El español como lengua heredada: oportunidades para el empoderamiento, el crecimiento personal y la reflexión

Reinaldo Cabrera-Pérez, Daniella Conde y Diego Pascual y Cabo
Universidad de Florida

1. INTRODUCCIÓN

Cuando las personas emigran, sus costumbres y sus lenguas también lo hacen. Como consecuencia natural del choque que se produce entre la comunidad que llega y la que recibe, se generan una serie de cambios que no suelen dejar a nadie indiferente. Estos cambios pueden observarse no solo en cuanto a la composición demográfica resultante, sino también en lo que respecta al ámbito social, cultural y lingüístico, entre otros. En lo referente a la lengua, que es lo que nos atañe en este ensayo, cabe destacar que cuando dos lenguas y sus hablantes entran en contacto, con el tiempo, éstas se terminan prestando palabras, sonidos y estructuras gramaticales. Esta dinámica se observa con mucha frecuencia en zonas fronterizas, donde las diferencias entre una lengua y otra se llegan a difuminar. Un ejemplo claro es el denominado portuñol, fenómeno plural que «aúna una serie de prácticas lingüísticas enormemente heterogéneas que permean la comunicación entre hispanohablantes y lusófonos» y que se puede escuchar tanto en la península ibérica como en zonas fronterizas de Brasil con Venezuela, Paraguay o Uruguay (p. ej. Calvo del Olmo, 2021: 108). En el contexto actual de los Estados Unidos, el contacto lingüístico entre el español y el inglés es incluso más extendido y más enraizado.

Y es que el espanglish, como se conoce popularmente, aunque no sin controversia (p. ej., Otheguy, 2009), es decididamente una realidad lingüística y una forma de entender la vida para millones de hispanohablantes, tanto en zonas fronterizas como no fronterizas (p. ej., Salaberry, 2002; Fairclough, 2003).

La experiencia de los inmigrantes es diversa y dinámica. Para la mayoría, el salir de su tierra natal conlleva un gran sacrificio ya que dejan atrás su cultura, lengua y sus tradiciones. Aunque una rápida adaptación y progresiva asimilación a la nueva sociedad puede ser algo muy beneficioso desde el punto de vista social o económico, es probable que este proceso también provoque cambios que afecten su identidad lingüística y cultural. Los motivos son siempre variados y complejos, pero un cambio que con frecuencia se puede apreciar es cómo la lengua dominante de la sociedad se va abriendo camino en el entorno familiar. En el caso de los niños, de los hijos y los nietos de la migración, es muy común ver como su repertorio lingüístico empieza a verse influenciado por la lengua de la sociedad, hasta el punto de que muy rápidamente se convierte en su principal vehículo de comunicación. Y es que a pesar del deseo de mantener la lengua de la familia y de las presiones sociales normativas que

intentan mantener cada sistema por separado, lo más normal es ver cómo las lenguas se acaban entrelazando, conectándose y complementándose la una con la otra.

Aunque este fenómeno lingüístico no es nada extraordinario, en el sentido de que se ha repetido a lo largo de la historia por todo el mundo, sigue siendo malentendido y mitificado por nuestra sociedad. Esta contraposición entre lo natural y lo ideológico se manifiesta explícita o implícitamente a través de las prácticas discursivas populares que con frecuencia se refieren a estas lenguas como impuras, bastardas o grotescas. El énfasis excesivo en mantener la supuesta pureza de una lengua refleja cuestiones de poder. Esto se puede ver, por ejemplo, en la persistencia de estereotipos e ideologías normativas que critican e incluso rechazan las variedades lingüísticas menos prestigiosas, entre las que notablemente se encuentran las variedades de contacto.

Este panorama que acabamos de presentar de manera tan general y simplificada hasta el momento, corresponde en gran medida a las experiencias de los denominados hablantes de español como lengua de herencia o lengua heredada (LH). Estos dos términos, cada día más difundidos e investigados, se empezaron a usar allá por la década de los 80 y 90 del siglo pasado en Canadá y los Estados Unidos (p. ej., Cummins, 1991) para hacer referencia a contextos de bilingüismo asimétrico. Es decir, contextos en que dos o más lenguas coexisten, pero no comparten ni el mismo valor ni función social. Mientras que el prestigio está asociado con la lengua dominante, omnipresente en todos los ámbitos sociales y con mayor arraigo cultural, la LH existe relegada a su condición subordinada.

2. ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA

A pesar de su ubicuidad, no nos es fácil llegar a una definición que sea precisa y que al mismo tiempo pueda aplicarse a todos los hablantes de LH de forma concluyente y en todos los contextos. Dicho eso, a día de hoy, la definición más conocida es la propuesta por Guadalupe Valdés (2001), que usó este término para referirse a aquellas personas que crecieron en un hogar donde se hablaba una lengua minorizada (i.e., que no es la lengua mayoritaria de la sociedad) y que son, hasta cierto punto, bilingües (Valdés, 2001). Dicho de otro modo, los hablantes de herencia son individuos que provienen de comunidades donde el español ha sido tradicionalmente un idioma que se habla dentro de su comunidad, pero que pueden haber experimentado un cambio hacia el inglés como su lengua dominante.

Así pues, según esta definición, el español en el contexto de los Estados Unidos sería un claro y prototípico ejemplo de LH. Si consideramos otras definiciones, veremos que las LH pueden a su vez clasificarse de varias maneras. Por ejemplo, resaltando la condición sociohistórica de la LH con respecto a la lengua mayoritaria, Fishman (2000) identifica tres tipos de LH: Las lenguas indígenas, que son aquellas que ya se hablaban en el territorio americano antes de la llegada de los

europeos. Las lenguas coloniales, que son las que hablaban los primeros grupos de colonizadores europeos, como el alemán o el francés. Y las lenguas inmigrantes, que son aquellas que llegaron a los Estados Unidos después de 1776, año en el que se oficializa su independencia. Desde esta perspectiva, el español podría considerarse como LH colonial o inmigrante, dependiendo del contexto.

Los hablantes de LH forman parte de un grupo muy heterogéneo. Su categorización en un solo perfil unificado suele derivar en el uso de clichés y estereotipos simplistas. Dicho eso, sí se pueden observar una serie de patrones comunes que nos permiten identificarlos. Mientras que todos suelen ser dominantes y sentirse más cómodos con la lengua mayoritaria, sus habilidades con la LH son mucho más variadas. Algunos pueden considerarse bilingües balanceados. Es decir, que tienen más o menos igual dominio en la lengua de herencia y en la lengua mayoritaria de la sociedad. Otros, en cambio, no se sienten cómodos hablando la LH en público. También se les dificulta el proceso de lectoescritura o incluso ya no pueden usar la lengua de manera productiva. A pesar de esto, los hablantes de LH sí suelen tener una fuerte conexión identitaria con la lengua y la cultura, lo cual, como veremos más adelante, puede que les anime a reforzar esta conexión más adelante en su vida.

La variedad de perfiles que caracteriza este tipo de bilingüismo es consecuencia de múltiples factores entre los que se destacan la edad de adquisición de la LH y de la lengua mayoritaria, el estatus y la vitalidad lingüística de la comunidad en la que resida, el acceso (o no) a educación formal en la LH, la cantidad y la calidad del input al que son expuestos, etc. (p. ej., Pascual y Cabo & Montrul, 2021). El entrecruzamiento de estos factores en edades tan tempranas suele afectar de manera determinante su desarrollo personal y lingüístico. Por ejemplo, el inicio de la educación formal a los 4 ó 5 años marca un momento de verdadero cambio en sus prácticas lingüísticas. Hasta ese momento, muchos han estado resguardados en el hogar, donde estaban expuestos solamente a la lengua familiar. Para muchos, es el primer día de colegio cuando se dan cuenta de que no todo el mundo habla la misma lengua o que no son miembros de la misma cultura. A medida que prosiguen con su formación académica y que su exposición a la lengua mayoritaria se intensifica, su identidad (lingüística) y su sentido de pertenencia pueden llegar a verse afectados. Es en ese contexto donde los niños empiezan a tomar conciencia de las barreras lingüísticas y socioculturales que les rodean y donde, con el tiempo, interiorizarán normas, preferencias e incluso ideologías de subvaloración y discriminación que perviven en nuestra sociedad. Esta realidad puede generar sentimientos de exclusión o marginalización, lo que sin duda puede afectar su sentido de identidad y comunidad.

En medio de esta dinámica tan compleja, es de esperar que el repertorio lingüístico se desarrolle y se ajuste a las características de su nueva realidad. Estos ajustes suelen ser en detrimento de la LH, la lengua subordinada, la cual cada vez se usará menos, con menos gente y en menos contextos. Para algunos, este proceso que no solo no favorece el uso de la LH, sino que la obstaculiza, puede

incluso desembocar su eventual pérdida. Para otros, más afortunados por tener recursos que fomenten la lectoescritura en casa, por vivir en áreas con alta vitalidad lingüística o por tener acceso a una educación bilingüe de calidad, es posible que puedan potenciar sus habilidades bilingües. Para la mayoría, sin embargo, su realidad lingüística se encuentra en algún lugar entre estos dos extremos. De hecho, con frecuencia consiguen mantener un nivel de competencia lingüística que les permite participar en conversaciones en español, aun cuando en ocasiones ellos prefieran interactuar en inglés (Parra, 2017).

Dicho todo esto, desde una perspectiva interseccional e interdisciplinaria, no debe sorprender a nadie que la competencia lingüística y metalingüística de los hablantes de español como LH no siempre se alinee con la de aquellas personas que crecieron y se educaron en países donde el español es la lengua dominante. Por ejemplo, algunos rasgos que caracterizan el español como LH en los Estados Unidos, son el sobreuso de los pronombres de sujeto, la omisión de la 'a' personal y de los artículos definidos o la preferencia por formas de indicativo donde uno esperaría encontrar el subjuntivo. Es muy común también encontrar innovaciones lingüísticas y expresiones que no se consideran estándar en la forma de calcos (llamar pa'tras, to call back), préstamos (lonche, lunch), extensiones semánticas (aplicar con el significado de solicitar) y cambio de código.

Como dice María Luisa Parra, si bien todos estos fenómenos representan cambios en la lengua, estos se identifican en comparación con el español de países donde ésta es la lengua dominante, que sigue una ideología que privilegia las normas monolingües. El cambio en la lengua no quiere decir que las variedades, establecidas o emergentes, sean menos sofisticadas lingüísticamente o menos eficaces desde el punto de vista comunicativo (Parra, 2021: 46).

Aunque con frecuencia muchas de estas diferencias se suelen atribuir a la simple transferencia de la lengua mayoritaria en el desarrollo de LH, la realidad es un poco más compleja. Si ese fuera el caso ¿por qué no observamos el mismo tipo de innovación lingüística en todas las personas? ¿por qué hay tanta variación en su uso incluso dentro de la misma persona? ¿por qué algunas propiedades de la lengua se ven afectadas por esta influencia croslingüística pero otras no? Estas y otras preguntas similares son las que actualmente se plantean dentro del programa general de investigación sobre el español como LH.

Sea cual sea la realidad que motive estos cambios lingüísticos, las expectativas normativas monoglósicas condicionan su valor. Su legitimidad y la de sus hablantes se cuestiona desde la orientación normativa del discurso académico (Valdés y Parra, 2018). La comparación —injusta— con dialectos monolingües de la misma lengua, provoca la contemplación de la LH como incorrecta e inapropiada y la de sus hablantes como deficientes o incompletos. Por ejemplo, en el contexto de los Estados Unidos, el español como LH ha sido tradicionalmente descrito peyorativamente con términos como pocho, mocho o jerga fronteriza (p. ej., Loza, 2017).

Este tipo de actitudes y de dinámica se observa con frecuencia incluso entre miembros de la misma familia.

Con demasiada frecuencia, las prácticas discursivas de los hablantes de español como LH se perciben a través de filtros raciolingüísticos (p. ej., Flores y Rosa, 2015). Es decir, existe una asociación implícita entre su manera de hablar y los factores raciales y étnicos. Debido a la asiduidad de este tipo de experiencias negativas, no es de sorprender que tanto sus identidades como sus propias actitudes hacia la LH reflejen hasta cierto punto una reproducción de ideologías normativas que van en contra de su misma esencia como bilingües.

3. OPORTUNIDADES PARA EL EMPODERAMIENTO, EL CRECIMIENTO PERSONAL Y LA REFLEXIÓN

En los Estados Unidos, el español es desde hace años el segundo idioma más hablado y el que más comúnmente se estudia como segunda lengua en las instituciones académicas. Por suerte, la presencia de hablantes de español como LH en nuestras aulas es cada vez más numerosa. Es por eso que la demanda de instructores que puedan diseñar, administrar y enseñar cursos enfocados en servir las necesidades de este tipo de estudiantes está al alza.

Estos estudiantes, motivados en gran parte por el ideal de reconectarse con sus raíces y de fortalecer sus relaciones familiares, suelen mantener un firme compromiso con el desarrollo de su conocimiento lingüístico y cultural. Sin embargo, debido a la internalización de ideologías lingüísticas normativas, no es extraño ni sorprendente, que muchos de ellos consideren que no hablan español o al menos no español «de verdad». Para remediar esta situación, muchos exigen un estudio explícito de la gramática, ya que piensan que solo así podrán satisfacer sus supuestas necesidades. Sin embargo, la realidad suele ser diferente ya que por encima de esa necesidad lingüística (o al menos no por debajo) existe otra serie de necesidades socioemocionales que condicionan su comportamiento y su identidad lingüística.

En este contexto, muchos profesores de español nos preguntamos cómo trabajar de manera eficiente en el aula con este grupo diverso, bilingüe y bicultural. Para facilitar esta tarea, en las últimas décadas se han desarrollado una serie de enfoques y filosofías de enseñanza que tienen como objetivo el desarrollo lingüístico y la supresión de prácticas discriminatorias (p. ej., Pascual y Cabo & Torres, 2021). Por cuestiones de espacio y por la naturaleza de este breve ensayo, no podemos considerar ni profundizar aquí en todos estos avances. Los lectores interesados pueden remitirse a los textos de Beaudrie y colegas (2014), Pascual y Cabo & Torres (2021). Sí pretendemos, sin embargo, resaltar algunos aspectos que consideramos relevantes y que creemos pueden ser útiles para los lectores.

Para empezar, si bien la adaptación de estrategias tradicionales comúnmente usadas para enseñar el español como segunda o como lengua extranjera, podría ser útil hasta cierto punto, la realidad es que esta orientación no es la más adecuada. La enseñanza explícita de las reglas gramaticales y su práctica a través de ejercicios repetitivos descontextualizados no va a ser útil para estudiantes que ya tienen cierta competencia comunicativa. Por ejemplo, de poco va a servir el tiempo y el esfuerzo invertido en una clase para explicar la diferencia entre ser y estar, si nuestros estudiantes ya son capaces de utilizar ambos verbos de manera productiva. Su conocimiento lingüístico implícito debe considerarse desde el principio y debe servir de eje en torno al cual gire nuestra enseñanza. En su lugar, se deben adoptar enfoques críticos que permitan reconocer al estudiante y sus prácticas discursivas como eje central en nuestra enseñanza.

En relación con lo anterior, y ante la típica pregunta sobre qué variedad de español se debe enseñar en nuestras clases, coincidimos plenamente con la posición de académicas como Guadalupe Valdés, María Carreira o María Luisa Parra, quienes sostienen que debemos alejarnos de modelos tradicionales que se limitan a enseñar lo que comúnmente se puede considerar como la variedad estándar de la lengua. En lugar de privilegiar el uso de un dialecto sobre otros (especialmente en el caso de variedades «ideales» que no son otra cosa sino una herramienta que garantiza la supremacía lingüística de los grupos en poder), debemos considerar las necesidades de los estudiantes. Los estudiantes como usuarios expertos de la lengua deben verse representados en los materiales. Para ello se debe hacer un esfuerzo para incorporar las variedades lingüísticas representadas en el aula, incluyendo la del profesor.

No obstante, no podemos olvidar que además de que el español es de por sí una lengua muy variada, debemos tener en cuenta que existe en un contexto minorizado y que convive con el inglés, que también es muy variable. Este contexto sociolingüístico tan rico facilita la influencia bidireccional entre lenguas y dialectos, la cual se cristaliza en el desarrollo de características propias tanto a nivel léxico, como morfológico y fonológico. En vez de penalizar a nuestros estudiantes por desviarse de la norma, en nuestras clases buscamos validar su realidad lingüística y cultural. Para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas a la par que la legitimación de sus propias variedades lingüísticas, debemos de dejar de ver al español de los Estados Unidos como una lengua extranjera. Ante esta idea, vale la pena reflexionar y preguntarse por qué el español que se habla en los Estados Unidos ni tiene el mismo valor social que otras variedades de español, ni goza del mismo aprecio. Es a través de reflexiones de este tipo como podemos concienciarnos (y ayudar a los estudiantes a entender) sobre los factores extralingüísticos que se asocian con la percepción de prestigio y poder lingüístico.

Es necesario que reconozcamos que la lengua española no es solamente un idioma que se habla en España, México o Argentina (p. ej., *language elsewhere* (Mena, 2022)). La lengua española es una realidad aquí y ahora.

Un porcentaje significativo de nuestros estudiantes es consciente de que su uso y conocimiento del español no cumple con las expectativas impuestas en el ámbito académico. Como instructores nuestras aulas deben ser espacios en los que los hablantes de LH pueden compartir sus puntos de vista y experiencias sin preocuparse por ser juzgados. En mayor o menor medida, todos tenemos prejuicios (lingüísticos, sociales, raciales, etc.) que de manera consciente o inconsciente pueden incidir en nuestro razonamiento. Lo queramos o no, y por muy buena intención que tengamos, los instructores no estamos exentos de prejuicios que condicionan nuestras orientaciones y reacciones en el aula. Así pues, para tomar conciencia de estos prejuicios y evitar que se vean reflejados en nuestras prácticas pedagógicas debemos hacer una reflexión crítica y profunda sobre nuestras actitudes lingüísticas.

4. CONCLUSIÓN

Los hablantes de español como LH son parte de un grupo muy heterogéneo, no solo en cuanto a su competencia lingüística y afiliación étnica, sino también en cuanto a sus actitudes, ideologías, motivaciones y experiencias (Parra, 2021; Carreira y Beeman, 2014). Como hemos visto, su identidad lingüística es compleja, dinámica y multifacética ya que se cruza con una variedad de factores, como la raza, la etnia, la clase y el género (p. ej., Parra, 2021; Carreira y Beeman, 2014). Conviven rodeados de ideologías monoglósicas normativas que por una parte elevan al inglés como lengua superior y por otra respaldan al español como idioma, pero en el que no se incluyen sus experiencias lingüísticas ya que son juzgadas con desprecio como una práctica que se debe evitar. Debido a este entramado, a menudo sienten que no encajan en su sociedad, atrapados entre dos mundos que parecieran ser demasiado distantes (Carreira y Beeman, 2014). Con el tiempo, incapaces de procesar lo complejo de su realidad subordinada, llegan incluso a experimentar sensaciones de inseguridad y de marginación que pueden resultar en el rechazo de su lengua y de su cultura (Carreira y Beeman, 2014). En este contexto, no todo está perdido. Tenemos una oportunidad única para reflexionar sobre nuestras prácticas educativas. Para apoyarles y potenciar su conexión con la lengua es importante que desmitifiquemos el bilingüismo en general y las prácticas discursivas de los hablantes de español como LH en particular. Como educadores, debemos empoderar a nuestros estudiantes para que desafíen el *statu quo* dentro y fuera del aula. Para poder entender las jerarquías de prestigio (lingüístico y social) que dividen las distintas variedades y sus hablantes es necesaria una reflexión crítica sobre nuestras propias actitudes y prácticas discursivas.

BIBLIOGRAFÍA

Carreira, M. M., & Beeman, T. (2014). *Voces: Latino students on life in the United States*. Praeger, an imprint of ABC-CLIO, LLC.

Cummins, J. (1991). «Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children». En E. Bialystock (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89) Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1991). «The Development of Bilingual Proficiency from Home to School: A Longitudinal Study of Portuguese-Speaking Children». *Journal of Education*, 173(2), 85–98.

Del Olmo, F. C. (2021). «El portuñol: ¿qué es? como se faz?». *Langues Romanes Non Standard*, 99.

Fairclough, M. (2003). «El (denominado) Spanglish en Estados Unidos: Polémicas y realidades». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2, 185–204.

Fishman, J. A., & Fishman, G. S. (2000). *Rethinking language defense. In Rights to Language* (pp. 27-31). Routledge.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in Education». *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

Loza, S. (2017). «Transgressing Standard Language Ideologies in the Spanish Heritage Language (SHL) Classroom». *Chiricú Journal: Latina/o Literatures, Arts, and Cultures*, 1(2), 56-77.

Mena, M. (2022). «The Language-Elsewhere: A Friendlier Linguistic Terrorism.» In *The Spanish Language in the United States: Racialization, Rootedness, and Resistance*, edited by José A. Cobas, Bonnie Urciuoli, Joe Feagin, and Daniel J. Delgado. Routledge.

Otheguy, R. (2009) «El llamado espanglish», en López-Morales, H. (coord.) *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Santillana, pp. 222–247.

Parra, M. L. (2017). «Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada». *Resources Teaching Spanish as a Heritage Language*, 032-06.

Parra, M. L. (2021). «Tension and contention in language education for Latinxs in the United States». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2305–2307.

Pascual y Cabo, D., & Torres, J. (Eds.). (2021). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. Routledge Press.

Pascual y Cabo, D. & S. Montrul. (2021). *Morfosintaxis nominal del español como lengua de herencia*. In D. Pascual y Cabo & J. Torres (Eds.) Routledge Press. Book series: Advances in Spanish Language Teaching.

Salaberry, M. R. (2002). «Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology». *The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology*, 397.

Valdés, G. (2001). «Heritage language students: Profiles and possibilities». In Peyton, Joy, Ranard, Donald & ScottMcGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp.37-80).McHenry, Illinois: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Valdes, G. & Parra, M. L. (2018). *Towards the development of an analytical framework for Examining Goals and Pedagogical Approaches in Teaching Language to Heritage Speakers*.