

018 LENGUAS PRIMERAS Y SEGUNDAS EN EL CONTEXTO
LINGÜÍSTICO VALENCIANO. EL USO DE CONCEPTOS Y
CONCEPCIONES LINGÜÍSTICAS POR PARTE DE ESTUDIANTES
DE MAGISTERIO, A PARTIR DE SUS AUTOBIOGRAFÍAS
LINGÜÍSTICAS¹⁴⁷

Alexandre BATALLER CATALÀ
(Universitat de València)

1. Usos lingüísticos y representaciones de lenguas en autobiografías lingüísticas

La presente contribución se enmarca en el proyecto de investigación “Consecuciones y dificultades en la escritura de una autobiografía lingüística: qué dicen y cómo escriben los estudiantes de niveles educativos diferentes en distintas lenguas” que lleva a cabo el grupo GIEL (Grupo de interacción y enseñanza de lenguas) de la Universitat de València.

El marco teórico de este estudio descansa sobre tres ejes: el interaccionismo sociodiscursivo, las propuestas comunicativas y pragmáticas que postulan la diversidad y el uso como bases de reflexión sobre el lenguaje y el estudio de las representaciones sociales. Entre los objetivos del proyecto se encuentran tanto la indagación sobre las consecuciones y dificultades de la escritura en distintos niveles del sistema educativo y en lenguas diferentes como el estudio de las las representaciones de los alumnos sobre las lenguas de su entorno y su aprendizaje. En este sentido, consideramos que el conocimiento del conjunto de representaciones del alumnado sobre el carácter

¹⁴⁷ Este trabajo forma parte del proyecto de R+D para grupos de investigación emergentes financiado por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (ref. GVA/2009/105) titulado “Anàlisi de l'escriptura d'una autobiografia lingüística i d'un text d'opinió en estudiants de diferents nivells educatius en distintes llengües. Consecucions, dificultats i implicacions didàctiques”, que está dirigido por la doctora María Dolores García Pastor.

plurilingüe de nuestra sociedad, la lengua y las relaciones interlingüísticas resulta imprescindible para el avance y mejora de la didáctica de la lengua.¹⁴⁸

Con esta finalidad, partimos del análisis de las llamadas “autobiografías lingüísticas”, textos narrativos donde los estudiantes cuentan sus experiencias personales con las lenguas.¹⁴⁹ Para la recogida de datos, cada profesor explica a sus alumnos que van a participar en un trabajo de investigación sobre el aprendizaje de las lenguas presentes en nuestro sistema educativo y enuncia la siguiente consigna para la producción de la historia personal:

Heu d’escriure una autobiografia lingüística on expliqueu aspectes diferents sobre les llengües que coneixeu. Podeu posar-li el títol que vulgueu. L’extensió ha de ser aproximadament d’un full i heu de redactar-la en forma d’història personal explicant qüestions com: Quines llengües saps? Quan les has après? Com les has après? Quines sents parlar més sovint? On les sents? Quines utilitzes i en quin moment? Coneixes gent que parle altres llengües? Quines són? Com et comuniqués amb ells? Quines són més fàcils i quines més difícils? Per què? Et sembla interessant aprendre llengües? Quines t’interessaria més aprendre? Per què? Com creus que es pot aprendre millor una llengua?”

El corpus de autobiografías lingüísticas está compuesto por textos de alumnos de los siguientes centros de la ciudad de Valencia: 2º de primaria (valenciano y castellano), 6º de primaria (valenciano y castellano), 4º de ESO (valenciano, castellano e inglés) y 2º de la diplomatura de magisterio (valenciano, castellano e inglés). En el presente trabajo,

¹⁴⁸ Esta necesidad y convencimiento orienta los trabajos del grupo GIEL: “Els resultats de la investigació posen de rellevància l’interés de continuar amb altres estudis en la mateixa línia. La necessitat de fomentar una educació plurilingüe és un dels eixos que condueix actualment els nostres currículums. Tenint en compte que les representacions són socials i l’escassa edat dels alumnes de la nostra recerca, cal pensar que sens dubte ells estan manifestant el pensament dels pares i mestres. Conèixer les representacions de l’alumnat es manifesta, doncs, com un mitjà idoni per a reflexionar sobre el que esdevé en la pràctica de les aules”. (Ribera, 2010:7)

¹⁴⁹ A partir de las corrientes de investigación del ámbito anglosajón (*Biography Research*, *Biographieforschung*) y francés (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, ASIHVIF) de los años ochenta y noventa, que exploraban los procesos de construcción del sujeto en el espacio social y, especialmente, en el ámbito de la educación (Delory-Mongerber-Wulf, 2005), se acota el término de “biografía lingüística” para desarrollar en los estudiantes de lenguas la consciencia que sus aprendizajes lingüísticos ganan al ser puestos en relación los unos con los otros. El Consejo de Europa incluye la “Biografía lingüística” como una parte del “Portofolio Europeo de las lenguas”, un proyecto desarrollado por la División de políticas lingüísticas del Consejo de Europa, en Estrasburgo, entre el 1998 y el 2000. Se trata de un documento personal en el que el alumno que está aprendiendo una lengua puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros del Marco Europeo de Referencia para las lenguas. En su aplicación a la didáctica de lenguas, se han sucedido recientemente trabajos (Molinié, 2006) y grupos de investigación dedicados a la cuestión (es el caso del *Groupe de Recherche sur les Biographies langagières*, GREBL).

nos centraremos en los textos producidos por éstos últimos. Utilizaremos extractos de biografías de los grupos de la especialidad de Educación Física (29 textos, escritos en valenciano) i de Audición y Lenguaje (28 textos escritos en valenciano).¹⁵⁰

Con esta breve aportación pretendemos la delimitación de dos nociones d'epistemología lingüística -con las consiguientes concepciones sobre el estatus de las lenguas, fruto de representaciones lingüísticas asentadas en la sociedad- que consideramos clave sobre la identidad y la adscripción lingüística que manifiestan los textos de los alumnos objeto de estudio. En primer lugar, la declaración manifestada de su conocimiento y adscripción lingüística, bien basada en competencias (comunicativas o plurilingües), bien a partir del clásico planteamiento identitario, que divide la sociedad en dos comunidades etnicolingüísticas (valencianohablantes frente a castellanoparlantes). En segundo lugar, abordaremos la noción multiseccular de “lengua materna” con especial atención a las alternativas terminológicas que, desde el campo de la didáctica de las lenguas, se han planteado. En este caso, se comprobará el eco que estos términos tienen en los textos de los estudiantes de magisterio.¹⁵¹

2. El contexto escolar valenciano: la LUEV (1983) y la enseñanza del valenciano

La aprobación por las Cortes Valencianas, el 1983, de la LUEV (Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià) significó la dotación de un marco legal para conseguir el “uso normal, la promoción y el conocimiento del valenciano”. A partir de este momento, se incorpora la enseñanza del valenciano en todas las enseñanzas no universitarias y se posibilita la escolarización en valenciano desde el inicio de la

¹⁵⁰ Cuando nos refiramos a estos textos citaremos de acuerdo con esta norma: MF2VA1 (= Magisterio Educación Física 2º curso Valenciano Autobiografía texto número 1), MA2CA1 (= Magisterio Audición y lenguaje 2º curso Castellano Autobiografía texto número 1).

¹⁵¹ El estudio y conocimiento del alumnado de magisterio resulta básico para la mejora de su formación y por lo que respecta a la formación lingüística en valenciano tendrá en cuenta conocimiento, uso y actitudes lingüísticas: “la formació dels mestres, i molt especialment la formació inicial, és un dels camps en què cal guanyar la batalla de la normalització lingüística, si més no, de la normalització lingüística escolar. Per tant, creiem que és de gran interès conèixer com són els alumnes de les escoles de magisteri, els mestres d'un futur molt proper, pel que fa al coneixement i l'ús de la llengua, les seues actituds lingüístiques i normes d'ús i, molt especialment, les expectatives que tenen envers l'ús professional de la llengua”. (Baldaquí y Cano, 1996: 12) Sobre estudiantes de magisterio y diversidad lingüística véase Costa, Juan y Ribera, 2008.

Educación Infantil y Primaria y su continuidad en la Educación Secundaria. La ley, en su artículo 19, establece que independientemente de la lengua habitual del alumno, al acabar el ciclo educativo el conocimiento de las dos lenguas oficiales ha de ser el mismo:

al final del ciclo en que se declara obligatoria la incorporación del valenciano a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per utilitzar, oralment i per escrit, el valenciano en igualtat amb el castellà.

La LUEV prevé tres programas educativos para garantizar que "al final de la escolarización obligatoria los alumnos dominen las dos lenguas oficiales": el Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), el de Inmersión Lingüística (PIL) y el de Incorporación Progresiva (PIP). Este último, con todas las materias en castellano y alguna asignatura en valenciano es el que predomina en gran parte de los centros privados concertados.

Después de más de veintisiete años de aplicación de la ley, los programas de educación bilingüe son seguidos por una cuarta parte del alumnado. Con los datos del curso en que se celebró el 25 aniversario de la LUEV, el 2007/08, el STEPV (Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià) extrajo unas primeras conclusiones, que muestran el débil crecimiento del alumnado que estudia en valenciano y la lenta aplicación de la ley (Stepv, 2008):

Solo uno de cada cuatro alumnos están escolarizados en programas de educación bilingüe -196.849-, que representan este año el 26% del total -750.120- de estudiantes atendidos por la escuela pública y la concertada.

No hay continuidad territorial. Las zonas urbanas presentan porcentajes inferiores. Los datos de la provincia de Castellón, con un 56% de alumnado en valenciano, contrastan con el 15% de Alicante. Valencia, con un 27% presenta un porcentaje próximo a la media.

Existen diferencias sustanciales entre los diferentes tramos de enseñanza obligatoria. Primaria escolariza un 31% de alumnado en valenciano y secundaria solo el 19 %.

3. La competencia comunicativa plurilingüe como objetivo de la enseñanza de lenguas

A partir del momento en que Dell Hymes (*On Communicative Competence*, 1966) puso en circulación el término “competencia comunicativa” para referirse tanto al conocimiento de una lengua como a la habilidad para utilizarla, el campo de la didáctica de las lenguas orientó sus objetivos en esta dirección (véase la síntesis de Llobera, 1995). Desde entonces, la competencia comunicativa constituye el objetivo, el contenido y el medio de la enseñanza de lenguas.¹⁵² Por esta razón, no resulta extraño que en el currículum valenciano del área de lenguas publicado el 1992, y surgido de la LOGSE, nos encontremos con el término:

La competencia comunicativa. La finalidad básica del área de lengua y literatura en la etapa primaria es que el alumnado alcance un dominio de las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. En nuestro contexto, este dominio afecta por igual al valenciano y al castellano. En concreto se trata de ampliar la competencia del alumno en la lengua y adquirir la segunda hasta un nivel equiparable. (Decreto 20/1992)

Haciéndose eco de una situación diglósica entre el valenciano y castellano, el legislador estima que la diferencia sociolingüística principal entre los alumnos castellanohablantes y valencianohablantes estriba en que los segundos solo conocerían “el uso familiar de su lengua” por no haber tenido acceso al conocimiento de sus usos formales:

La competencia en el uso del valenciano y del castellano, al principio de la etapa, es muy diferente según sea la lengua de preferencia de cada alumno. Los valenciano-hablantes conocen el uso coloquial familiar del valenciano y han tenido normalmente un mayor contacto con usos formalizados en castellano, en su medio habitual, ya que ésta es la lengua dominante en nuestro ámbito. (Decreto 20/1992)

Quince años después, en la última y renovada versión del currículum valenciano del área de lenguas, se habla ya única y exclusivamente de “competencia plurilingüe y pluricultural” y se destierra la vieja distinción entre los dos grupos lingüísticos:

¹⁵² Una definición básica del término es la siguiente: “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 15).

La finalidad del aprendizaje de lenguas es dotar a las niñas y a los niños de una competencia plurilingüe y pluricultural. Ésta estará constituida por una competencia elevada en los dos idiomas cooficiales de la Comunitat Valenciana y por un dominio funcional del idioma extranjero, mediante los que podrá relacionarse, entender mejor el mundo y apropiarse de los conceptos, normas y valores de la propia cultura, a la vez que construye y afianza su identidad personal y social. (Decreto 111/2007)

En este ámbito, la nueva formulación sobre la finalidad del aprendizaje de las lenguas da un salto cualitativo y cuantitativo. Enseñar lenguas consiste precisamente en desarrollar competencias en más de una lengua, aquello que llamamos “competencia plurilingüe”:

La competencia plurilingüe, més que la suma de competències en diferents llengües, és entesa com la competència específica que s'adquireix en situacions plurilingües on l'ús de més d'una llengua és vist positivament. (...) La competència plurilingüe són els sabers, les habilitats i les estratègies que podem desenvolupar en el moment d'integrar els coneixements previs amb els nous coneixements sobre les llengües i les escriptures. (Barrieras *et alii*, 2009: 78-79)

En este sentido, ¿és aún hoy razonable que un permanente aprendiz de lenguas y futuro maestro valenciano se defina de forma taxativa y unívoca como “castellanohablante” o “valencianoparlante”? ¿Cual sería su validez en el campo de la didáctica de las lenguas?

El sociolingüista Joan Tudela propone abolir los conceptos “catalanohablante” y “castellanohablante” aduciendo la inexistencia de dos grupos etnolingüísticos, porque de lo contrario los hablantes estarían condenados a mantener, de por vida, la identidad lingüística original:

Abolir en el discurs públic el concepte, ja abolit per la realitat, de llengua materna comporta, doncs, abolir simultàniament els perillosos conceptes de catalanoparlant i castellanoparlant. A Catalunya hi ha avui dues llengües vives, el català i el castellà, però no hi ha dos grups etnolingüístics, el catalanoparlant i el castellanoparlant, sinó una enorme diversitat de relacions canviants de les persones amb totes dues llengües. (Tudela, 2002: 94)

Es por ello que ni el marco jurídico vigente ni tampoco la realidad sociolingüística, sin catalanohablantes monolingües, aconsejan perpetuar la distinción social en dos grupos lingüísticos, a no ser que se quiera hacer una apuesta ideológica que no reconozca los derechos a la lengua minorizada:

A Catalunya, jurídicament, els castellanoparlants no existeixen i els catalanoparlants tampoc. Ni la Constitució, ni cap dels dos Estatus, ni cap de les dues lleis de política lingüística no la fan, aquesta divisió. Des de l'òptica sociolingüística, de castellanoparlant n'és tothom... (Tudela, 2008)

El planteamiento expuesto nos conduce a plantearnos un par de cuestiones, básicas para nuestra investigación: ¿Cómo utilizan los estudiantes de magisterio estos conceptos? ¿De qué manera representan su identidad lingüística? Si nos fijamos en las expresiones empleadas por los alumnos en el momento de definir su pertenencia lingüística comprobaremos que abundan, muchas veces, las definiciones categóricas del estilo siguiente: “Sóc castellanoparlant perquè els meus pares són de llocs castellanoparlants, i a més, jo vaig nàixer també en un lloc castellanoparlant”. Veámos ahora lo que escriben los alumnos de magisterio. En el extracto 1 se ponen en relación los conceptos de “competencia lingüística” y el de “castellanohablante”, además de expresar evidentes prejuicios lingüísticos en relación a las lenguas extranjeras, hecho que contrasta con lo manifestado en el extracto 2, que muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje del valenciano. En este ejemplo la “lengua inicial” de los padres es el castellano, que a su vez utilizan como “lengua de pareja” y que es la que deciden para transmitir a la hija. Obsérvese la alternancia entre términos como “castellanoparlante”, “lengua materna”, “lengua académica” y “conocimientos básicos” (competencia).

Extracto 1

Mi historia lingüística se basa fundamentalmente en la competencia de una sola lengua: la lengua castellana (la lengua materna). Respecto a la segunda lengua oficial, el valenciano. No tengo una competencia lingüística como una valencianoparlante pero me gusta convivir con ella y me hace mucha gracia escuchar a las personas hablar. No me disgusta convivir con las lenguas de los inmigrantes pero no me agrada para nada cuando entre ellos hablan en chino o en inglés cuando van en autobús y yo también voy. (MA2CA1)

Extracto 2

Mi primer contacto con la lengua fue en casa, a través de mis padres, quienes a pesar de ser castellanoparlantes aprendieron el valenciano para que yo lo aprendiera de una manera más natural. A partir de ese momento, en el ámbito familiar hablamos siempre en valenciano. Mi historia lingüística abarca el contacto con el valenciano como lengua materna, el castellano como lengua académica y conocimientos básicos de francés e inglés. (MA2CA28)

Como docentes de alumnos universitarios, cantera de futuros maestros, que a su vez serán transmisores de actitudes lingüísticas a nuevas generaciones de alumnos, aspiramos a mejorar una conciencia lingüística que ha de reflejarse en la precisión terminológica en relación a la enseñanza y conocimiento de lenguas. El extracto siguiente muestra un uso adecuado de terminología específica procedente de la didáctica de las lenguas, como “L1” o “competencia lingüística” junto a alusiones a programas del sistema educativo valenciano como “PEV”.

Extracto 3

La meua autobiografia és la d'una persona bilingüe a la Comunitat Valenciana, doncs parle, bàsicament, en valencià i castellà. Els meus pares són valencianoparlants, i per tant, la meua L1 és el valencià. Ells varen decidir que rebera un ensenyament en valencià. Així que vaig anar a una escola on s'aplicava un PEV. No obstant, la llengua amb la qual vaig cursar l'institut va ser el castellà. Com a conseqüència d'açò he perdut bastant qualitat, tant a nivell oral com escrit, de la meua competència lingüística en la L1. (MF2VA9)

4. Las denominaciones “lengua materna,” “lengua primera,” “lengua segunda” y “lengua extranjera”

4.1 El mito de la madre como transmisora de la lengua

Es sabido que en nuestra civilización occidental existe una estrecha relación entre la figura de la madre y la lengua que se trasmite, una asociación que ha sido tratada por importantes psicoanalistas y que tiene una base empírica y científica real (véase Ceracchi, 2007 y Kristeva, 2005). Que las madres, de la misma manera que dan la vida y el alimento en las primeras fases del crecimiento del hijo, transmiten la lengua es una idea de larga tradición.¹⁵³ La “lengua materna”, generadora de múltiples metáforas, es un mito utilizado con sentidos diversos (véase Tabouret-Keller, 2004). En este sentido, se demuestra una fuerte penetración del castellano en Cataluña en los últimos años (véase O'Donell, 2001). Para ilustrar esta idea nuestro a continuación unos breves ejemplos históricos de autores valencianos y catalanes, entre los siglos XVI y XIX, que defienden la lengua de la madre, como una suerte de leche que se mama de la madre, ante la realidad de la incipiente castellanización (el castellano no es considerado una “lengua materna” porque no es la lengua/leche mamada de la madre):

- “Vuelvan a su lengua natural que con la teta mamaron y no la deixen” (Martí de Viciana, 1574)
- “Mamen de la leche de nuestra Madre Idioma y no de la extraña...” (Pere Esteve, 1710).
- “En llemosí sonà lo meu primer vagit / quan del mugró matern la dolça llet bevia” (Bonaventura Carles Aribau, 1833)
- “Si no fueseis ingratos a la lengua que habéis mamado” (Onofre Almudéver, 1861)
- (ejemplos recogidos por Ninyoles, 1972)

¹⁵³ Se considera que la expresión “lengua materna”, existente en latín medieval (“maternaliter”, en vulgar frente a “litteraliter”, en latín), fue usada por primera vez en una lengua románica el 1361 por Nicole d'Oresme (véase Urbain, 1982). Desde entonces la alusión a la madre se ha ido revistiendo de distintos significados, como por ejemplo el sentido de “lengua nacional”, entendida como la del Estado donde se ha nacido (véase Boutan, 2003).

Actualmente, con independencia del uso que se haga del concepto, existe un acuerdo entre lingüistas sobre el hecho que la primera lengua que se aprende no tiene porqué ser la de la madre, ni tampoco ha de acompañar de por vida al hablante (véanse unos ejemplos gráficos en Tuson, 2001). Así lo explica André Martinet, que acaba su argumentación haciendo uso de los resbaladizos términos de “idioma”, “patois”, “dialecto” y “lengua nacional”:

la première langue apprise n'est pas nécessairement celle de la mère, mais peut être celle de serviteurs ou de tout autre personne constamment en contact avec l'enfant; cette première langue n'est pas forcément celle que l'individu parlera à l'âge adulte avec le plus de facilité: un enfant de cinq ans peut, en quatre mois, acquérir une seconde langue et devenir incapable de rien dire dans la première au d'en comprendre un seul mot; des millions d'adolescents, de par le monde, apprennent à l'utiliser une nouvelle langue avec plus de sécurité et de précision que l'idiome qu'ils ont exclusivement pratiqué au cours de leur enfance, que cet idiome soit un patois, un dialecte ou une langue nationale. (Martinet, 1969: 167)

Por otra parte, existen estudios sociolingüísticos que manifiestan otros elementos importantes en la influencia lingüística, como son la lengua del padre (el llamado “vínculo débil” de la transmisión de la lengua), la lengua de persona que cuida a los niños y incluso la de la guardería. Los extractos 4 y 5 muestran como en un matrimonio lingüísticamente mixto (valenciano/castellano) la lengua que acaba imponiéndose en la transmisión familiar es la de la madre, que en ambos casos es el castellano, a contracorriente del contexto familiar y social. Las dos autobiografías utilizan, con estricta propiedad, el término “lengua materna”:

Extracto 4

La familia de mi padre es valencianoparlante, y normalmente utilizan el valenciano para comunicarse, sin embargo, por parte de familia materna todos son castellanos. Como ocurre en muchos casos, en casa se acaba imponiendo la lengua materna, y no lo digo de un modo negativo, ya que creo que es bastante natural que esto ocurra. (MA2CA27)

Extracto 5

Des de menuda, he parlat castellà amb tothom. Em resulta estrany perquè pertany a un poble on la gent es comunica entre ella en valencià i la major part de la meua família parla valencià dins i fora de casa. L'única excepció és ma mare, que parla castellà i eixe és el motiu perquè la meua llengua materna siga aquesta, encara que comprega el valencià perfectament. (MF2VA21)

4.2 La lengua materna y la substitución lingüística

Todavía se encuentra muy extendido en nuestra sociedad el mito de la mujer como un ser poco propicio al cambio lingüístico, conservador de los usos tradicionales de la lengua y salvaguarda de su transmisión generacional. Nada más alejado de la realidad. En el contexto sociolingüístico valenciano, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se inició un fuerte proceso de abandono del valenciano en beneficio del

castellano. Y fueron, precisamente, las mujeres las primeras en abandonar la lengua materna. A esta cuestión ha dedicado el sociolingüista valenciano Rafael Ll. Ninyoles buena parte de sus trabajos, demostrando como el idioma B, cuando se convierte en únicamente materno, circunscrito al ámbito familiar y ajeno a otros ámbitos sociales y culturales, está preparado para iniciar el mecanismo de la sustitución lingüística:

...el sector de personas para las que el catalán es la lengua materna va disminuyendo, y en buena parte gracias a la amorosa previsión de las madres mismas, que quieren para sus hijos una vida mejor que la que ellas han tenido. Los padres saben que criando a sus hijos en castellano les ahorran muchas experiencias desagradables que ellos tuvieron que sufrir y les abren nuevas posibilidades que ellos no tuvieron. Es inútil desconocer que si hay valencianos que abandonan el catalán es porque se trata de su lengua materna y el vínculo que les ata al grupo originario –social y culturalmente en desventaja- del cual pretenden salir. (Ninyoles, 1972: 160)

Algunos alumnos, en general los menos jóvenes, cuentan en su autobiografía haber sufrido en su propia persona los efectos de la no transmisión generacional del valenciano. Mientras que en el extracto 6 el autor manifiesta la imposibilidad personal de cambiar el hábito lingüístico adquirido con los padres, el extracto 7 muestra como la decisión del cambio lingüístico afecta a las mujeres y, especialmente, a las más jóvenes.

Extracto 6

Tota la meua família i el meu poble, quan vaig nàixer, era valencianoparlant. Segons me conten, el valencià en aquella època estava molt mal vist i tots començaven a parlar-me en castellà. Amb els meus pares la cosa no ha canviat, continue parlant en castellà. (MF2VA25)

Extracto 7

Con mi familia utilizamos todos el valenciano, exceptuando con las dos hermanas de mi madre que hablan el castellano. Según mis abuelos (que tuvieron cuatro hijos) a las dos primeras les hablaron en valenciano, pero a las dos más pequeñas, como decían en aquella época que el castellano era una mejor lengua para seguir los estudios, les hablaron castellano. (MA2CA14)

4.3 El concepto de lengua materna y sus alternativas terminológicas

Como hemos ido comprobando, la lengua que se transmite coincide con la de la madre si además es la lengua del padre y/o es la lengua del entorno y/o es la lengua dominante (véanse los comentarios al respecto en Junyent, 1988). Por tanto, solo los hablantes monolingües pueden afirmar con certeza cual es su lengua materna, porque en contextos multilingües la identificación de la lengua materna resulta mucho más problemática. A pesar de todo, el término “lengua materna” se suele usar con cierta frecuencia. Por ejemplo, para la realización de un estudio sobre bilingüismo social centrado en el barrio de Campanar de Valencia, Blas Arroyo diferencia los hablantes en tres grupos según su “lengua habitual”: “bilingüe con predominio del valenciano”,

“bilingüe con predominio del castellano” y “monolingüe castellano”. Asimismo, define la noción de “lengua materna”:

consideramos *lengua materna* a aquella en la que el hablante realizó sus primeros actos comunicativos en el seno de la familia, independientemente de que en la actualidad su competencia en dicha lengua sea mayor o menor que en la otra. En el caso de los matrimonios mixtos, en los que cada cónyuge posee su propia lengua, se entenderá que la lengua materna es aquella que se impuso activamente en la comunicación del niño al margen de que alguno de los padres se dirigiera a éste en la otra lengua (BLAS ARROYO, 1993: 73)

Con el fin de resolver la ambigüedad del concepto de “lengua materna”, Louise Dabène (Dabène, 1994) plantea que aquello que hay que cambiar no es el significante sino justamente el significado, construyendo los conceptos básicos necesarios para la didáctica de las lenguas vivas extranjeras: el “habla vernácula” (forma de hablar utilizada en casa y en el seno del grupo local), la “lengua de referencia” (para los mayores la materna y para los jóvenes la escolar) y la “lengua de pertenencia” (tanto como símbolo de pertenencia al grupo y de identidad del grupo). El ámbito conceptual de las situaciones que el sintagma “lengua materna” quiere definir llega a abarcar cuatro parcelas distintas, según la sociolingüista fino-sueca Tove Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas 2000):

Según el origen: la lengua que se ha aprendido primero.

Según la identificación: interna (la lengua con que uno se identifica) y externa (la lengua con que los otros identifican una persona).

Según la competencia lingüística: la lengua que se conoce mejor.

Según la función: la lengua que se utiliza más.

De acuerdo con este planteamiento, la misma persona puede tener diferentes lenguas maternas. En función de la definición que se utilice, la lengua materna de una persona puede cambiar a lo largo de su vida, excepto en la definición que tiene en cuenta el origen y, por otra parte, una persona puede tener diferentes lenguas maternas, especialmente en definiciones basadas en el origen y la identificación.¹⁵⁴ La definición que mosstraría un grado más alto de conciencia sobre derechos lingüísticos es una

¹⁵⁴ Por ejemplo, en la siguiente formulación procedente de un cuestionario de historia sociolingüística en Saint-Deinis, entre portugueses y sus descendientes: “Mi lengua materna es el portugués, porque es la lengua de mi familia, pero yo prefiero el francés, porque lo hablo mejor” (Cabral: 120).

combinación de origen y identificación: “la lengua materna es la lengua que una persona ha aprendido primero y con la cual se identifica”. Este razonamiento nos lleva a establecer qué denominaciones habituales designan cada aspecto (véase una formulación más completa en Galindo, Rosselló y Vila, 2002):

1. Momento y/o orden de adquisición

-*lengua primera, primera lengua* o *L1*: primer sistema lingüístico que se adquiere.

-*lengua del hogar / familiar de origen*: código aprendido en el núcleo familiar de origen.

-*lengua nativa*: la lengua propia del “hablante nativo”, un término popular en la enseñanza de segundas lenguas.

2. Identificación

-*lengua propia, lengua de identificación o adscripción*: código con que uno se identifica o es identificado.

3. Competencia

-*lengua dominante*: código en que el individuo es más competente, independientemente de si es la lengua L1 o la L2 o otra. A veces sinónimo de “lengua oficial”.

4. Función

-*lengua de uso habitual*: código que se emplea más a menudo

Por todo ello, para abordar la enseñanza de lenguas en un contexto plurilingüe, el término “lengua materna”, confuso y poco explícito, tiende a ser reemplazado por otras denominaciones más acordes con la realidad sociolingüística, a pesar que su uso es muy popular en distintas tradiciones occidentales, donde cuesta aún desprenderse de la inevitable alusión a la madre (Dolz, 2000). En el ámbito de la enseñanza de lenguas, en comunidades de lenguas propias, se impone la diferenciación entre L1 y L2 (que gozarían de un estatus oficial) y LE (sin estatus oficial):

La primera lengua evoca también la lengua instrumental de enseñanza de las materias escolares. Por todo ello, la expresión “primera lengua” permite elaborar un cambio simbólico para explicar las situaciones geolingüísticas y políticas y la complejidad de las consecuencias en torno al estatus de las diferentes lenguas. Las prioridades que deben tratarse para la enseñanza-aprendizaje no pueden ser idénticas si se trata de una primera o de una segunda lengua. El nivel de complejidad de las conductas orales o escritas aprendidas en la escuela es diferente si se trata del aprendizaje de una primera lengua, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. (DOLZ-GAGNON-MOSQUERA, 2009)

Las autobiografías lingüísticas analizadas acostumbran a diferenciar, precisamente, entre “competencia” i “identificación” lingüísticas, como muestran los extractos siguientes:

Extracto 8

En mi familia se ha hablado toda la vida valenciano y castellano. Mi familia materna son valencianohablantes, ya que son de un pueblo donde siempre se ha hablado valenciano, mientras que la familia de mi padre son castellanohablantes, ya que eran de la burguesía y nobleza de Valencia capital, por lo que veían muy mal hablar valenciano. En mi vida tengo adquiridas correctamente tres lenguas, pero siento un mayor aprecio al valenciano, por lo que la utilizo diariamente, tanto en mi casa como fuera. (MA2CA15)

Extracto 9

El meu pare s'ha encarregat d'ensenyar-me el castellà des de ben menut i ma mare el valencià, de forma que he après dos idiomes pràcticament sense adonar-me'n. Això sí, jo me considere castellanoparlant i aquest any m'he adonat que he perdut la fluïdesa que tenia de menut parlant el valencià, ja que feia uns quants anys que no parlava diàriament el valencià, com ho estic fent ara en la universitat. (MF2VA13)

Como hemos señalado, el término “lengua primera” es el que se utiliza habitualmente en el campo de la didáctica de las lenguas.¹⁵⁵ Podremos encontrarlos, eso sí, con alguna divergencia en planteamientos que no distinguen, o que directamente identifican, L2 y LE:¹⁵⁶

la tradició angloamericana dels estudis sobre Second Language Acquisition (SLA), que tenen poc en compte qüestions sociolingüístiques, ha tendit a considerar com a L2 tant la llengua parlada per una majoria d'immigrants (per exemple, els chicanos de l'estat de Califòrnia), com qualsevol altra llengua que es parla a l'altra banda del món, tot això fruit d'una ideologia monolingüe i d'un glotocentrisme desmesurat. (CAMBRA, 1996: 87-88)

¹⁵⁵ La imposición del término data de más una década: “El terme de llengua primera s'ha anat imposant, en el sentit que és la primera manifestació verbal a la qual l'infant ha estat exposat, en la qual fa les seves experiències de llenguatge i les primeres produccions i que està en situació d'adquirir en el seu entorn immediat, especialment l'entorn familiar. Aquest terme correspon al criteri cronològic d'adquisició, és a dir, la L1 entesa com aquella mitjançant la qual l'infant desenvolupa la funció simbòlica i l'organització conceptual, i fa l'experiència de dominar el llenguatge”. (Cambra, 1996: 85)

¹⁵⁶ Vygotski, en este sentido, sólo habla de dos lenguas, la lengua materna y la lengua extranjera, la primera que se asimila de forma no consciente y no intencionada y la segunda que parte de la toma de conciencia de la existencia de una intención (véase Vygotski, 1997).

El sociolingüista Ernest Querol, que ha estudiado los usos lingüísticos y las representaciones de lenguas en el ámbito valenciano (Querol, 2000), en el cuestionario sobre usos lingüísticos dirigido por el Institut de Sociolingüística de Catalunya el 2002, estableció una terminología apta tanto para ser entendida por los informantes como válida desde el punto de vista sociolingüístico (Querol, 2004). En concreto, se opta por la diferenciación entre la “lengua inicial”, la primera lengua que se aprende, la “lengua habitual” fijada por el uso cotidiano, la “lengua de la pareja” y la “lengua utilizada con los hijos”.¹⁵⁷

Las autobiografías analizadas se refieren a contextos de uso lingüístico, que incluyen las relaciones lingüísticas dentro del ámbito universitario. Algunos estudiantes manifiestan haber aprovechado su paso por la universidad para acceder a situaciones comunicativas con otros compañeros en valenciano (extractos 10 y 11) y, en sentido inverso, se declara usar el castellano solo en el ámbito universitario (extracto 12).

Extracto 10

Desde el momento que nací hasta ahora mi lengua ha sido y es el castellano. En mi familia, grupo de amigos y entorno de pueblo se habla el castellano. Ahora en la universidad es cuando me estoy rodeando de gente valencianoparlante, se me hace raro dialogar con estas personas, ya que me cuesta bastante contestarles en valenciano. (MA2CA20)

Extracto 11

I el pas més gran va ser quan vaig passar a la universitat, ja que vaig conèixer molta gent valencianoparlant. Per a mi va ser un descobriment que es parlara tant, i jo volia aprendre-la per poder comunicar-me en els meus companys d'una manera més autèntica. (MF2VA29)

Extracto 12

Mi lengua materna es el valenciano y por ello es la que utilizó para expresarme en la mayoría de los ámbitos de mi vida. Principalmente utilizo el valenciano para hablar con mis amigos, mis familiares y en definitiva en la mayoría de situaciones que tienen que ver con mi pueblo. El castellano lo reservo para aquellas situaciones en las que no me es posible utilizar el valenciano, por ejemplo en la universidad. (Ai17)

Y terminamos con unos fragmentos que, por su argumentación, pueden desconcertar. Dos hijas de matrimonios mixtos diferentes (de padre valenciano y madre francesa) definen sus lenguas primeras con una lógica que viene determinada por el contexto lingüístico.

¹⁵⁷ Por ejemplo, en el estudio referido a la transmisión lingüística intergeneracional en Cataluña (Querol y Strubell, 2009), se concluye que se pasa de un 37% de personas que tienen como lengua inicial el catalán a un 45,7% que la tienen como habitual y a un 51,5% que la habla con los hijos.

Extracto 13

Soy hija de un valencianohablante y de una francesa. Viví los 14 primeros años de mi vida en Perpignan, un pueblo al lado de la frontera española, por eso mi lengua materna es el francés. (MA2CA11)

Extracto 14

Les llengües han estat sempre molt presents en la meua vida. Ma mare és francesa i el meu pare valencià, per lo tant des de xicoteta vaig sentir parlar castellà i francés a casa. (MF2VA15)

5. Conclusiones

Por todo lo expuesto, llegamos a la convicción que el conocimiento de las ideas y creencias de los futuros maestros nos ayuda a orientar su formación.¹⁵⁸ En esta ocasión, hemos contrastado los conceptos lingüísticos con las concepciones lingüísticas que se mostraban sus autobiografías lingüísticas con la finalidad de poder conseguir una mayor precisión en los términos y en las subsiguientes representaciones lingüísticas en su uso futuro.¹⁵⁹

Dejamos, para concluir, las siguientes concrecciones:

La necesidad de trasladar a los futuros maestros una concepción de la enseñanza de lenguas basada en la competencia comunicativa y no en la inmutabilidad de los grupos lingüísticos.

La inadecuación del concepto de “lengua materna” como sinónimo de “lengua primera” en la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües.

La demanda de una nueva actitud del profesorado de lenguas, que deberá contemplar y atender la diversidad de las historias lingüísticas de los aprendices.

¹⁵⁸ Como ya hemos dicho, este principio orienta el trabajo de nuestro grupo: “les idees i creences dels futurs mestres seran determinants en la manera com duren a terme el seu treball, és a dir, a l’hora de concretar objectius i programes, d’adaptar i seleccionar materials, d’organitzar la dinàmica de la classe i d’atendre la resposta dels alumnes” (Costa *et alii*, 2009: 90)

¹⁵⁹ La exigencia por el uso adecuado de la terminología de las lenguas que se aprenden y se enseñan ya había sido puesta de manifiesto: “Incorporar la perspectiva dels qui treballen en l’ensenyament-aprenentatge de les LE ha de permetre una comprensió global de la problemàtica, com també més rigor en l’elecció dels termes a l’hora de referir-los a les distintes llengües en joc; perquè darrere dels mots hi ha les actituds” (Cambra, 1996: 93)

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BALDAQUÍ, Josep Maria y Maria Antònia CANO, 1996. "Els futurs mestres i el procés de normalització lingüística. Relacions entre els factors familiars, socials i educatius en la formació de la competència i l'actitud lingüístiques", *Caplletra*, 21, 11-27.
- BARRIERAS, Mònica, Pere COMELLAS, Mònica FIDALGO, M. Carme JUNYENT y Virgínia UNAMUNO, 2009. *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*, Barcelona: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- BLAS ARROYO, José Luis, 1993. *La interferència lingüística en València: direcció catalán-castellano: estudio sociolingüístico*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- BOUTAN, Pierre, 2003. "Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie?", *Ela: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 130, 137-151.
- CABRAL, Alcinda, 1999. "Lenguas mayoritarias y minoritarias, mayorizadas y minorizadas, maternas y extranjeras en las sociedades pluriculturales. Un estudio de caso", *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 73, 113-122.
- CAMBRA GINÉ, Margarida, 1996. "Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional", *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 8, 83-96.
- CERACCHI, Marika, 2007. "Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento", *Studi di Glottodidattica*, 1.
- COSTA, Adela, Consol JUAN y Paulina RIBERA, 2008. "El multilingüisme des del bilingüisme: les representacions dels estudiants de Magisteri envers la diversitat lingüística", en BLAS ARROYO, J.L. et al. (eds.) *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 629-640.
- COSTA, Adela, Mateo del POZO, Paulina RIBERA, Manuel GARCÍA, María Dolores GARCÍA, María José FERNÁNDEZ y Ferran COLOM, 2009. "Les representacions dels estudiants de Magisteri sobre la formació inicial en llengües i la seua didàctica", en BELTRÁN, José, coord., 2009. *Escenarios de innovación: educación y cultura común: informe para la Comisión de EEES en la Escuela de magisterio Ausiàs March*. Alzira: Germanía, 89-108.
- DABENE, Louise, 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Vanves: Hachette.
- DECRETO 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.
- DELORY-MONBERGER, Christine, 2005. *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. París: Economica.

- DOLZ, Joaquim, 2000. "De la difficulté de «couper avec la mère» chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline", *La lettre de la DFLM*, 27, 29-31.
- DOLZ, Joaquín, Roxane GAGNON y Santiago MOSQUERA, 2009. "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica. (Lengua y literatura)*, 21, 117-141.
- GALINDO, Mireia, Carles de ROSSELLÓ y Francesc Xavier VILA, 2002. "Algunes consideracions sobre l'adequació del terme 'llengua materna'", *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística*, 24, 94-101.
- JUNYENT, Carme, 1998. "Els mites femenins en la lingüística", en GALLARDO-PAÚLS, Beatriz (coord.). *Temas de lingüística y gramática*. Valencia: Universitat de València, 97-105.
- KRISTEVA, Julia, 2005. "L'imprudence d'énoncer: la langue maternelle", *La haine et le pardon*. París: Fayard, 393-405.
- LLOBERA, Miquel et al. 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.
- LOMAS, Carlos, Andrés OSORO y Amparo TUSÓN, 1993. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- LUEV. Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (L.O. 4/1983)
- MARTINET, André, 1969. *Éléments de linguistique générale*. París: Armand Colin.
- MOLINIÉ, Muriel, ed., 2006. "Biographies langagières et apprentissage plurilingue", *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, 39, París: Clé International.
- NINYOLES, Rafael Lluís, 1972. *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- O'DONNELL, Paul, 2001. "Mother Language, Father Language, Nanny Language: Who Learns What from Whom in Catalonia", *Noves SL.: Revista de sociolingüística*, 1.
- QUEROL, Ernest y Miquel STRUBELL, 2009. *Llengua i reivindicacions nacionals a Catalunya: evolució de les habilitats dels usos i de la transmissió lingüística (1997-2008)*. Barcelona: UOC.
- QUEROL, Ernest, 2000. *Els valencians i el valencià. Usos i representacions socials*. Valencia: Ed. Denes.
- RIBERA, Paulina, 2010. "Les representacions d'alumnes de segon de Primària sobre les llengües de l'entorn i el seu aprenentatge a través de l'escriptura d'autobiografies lingüístiques", en *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat. [Consulta 1 juliol 2010].
Disponible a: <http://hdl.handle.net/10256/2723>
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2000. *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- STEPV. Intersindical Valenciana, 2008, "25 anys. Llei d'ús i ensenyament del valencià, *Allioli. Quaderns de l'ensenyament del País Valencià*, 216, 1-8.
- TABOURET-KELLER, Andrée, 2004. "Les métaphores multiples de l'expression 'langue maternelle': un projet de travail", en SERIOT, Patrick-TABOURET-KELLER, Andrée, *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*. Lausana: Université de Lausanne, 277-288.

Valladolid
21 al 23 de Junio de 2010 **IX Congreso Internacional
de Lingüística General**

TUDELA, Joan, 2002. “La llengua materna, un anacronisme que cal abolir”, *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística*, 24, 92-93.

TUDELA, Joan, 2008. “Castellanoparlants?”, *Avui*, 3-11-2008, p.36.

TUSÓN, Jesús, 2001. “La llengua ‘materna’ sempre ens haurà d’acompanyar”, en *Una Imatge no val més que mil paraules: contra els tòpics*. Barcelona: Empúries, 57-61.

URBAIN, Jean-Didier, 1982. “La langue maternelle, part maudite de la linguistique ?”, en GENOUVRIER, Emile (dir.), et GUENIER, Nicole (dir.), *Langue Française, langue maternelle et communauté linguistique*, 54, París: Larousse, 7-28.

VYGOTSKI, Lev, 1997. “Langue étrangère et langue maternelle”, en *Pensée et langage*. 3^a ed., París: La Dispute, 374-376.