

Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa

Francisco Moreno Fernández

Heidelberg Center for Ibero-American Studies - Heidelberg University (Alemania) ✉ 

Héctor Álvarez Mella

Heidelberg Center for Ibero-American Studies - Heidelberg University (Alemania) ✉ 

Mariel Elizondo Romo

Heidelberg Center for Ibero-American Studies - Heidelberg University (Alemania) ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.100075>

Enviado: 10 de septiembre de 2024 • Aceptado: 8 de noviembre de 2024

ES Resumen: El artículo explora los distintos discursos sobre el bilingüismo y la lengua de herencia producidos por iniciativas de educación temprana bilingüe. Más concretamente, se analizan las creencias, ideas y conceptualizaciones recurrentes que circulan sobre el bilingüismo y el español como lengua de herencia en espacios educativos bilingües de diferentes países europeos. Los análisis empíricos se orientaron a tres preguntas de investigación: 1) cuáles son las principales ideologías sobre el bilingüismo y la lengua de herencia que circulan en los discursos de las iniciativas educativas; 2) cuáles son sus principales expresiones discursivas; y 3) cómo se interrelacionan discursivamente. Los resultados muestran cómo los espacios de educación temprana bilingüe se presentan a través de una idea purista del bilingüismo, una imagen cosmopolita de la educación bilingüe y una visión del español orientada a la dimensión cultural e identitaria de la lengua de herencia.

Palabras clave: español como lengua de herencia; ideologías lingüísticas; educación bilingüe.

ENG Linguistic ideologies, bilingualism, and Spanish as a heritage language in Europe

Abstract: The article explores the different discourses about bilingualism and heritage language produced by early bilingual education initiatives. More concretely, recurring beliefs, ideas, and conceptualizations that circulate about bilingualism and Spanish as a heritage language in bilingual education spaces of different European countries are analyzed. Empirical analyses are oriented towards three research questions: 1) what are the main ideologies about bilingualism and heritage language circulating discourses of education initiatives; 2) what are their main discursive expressions; and 3) how do they discursively interrelate. The results show how the early bilingual education spaces are presented through a purist idea of bilingualism, a cosmopolitan image of bilingual education, and a vision of Spanish oriented to the culture and identity dimensions of heritage language.

Key words: Spanish as a heritage language; linguistic ideologies; bilingual education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Aspectos teóricos. 3. Cuestiones metodológicas. 4. Análisis. 5. Discusión. 6. Conclusión. Contribución de autoría CREDiT. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Moreno Fernández, F.; Álvarez Mella, H. & Elizondo Romo, M. (2025). Ideologías lingüísticas, bilingüismo y español como lengua de herencia en Europa, Rodríguez Ramalle, T. (coord.): Lengua, discurso y comunicación: 25 años de la revista *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 101 (2025): 127-142. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.100075>

1. Introducción

Las lenguas de herencia son un fenómeno multidimensional en el que pueden distinguirse, al menos, cinco dimensiones básicas, que consecuentemente afectan a sus hablantes (Moreno Fernández en prensa). Existe una *dimensión educativa*, referida a los aspectos relacionados con la educación de los hablantes de

herencia (didáctica de la lengua, organización escolar, formación de profesorado...), junto a una *dimensión étnica*, referida a la identidad étnica y racial de los hablantes y al modo en que esta se percibe, y una *dimensión comunitaria*, referida a las acciones y actitudes que emergen en la socialización cotidiana. Además, se identifica una *dimensión lingüística*, en la que se manifiestan las consecuencias del contacto entre la lengua de herencia y la mayoritaria, y una *dimensión de adquisición* que incluye los procesos psicocognitivos y psicolingüísticos que experimentan los hablantes.

Entre las diversas definiciones que se han dado del concepto de *lenguas de herencia*, merece valorarse la de Silvina Montrul (2015: 15-16), quien las define como lenguas minoritarias inmigrantes que coexisten y son aprendidas junto a una lengua mayoritaria o socialmente dominante. Complementariamente, Montrul y Maria Polinsky (2021) proponen que una lengua de herencia es la que se habla en casa o se pone a disposición de los niños pequeños, sobre todo, si no es una lengua nacional o dominante en la sociedad. Estas definiciones generales, aun centrándose en las lenguas, revelan con claridad la importancia de la transmisión lingüística intergeneracional y de la comunicación familiar. Este será el trasfondo sobre el que se construya la presente investigación, que se interesará por el proceso de socialización lingüística en el seno familiar y en entornos educativos de Europa.

Los hablantes de herencia de español en Europa forman un amplio y heterogéneo grupo demolingüístico, estimado a la baja en 1,2 millones de personas (Loureda, Moreno-Fernández y Álvarez Mella 2023) en el que conviven varias generaciones: desde los descendientes de la migración histórica (españoles en Alemania, Bélgica o Suiza, chilenos en Suecia, etc.) hasta los descendientes más jóvenes de la migración reciente. En las últimas décadas, Europa se ha convertido en un importante destino de migración hispanohablante que, en su conjunto, presenta una amplia diversidad de orígenes y perfiles sociales, y dibuja así una compleja realidad sociolingüística (Álvarez Mella, 2019; Moreno Fernández y Álvarez Mella 2023). Desde el punto de vista de la socialización lingüística, varios trabajos han mostrado la importancia de las distintas formas demográficas del grupo, desde la alta presencia de familias mixtas —sus patrones de socialización y sus expectativas respecto al mantenimiento del español (Ferré-Pérez, Ramos Méndez y Salaberri Ramiro 2022; Álvarez Mella, Blattner y Gómez-Pavón Durán 2023)— hasta las distintas dinámicas de contacto en las familias formadas por hispanohablantes de distintos orígenes dialectales (Álvarez Mella y Gómez-Pavón Durán 2024) o en las familias internacionales. Este panorama sociodemolingüístico convive con una heterogénea oferta educativa para el desarrollo de distintas competencias en lengua de herencia (García García y Reimann 2020; Sánchez Abchi 2021; Blattner, Gómez-Pavón Durán y Álvarez Mella 2023) en una amplia diversidad de contextos sociales, políticos y culturales que constituyen el ecosistema de la socialización lingüística de los hablantes de herencia.

Una de las formas más eficaces de adentrarse en el ámbito de la socialización de las lenguas de herencia es mediante el análisis de las ideologías que emergen en tales contextos y que se manifiestan en los discursos de los agentes implicados en el proceso. Al hablar en este caso de ideología, se está adoptando una perspectiva amplia, referida a las relaciones que se establecen entre los individuos, sus ideas, los grupos sociales a los que pertenecen y las comunidades en que habitan. Tales relaciones requieren un proceso de creación de significados atribuidos a realidades sociales en entornos concretos, que en nuestro caso serían centros educativos a los que acuden niños (potenciales) hablantes de herencia en situaciones de migración en centros urbanos europeos. En cuanto a los discursos, se entienden aquí como prácticas sociales condicionadas por las ideologías, que a la vez tienen capacidad de afectar a la forma de adquirir, aprender o modificar las ideologías mismas (Van Dijk 2003: 17). Esta realidad conecta perfectamente con los procesos de socialización, por cuanto generalmente las ideas las aprendemos al escuchar, conversar o leer con otros miembros de nuestro entorno social, muy especialmente de la familia y de la escuela. Esto significa que, del mismo modo que los discursos ideológicos condicionan la percepción de la realidad lingüística, la percepción misma puede condicionar el proceso de conceptualización o creación de significados y discursos ideológicos.

Nuestro análisis se ha elaborado fundamentalmente a partir de discursos producidos en y por guarderías bilingües del contexto europeo, en tanto que forman parte del discurso público sobre el español como lengua de herencia. Entendemos que las ideas que circulan en estas instituciones reflejan de hecho ideologías lingüísticas, a la vez que contribuyen a la dinámica de la circulación de ideologías lingüísticas en el ámbito familiar. En concreto, el presente estudio se ocupa del discurso público sobre el bilingüismo y el español como lengua de herencia en Europa.

El objetivo de este estudio es explorar los distintos discursos sobre el bilingüismo y la lengua de herencia producidos por iniciativas de educación temprana bilingüe. Más concretamente, se trata de identificar las creencias, ideas y conceptualizaciones recurrentes que circulan sobre el bilingüismo y el español como lengua de herencia en espacios educativos bilingües de diferentes países europeos. Los análisis empíricos se orientaron a tres preguntas de investigación: 1) cuáles son las principales ideologías sobre el bilingüismo y la lengua de herencia que circulan en los discursos de las iniciativas educativas; 2) cuáles son sus principales expresiones discursivas; y 3) cómo se interrelacionan discursivamente.

2. Aspectos teóricos

En las esferas públicas de los países europeos circulan ideas y valoraciones en torno a las lenguas que expresan, reproducen y construyen ideologías lingüísticas muy diversas. En el caso de las lenguas de herencia, la importancia de los discursos públicos sobre éstas y el multilingüismo migratorio radica en su capacidad de influir y guiar las políticas lingüísticas familiares (Curdt-Christiansen y Huang 2020). En contextos migratorios, el desarrollo lingüístico de las lenguas de herencia depende de los modos de gestión lingüística de

las familias y de las prácticas de socialización e interacción lingüística. De modo general, la gestión lingüística familiar incluye tanto estrategias conscientes e inconscientes como acciones intencionadas o no, que los padres utilizan para intentar influir en las condiciones de socialización lingüística y en el desarrollo de las lenguas de sus hijos (Curdtt-Christiansen, Lan y Silver 2012). En este sentido, los padres se conciben y posicionan como agentes decisivos para el desarrollo lingüístico de sus descendientes, donde las nociones sobre su propia capacidad de influencia son un factor decisivo (De Houwer 1999; Blommaert 2019).

2.1. Discurso público y política lingüística familiar

La socialización lingüística de los hablantes de la lengua de herencia no se reduce únicamente al espacio familiar (Moreno-Fernández y Loureda 2023). Se trata de un proceso policéntrico (Blommaert y Backus 2013) en el que intervienen, además del hogar, las instituciones educativas, la comunidad de origen y los centros encargados de organizar actividades en la lengua de herencia (Fishman 2001a). Para gestionar este complejo ecosistema de socialización lingüística, los padres de familias plurilingües toman decisiones y desarrollan estrategias (de forma más o menos deliberada) orientadas a los procesos de interacción y/o aprendizaje que se dan en el seno mismo del hogar o en los espacios externos de socialización lingüística, la comunidad hablante de la lengua de herencia o los programas de lengua de herencia y educación bilingüe. La gestión lingüística familiar es una suerte de inversión que depende tanto de los recursos disponibles (tiempo, oferta educativa, poder adquisitivo) como de las expectativas sobre los efectos sociales, culturales y educativos del desarrollo de la lengua (Norton 1995, 2000, 2013; Ali 2021).

Por su lado, las expectativas familiares consisten en un conjunto de creencias sobre las lenguas (generalmente compartidas socialmente dentro de una comunidad), que suelen estar fundadas en hechos, argumentos, conocimientos y creencias sobre las lenguas y el bilingüismo, como pueden ser el número de hablantes de las lenguas, las posibilidades de intercambio cultural, económico, político que ofrece el dominio de varios idiomas o el prestigio social del bilingüismo y las combinaciones de lenguas. Todo este *saber compartido*, articulado en discursos, influye en las decisiones de las familias en sus contextos sociopolíticos, históricos y económicos que las envuelven (Mirvahedi 2020). En este entramado, las ideologías funcionan como vínculo entre los discursos y las prácticas lingüísticas de las familias (Coetzee 2018). El campo de estudio de las políticas lingüísticas familiares ha mostrado cómo las decisiones de los padres en relación con la gestión lingüística del hogar dependen en gran medida de sus actitudes y expectativas respecto a la lengua de herencia y su transmisión a las siguientes generaciones (Álvarez Mella, Blattner y Gómez-Durán Pavón 2023).

El peso de los discursos públicos en las decisiones de las familias cobra sentido desde una perspectiva que entiende los discursos como “fenómenos de naturaleza sociocognitiva que sitúan la mente social en un contexto político-cultural específico” (Van Dijk 2016; Moreno-Fernández y Loureda 2022). De este modo los padres están inmersos en un espacio discursivo polifónico al que contribuyen agentes privados (otros padres, por ejemplo), agentes expertos (educadores, trabajadores sociales, etc.) y agentes de política lingüística (Lanza y Lomeu Gomes 2020; Ballweg 2022). En este espacio no solo se transmiten y negocian ideas y creencias sobre las lenguas de herencia y el bilingüismo, sino también se fijan expectativas sobre los tipos de relaciones entre los distintos agentes de la planificación lingüística (padres, educadores, centros educativos e, incluso, los propios hablantes de herencia).

2.2. Discursos públicos e ideologías sobre el bilingüismo y las lenguas de herencia

La gestión y la planificación lingüísticas son un constructo discursivo (Blommaert 1996). Es más, la política lingüística tiene una evidente dimensión discursiva, ya que todos sus agentes generan discursos vertebrados por ideologías muy diversas que inciden en las políticas lingüísticas familiares (Bezicioğlu-Göktolga y Yağmur 2018). La gestión y la planificación de las lenguas de herencia dependen de ideologías que se manifiestan en tres niveles. El primer nivel, el más general, se refiere al régimen lingüístico de los países o regiones en cuestión: las políticas lingüísticas de los países suelen estar orientadas en torno a una autopercepción que perfila una imagen de la composición lingüística de las sociedades. Como es conocido, en muchos países europeos predomina una ideología monolingüe heredada de discursos y prácticas que contribuyeron a formar los estados nación, y que identifica el monolingüismo como el estado «natural, normal y deseable» de las sociedades (Clyne 2005; Ellis, Gogolin y Clyne 2011; Gogolin 2021). Una de las características más importantes de la ideología monolingüe es que asigna dominios a las lenguas en sus sociedades, produciendo una jerarquía lingüística que coloca la lengua o las lenguas nacionales en lo más alto, seguidas de aquellas lenguas internacionales que normalmente se enseñan en los espacios educativos y, por último, de las lenguas minoritarias regionales y migratorias (Ellis, Gogolin y Clyne 2011; Extra 2017). Desde el punto de vista educativo, esta jerarquía tiene como consecuencia una suerte de oligolingüismo (Blommaert 1996): los sistemas educativos se concentran en la formación en la o las lenguas oficiales de los países y las lenguas extranjeras consideradas dignas de ser aprendidas, bien por su utilidad, bien por su valor histórico-cultural o académico, como el latín y el griego antiguo (Ellis, Gogolin y Clyne 2011).

En el segundo nivel se encuentran las ideas y creencias referidas al multilingüismo de la sociedad y al bilingüismo de los individuos. Las ideologías sobre el multilingüismo tienen varias dimensiones y presentan ideas sobre qué es bilingüismo, cuál es el modo más adecuado de practicarlo y cuál es el su valor social e individual. Una idea muy extendida de bilingüismo, sobre todo en dominios monolingües, es la de comprenderlo exclusivamente como el aprendizaje simultáneo de dos lenguas desde la primera infancia. Esta *idea purista del bilingüismo* suele ir acompañada de una imagen que presenta al hablante bilingüe como la suma de dos hablantes monolingües.

La idea anterior se corresponde con lo que Uriel Weinreich (1974) denominó *bilingüismo coordinado*. Weinreich distinguió tres tipos de bilingüismo individual, según la relación que establecen entre sí las lenguas que entran en contacto en el individuo bilingüe: en el bilingüismo coordinado, el hablante bilingüe operaría como dos hablantes monolingües yuxtapuestos; en el bilingüismo compuesto existiría una base conceptual común para las dos lenguas; en el subordinado, la lengua dominada se aprendería y utilizaría a través de la lengua dominante, a modo de traducción permanente (Grosjean 2010; Moreno-Fernández 2023). El bilingüismo coordinado se ha intentado explicar en ocasiones comparándolo con el funcionamiento de un interruptor eléctrico: existiría un mecanismo único que activaría la recepción y producción de una lengua, desactivando la otra. Sin embargo, esta interpretación ha sido discutida por numerosos especialistas (Appel y Muysken 2005). Entre esas críticas se incluyen las procedentes de la perspectiva del translingüismo. El translingüismo supone la existencia de un solo repertorio o complejo lingüístico en los hablantes bilingües. Ese complejo estaría formado por componentes de las dos lenguas implicadas, que se integrarían en un mismo nivel y a los que se recurriría según los contextos y necesidades comunicativas de los hablantes. Desde esta perspectiva, la alternancia de lenguas y otras manifestaciones del contacto lingüístico se explicarían como fenómenos naturales y no como aberraciones del orden idiomático establecido (Canarajah 2012; García y Wei 2014). Fuera del translingüismo, cuando los hablantes hacen un uso precario de al menos una de las dos lenguas, generalmente en contextos de enseñanza-aprendizaje, se habla de semilingüismo, noción con una amplia presencia en discursos públicos y discutida por su sesgo monolingüe (Stroud 1978; Grosjean 1985; Saló and Karlander 2018).

La ideología basada en el monolingüismo suele entender que la socialización lingüística de los bilingües se produce mediante la adquisición de sus lenguas por separado. Una de las ideas pedagógicas más persistentes en el discurso público sobre el desarrollo lingüístico bilingüe es el enfoque de *una persona, un idioma* (OPOL), que muy comúnmente se recomienda como la mejor práctica de crianza bilingüe (Piller y Gerber 2021): cada progenitor le habla sistemáticamente en su lengua «materna» al niño desde una edad temprana, con lo que el bilingüismo se consigue mediante dos conjuntos de prácticas lingüísticas monolingües claramente separadas (monolingüismo paralelo) (Heller 1999). De este modo, se enfatiza la importancia de no mezclar idiomas, lo que implica una compartimentación estricta de las lenguas. En cuanto a los discursos públicos dentro de este segundo nivel, estos ofrecen diferentes formas de valorar el bilingüismo: unos lo interpretan en relación con sus beneficios desde un punto de vista cognitivo y desde el punto de vista social (integración, multilingüismo como recurso); otros lo interpretan en términos de peligro para ambos ámbitos (Krüger, Roch y Dean 2016; Gogolin 2021).

El tercer y último nivel de referencia para la gestión y la planificación lingüísticas de las lenguas de herencia son las ideas y creencias sobre las propias lenguas migratorias. Las decisiones de las familias sobre el mantenimiento de la lengua de herencia se basan en los valores que se atribuyen a las lenguas de herencia y que justifican la inversión en su mantenimiento y aprendizaje (Guardado 2018). De modo muy general, los discursos sobre las lenguas de herencia se pueden clasificar en dos grupos en tensión: por un lado, los *discursos del orgullo*, orientados a los derechos, la identidad y la preservación lingüística y cultural; por otro lado, los *discursos del beneficio*, orientados al valor añadido o la utilidad social o económica de las lenguas y las competencias lingüísticas (Heller and Duchêne 2012). Desde un planteamiento similar, en un estudio sobre las ideologías lingüísticas presentes en una escuela latinoamericana de Berna, Bürki ha mostrado la articulación de tres tipos de discursos: “El identitario, como producto de la ideología lingüística nacional; el de la distinción, que proviene de la imposición de un estándar nacional; y el instrumental o utilitario, que aparece con las nuevas ideologías del capitalismo tardío” (2023: 90).

Desde la perspectiva de las familias, Guardado (2018) ha ofrecido una amplia tipología de discursos sobre el español como lengua de herencia que se organiza en torno a varios ejes: el eje de la instrumentalidad (utilidad de la lengua para el éxito futuro del niño, la movilidad social y el acceso a más recursos); el eje de la cohesión familiar (importancia de los conocimientos lingüísticos heredados para la unidad familiar y la comunicación con la familia en origen); el eje de la identidad (ligada a las raíces o la afiliación cultural); el eje afectivo (especialmente, bienestar emocional del niño, autoestima); el eje estético (apreciación estética de la lengua y sus variedades); el eje del reconocimiento de la cultura minoritaria; el eje de la corrección lingüística; y el eje del cosmopolitismo (especialmente presente en familias con altos niveles educativos). En torno a estos ejes es posible construir un enfoque multidimensional para analizar cómo las familias inmigrantes asignan valor a la lengua de herencia y a su transmisión intergeneracional.

3. Cuestiones metodológicas

3.1. Método

Las preguntas de investigación que han guiado este estudio han sido las siguientes:

1. cuáles son las principales ideologías sobre el bilingüismo y la lengua de herencia que circulan en los discursos de las iniciativas educativas;
2. cuáles son sus principales expresiones discursivas;
3. cómo las ideologías se interrelacionan discursivamente.

Estas preguntas se abordan mediante dos análisis complementarios. El primero es un estudio cuantitativo de los textos de páginas web de centros bilingües de educación temprana en cinco países de Europa; el segundo, un análisis cualitativo de varias entrevistas a representantes de iniciativas para la comunidad y

el español como lengua de herencia en Alemania. La aplicación de una metodología mixta permite explorar dos modalidades de los discursos públicos sobre el bilingüismo y el español como lengua de herencia: textos dirigidos a padres interesados en educación temprana bilingüe e interacciones comunicativas con investigadores del proyecto. De este modo, la relación entre ambas aproximaciones no es de profundización, de lo general a lo concreto (o ejemplar), sino que ofrece análisis paralelos que permiten estudiar las ideologías lingüísticas en contextos discursivos de distinto orden.

Desde el punto de vista analítico, el estudio sigue un método inductivo. Se trata de identificar valores que quedan definidos a partir de códigos que luego se asocian a otros elementos sociodiscursivos (agentes, instituciones, argumentos). En ese proceso se identifican estructuras axiológicas que primero se asocian a las ideologías descritas en el apartado teórico y después se analizan en sus diferentes expresiones. El análisis de las páginas web de las iniciativas educativas se llevó a cabo con métodos propios de la lingüística de corpus aplicados al análisis de la política y la planificación lingüísticas (Fitzsimmons-Doolan 2015; Piller y Gerber 2021). El análisis se limita al estudio de las coocurrencias de palabras lematizadas (solo palabras de contenido) con el fin de identificar relaciones e interrelaciones jerárquicas entre ellos. El tratamiento estadístico realizado con el programa de análisis de textos T-Lab nos permite mapear ideologías lingüísticas (Ajsic and McGoarty 2015) a partir del análisis de asociaciones entre conceptos (Moreno Fernández y Loureda 2022). Los análisis estadísticos textuales se complementan con la presentación de fragmentos en los que se ilustran las asociaciones exploradas. El análisis de las entrevistas explora las diferentes formas en que los entrevistados (agentes de las iniciativas para la comunidad y la lengua de herencia) valoran el bilingüismo y la lengua de herencia, así como las formas en que estos se posicionan en relación con los padres. En enfoque cualitativo se orienta hacia un análisis de las ideologías y sus formas de expresión, los distintos modos de encuadre conceptual y las modulaciones valorativo-axiológicas presentes en los discursos.

3.2. Materiales y procedimiento

El corpus está compuesto por las páginas web de 39 centros de educación temprana bilingüe de las principales ciudades del español en Europa (Loureda, Álvarez Mella, Blattner y Gutiérrez Palacios 2022). La mayoría de los textos son de centros de Berlín (22) y el resto se reparte del modo siguiente: Londres 9, Milán 3, Zúrich 3 y París 2. El desequilibrio refleja en gran parte la fuerte presencia de la educación temprana bilingüe en Berlín así como la poca presencia de estos programas en otros espacios. Las páginas web se identificaron a partir de portales especializados (para Berlín y París) o de herramientas de búsqueda *online*, utilizando palabras clave relacionadas con la educación temprana bilingüe. Se incluyen páginas web activas con información sobre educación en español o bilingüe. Los textos se extrajeron automáticamente con el programa Lancsbox y se eliminaron las subpáginas y los fragmentos que no eran relevantes para el estudio de las ideologías, como las páginas de contacto, los menús o las declaraciones de protección de datos. En cuanto al perfil de los centros, se trata fundamentalmente de guarderías y programas extraescolares surgidos como iniciativas educativas de la propia comunidad (asociaciones de padres) y centros públicos apoyados por la política exterior de España o los países europeos en los que se encuentran. Las entrevistas analizadas son parte de un grupo de entrevistas realizadas con iniciativas hispanohablantes para la comunidad y la lengua de herencia en dos grandes espacios urbanos de Alemania. De ellas se seleccionaron tres:

- Entrevista 1. Dos educadoras de un centro de educación temprana bilingüe.
- Entrevista 2. Representante de una asociación de mujeres para el apoyo de la migración, la maternidad y la crianza.
- Entrevista 3. Educadora de un centro de educación temprana bilingüe.

4. Análisis

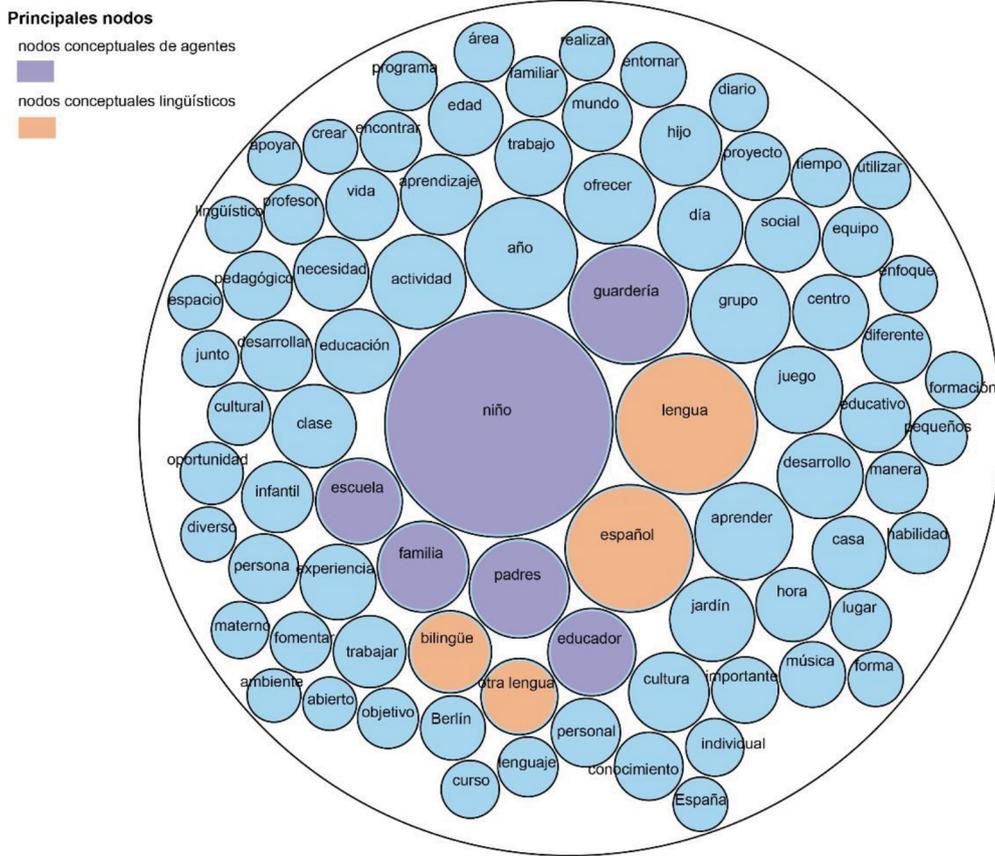
4.1. Análisis del corpus

En esta sección se presenta el análisis cuantitativo del corpus construido para la investigación a partir de los textos de las páginas web de centros de educación bilingüe temprana. El objetivo es identificar sus principales ejes conceptuales y describir cómo se estructuran sus discursos sobre el bilingüismo y la lengua de herencia. Para ello se realiza primero un análisis de frecuencias que permita encontrar los conceptos más recurrentes; después, se exploran los patrones discursivos a partir del análisis de sus redes principales de asociaciones.

El análisis global del corpus muestra una estructura en la que predominan varios nodos conceptuales (figura 2). En el centro se encuentra el nodo NIÑO como principal tema (y protagonista) de la educación temprana en general. En un segundo círculo de nodos conceptuales recurrentes se descubren temas lingüísticos, LENGUA (lema que agrupa *lengua* e *idioma*), BILINGÜISMO, ESPAÑOL y OTRA LENGUA (lema que agrupa las otras lenguas de los programas bilingües, es decir, las dominantes de cada país: alemán, francés, inglés e italiano), y nodos conceptuales ligados a los agentes principales de la educación temprana: GUARDERÍA, EDUCADOR y ESCUELA, por un lado, y PADRES y FAMILIA, por el otro.

El análisis de ambos temas (lo lingüístico y los agentes) permite explorar las asociaciones semánticas de los principales nodos conceptuales relevantes para estudiar las ideologías lingüísticas. Más concretamente, cómo se presentan el bilingüismo y la lengua de herencia, y qué roles y responsabilidades se asignan a los principales agentes. El resto de nodos conceptuales aparecerán en el análisis subordinados a estos nodos principales según su relevancia.

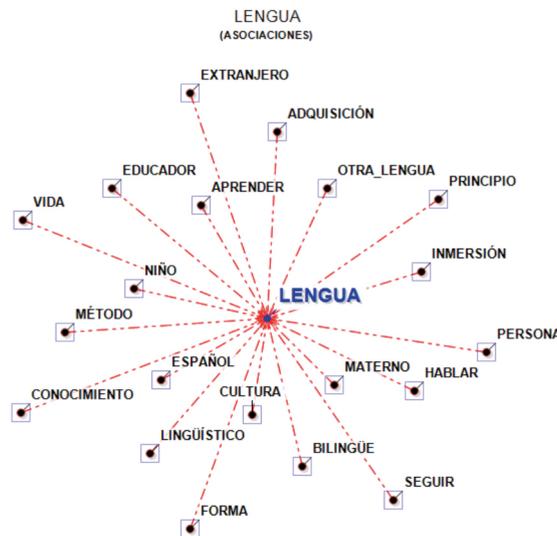
Figura 2. Principales nodos conceptuales del corpus y su jerarquía (nodos con una frecuencia mayor de 30)



Lengua y bilingüismo

Desde el punto de vista lingüístico, los textos de las páginas web de las guarderías bilingües se orientan en torno a los conceptos de lengua y bilingüismo. Como se observa en la figura 3, el nodo conceptual LENGUA está asociado con varios ejes temáticos que reflejan el concepto pedagógico de las guarderías bilingües: el aprendizaje o adquisición de la o las lenguas maternas (el español y la *otra lengua* del bilingüe) siguiendo el método o principio de la inmersión en interacciones con educadores que hablan en sus respectivas lenguas maternas. En ese sentido, buena parte de las guarderías trabajan siguiendo el principio *una persona-una lengua*, referido y definido explícitamente en varias de las páginas web.

Figura 3. Asociaciones semánticas del nodo LENGUA (lengua e idioma)

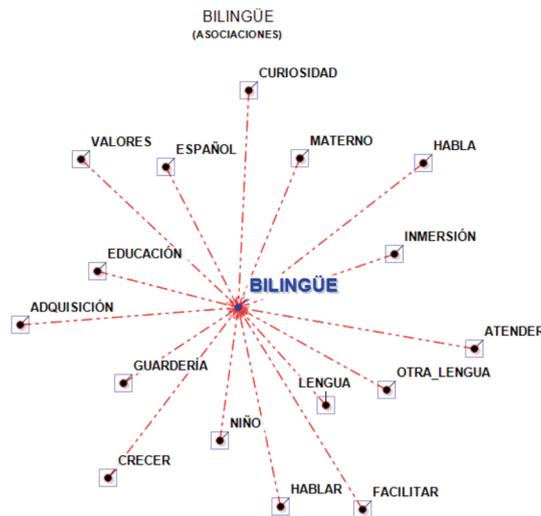


La exploración de las asociaciones del nodo conceptual BILINGÜE permite profundizar en el concepto pedagógico de las guarderías. En el diagrama radial del nodo (figura 4) predominan las asociaciones que abundan en aspectos del desarrollo bilingüe del niño ya descritos en el diagrama del nodo LENGUA y otros

que lo amplían, como es el caso de los ejes *facilitar*, *curiosidad* y *valores*. El análisis de los contextos de coocurrencia de *facilitar* con el nodo BILINGÜE revela cómo en las pedagogías de las guarderías bilingües se encuentran ideas basadas en el purismo bilingüe e ideas que remiten a los beneficios cognitivos del bilingüismo:

- (1) Los profesores suelen comunicarse en su lengua materna para facilitar a los niños la distinción entre las dos lenguas. (000021 *CIUDAD_BERLÍN)
- (2) Los estudios demuestran que un niño bilingüe es más capaz de hacer frente a tareas que implican atención, memoria y concentración. La gimnasia mental necesaria para gestionar constantemente dos o más sistemas lingüísticos aumenta la flexibilidad cognitiva y facilita el aprendizaje. (000027 *CIUDAD_LONDRES)

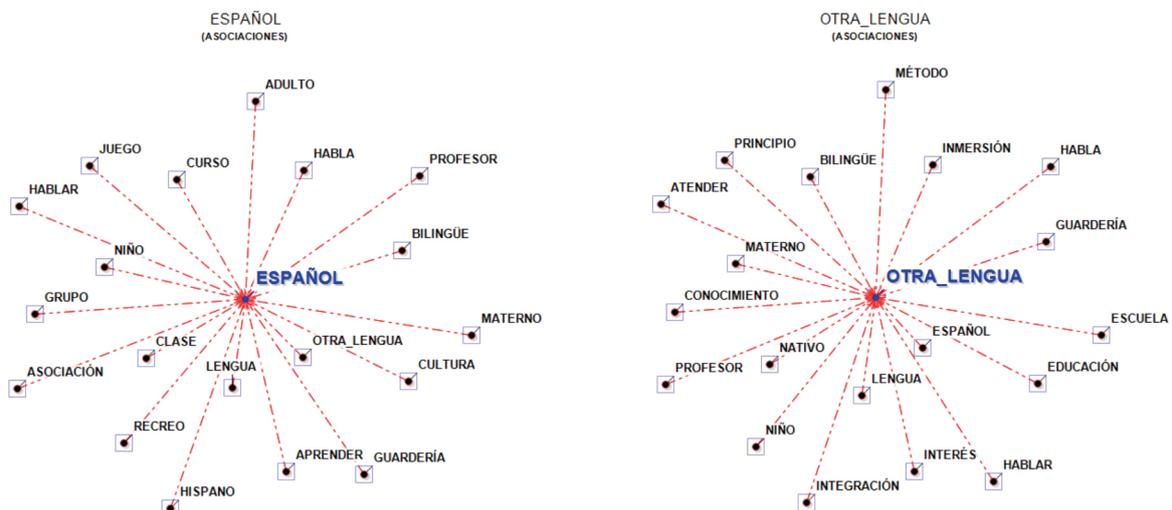
Figura 4. Asociaciones semánticas del nodo BILINGÜE



El español y las lenguas dominantes

Más allá de estos campos semánticos de la lengua y el bilingüismo en torno a los que se define el concepto pedagógico de las guarderías, el análisis de los principales nodos conceptuales revela dos aspectos interesantes para el análisis de las ideologías lingüísticas. En primer lugar, el nodo ESPAÑOL es uno de los más importantes del corpus, aunque suele aparecer asociado a las lenguas dominantes del país en que se encuentra la guardería. El hecho de que la lengua de herencia, el español, suela aparecer vinculada a la lengua socialmente dominante indica una relación horizontal entre ambas que refleja la orientación de muchas guarderías hacia un bilingüismo armónico. Sin embargo, hay dos datos que apuntan a una “prioridad discursiva” del español en los textos que revela que la lengua de herencia es el elemento diferencial en estos centros de educación temprana bilingüe. Por un lado, el nodo ESPAÑOL (frec. 202) aparece en el corpus más del doble de veces que OTRA LENGUA (frec. 68). Por otro lado, además de su mayor presencia, el español recibe un tratamiento conceptual distinto, apreciable al comparar los diagramas de ambos nodos (figura 5).

Figura 5. Asociaciones semánticas de los nodos ESPAÑOL y OTRA LENGUA



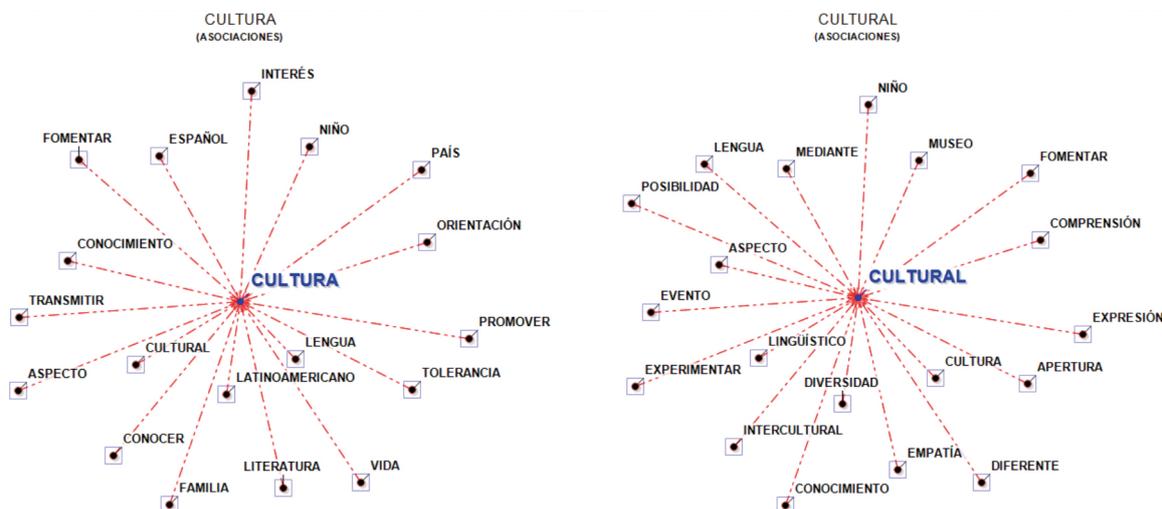
Como se observa en la figura 5, uno de los principales ejes temáticos del nodo conceptual ESPAÑOL es el concepto *cultura* que no aparece en el diagrama de OTRA LENGUA. Dado que la identidad cultural es una de las dimensiones más importantes de la lengua de herencia, este resultado es importante para entender las ideologías lingüísticas presentes en los discursos de los espacios bilingües de educación temprana. Por un lado, las guarderías resaltan la importancia de la educación temprana bilingüe como una forma de *transmitir* rasgos culturales asociados con el español y *fomentar* el *conocimiento* de la cultura de herencia y el *interés* por ella (véase figura 6). Los programas bilingües se proponen como espacios que compensen la posible desconexión de los hablantes de herencia con sus raíces culturales tanto a nivel general de una cultura hispánica como a nivel nacional de los países hispanohablantes:

- (3) En El Recreo Español, nos comprometemos a ofrecer clases de español divertidas y específicas para cada edad, fomentando el amor por la lengua y la cultura españolas. (000025 *CIUDAD_LONDRES)
- (4) Para promover el bilingüismo y el interés por ambas culturas, los niños asisten a representaciones teatrales y lecturas en español y reciben clases de música una vez a la semana de una profesora de música de habla española. (000019 *CIUDAD_BERLÍN)
- (5) El objetivo es profundizar y mejorar el conocimiento del idioma español en los niños a través de varios tipos de laboratorios y juegos didácticos, para dar a conocer la cultura hispana. (000033 *CIUDAD_MILÁN)
- (6) Los niños más mayores trabajan las habilidades básicas de lectura y escritura, como vocabulario, ortografía y gramática, a la vez que aprenden sobre las culturas latinoamericanas. (000023 *CIUDAD_LONDRES)

Por otro lado, las guarderías asocian el desarrollo del bilingüismo con el biculturalismo y los valores interculturales. Como se observa en el diagrama radial del nodo CULTURA y en el del nodo CULTURAL, los programas presentan la educación bilingüe como un modo de construir identidades biculturales. La biculturalidad, sin embargo, tiende a concebirse de modo secuencial partiendo de una lengua y una cultura propias del niño a las que se añadirían la o las otras:

- (7) Damos la posibilidad a cada niño de entrar en un grupo con diversidad lingüística y cultural, que ayuda tanto a identificarse con su propio idioma y cultura, como así también a descubrir con curiosidad, ganas, tolerancia y simpatía la otra lengua y las otras culturas. (000008 *CIUDAD_BERLÍN)

Figura 6. Asociaciones semánticas de los nodos CULTURA y CULTURAL



En este sentido, los ejes de asociaciones conceptuales del nodo CULTURAL muestran una red semántica en la que se descubre una axiología vinculada a la dimensión cultural del bilingüismo. La promoción del bilingüismo temprano se presenta como un puente entre culturas a partir del cual se experimenta y se fomenta la apertura hacia la diversidad cultural y valores interculturales como la empatía:

- (8) Nuestro equipo internacional actúa como modelo a seguir, viviendo auténticamente la apertura y curiosidad cultural y lingüística en la vida cotidiana de la guardería, para que los niños sean conscientes de la independencia, el aprecio y la presencia de otras culturas e idiomas. (000015 *CIUDAD_BERLÍN)
- (9) La escuela APEGO-Schule Berlin es un espacio multilingüe e intercultural, un espacio donde cada niño puede practicar sus competencias interculturales y a la vez desarrollar su identidad cultural. La diversidad constituye la identidad de nuestra escuela, la cual se debe tanto a la mezcla de edades como a la heterogeneidad cultural y lingüística. (000002 *CIUDAD_BERLÍN)

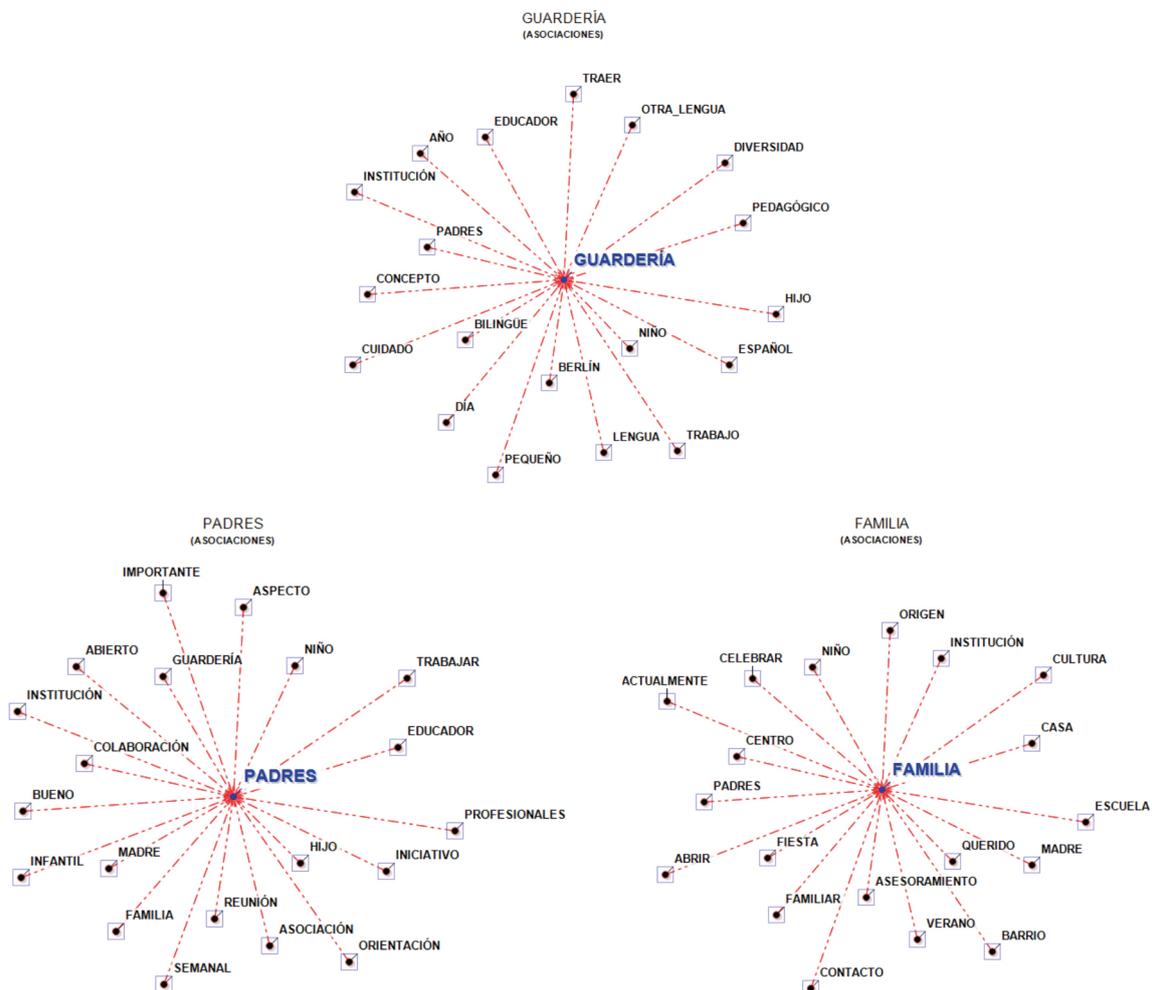
- (10) Un programa bilingüe en alemán y español amplía las fronteras lingüísticas de los niños y les da acceso a muchos aspectos de dos culturas, ayudándoles a desarrollar la empatía y una profunda comprensión de las diferencias culturales. (000005 *CIUDAD_BERLÍN)

Los extractos anteriores son también ejemplos de la asociación de la educación bilingüe temprana con valores cosmopolitas. Es importante resaltar que la mayor parte de estas asociaciones semánticas se dan en los textos de las guarderías de Berlín, donde predomina esta actitud hacia el multilingüismo (Rasche 2014; Stevenson 2015; Krüger, Roch y Dean 2016; Heyd, Mengden y Schneider 2019).

Los agentes

Por último, el análisis se centra en los modos en los que las guarderías se refieren a sí mismas y a los padres. Para ello se exploraron las asociaciones semánticas de los nodos conceptuales más frecuentes, GUARDERÍA, por un lado, y PADRES y FAMILIA, por el otro. Con ello se arroja luz sobre los modos de comprender los actores principales, así como sus nexos, las expectativas y las responsabilidades que se atribuyen cada uno de ellos. Como se observa en el diagrama (figura 7), las guarderías bilingües se presentan como espacios e instituciones de educación bilingüe, orientadas al cuidado y a la diversidad. Además, se observa una apelación directa a los padres: por un lado, son el público objetivo de las guarderías; por otro, se presentan como actores importantes para la propia actividad de la guardería. Los diagramas de asociaciones principales de los nodos PADRES y FAMILIA revelan tres dimensiones de la relación con la institución. En primer lugar, apelan a la colaboración, la iniciativa, la asociación y el trabajo conjunto con los centros y los educadores. En segundo lugar, las guarderías se presentan a los padres como espacios de asesoramiento y orientación. Y, en tercer lugar, se apela a actividades de creación de comunidad en torno a eventos festivos vinculados a entornos locales (barrio). En los diagramas de los nodos PADRES y FAMILIA se observan ejes semánticos que remiten a relaciones similares a las que encontramos en las asociaciones del nodo GUARDERÍA. Más allá de esta imagen, destacan dos asociaciones semánticas en torno a los padres y las familias. Por un lado, se construye una red semántica en la que los padres se asocian a las familias, vinculadas al hogar (CASA) y se presentan ligados al origen y a la cultura. Por otro, en ambos nodos PADRE y FAMILIA, las madres son uno de los ejes relevantes, hecho que apunta hacia un sesgo de género.

Figura 7. Asociaciones semánticas de los nodos GUARDERÍA, PADRES y FAMILIA



4.2. Análisis de las entrevistas

En este apartado se presenta el análisis de las entrevistas a iniciativas de migrantes hispanohablantes ligadas al mantenimiento del español como lengua de herencia en proyectos bilingües en Alemania. A partir de una exploración cualitativa de las entrevistas, se identificaron varios discursos que movilizan ideologías lingüísticas referidas tanto al bilingüismo como a la lengua de herencia.

Respecto al bilingüismo, una de las iniciativas evidenció una concepción purista de los hablantes bilingües, que postula la importancia de mantener separadas las lenguas y valora negativamente las prácticas lingüísticas de mezcla.

- (11) [...] no comprenden la importancia de la del idioma materno, es decir, si ellos no llegan a tener un diccionario limpio dentro de su cabeza en su lengua materna, nunca serán capaces de aprender otro idioma en forma fluida.
- (12) Así es, es fundamental. Gracias a los estudios que ha hecho [PERSONA], y ha trabajado muy intensamente con los niños que vienen precisamente de Turquía, por ejemplo, ella ha podido ver y observar que como en casa van mezclando turco y alemán. Nunca los niños son capaces de tener un vocabulario o un diccionario limpio y empiezan a tapar agujeros con otras palabras en turco o con las palabras en alemán y empiezan a tener un lenguaje poco definido y mezclado. Y eso, precisamente porque nunca han aprendido en la base de la lengua materna. [Entrevista 1]

Como se observa en el extracto citado, la mezcla de lenguas se considera un elemento negativo para el desarrollo bilingüe. La crítica a las prácticas de hibridación (o translingües) se vertebra en torno a dos metáforas. La primera considera las lenguas como diccionarios limpios en las mentes de los hablantes. La segunda, considera las prácticas translingües de mezcla (transferencia, cambio de código) como estrategias de los hablantes para «tapar agujeros», es decir, como una reacción del hablante ante la falta de competencias lingüísticas en una de las lenguas. Del fragmento se desprende una concepción del hablante bilingüe como dos hablantes monolingües en uno. Esta concepción del bilingüismo está muy extendida en las pedagogías basadas en la educación bilingüe por inmersión y está relacionada con la estrategia *un padre/cuidador – una lengua* que, además, se recomienda a los padres como una práctica familiar:

- (13) Entonces a los padres, a ver, les ocurre que automáticamente empiezan a hablar de todo un poquito. No, no, nunca hablan su idioma. Entonces les aconsejamos a los padres cuando vienen a [LA GUARDERÍA] que utilicen este método de inmersión que es muy conocido y es uno de los más exitosos dentro del tema bilingüismo: que siempre una persona hable solamente un idioma y nunca mezcle. [Entrevista 1]

La educación bilingüe basada en este concepto pedagógico es presentada como una forma auténtica de educación bilingüe que las legitima y se opone a otras formas de educación en lengua de herencia como se observa en los siguientes fragmentos de dos entrevistas:

- (14) Porque existen colegas que trabajan y ofrecen español y sólo español. Pero les pasa eso que le pasa a todas, comienzan a mezclar. Entonces, cuando los niños no reaccionan en español, equivocadamente ellas les comienzan a hablar en un mal alemán y ahí comienza un desastre. [Entrevista 1]
- (15) Y, eso es como una estafa. Si te soy sincera, a mí parece una estafa de venta porque de venta, no, como de ofrecer a los papás cosas que... Ah entonces la maestra habla español, entonces el grupo habla español, o sea se habla en español, pero eso no es un concepto bilingüe real del *team*, desde el concepto pedagógico de cómo se arma el grupo, etcétera. [Entrevista 3]

Esta idea se relaciona con un concepto que se menciona también en la entrevista 1 y que está muy extendido en los discursos públicos sobre el multilingüismo en Alemania: el doble semilingüismo (*doppelte Halbsprachigkeit*, véase Wiese et al. 2010 para una crítica). Durante la entrevista, una de las maestras lo describe así:

- (16) Participante 1
Halbsprachigkeit se refiere a que no tiene ni uno ni el otro, es decir, tienen la mitad de uno y la mitad del otro, con eso se defienden.
- (17) Participante 2
Es un término general, eso no es algo que inventé, solamente que puedo confirmar, que existen muchas familias turcas porque los turcos aprenden el idioma solamente por el oído, pero nunca lo aprenden de leer y escribir. Entonces falta mucho vocabulario. Se hablan en turco y en la frase [para un] término turco usan una palabra en alemán. [Entrevista 1]

Como se observa en el fragmento citado, la idea del doble semilingüismo supone que el desarrollo lingüístico pleno en los bilingües pasa por la adquisición de competencias de lecto-escritura. La adquisición de la lengua de herencia a través de la oralidad se asocia con una adquisición incompleta, no solo en relación con las competencias de lecto-escritura sino también con aspectos del desarrollo lingüístico como el vocabulario.

Otro de los elementos que organiza el posicionamiento de las iniciativas respecto al bilingüismo y la educación bilingüe es la metáfora de la lucha, ligada al discurso de resistencia. En este sentido, la educación bilingüe se plantea como una empresa compleja que tiene que sobreponerse a varios obstáculos. Uno de ellos es la ideología monolingüe de las autoridades que ven el bilingüismo como una fuente potencial de problemas de desarrollo de los niños y de integración.

- (18) Exacto, no saben qué significa bilingüedad hasta hoy, no lo saben, tienen mucho miedo. Creen que si los niños oyen español van a dejar de aprender alemán o se va a retrasar su proceso de aprendizaje. Y, además, ellos quieren priorizar naturalmente (lo que se puede comprender) el idioma alemán, entonces consideran que el español juega un segundo rol en toda esta historia. [Entrevista 1]

Además de las trabas institucionales de las políticas monolingües, las entrevistadas identifican las prácticas familiares como otras dificultades para el desarrollo bilingüe. Como se observa en el siguiente fragmento, la representante de la iniciativa identifica la composición mixta de las familias como una fuente potencial de limitación de la lengua de herencia y remite a las decisiones de las familias, especialmente de las madres, como responsables del desarrollo lingüístico en español:

- (19) Yo tengo muchos ejemplos a mi alrededor de amigas donde los esposos son alemanes o de otra nacionalidad y lo han conseguido exactamente igual, que los chicos sean bilingües o incluso trilingües cuando el padre es italiano, francés o de otro lugar. Y no han tenido ningún problema tampoco. Eso es un poco... Ya ahí influye mucho lo que la familia quiera, lo que la familia decida, que la mamá en este caso también se imponga. No porque también conozco casos de chicos donde la mamá dice, no, es que mi marido no le gusta que hablemos español cuando él está delante [...]. Otras han sido, por decirlo de alguna manera, un poco más débiles. [Entrevista 2]

Frente a esto, la iniciativa se presenta como espacio complementario de socialización lingüística y normalización del bilingüismo migratorio, al tiempo que opone las clases de lengua de herencia a la socialización lingüística de los hogares entendidos como espacios privados donde la lengua de herencia corre el riesgo de aislarse en una burbuja familiar:

- (20) Por eso les decimos, es importante que los niños vayan a esas clases de lengua materna o academias privadas que ofrecen cursos también para para niños o grupos de juegos, porque también ellos se dan cuenta que no son bichos raros que hay otros niños como ellos, que hay otras mamás que también hablan como su mamá, porque a veces cuando lo tienes de bebé en la casa, claro, el niño vive en una burbuja. [Entrevista 2]

Por último, las entrevistadas hablan del bilingüismo y del español como lengua de herencia a partir de varios marcos conceptuales que expresan distintas axiologías en torno al valor familiar de la lengua de herencia. Desde el punto de vista del bilingüismo, una de las entrevistadas expresó una valoración positiva del mismo basada sus beneficios, sobre todo en el ámbito cognitivo y a partir de una asociación de la lengua al pensamiento:

- (21) Sí, pienso que los niños tienen otro tipo de forma de pensamiento cuando están envueltos en uno, dos, o sea en dos o más idiomas, digamos, y creo que esa forma de cómo los niños aprenden a pensar es diferente y creo que también abre un potencial gigante para cómo pensar de una manera mucho más divergente. Digámoslo. [Entrevista 3]

Otra de las iniciativas presenta el mantenimiento del español desde el punto de vista de la cohesión familiar, es decir, como la lengua propia de la familia en la que es importante que los descendientes se puedan comunicar. Como se observa en el siguiente fragmento de entrevista, la entrevistada (madre, también) asigna además un valor de identidad a la lengua de herencia reflejado en el uso de «nuestro idioma» y en la idea de «vivir el español» como una experiencia más allá de la mera dimensión comunicativa de la lengua.

- (22) Para nosotros es súper importante que nuestros hijos tengan también nuestro idioma, tengan también y se puedan comunicar y lo puedan vivir. [Entrevista 2]

Más adelante en la entrevista, la transmisión intergeneracional del español también es presentada como un regalo, una suerte de inversión para el futuro de los hablantes de herencia. En este sentido, el valor atribuido a partir de un ejemplo remite también a la cohesión familiar, esta vez desde el punto de vista de la realidad transnacional de las familias y el valor de la lengua de herencia como elemento de mantenimiento de las relaciones, sobre todo en contextos diaspóricos.

- (23) Yo siempre les decía, me lo vas a agradecer el día de mañana y efectivamente. Cuando hace unos años fuimos a Perú y mi marido, pues como casi todos los latinoamericanos, tiene familia aquí, tiene familia allá en Canadá, en Estados Unidos no sé dónde. Y hubo una reunión de toda la familia por fin en Perú. Lo que unió a los hijos de los primos de los hermanos fue el idioma español. Si no, no hubieran podido comunicarse entre todos. Y ahí es donde, mira, mis hijos empezaron a darse cuenta lo importante que es no de poder comunicarse con sus primos de España, con los primos de Perú, con los primos de acá, con los primos de allá. Pero claro, hasta que los niños se dan cuenta, es un trabajo de padre y madre de tener que estar ahí, porque les estás haciendo un regalo, el que sean bilingües, trilingües o lo que sea, ¿no? Entonces es esa constancia de decir: no, yo estoy trabajando en el futuro de mi hijo y yo le estoy dando un regalo [...]. [Entrevista 2]

5. Discusión

El análisis de las páginas web de los centros de educación temprana bilingüe y las entrevistas con actores de las iniciativas para la comunidad y la lengua de herencia permite identificar varios discursos, así como

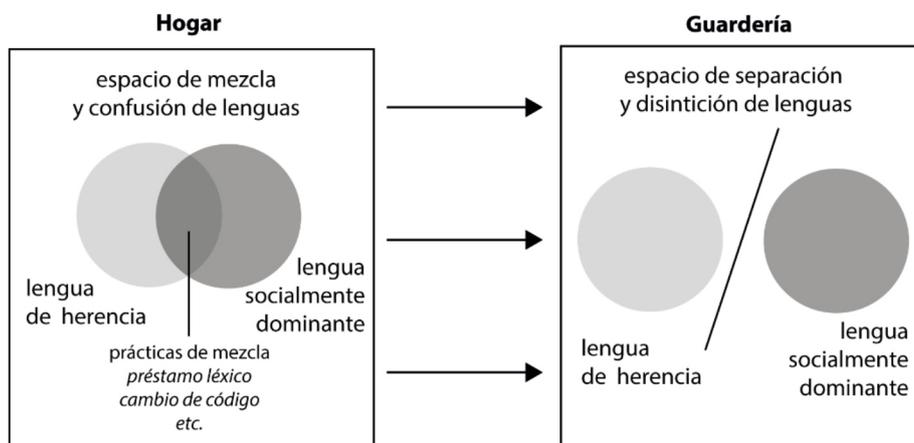
los principales ejes a través de los cuales se expresan. La discusión se concentra, primero, en las ideologías relativas al bilingüismo, para después abordar las ideologías referidas al español como lengua de herencia.

5.1. La idea purista del bilingüismo

El análisis del corpus ha mostrado interesantes matices en relación con una interpretación purista del bilingüismo. La formulación más estricta de esta perspectiva, basada en una visión monolingüe o fraccionaria del bilingüismo (Grosjean 2010) entiende al hablante bilingüe como la conjunción de dos hablantes de lenguas nativas separadas y aisladas. Como se ha expuesto en la sección 1 del trabajo, esta visión está ligada a una mentalidad monolingüe y a una noción de bilingüismo bastante extendidas. Los centros de educación temprana bilingüe analizados se presentan en sus páginas web como espacios de socialización bilingüe basados en dos principios: el nativismo y la separación de lenguas. El nativismo (Holliday 2006) entiende que la «nativa» es la máxima competencia de una lengua y que los hablantes nativos se socializan entre hablantes nativos. En este sentido, la pedagogía de estos centros suele estar basada en la inmersión lingüística y en métodos como el de *una persona, una lengua* (OPOL), donde esa lengua es la nativa. Piller y Gerber (2021) han mostrado, después de analizar foros de discusión e intercambio en la red en Australia, que la visión monolingüe del bilingüismo y la práctica del OPOL circula también entre los propios padres, pasando a formar parte de un saber compartido. El alcance de la estrategia OPOL es evidente, pues suele ser una de las más recomendadas tanto por las instituciones educativas bilingües como por los propios padres. Independientemente de su popularidad y las distintas formas en las que la estrategia se modula en pedagogías bilingües y políticas lingüísticas familiares, sus beneficios frente a otras formas de gestionar el input no tienen un apoyo empírico muy claro, especialmente como estrategia familiar, y presenta ventajas e inconvenientes que deben ser considerados (De Houwer 2007).

De acuerdo con el análisis, las estrategias de separación de lenguas se articulan en las páginas web de los centros como la oposición a las prácticas de mezcla que suelen tener lugar en el hogar y que dificultarían el desarrollo del bilingüismo. En una de las entrevistas, esa visión se expresa con dos metáforas conceptuales: las competencias bilingües deseables son *diccionarios limpios* y las prácticas de mezcla lingüística (como el cambio de código) son estrategias de los hablantes para *tapar agujeros*; es decir, la expresión de una falta de competencia lingüística. Estas dos ideas se enmarcan en un discurso que resalta el «peligro» cognitivo del bilingüismo «vernáculo» (doméstico) y tiene su correlato conceptual en la idea del doble semilingüismo. En este sentido, los discursos orientados a la noción purista de bilingüismo que hemos identificado pueden interpretarse como articulación de una *ideología de la distinción*. En ella se contraponen axiológicamente los espacios de educación temprana bilingüe y los espacios domésticos en torno a la dicotomía entre el bilingüismo paralelo adquirido a partir de estrategias de separación de lenguas y el bilingüismo translingüe, adquirido oralmente en contextos de prácticas de mezcla (véase figura 8). Las guarderías bilingües son espacios de *creación* de capital cultural en tanto en cuanto contribuyen a la formación de repertorios bilingües nativos a través de la separación de las lenguas. La valoración positiva de la separación de lenguas se coordina con la idea de que el desarrollo del bilingüismo paralelo supone beneficios de tipo cognitivo asociados a la mente bilingüe. Esta expresión de la *ideología de la distinción* es distinta a otras basadas en la alfabetización o el manejo las variedades estándar (Bürki 2023).

Figura 8. Espacios de socialización lingüística y purismo bilingüe



5.2. Valor cultural y familiar de la lengua de herencia

El análisis presentado muestra varios resultados relevantes para las ideologías del español como lengua de herencia. El aspecto más destacado es que las posiciones de los centros bilingües respecto a la lengua de herencia se articulan en torno a ideas más cercanas al discurso del orgullo que del beneficio (Heller and Duchêne 2012). En efecto, las páginas web de los centros bilingües asocian español con su dimensión cultural e identitaria, un resultado que contrasta con otros trabajos en los que se muestra el predominio de

la valoración utilitarista del bilingüismo y la práctica ausencia de vínculo entre lengua e identidad (Piller y Gerber 2021). En nuestro estudio, la lengua de herencia (el español) aparece vinculada a la cultura y las guarderías se presentan como espacios de transmisión de la cultura asociada con la lengua. Esta asociación de la lengua con la cultura tiene una dimensión identitaria que se expresa de dos maneras. La primera se refiere a la asociación de la lengua de herencia con la afiliación y lealtad a un grupo etnolingüístico (Fishman 2001b) que vincula la lengua de herencia más con la transmisión intergeneracional y las raíces culturales del origen familiar que con discursos articulados en torno a la identidad nacional (Guardado 2020). En efecto, la lengua de herencia se presenta como un regalo vinculado a la lengua propia de la familia («nuestra lengua») donde la identidad cultural revela la relación entre familia y comunidad cultural. En este sentido, las páginas web de los centros de educación temprana bilingüe apelan a la creación de comunidad con los padres y las familias en relación con la cooperación y con la celebración de eventos de tipo cultural (Lee y Chen-Wu 2021), que en parte podrían presentar rasgos del nacionalismo banal expresado en fiesta, celebraciones y referencias culturales compartidas (Billig 1995; Bürki 2023). La segunda expresión de la dimensión identitaria de la cultura remite a una orientación multicultural que, lejos de ser antagónica al discurso de la identidad cultural de origen, se complementa con él. Así, el aspecto cultural de la lengua de herencia se coordina con un discurso de la biculturalidad que las guarderías bilingües articulan en torno a una axiología de tipo cosmopolita en la que el bilingüismo se asocia con valores de diversidad cultural, así como con el desarrollo de la apertura y la empatía. Aunque el cosmopolitismo y la fuerte vinculación cultural de la lengua de herencia se puedan manifestar como ideologías en tensión (Blackledge and Creese 2010), en nuestro análisis son articulaciones que conviven dentro una dimensión identitaria. En este sentido, una de las dimensiones más importantes del análisis de ideologías lingüísticas gira en torno a las formas de posicionarse de los agentes de gestión y planificación lingüística, un discurso de validación lingüístico-cultural (Guardado 2018) que da espacio a las lenguas de herencia y a sus hablantes bilingües más allá de la esfera privada del hogar familiar, normalizando identidades biculturales.

6. Conclusión

Los análisis realizados sobre espacios educativos bilingües de Alemania revelan una concepción del bilingüismo que lo interpreta como la conjunción de dos hablantes monolingües en uno. Esta concepción del bilingüismo está muy extendida en las pedagogías basadas en la educación bilingüe por inmersión y está relacionada con la estrategia *un padre/cuidador – una lengua* que, además, se recomienda a los padres.

Por otro lado, ha quedado patente el peso de una ideología purista en lo que se refiere al proceso de aprendizaje. Esta ideología postula la importancia de mantener separadas las lenguas y valora negativamente las prácticas lingüísticas de mezcla. Es interesante destacar que esta concepción se construye desde una defensa de la diversidad: los centros de educación bilingüe se posicionan como espacios de apertura y diversidad lingüística y cultural, a la vez que se presentan como espacios que, por un lado, permiten el refuerzo de ese desarrollo lingüístico-cultural y, por otro, fomentan el desarrollo bicultural y el encuentro con la diversidad. Simultáneamente, las páginas web de las guarderías bilingües apelan a las familias como espacios domésticos vinculados a los orígenes lingüístico-culturales de herencia.

En lo que se refiere al análisis de las entrevistas, se han hallado algunas constantes referidas al bilingüismo y al modo de adquirirlo. Por un lado, existe una clara voluntad de evitación de las mezclas, a las que se atribuye la cualidad de conducir a un doble semilingüismo. El modo más efectivo de evitar estas supuestas deficiencias es la lecto-escritura, considerada como una competencia que completa al hablante nativo, frente a una adquisición basada exclusivamente en la oralidad que conduciría a una competencia limitada. De este modo se hace patente la existencia de una ideología de la distinción, en la que se contraponen los espacios de educación temprana bilingüe y los espacios domésticos. Esta distinción se correspondería con la dicotomía de un bilingüismo paralelo, adquirido a partir de estrategias de separación de lenguas, y un bilingüismo translingüe, adquirido en contextos de prácticas de mezcla. Las guarderías bilingües serían espacios de *creación* de capital cultural en tanto en cuanto contribuyen a la formación de repertorios bilingües nativos a través de la separación de las lenguas, en contraste con las familias, donde, a partir de la oralidad, se posibilita el semilingüismo y las prácticas de mezcla.

Contribución de autoría CREDIT

Francisco Moreno Fernández (F. M. F.); Héctor Álvarez Mella (H. A. M.); Mariel Elizondo Romo (M. E. R.). La aportación de cada autor es la que se indica a continuación: conceptualización: F.M.F., H.A.M.; curación de datos: H.A.M., M.E.R.; análisis formal: F.M.F., H.A.M.; investigación: F.M.F., H.A.M., M.E.R.; metodología: F.M.F., H.A.M., M.E.R.; supervisión: F.M.F.; visualización: H.A.M.; redacción – borrador original: F.M.F., H.A.M.; redacción – revisión y edición: H.A.M., M.E.R.

Referencias bibliográficas

- Ali, Farah. (2021). Identity and investment in language learning: A case study of heritage Spanish speakers. *Spanish in Context*, 18(3), 430-458. <https://doi.org/10.1075/sic.19026.ali>
- Álvarez Mella, Héctor. (2019). Hispanos en Europa. Cuestiones de educación. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras* 2, 315-331.
- Álvarez Mella, Héctor, Blattner, Charlotte y Gómez-Pavón Durán, Ana. (2023). Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages* 9(1), 47-67. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>

- Álvarez Mella, Héctor y Gómez-Pavón Durán, Ana. (2024). Intergenerational language variation in bidialectal families: the dialects of Heritage Speakers of Spanish in Germany. En Shahzaman Haque, Françoise Le Lièvre (éds.), *Politiques linguistiques familiales : Échanges verbaux et transmissions linguistiques / Family language policies : Verbal exchanges and transmission of languages*, Frankfurt: Peter Lang.
- Appel, René y Muysken, Pieter. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam y Nijmegen: Amsterdam University Press.
- Ajsic, Adnan y McGroarty, Mary. (2015). Mapping language ideologies. En Hult, F.M. y Cassels Johnson, D., *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 181-192). London: John Wiley & Sons.
- Ballweg, Sandra. (2022). Anticipating expectations. family language policy and its orientation to the school system, *International Journal of Multilingualism* 19(2), 251-268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2033756>
- Bezciöglu-Göktolga, Irem, y Yağmur, Kutlay. (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504392>
- Billig, Michael. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Blackledge, Adrian, y Creese, Angela. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Blattner, Charlotte, Gómez Pavón Durán, Ana y Álvarez Mella, Héctor. (2023). El español como lengua de herencia en Europa y la acción educativa exterior. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras* 10, 39-54.
- Blommaert, Jan. (1996). Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. *Language Problems and Language Planning*, 20(3), 199-222. <https://doi.org/10.1075/lplp.20.3.01blo>
- Blommaert, Jan. (2019). Prefacio. En Haque, S. (Ed.), *Politique Linguistique familiale / Family language policy: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire / Dynamics in language transmission under a migratory context* (pp. 1-7). (Languages of the world; Vol. 59). LINCOM Europa.
- Blommaert, Jan y Backus, Ad. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En Saint-Georges, Ingrid de y Weber, Jean-Jacques (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*, (pp. 9-32). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- Bürki, Yvette. (2023). La negociación de la lengua de herencia en la Escuela Latinoamericana de Berna: identidad, distinción y beneficio. En Kailuweit, R., Schlumpf, S. y Staudinger, E. (Eds.). *Migración, pluricentrismo y acomodación* (pp. 89-126). Freiburg: Rombach Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783968218779-89>
- Canagarajah, Suresh. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Clyne, Michael. (2005). *Australia's language potential*. Sydney: UNSW Press.
- Coetzee, Frieda. (2018). Hy leer dit nie hier nie ('He doesn't learn it here'): talking about children's swearing in extended families in multilingual South Africa. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477291>
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan y Huang, Jing. (2020). Factors influencing family language policy. En Shalley, A.C. y Eisenclas, S. (Eds), *Handbook of Social and Affective Factors in Home Language Maintenance and Development*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton (pp. 174-193). <https://doi.org/10.1515/9781501510175-009>
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan y Silver, Rita Elaine. (2012). Educational reforms, cultural clashes and classroom practices. *Cambridge Journal of Education* 42(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676631>
- De Houwer, Annick. (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. En Extra, G. y Verhoeven, L. (Eds.), *Bilingualism and migration*, (pp. 75-95). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>
- De Houwer, Annick. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- Ellis, Elizabeth, Gogolin, Ingrid y Clyne, Michael. (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 439-460. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.550544>
- Extra, Guus. (2017). The constellation of languages in Europe: Comparative perspectives on regional minority and immigrant minority languages. En Kagan, O., Carreira, M.M. y Hitchens Chik, C. (Eds.) *The Routledge Handbook of Heritage Language Education* (pp. 11-21). New York: Routledge.
- Ferre-Pérez, Francisca, Ramos Méndez, Carmen y Salaberri Ramiro, María Sagrario. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish heritage education program ALCE in Germany: Proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(9), 3274-3288. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688>
- Fishman, Joshua Aaron (Ed.). (2001a). *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua Aaron. (2001b). 300-plus years of heritage language education in the United States. En Peyton, J.K., Ranard, D.A y McGinnis, S. (Eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. (pp. 81- 98). Washington, DC y McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Fitzsimmons-Doolan, Shannon. (2015). Applying corpus linguistics to language policy. En Hult, F.M. y Cassels Johnson, D., *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 107-117). London: John Wiley & Sons

- García, Ofelia y Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García García, Marta y Reimann, Daniel. (2020). Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Forschungsstand und neue Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. En García García, M., Prinz, M. y Reimann, D. (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*, Tübinga: Narr, pp. 11-30.
- Gogolin, Ingrid. (2021). Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – European histories and realities. *European Educational Research Journal*, 20(3), 297-310. <https://doi.org/10.1177/1474904120981507>
- Grosjean, François. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 467-477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Grosjean, François. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Guardado, Martín. (2018). *Discourse, ideology and heritage language socialization: Micro and macro perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Guardado, Martín. (2020). “My gain would have been their loss”: Key factors in the heritage language socialization and policies of a middle-class Mexican family in Canada. En Romanowski, P. y Guardado, M. (Eds.) *The many faces of multilingualism: Language status, learning and use across contexts* (pp. 39-61). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Heller, Monica. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, Monica y Duchêne, Alexandre. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. En Duchêne, A. y Heller, M. (Eds.), *Language in late capitalism. Pride and profit* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Heyd, Theresa, von Mengden, Ferdinand y Schneider, Britta. (2019). The sociolinguistic economy of Berlin: Cosmopolitan perspectives on language, diversity and social space. En Heyd, T., von Mengden, F. y Schneider, B. (Eds.), *The sociolinguistic economy of Berlin* (pp. 1-18). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501508103-001>
- Holliday, Adrian. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal* 60(4), 385-387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Krüger, Jens Oliver, Roch, Anna y Dean, Isabel. (2016). Mehrsprachigkeit als Argument? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19(4), 689-704. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0713-3>
- Lanza, Elizabeth y Lomeu Gomes, Rafael. (2020). Family Language Policy. Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. En Schalley, A.C. y Eisenclas, S. (Eds.) *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and Affective Factors* (pp. 153-173). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-008>
- Lee, Jin Sook y Chen-Wu, Huay. (2021). Community-organized heritage language programs. En Montrul, S. y Polinsky, M. (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. (pp. 777-802). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loureda, Óscar, Álvarez Mella, Héctor, Blattner, Charlotte y Gutiérrez Palacios, Rodolfo. (2022). La migración hispanohablante en Europa: perfiles demolingüísticos e integración social. *Documentos de trabajo del Observatorio Nebrija del Español*.
- Loureda Lamas, Óscar, Moreno-Fernández, Francisco y Álvarez Mella, Héctor. (2023). Spanish as a heritage language in Europe: a demolingüistic perspective. *Journal of World Languages*, 9(1), 27-46. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0059>
- Mirvahedi, Seyed Hadi. (2020). Examining Family Language Policy Through Realist Social Theory. *Language in Society* 50(3), 389-410. <https://doi:1017=S0047404520000287>
- Montrul, Silvina. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina y Polinsky, Maria. (Eds.) (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, Francisco. (en prensa). “Nociones sobre lenguas de herencia dirigidas al profesorado de español”.
- Moreno Fernández, Francisco. (2023). *Language demography*. London: Routledge.
- Moreno Fernández, Francisco y Álvarez Mella, Héctor. (Coords.) (2023). Espacios del español en Europa. *Archiletras científica: revista de investigación de lengua y letras* 10, 15-24.
- Moreno Fernández, Francisco y Loureda, Óscar. (2022). Political Discourse and Pandemic in Latin-America. *HCIAS Working Papers on Ibero-America 1*. <https://doi.org/10.48629/hcias.2022.1.90514>
- Moreno Fernández, Francisco y Loureda, Óscar. (2023). Heritage languages and socialization: an introduction. *Journal of World Languages*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0051>
- Norton, Bonny. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly* 29(1). 9-31. <http://www.jstor.org/stable/3587803>
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow & New York: Longman.
- Norton, Bonny. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual matters.
- Piller, Ingrid y Gerber, Livia. (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 622-635. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>

- Rasche, Sarah. (2014). Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit—eine qualitative Studie über elterliche Motive für die Wahl bilingualer Grundschulen. *BSSE Working Paper Nr. 31*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Salö, Linus y Karlander, David. (2018). Semilingualism: The life and afterlife of a sociolinguistic idea. *Urban Language & Literacies*, 247, 1-14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29844.76169>
- Sánchez Abchi, Verónica. (2021). La enseñanza del español como lengua de origen en Suiza: ¿Integración de niños alófonos? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 15(30), 39-52.
- Stevenson, Patrick. (2015). The language question in contemporary Germany: the challenges of multilingualism. *German Politics and Society*, 33(1), 69-83. <https://doi.org/10.3167/gps.2015.330106>
- Stroud, Christopher. (1978). The concept of semilingualism. *Working papers/Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 16.
- Van Dijk, Teun Adrianus. (2003). *Ideología y discurso. Una aproximación multidisciplinar*. Barcelona: Ariel
- Van Dijk, Teun Adrinaus. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona: Gedisa
- Weinreich, Uriel. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Universidad Central de Venezuela.
- Wiese, Heike, Schroeder, Christoph, Zimmermann, Malte, Krifka, Manfred, Gabriel, Christoph, Gogolin, Ingrid, Klein, Wolfgang, Comrie, Bernard y Tomasello, Michael. (2010). *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. [Comunicado de prensa]. https://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf