

Nº2

REFRACCIÓN

CONTACTO

Correo electrónico:
fmarcos@ual.es

FRANCISCO GARCÍA MARCOS. UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

La recepción de Bernstein en Alemania

Resumen:

La enorme importancia del sociolingüista británico Basil Bernstein repercute en la creación de una escuela germana a finales de los años 60. Nos acercaremos a las figuras y aportaciones de sus miembros más destacados a partir de la teoría del déficit lingüístico.

Palabras clave: Bernstein, sociolingüística, teoría del déficit lingüístico, Oevermann, Ammon.

Abstract:

The enormous importance of the British sociolinguist Basil Bernstein affects the creation of a German school in the late 1960s. We will approach the figures and contributions of its most outstanding members based on the theory of language deficit

Key words: Bernstein, sociolinguistics, language deficit theory, Oevermann, Ammon.

Recibido: 28/5/2020

Aprobado: 09/6/2020

1. Bernstein en la fundamentación de la sociolingüística aplicada

Pocos sociolingüistas han tenido la extraordinaria repercusión de B. Bernstein dentro de la lingüística, pero también fuera de ella. Su gran aportación teórica, la Teoría del Déficit Lingüístico, se planteó, desde su misma formulación inicial, como una lingüística manifiestamente comprometida con la transformación de su sociedad. En realidad, *Class, codes and control* desarrolla un programa de investigación completo, de acuerdo con la acepción lakatiana más pura de la expresión. Para ello, Bernstein procedió de manera extraordinariamente sistemática. Para empezar, desarrolló un modelo sobre la realidad sociolingüística, que desde el principio aplicó al análisis del rol desempeñado por la lengua en el aparato escolar. Naturalmente, para ello precisaba determinar las correspondientes unidades de análisis, mediante las que proceder a ese análisis. Las respuestas fueron sus conocidos códigos restringidos y elaborados. Conviene aclarar que estos fueron la versión definitiva de lo que empezó como lenguaje público y lenguaje privado. Al convertirlos en códigos incorporó un concepto más abarcador, en parte similar al potencial de significado de Halliday (1978). Los códigos bernsteinianos son, en realidad, repertorios verbales que habilitan la construcción de un tipo u otro de mensajes; esto es, de significados.

Para Bernstein el problema no radicaba en la existencia de esos códigos, ni incluso en su distribución social. Todo eso formaba parte de lo previsible, atendiendo a la dinámica social que estaba observando en la Gran Bretaña de los años 60 y, por extensión, en todo el mundo occidental. Los estratos bajos solo disponían de códigos restringidos, mientras que los altos manejaban ambos, los restringidos y los elaborados, en función de las necesidades derivadas de cada situación de comunicación. Esa asimetría de recursos lingüísticos era reflejo de la desigualdad consustancial a una sociedad capitalista. Como buen lector de Marx, insistía en que se trataba de un exponente más de las condiciones de explotación entre las que vivía la clase trabajadora.

El problema se convertía en discriminación cuando el aparato escolar adoptaba el código elaborado como herramienta de comunicación. Eso implicaba que los alumnos procedentes de los estratos bajos, en tanto que usuarios de únicamente código restringido, carecían de las herramientas necesarias para desenvolverse de manera adecuada en la escuela. De ello se seguía el consiguiente fracaso escolar, que los apartaba de manera definitiva de la formación reglada.

Bernstein explicaba que esa situación formaba parte de las estrategias desplegadas por los grupos hegemónicos para evitar la progresión social de las clases bajas. Fuera de la escolarización, no disponen de otro procedimiento para mejorar sus expectativas sociales. La lengua, pues, ejercía de filtro clasista a través de la escuela.

No siempre se insiste lo suficiente en que la formulación del modelo fue la primera parte de su contribución. Después llegaría la verificación empírica de la hipótesis en la que además colaboraron directamente otros sociolingüistas como Lawton, Pride o Cook-Gumperz.

Por último, quizá la faceta más desconocida de su contribución, Bernstein desarrolló una serie de propuestas pedagógicas para tratar de paliar la situación deficitaria de los alumnos procedentes de los estratos más humildes. En todo momento evitó soluciones apresuradas y/o demagógicas. No pensó, desde luego, en sustituir el código de intercomunicación en el aparato escolar. El elaborado cumplía con una función adecuada en ese sentido. Pero sí que, a la vista de la situación, consideraba imprescindible dotar a los alumnos de estratos bajos de ese código, al objeto de que pudieran desarrollar una trayectoria escolar en condiciones de igualdad con el resto de sus compañeros.

Los planteamientos de Bernstein, como se ha apuntado al principio, tuvieron una amplia repercusión extramuros de la lingüística, e incluso de la ciencia en sentido estricto. En todo caso, tampoco está de más recordar que se trata de una contribución originariamente sociolingüística. Bernstein se doctora en el University College de Londres en 1960. Su tesis doctoral no es ajena a las directrices de J. R. Firth, el gran referente del estructuralismo británico, aunque con una enorme percepción de la dinamicidad lingüística. Es la misma referencia de la que parte M. A. K. Halliday, quien terminará inscribiendo el lenguaje humano dentro de una semiótica global.

A partir de ahí, por su propio contenido, las hipótesis de Bernstein van a interesar a sociólogos, psicólogos, pedagogos y pensadores sociales en general, hasta el punto de convertirse en una temática en la que se ha registrado una verdadera convergencia interdisciplinar.

En EE. UU. la discusión en torno a sus planteamientos estuvo desenfocada desde su arranque. Labov (1970) reconvirtió la dualidad código restringido/código elaborado en inglés negro(NNE)/inglés blanco (WASP), para de inmediato proceder a desautorizarla. En su opinión, considerar el código restringido (esto es, el NNE en EE. UU.) una variedad lingüística

con recursos limitados equivalía a discriminar de partida a la comunidad afroamericana. En consecuencia, no había lugar para la aplicación de los postulados de Bernstein. Paradojas de la ciencia, desde posiciones sociológicas por completo inmovilistas se desautorizaba un análisis crítico de la realidad, acusándolo implícitamente de xenófobo. Por supuesto, las posturas defendidas por la escuela laboviana carecían de fundamento, empezando por la injustificada reconversión de los códigos bernsteinianos en dialectos sociales. Empíricamente, por otra parte, el planteamiento de Labov era insostenible. Por más digno que fuera el inglés negro, no evitaba que estuviera fuera de la formalidad comunicativa ni que los afroamericanos carecieran de discriminación —lingüística y no lingüística— en el sistema educativo norteamericano. En 1988 lo aclaró justo en esos términos J. Baugh, estadounidense, sociolingüista y negro. Solo que la firme negativa de Labov había bastado para desautorizar —y estigmatizar, dicho sea de paso— el conjunto de la hipótesis del déficit lingüístico. Hubo que esperar hasta 2009 para que Bolander y Watts aportaran una lectura más ecuánime y ajustada a la literalidad de sus planteamientos.

De manera que su primera exportación sistemática al Continente, la alemana, estaba cargada de simbolismo, también de expectativas en varios órdenes, además. De un lado, suponía la primera confrontación sistemática de la hipótesis externa al contexto sajón. De manera que era una forma de verificarla, o refutarla, y en todo caso de aquilatar su carácter universal (o no). De otro, en la entonces República Federal de Alemania, desde el primer momento, se convirtió en un referente ideológico que claramente trascendió la mera esfera científica. En torno a los autores que trabajaron en la Hipótesis del Déficit lingüístico se concitó el grueso de la renovación académica. El viejo paradigma filológico, con una tradición tan consolidada y reconocida en todo el mundo, fue severamente cuestionado. La sociolingüística se convirtió en su más firme alternativa. Y, dentro de ella, las ideas de Bernstein concentraron el grueso de las actividades. Por último, esa nueva forma de hacer lingüística aspiraba a vincularse de inmediato con su contexto social. El trabajo en la *Hipótesis* propiciaba una ocasión inmejorable para adentrarse en el examen del contexto educativo y, a la vista de sus primeros resultados, recomendaba una profunda transformación de este. En ese momento, la investigación sociolingüística se convierte en movimiento político, con una importante cuota de contribución que van más allá de lo estrictamente lingüístico. No es de extrañar, por tanto, que parte de las páginas clave del bernsteinianismo alemán fueran escritas por autores procedentes de diversas disciplinas humanísticas.

2. Las primeras contribuciones. La segunda mitad de los 60 y Oevermann

Siguiendo la estricta cronología de los acontecimientos, los primeros estudios alemanes en esa dirección se documentan en 1965 y 1967, firmados por Roeder y Reichwein. Desde el principio, la introducción de las ideas de Bernstein en la RFA está vinculada a esa amplitud de intereses. Regine Reichwein encarna esa perspectiva amplia, desde su misma formación en matemáticas, física, psicología, ciencias de la educación y política. Reichwein tenía conocimiento directo de la situación escolar, en su condición de maestra en diversos niveles escolares, antes de pasar a ser profesora de pedagogía en la Technischen Universität Berlin.

Por lo tanto, se trata de investigaciones surgidas del conocimiento directo, tanto del contexto como de la problemática sometida a examen. De ellas se obtienen unos primeros resultados muy significativos. Se confirma la existencia, no solo de códigos restringidos y elaborados, sino también de diferencias en las estrategias de planificación verbal. Se observa una cesura clara entre el alumnado procedente de los estratos obreros, y también de las clases medias, respecto de los situados en el vértice de la pirámide social.

En esa misma época, 1967, U. Oevermann defiende su tesis doctoral, que se publicara finalmente en 1970. De amplia formación interdisciplinar —sociología, filosofía, psicología e historia— desde 1964 era asistente de J. Habermas en la Cátedra de Filosofía y Sociología de la Universidad de Frankfurt.

Oevermann estaba terminando de perfilar lo que sería su metodología de la hermenéutica objetiva, directamente enfocada hacia el análisis de la socialización a través de la estructura familiar. Con el tiempo, irá abarcando un mayor número de campos —profesionalización, reconstrucción de patrones de interpretación y formación de habitus, sociología del conocimiento y de la religiosidad— cerrando su modelo en 1994. Pero el punto de partida estuvo en *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. De inmediato, el trabajo se convierte en la gran primera referencia de los estudios alemanes inspirados en las teorías de Bernstein. Desde luego, Oevermann no reparó en esfuerzos desde el mismo planteamiento de una investigación que controló 90 variables lingüísticas, filtradas a través de cuatro factores sociales. Estos últimos los obtuvo combinando los niveles de escolaridad del padre y de la madre. A los alumnos muestreados, todos pertenecientes a una Realschule, se les propusieron

dos textos sobre los que escribir: “Con los adultos la vida no es fácil” y “Cómo me imagino mi vida dentro de 10 años”.

Los estrictos datos empíricos, en principio, no ofrecían margen para demasiadas dudas. El 50% de las variables, 45 en concreto, discriminaban deficiencias de rendimiento lingüístico entre los estratos medio e inferior. Por lo tanto, además de confirmar la existencia de código restringido, se reafirmaba su rol como instrumento discriminador en el aparato escolar.

A pesar de la contundencia de las cifras y de su sólido basamento empírico, la investigación de Oevermann no dejó de mover a cierta controversia. Uno de los pilares fundacionales de la sociolingüística alemana, N. Dittmar (1973: 77-78) consideraba que Oevermann partía de una visión burguesa del comportamiento comunicativo. Como consecuencia de ello, en su opinión dispensaba excesiva relevancia a la acción de la escuela en el desarrollo de la capacidad lingüística.

Dittmar aportó una perspectiva más apegada al núcleo lingüístico de la discusión. De sólida formación romanística, el futuro catedrático de la Freie Universität Berlin destacaba aspectos ya contrastados entonces en su tradición disciplinar. La adquisición de las lenguas, en efecto, está sujeta a varios niveles de condicionamiento, más allá de la escuela. En sentido estricto, a la argumentación de Dittmar podría haberse agregado que no concluye en la adolescencia. Desde una perspectiva vygotsiana el potencial de la capacidad lingüística puede desarrollarse a través de toda la biografía del individuo. Sin embargo, también es cierto que el entonces joven sociolingüista alemán —se doctorará un año después en la Universidad de Konstanz—desenfoca en cierto modo la cuestión. Ni Bernstein ni Oevermann pretenden abordar los fundamentos del desarrollo lingüístico de los individuos. Su atención prioritaria está concentrada en el sistema escolar y en cómo este recurre al lenguaje en calidad de filtro social. En consecuencia, con independencia de cuál pueda ser el grado de influencia de la escuela en la conformación de la identidad lingüística, lo que se discutía era otra cuestión.

Otro de los nombres decisivos para la sociolingüística alemana, G. Klein (1977-63-64), se mostró más equidistante con la investigación de Oevermann. De un lado, mostró gruesos reparos, sobre todo en el orden metodológico. No estaba convencida de la relevancia de los temas propuestos ni de la restricción de la muestra a alumnado de la Realschule. Además, consideraba que no podían inferirse conclusiones generales a partir de un estudio restringido a una comunidad, máxime porque Oevermann manejaba una muestra escrita que no consideraba representativa para la oralidad.

Los reparos de Klein eran de envergadura variable. Las situaciones de test suelen provocar recelos en los investigadores, solo en parte comprensibles. Sobre las temáticas empleados como estímulos siempre planea la sombra de su mayor o menor adecuación. Pero lo cierto es que tampoco hay una receta universal e infalible para ello y que, en definitiva, hay que terminar empleando algún recurso. Por lo demás, las temáticas propuestas por Oevermann no parecen *a priori* la peor opción. Son relativamente amplias y están vinculadas a las preocupaciones de los adolescentes, con lo que introducían una dosis necesaria de motivación.

Cosa distinta es el condicionamiento que podía introducir la restricción de la muestra a la Realschule. Sin duda, se trataba de una representación parcial de la situación escolar en Alemania. La *Realschule* (6 años) es uno de los tres itinerarios de la enseñanza secundaria en Alemania, aunque también está implantada en países como Suiza o Austria. Se encuentra situada entre la *Hauptschule* (4 años) y el *Gymnasium* (9 años). Este último da acceso a los estudios universitarios, en tanto que los otros dos itinerarios combinan enseñanzas teóricas y técnicas. De manera que la queja de Klein estaba en buena medida justificada. Lo que sucede es que esa especificidad también puede ser interpretada en la dirección contraria. Si en un ámbito como el de la Realschule ya se documentan diferencias significativas en 45 variables, de haberse incrementado los contrastes con el resto de estudiantes de secundaria, las diferencias habrían sido incluso más acusadas. Creo que debe contextualizarse la aportación de Oevermann en sus justos términos. Se trata de la primera investigación sistemática que acomete la problemática en la RFA, con un alto nivel de exigencia (90 variables lingüísticas), que obtiene unos resultados empíricos, a partir de los cuales puede efectuarse un diagnóstico de referencia. Todas las demás cuestiones quedaban pendientes para investigaciones posteriores, como de hecho sucedió.

En todo caso, Klein reconoció la enorme contribución que supuso partir de un objetivo sociopolítico específico, aunque circulara implícito en la investigación. En su opinión, la planificación lingüística pretende desenvolverse entre una objetividad falaz. Toda intervención sobre la vida de las lenguas obedece a directrices sociopolíticas más amplias de las que forma parte. En ese sentido, para Klein es lícito que los sociolingüistas se impliquen en esa dinámica, siempre y cuando respondan a causas “aceptables”. No deja de ser una puntualización necesaria, aunque no por ello menos controvertida. La discusión acerca de la deontología lingüística, y en especial acerca de su proyección en la planificación lingüística, sin duda es una cuestión que

habrá de afrontarse abiertamente, tarde o temprano. En todo caso, para Klein el estudio de Oevermann cae dentro de lo aceptable y, en consecuencia, también de lo ejemplar para el resto de sociolingüistas.

En el mismo círculo de jóvenes investigadores vinculados a Habermas figuraba O. Negt, aunque había realizado su tesis doctoral con Th. Adorno, otra de las referencias ineludibles de la Escuela de Fráncfort. Su relación con Habermas fue breve, porque muy pronto se opuso a su concepto de esfera pública burguesa, frente al que propugnaba el retorno a las fuentes de la teoría crítica, subrayando el carácter opositivo de todo lo público. En 1970 se desliga del círculo de Habermas, ocupando la cátedra de sociología en Hannover.

En 1971 se difunde *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*, cuyo original es de 1968. En esa obra Negt aborda directamente los planteamientos de Bernstein, introduciendo una perspectiva crítica, fundamentalmente ubicada en el nivel teórico. Entendía que el principal mérito de la hipótesis de Bernstein consistía en detectar y denunciar una problemática de honda calado social. Sin embargo, disintió en cuanto a sus soluciones, sobre todo en lo referente a las políticas educativas compensatorias, que ya por aquella época empezaban a despuntar como la gran alternativa pedagógica para tratar de solucionarlo. Para Negt eso suponía integrar a los obreros y a sus hijos dentro de los paradigmas de la clase hegemónica. Reconoce que ese sociolecto, el de los estratos sociales bajos, contiene elementos que limitan de manera severa su toma de conciencia como colectivo. Pero, a cambio, constituye un elemento que desarrolla la cohesión grupal. En consecuencia, propone tomarla como fundamento de una transformación social de más hondo calado, convirtiéndola en el eje a partir del que se construiría una conciencia de clase obrera. Su gestión quedaría a cargo de los sindicatos, con lo que se evitaría su integración dentro del sistema social imperante.

3. La consolidación de investigaciones desde principios de los 70

Con y sin puntualizaciones incluidas, lo cierto es que esas investigaciones fueron el embrión necesario para una auténtica eclosión de investigaciones vinculadas a la propuesta de Bernstein, sobre todo en los primeros años de la década de los 70.

Gutt y Saffner (1971), solo en parte adscritos a esos planteamientos, fueron sin embargo los primeros en hablar de “lingüística emancipatoria”. Plantean, desde luego, un cambio sustancial en la perspectiva desde la que abordar el problema. En su opinión la causa de los

desequilibrios lingüísticos entre los grupos de escolares no está en la familia de origen, sino en los centros educativos. Más en concreto, la sitúan en la metodología didáctica empleada, que proponer sustituir por procedimientos de autogestión escolar. No deja de ser una opción llamativa, por no tan habitual, aunque de compleja aplicación y resultados inciertos.

H. Bühler (1972) y U. Ammon (1972) introducen un giro más prioritariamente lingüístico en la discusión. Para el primero de ellos, Bühler, era prioritario contemplar un componente pragmlingüístico, mediante el que discriminar con exactitud dónde y cómo se producía el déficit. Además, consideraba necesario incorporar otros factores sociales que pudieran actuar como condicionantes, caso del lugar de procedencia o del número de miembros de la unidad familiar. Para acometer todo ello, discriminó cinco situaciones comunicativas básicas:

1. Discusión
2. Descripción
3. Interacción comunicativa sobre un objeto.
4. Interacción sobre un problema
5. Fabulación.

Finalmente concluye que el grueso de las diferencias se registra en las situaciones de discusión. En consecuencia, propone que las actividades compensatorias del aparato escolar se centren en ese aspecto y que, *de facto*, se conviertan en un desarrollo de lo que más tarde la sociolingüística conocería como competencia situacional. Sus conclusiones son ciertamente críticas: ni se habían elaborado programas realmente compensatorios, ni se había desarrollado conciencia de clase entre los trabajos ni, por último, se habían mejorado sus condiciones de vida.

El principal inconveniente de los planteamientos de H. Bühler radica en su falta de consistencia empírica. No se parte de datos contrastados, como si había hecho Oevermann, por lo que no deja de ser una nueva formulación hipotética. A pesar de ello, H. Bühler aporta elementos muy interesantes a la discusión. Por un lado, etiqueta abiertamente la problemática como *Sprachbarrieren*, “barreras lingüísticas”, terminología que se generalizará de inmediato. Por otro, contempla condicionamientos que, en efecto, pueden determinar, no tanto el fondo de la *Hipótesis* de Bernstein, como la configuración de esta. Pueden haber intervenido más factores sociales condicionantes, es más que probable que las diferencias de inventario verbal que

proponen los códigos se propaguen al dominio pragmático y, por descontado, de ello se infiere una práctica docente sustancialmente distinta a la aplicada desde los programas de educación compensatoria. Solo que para llevar todo ello a cabo de manera satisfactoria se precisaban datos empíricos que concretasen todas esas cuestiones. Esa es una tarea que sigue todavía pendiente y que, desde luego, también sigue vigente.

A U. Ammon, por su parte, le interesaban fundamentalmente dos cuestiones: las relaciones entre los dialectos y las variedades normativas, por un lado, y, por otro, las intersecciones que pudiera registrarse entre las funciones del lenguaje y los códigos bernsteinianos.

Hay que decir que esas temáticas —los dialectos y las funciones del lenguaje— han sido dos de las principales constantes en la trayectoria académica de Ammon, con un perfil muy solvente como lingüista reconocido, dentro y fuera de Alemania. Además, se ha ocupado de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, de la enseñanza de lenguas extranjeras, de la política lingüística y, en sentido amplio, de la didáctica de las lenguas. En ese sentido, Ammon se interesa por los planteamientos de Bernstein, más que para concentrarse monográficamente en ellos, por la posibilidad de incorporar un nuevo marco de observación para el desarrollo de un programa tan vasto de investigación como el que finalmente desarrolla.

Sobre la relación entre los dialectos y la variedad normativa, Ammon está interesado en discriminar cómo son identificados por cada estrato social. En relación con este último parámetro, el estrato sociolingüístico, Ammon maneja una acepción bastante más apegada a la sociolingüística norteamericana que la de Bernstein, entendiéndolo como los recursos verbales empleados por los grupos que integran una sociedad. Básicamente distingue dos entre ellos, los estratos bajos y los medios, sobre los que aplica un test de actitudes para evaluar las variedades normativas y estándar. El resultado, en principio, parece bastante concluyente. Los estratos bajos dispensan actitudes positivas hacia el dialecto, en el que encuentran un referente identitario, con el consiguiente desarrollo de espíritu solidario entre sus miembros. Para los medios, por su parte, las actitudes positivas se concentran en torno a la lengua estándar, a la que convierten en factor de demarcación respecto de otros grupos sociales.

La aportación de Ammon introduce la novedad metodológica de incorporar la medición de actitudes en la verificación empírica de la *Hipótesis del Déficit Lingüístico*. Otra cosa es que esa novedad sea por completo pertinente o, cuando menos, de extraordinaria relevancia. Como mucho, las actitudes pueden mostrar el entorno sociolingüístico que envuelve la distribución

asimétrica de los códigos bernsteinianos. Pero, en última instancia, no explica ni su génesis ni el rol sociolingüístico e ideológico que desempeñan. Por tanto, no se dirigen al núcleo del problema que se discutía. Además, la argumentación de Ammon emplea unos criterios muy acordes con la tradición lingüística pero que, de cualquier forma, tampoco está de más repasar con cierto detenimiento. En primer lugar, acomete una investigación sociolingüística a partir de parámetros dialectales. En principio, la sociolingüística superaba la tradición precedente, precisamente a partir de una mayor profundidad descriptiva. Por debajo de los dialectos y la variedad normativa, justo la sociolingüística había insistido en la existencia de otros lectos que resultaban determinantes en la explicación del dinamismo de las lenguas. Ciertamente que en 1972 los modelos sociolingüísticos estaban todavía conformándose. Pero, en todo caso, se disponía ya de una masa de investigación teórica y empírica que invitaba a trascender lo meramente dialectal (García Marcos, 1999).

De esa caracterización de lo dialectal se derivaban otras dos consecuencias bastante cuestionables. Todo el escenario sociolingüístico quedaba reducido en términos binarios con la contraposición norma vs. dialecto. Por definición, las normas lingüísticas, dado su carácter ejemplar en el conjunto de la comunidad, son magnitudes homogéneas y estáticas. Máxime en el caso alemán, el que trabaja Ammon, con el *Hochdeutsch* como referente por encima de la diversidad de realizaciones de la lengua en todo el Mundo Germanófono. Pero, incluso en una situación como la del alemán, la variedad estándar puede estratificarse ligeramente y, por supuesto, lo hacen los dialectos. El *Hochdeutsch* tiene ligeras adaptaciones nacionales en Suiza, Austria o la propia Alemania, distintas a sus correspondientes dialectos. Por otra parte, estos se estratifican internamente. Por lo tanto, ese binarismo no era demasiado pertinente para la descripción que se proponía. Reducir las realizaciones lingüísticas de los estratos bajos a lo dialectal implicaba renunciar a otras diferencias, más directamente relacionadas con la clase social, que era en último término lo que denunciaba Bernstein.

Por último, Ammon reproduce un parámetro sociológico de base similar al empleado por Labov en EE. UU. Para ambos investigadores, la estratificación social se reduce a la contraposición entre estratos medios y bajos. Como han criticado severamente otros investigadores, empezando por Guy (1988), esto simplemente no se atiene a la realidad de las sociedades capitalistas, con estratos claramente altos y con evidente conflictividad entre ellos.

El otro componente de la aportación de Ammon sobre la *Hipótesis del Déficit Lingüístico* se concentró en las funciones lingüísticas, con resultados mucho más ajustados al objetivo

central de esa problemática. Ammon (1972: 20-22) parte de que uno de los cometidos centrales de la sociolingüística consiste en correlacionar las formas sociales, las lingüísticas y las funciones. Sobre estas últimas discrimina ocho posibilidades.

1. Como medio de comunicación.
2. Como medio para la coordinación de la acción.
3. Como imaginario de la experiencia.
4. Como instrumento de la formación de la conciencia.
5. Como medio de pensamiento operativo.
6. Como medio orientador de la acción.
7. Como medio de la atribución social.
8. Como acción social en sí misma.

Fijado ese marco, los códigos bernsteinianos introducen distintos tipos y grados en la manera de acometer esas funciones. El elaborado, para empezar, permite una comunicación más diferenciada, al tiempo que facilita una percepción y un conocimiento más amplios. Asimismo, habilita mejor para la resolución de problemas lógicos y permite una planificación más diferenciada de la acción social. Ammon, por tanto, profundiza en la repercusión social de los códigos más allá incluso del sistema escolar. En última instancia, la situación que denuncia Bernstein forma parte de una discriminación de clase que trasciende a los pequeños y al propio sistema escolar, para convertirse en un auténtico sistema de control social en todos los niveles de la vida.

En todo caso, los planeamientos más radicales correspondieron a Wunderlich (1972), otro autor de heterogénea trayectoria. Formado inicialmente dentro de la física pura, en 1965 entra en contacto con Baumgärtner y Bierwisch en la *Technische Universität Berlin*, lo que lleva a interesarse por la casi recién estrenada Gramática Generativa. No obstante, se doctora en 1969 con un trabajo sobre la temporalidad verbal en alemán, deteniéndose en la interrelación que mantienen morfología y semántica. Desde entonces ha mostrado una enorme inquietud que lo ha llevado a transitar por distintos campos. No solo la teoría de Bernstein ha formado parte de sus inquietudes científicas, sino también la pragmática, la deixis preposicional o el léxico.

En lo tocante al déficit lingüístico, Wunderlich (1971) partió de una crítica completa a todos los planteamientos anteriores que consideraba insuficientes. La sociolingüística, para la

que consideraba imprescindible que se concentrara en su faceta aplicada, reservó cinco grandes objetivos, tan inexcusables como prioritarios:

1. Desarrollo de formas comunicativas libres del poder político.
2. Transformación social a través de la transformación lingüística.
3. Revalorización de la lengua de los trabajadores.
4. Control de su aprendizaje.
5. Constitución de una lingüística marxista reflejo de un nuevo orden social.

El programa de Wunderlich (1971), desde luego, resultaba de una novedad absoluta, lo que no garantizaba ni la claridad ni la aplicabilidad de la propuesta. Aparte de un rótulo llamativo, convendría aclarar en qué consisten las formas comunicativas libres del poder político y, en última instancia, a qué aspiran. Gramsci había examinado con gran precisión la dinámica entre la que se desenvuelven los modelos lingüísticos en las sociedades, básicamente en los *Quaderni* y en las *Lettera* (recogidos en 2013 por Bentivegna). En cada bloque histórico, los grupos implicados disponen de su gramática. Por supuesto, los hegemónicos sitúan la suya como referente normativo. Pero, cuando se produce una modificación en la correlación de fuerzas en la base económica y social, los grupos emergentes trasladan a su gramática ese estatus. Eso aclara el siguiente punto de la propuesta de Wunderlich, una idea muy extendida, pero escasamente fundada en los hechos empíricos. Las lenguas poseen escaso poder para transformar las sociedades, si es que disponen de alguno. Más bien sucede al contrario, la aparición de nuevas sociedades trae aparejados cambios profundos en las lenguas, como demostró Deseriev (1973) para el caso soviético.

Y, en fin, la lingüística marxista ya existía, antes, durante y después de las sociedades socialistas, empezando por las anotaciones de Marx y Engels sobre el lenguaje, siguiendo por los lingüistas de la URSS y la RDA, continuando por la escuela francesa de M. Cohen y terminado por los autores italianos que estaban activos desde hacía una década. De manera que, difícilmente, podía contemplarse como un objetivo de futuro.

4. La transcripción política de esa actividad sociolingüística. El *Bildungsbericht*'70

Más allá de las puntualizaciones que puedan realizarse a algunos de los planteamientos anteriores, lo cierto es que en su conjunto promovieron un estado de opinión que desbordó la esfera científica y motivó acciones sociales muy concretas. La lucha contra las *Sprachbarrieren* se convirtió en un objetivo social para amplias capas de la población que apoyaron, aunque fuera de manera difusa, la propuesta de educación emancipadora que habían propuesto Gutt y Schalfner. Tal fue la presión social, que finalmente la problemática llegó al propio parlamento de la RFA y dio lugar a lo que se etiquetó como *Bildungsbericht*'70. Básicamente, consistió en una reforma global del sistema educativo alemán, con particular mención y atención para la lengua. A este último propósito se destinó el *Bildungsplan für Gach Deutsch*. No suponía una ruptura absoluta con la didáctica tradicional del alemán como lengua materna, aunque sí que introducía índices sociolingüísticos correctores en los niveles elemental y secundario.

De nuevo el *Bildungsplan* puede ser objeto de matizaciones de mayor o menor envergadura, incluso de crítica intensa. Pero lo cierto es que, con sus limitaciones incluidas, cumplió con uno de los grandes objetivos latentes en la línea de investigación iniciada por Bernstein. La sociedad alemana consiguió implantar modificaciones sustanciales que, por lo demás, fueron una referencia para el resto de países europeos que siguieron, con mayor o menor distancia, la filosofía de la enseñanza compensatoria.

Alcanzado el objetivo principal, el interés por Bernstein en Alemania se diluyó de manera tan abrupta como había surgido esa escuela de pensamiento y de investigación sociolingüística. Bien es verdad que dejó una huella con más trayectoria, de hecho, hasta nuestros días, a partir de la contribución personal de algunos de los protagonistas anteriores. Oevermann y Ammon ocuparon cargos relevantes en asociaciones muy vinculadas con el pensamiento social. El primero presidió el Instituto de Fundamentos de Ciencias Sociales de la Universidad de Frankfurt (de Sociología y Psicología Social) desde 1977 hasta su jubilación en 2008. Ammon 2006 ejerció igual función en la Sociedad de Lingüística Aplicada (GAL), en la Universidad Gerhard Mercator Duisburg. O. Negt ha mantenido una militancia social constante. Considerado uno de los referentes de la Generación 68, los intelectuales alemanes vinculados al Mayo francés, fue uno de los referentes ideológicos del *Sozialistischer Deutscher Studentenbund*. Además de su contribución intelectual, ha participado activamente en iniciativas sociales alternativas. Fue uno

de los fundadores de una *Glockseeschule* en Hanover, considerada como una referencia de la educación alternativa en Alemania. Asimismo, consecuencia directa de su intensa vinculación política, fundó el departamento de formación obrera del sindicato metalúrgico *IG Metall*.

La recepción de las ideas de B. Bernstein en la R.F.A., sin duda, constituye una de las más claras derivaciones activas de la sociolingüística sobre un contexto social. En ese sentido, la aplicación de los autores alemanes fue, por supuesto, encomiable. Por supuesto, constituyó un ejemplo de deontología científica, que no siempre se ha observado ni con la misma intensidad ni con la misma capacidad constructiva en la lingüística posterior. No obstante, es inevitable cuestionarse acerca del alcance último del *Bildungsplan* y, en general, de los programas de enseñanza compensatoria. Es evidente que palían, algo, situaciones especialmente delicadas. Otra cosa es que las resuelvan definitivamente. En Alemania, en Gran Bretaña, en el resto de la UE o del mundo occidental sigue existiendo una cuota importante de fracaso escolar, mayoritariamente anclado en los estratos bajos. La educación compensatoria no ha evitado que el aparato escolar, la sociedad en su conjunto, siga recurriendo al lenguaje como herramienta de discriminación y control social. Es más, en los últimos tiempos ha desarrollado formas más complejas de actuación. En 2017 A. García proponía extender la teoría de Bernstein a la incorporación lingüística de los inmigrados a las sociedades de recepción. El uso limitado de las lenguas de esas sociedades suponía una nueva forma de código restringido que ejercía las mismas funciones previstas en su día por Bernstein.

De alguna manera parece inevitable retomar la propuesta de Wunderlich. Contra lo que opinaba, las lenguas y los lingüistas, incluso en el supuesto de mayor compromiso como el alemán de mediados de los 60 y principios de los 70, no transforman las sociedades. En el mejor de los supuestos, denuncian situaciones, contribuyen a desarrollar percepciones o a depurar nuevos instrumentos comunicativos. Nada más. Probablemente, la mayor contribución de los lingüistas a la transformación de las sociedades consista en ser conscientes de sus limitaciones.

Bibliografía

- Ammon, U. (1972). *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Basilea: Beltz.
- Baugh, J. (1988). "Lenguaje y raza. Implicaciones para la teoría lingüística". Newmeyer, F. J. (ed.) *Panorama de la lingüística moderna*. Madrid: Visor, 1992, 87-98.
- Bernstein, B. (1971). *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal. 1989
- Bolander, B. y R. Watss. (2009). "Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein". *Multilingua*, 28: 143-173.
- Bühler, H. (1972). *Sprachbarrieren und schulanfang eine pragmalinguistische untersuchung des sprechens von sechs-bis achtjährigen*. Basilea: Belz.
- Dittmar, N. (1973). *Soziolinguistik*. Fráncfort: Athäneum.
- Deseriev, J. (1979). "Social Linguistics". *Language*, 13: 5-40.
- García, A. (2017). *Adquisición del español como segunda lengua: El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*. Almería: Universidad de Almería, 2019.
- García Marcos, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Gramsci, A. (2013). *Escritos sobre el lenguaje*. Buenos Aires, Untref. Edc. a cargo de Diego Bentivegna.
- Gutt, A. y Salfner, R. (1971). *Sozialisation und Sprache*. Fráncfort: Europäische Verlangsanstalt.
- Guy, R. 1988. "Lenguaje y clase social". Newmeyer, F. J. (ed.) *Panorama de la lingüística moderna*. Madrid: Visor, 1992, 57-86.
- Negt, O. 1971. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Gotinga: Steidl.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Fráncfort: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El Lenguaje como Semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE, 1982.
- Klein, G. (1977). *La sociolingüística*. Florencia: La Nuova Italia.

Labov, W. (1970). "The logic of non-standard English". J. E. Alatis (ed.), *20th Annual Round Table. Linguistics and the teaching of Standard English to speakers of other languages or dialects*. Georgetown: Georgetown University Press, 1- 45.

Reichwein, R. (1967). "Sprachstruktur und Sozialschicht: Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium?". *Soziale Welt*, 18 (4): 309-330.

Roeder, M. (1965). "Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen". *Pädagogische Forschungen* 32, 1-9.

Wunderlich, D. (1971). "Zum Status der Soziolinguistik". Klein, W. y D. Wunderlich, eds. *Aspekte der Soziolinguistik*. Fráncfort: Athäneum, 297-321.