

Las personas que manejan el español como lengua de herencia en EE. UU. son hablantes tan legítimos como los demás¹

People who speak Spanish as a heritage language in the US are just as legitimate speakers as everyone else

Ángel López García-Molins
Universidad de Valencia y ANLE

Resumen

Existe la idea de que los usuarios de una segunda lengua son una especie de hablantes imperfectos que nunca llegarán a alcanzar el nivel de los nativos. En este artículo se argumenta que el dominio de un idioma se establece en tres dimensiones: la del sistema lingüístico, la de la complejidad de los textos y la de la situación comunicativa. A partir de ellas resultan varias posibilidades expresivas y todas son legítimas. Esta perspectiva permite una consideración novedosa de los hispanohablantes de herencia en EE. UU., los cuales tienen el español como segunda lengua apropiada, que no propia. Esto quiere decir que los hispanohablantes la aprenden porque fue la lengua de sus antepasados y se la apropian emocionalmente, pero no pretenden que reemplace a su inglés nativo, sino que conviva con él. De esta manera los hablantes de herencia pasan a integrarse en la Hispanofonía, el equivalente hispano de lo que en el dominio del inglés es el círculo externo de los hablantes de India, Nigeria o Jamaica.

Palabras Clave

Hablantes de herencia, hispanofonía, lengua apropiada

Abstract

There is an idea that second language users are a kind of flawed speakers who will never reach the native level. In this paper it is argued that the command of a language is established in three dimensions: that of the linguistic system, that of the complexity of the texts and that of the communicative situation. From them, various expressive possibilities result and all are legitimate. This perspective allows for a novel consideration of heritage Spanish speakers in the US, who have Spanish as an appropriate second language, not their own. This means that Spanish speakers learn it because it was the language of their ancestors and they emotionally appropriate it, but they do not want it to replace their native English, but rather to live with it. In this way, heritage speakers become integrated into Hispanophony, the Hispanic equivalent of what in the domain of English is the outer circle of speakers of India, Nigeria or Jamaica.

Keywords

Appropriate language, heritage speakers, outer circle

*Prof. Dr. Ángel López García-Molins (*1949). Doctor en Filología románica. En 1981 obtuvo la plaza de catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia y desde 2019 ejerce como profesor emérito. Premios: ha obtenido el XIII Premio Anagrama de Ensayo en 1985; el VIII Premio Constitución de Ensayo en 1990; el Prix Honoré Chavée de l'Académie Française en 2001. Distinciones honoríficas: Es correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española y doctor honoris causa por la UNED. Libros principales de los últimos quince años: El boom de la lengua española, 2007; The neural basis of language, 2007; La lengua común en la España plurilingüe, 2009; Pluricentrismo, hibridación y porosidad en la lengua española, 2010; Anglohispanos, 2010; El español de EE. UU. y el problema de la norma lingüística, 2012; Mecanismos neuronales del lenguaje, 2014; Teoría del Spanglish, 2015; Prolegómenos a un estudio de la variación lingüística, 2018. Acaba de publicar Repensar España desde sus lenguas, 2020, un ensayo polémico sobre la explosiva situación política de su país. Es el fundador y director de I.V.A.L.C.A. (Instituto Valenciano de Lengua y Cultura Amerindia) y coeditor de la serie "Lenguas y culturas amerindias". Ha sido profesor visitante de las universidades de Virginia, Minnesota, Mainz, Tucumán, Aarhus, Verona y Shanghai International Studies.*

C.e.: angel.lopez@uv.es

¹ Parte de este trabajo se presentó en una conferencia plenaria a la que fui invitado por los organizadores del XXII Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística (Talca, 22-24 de noviembre de 2017). Desde aquí quiero expresarles mi más sincero agradecimiento.

Los hispanounidenses de herencia y la lingüística aplicada

Susana Rivera-Mills, en un detallado trabajo empírico sobre la pérdida y/o conservación del español entre los hispanounidenses, concluía:

Si en efecto existe un retorno a la lengua de herencia en generaciones que tradicionalmente han perdido toda conexión con ella, los datos sugieren que la cuarta generación es el lugar propicio para tal. Quizá se encuentre la respuesta al explorar el contexto y la motivación para la retención de un idioma. En su libro, *Can Threatened Languages Be Saved?* (2001), Fishman elabora el contexto necesario para comprender más a fondo los factores que contribuyen a la retención de un idioma. Fishman propone una escala que llama el Graded Intergenerational Disruption Scale, con ocho etapas para invertir el proceso de pérdida de un idioma (468). Aunque estas etapas se refieren específicamente a políticas y esfuerzos conscientes por parte de la comunidad, el gobierno y el sistema educativo para proteger un idioma, se debe notar que en las etapas 7-8, “resembling the language and bringing it to adults, some of whom once learned it and still remember it marginally and others of whom never acquired it before...” (2001: 472), a un nivel individual los esfuerzos hechos para estudiar su idioma y usarlo tienen un impacto positivo en el retorno a la lengua de herencia.

Sin embargo, el aprendizaje de la lengua de herencia no deja de estar estigmatizado. A todo el mundo le parece bien estudiar segundas lenguas. Incluso en este siglo de la aldea global, dominado por el inglés, a veces hay que relacionarse con personas que no lo conocen o lo conocen deficientemente. Lo que se critica no es el multilingüismo, sino los fundamentos románticos que pretenden sustentarlo. Como si dijésemos: si usted necesita saber árabe o chino porque sus negocios le llevan a oriente medio o al lejano oriente, hágalo, pero estudiar una lengua porque fue la de sus antepasados, ¡hasta ahí podríamos llegar! Y se remacha el veredicto señalando que, por la

misma razón, en los Estados Unidos habría quienes estudiarían italiano, quienes estudiarían polaco, quienes estudiarían coreano..., y así hasta cerca de doscientas lenguas diferentes, entre ellas el español. En consecuencia, a Rivera-Mills no le queda otra opción que justificar el aprendizaje de las lenguas de herencia con argumentos emotivos. Parece un capricho -viene a decir, citando a Lynch-, al fin y al cabo la modalidad lingüística que se puede dominar es un instrumento empobrecido e invadido por el idioma dominante, pero a pesar de todo merece la pena hacer el esfuerzo para sentirnos cerca de nuestra familia y de nuestros orígenes:

Estos datos ofrecen alguna esperanza para aquellos de la cuarta generación que parecen haber recuperado su lengua de herencia a diferentes niveles ... Como afirma Lynch (2008), no hay duda que “the restricted social use of minority languages in a situation of language contact leads to a grammatically simplified system....that is, nonnormative... at the lexical and discourse levels” (253). Sin embargo, a pesar del alto nivel de aculturación a la vida estadounidense y la lucha para mantener una competencia comunicativa en español, las declaraciones de los participantes muestran una fuerte conexión afectiva asociada con la lengua y la cultura de herencia. Esta perspectiva les ayuda a formar un vínculo importante con la comunidad hispanoparlante, lo cual indica un comienzo hacia la restauración de una lengua perdida. En efecto, el presente estudio ha proporcionado datos que nos ayudan a definir la retención de una lengua como un proceso cíclico y dinámico, en vez de lineal y con un fin inevitable. A medida que el individuo se aleja de la experiencia de la primera generación y el uso de la lengua materna en casa, un alto número de variables externas (e.g., valor comunicativo, contacto con hispanohablantes, acceso a recursos en español, cursos en español, medios de comunicación) adquieren un papel mucho más importante en la retención o pérdida de la lengua. Tal vez no estemos a punto de declarar la existencia de un español *de* Estados Unidos, pero sí parece existir una comunidad hispanohablante utópica a la que aquellos que han perdido su lengua de herencia quieren pertenecer y lo están haciendo por medio de un proceso de readquisición de esta misma.

Me interesa destacar la sugerencia de que habría una *comunidad utópica* a la que muchos hispanounidenses querrían pertenecer y que simboliza el tan discutido introductor preposicional *de* (español *de* EE. UU.) frente al empírico e indiscutible introductor *en* (español *en* EE. UU.). Nadie puede discutir que en los EE. UU. se habla mucho español, pero de ahí a que exista un *español propio* de los EE. UU. media un abismo. Sin embargo el dilema *en* frente a *de* tiene su miga. Seguramente Ortega (1916) criticaría nuestra obsesión hodierna, como cuando relata una anécdota sobre Baroja, a quien acompañó en un viaje por la Sierra de Gata en el que el escritor vasco comenta sus dudas gramaticales cuando está corrigiendo las pruebas de una novela al regresar por la noche a Coria:

¿Lo ven ustedes? No hay cosa peor que ponerse a pensar en cómo se deben decir las cosas, porque acaba uno por perder la cabeza. Yo había escrito aquí: “Aviraneta bajó de zapatillas”. Pero me he preguntado si está bien o mal dicho, y ya no sé si se debe decir: “Avinareta [sic] bajó de zapatillas, o bajó con zapatillas, o bajó a zapatillas...”

Cierto, solo que en mi opinión lo que importa no es si Aviraneta bajó de, con, a, sino que se trataba de zapatillas. Dicho de otra manera: las zapatillas definen todo un entorno vivencial y, cuando hay personas que llegan a estudiar un idioma para sentirse miembros de dicho entorno, nos hallamos ante algo que tal vez sea utópico, pero que en ningún caso es ni falso ni improcedente. Todas las religiones se basan en creencias indemostrables, pero a menudo las religiones mueven el mundo. Y lo mismo cabe decir de las constituciones de los estados o de los manifiestos revolucionarios. Volviendo a Ortega, a propósito de las creencias, que distingue de las ideas, sostenía lo siguiente (Ortega, 1940):

Estas ‘ideas’ básicas que llamo ‘creencias’ —ya se verá por qué— no surgen en tal día y hora dentro de nuestra vida, no arribamos a ellas por un acto particular de pensar, no son, en suma, pensamientos que tenemos, no son ocurrencias

ni siquiera de aquella especie más elevada por su perfección lógica y que denominamos razonamientos. Todo lo contrario: esas ideas que son, de verdad, ‘creencias’ constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos.

¿Por qué habríamos de desdeñar las lenguas en las que creemos, aunque no las dominemos? En lo que sigue me propongo analizar la utopía del español como lengua de herencia investigando el lugar que sus componentes ocupan en el mundo de los hispanohablantes. Cuando hablamos de *lingüística aplicada* —de la que la enseñanza de L2 constituye un apartado central— damos por supuesto que esta disciplina es a la *lingüística* lo que la *química aplicada* es a la *química*. Y sin embargo, nada más falso. Un ingeniero químico (o un químico técnico, como se dice en otros países) se limita a poner en práctica las leyes de la química para fabricar una enorme cantidad de productos que facilitan nuestra vida: medicinas, productos de limpieza, abonos, combustibles, etc. Jamás se le ocurre vulnerar las leyes. Por supuesto que muchas veces es imposible evitar las impurezas, pero se trata de una mera consecuencia de la distancia que separa la teoría de la práctica. Conforme avanzan los procedimientos de síntesis, dichas imperfecciones se van subsanando: por ejemplo, el acero es simplemente hierro colado en el que se han logrado eliminar impurezas que hacían quebradizo a aquel.

No hay que decir que la lingüística aplicada no funciona así. Con independencia de la progresiva mejora de los métodos de enseñanza de lenguas —que es buena y necesaria—, el profesor de L2 sabe que sus alumnos nunca llegarán a tener las capacidades lingüísticas de los hablantes nativos de L1. Y si esto es así, ¿por qué se empecina en alcanzar unos frutos prohibidos que, como le ocurría a Tántalo, nunca llegará a gozar? A mi modo de ver la razón estriba en que los paradigmas de la lingüística general no le ayudan en absoluto. El estructuralista se obstina en proclamar que cada lengua es un mundo cerrado (hipótesis Sapir-Whorf), lógicamente vedado a los

infielos. El generativista parte de la idea de una base común de las lenguas –la gramática universal– pero la confunde con la lógica y sus algoritmos. Sin embargo, algo está empezando a cambiar.

La gramática de L2 no es deficiente, sino diferente

Todos los métodos de enseñanza de idiomas convienen en aseverar que la gramática de L2 a la que puede llegar el aprendiz siempre será una versión limitada y deficitaria de la gramática de los nativos. Por muy bien que la aprenda, siempre le fallará alguna regla gramatical, siempre empleará inadecuadamente alguna palabra, siempre pronunciará con acento. Esta convicción está tan profundamente arraigada que todas las escuelas la comparten de una u otra manera. Por ejemplo, el

análisis contrastivo que se practicaba en la década de los cincuenta y de los sesenta del siglo pasado habla de interferencias de la lengua materna en la lengua de aprendizaje. Por su parte, el *análisis de errores* que vino a sustituirlo supone toda una tipología de errores, la cual se va moderando conforme las sucesivas interlenguas del aprendiz se acercan a la gramática meta, pero sin alcanzarla del todo.

Estos puntos de vista se justifican en apariencia bastante bien por la dualidad funcional del lenguaje. En realidad, la situación del aprendiz de L2 es más débil todavía que la del oyente de L1 respecto del hablante de L1. De la misma manera que los oyentes de L1 reciben instrucción retórica para hablar mejor, aunque a nadie se le enseña a oír, sucede que los no nativos reciben instrucción en L2, mientras que a ningún nativo se le enseña su idioma:

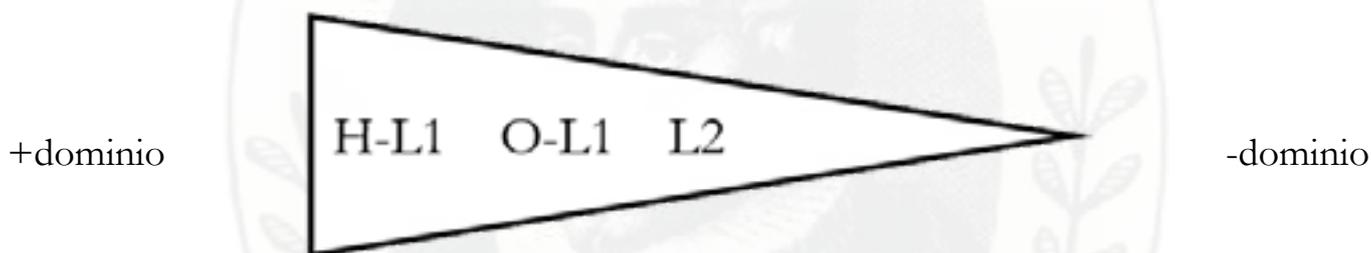


Figura 1

Sin embargo esta conclusión resulta probablemente aventurada. Porque no es evidente que siempre seamos mejores oyentes que hablantes en una L2 y pudiera ser que desde el punto de vista

de la creatividad los aprendices de L2 resulten ser una suerte de ultrahablantes que practican una creatividad desmesurada:

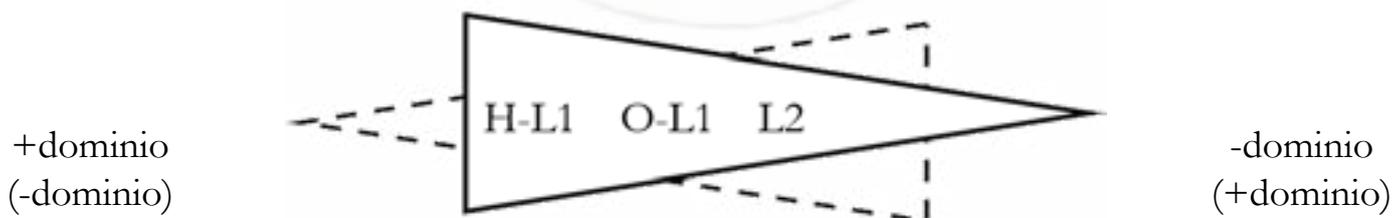


Figura 2

Muchas veces la comprensión del otro viene a ser casi nula y, sin embargo, podemos aprender un vocabulario básico y unas reglas sencillas para darnos a entender. No de otra manera funcionan los millones de turistas que cada día recorren el mundo en busca de experiencias. Algunos se dejan llevar por el *basic (and bad)*, habría que añadir) *English* que chapurrean de forma parecida los turistas y el personal de hostelería en los países no anglohablantes. Pero otros han aprendido un centenar de expresiones ajustadas a las situaciones más corrientes y logran hacerse entender en la lengua del país, aunque no lleguen a comprender la respuesta de los nativos, que está mucho más elaborada gramatical y léxicamente aparte de enunciarse en un molde fonético que aquellos no llegan a captar con nitidez. Por cierto que esta prevalencia inesperada del emisor de L2 sobre el receptor solo es válida para dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, para hablar frente

a comprender, pero no para escribir frente a leer: siempre leemos más y mejor en una L2 aprendida de lo que seríamos capaces de escribir.

Hace algunos años me ocupé de la traducción distinguiendo entre traducción vertical y traducción horizontal (López García-Molins, 2012). La segunda es lo que se conoce habitualmente por traducción, mientras que la primera se refiere a la transformación de un discurso en otro. Adviértase que si el paso de un texto en LO a un texto en LM se puede considerar una traducción cuando se trata de lo mismo, también habrá que conceder que la versión que la madre nos da de los primeros intentos lingüísticos del niño (“dice que está contento”) o el esfuerzo que hace un profesor para adaptar un manual complejo a la mente de sus alumnos son igualmente traducciones, solo que verticales, es decir intradiomáticas y no interidiomáticas. Surgen así dos dimensiones de equivalencia traductiva:

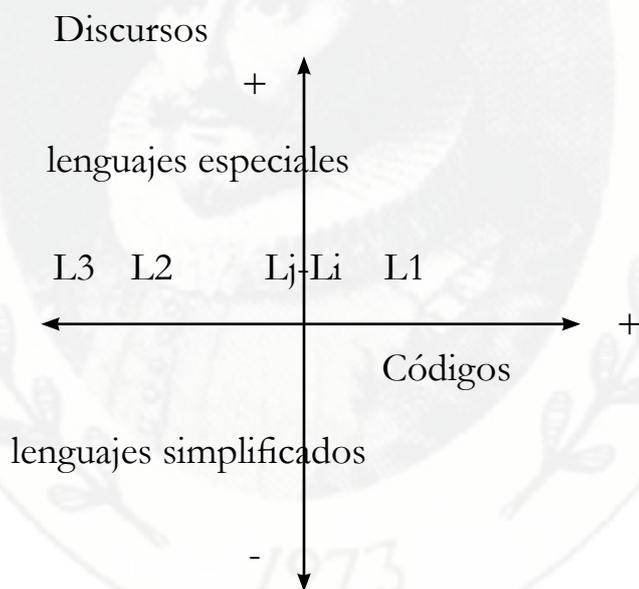


Figura 3

El eje de ordenadas es el de los discursos: la rama positiva señala discursos elaborados (de personas cultas, de lenguajes especiales); la rama negativa, discursos simplificados (de los niños, de las personas incultas, etc). El eje de abscisas es el de las lenguas: la lengua primera se ubica en la rama positiva,

la lengua segunda y sucesivas, se van ubicando en la rama negativa, cada vez más lejos del origen conforme menos se dominan. Cuando existe intercomprensión no estamos ni en el dominio de L1 ni en el de L2, pues entendemos mejor o peor la lengua del otro. Es lo que señala Lj-Li, ubicado en torno al punto origen.

Hasta el momento hemos hecho una lectura unidimensional, o del eje de lenguas o del eje de discursos. Pero realmente lo que existe son discursos en alguna lengua y, a veces, en más de una, como sucede en las situaciones de cambio de

código. Es decir, que nos enfrentamos a un espacio bidimensional en el que cada texto A se define por un valor a_l de lengua en el eje de abscisas y por un valor a_d de discurso en el eje de ordenadas:

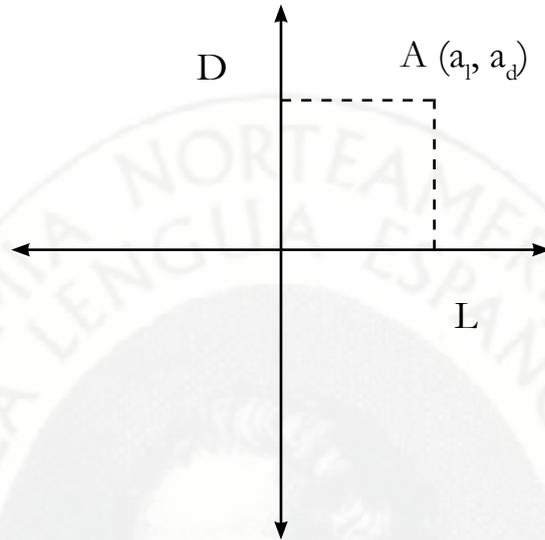


Figura 4

Por otro lado, si introducimos la diferencia entre el hablante y el oyente en un tercer eje con valores comunicativos $-c-$, llegaremos a un espacio

tridimensional, en el que cada punto tiene un valor l , un valor d y un valor c , esto es $[l, d, c]$

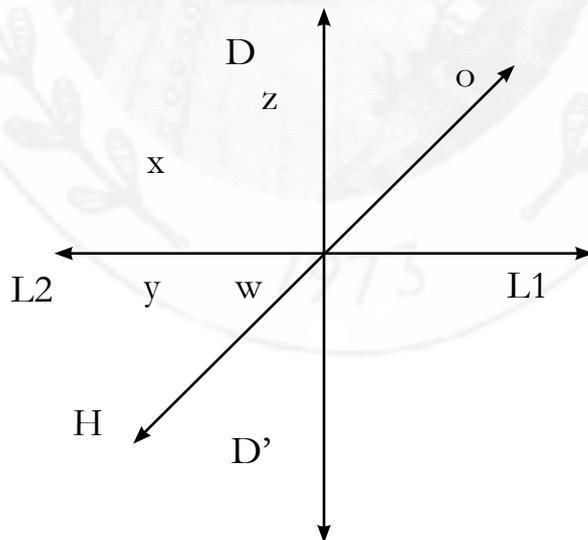


Figura 5

Estos tres ejes pueden combinarse de muchas maneras. La forma prototípica es el discurso culto de un hablante en su lengua, el cual se situaría en un punto [+l, +d, +c]. Pero este mismo discurso cuando lo entiende el oyente se ubica en [+l, +d, -c]. Si el discurso fuese un texto simplificado, tendríamos [+l, -d, +c] para el hablante y [+l, -d, -c] para el oyente. Lo que aquí nos interesa empero son los textos que se producen en una L2 para los que reconocemos las siguientes posibilidades:

- Los puntos [-l, +d, +c] como *x* son discursos elaborados propios del lenguaje académico en los que un científico escribe o expone en un congreso una ponencia en una lengua ajena a la propia, normalmente el inglés;

- Los puntos [-l, -d, +c] como *y* son discursos torpes y poco elaborados en una lengua ajena que se domina mal: es el caso de los turistas que aprenden frases hechas y son capaces de construir secuencias simples en una lengua extranjera;

- Los puntos [-l, +d, -c] como *z* son discursos elaborados en una lengua ajena que, sin embargo, somos capaces de entender. Es el supuesto de la intercomprensión considerado arriba;

- Los puntos [-l, -d, -c] como *w* se refieren a textos fragmentarios en lenguas extranjeras, normalmente frases hechas de la publicidad, que entendemos sin que realmente se pueda decir que conocemos el idioma (tipo *Thanksgiving, Merry Christmas, on sale*, etc).

Evidentemente no hay ninguna razón para preferir los textos en L2, pues representan otras tantas posibilidades en el sistema tridimensional de la lengua. De aquí se sigue una importante consecuencia: *el espacio de una lengua no está constituido solo por sus hablantes nativos, sino por todos sus hablantes oyentes, los que la tienen como L1 y los que la tienen como L2.*

La geografía de las lenguas globales y el español de herencia

A efectos numéricos y de imaginario lingüístico la divergencia entre el conjunto de usuarios L1 de un idioma y el conjunto de usuarios L1+L2 es poco relevante en la mayoría de las lenguas del mundo, pero deja de serlo en el caso de las lenguas globales. Porque a menudo lo que se está planteando no es un simple número, sino la probabilidad de que crezca el número de neohablantes que se suman a un idioma. Existe cierta frivolidad entre los estudiosos al dar las cifras de hablantes de las grandes lenguas mundiales. Ocurre con el inglés, con el español y con otras. Las cifras que se dan son muy variables porque las técnicas que conducen a ellas dependen en alta medida de qué contamos y cómo lo hacemos. No es lo mismo que se trate de hablantes nativos que de hablantes de segunda lengua ni tampoco que el procedimiento de recogida de datos sea el censo o los expedientes escolares. El lingüista indio Braj Kahru (1985) propuso conceptualizar la expansión mundial del inglés mediante tres conceptos: *inner circle*, *outer circle* y *expanding circle*, tal y como refleja la imagen de la figura de abajo, donde el círculo interior se representa de color oscuro, el círculo exterior de color claro y el círculo en expansión de color gris intermedio:

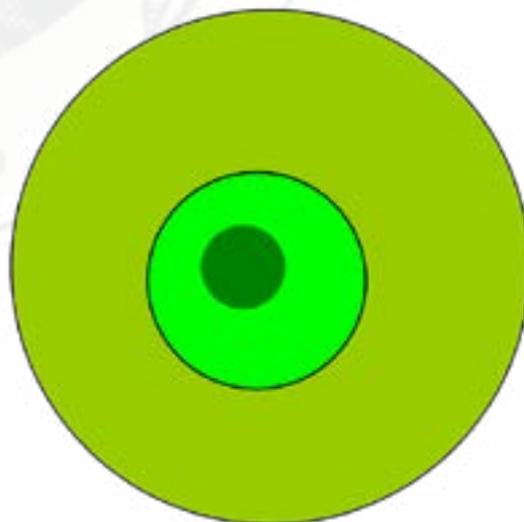


Figura 6

El círculo interior representa países como Gran Bretaña, EE UU o Australia en los que el inglés es la lengua nativa; el círculo exterior incluye aquellos países como la India, Nigeria o Singapur que fueron colonizados por alguno de los anteriores y a los que el inglés fue llevado por los colonizadores convirtiéndose en la lengua culta que solo conocen las elites. El círculo en expansión incluye prácticamente todos los demás países del mundo en los que el inglés se aprende como L2.

En un trabajo posterior Kahru (1996) modifica la imagen expansionista proporcionada por estos tres círculos concéntricos, pues da la impresión –afirma– de que lo que había llamado *priority country* (Gran Bretaña y en particular Inglaterra) tiene una centralidad que lo legitima para establecer la norma de la lengua inglesa. Y es que hoy en países como los del círculo exterior se han desarrollado verdaderas modalidades del inglés –los llamados *world Englishes*– que cantidades crecientes de ciudadanos emplean en muchas situaciones de la vida diaria. Aun así la sugestión imperialista de los círculos concéntricos era demasiado fuerte y cuando poco después David Crystal (1997) haga su conocida apología del inglés como lengua global no sólo adoptará dicha imagen de círculos concéntricos, sino que apuntará claramente las razones políticas, económicas y militares que –en su opinión– la legitiman. También ha sido inútil destacar, como hace Graddol (2006, 116), a la sazón director del British Council, que los *world Englishes* empiezan a funcionar a su aire y que, en realidad, la norma histórica del inglés constituye un lastre para la condición global del idioma:

Native speakers of English have enthusiastically promoted the learning of their language abroad ... In the new, rapidly emerging climate, native speakers may increasingly be identified as part of the problem rather than the source of a solution. They may be seen as bringing with them cultural baggage in which learners wanting to use English primarily as an international language are not interested, or as ‘gold plating’ the teaching process...

Hace algunos años, en la enciclopedia del Instituto Cervantes, me hacía eco de estas distinciones aplicándolas al español (López García-Molins, 2006) Seguía así no solo la clasificación originaria de Kachru, sino también la adaptación de los conceptos “círculo interior”, “círculo exterior” y “círculo en expansión” que habían hecho Francisco Fernández Moreno y Jorge Otero (1998) transformándolos respectivamente en hablantes nativos, hablantes de competencia limitada y hablantes aprendices de L2. Adviértase que entre una y otra clasificación la diferencia principal está en quién debe fijar la norma: obviamente un oyente de competencia limitada no tiene nada que decir respecto a un oyente nativo, pero no está claro que un hablante del círculo interior tenga por qué predominar sobre uno del círculo exterior. Pues bien, siendo claramente deudor de ambas propuestas, yo las maticé imprimiéndole a la terna en cuestión un sesgo ideológico. Cuando se habla del español en el mundo –decía– conviene distinguir tres formas de estar que me gustaría diferenciar mediante tres categorías conceptuales: Hispanidad, Hispanofonía e Hispanoproclividad:



Figura 7

En el siglo XXI los hablantes de una lengua no son solo los nativos. En el caso del español, a los países que lo tienen de idioma oficial y/o nacional, es decir a la Hispanidad, se suman los que lo reclaman como referencia histórica (la Hispanofonía, que incluye los usuarios de *heritage language*) y un número creciente de usuarios de ELE, la Hispanoproclividad.

La lengua de herencia como lengua apropiada

Conviene, sin embargo, prevenir un posible malentendido. Los hablantes de español de herencia en EE.UU. no son hablantes factuales, sino fundamentalmente hablantes volitivos. Se trata de personas que, tal vez, no necesiten el español, pero que sin duda lo desean. Por eso, aunque yo no me atrevería a decir que el español es su *lengua propia*, sí que afirmaré que se trata de su lengua apropiada, jugando con los dos sentidos que da el diccionario inglés-español de Collins para la voz *appropriate*, el sentido verbal “apropiarse de” y el sentido adjetival “conveniente”.

Es importante destacarlo porque en la bibliografía sociolingüística española se ha generalizado el término *lengua propia* aplicado a una supuesta obviedad referencial de tipo nacionalista y no creo que el *heritage language* de muchos hispanounidenses pueda clasificarse bajo dichas coordenadas ideológicas. Los argumentos que se suelen esgrimir para sustentar la ideología nacionalista (a menudo también independentista) en España manejan cuatro conceptos clave: la *lengua propia*, el *mito del bilingüismo*, el *conflicto lingüístico* y el *auto odio*. El criterio de la lengua propia lleva a afirmar a Rafael Ninyoles (1977, 247) que España es un país formado por cuatro naciones, cada una basada en su propia lengua propia, valga la redundancia. Evidentemente esta propuesta se basa en una equiparación entre lengua, territorio y nación que suelen desmentir la historia y la geografía en la mayor parte del mundo:

La opción territorial implica el hecho de que el plurilingüismo estatal se apoya en unidades

lingüísticas homogéneas y diferenciadas. El ‘cuatrilingüismo’ español habría de mantenerse, pues, sobre la base de unidades lingüísticas autónomas: Países Catalanes, Galicia, País Vasco y regiones castellanoparlantes.

Ninyoles plantea una utopía, pues es consciente de que en la España de hoy lo que se encuentra es o zonas donde se habla solo español o donde se habla alguna de las otras tres lenguas junto con el español. Para solucionar el desajuste entre la realidad y su deseo vislumbra un futuro inverosímil con una perspectiva biológica. En el transfondo, viene a decir, nos encontramos, por un lado, con una imagen procedente de la ecología: las especies *autóctonas* de un territorio, tanto vegetales como animales, son las que lo poblaban en otras épocas y se las opone a las especies llamadas *invasoras*, que las van desplazando; por otro lado, a este punto de vista se opone la perspectiva darwinista, según la cual las especies compiten entre ellas por un mismo espacio ecológico y siempre triunfa la que está mejor adaptada (*fitness*) al mismo. Pongan membretes lingüísticos a autóctonos e invasores y tendrían respectivamente, sostiene Ninyoles, a los catalanohablantes, como representantes de la nación catalana, frente a los hispanohablantes, que lo serían de la española, con dos estrategias claramente enfrentadas: defender a las especies autóctonas y arrancar las malas hierbas forasteras; o dejar a la naturaleza que obre libremente permitiendo que las especies foráneas más fuertes vayan sustituyendo a las autóctonas. Generosamente (?), Ninyoles propone una solución de compromiso: permitamos a los hispanohablantes invasores que conserven su lengua para usos menores (familiares, etc) hasta que se extinga, pero convirtamos Cataluña en una región oficial, administrativa y educativamente monolingüe con el catalán como *llengua pròpia*. El resultado de esta propuesta xenófoba ha sido manifiestamente distópico: la mayoría hispanohablante de Cataluña, los llamados *xarnegos*, está discriminada en sus derechos ciudadanos, su lengua es acosada por el gobierno regional y el país es una verdadera jaula de grillos en la que la paz social ya es solo un recuerdo.

En todo el mundo, cuando en un territorio conviven dos lenguas, la solución adoptada por sus habitantes es el bilingüismo. Para prevenir dicha solución, Ninyoles (1969) y Aracil (1983) descubren lo que llaman “el falso mito bilingüe”: según ellos, las situaciones de bilingüismo son inestables y necesariamente conflictivas. Así surge la idea de *conflicto lingüístico*, que también fue propugnada por autores anglosajones, pero que realmente expandieron estos autores. El bilingüismo equilibrado es un error de apreciación, sostienen: aunque haya dos lenguas, no se puede aceptar la existencia de un equilibrio consolidado porque este siempre se consolida a costa de una perversión psicológica: el *auto odio*. Si hay dos lenguas, una será la buena y la otra, la mala, sancionan, porque así lo dictamina la ciencia. El auto odio aplicado a la lengua constituye una aportación extravagante de la sociolingüística catalana. Aunque el concepto surge en psicología y en sociología, donde se atribuye a los afroamericanos estadounidenses de clase media o a los judíos en Centroeuropa (Lewin, 1941), aplicado a situaciones lingüísticas fue introducido por Ninyoles para estigmatizar a los catalanohablantes de Valencia que habían optado por el español.

He traído a colación esta terna ideológica (*lengua propia / mito del bilingüismo / auto odio*) para mostrar que a la luz de esta lente deformadora la

situación de la lengua española en los EE. UU. resulta paradójica. Si nos situamos a comienzos del siglo XX, lo que tenemos es auto odio (los hispanos se avergüenzan de su lengua), un bilingüismo mítico tendente a desaparecer y una convicción creciente de que el inglés es la lengua propia del país que han escogido como patria. Pero un siglo más tarde, las cosas no han sucedido como se esperaba, pese a la presión ejercida por el movimiento *English Only*, pese a las soflamas del señor Huntington (2004) y pese a las medidas xenófobas del presidente Trump. Los hispanohablantes de herencia crecen cada día y resulta que: 1) su lengua propia es el inglés, naturalmente, pero intentan hacerse también con su lengua apropiada, el español de sus antepasados; 2) no hay auto odio, sino al contrario, existe auto satisfacción por recuperarla; y 3) no puede decirse que vayan a ser bilingües equilibrados (ni por supuesto tampoco lo serán los EE.UU. en su conjunto), pero sí que hay en los hispanounidenses un equilibrio emocional entre su inglés perfecto y su español aprendido, entre su L1 y su L2. Y es que los hablantes son, antes que nada personas, y su posición ante el plurilingüismo suele estar exenta de envoltorios ideológicos que casi siempre esconden los prejuicios, cuando no el interés por medrar, de sus propugnadores.

Referencias bibliográficas

- Aracil, Lluís. "Sobre la situació minoritària". *Dir la realitat*. Barcelona, Edicions Països Catalans, 1983.
- Crystal, David. *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Fishman, Joshua. *Can Threatened Languages be Saved?*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Graddol, David. *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London, British Council, 2006.
- Huntington, Samuel P. *Who are We?: The Challenges to America's National Identity*. New York, Simon and Schuster, 2004.
- Kahru, Braj. 'Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle'. Eds. R. Quirk & H. G. Widdowson. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, Cambridge University Press for The British Council, 1985.
- . 'World Englishes: Agony and Ecstasy'. *Journal of Aesthetic Education*, 30-2, 1996, pp. 135-155.
- Lewin, Kurt. "Self-Hatred among Jews". *Contemporary Jewish Record* 4, 1941, pp. 219-232.
- López García-Molins, Ángel. "La lengua española y sus tres formas de estar en el mundo". *Enciclopedia del español en el mundo*. Madrid, Instituto Cervantes, 2006, pp. 471-476.
- . "Traducción vertical y traducción horizontal. El concepto de distancia en traducción", en A. López García y M. Veyrat Rigat. *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2012, cap. III.
- Lynch, Andrew. "The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners". *Foreign Language Annals*, 41.2, 2008, pp. 252-81.
- Moreno Fernández, Francisco y Jaime Otero. "Demografía de la lengua española". *Annuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Madrid, Arco, 1998, pp. 59-86.
- Ninyoles, Rafael. *Conflicte lingüístic valencià*. València, Eliseu Climent, 1969.
- . *Cuatro idiomas para un Estado (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica)*. Madrid, Cambio 16, 1977.
- Ortega y Gasset, José. "Ideas sobre Pío Baroja". *El Espectador*, I, Madrid, Espasa-Calpe, 1932 (1º ed. 1916).
- . "Ideas y creencias". *Ideas y creencias y otros ensayos*. Madrid, Alianza Editorial, 1940.
- Rivera-Mills, Susana. "La cuarta generación: ¿punto de retorno al español o desplazamiento continuo?". Eds. Domnita Dumitrescu y Gerardo Piña-Rosales. *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York, ANLE, 2003, pp. 166-199.