Nociones sobre lenguas de herencia
Dirigidas al profesorado de español

Francisco Moreno Fernández
Universität Heidelberg

RESUMEN

El concepto de lenguas de herencia se ha desarrollado durante el último medio siglo hasta alcanzar una madurez evidenciada en los campos de la enseñanza y de la investigación. Estas páginas pretenden contribuir a la difusión, especialmente entre el profesorado de lengua española, de algunos de los fundamentos relativos a las lenguas de herencia. La conveniencia de un texto así se justifica, por un lado, por la difusión internacional de la etiqueta «lenguas de herencia» sin que el concepto y sus implicaciones se hayan incorporado sistemática y profundamente a la formación del profesorado. Por otro lado, la multiplicidad de contextos internacionales en que las lenguas de herencia tienen presencia suele provocar interpretaciones particulares o proyecciones inadecuadas. Si las lenguas de herencia forman parte de la experiencia social estadounidense, no ocurre lo mismo en otras amplias regiones del mundo. Por ello conviene presentar de un modo claro algunas de las nociones sobre las que se sustenta el tratamiento de las lenguas de herencia desde una perspectiva internacional, especialmente en el ámbito de la enseñanza.

CARACTERIZACIÓN DE LAS LENGUAS DE HERENCIA

Cuando en 1960 una familia hispanohablante emigraba a los Estados Unidos, los menores que la integraban recibían la misma consideración que sus progenitores: la de hablantes nativos de español. La realidad social y escolar de esa familia, sin embargo, enseguida demostraba en la comunidad de destino que la condición lingüística de los adultos no era idéntica a la de los menores. Del mismo modo, se evidenciaba que las condiciones idiomáticas de los entornos de escolarización de los inmigrantes menores tampoco eran las mismas que las de los menores de la comunidad de acogida.

Con el fin de identificar los distintos perfiles de hablantes en sus entornos idiomáticos, estos se pueden clasificar en un esquema muy simple donde se distingue el orden de adquisición de las lenguas (primera o materna lengua, segunda – tercera lengua…) y el tipo de entorno idiomático. Dentro de este último, pueden distinguirse los entornos cuya lengua mayoritaria es la misma que la primera o nativa de los hablantes en cuestión (entorno homoglósico), de los entornos cuya lengua mayoritaria es diferente de la primera o nativa de los hablantes en cuestión (entorno heteroglósico) (Moreno Fernández, 2010).

	Entorno homoglósico	Entorno heteroglósico
Primer lugar	**A** Lengua materna *Hablantes nativos*	**B** Lengua materna / Lengua de herencia *Hablantes de herencia*
Segundo lugar (tercero, cuarto...)	**C** Lengua segunda *Hablantes de L2*	**D** Lengua extranjera / Lengua adicional *Hablantes de LE*

Cuadro 1. Tipos de hablantes y de lenguas. Entornos idiomáticos y orden de adquisición

Las dos categorías generales incluidas en el esquema permiten distinguir las condiciones de los hablantes nativos, de los hablantes de segundas lenguas o lenguas adicionales, de los hablantes de lengua extranjera y de los hablantes de herencia o de lengua heredada. En este último caso, se hace referencia a hablantes de una lengua nativa determinada —adquirida en primer lugar— que se mueven en un entorno heteroglósico, generalmente, por razones migratorias. Teniendo esto en cuenta, las escuelas cuya lengua vehicular coincide con la mayoritaria del entorno social permiten que los estudiantes hablantes de otras lenguas se sumerjan en la mayoritaria de un modo pleno (sumersión). Cuando las escuelas crean un ambiente cuya lengua vehicular no coincide con la lengua mayoritaria del entorno, tales espacios sirven para que los estudiantes se muevan en un ambiente inmersivo (inmersión). Esta diversidad de situaciones revela con claridad que la dimensión social es esencial para comprender cómo son y cómo funcionan los hablantes y las lenguas de herencia.

Como puede desprenderse de lo explicado, el fenómeno de las lenguas de herencia no es ni mucho menos unidimensional. De modo simplificado, podrían distinguirse cinco dimensiones básicas que afectan a las lenguas de herencia y sus hablantes. En primer lugar, la *dimensión educativa* encerraría todos los aspectos relacionados con la educación de los hablantes de herencia (didáctica de la lengua, organización escolar, formación de profesorado…). En segundo lugar, la *dimensión étnica* atendería a las cuestiones derivadas de la etnia de los hablantes de herencia que afectan a su identidad y al modo en que esta se percibe. La *dimensión comunitaria*, en tercer lugar, recoge las acciones y actitudes de los hablantes de herencia en su socialización cotidiana, así como las acciones y actitudes de las que son objeto. Estas dos últimas dimensiones se sitúan en un mismo plano dado que entre ellas existen claras conexiones. En cuarto lugar, podría identificarse una *dimensión lingüística*, referida a las consecuencias del contacto entre la lengua de herencia y la mayoritaria. Por último, una quinta dimensión incluiría los procesos psicocognitivos y psicolingüísticos implicados en la *adquisición* de las lenguas, la mayoritaria y la heredada, y sus consecuencias sobre el conocimiento de esta última, incluidos su posible deterioro y pérdida. Estas dos últimas dimensiones también están conectadas.

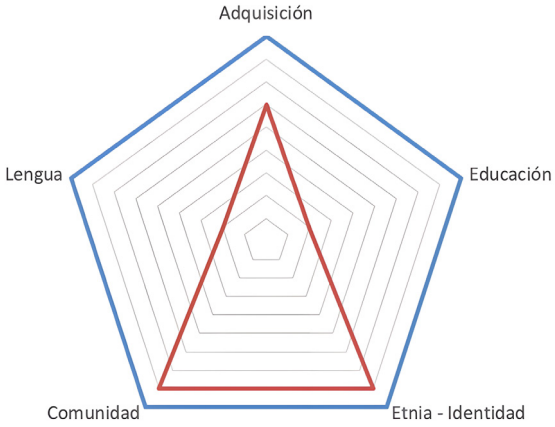

Figura 1. Dimensiones en el estudio de las lenguas y los hablantes de herencia

En la identificación de estas dimensiones, se ha hecho una distinción básica entre hablantes de herencia y lenguas de herencia. De hecho, las dimensiones educativa, étnica y comunitaria afectan primordialmente a los hablantes, mientras que las dimensiones lingüística y de adquisición tienen que ver principalmente con las lenguas. No quiere esto decir que lo relativo a las lenguas no incida sobre los hablantes o viceversa; simplemente se trata de enfatizar una perspectiva u otra según su relevancia en los estudios que las abordan.

Las *lenguas de herencia* han recibido diferentes definiciones en las últimas décadas, pero baste recordar dos de ellas para presentar su perfil fundamental. Silvina Montrul (2015: 15-16) las define como lenguas minoritarias inmigrantes que coexisten y son aprendidas junto a una lengua mayoritaria o socialmente dominante. La propia Montrul y Maria Polinsky (2021) explican que una lengua es de herencia si se habla en casa o se pone a disposición de los niños pequeños y, sobre todo, si no es una lengua nacional o dominante en la sociedad. Vemos, pues, que estas definiciones, aun centrándose en las lenguas, prestan más atención al aprendizaje y a la comunicación familiar.

En lo que se refiere a los *hablantes de herencia*, Guadalupe Valdés (2000), pionera de esta línea de estudios, los define como individuos criados en hogares donde se habla una lengua distinta a la dominante en la comunidad, lo que da lugar a un cierto grado de bilingüismo. Asimismo, Montrul y Polinsky (2021), junto a Rothman (2009: 156), afirman que los hablantes de herencia lo son si —y solo si— tienen cierto dominio de la lengua de herencia adquirido de forma natural.

Junto a esta distinción elemental entre lenguas y hablantes, no siempre matizada, existe otra aún más básica que condiciona la forma de valorar y entender el fenómeno de la herencia. Se trata de la distinción entre lenguas y hablantes de herencia, propiamente dichos, lenguas y hablantes de lenguas segundas o

adicionales, y lenguas y hablantes nativos. Recordemos que uno de los principales inconvenientes en el tratamiento de la herencia durante la segunda mitad del siglo xx fue la confusión de los hablantes de herencia con los nativos. Entre estos tres tipos de lenguas (nativas: L1; segundas: L2; y de herencia: LH), así como de sus respectivos hablantes, existen diferencias como las que se enumeran a continuación:

1. Los hablantes de LH son diferentes de los monolingües nativos en su dimensión lingüística, adquisitiva, identitaria o comunitaria, pero aún son más diferentes de los hablantes de L2. La interpretación del conocimiento de la LH como una competencia incompleta (Montrul, 2015) no es apropiada: las lenguas de herencia son sistemas lingüísticos coherentes, no incompletos, con reglas y operaciones coherentes, si bien suficientemente diferenciadas de las lenguas nativas. Cosa distinta es que las habilidades estilísticas o interactivas de los hablantes de herencia suelan ser más limitadas que las de los nativos.

2. Las diferencias entre una lengua de herencia y una lengua nativa en monolingües se pueden comparar con las diferencias entre los dialectos de una misma lengua. Esto no significa que las lenguas de herencia sean dialectos de las nativas, en el sentido geolingüístico; más bien se trata de variedades diferentes, originadas en el contacto de lenguas y en las condiciones de su aprendizaje y uso social. Asimismo, podría decirse que los hablantes de herencia son un grupo especial entre los hablantes nativos.

3. Entre los hablantes de LH y L2 existen diferencias de fluidez. Los hablantes de L2 hablan su lengua materna L1 con más fluidez que la L2, mientras que los hablantes de LH pueden hablar la L2 (lengua mayoritaria) con más fluidez que su lengua materna L1 (lengua minoritaria) (Montrul, 2015: 250).

4. La evolución prototípica de una L1 a lo largo de la infancia hasta la edad adulta es de desarrollo creciente continuo; la evolución de una L2 es de desarrollo en un grado menor, generalmente desde la adolescencia; la evolución de una LH, en cambio, suele mostrar un decrecimiento de sus recursos desde la infancia a la edad adulta (Montrul, 2012), de ahí la importancia que cobra le introducción de la LH en el proceso educativo de niños y jóvenes.

Hasta aquí las explicaciones y propuestas de los expertos. Ahora bien, tan interesantes como estas son las que se derivan de las opiniones y percepciones de los auténticos protagonistas del fenómeno de la herencia lingüística: los propios hablantes y sus familiares o allegados. En una página electrónica creada y mantenida por Roxana Shintani en la Universidad de Waseda en Japón, se recogen testimonios de padres y estudiantes sobre su experiencia en relación con las lenguas de herencia. Sobre los textos de esos testimonios, hemos realizado un análisis léxico-estadístico, por medio del programa T-Lab (Lancia, 2024), que ha permitido analizar los términos clave y descubrir la configuración de una «Ego-Network» cuyo resultado se representa en la ilustración.

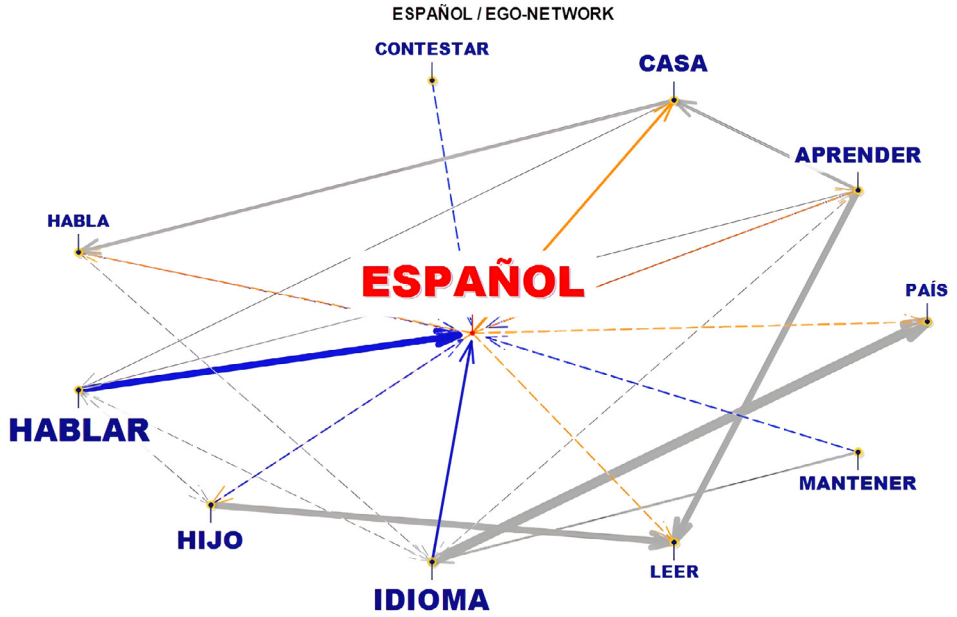

Figura 2. *Ego-Network* de la palabra «español» en testimonios de padres y hablantes de herencia japoneses.

Las asociaciones léxicas y la red de coocurrencias de la palabra «español» (*Ego-Network*) revelan que los protagonistas del fenómeno (los hablantes y su entorno) conceden relevancia al concepto de 'casa' en relación con 'hijos' y con 'hablar' (*hablar – hijos – casa*), así como a la lengua del país anfitrión o mayoritaria y al hecho de 'mantener' la lengua, lo que se consigue no solamente mediante la acción de hablar, sino también mediante la lectura. No se menciona con claridad, frente a los argumentos de los expertos, ni el carácter no dominante de la lengua heredada ni el dominio limitado que se pueda tener de ella. De esto se desprende nuevamente el peso objetivo y subjetivo de la vertiente social del fenómeno de la herencia lingüística.

CONSIDERACIONES SOCIALES SOBRE LAS LENGUAS DE HERENCIA

La consideración de las lenguas y los hablantes de herencia desde una perspectiva social conduce inequívocamente al tratamiento de tres conceptos clave: identidad, generación e integración. La *identidad* se define como el conjunto de rasgos que caracterizan a un individuo o grupo frente a los demás. En este sentido, las lenguas de herencia son rasgos de la identidad de sus hablantes, que se asocian a otros rasgos, como la etnia o la religión, frente a los rasgos mayoritarios de su entorno. Debe valorarse, no obstante, que los propios hablantes pueden tener dudas sobre su identidad o incluso negarla, así como entrar en conflicto al intentar responder sobre ella. Por eso es importante entender que las identidades no son simples ni planas, sino que pueden ser múltiples y complejas. Martin Guardado (2019) presenta la

identidad como un sistema de capas concéntricas en las que puede predominar un origen étnico concreto, una filiación nacional, una identidad panétnica o incluso el cosmopolitismo. Por ejemplo, un joven norteamericano de familia maya procedente de México podría identificarse como maya, como estadounidense, como latino o como ciudadano del mundo, sin entrar en contradicción.

Esto explica parte de los conflictos que pueden experimentar los hablantes de herencia en sus respectivos entornos y de las situaciones que se les pueden plantear en el proceso de integración. A este respecto, se hace necesario distinguir niveles en las *generaciones* de inmigrantes.

Primera generación: Personas que emigraron siendo adultos (mayores de 18 años)
Generación 1.25: Personas que emigraron siendo adolescentes (13-17 años)
Generación 1.5: Personas que emigraron siendo niños (6-12 años)
Generación 1.75: Personas que emigraron como bebés (0-5 años)
Segunda generación: Personas nacidas en el país de acogida con ambos padres emigrantes
Generación 2.25: Personas nacidas en el país de acogida con un progenitor inmigrante
Tercera generación: Personas nacidas en el país de acogida de padres nacidos en el país de acogida, con uno o más abuelos migrantes
Cuarta generación: Personas cuyos padres y abuelos nacieron en el país de acogida

Cuadro 2. Generación de inmigrantes. Fuente: Bolzman, Bernardi y Le Goff (2017)

Las sucesivas generaciones de inmigrantes pueden experimentar procesos de integración o asimilación donde la lengua adquiere valores singulares y diferentes. La integración es un proceso de ajuste entre una población inmigrante y una población de acogida o residente, que permite la construcción intersubjetiva de la realidad social de ambas poblaciones y que las lleva a compartir unos valores, sean los propios de la población residente, sean los de la población inmigrante. La integración es un proceso bidireccional, de continua reproducción y renovación, por el cual residentes e inmigrantes organizan su actividad dentro de una comunidad de acogida (Moreno Fernández, 2009). El concepto de «integración» se complementa con el de «inclusión sociolingüística» cuando se da el mantenimiento de caracteres identitarios y propios del grupo minoritario, así como su reconocimiento y valoración externa.

Por otro lado, la consideración de las lenguas y los hablantes de herencia desde una perspectiva social pone en evidencia la importancia de los valores sociales y culturales asociados a las lenguas. En general, desde la lingüística no hay duda de que la forma de hablar de cualquier persona constituye un sistema simbólico comparable a la forma de hablar más culta y prestigiosa (Sapir, 1921). La realidad cotidiana nos demuestra, sin embargo, que a las lenguas se les atribuye un valor

desigual, fundamentado en razones muy diversas, como el número de hablantes, la tradición escrita, el perfil socioeconómico de sus hablantes o el origen geográfico, entre otras. Existe una clara determinación extralingüística de la forma de hablar que condiciona la manera en que los hablantes son percibidos. De hecho, la raciolingüística ha venido a denunciar los preconceptos existentes sobre los rasgos externos de un hablante (su fenotipo, su indumentaria…) en relación con la lengua o el modo en que se supone que deben expresarse (Rosa, 2019). De igual forma, los prejuicios prevén que la convivencia en una comunidad durante un tiempo determinado obliga a la adopción de sus formas de expresión en todas sus dimensiones: acento, fraseología, cortesía. De otro modo, se corre el riesgo de ser considerado permanentemente como extranjero o excéntrico.

La valoración de las lenguas por razones extralingüísticas está fuertemente sujeta a sus contextos y condiciones de indexicalidad. Estas suponen la existencia de usos específicos en cada comunidad que son aceptados localmente y que pueden llegar a contravenir la norma general. Es en este último caso donde suelen aparecer las señas de identidad más arraigadas y donde surgen las reclamaciones más vehementes de reconocimiento e igualdad. En el caso de las comunidades que incluyen hablantes de herencia, el uso de la lengua mayoritaria puede ser indicador de poder y jerarquía, a la vez que el conocimiento y el uso de la lengua de herencia puede ser indicador de exclusión o simplemente de afiliación a un grupo marcado socialmente. En una comunidad, pues, pueden coexistir varios órdenes de indexicalidad en los que cada lengua o cada variedad indexa valores, posturas o percepciones diferentes (Blommaert, 2010; Silverstein, 2003).

En la convivencia de los hablantes de herencia dentro de sus respectivas comunidades de acogida, resulta decisivo el modo en que se produce su socialización. La *socialización lingüística*, incluida la relativa a las lenguas de herencia, es un proceso multinivel en el que se producen influencias de ida y vuelta. Así, la socialización puede ser resultado del uso de la lengua, pero al mismo tiempo es el vehículo que posibilita el uso de la lengua (Schieffelin and Ochs, 1986: 163). Esto supone que la lengua condiciona la socialización y es instrumento esencial para que se produzca. Pero, a la vez, la socialización condiciona el uso, la función y la forma de la lengua misma. Esta corriente de doble sentido adquiere especial significación cuando el protagonismo lo adquieren los hablantes de herencia, dado que se manifiesta en todos los dominios, incluida la escuela, donde los estudiantes contribuyen al proceso de socialización en la misma medida en que la socialización les abre una puerta para usar la lengua mayoritaria y, en su caso, la heredada (He, 2012: 605).

En líneas generales, los espacios urbanos receptores de poblaciones inmigrantes son el marco en que se construyen y desarrollan entornos o dominios de uso que hacen posible la socialización lingüística. Entre esos dominios, son especialmente relevantes el hogar y la escuela, aunque no son los únicos, dado que también son importantes otros núcleos de actividad comunitaria, así como los espacios laborales. Con todo, el hogar familiar es el espacio clave para el reemplazo generacional,

y, por lo tanto, para la transmisión lingüística hacia la nueva generación (Curdt-Christiansen, 2012; Tyrrell, Guijarro-Fuentes y Blandon, 2014). De hecho, puede decirse que la familia es la principal institución de socialización para los hablantes de la lengua de herencia. Esta socialización posibilita el mantenimiento de la lengua, no solo por acción de los progenitores, sino también de los abuelos (muy especialmente las abuelas) o de los primos y primas, incluso a través de las redes sociales (Roca y Colombi, 203). Por su parte, la escuela es, sin duda, el segundo ámbito de interacción con mayor relevancia para la socialización lingüística de niños y adolescentes. La comunicación que se establece entre ellos, la comunicación entre estudiantes y profesores o las lenguas de los materiales y recursos escolares son elementos fundamentales no solo para la adquisición de las lenguas, sino para la transmisión y adopción de ideologías, identidades y valores sociales.

En la vida de los inmigrantes, los procesos de transición desde su cultura y lengua de origen a las mayoritarias en la comunidad de acogida también aparecen en espacios comunitarios, como centros culturales, clubs, asociaciones, cooperativas, círculos o agrupaciones de distinta naturaleza, en los que las familias inmigrantes amplían su círculo de relaciones y sus posibilidades de interacción social (Berry, Phinney y Vedder, 2006). Esos centros pueden actuar también como espacios de socialización lingüística (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2011) y cumplir una doble función: por un lado, ofrecen un espacio propicio para el refuerzo de la identidad de origen o heredada; por otro lado, ofrecen un espacio de socialización cultural y lingüística, así como de transición hacia la cultura y la lengua de la comunidad de acogida (Guardado, 2018). En cuanto al mundo laboral (Roberts, 2010), se trata de un espacio de socialización para los adultos que guarda cierto paralelismo con el espacio escolar de los niños y jóvenes. Sin embargo, las interacciones con compañeros, las jerarquías, los valores y los códigos que predominan en cada ambiente de trabajo, junto a la edad misma de los trabajadores, crean efectos diferenciados que suelen exigir el dominio de la lengua mayoritaria y mostrar un distinto grado de tolerancia hacia las señas de identidad de los inmigrantes.

Todos estos contextos de socialización son determinantes para la identidad e integración de los hablantes de herencia en sus comunidades de acogida. Y en ellos resulta tan crucial la actitud de los miembros de esa comunidad, como la actitud de los propios hablantes y grupos de herencia. Es una realidad que la posibilidad de introducir en la escuela la lengua familiar heredada contribuye a la integración de los estudiantes y a su éxito académico, pero también es una realidad que muchas escuelas rechazan o simplemente no contemplan el uso de las lenguas de herencia. Probablemente el rechazo se deba, en unos casos, al simple deseo de garantizar el éxito académico de los hablantes de herencia en el contexto de una lengua mayoritaria; probablemente, el rechazo pueda deberse a un deseo de facilitar la integración social de los inmigrantes. Sin embargo, no es menos cierto que el rechazo puede originarse en la pretensión de una asimilación, forzada si es necesario, al grupo dominante o a una falta de formación e información sobre cómo tratar a los hablantes de herencia en los entornos escolares. En estos casos, surgen situaciones en que el profesorado o los directivos de los centros

escolares no solo cohíben el uso de las lenguas de herencia, sino que aconsejan a las familias el uso de la lengua mayoritaria en su seno, a menudo con efectos conflictivos a nivel personal, identitario, educativo y comunitario.

Por el lado de las familias, no puede perderse de vista que en su seno se inicia la configuración del repertorio lingüístico de la nueva generación (Evans, 1990; Blommaert and Backus, 2013) y que, en la formación de ese repertorio, influye de modo decisivo la forma en que cada familia despliega su 'política lingüística'; esto es, la forma en que se posiciona en relación con el uso de las lenguas dentro de la familia y con el espacio concedido a la lengua mayoritaria. Las actitudes adoptadas ante el uso de la lengua mayoritaria y de la lengua de herencia, ante la alternancia o la mezcla de lenguas o ante la valoración social de cada una de ellas son fundamentales para el devenir del repertorio lingüístico de los más jóvenes (Lanza, 2021). En muchas familias inmigrantes se toman decisiones conscientes sobre las lenguas y variedades que deben utilizarse en casa en las interacciones familiares, así como sobre lo que es apropiado o inapropiado (Shiffman, 1996), con soluciones muy diversas: desde el mantenimiento continuado de la lengua de herencia, hasta su completa exclusión. Cuando la escuela recomienda el abandono total de la lengua de herencia en las familias y estas deciden adoptar de forma grupal la lengua mayoritaria, incluso por parte de progenitores que no la dominan, se están dando las condiciones básicas para que se produzca el deterioro y el abandono lingüístico. En estos casos parece dársele más importancia a la integración inmediata que a las ventajas de un posible bilingüismo que, a la larga, resulta claramente beneficioso para los jóvenes.

En relación con el abandono forzado de la lengua de herencia en el hogar, como ejercicio de una política lingüística familiar, deben tenerse en cuenta varios hechos muy relevantes y a menudo ignorados, incluso por el profesorado escolar. El primer hecho es que el mantenimiento de una primera lengua minoritaria no es impedimento para el aprendizaje y el uso experto de una segunda lengua mayoritaria; al contrario, el conocimiento y uso de la primera lengua puede beneficiar la adquisición de determinados componentes de la mayoritaria, además de fomentar la comprensión y el respecto a la diversidad (Consejo de Europa, 2020). El segundo hecho es que el manejo en casa de una lengua no nativa, por parte de los padres que no la dominan (habla con acento, uso inadecuado del léxico y la fraseología, conjugación verbal empobrecida…) puede someter a los más jóvenes a un *input* inadecuado de la segunda lengua, condicionando su adquisición. El tercer hecho es que el menoscabo de las raíces identitarias, de una herencia lingüística y cultural, y, en definitiva, de unas señas de identidad puede conducir a episodios de extrañamiento, anomia y conflicto psicosocial. Por eso es positivo que los niños inmigrantes sientan que su lengua de herencia es valorada en la familia y acogida de algún modo en la escuela, bien mediante la aceptación de su uso en el aula, bien mediante el acceso a contenidos en su lengua, bien mediante la implementación de programas específicamente bilingües. El proceso resultará satisfactorio, sin embargo, solamente si va acompañado por una actitud adecuada de los padres, incluso en los casos de parejas mixtas, de los profesores y de los compañeros hablantes de la lengua mayoritaria (Azmitia y Brown, 2002; Potowski, 2005).

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE HERENCIA

El entorno escolar puede ser cementerio para las lenguas de herencia o soporte para su mantenimiento. Por ese motivo, una de las primeras decisiones que un centro educativo ha de plantearse es si da un tratamiento específico a los hablantes de herencia y a sus lenguas. En los casos en que la población inmigrante supone un contingente de peso, no puede obviarse se especificad social, cultura y lingüística. Las escuelas y sus profesores no pueden cerrar los ojos ante una realidad palmaria que exige un tratamiento organizativo y pedagógico especial. Y esto por el bien de una población inmigrante que anhela una integración y una inclusión respetuosas con su identidad, y no una exclusión o una segregación; pero igualmente por el bien de una comunidad receptora que no puede hacer caso omiso de la diversidad instalada en su seno.

Cuando la escuela acepta a los hablantes de herencia, con todo su bagaje lingüístico y sociocultural, es posible incluso la oferta de enseñanza de y en esa lengua de herencia, dada la inconveniencia pedagógica de abordar la enseñanza de una lengua de herencia como si de una lengua extranjera se tratara. Cuando la posición de la escuela es ambigua o confusa a este respecto, como ocurre en numerosos casos, el tratamiento académico de las lenguas de herencia suele ser fuente de preocupación para el profesorado y de frustración para el alumnado de herencia. Las disonancias provocadas por la indefinición, la falta de formación o el sesgo ideológico repercuten directamente en la percepción y las actitudes de los niños y jóvenes hablantes de herencia. En cualquier caso, la situación encierra una notable complejidad porque, incluso en aquellos centros en que se atiende de una manera específica el aprendizaje lingüístico de los hablantes de herencia, aparecen situaciones de conflicto que revelan, una vez más, la importancia de las identidades y de los procesos de integración.

Así, incluso cuando un centro educativo ofrece cursos específicos de lengua de herencia, estos no son necesariamente bien recibidos por los estudiantes de herencia. Cierto es que la enseñanza que se les ofrece en estos cursos *ad hoc* es más adecuada a sus necesidades y conocimientos previos; sin embargo, la percepción que se tiene de tales cursos puede ser diversa. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de que una universidad italiana, donde se enseña español como lengua extranjera para estudiantes italianos, ofrezca cursos de español como lengua de herencia para estudiantes de origen colombiano, venezolano o peruano. En teoría, la oferta específica facilitaría la superación de la materia por parte de los hablantes hispanos y les permitiría acceder a recursos y habilidades en su propia lengua que de otro modo serían inalcanzables para ellos. Pero podemos encontrar, entonces, que los estudiantes no deseen seguir un curso que recibe una denominación diferente a la del curso que siguen los estudiantes italianos, ya que rechazan el sentimiento de minoría o de excepción que suponen unos cursos especiales.

En los Estados Unidos y más recientemente en Europa se están desarrollando experiencias pedagógicas destinadas a hablantes de herencia que están dando frutos

muy interesantes, ya que, más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas, valoran y contextualizan la identidad de los inmigrantes (Parra, 2016; Loureda, Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2023). Se trata de cursos y actividades que recurren a los espacios sociales como entornos de aprendizaje. Dos tipos bien experimentados de actividades son el aprendizaje a través de servicios comunitarios y el aprendizaje basado en la comunidad (Parra, 2013; Ainciburu y Buyse, 2023). En ambos casos, la idea consiste en abordar el aprendizaje desde la socialización, lo que permite un mejor conocimiento de la propia realidad en su dimensión social, además de un refuerzo de la autoestima del estudiante, del orgullo de su identidad y de su capacidad mediadora.

El aprendizaje basado en la comunidad consiste en que los estudiantes sirven o trabajan en un proyecto que se desarrolla en un espacio social extraescolar y que se ajusta al plan de estudios de su asignatura (por ejemplo, visitas a museos). Los estudiantes llevan sus experiencias al aula y reflexionan sobre el significado y los efectos de estas experiencias (Thomsen, 2006). El aprendizaje a través de servicios comunitarios (atención a ancianos, servicios culturales o sociales, trabajos para la comunidad…) posibilita, además, el acceso a lenguajes con fines específicos, lo que confiere a la lengua heredada un potencial profesionalizante. Estas alternativas pedagógicas se han experimentado en la enseñanza primaria y secundaria de escuelas y cursos ordinarios, pero están demostrando un gran potencial para los estudiantes hablantes de herencia.

Ahora bien, ninguna acción pedagógica tiene posibilidades de éxito si las actitudes del profesorado no son las propicias. El conocimiento y la autoridad de los profesores son, sin duda, elementos decisivos para la valoración de los hablantes y de las lenguas de herencia, para el potencial mantenimiento de la lengua, para la integración de las minorías y, en definitiva, para el éxito de cualquier programa que atienda a una realidad multilingüe. Ocurre en no pocos casos, sin embargo, que una actitud favorable a la valoración, la integración y el adecuado desarrollo de habilidades comunicativas en las lenguas de herencia choca frontalmente con determinadas creencias, opiniones e ideologías lingüísticas, entre las que sobresalen la ideología del estándar (Milroy y Milroy, 2012) y la ideología del nativismo (Tatalovich, 1995).

La ideología del estándar responde a la creencia de que existe un modo de usar la lengua que es intrínsecamente mejor que otros modos, por lo que aquellos usos que se alejan del estándar se consideran errores, deformaciones o corrupciones de la lengua estándar. En este caso, el uso que los hablantes de herencia hagan de su lengua nativa, en sus respectivas variedades, a menudo pueden ser vistos como inadecuados, estigmatizados y devaluados. Desde la ideología del estándar, los dialectos no son modalidades alternativas de origen geosocial, sino tergiversaciones de la lengua estándar. Si el profesorado asume esta visión de la lengua, se están dando las condiciones ideales para su abandono por parte de los hablantes: la mejor forma de no cometer errores al hablar una lengua es no hablarla.

En lo que se refiere al nativismo, este es un concepto de origen sociopolítico que expresa el sentimiento de pertenencia a una nación o a una cultura que ha de defenderse en su integridad, rechazando cualquier agente externo, que se percibe como amenaza. Desde la perspectiva lingüística, el nativismo otorga superioridad a la lengua de la nación o la etnia mayoritarias en un territorio. De este modo, se considera normal y hasta obligado que cualquier extranjero deba asimilarse a la lengua y la cultura del lugar de acogida, incorporando en su repertorio la lengua nativa del lugar, hablada sin acento, aun a costa de abandonar su lengua y cultura de origen o herencia. La ideología nativista busca proteger la soberanía establecida y preservar la homogeneidad lingüística y cultural, recurriendo si es necesario a la exclusión y a la discriminación de los extranjeros inmigrantes.

Las ideologías del estándar y nativista llevan al profesorado al ejercicio de la práctica correctiva; es decir, al deseo y la acción de corregir todo aquello que se desvíe del estándar, en cuanto al uso de la lengua de herencia su refiere, o que se aparte de la lengua nativa mayoritaria en la comunicación escolar. Estas ideologías no son patrimonio exclusivo del profesorado, sino que el propio alumnado puede asumirlas, exigiendo o apreciando la corrección por parte de sus profesores (Ducar, 2008; Holguín, 2018; Lorza, 2022). Los estudiantes pueden tener unas expectativas de corrección que vendrían a validar la ideología de los profesores y que incluso entran en contradicción cuando aparecen en programas de enseñanza de lenguas de herencia orientados a la comunidad.

La forma en que el profesorado y los centros educativos afrontan la enseñanza de las lenguas de herencia reflejan muy frecuentemente improvisación o, como mínimo, una falta de reflexión. Existen, sin embargo, tendencias pedagógicas bien definidas que llegan a constituir la base de la enseñanza de estas lenguas Estas tendencias o enfoques se pueden agrupar en torno a estos cinco conceptos: erradicación, expansión, valoración, adecuación y crítica (Valdés y Parra, 2018; Parra, 2021). Las dos primeras responden a modelos tradicionales; las tres últimas reflejan líneas pedagógicas de mayor actualidad.

La *erradicación* consiste en basar la enseñanza de la lengua de herencia en un supuesto estándar, eliminando los usos no estándares de las variedades de los estudiantes. Es la línea que más fielmente obedece a la ideología del estándar. La *expansión* se refiere a la expansión de registros o habilidades comunicativas y se centra en el desarrollo de la lengua exclusivamente en sus formas académicas: se trata de enseñar una lengua de herencia en su escritura y en su oralidad culta. Por su parte, la *valoración* atiende y valora la diversidad lingüística y dialectal de los estudiantes de herencia, a la que se añaden los usos estándares, concebidos como un enriquecimiento de su repertorio lingüístico. No se exige el abandono de las características propias de la lengua heredada, sino la incorporación de los registros cultos. En cuanto a la *adecuación*, se trata de un enfoque aditivo que también aspira a enriquecer el repertorio lingüístico de los estudiantes mediante registros escritos y orales, académicos y cultos, a la vez que muestra el uso de cada variedad particular de los hablantes para adecuarla a sus contextos de uso. Desde

este enfoque se busca una concienciación del valor de las variedades dialectales de la lengua heredada y una habilidad para adecuar cada variedad y registro a los contextos pertinentes.

De los posibles modelos en la didáctica de las lenguas de herencia, sin duda el más innovador es el enfoque *crítico* (Leeman, Rabin, Román-Mendoza, 2011). En este caso, la enseñanza se centra en las variedades dialectales de los estudiantes con el fin, no solo de concienciar sobre sus valores culturales, sino de convencer del potencial social y político que las propias variedades encierran. El modelo asume la concienciación de las diferencias dialectales de la lengua de herencia, así como la importancia de la habilidad para utilizar los registros formales e informales a voluntad, según el contexto; pero al mismo tiempo enfatiza la concienciación de las consecuencias sociales y políticas del uso de las lenguas heredadas en cada una de sus variedades y en relación con la lengua mayoritaria.

En la práctica educativa, la puesta en práctica de los distintos modelos presentados depende mucho de las tradiciones pedagógicas de los países y regiones, así como de las tendencias políticas e ideológicas predominantes en relación con la inmigración y con el trato que han de recibir los inmigrantes, incluidas sus lenguas de herencia. En los países más abiertos a la recepción e integración de los inmigrantes, la tendencia a la erradicación o no existe o está en retroceso; y en los países con mayor bagaje migratorio, el enfoque crítico se está abriendo camino. En los países más reacios a la inmigración o con menos experiencia en el tratamiento académico de los hablantes de herencia, la tendencia a la erradicación es una realidad. Con todo, el conservadurismo que, en general, caracteriza a la escuela explica que el modelo de expansión tenga una mayor presencia internacional, si bien una buena formación del profesorado está abriendo el camino a los enfoques de valoración y adecuación.

CONCLUSIÓN

Las lenguas de herencia suponen un reto mayúsculo para todos los que participan activa o pasivamente en su enseñanza, aprendizaje, mantenimiento o tratamiento social. Las múltiples dimensiones en ellas implicadas las convierten en un fenómeno complejo en el que lo psicológico se imbrica con lo identitario y lo lingüístico con lo social. Más allá de la descripción de las lenguas de herencia en sí mismas, estas requieren consideración desde perspectivas cruzadas entre las que resulta singularmente significativa la perspectiva social.

Esta dimensión social de las lenguas heredadas y de sus hablantes comienza a evidenciarse desde el mismo hogar, donde la política lingüística de los progenitores o cabezas de familia resulta decisiva para la valoración y el mantenimiento de la lengua. Igualmente importante es el entorno comunitario, que puede aportar elementos de refuerzo a la dinámica familiar. Estos procesos socializadores encuentran en la escuela un entorno fuertemente determinante, dado que en la

escuela se resuelve la transición entre la vida familiar y la vida comunitaria y se decide de forma definitiva el porvenir de las lenguas de herencia. Este cúmulo de experiencias sociales de los hablantes de herencia exige tener en cuenta para su comprensión conceptos como los de generación, identidad o integración.

La pérdida o el mantenimiento de las lenguas de herencia dependen, en un grado superlativo, de las actitudes, opiniones e ideologías de las familias y de las escuelas con su profesorado. La enseñanza de estas lenguas está fuertemente condicionada por tales actitudes. Estas, en definitiva, harán que las lenguas de herencia —en las variedades correspondientes— y sus hablantes sean valorados o desconsiderados en la propia escuela y en la comunidad en que se instala. Por eso es importante eliminar prejuicios como los que afirman que el mantenimiento de la lengua minoritaria no supone ninguna ventaja en cuanto a la adquisición de la mayoritaria o que la lengua mayoritaria debe ser vehículo de comunicación a toda costa para hacer posible la integración. En el mismo sentido, es importante despojar la enseñanza de una ideología nativista y hacer una interpretación del estándar que no menoscabe ni la autoestima del hablante por su variedad de origen ni la valoración de la lengua minoritaria por ocupar un espacio marginal en la sociedad de acogida. En todo ello, la actitud del profesorado ha de ser de mediación y de responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, María Cecilia y Kris Buyse (2023): *Los hablantes de herencia del español o cómo transformar «hablantes nativos deficientes» en «agentes multicompetentes»*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Azmitia, Margarita y Jane R. Brown (2002): «Latino immigrant parents' beliefs about the "path of life" of their adolescent children». En Josefina Contreras, Kathryn Kerns, Angela Neal-Barnett (eds.), *Latino children and familiesin the United States*. Westport, CT: Praeger Press, pp. 77-106

Berry, John, Jean Phinney, David Sam y Paul Vedder (eds.) (2006): *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge UP.

Blommaert, Jan y Ad Backus (2013): «Superdiverse repertoires and the individual». In *Multilingualism and multimodality*. Leiden: Brill, pp. 9-32.

Bolzman, Claudio, Laura Bernardi y Jean-Marie Le Goff (eds.) (2017): *Situating Children of Migrants across Borders and Origins: A Methodological Overview*. Dordrecht: Springer.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [traducción española: 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Curdt-Christiansen, Xiao Lan y Rita Silver (2012): «Educational reforms, cultural clashes and classroom practices». *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 141-161.
Ducar, Cynthia Marie (2008): «Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate». *Foreign Language Annals*; 41: 415-33.
Duranti, Alessandro, Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (eds.) (2011): *The Handbook of Language Socialization*,.Oxford: Blackwell.
Evans, Carol Anne (1990): *The Transmission of Spanish as a Family Language*. Austin: University of Texas at Austin.
Guardado, Martin (2018): *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*. Berlin: De Gruyter.
He, Agnes W. (2012): «Heritage Language Socialization». En A. Duranti, E. Ochs y B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 587-609.
Holguín Mendoza, Claudia (2018): «Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum». *International Multilingual Research Journal* 12: 65-79.
Lancia, Franco (2024): *Herramientas para el análisis de textos*. T-Lab. www.tlab.it
Lanza, Elizabeth (2021): «The family as a space: multilingual repertoires, language practices and lived experiences». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42(8). 763-771.
Leeman, Jennifer, Lisa Rabin, y Esperanza Román-Mendoza (2011): «Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education». *Heritage Language Journal*, 8(3): 293-313. https://doi.org/10.46538/hlj.
Lorza, Sergio (2022): «Teacher and SHL Student Beliefs about Oral Corrective Feedback: Unmasking Its Underlying Values and Beliefs». *Languages***;** 7-3, 194.
Loureda, Óscar, Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella (2023): «Spanish as a heritage language in Europe: a demolinguistic perspective». *Journal of World Languages*, 9(1): 27-46.
Milroy, James y Lesly Milroy (20112): *Authority in Language*. London: Routledge.
Moreno-Fernández, Francisco (2009): «Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España». *Lengua y migracion / Language & Migration*, 1-1: 121-156.
Moreno Fernández, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros
Montrul, Silvina (2012): «Is the Heritage Language like a Second Language?». *EUROSLA Yearbook*, 12. DOI: 10.1075/eurosla.12.03mon
Montrul, Silvina (2015): *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Montrul, Silvina y Maria Polinsky (2021): *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Parra, María Luisa (2013): «Expanding Language and cultural Competence in Advanced Heritage and Foreign Learners through Community Engagement and Wok with the Arts», *Heritage Language Journal,* 10: 115-142.

Parra, María Luisa (2016): «Pedagogía distintiva para la enseñanza del español como lengua heredada en los Estados Unidos». *Camino Real,* 8: 11: 29-60.
Parra, María Luisa (2021): *La enseñanza del español a la juventud latina*. Madrid: Arco Libros/La Muralla.
Potowski, Kim (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU*. Madrid: Arco Libros.
Roberts, Celia (2010): «Language socialization in the workplace». *Annual Review of Applied Linguistics* 30: 211-227.
Roca, Ana y María Cecilia Colombi (eds). (2003): *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, Washington, DC, Georgetown University Press.
Rosa, Jonathan (2019): *Looking like a language, sounding like a race*. Oxford: Oxford University Pressl
Rothman, Jason (2009): «Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages», *International Journal of Bilingualism* 13(2):155-163.
Sapir, Edward (1921): *Language*. New York: Harcourt, Brace & World.
Schieffelin, Bambi and Elinor Ochs (eds.). 1986. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schiffman, Harold (1996): *Linguistic culture and language policy*. New York, NY: Routledge.
Shintani, Roxana (2017): *Lengua de herencia*. Waseda University https://lenguadeherencia.com/testimonios/ . Consultado 12-07-2020.
Silverstein, Michael (2003): «Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life», *Language & Communication*, 23: 123-199.
Tatalovich, Raymond (2021): *Nativism reborn? The Official English Language Movement and the American States*. Lexington: The University Press of Kentucky.
Thomsen, Katherine (2006). *Service-learning in Grades K-8: Experiential learning that builds character and motivation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Tyrrell, Naomi, Pedro Guijarro-Fuentes y Claudia Blandon (2014): «Intergenerational heritage language practices: A case study of Spanish-speaking families in Britain». *Applied Linguistics Review,* 5(2): 307-328.
Valdés, Guadalupe (2000): «Introduction». En *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers k-16. Volume 1*, 1-20. New York: Harcourt College.
Valdés, Guadalupe y María Luisa Parra (2018): «Towards the development of an analytical framework for examining goals and pedagogical approaches in teaching language to heritage speakers». En Kim Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. London: Routledge, pp. 301-330.