

El español como lengua materna y bilingüismo en los hijos de exiliados iberoamericanos en Suecia

Orlando Mella

1. Idioma y sistema social

Hay dos tipos de errores que se pueden cometer cuando se trabaja con problemas tan complejos como el de los niños inmigrantes y su idioma materno: por una parte se puede concebir el idioma como una respuesta debida exclusivamente a factores de carácter lingüístico. Este punto de vista podría denominarse *Reduccionismo idiomático*, e implica el considerar que un idioma tiene una dinámica independiente de las características sociales de quienes lo hablan.

Por otra parte, se puede considerar el factor idiomático como absolutamente dependiente de otros factores, donde sus variaciones son solamente un reflejo de fenómenos que ocurren, por ejemplo, en el campo socio-económico. Podríamos catalogar esta perspectiva como *sumisión idiomática*.

Sin embargo, puesto que un idioma no puede desarrollarse sin la existencia de unos individuos que lo utilicen, el análisis de los problemas idiomáticos de los niños inmigrantes debe relacionarse a sus características sociales.

Mi punto de partida es por tanto la necesaria relación entre ambos fenómenos: idioma y medio social. Así, el desarrollo de, en este caso, el español en el medio hispanohablante existente en Suecia, dependerá de las características sociales allí predominantes. Pero, a su vez, como por ejemplo lo señala Gumperz (1982), fenómenos como identidad social y étnica se verán influidos decisivamente por el factor idiomático.

El resto de mi ponencia consistirá por ello, básicamente, en discutir diferentes tipos de relaciones que se establecen entre sociedad y español como idioma materno, y cómo influyen en el desarrollo de los niños y jóvenes iberoamericanos que viven en Suecia. Las hipótesis a presentarse estarán pormenorizadas en las investigaciones realizadas para el proyecto «Posibilidades de adaptación de los niños latinoamericanos viviendo en Suecia», que se desarrolla en la Universidad de Upsala. Especial referencia se hará a una encuesta hecha a maestros de español en diferentes comunas del país; 58 maestros respondieron a un formulario enviado por correo, con preguntas relativas a la situación del español como lengua materna¹.

2. Bilingüismo: dos idiomas y dos sistemas sociales

La mayoría de los investigadores que trabajan en emigración y problemas idiomáticos, coinciden en señalar las ventajas que presenta la situación de bilingüismo. Esta sería la meta lógica para los hijos de inmigrantes, meta compartida por un amplio nú-

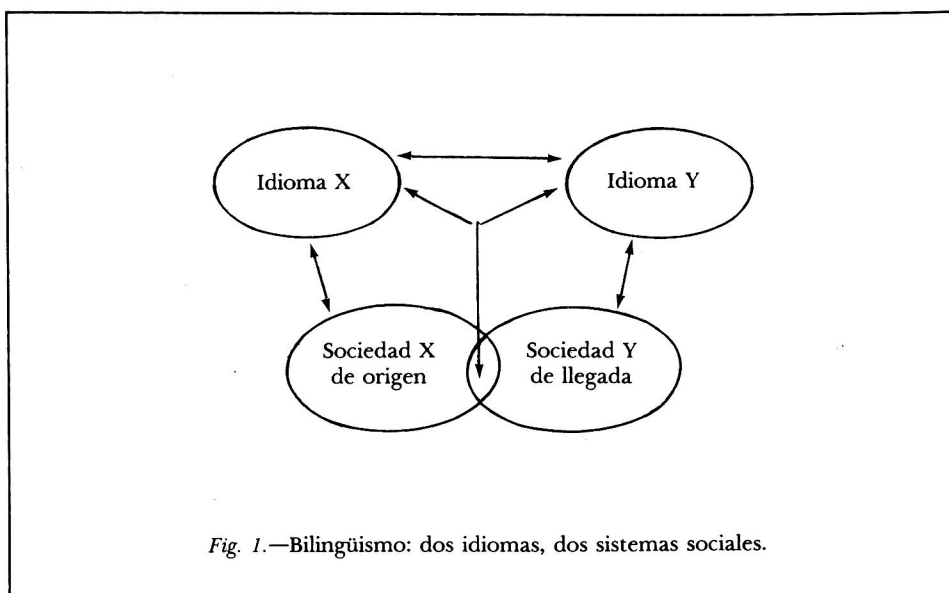
¹ Los maestros de español Miguel Raipan, José Jeria y Rodolfo Bascur, diseñaron, junto con el encargado del proyecto, la investigación referente a maestros de español.

mero de padres, maestros y autoridades educativas. Las discrepancias residen más bien en la metodología para alcanzar este estado.

Esto no quiere decir, sin embargo, que el desarrollo de las habilidades lingüísticas sea exclusivamente un problema metodológico: el que un método sea correcto o incorrecto, depende más bien de las condiciones existentes para el desarrollo hacia la meta esperada.

Desde este punto de vista, analizar la posibilidad del bilingüismo para los niños y jóvenes iberoamericanos en Suecia, depende del tipo de relaciones que se establecen entre cuatro sistemas: idioma español, idioma sueco, el conjunto de normas y pautas de conducta y valores que traen consigo los exiliados; que aquí se denominará sistema social de origen y conjunto de valores, pautas de conducta y normas existentes en la sociedad sueca, que denominaremos sistema social de llegada.

Esquemáticamente, podría decirse que las relaciones entre los sistemas implica que:



1. El estado actual del español hablado por los iberoamericanos depende de las características de la realidad iberoamericana, pero, al mismo tiempo, ese español puede fortalecer o debilitar las características de aquella realidad.

2. De la misma forma, el idioma sueco es una expresión de la sociedad sueca, la que a su vez está afectada por su desarrollo idiomático.

3. Además, el conflicto/no conflicto entre la sociedad sueca y los grupos de inmigrantes iberoamericanos, afectará al desarrollo del español de esos inmigrantes como también al desarrollo del idioma sueco, en los grupos de inmigrantes y en la sociedad en general. Inversamente, el español y el sueco desarrollados en un ambiente de migración, influirán en el tipo de contactos entre ambos sistemas sociales.

4. Finalmente, el sueco y el español (en contacto con un grupo significativo de hispanohablantes que viven en Suecia) se influyen mutuamente en su desarrollo.

En esta presentación se analizarán, preferentemente, las relaciones que se establecen entre el español y las sociedades de origen y de llegada. El análisis de las relacio-

nes que se establecen entre el sueco y el español necesitan más espacio del que aquí puede destinársele.

3. Interacción español-sistema social de origen

A través principalmente de sus padres, el niño iberoamericano que vive en Suecia recibe un bagaje cultural proveniente de la interacción entre el español y la realidad social que los adultos vivieron en Iberoamérica. Este bagaje influye en su desarrollo idiomático posterior.

Tres efectos son especialmente interesantes en la situación que aquí se analiza:

1. Verbalización política.
2. Español popular.
3. Código reducido/extendido.

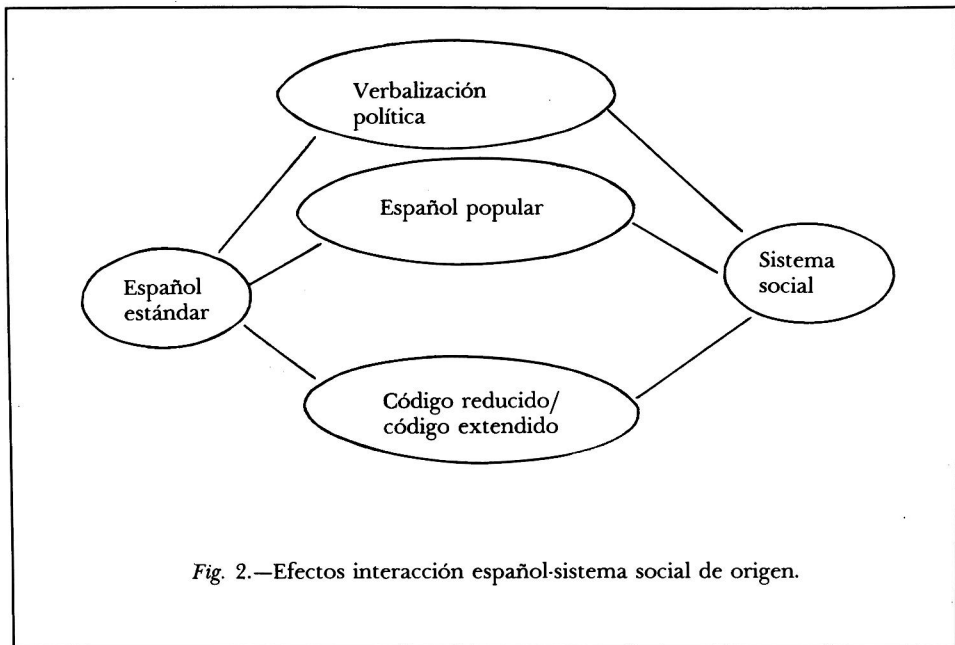


Fig. 2.—Efectos interacción español-sistema social de origen.

3.1. Verbalización política

La realidad social iberoamericana se caracteriza por un grado muy alto de actividad política. Esto repercute en el idioma:

1. «Cambiando» o agregando significados a algunas palabras. Por ejemplo la palabra «momio» en Chile, que agrega a su significado primitivo un significado político, hace referencia a una adhesión política ultra conservadora.
2. «Popularizando» el uso de ciertas palabras pertenecientes a la jerga política, al traspasarlas al uso también en otros dominios. Por ejemplo, en Chile, palabras como «la cuestión», «la problemática», «compañero/compañera», estas últimas incluso reemplazando, en algunos sectores, palabras como esposo/esposa.

3. «Creando terminologías» como, por ejemplo: artesas-lanas-paloma-carretear-chalear:

«Así los artesas de tomo y lomo no hablan de la polola, sino de la paloma, con lo cual salen a carretear y chalear, a veces en compañía de otros compadres»,

donde este grupo de palabras hace a su vez alusión a una determinada actitud política en Chile, de oposición al régimen actual.

3.2. *Español popular*

Existen estamentos sociales donde se usa un español popular, y otros donde se recurre más bien al español «normal» (estándar); depende de la clase social de los que interactúan y del grado de informalidad (relaciones primarias) existente entre los que se comunican.

En general, expresiones de español popular están presentes en todas las clases sociales; existen, sí, diferentes tipos en función de la clase social a que se pertenece, y aumenta su presencia a medida que se baja en la escala social. Un ejemplo de uso de expresiones populares por personas de capas populares es el siguiente:

«Loco, ando verde por ir a la playa a cachar el mote, pero los locos me dieron filomena porque no tenía tellebi. —Sabis que no poh... sabis que a vos te dieron filo porque soy muy guina...» (Revista «Qué pasa», núm. 721, 1985, Santiago, Chile).

Considérese comparativamente cómo expresiones populares, si bien con variaciones, están presentes en distintas clases sociales. Por ejemplo en el lenguaje de la burguesía chilena:

«Otros lolos, los que están parando el finger en la costa, pasan las malas ondas y los arranamientos en discotecas marinas, cuidándose de los pililos, los mala clase y los gansos. También hay que arrancar de las niñas quebras, que es lo mismo que de sordenas de cara. A ellas se les da puerta, porque además no son precisamente taquilleras. De este modo, las cuicas y los puntuos lo pasan a otro nivel» (Revista «Qué Pasa», núm. 721, 1985, Santiago, Chile).

Podría también decirse que lo que caracteriza a la burguesía, al menos en el caso chileno, es la capacidad de fluctuar entre español popular y español estándar, capacidad que disminuye en las capas populares de la población.

Existen también diferencias generacionales en el uso de español popular, siendo este tipo de expresiones más propias en la juventud. Por ejemplo, como respuesta a la pregunta «¿vamos?», un grupo de jóvenes, según una revista chilena, podía dar la siguiente variedad de expresiones afirmativas: «igual, -seguro, -suave, -de repente». Es interesante destacar aquí que el *español popular no es sinónimo de código reducido*. Muchas veces el español popular es más bien redundante en lugar de ser parco. Por ejemplo: «no vamos a decir qué bruto que's dije la fulanita» (expresión típica de clase media chilena), donde lo mismo se podría expresar en español estándar y con menos palabras: «ella no es muy agradable».

3.3. Códigos reducidos o extendidos

El que diferencias sociales se expresen en códigos reducidos o bien en extendidos o abstractos, ha sido largamente analizado en sociología del lenguaje:

«...Restricted codes are more tied to a local social structure and have a reduced potential for change in principles. Where codes are elaborated, the socialized has more access to the grounds of his own socialization and so can enter into a reflexive relationship to the social order he has taken over» (B. Bernstein, 1972).

Se ha enseñado en este contexto que el idioma de la clase burguesa tiende a ser abstracto, formalístico e intelectualizado, en tanto que el de la clase obrera se aglutina en torno a la expresión concreta, reducida, y evita palabras complicadas.

Pero la especialización en torno a un código, involucraría de alguna manera la incomunicación, o al menos la comunicación restringida entre clases sociales. La burguesía iberoamericana y la chilena en particular, no se especializa, sin embargo, en el uso de un código abstracto (extendido), y las desviaciones al español estándar que también están presentes en las manifestaciones idiomáticas de los estratos sociales altos iberoamericanos muchas veces significan contracción idiomática. En su seno pueden en realidad distinguirse distintos tipos de códigos, que son usados en función del contexto social donde se desarrolla la situación de comunicación.

Así, por ejemplo, la clase burguesa es la que «crea» expresiones idiomáticas, que posteriormente son trasladadas a otras capas sociales, lo que constituye un efectivo mecanismo de dominación ideológica. A través del lenguaje burocrático, se puede en todo caso identificar la existencia de un código abstracto, manejado por la burguesía. De acuerdo a esto podríamos decir que lo que caracteriza lingüísticamente a la burguesía es su capacidad de utilizar diferentes tipos de códigos, en tanto que la clase obrera, generalmente, está limitada al uso de un código reducido.

Código reducido no significa menor actividad intelectual. Como Labov (1972) señala, las variedades populares del lenguaje son, desde un punto de vista lingüístico, también códigos complejos con gran variedad sintáctica, amplios vocabularios y con la capacidad para transmitir tanto ideas abstractas como información concreta.

Por otra parte, y puesto que un idioma es también una convención social, hay situaciones donde no se requiere expansión verbal para la transmisión de ideas.

Muchas de las desviaciones respecto del español estándar, especialmente lo que caracteriza al español popular, involucran en realidad el uso de reducciones idiomáticas. Lo importante es que un número significativo de ellas no están localizadas en las clases sociales populares, sino que, como he dicho anteriormente, cubren la mayor parte de la escala social de los países iberoamericanos, como Chile.

Por ejemplo, cuando se reducen consonantes: acostado-acostao. O cuando desaparecen sílabas no acentuadas: estoy-toy. O en el seseo: somos-somo.

En cambio, es posible detectar casos de expresiones idiomáticas en el seno de las capas populares que no involucran reducción idiomática. Por ejemplo, cuando en Chile se reemplazan consonantes: cantar-cantal, o bien: bueno-güeno. O cuando se reemplazan consonantes por vocales: cabro-cauro.

En síntesis, podría decirse que al menos en la realidad iberoamericana como la chilena, no es posible «especializar» a la burguesía en el uso de un código abstracto, extendido y a las capas populares en el uso de un código restringido. Ocurre así que es la burguesía la que normalmente está en contacto y utiliza más a menudo expresiones idiomáticas más abstractas.

En este contexto, es importante señalar que así como el uso de un código reducido no significa necesariamente para las capas populares hispanohablantes una menor capacidad lingüística, tampoco los niños inmigrantes que muestran este tipo de código pueden ser mecánicamente catalogados entre personas que adolecen de fallas idiomáticas graves. Su idioma es generalmente una expresión del lenguaje hablado en la familia, y en realidad las familias exiliadas iberoamericanas en Suecia, especialmente las chilenas, no provienen de capas sociales que manejen códigos extendidos, abstractos.

4. Español-realidad social de origen y desarrollo del bilingüismo

Un idioma, como aquí se ha sostenido, en su expresión estándar adquiere significado solamente por sus relaciones con una realidad social. Ahora bien, estas relaciones se cristalizan en expresiones «menos puras» (español popular, códigos reducidos, extendidos, verbalizaciones políticas, etc.) que hacen el papel de «puente», «caminos» entre ambos sistemas. Su carencia, pienso yo, dificulta la relación idioma-medio social, tornando el español estándar en algo difícil de aprender.

Mi tesis es que ellas no son desviaciones de la forma estándar, representando mayores o menores peligros para la existencia de un idioma, sino más bien una expresión de la dinámica existente entre un grupo de hablantes y su idioma. En realidad, el aprendizaje y mantenimiento de un idioma está determinado en grado muy significativo por su grado de adhesión social y emocional, lo que es expresado por medio de estas formas idiomáticas «menos puras».

La existencia de estas formas permite que un idioma pueda mantenerse estable y al tiempo seguir los cambios que ocurran en la comunidad de hablantes, al tener un intercambio vivo con el sistema social. Por ello, cuando un sistema social cambia, cambian también sus expresiones idiomáticas «populares».

El proceso de aprendizaje de un idioma se ciñe normalmente a las especificaciones idiomáticas normales. Es necesario allí, además de la transmisión de vocabulario, el aprendizaje de reglas que lo regulan. Esto es, sin embargo, posible gracias a la presencia de esos otros elementos que proporcionan los motivos del trasfondo, que «interpretan» la modalidad estándar dándole significado social. Con otras palabras, aprender un idioma no es solamente recordar sus reglas y vocabulario, sino básicamente comprender el mundo social que todo idioma lleva en sí codificado.

Estas modalidades dependen en grado significativo de la dinámica existente en la comunidad de hablantes. Por ello, la disminución de contactos entre los hispanohablantes que viven en Suecia y el medio social del país de origen, crea serios problemas para la existencia de este tipo de expresiones lingüísticas, y por ende, el mantenimiento y desarrollo de la modalidad estándar.

El español popular, verbalizaciones políticas, etc., que existían cuando los exiliados políticos salieron por ejemplo de Chile, han sufrido en el corto lapso de 10 años cambios importantes, lo que influye, incluso a nivel de adultos, en el tipo de español que ellos conservan y desarrollan.

Más difícil es la situación de los niños, que no tuvieron acceso a esos tipos de expresiones lingüísticas, con lo cual el intento de aprendizaje adolece de los elementos motivadores que establecen el puente entre el idioma estándar y la realidad social.

La falta de estas expresiones idiomáticas puede incluso dar cabida a la creación de modalidades donde lo popular se expresa más bien en la mezcla idiomática, y créanse una jerga donde en un contexto de lengua española se insertan palabras suecas. Lo que es indudablemente expresión de una realidad social compuesta por dos sistemas

sociales (sociedad de origen y de llegada), atenta contra el español (aunque no contra la comunicación).

Mi expresión es que esta mezcla es más acentuada entre adultos que entre niños. Estos últimos no pueden, en todo caso, encontrar en la mezcla un motivo para el desarrollo del español. La mezcla idiomática no involucra una falla de comunicación, pero a corto plazo lleva a la desaparición de uno de los dos idiomas, con seguridad el más débil y el que está en minoría.

El desafío por tanto es encontrar expresiones idiomáticas que, a falta de español popular, cree otras expresiones o utilice las que, por su naturaleza del exilio político, puedan ser desarrolladas en esta perspectiva, como por ejemplo lo que denomino verbalizaciones políticas.

5. Interacción idioma sueco-sistema social de llegada (sociedad sueca)

Las relaciones entre el idioma sueco y la sociedad sueca son también expresadas por canales semejantes a los discutidos en el caso de español-sociedad de origen.

Así, existe una importante relación entre clase social e idioma, como explica el escritor sueco Ivar Lo-Johansson (1979):

Existían siempre graduaciones cuando un trabajador hablaba acerca de su mujer... «Frun» (la señora) hubiera sido una negación respecto del idioma de clase pareciendo burgués y pretencioso. Si alguien hubiera dicho «min kära» (mi querida) o algo parecido, el suelo hubiera desaparecido bajo sus pies. «Maka» (esposa) no sonaba tampoco bien, era demasiado solemne. A menudo se usaba entonces «frugan» o «tjinonan». En contextos más serios se usaba «mor» (madre). El idioma popular, entonces, no descartaba en absoluto la ternura. Pero la etiqueta, tratándose del idioma, era igualmente rígida como el resto de las costumbres».

Investigaciones hechas en Suecia demuestran además que, por ejemplo, a medida que se sube en la escala social, aumenta el uso de sustantivos por cada pronombre y la cantidad de sustantivos compuestos. Es también significativo el mayor uso de adjetivos antepuestos al sustantivo (Åke Pettersson, 1977).

La ligazón entre idioma y medio social existente en la sociedad sueca afecta naturalmente a la situación idiomática de los niños inmigrantes. Niños y jóvenes iberoamericanos están influidos en el aprendizaje por el tipo de contactos sociales que desarrollan en la sociedad a donde han llegado.

Estos contactos pueden ser pobres, como en el caso de otras minorías en Suecia, y quizás preferentemente con sectores sociales populares, lo que afectará indudablemente el tipo de sueco que adquieren. El idioma aprendido mostrará, además de las características y problemas propios de cada minoría étnica frente al aprendizaje de un idioma, las características del sector social que más significativamente entra en contacto con los inmigrantes: la clase obrera. Un análisis más profundo de esta dinámica no es, sin embargo, posible hacerlo en esta oportunidad.

6. Interacción sociedad de origen y de llegada. Efectos sobre el español

La tesis central de esta exposición es que el desarrollo del español como idioma materno está estrechamente ligado al tipo de relaciones sociales que se establecen entre el grupo de inmigrantes hispanohablantes y la sociedad sueca.

Si el contacto es conflictivo y adquiere el grupo de inmigrantes un *status* social bajo, las condiciones de desarrollo del español pienso que serán negativas.

Lograr que un idioma se desarrolle en un medio idiomático extraño, es al parecer posible siempre y cuando se cumplan tres condicionantes:

1. Que exista, naturalmente, un número suficiente de hablantes que permitan su práctica permanente.
2. Que sea un elemento de prestigio dentro de la sociedad de llegada, y
3. Que cumpla funciones de articulación étnica; vale decir que la supervivencia del grupo como tal depende en grado importante de su existencia.

Tenemos un ejemplo donde se reúnen esas condiciones: los alemanes inmigrantes en Chile, donde el idioma alemán es un idioma de prestigio, tanto por las posiciones socio-económicas obtenidas por los inmigrantes como por su carácter de idioma internacional. Sin dejar de vincularse significativamente con la sociedad chilena, mantienen el alemán incluso más allá de la segunda generación y funciona como elemento de prestigio social y de articulación étnica.

Un ejemplo donde el español cumple funciones de articulación étnica, pero no de prestigio social, es en el caso de los chicanos en Estados Unidos. El español está presente en la segunda y tercera generación, pero de una forma especial, el llamado *span-glish*, donde al parecer la mezcla idiomática es la única estrategia posible ante una realidad social donde el español tiene un nivel bajo. La cercanía con México, la cuantía de la migración, pero básicamente la relación conflictiva con la sociedad americana, mantienen la necesidad del español:

«the presence of major contradictions within the U.S. society, which contribute to segregation in residence, education, and employment, guarantee the continued concentration of these populations in certain sectors and thus continued interaction of Chicanos with each other, allowing thereby the maintenance of the Spanish language» (R. Sánchez, 1982).

Con esta perspectiva, para muchos investigadores de los chicanos, la mezcla idiomática es justamente una expresión de su realidad social, lo que incluso adquiere un cierto grado de oficialidad:

«Code-shifting is thus common in Chicago short stories, novels, poetry, and essays published in Chicano journals and magazines. In «Magazin», published for a short while in San Antonio, the following sentence appeared in a story: «Se encerró in the recámara and cried over her mala suerte» (R. Sánchez, 1982).

La mezcla idiomática revelaría, a mi entender, una situación social conflictiva, donde coexisten tendencias a la integración social, con tendencias al mantenimiento del grupo étnico al no tener éste un lugar social definido en la sociedad.

Por otra parte, podría parecer que el tipo de representaciones sociales y psicológicas que se encuentran detrás de un idioma son claves para su desarrollo entre los niños y jóvenes componentes de la segunda generación de inmigrantes. Cuando las imágenes sociales asociadas a un idioma son negativas, los motivos para su aprendizaje son también negativos:

«there is a widespread negative attitude towards its (Spanish) use, which creates feelings of inferiority and alienation for those who allegedly use it» (Edna Acosta-Belén, 1982).

La apreciación que hace la sociedad de llegada respecto del idioma de los inmigrantes es, en este contexto, crucial para sus posibilidades de mantenimiento. Si es positiva y, por ejemplo, existen incluso motivos entre los jóvenes suecos por aprender ese idioma, se facilitaría significativamente su aprendizaje entre los niños y jóvenes iberoamericanos. Por otra parte, la situación social de los iberoamericanos en Suecia, medida por ejemplo en términos de segregación habitacional, como se muestra en la tabla 1, debiera estar influyendo fuertemente en el mantenimiento y desarrollo del español, aunque en forma diferencial: positivamente en el caso de los adultos, donde el español cumple funciones de cohesión étnica, pero negativamente en el caso de los niños, donde un idioma desarrollado en contradicción con la sociedad sueca genera actitudes negativas.

La situación actual del español en Suecia es en todo caso ambivalente. Por una parte existen todavía fuertes motivos, entre los padres de los jóvenes iberoamericanos, hacia su mantenimiento. Así opinan los maestros de español que respondieron a nuestra encuesta, como puede verse en la tabla 2.

Sin embargo, en el estudio realizado con alumnos de grados superiores de la escuela básica, se reveló que el español se está viendo reducido cada vez más a las comunicaciones dentro del hogar (ver tabla 3).

TABLA 1
GRADO DE SEGREGACIÓN HABITACIONAL. ÍNDICE DE SEGREGACIÓN

<i>ESTOCOLMO</i>	
<i>Nacionalidad inmigrantes</i>	<i>Índice</i>
Dinamarca	7,2
Noruega	9,5
Alemania Occidental	9,9
Italia	14,1
Gran Bretaña	20,9
España	21,3
Finlandia	24,3
Estados Unidos	27,2
Yugoslavia	27,4
Polonia	27,8
Grecia	48,7
Chile	62,6
Turquía	62,8

Fuente: L. Andersson-Brolin (1984).

TABLA 2
INTERÉS PADRES EN ESPAÑOL

	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Interesados	39	68,4
Regularmente interesados	17	29,8
Desinteresados	1	1,8
TOTALES	57	100,0

TABLA 3
 QUÉ IDIOMA USA EL NIÑO PREFERENTEMENTE

	%	
	<i>Español</i>	<i>Sueco</i>
Con el padre	98,4	1,6
Con la madre	96,2	3,8
Con los hermanos	70,3	29,7
Con el mejor amigo	41,9	58,1

De todas maneras, el cuadro respecto a los niveles de español estándar existentes en el seno de este grupo de niños y jóvenes hispanohablantes es todavía positivo. Así, la apreciación que respecto de las distintas habilidades lingüísticas hacían los maestros es la siguiente (ver tabla 4):

TABLA 4
 EVALUACIÓN ESPAÑOL SEGÚN MAESTROS

	%			
	<i>Comprender</i>	<i>Hablar</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>
Bien	51,8	43,6	41,1	21,4
Regular	41,1	45,5	48,2	46,4
Mal	7,1	10,9	10,7	32,2
TOTALES	100,0	100,0	100,0	100,0

Los resultados obtenidos en nuestro proyecto, en las mediciones efectuadas en la muestra de alumnos hispanohablantes del grado superior en la escuela básica, revelan asimismo que el nivel de español de estos alumnos es en general bueno (ver tabla 5), al responder en promedio positivamente a un 76,6 % de las incógnitas presentadas en un cloze-test. Comparado con el resultado en sueco, es este último inferior; sólo se logra responder en promedio a un 65,9 % de las incógnitas. Es interesante constatar, según los maestros, que son las habilidades que en mayor grado exigen la observancia de las reglas implícitas en el español estándar (escribir por ejemplo), las que se empeoran más rápidamente. Se mantiene en todo caso un nivel significativo de capacidad comunicativa en español, aunque ciertamente con problemas de tipo gramatical u ortográfico.

TABLA 5
 CLOZE-TEST: RESULTADOS EN ESPAÑOL Y SUECO

	<i>Español</i>	<i>Sueco</i>
N	117	111
Promedio	76,6	65,9
Desv. estándar	16,3	28,0
Mediana	80	74
Porcentual 75	90	89
Porcentual 25	65	48

7. Comentarios finales

El desarrollo del español como lengua materna es considerado clave por la mayor parte de los maestros encuestados por nuestro estudio. Por una parte se le considera un factor vital para el éxito escolar. Por ejemplo, según los maestros encuestados, el apoyo en español es, después del apoyo del hogar, el factor más importante para el éxito escolar de los niños:

TABLA 6
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RESULTADO ESCOLAR

<i>Factores</i>	<i>Referencias</i>
Apoyo del hogar	29
Clases monolingües, enseñanza español, apoyo hogar en español, buen <i>status</i> español	21
Influencia maestros	10
Nivel cultural padres	7
Identidad iberoamericana	7
Estabilidad familiar	6
Buena planificación escolar	4
Material escuela	4
Otros	11
TOTAL REFERENCIAS	99

La importancia del español no se circunscribe solamente al éxito escolar, sino que, a juicio de los maestros, es un elemento importante en la configuración de la identidad étnica:

TABLA 7
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ORGULLO DE SER IBEROAMERICANO

<i>Factor</i>	<i>Referencias</i>
Idioma	7
Estímulo padres	5
Parientes en Iberoamérica	4
Estímulo maestros	4
Ambiente escuela	4
Deseos de volver	3
Patriotismo	2
Música	2
Sentimiento antisueco	2
Política	1
Valores culturales	1
TOTAL REFERENCIAS	35

Como consecuencia lógica del papel preponderante que los maestros le asignan al español como idioma materno, se considera en general que dos horas a la semana son insuficientes:

TABLA 8
¿SON SUFICIENTES DOS HORAS DE ESPAÑOL?

	N.º maestros	%
Sí	13	23,6
No	38	69,1
Otra respuesta	4	7,3
TOTAL	55	100,0

Muchos alumnos han sido así colocados en la disyuntiva de elegir uno de los dos idiomas —el sueco o el español— al menos en los grados inferiores de la escuela básica. La mayor parte ha debido también abandonar otras materias escolares para poder asistir a las dos horas de clases semanales, cuando no forman parte de clases monolingües. A pesar de los recursos asignados a su desarrollo, el español como lengua materna de un grupo de inmigrantes no ha podido competir con el idioma de la mayoría. El interés por parte de los niños puede ser, por eso, muy bajo.

Muchas investigaciones hechas en Suecia señalan por otra parte que el éxito escolar en la escuela sueca está estrechamente relacionado con el dominio del sueco (H. Löfgren, 1985). Los alumnos iberoamericanos se encuentran entre las minorías que más problemas tienen con el aprendizaje de sueco (ver Apéndice A). Esta situación conllevará seguramente una presión mayor por parte de las autoridades de educación para el aprendizaje del sueco. Como lamentablemente por muchos ha sido planteado, el problema idiomático de los niños inmigrantes en términos de oposición entre sueco, y en este caso español, es fácil augurar una disminución del interés por el español.

El desarrollo del español no puede ser definido en relación al desarrollo del sueco. Ambos sistemas lingüísticos, si bien interrelacionados, dependen más bien, en su desarrollo, del tipo de relaciones que se establecen entre el grupo de hispanohablantes y la sociedad sueca. El que los niños iberoamericanos logren dominar ambos idiomas, español y sueco, es absolutamente posible, como lo demuestran muchos casos de encuentros idiomáticos en Iberoamérica, pero depende, insisto, en cómo se resuelve el contacto entre exiliados hispanohablantes y la sociedad sueca. La supervivencia del idioma minoritario reside básicamente en el tipo de funciones sociales que éste puede cumplir. Y estas funciones no pueden en todo caso ser formuladas como competitivas con el idioma de la mayoría. Y si ésta ha sido la estrategia para mantener y desarrollar el español en los niños iberoamericanos que viven en Suecia, ha sido al parecer una estrategia con mal resultado.

Es también importante juzgar de forma realista cuáles son las metas factibles de alcanzar respecto del dominio del español, cuando se trata de emigrantes. No es lo mismo aprender un idioma materno viviendo en un medio hispanohablante, que hacerlo en un medio donde se habla sueco. Las habilidades lingüísticas no pueden desarrollarse al mismo ritmo. El no considerar este hecho, como asimismo el no valorar debidamente el significado del español popular, ha llevado a muchos maestros a subvalorar la capacidad lingüística de sus alumnos. No está demás recordar aquí lo afirmado por Labov (1972), quien, refiriéndose al caso de los niños negros en Estados Unidos, rechazaba la teoría de la «restricción verbal», la que también ha sido ampliamente aplicada a niños inmigrantes, como por ejemplo discute Barrera (1979), donde se considera que el niño negro que vive en condiciones de gueto, recibe poco estímulo verbal, se dice que oyen muy poco un lenguaje bien formado y como resultado de ello están empobrecidos en su expresión verbal: no podrían formular sentencias completas, no

conocerían los nombres de los objetos comunes, no podrían formular conceptos o dominar un pensamiento lógico.

Sin embargo, discute Labov, el concepto de restricción verbal no tiene base en la realidad social, y, al contrario de lo que se cree, el niño negro en los guetos urbanos, recibe una gran proporción de estímulo verbal, escucha proporcionalmente más sentencias bien formadas que el niño de clase media, participa de una elevada cultura verbal, tiene el mismo vocabulario básico, posee la misma capacidad de aprendizaje conceptual y usa la misma lógica que cualquiera otra persona que habla y entiende inglés como lengua materna.

De la misma manera, en el caso de los niños inmigrantes, es necesario cuidarse de no caer en el tópico de la restricción verbal. Ello puede muchas veces jugar el papel de «profecías que se cumplen por sí mismas»: se adhiere a esa teoría, se califica cualquier tipo de problema idiomático como una confirmación de esa teoría, y así se contribuye, en definitiva, a que la teoría se cumpla en la realidad.

APÉNDICE A

TABLA 9

ALUMNOS EN LA ESCUELA BÁSICA, IDIOMA MATERNO DISTINTO AL SUECO

1982			
Idioma	Total alumnos	%	% con necesidad de apoyo en sueco
Chino	1.192	1,4	93,3
Asirio/sirio	2.640	3,0	92,8
Romances	371	0,4	91,9
Turco	1.914	2,2	84,4
Español	4.956	5,7	73,4
Árabe	1.506	1,7	71,4
Portugués	517	0,6	65,6
Griego	2.834	3,3	64,3
Idiomas yugoslavos	8.043	9,3	63,6
Polaco	2.450	2,8	61,9
Finlandés	37.067	43,0	61,8
Islandés	493	0,6	52,5
Danés	3.456	4,0	48,7
Húngaro	1.880	2,2	46,5
Noruego	1.746	2,0	43,6
Checo	561	0,6	43,3
Inglés	3.594	4,1	39,2
Italiano	1.541	1,8	37,5
Francés	768	0,9	31,6
Alemán	5.146	5,9	27,3
Étnico	422	0,5	18,5

Fuente: scs, Rapport 38, 1984.

Bibliografía

- ACOSTA-BELÉN, E.: *Spanglish: a case of language in contact*, citado en J. Amastae & L. Elías-Olivares, *Spanish in the USA*. Cambridge University Press, 1982.
- ANDERSSON-BROLIN, L.: *Etnisk bostadssegregation*. Sociologiska institutionen, Stockholms Universitet, 1984.

- BARRERA, M.: *Race and class in the South West*. University of Notre Dame Press, 1979.
- BERNSTEIN, B.: «Social class, language and socialization», en *Language and social context*. P. P. Giglioli, Penguin, 1972.
- GUMPERZ, J.: *Language and social identity*. Cambridge University Press, 1982.
- LABOV, W.: «The logic of non standard English», en *Language and social context*. P. P. Giglioli, Penguin, 1972.
- LOJHANSSON, H.: *Asfalt*. Stockholm, 1979.
- LÖFGREN, H.: *Elever med annat hemspråk än svenska*. Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet, 1985:16.
- PETTERSSON, Å.: «Det sociala språket», en *Språk i utvecklingen*, Å. Pettersson & L. Badersten (eds). Liber, Lund 1977.
- SÁNCHEZ, R.: «Our linguistic and social context», en J. AMASTAE & L. ELÍAS-OLIVARES, *Spanish in the USA*, Cambridge University Press, 1982.