also playing a very consistent role in generalising confusion and prejudice). Because of the new [!] name Roma (for Gypsies), the traditional “Beware of Gypsies!” became “Beware of Romanians!”⁵

E

Romanians wanted the Western world to recognise the Gypsy population as particular and distinct, and as having perhaps unmodern concepts about life, culture and civilisation.⁶

Si tratta della neutra descrizione di un punto di vista altrui, di un sentire diffuso in Romania, analizzato con lo sguardo lucido dell’etnologo? No, l’autore fa pienamente propria questa prospettiva. E non sembra rendersi conto che l’anelito a distinguersi da chi gli sta accanto, ad apparire simile – nei modi, nel linguaggio, nelle rivendicazioni – alle “più civili” popolazioni “occidentali” è un’evidente manifestazione di provincialismo.

⁵ Non un dato, una valutazione statistica, una pubblicazione scientifica o un rapporto di polizia viene citato a sostegno delle apodittiche affermazioni sulla maggiore tendenza a delinquere dei rom rispetto ad altri cittadini rumeni. Viene riportato soltanto un passo di DE PONS 1995 in cui si fa riferimento alle domande d’asilo in Germania e alla mendicizia. Quanto alle vicende di un gruppo di rom rumeni in Piemonte, allontanati da ogni comune e privi di ogni forma di assistenza, nonostante la loro evidente “leggerezza” sul piano sociale e alla assenza di ogni forma di criminalità si veda invece Revelli 1999.

⁶ Questo “riconoscimento” su base etnica è ovviamente inammissibile: i rom rumeni sono cittadini rumeni, come i sinti italiani sono cittadini italiani, etc. Ed è una affermazione curiosa che i rom abbiano “unmodern concepts about life, culture and civilisation”: non tiene conto della nota tendenza alla ipermodernità che segna “vita, cultura e civiltà” dei rom balcanici, largamente indagata e descritta dalla letteratura specializzata.

One contradiction that arose was the fact that many Gypsies who made money abroad, sometimes through dishonest means, invested that money in to the construction of impressive mansions (the nowadays infamous “Gypsy palaces”), which were less for comfort than for vanity, and which had many unnecessary facilities. Until then, the general narrative went that Gypsies either immigrated because of racial discrimination – a tangible yet arguable story indeed – or because of sheer poverty – which was usually the case for majority. But issues such as the gathering of illegal wealth that was then wasted on vanity mansions, proved that the racial problem did not exist in just a few cases.

Insomma se questi costruiscono delle case brutte e grandi vuol dire che si sono arricchiti illegalmente, il che comprova che il problema razziale non esiste se non “in just a few cases”. Lo trovo stupefacente. Tanto più che le case in questione a me paiono bellissime: una delle poche manifestazioni di bellezza, anzi, in cittadine e villaggi devastati prima dall’edilizia funzionale di Ceaucescu poi dalla libera affermazione dell’“estetica del vaso di fiori”. Appetto alla quale le case dei calderai rom (perché di questo si tratta: dell’esibizione dell’abilità manuale di gente che tradizionalmente lavora lo stagno, il rame, la latta e fa stufe e tubi da stufa: non delle case “degli zingari” in generale; gli altri rom, tra i quali peraltro i *lantar*, cioè le famiglie di musicisti, non le decorano in questo modo) sono una fantastica esplosione, un’allegra, ilare interpretazione “alla zingara” dello stile asburgico: un’imitazione, anche ironica, dei palazzi signorili ottocenteschi. Vi fioriscono guglie pinnacoli e cupolette, e banderuole e finestrelle, tutto inutile, tutto di latta, come il castello delle fate nelle illustrazioni di un libro di fiabe dell’Ottocento (o nella sua messa in scena a Disneyland), ornati di pendagli bubbole campanelli cuori frecce e orpelli di ogni genere. Il tutto offerto manifestamente, esplicitamente allo sguardo di chi passa, a rompere la cupa monotonia del paesaggio.

Ma l’autore ci tiene a dimostrare la sua obiettività: se “gli zingari”, tutti, sono brutti e cattivi perché costruiscono case orrende, sono per altro verso bravi e utili, perché sanno suonare (non si capisce se tutti o se l’autore è in grado di identificare e circoscrivere il gruppo dei *lantar*, musicisti di professione, di distinguerlo da altri gruppi presenti sul territorio: a quel che si ricava dalla lettura del saggio, gli “zingari” sono un unico mescolone). Le qualità negative e quelle positive scaturiscono dalla medesima attitudine. La descrizione dello stile musicale è un’approssimativa collazione di luoghi comuni, degna di un folklorista di provincia dell’Ottocento:

geometry, calculation, instinctual measure, logical composition, constructivist precision, and clear regularity are not Gypsy features. And we will see, whenever one analyses the Romany musical style, totally opposing characteristics emerge (atavistic directness, spontaneity, indulgence, abandonment, sincerity, sentimentalism, plaintive themes, liberties, variability, free blending, free form, improvisation, irregularities, rendering passionate, “excessive” ornamentation and individualism), which represent the same adjectives used whenever one has to report on social and emotional imbalance, delinquency or criminality.

Peraltro anche i musicisti sono gente cattiva: lo dimostrano le terribili vicissitudini di un giovane americano, accompagnato dall'autore a Clejani perché desideroso di prendere lezioni di violino dal figlio del principale esponente di un gruppo musicale internazionalmente noto: “Taraf d’Haïdouks”, incontrato nel corso di una loro tournée negli Stati Uniti. Il nome del protagonista viene celato dietro delle iniziali di fantasia, “for the sake of privacy”; l'autore non usa però la stessa delicatezza nei confronti degli attori rom della vicenda, di cui viene indicato nome, villaggio e quartiere di residenza, e denominazione del gruppo musicale di cui fanno parte. La storia, in breve, è questa: il giovane statunitense, accompagnato da Marian-Balasa, viene accolto festosamente dalla famiglia di musicisti, che suonano a lungo per lui; che, dal canto suo, promette loro di organizzare dei concerti negli Stati Uniti per loro. Anche il giorno successivo loro e altri musicisti suonano a lungo per lui, lo invitano a casa propria, lo ospitano generosamente. Il violinista gli dà lezione, in modo utile e soddisfacente. Ma l'impressione è che i musicisti, pur contenti delle promesse per il futuro, gradiscano un compenso in denaro, che tuttavia non chiedono esplicitamente: il che crea imbarazzo. Per di più due ragazzine della famiglia, “both under eighteen”, corteggiano lo straniero danzando per lui (ma non sarebbe giusto tutelare l'anonimato di due minorenni, facilmente identificabili da chi abbia conoscenza di quella famiglia, eccitate e forse illuse dalla presenza di un giovane straniero, più che l'ingenuo turista che ha visto troppi film di Tony Gatlif e fantastica di riviverli?). L'americano si ferma lì per la notte; sebbene non venga in alcun modo molestato, il poveretto

tosses and turns all night long, making sure he keeps the blanket over his body, to avoid any attempt to compromise his innocence. Nothing untoward happens, but our young American does not sleep at all.

Naturalmente queste due sciagurate vogliono “compromettere la sua innocenza” per forzarlo a sposarle, o peggio: come in un romanzo d’appendice ottocentesco:

the young guest fears a rape tentative, a court suit or a forced marriage

Non si capisce perché le due ragazzine, o la loro famiglia, debbano esser ritenute responsabili della stupidità dell’americano, o della incapacità di comprendere e di tradurre, di instradare della sua guida. Quel che il ragazzo temeva accadesse peraltro era solo una sua fantasia: “nothing happens”. Ma questo non importa: gli zingari, è noto, sono responsabili delle idee che gli altri si fanno su di loro. Le cose peggiorano addirittura il giorno successivo: un’altra lezione ha luogo nella stessa “sensually playful but terribly stressful atmosphere”, così l’Americano decide di tornare a Bucarest. Lo accompagnano in automobile, ma il mezzo non è soddisfacente (la stessa “dreadful car” con cui lo avevano condotto fin lì). Poi provano a chiedergli dei soldi “for all sort of expenditures and expenses” (ma perché no? Di fatto, si ricava da questa cronaca pur tendenziosa, gli hanno organizzato una festa, lo hanno scarrozzato in automobile, gli hanno dato diverse lezioni di musica e lo hanno tenuto a pensione due giorni: la richiesta di un compenso non appare assurda e neanche immotivata). Poi le due ragazzine lo accompagnano nel viaggio di ritorno, e

They play hard with senses and fears, tickling and innocently hugging and kissing him, as well as mocking and laughing at him, succeeding in making him feel sick. Upon arrival in town they request that he buys them things, such as shoes, earrings, and cheap bracelets, whilst continuing to embarrass and shame him.

Così, in un crescendo grottesco, si conclude la descrizione, in un buco nero di insensatezza, oltre ogni senso del ridicolo:

His romantic musical adventure ends in a catastrophic climax. Consequently, AB enters the black hole of space and time. The unique source for his psychological survival is an equally palpable and dim spark at the end of the tunnel: his girlfriend in Florida, who is also a violinist, answers his telephone calls and emails, thus aiding his recuperation and assuring him that he will again be accepted when returns from hell.

Non soltanto le loro donne, che baciano i giovani stranieri, ma i musicisti tutti sono delle puttane senza vergogna: nel corso delle feste di nozze fanno il giro dei convenuti per chieder soldi (e spesso vengono trattati da questi con disprezzo, o addirittura con brutalità).

This aspect is largely ignored by many Western ethnographers or sociologists, who approach their subject only from their perspective. They also make no connection between, on the one hand, the rural manifestation of bad feelings against Roma musicians and, on the other and, their own embarrassment and displeasure when, in a pub, Gypsy musicians approach them and expect to be generously tipped.

(e anche tale terribile prova si è aggiunta ai tormenti del giovane AB, in un ristorante di Bucarest: ne sarà uscita indenne la sua psiche?). Insomma, pure a noi “etnografi” o “sociologi” occidentali sarà capitato di essere infastiditi da accattoni o venditori, al ristorante su un treno o al semaforo: questo dovrebbe indurci a comprendere e condividere l’ostilità dei rumeni nei confronti dei rom. Ma certo, questa tendenza all’accattonaggio, all’insistita richiesta di denaro va capita, pur con la necessaria compiaciuta condiscendenza, dato che

This example demonstrates how umiliation, poverty and dependency have led the traditional fiddlers to the belief, that steady, continuous work will not provide the opportunities to generate wealth or change their status.

ma è pur vero che loro, i musicisti zingari, sono proprio marci dentro, irrecuperabili:

what does one do when, for example, after analysing another set of behaviour common and somehow typical to many Roma, we note that, in many cases, higher social and financial standards do not make such a great difference, and do not necessarily instill a shift toward another human paradigm, I mean towards a more modern mentality? Sometimes, the members of the Taraf of Haïdouks from Clejani, for instance, return home from tours abroad with several thousand dollars in each of their pockets, but only a few days later start complaining about lack of money again. Their houses in Clejani are purposely left unrenovated, like shabby huts, to make an impression on passers-by and in

particular foreign visitors, so that they give them charity, and perhaps consider helping them by organising tours abroad. On those tours, the musicians will earn money [...]; and then they return home and share their gain with relatives and neighbours, pay back debts, spend or waste the money in numerous ways, or invest it in constructing huge mansions outside Clejani, in other villages, either for themselves or their close relatives.

Come i delinquenti insomma: tutto il denaro guadagnato dagli zingari, onestamente o no, fa scandalo, perché finisce in “huge mansions”. L’autore non lo dice, ma c’è il rischio poi che nelle vasche da bagno, probabilmente d’oro, di queste lussuose dimore ci coltino i pomodori: vecchia leggenda metropolitana, che a Messina attribuiva quest’abitudine agli abitanti delle baracche (a scaricare il senso di colpa per la contiguità con gente tanto più povera: se anche si desse loro una casa la userebbero come una baracca), a Milano agli emigranti meridionali, oggi, *coram populo*, agli zingari o ad altri immigrati.

Il saggio prosegue con una descrizione del film di Gatlif *Gadjo Dilo* (“one of the best movies about Gypsies”; ma quel film non è un documentario, è una *fiction* leggerina ed esotizzante, nella tradizione del regista), la cui attrice protagonista, zingara, ricorda Marian-Balasa, è stata protagonista di uno scandalo sessual-politico (altro segno del basso livello morale dei rom); fa poi riferimento ai film di Emir Kusturica, che io trovo insopportabili per aver ridotto il complesso, denso rapporto tra ordine e disordine della civiltà dei rom a uno solo dei due poli, usato per sconfinare nel surreale, nell’assurdo, in una dimensione fumettistica; ma che secondo Marian-Balasa sono invece dei “masterpieces”, che hanno però il difetto di aver

played heavily with the ambiguities of criminality, and embalming everything in music

Si propone poi un parallelo tra la condizione degli afroamericani e quella dei rom in Europa; del resto, anche i “nigger”, si sa, sono bravi a suonare, cantare e ballare (e sono un po’ delinquenti). Così si può concludere con un inno ai valori universali della musica

Indeed, as with the Afro-Americans, Gypsy music can provide a useful insight into the soul of the Roma people. Their musical parlance proves that there is a special and forceful human value in Gypsiness;

and that, despite the numerous arguments and prejudices used in self-defence, that value is universal, and therefore should not and cannot be suppressed.

Perché dar conto di un tale meraviglioso condensato di luoghi comuni, pregiudizi, ignoranza, stupidità, vuota petulanza? In fondo, si legge e si ascolta persino di peggio sui giornali, in televisione, in autobus o al bar, e anche da esponenti politici di rilievo. Ma questo è un saggio con pretese di scientificità, pubblicato da una rivista internazionale, ritenuto accettabile dunque da anonimi ma esperti revisori, accolto da un Comitato di redazione composto da etnologi e sociologi, professori universitari, che fanno riferimento a una Società scientifica. Io poi il numero che contiene il saggio di Marian-Balasa l'ho acquistato in una sede pubblica, e di prestigio: il Museo Etnografico di Bucarest. Oggi si promulgano leggi e regolamenti contro i negazionisti: contro cioè chi afferma che l'olocausto non c'è mai stato. In ritardo, e con poca utilità: si tratta di una di quelle operazioni rassicuranti perché mettono d'accordo tutti su una indignazione legittima, collettiva, inopinabile: dunque poco costosa e molto remunerativa. Ma se, un secolo prima, la comunità scientifica avesse messo alla porta con maggior fermezza e più unanimemente di quanto abbia fatto le prime manifestazioni di una teoria della razza, forse di quei regolamenti e leggi oggi si sentirebbe meno il bisogno. E il razzismo di oggi – quello di massa, non quello che interessa sparuti gruppi di estremisti o isolati pseudo-intellettuali alla ricerca di notorietà – non è più rivolto verso gli ebrei (è “nigger”, poi, il Presidente degli Stati Uniti d'America), e non poggia più su basi genetiche: tendenze e sviluppi della scienza lo renderebbero difficile; il ricordo del nazismo poi è ancora troppo vivo perché lo si possa replicare uguale a se stesso. Il razzismo, oggi, prende l'aspetto dell'affermazione della civiltà propria contro l'altrui inciviltà: che preme subito fuori dal giardino di casa nostra. Ma l'etnologia insegna l'opposto: e almeno fuor di casa sua (e dei territori tutti delle scienze, esatte ed umane) certe cose dovrebbero stare. A tutela di tutti noi, e di ogni giardino. Pubblico: che è il migliore e il più sofferto prodotto della civiltà di casa nostra.

Bibliografia

- Marian-Balasa, Marin, 2004. "Romany Music and Gypsy Criminality", in: *Ethnologia Balkanica*, VIII, 195-225.
- Piasere, Leonardo, 1995, (a cura di). *Comunità girovaghe, comunità zingare*. Napoli: Liguori.
- 2004. *I rom d'Europa*. Una storia moderna. Bari: Laterza.
- Revelli, Marco, 1999. *Fuori luogo*. Cronaca da un campo rom. Torino: Borin-ghieri.
- Staiti, Nico, 2000. "Gli zingari in Italia: cultura e musica", in: *Africa e Mediterraneo*, 31-32, giugno, 14-29.
- Stewart, Michael S., 1995. "«Identità sostanziale e identità relazionale»: gli Zingari ungheresi sono un gruppo «etnico»?», in: Piasere, *op.cit.*, 315-344.

REZENSION

Hausmann, Frank-Rutger, 2011. *Die Geisteswissenschaften im „Dritten Reich“*. Frankfurt a. M.: Klostermann, 981 S., 198,- €.

Der emeritierte Freiburger Romanist Frank-Rutger Hausmann – er wäre vor langen Jahren fast auf einen literaturwissenschaftlichen Lehrstuhl nach Wien gekommen – ist in den letzten fünfundzwanzig Jahren zu einem der am meisten anerkannten Spezialisten zunächst für die Geschichte der Romanistik, dann der Geisteswissenschaften allgemein in der Zeit der NS-Herrschaft in Deutschland und Österreich geworden und hat sich damit unermessliche Verdienste erworben. Dabei schreibt er selbst im Vorwort des hier zu besprechenden Bandes etwas melancholisch: „Die Erforschung der geisteswissenschaftlichen Disziplingeschichte gilt in den betroffenen Fächern selber häufig als uneigentliches Tun [...]“ (p. 11). Das Bewusstsein der Notwendigkeit einer solchen Gedächtnisarbeits ist nur gering, dabei gibt es nicht nur menschliche und politische sondern insbesondere wissenschaftsgeschichtliche und theoretische Gründe für solches Tun. Es geht Hausmann nicht um „Aufdeckung“ in einem mehr oder weniger journalistischen Sinne, sondern um eine Abwägung der wissenschaftlichen Folgen der Diktatur, die natürlich eine genaue Kenntnis der Fakten voraussetzt. Er schreibt daher nicht in erster Linie als politischer Beobachter aus einer bestimmten (antifaschistischen) Warte, sondern er versucht sich in einer (möglichst) objektiven Darstellung der vielschichtigen Fakten.

War er zunächst 1989 Mitherausgeber des Bandes *Deutsche und österreichische Romanisten als Verfolgte des Nationalsozialismus*¹, der aus der Arbeit eines der Sektionen des Freiburger Romanistentages 1987 hervorging, als die Romanistik (endlich!) sich zum ersten Mal systematisch mit dieser Seite ihrer Geschichte befasste und einige Überlebende noch persönlich anwesend sein konnten (etwa Henry Kahane [1902-1992] und Rosemarie Heyd, geb. Burkart [1905-2002]), so folgte später nach mehreren kleineren Publikationen eine umfangreiche Geschichte des Faches in den Jahren 1933-45². Danach griff

¹ Christmann, Hans Helmut/Hausmann, Frank-Rutger, in Verbindung mit Manfred Briegel, (Hg.), 1989. *Deutsche und österreichische Romanisten als Verfolgte des Nationalsozialismus*, Tübingen: Stauffenburg, 333 S.

² Hausmann, Frank-Rutger, „*Vom Strudel der Ereignisse verschlungen*“. Deutsche Romanistik im „Dritten Reich“. Frankfurt: Klostermann; die zweite aktualisierte Auflage stammt aus dem Jahre 2008.

Hausmann weiter aus, schrieb entsprechende Geschichten anderer Fächer – oft auf Einladung der Fachverbände, dort war die Sensibilität wohl größer – und einen dicken Band über die Teilnahme der Geisteswissenschaften an der ideologischen Kriegführung³. Der vorliegende Band ist der Versuch eines Gesamtüberblicks über alle im weiteren Sinne geisteswissenschaftlichen Fächer⁴. Befassten sich die ersten Arbeiten noch vor allem mit dem Schicksal der Verfolgten und Vertriebenen, so richtete sich der Blick des Autors in der Folge immer stärker auf die Bedeutung der Veränderungen für die betroffenen wissenschaftlichen Disziplinen und das Handeln und Schreiben der Gebliebenen.

Er stellt diesen Überblick, der einen Gang durch die einzelnen Fächer von der Philosophie bis zur Betriebswirtschaft bedeutet (ich zähle 116, manche davon eng miteinander verflochten oder nur unter verschiedenen Bezeichnungen auftretend), unter vier im Vorwort aufgestellte Thesen. Die erste besagt, dass „der Ansehensverlust und die internationale Marginalisierung großer Teile der deutschsprachigen Geisteswissenschaften mit der nie aufgearbeiteten Ideologie des Nationalsozialismus begründet [wird], die gelegentlich als ‚Selbstgleichschaltung‘ bezeichnet wird“ (p.12). Die zweite präzisiert die erste und sagt, dass die dargestellten Schäden noch nicht umfassend aufgeklärt sind und weiterer Einzeluntersuchungen bedürften (p. 14). „Das Ausmaß der wissenschaftlichen Katastrophe wird, so die dritte These, erst sichtbar, wenn man die Geisteswissenschaften [...] insgesamt betrachtet und zugleich den chronologischen Rahmen von Aufstieg und Niedergang des ‚Dritten Reiches‘ mit berücksichtigt“ (p. 15). Die letzte der Thesen besagt, dass zwar die zur Verfügung stehende Zeitspanne kurz war, doch im Sinne der rasch erfolgten ‚Gleichschaltung‘ sehr erfolgreiche und grundlegende Strukturen des geplanten Umbaus erkennen lässt (p. 15). Nebenbei bemerkt: manche von ihnen wurden nach 1945 nicht wieder aufgehoben. Bestandsaufnahmen, Bilanzierung und der Ansatz einer Erklärung, so wird man die Grundziele des Bandes wohl zusammenfassen können.

In einem relativ knappen ersten Teil „Die Organisation der nationalsozialistischen Universitäten“ (35-98) wird vor allem die institutionelle Umgestaltung der Universitäten dargestellt. Darauf folgt, wie gesagt, ein Durchgang durch alle Fächer, die in einem sehr allgemeinen Sinne den Geisteswissen-

³ Hausmann, Frank-Rutger, ³2007. „*Deutsche Geisteswissenschaft“ im Zweiten Weltkrieg*. Die „Aktion Ritterbusch“ (1940-1945). Heidelberg: Synchron.

⁴ Natürlich kommt Hausmann seine lange Beschäftigung mit dem Thema zugute: seiner Aufmerksamkeit ist keine wichtige Schrift entgangen und seine Bibliographie ist für jeden Interessierten eine unglaubliche Fundgrube.

schaften zugeordnet werden können. Bereits im Vorwort erwähnt Hausmann, dass zwischen 10% und 20% der zu Beginn der Periode tätigen Wissenschaftler aus „rassischen“ oder politischen Gründen ihr Amt verloren (p. 12); die meisten von ihnen flohen ins Ausland (wo sie, zumindest zu Beginn, nicht ungerne aufgenommen wurden). Der zweite Teil dokumentiert die Veränderungen in den einzelnen Disziplinen. Dabei geht Hausmann so vor, dass er in relativ sparsamen Verbindungstexten das Gerüst der Veränderungen und damals bevorzugten Fragestellungen aufstellt, dann aber mit langen Zitaten aus der beobachteten Zeit die Akteure selbst zu Wort kommen lässt. Die hier veröffentlichten Zitate stammen ausnahmslos von solchen Wissenschaftlern, die im Lande blieben und die neue politische Ausrichtung akzeptierten (einige wenige wurden später selbst aus unterschiedlichen Gründen verfolgt, noch weniger fanden den Weg zum Widerstand).

Keine Rezension kann diese detaillierte Darstellung auch nur annähernd nachzeichnen. Deshalb ist es vielleicht sinnvoller, einige summarische Eindrücke wiederzugeben. Zum einen ist erschreckend, wie leicht und willfährig ein großer Teil der Gelehrten (es handelt sich in der Tat fast ausschließlich um Männer; nur ganz wenige Frauennamen tauchen auf. Das hat zum einen mit dem Rollenverständnis des deutschen Faschismus zu tun, zum anderen mit dem gerade erst begonnenen Einzug der Frauen in die Universitäten) sich der neuen Ideologie andient. Die konservative bis reaktionäre Grundhaltung der meisten deutschen (und österreichischen) Hochschullehrer machte es ihnen vergleichsweise leicht, sich dem neuen Ton anzupassen (es gab ja auch in der Weimarer Republik oder in der Republik Österreich fast keine explizit „linken“ Hochschullehrer; dafür sorgte der Gruppenzwang. Die wenigen Ausnahmen – vor allem einige Historiker oder Soziologen – kamen nie aus einer Außenseiterrolle heraus). Viele Hochschullehrer waren selbst Antisemiten, noch mehr verachteten die Weimarer Republik, bei den meisten konnte ein unkritischer Nationalismus leicht die Brücke zum ‚Führerstaat‘ bauen. Natürlich gibt es Nuancen: bisweilen werden (verbale) Konzessionen gemacht, die die wissenschaftliche Glaubwürdigkeit (noch) nicht in Frage stellen. Vielfach aber werden die verbalen Zugeständnisse immer größer, bis ein kritischer Punkt erreicht aber nicht erkannt wird. Viele andere konnten endlich ihre „eigentliche“ Meinung zum Ausdruck bringen. Natürlich hat die NSDAP auch versucht, ihre eigenen Leute im Wissenschaftsbetrieb unterzubringen, ohne dass diese notwendig die formalen Qualifikationen erfüllten; in diesen Fällen war die wissenschaftliche Seriosität gewöhnlich noch stärker beeinträchtigt. Umgekehrt hat der deutsche Faschismus mancher Disziplin oder manchem innovatorischen Vorgehen dadurch einen Bärendienst erwie-

sen, dass er meinte, sie für seine Zwecke nutzen zu können, und sie sich nach 1945 nur schwer von diesem Stigma befreien konnten. Es ist bedrückend (wenn auch nicht neu) zu lesen, mit wie geringen Schwierigkeiten viele, auch schwer belastete Hochschullehrer ihre Karriere nach 1945 fortsetzen konnten. Hausmann gibt für (fast) jeden der Zitierten in Kürze die Lebensdaten, die mitunter 1945 einen kurzen Einschnitt erkennen lassen, aber nur in wenigen Fällen ein definitives Ende der Hochschullaufbahn andeuten. Im Gegenteil: viele kamen noch zu höchsten akademischen Ehren⁵. Und von denjenigen, die tatsächlich nicht mehr an der Universität ankamen, landeten viele im Schuldienst und erstaunlich viele als protestantische Pfarrer im Kirchendienst. Umgekehrt, auch das weiß man, wenn es auch im Zusammenhang dieses Bandes nur beiläufig erwähnt wird, wurden nach 1945 nur sehr wenige Emigranten zurückgerufen (und von diesen folgten nicht alle dem Ruf gewöhnlich der Kollegen, die vergleichsweise kurze Zeit davor entweder ihrer Vertreibung aktiv mitgewirkt oder sich ihr nicht widersetzt hatten)⁶. Manche von ihnen, wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in Frankfurt, oder Helmuth Plessner in Göttingen, waren dann so etwas wie lebende „Persilscheine“ für die anderen (Horkheimer und Plessner wurden folgerichtig auch zu Rektoren gewählt)⁷. Eine weitere Beobachtung: der Eindruck der überdurchschnittlichen Bedeutung der Wiener, und insgesamt der österreichischen Universitäten in dem Geschehen⁸. Sie würde vielleicht weitergehende Untersuchungen sinnvoll machen. Natürlich sind die Ent-

⁵ Man wird sicher davon ausgehen können, dass manche ihr Damaskus erlebten, aber angesichts der großen Zahl der Dekane und Rektoren (einige wenige wurden auch in demokratischen Parteien Abgeordnete und Minister) befällt den Leser ein ungutes Gefühl.

⁶ In vieler Hinsicht komplementär zu dem Band von Hausmann steht das Werk von Utz Maas, *Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933-1945*, Tübingen: Stauffenburg, 2010, in zwei Bänden. Der erste, 894 Seiten starke, gibt eine biobibliographische Dokumentation, der zweite macht auf 314 Seiten den Versuch von Auswertungen. Dabei trifft sich vor allem der dritte Teil, „Aspekte der Fachentwicklung“ (81-154) in vielen Punkten mit dem Erkenntnisinteresse von Hausmann.

⁷ Nur die spätere DDR hat sich stärker um die Rückkehr von Geflohenen bemüht, natürlich hat sie die (wenigen) Linken und Linksliberalen bevorzugt; der Erfolg war allerdings begrenzt, und einige der bedeutendsten Rückkehrer wie Alfred Kantorowicz (1957), Ernst Bloch (1961) oder Hans Mayer (1963) haben ihr später wieder den Rücken gekehrt.

⁸ Österreich hat zwar 1945 die „reichsdeutschen“ Professoren relativ schnell zum Teufel gejagt, ist aber mit eigenen, auch erklärten Faschisten, sehr vorsichtig umgegangen. Nahezu alle erhielten nach geringen Schamfristen wieder eine Anstellung. Dagegen hat Österreich sich noch weit weniger als die Bundesrepublik Deutschland um die Rückkehr von Emigranten bemüht.

wicklungen in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich abgelaufen; es gab solche, die die neuen Herrscher weniger interessierten und in denen es sich daher leichter und mit weniger Konzessionen überwinden ließ. Umgekehrt gab es solche, welche den Nationalsozialisten von besonderer Bedeutung schienen und die sich daher zum Teil schwer diskreditierten (bestimmte Bereiche der Germanistik oder der Geschichtswissenschaft etwa). In wieder anderen war der Personalaustausch besonders intensiv, sie wurden am meisten getroffen und in ihrer Substanz verändert (so wurden ca. zwei Drittel der soziologischen Hochschullehrer vertrieben, vgl. p. 166). Was die Romanistik angeht, so hat Hausmann in einem früheren Werk die Meinung geäußert, „die Romanistik habe sich nur bedingt mit den Nazis eingelassen und sei daher insgesamt noch einmal glimpflich davongekommen“⁹; meines Wissens hat er diese Meinung bereits früher relativiert. Angesichts des hier der Romanistik gewidmeten Abschnitts (595-611) und der sehr viel umfangreicheren Daten in dem in Fn. 2 erwähnten Band gibt es für diese Einschätzung wohl keinen Grund mehr (umgekehrt war sie nicht besonders exponiert, da nicht übermäßig interessant).

Schließlich will der Rezensent auch einen persönlichen Aspekt seiner Lektüre nicht verschweigen: aufgrund seines Lebensalters hat er einen Teil der zitierten Wissenschaftler persönlich gekannt, manchen auch etwas näher. Ich habe bis heute noch Schwierigkeiten, einige der freundlichen älteren Herren (meine Studienzeit begann zwanzig Jahre nach dem Kriege, sie standen daher alle in relativer Nähe zur Emeritierung) mit den Autoren zu verbinden, deren Texte hier abgedruckt sind. Diese Feststellung macht auch ein Stück Demut notwendig: wir wissen oft nicht, wie leicht es ist, sich von einseitigen Positionen vereinnahmen zu lassen, und wir wollen nicht wahrhaben, welche Hexenjagd auch heute aus geringem Anlass veranstaltet werden kann. Sicher: wer den Ideen des deutschen Faschismus angehangen hat, der hatte sich damit diskreditiert. Allerdings ist eine gewisse Vorsicht im Umgang mit Außenstehern immer geboten, und es muss immer zwischen humanistischen und inhumanen Positionen unterschieden werden. Auch unsere demokratischen Gesellschaften sind vor solchen Verfolgungen nicht gefeit: ich erinnere mich wohl der Entfernung aus dem Dienst und dem Lehrverbot des Hannoveraner Psychologen Peter Brückner (1922-1982), weil er sich im „Deutschen Herbst“ zu wenig von der RAF (Rote Armee Fraktion) distanziert und versucht hatte,

⁹ Hausmann, 1993. „*Aus dem Reich der seelischen Hungersnot*“. Briefe und Dokumente zur romanistischen Fachgeschichte im Dritten Reich, Würzburg: Königshausen und Neumann, p. VII.

manche ihrer Mitglieder von ihrem Irrweg abzubringen. Ein Semester lang ging ich jede Woche an seinem Institut vorbei, das er nicht mehr betreten durfte. Nach fünf Jahren sprachen die Gerichte ihn in allen Punkten frei und setzten ihn wieder in sein Amt ein; allerdings starb er, einst ein Verfolgter des Nazi-Regimes, wenige Wochen später¹⁰.

Man sollte Hausmanns Buch jedem Geisteswissenschaftler vor der Habilitation als Pflichtlektüre empfehlen. Er hat sich mit diesem Band weitere große Verdienste für die Wissenschaft insgesamt erworben.

Wien, 13. Februar 2012

¹⁰ Fast genau fünfzig Jahre früher hatte übrigens dieselbe Hochschule den Philosophen Theodor Lessing (1872-1933), damals auf Drängen nationalistischer Studenten, aus dem Amt gejagt, weil er es gewagt hatte, den gerade neu gewählten Reichspräsidenten von Hindenburg zu kritisieren. Lessing wurde nach der Machtübernahme Hitlers im Exil im tschechischen Marienbad von Beauftragten der Partei ermordet.

Autorinnen und Autoren in diesem Heft

Roberto Bein

Instituto de Enseñanza Superior
Juan R. Fernández
Departamento de Alemán
Carlos Pellegrini 1515
AR-1011 Buenos Aires
roberto.bein@gmail.com

Adrián Pablo Fanjul

Facultade de Filosofía, Letras e
Ciências Humanas
Universidade de São Paulo
Rua do Lago, 717
Cidade Universitária
CEP: 05508-080 São Paulo- Brasil
adrianpf@yahoo.com

Jorge Gómez Rendon

University of Amsterdam
Spuistraat 210
NL-1012 VT Amsterdam
j.a.gomezrendon@uva.nl

Henrique Monteagudo

Universidade de Santiago de
Compostela/
Consello da Cultura Galega
Pazo de Raxoi, 2º andar
E-15705 Santiago de Compostela
henrique.monteagudo@usc.es

Domenico Staiti

Università di Bologna
MUSPE – Dipartimento di Musica e
Spettacolo
Via Barberia, 4
I-40126-Bologna
domenico.staiti@unibo.it

Holger Wochele

Wirtschaftsuniversität Wien
Institut für Romanische Sprachen,
Nordbergstraße 15,
1090 Wien
holger.wochele@wu-wien.ac.at

Max Doppelbauer

max.doppelbauer@univie.ac.at

Astrid Hönigsperger

astrid.hoenigsperger@univie.ac.at

Georg Kremnitz

georg.kremnitz@univie.ac.at

Diana Rey

diana.rey@univie.ac.at

alle:

Institut für Romanistik
Universität Wien
Spitalgasse 2, Hof 8
A-1090 Wien

QVR

Quo vadis,
Romania?

Romanistik-Verein

<http://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/>

Restexemplare

Themen:

- Nr. 6**, Jg. 1995: Landeswissenschaften in der Romanistik: Praxis- Probleme-
Perspektiven
- Nr. 14**, Jg. 1999: luso-brasilianidade, italianità, francité, romanitate: Konzepte
kollektiver Identität in Diskussion
- Nr. 15/16**, Jg. 2000: Erinnern und Vergessen – nationale Gedächtnisorte in der
Romania
- Nr. 17**, Jg. 2001: Exil in/aus der Romania – Beispiele aus dem 20. Jahrhundert
- Nr. 18/19**, Jg. 2001/02: Deutschsprachige Rumänistik heute: Gesellschaft –
Sprachen – Literaturen
- Nr. 20**, Jg. 2002: Sprache im Raum
- Nr. 22**, Jg. 2003: 20. Wochenendseminar in Payerbach
- Nr. 23**, Jg. 2004: Sprachen im Recht?
- Nr. 24**, Jg. 2004: Die Sprachen der Avantgarde
- Nr. 25**, Jg. 2005: Politische Semantik in der Romania – Das Besetzen von Be-
griffen und Räumen
- Nr. 26**, Jg. 2005: Kriminalromane – Von der Trivilliteratur zur konsekrierten
Literatur
- Nr. 27**, Jg. 2006: Zwischen Postkolonialismus und Selbstbestimmung: Mehr-
sprachigkeit und Sprachenpolitik im heutigen Afrika
- Nr. 28**, Jg. 2006: Grenzenlose Wissenschaft – Arbeiten zwischen Philologie und
Soziologie
- Nr. 29**, Jg. 2007: Neue Herausforderungen für die Romanistik. Bilanz der
ECTS-Folgetagung in Aachen
- Nr. 31**, Jg. 2008: Neue Minderheiten in der Romania
- Nr. 32**, Jg. 2008: Fernsehkultur(en) und ihre Ausdrucksformen in der Romania
- Nr. 33**, Jg. 2009: Zentren und Peripherien
- Nr. 34**, Jg. 2009: Filmsprachen in der Romania
- Nr. 35**, Jg. 2010: Momentaufnahmen zur Landeswissenschaft
- Nr. 36**, Jg. 2010: Die Romania in Asien
- Nr. 37**, Jg. 2011: Normativierung dominierter Sprachen
- Nr. 38**, Jg. 2011: Verfällt die öffentliche Kommunikation? Les langues des bois