

APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AL MULTILINGÜISMO: DESAFIANDO LAS IDEOLOGÍAS MONOGLÓICAS

Carla Amorós Negré

Universidad de Salamanca, España

Email: carlita@usal.es

ORCID: 0000-0001-9974-9748

Enviado: 02/03/2023

Aceptado: 20/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.47133/renepylen202107>

Resumen

Este trabajo presenta un breve estado de la cuestión sobre el tratamiento de la diversidad lingüística y el multilingüismo en la investigación lingüística. Tras ofrecer una sucinta panorámica sobre la heterogeneidad lingüística mundial, se realiza un pequeño recorrido sobre cómo se ha abordado, estudiado y concebido el multilingüismo desde los comienzos de la disciplina sociolingüística hasta las últimas y más novedosas tendencias en sociolingüística, lingüística antropológica y aplicada, destinadas a normalizar la condición heteroglósica de la práctica lingüística y a superar el sesgo monolingüe en la investigación con nuevos conceptos y desde nuevas perspectivas teóricas.

Palabras clave: diversidad lingüística; multilingüismo; hibridación lingüística; sociolingüística; lingüística aplicada.

Abstract

This work presents a brief state of the art on the treatment of linguistic diversity and multilingualism in linguistic research. After offering a succinct overview of global linguistic heterogeneity, a brief overview of how multilingualism has been approached, studied and conceived from the beginning of the sociolinguistic discipline to the latest and most innovative trends in sociolinguistics, anthropological and applied linguistics, aimed at to normalize the heteroglossic condition of linguistic practice and to overcome the monolingual bias in research with new concepts and from new theoretical perspectives.

Keywords: linguistic diversity; multilingualism; linguistic hybridization; sociolinguistics; applied Linguistics

¿Pero quién desearía sustituir la lengua por las matemáticas en su vida social? La rica diversidad de las lenguas y dialectos humanos forma parte de la condición humana. Ponerle remedio haciendo que todas las lenguas fueran uniformes no sólo sería una labor de Sísifo, sino un objetivo monstruoso indigno de un humanista (Haugen 1971: 288)

Aproximaciones teórico-metodológicas al multilingüismo: desafiando las ideologías monoglógicas

El lenguaje humano tiene su manifestación en las miles de lenguas que se distribuyen irregularmente por los cinco continentes, la *logosfera*, de la que habla Krauss (1992). Todas las lenguas del mundo son fruto de una misma capacidad cognitiva de la especie humana y conviene recordar otra de las premisas básicas de la lingüística científica: la defensa de que las diferentes lenguas y variedades son sistemas lingüísticos de igual valor nativo, igualdad que se cifra en términos de dignidad, legitimidad y capacidad para dar cabida al pensamiento abstracto y racional y para satisfacer las necesidades comunicativas de sus respectivos hablantes.

Sabemos que las lenguas no son formalmente equivalentes. Encontramos diversidad en todos los planos estructurales. Así, por ejemplo, una lengua de Papúa Nueva Guinea, el rotokas, posee un reducido inventario fonológico: 6 consonantes y 5 vocales, frente al engamaní de la familia joisana, hablado en Botsuana y Namibia, que es la lengua conocida con un mayor número de fonemas: 47 consonantes, 78 clicks y 20 vocales.

Hay idiomas que no tienen casos y otras que llegan a los 15 (finés), 16 (euskera) o 26 (húngaro). Hasta la fecha no se cuenta, por lo tanto, con datos científicos fidedignos que avalen la existencia de sistemas lingüísticos más evolucionados y perfeccionados que

otros. Todas las variedades y lenguas se adaptan a su particular ecología para satisfacer los requisitos expresivos de sus hablantes. En este sentido, debe ponerse de relieve que el estado natural del hombre y de las lenguas no es, en modo alguno, la homogeneidad y el monolingüismo, sino la heterogeneidad y el plurilingüismo.

El multilingüismo —también el bilingüismo— es, sin duda, uno de los temas de la disciplina lingüística que suscita mayor interés. Se ha abordado desde aproximaciones psico y neurolingüísticas¹ y, por supuesto, desde un punto de vista sociolingüístico y de lingüística aplicada, que son los que nos interesan en este trabajo, especialmente.

En lo que respecta a la relación entre multilingüismo, sociedades y estados, el panorama actual revela que las aproximadamente 6500 o 7000 lenguas del mundo -7151 lenguas son las que registra la principal enciclopedia de lenguas del mundo, *Ethnologue: Languages of the World* (Eberhard, D.

1 Las últimas investigaciones en lenguaje y cognición parecen evidenciar que las distintas lenguas que una persona maneja se activan siempre cuando una persona habla, lee, escribe o escucha y no solo la lengua materna influye en las segundas lenguas, sino que se da una influencia recíproca. El funcionamiento psicolingüístico de los hablantes bilingües y cómo es la mente bi y plurilingüe es un tema de gran actualidad y que suscita también controversia en la investigación (la interacción entre los diferentes sistemas de representación lingüística en la mente bilingüe o multilingüe; la diferente activación de áreas cerebrales en los hablantes bilingües y monolingües; los beneficios cognitivos del bilingüismo o multilingüismo, etc. (cfr. Costa 2017).

M., Simons, G. F. y Ch. D. Fennig 2022)-, se distribuyen solo en 194 estados-nación, si atendemos a las cifras de países soberanos reconocidos por la ONU.

Nueva Guinea es el país que va a la cabeza en diversidad lingüística, aunque la mayor parte de sus lenguas

no poseen más de 1000 hablantes. Le siguen Indonesia, Nigeria e India (cfr. Tabla 1). De hecho, el 96% de las lenguas del mundo son habladas solo por el 3% de la población mundial (cfr. Nettle y Romaine, 2000; Hagège, 2002 [2000], etc.).

Tabla 1

Estados y Cantidad de Lenguas

Estado	Número de lenguas
Papúa Nueva Guinea	823
Indonesia	726
Nigeria	505
India	387
México	288
Camerún	279
Australia	235
Congo	218
China	201
Brasil	192

Nota. Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Fennig, CH. D. (Eds.) (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. Dallas, Texas: SIL International <http://www.ethnologue.com>

Así pues, rápidamente se atisba que la coexistencia de varias lenguas es la norma en la mayoría de países, regiones del mundo y hablantes y, a este respecto, es cierto que el bilingüismo y el multilingüismo están siendo paulatinamente legitimados e incentivados en muchos estados. El reconocimiento oficial de alemán, francés, italiano y retorromance en Suiza; de inglés, afrikáans, xhosa, zulú, sesoto, sesoto sa leboa, tsonga, ndebele del sur, suazi, venda, setsuana en Sudáfrica; de español y guaraní en Paraguay, etc. dan buena cuenta, pero todavía en una gran mayoría de regiones del planeta las medidas de planificación lingüística *de iure* no tienen una implantación real en la sociedad y muchos estados continúan siendo poco favorables a la promoción

de la diversidad lingüística. No vamos a detenernos en la compleja cuestión de la gestión del multilingüismo en diferentes comunidades lingüísticas, pero sí cabe llamar la atención que solo unas 250 lenguas en el mundo son promovidas y legitimadas por los estados.

Si bien hoy por hoy son testimoniales los discursos en la disciplina lingüística que cifran el multilingüismo como problema, viendo la riqueza lingüística como un obstáculo para el progreso y la eficiencia de una comunidad, la sociolingüística y la política lingüística han puesto de relieve cómo todavía el reconocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural de los países, con tolerancia hacia los derechos de las minorías, sigue siendo muy problemática porque se piensa que pone en peligro la

unidad 'nacional', con la consecuente persistencia de la ideología dieciochesca que asocia lengua, nación y estado.

En Nigeria, por ejemplo, uno de los países más multilingües y poblados de África², -cuenta con más de 500 lenguas (250 grupos étnicos)-, solo el inglés³ tiene reconocido el estatus de oficial y está presente en los organismos administrativos y estatales. Sin embargo, la mayoría de población habla lenguas indígenas y, de hecho, las principales lenguas de comunicación en el país son el hausa, el yoruba o el igbo, lenguas nacionales que concentran a más de 50 millones de hablantes nativos⁴. En estos países, ajenos a los modelos de organización político-económicos y lingüísticos occidentales, suele predominar un multilingüismo más equilibrado que en otras zonas porque muchos hablantes nativos lo son de lenguas minoritarias. Así, no es de extrañar su condición de hablantes bilingües o multilingües (cfr. Amorós y Monteagudo en prensa). Pensemos que, actualmente, también la mayoría de usuarios/hablantes de la principal lengua internacional, el inglés, son bi o multilingües porque son hablantes del conocido como *outer o expanding circle* (*Pakistan, Indian, Singaporean, Nigerian English*) (cfr. por ejemplo, Kachru 1982),

2 "De 54 países de África, 27 tienen lenguas europeas como oficiales, mientras que otros 18 tienen, al menos, un idioma europeo entre los oficiales y solo 9 países no presentan ningún idioma europeo como oficial." (Barbosa Da Silva, 2011).

3 El inglés es todavía el idioma oficial del país, dado que la colonización británica perduró hasta 1960, pero lo emplea una minoría de la élite urbana del país.

4 Las principales lenguas habladas en Nigeria representan a las tres grandes familias de lenguas africanas: familia níger-congo, como el yoruba y el igbo; familia afroasiática, como el hausa, y familia nilosahariana, como el kanuri. El hausa es hablado por, aproximadamente, el 20% de la población; el yoruba representa un 18% y el igbo, un 15%. Ningún idioma llega a concentrar el 50% de hablantes.

es decir, que lo hablan como segunda lengua o lengua extranjera, y conocen y emplean también otros idiomas. La sociolingüística, la lingüística antropológica y la lingüística aplicada resaltan, teorizan y describen esta gran complejidad de dinámicas y constelaciones multilingües.

Multilingüismo: Diferentes Manifestaciones y Conceptualizaciones

Si nos detenemos, en primer lugar, en el fenómeno del bilingüismo, es bien conocido que este se define, en general, como la habilidad para el empleo de dos lenguas (Baker 1993), una competencia y habilidad gradual, pese a que los primeros lingüistas que se ocuparon del tema se refirieron al bilingüismo en términos de dominio nativo "A native like control of two languages" (Bloomfield, 1933, p.56). Definiciones menos restrictivas fueron propuestas por lingüistas como Weinreich. Para este último, el bilingüismo se concebía literalmente como "the practice of alternatively using two languages" (1953: 1), por parte de individuos o en comunidades lingüísticas. Fue justamente a partir de esta obra pionera de Weinreich, *Languages in contact* (1953), de la sociología del lenguaje de Fishman (1971) y de la etnografía del habla de Gumperz y Hymes (1972) cuando se sentaron las bases para el estudio de los fenómenos de bilingüismo, diglosia, cambio de código (las conocidas distinciones de bilingüismo individual y social; bilingüismo aditivo; sustractivo; individuos bilingües equilibrados o dominantes; bilingüismo compuesto o coordinado), etc. (cfr. Appel y Muysken 1989; Romaine 1994).

El multilingüismo, por su parte, concierne a la habilidad para el uso de varias lenguas. Al igual que el bilingüismo, puede afirmarse que está en todas partes y, en mayor o

menor medida, también presente en todos los hablantes, si tenemos en cuenta que, aunque solo tengamos competencia productiva en una lengua o variedad -raramente los hablantes son monolectales-, somos capaces de entender otras variedades lingüísticas e incluso lenguas. Esto también forma parte de la competencia multilingüe. En efecto, todo ser humano es, al menos potencialmente, un aprendiz de idiomas. Ciertamente, los aproximadamente 1.5 billones de niños en edad escolar entran en esa categoría.

Con el paso del tiempo, se ha visto que son necesarias nuevas aproximaciones para explicar la enorme complejidad que entraña el fenómeno bi y multilingüe en términos de competencia y de uso de las diferentes destrezas en los distintos contextos. Además, el concepto de 'repertorio/conocimiento/competencia multilingüe' (Cook & Wei 2016; De Houwer & Ortega eds. 2018) supone una apuesta por la adopción de epistemologías no esencialistas que enfatizan la visión de las lenguas como prácticas sociales, lingüísticas, y no las lenguas como sistemas homogéneos, abstractos, una visión totalmente legítima para otros propósitos, como es desvelar la estructura y gramática de las lenguas, pero no para detenerse en el estudio de las lenguas como estructuras e instituciones sociales, como pedía Meillet (1921).

En consecuencia, en sociolingüística y también en lingüística aplicada han proliferado conceptos como *linguaging* (Lüdi y Py 2012), *translanguaging* (Canagarajah 2012; García 2009), *multi/polylinguaging* (Jorgensen et al. 2016), focalizados en la heteroglosia de los hablantes y en sus repertorios discursivos, es decir, todo el conjunto de estilos, registros y recursos lingüísticos dentro del universo de las prácticas sociales y semióticas. La visión dinámica

de las lenguas como núcleo explicativo de su existencia (García Marcos 2015: 50) es, pues, una reacción frente a la visión del lenguaje y de las lenguas espaciotemporal demasiado estática y ligada a un marco teórico estructuralista.

La Hibridación Lingüística y las Prácticas Heteroglósicas: El Giro Multilingüe en Sociolingüística y Lingüística Aplicada

En los últimos tiempos, se ha puesto en entredicho la idea misma del hablante nativo como el estándar de referencia (*the native speaker bias*) con el que medir la competencia de los hablantes multilingües o de los aprendientes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Ya en 1992 Vivian Cook (1992) señaló el sesgo que podía derivarse de considerar explícita o implícitamente superior la competencia lingüística de los monolingües nativos, una adquisición de la lengua meta siempre juzgada incompleta e imperfecta para los aprendientes, atendiendo al parámetro del monolingüe.

Más recientemente, Sorace (2011), Ortega (2016), Cook y Wei (2016), entre muchos otros, han criticado cómo el modelo monolingüe ha influido en la investigación en adquisición lingüística porque el proceso adquisitivo llevado a cabo por los niños monolingües se ha considerado el objeto de investigación por defecto, mientras que el aprendizaje o adquisición bilingüe se ha tratado, generalmente, como un caso especial, cuando no lo es⁵.

Los multilingües tienen un tipo de competencia cualitativamente

5 Pensemos, por ejemplo, en los juicios de aceptabilidad lingüística. Estos se han hecho teniendo en cuenta a hablantes nativos y, generalmente, monolingües y con formación, cuya competencia era la variable categórica de referencia, lo cual supone un sesgo en la investigación.

diferente a la de los monolingües, una *multicompetencia*, “the knowledge of more than one language in the same mind”, en palabras de Cook (1992). Cook (1992), Grosjean (1982, 2008), Bialystok (2009), Cook y Wei (2016), etc. han puesto de relieve cómo la competencia comunicativa de una persona bilingüe o multilingüe no puede establecerse en comparación con la de un hablante monolingüe. Los hablantes multilingües emplean recursos de las distintas lenguas que conocen y no usan cada una de ellas para los mismos propósitos en las mismas situaciones comunicativas o con las mismas personas. Se ha demostrado empíricamente que bilingüismo y el multilingüismo no son variables categóricas, sino continuas, graduales y difusas⁶.

A multilingual speaker needs to speak different languages for different functions and cannot possibly have the idealized native speaker of each of their languages as a point of reference. A multilingual learner has a life trajectory and has acquired linguistic and semiotic resources when using different languages. (Gorter & Cenoz, 2015, P. 132)

The *Douglas Fir Group* (en el que se incluyen lingüistas como Larsen-Freeman, Ellis, Aitkinson, Duff, Byrnes, Hult, Ortega, Cenoz, Gorter, etc.), en su consideración de las lenguas como sistemas adaptativos complejos, llevaron a cabo un artículo de posicionamiento en 2016 en el que ponían de relieve la importancia de atender al contexto social en la adquisición de segundas lenguas, un proceso en el que se aprende “how to negotiate social and linguistic action in the face of minimal common ground

6 Investigaciones recientes, como la de Bice y Kroll (2019), están analizando los efectos que tiene justamente en hablantes monolingües el multilingüismo comunitario y demostrando que la exposición a diferentes lenguas en sociedades plurilingües puede tener efectos positivos a la hora de predisponer y favorecer el aprendizaje de otras lenguas.

and maximal semiotic demands” (p. 23), situándose claramente en una ontología lingüística basada en la cognición y en el uso contextualizado socialmente. Se propone así un nuevo marco interdisciplinario en el que se cambia el centro de atención de la lingüística aplicada y de la sociolingüística del monolingüe idealizado al aprendiente real de segundas lenguas.

Pero, además de la perspectiva individual, el multilingüismo tiene una dimensión social indudable porque los hablantes multilingües aprenden y usan lenguas mientras participan en prácticas lingüísticas socializadas en un entorno determinado. Podemos hablar de gran diversidad de situaciones y de tipologías de multilingüismo (multilingüismo individual y multilingüismo social; multilingüismo social, pero no individual, etc. *cfr.* Edwards 1995).

La concepción de las lenguas como recursos semióticos (la metáfora de *language as a resource*) para aludir a los repertorios lingüísticos de los hablantes, repertorios que son dinámicos y multilingües para la mayor parte de la población del planeta (*cfr.* Androutsopoulos 2015) puede ayudar a resaltar la naturaleza dinámica del aprendizaje y del conocimiento lingüístico y a revertir la errónea y extendida creencia de que el monolingüismo es la norma.

En este contexto, estrechamente ligados a los fenómenos de bilingüismo y multilingüismo, se halla la hibridación lingüística, la alternancia y mezcla de códigos en contextos bilingües y multilingües porque la influencia entre las lenguas va, desde las transferencias y préstamos en todos los niveles lingüísticos, hasta los repertorios multilingües de muchos hablantes en el mundo. A este respecto, es preciso poner de manifiesto que la hibridación y mezcla de lenguas han

sido tradicionalmente estigmatizadas y proscritas atendiendo a la ideología de la estandarización lingüística (Milroy y Milroy, 1985, Piller, 2015) por la cual se piensa que las variedades estándares, las asociadas a ámbitos formales de la distancia comunicativa y, sobre todo, a la escritura, son las únicas legítimas. Este hecho acarrea que otras variedades y repertorios lingüísticos no estándares, otros modos de hablar, se juzguen como deficitarias y se ponga en entredicho su propia complejidad estructural porque se apartan de las reglas de las variedades estándares.

Sin embargo, nada más lejos de la realidad: todas las variedades y repertorios de los hablantes son gramaticales y se ajustan a las posibilidades que ofrece el sistema de la lengua, aunque no sean coincidentes con las reglas codificadas de la variedad estándar. Del mismo modo, la hibridación y mezcla de lenguas no es arbitraria, sino que sigue las reglas del sistema de las lenguas implicadas, al igual que en las producciones lingüísticas de los monolingües.

Es claro que la mezcla de lenguas y de recursos lingüísticos puede deberse al hecho de que un hablante bilingüe o plurilingüe no tenga una competencia equilibrada en las lenguas que conoce, lo cual le lleva a decantarse por la que le permite actuar más cómodamente en ciertos ámbitos de uso y, por ello, transfiere elementos o esquemas organizativos de una lengua a otra comúnmente.

Sin embargo, en muchas ocasiones, el hablante bilingüe o multilingüe opta por el cambio de lengua de manera intencional y actúa lingüísticamente de un modo u otro con fines identitarios porque desea expresar, por ejemplo, solidaridad y empatía con el oyente. La investigación sociolingüística ha mostrado que hay toda una

serie de factores psicolingüísticos y sociolingüísticos que influyen en la alternancia ora interoracional (*code-switching*) ora intraoracional (*code-mixing*): el cambio por la formalidad o informalidad del contexto, el tema, los participantes, énfasis, la reproducción del estilo directo de una tercera persona, etc.

Diferentes estudios han atestiguado que hay muchas variables que hay que considerar en el estudio de las alternancias de código: parece que influye positivamente el estatus de las distintas lenguas implicadas, de forma tal que la gente cambia más de código cuando no hay tanta inhibición psicológica –hay actitudes favorables hacia el cambio de código por quien lo practica y por la sociedad en la que está inmerso-; también parece que influye positivamente en la alternancia la menor distancia lingüística entre las lenguas y el grado de exposición a las lenguas de los hablantes, y si el hablante es o no bilítero en las lenguas que conoce, etc. Así pues, existe una gran diversidad de perfiles de hablantes que practican la alternancia / cambio de lenguas con diferentes grados de competencia y motivaciones diversas, incluyendo hablantes bilingües perfectamente equilibrados.

Fue ya Gumperz (1967) quien se refirió a los fenómenos de *code-mixing* o *code-switching* en términos de estrategia discursiva empleada por los bilingües. La gran diferencia entre hablar en términos de mezcla/alternancia de códigos o de *translanguaging* (Canagarajah, 2012) no es de práctica o comportamiento lingüístico sino de cariz epistemológico. La sociolingüística posvariacionista y posestructuralista prefiere términos como *translanguaging* o *polylanguaging* que, desde su propia concepción teórica, normalizan en mayor medida el multilingüismo y la heteroglosia de los hablantes.

El *translanguaging* emergió como un intento de establecer un puente entre la tradicional división entre aproximaciones cognitivas y socioculturales en los estudios del bilingüismo y multilingüismo (García y Wei, 2014) y como un desafío a las concepciones monolingües y monolíticas de las lenguas. Surgió en los años 90 en Gales como un método para reforzar la enseñanza del galés e inglés, y argumentaba justamente que los límites de las lenguas son porosos y que los idiomas nombrados son construcciones históricas, socioculturales e institucionales. Es un enfoque que fomenta el multilingüismo en la enseñanza, considerado holísticamente. Se centra en rasgos lingüísticos del repertorio de todos los estudiantes y no en las lenguas como estructuras autónomas. Como se refleja en la definición de los profesores García y Tupas (2019, p.390), las lenguas se conciben “as a dynamic and fluid linguistic repertoire that draws from a unitary system instead of the named languages of nation states”.

La teoría del *translanguaging* forma parte del conocido como ‘giro multilingüe’ (May ed., 2014) en sociolingüística y lingüística aplicada, que ha supuesto un cambio de paradigma en el que se consideran las condiciones sociohistóricas de la producción lingüística; cobra protagonismo la heterogeneidad y diversidad de las prácticas comunicativas de todos hablantes y se analizan los usos lingüísticos siempre conectados a identidades sociales dinámicas e híbridadas.

El Multilingüismo en Diferentes Ecologías Lingüísticas

En referencia al ámbito europeo, el multilingüismo ha aumentado también considerablemente como resultado de la movilidad y de la inmigración. El mismo Consejo de Europa (2018) habla de competencia plurilingüe y dice literalmente “que implica la capacidad de emplear con flexibilidad un repertorio interrelacionado, desigual y plurilingüístico” (p. 18), pero en este contexto multilingüe las lenguas tienen un capital lingüístico, económico y sociopolítico muy diferente (Bourdieu, 1989). Piénsese en la estigmatización, minorización e invisibilización que padecen hablantes de lenguas minoritarias, lenguas de migración, de herencia, o las lenguas de signos.

A este respecto, hay que tener muy presente que, en el continente europeo, cuya gran mayoría de lenguas cuenta con una variedad tipificada como estándar, lo que en realidad se incentiva es el multilingüismo prestigioso (*prestige multilingualism o elite multilingualism*), es decir, el aprendizaje y adquisición de las respectivas variedades estándares del inglés, español, alemán, francés, etc. No se plantea la promoción y el conocimiento de repertorios lingüísticos que incluyen a las variedades nativas vernáculas, un multilingüismo popular (*grassroots multilingualism*, Han 2013), un *multilingüismo plebeyo* como diría Jaspers⁷ (2018).

Este multilingüismo prestigioso va, a menudo, acompañado de institucionalización y enseñanza formalizada, razón por la cual los

7 Fishman (1977) o Romaine (1989) se refirieron a un bilingüismo popular o circunstancial, un aprendizaje multilingüe bottom-up experimentado por personas cuyos idiomas y / o comunidades minoritarias se han visto obligados a aprender varias lenguas de forma natural, sin instrucción explícita a lo largo de su trayectoria vital.

procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas se destinan a desarrollar por separado habilidades y destrezas en los diversos idiomas, con el resultado de que el repertorio multilingüe resultante se ajusta más fácilmente a la visión fraccional del multilingüismo como una suma de monolingüismos, como ha criticado Grosjean (1982). En el extremo opuesto a este multilingüismo prestigioso hay, sin embargo, toda una gama de contextos y un continuum de competencia plurilingüe.

[Many multilinguals] have a tendency to evaluate their language competencies as inadequate. Some criticize their mastery of language skills, others strive their hardest to reach monolingual norms, others still hide their knowledge of their 'weaker' language, and most simply do not perceive themselves as being bilingual even though they use two (or more) languages regularly (Grosjean 2008: 224).

Asistimos claramente a un tiempo de disputas entre diversas ontologías del lenguaje y de las lenguas, que se reflejan en diferentes aproximaciones y corrientes de la disciplina lingüística: las que continúan pensando en las lenguas como entidades separadas y discretas, lenguas como abstracciones, neutras, desde el punto de vista valorativo, que llevarían a esa concepción del multilingüismo como conocimiento y uso de varias lenguas por separado y, por el contrario, nuevos enfoques que desean suavizar los lindes entre las lenguas y conciben el multilingüismo desde un punto de vista más dinámico y fragmentario (cf. Blommaert, 2010).

A este respecto, no puede perderse de vista que "las opiniones de los europeos acerca del multilingüismo individual y social se encuentran prejuiciadas por el concepto de lengua estándar" (Hüning et al., 2012: VII; la traducción es mía), es decir, por esa construcción

sociocognitiva de una idea particular de lengua, una lengua cultivada por un proceso de normativización y normalización lingüísticas (cfr. Zimmermann 2008; Amorós-Negre 2014), una forma de organización de la actividad lingüística que fructificó especialmente a partir de la emergencia de las naciones-estado en Europa y que es muy dependiente de la escritura.

La idea de lengua es, pues, también arbitraria y cultural y el modelo de filiación europeo no tiene por qué ser equivalente al que se maneja en otras ecologías lingüísticas (cfr. Makoni & Pennycook, 2007). Por ejemplo, en África occidental, la profesora Lüpke (2021) ha puesto de manifiesto cómo, para las 'lenguas' de Senegal⁸, las denominaciones y categorizaciones lingüísticas surgieron en asentamientos multilingües tras la colonización europea, con un sistema denominativo para las 'lenguas' que indicaba quiénes eran los colonizadores o fundadores de los asentamientos, como sucede en muchos casos con los criollos. Así, en la región rural de Casamance, al sur de Senegal, Lüpke & Storch (2013) ilustran los repertorios multilingües de gran parte de la población, prácticas híbridas entre lenguas de los grupos joola and baïnouk⁹, fundamentalmente (joola kujireray joola egimaa o banjal, baïnouk gubëeher), aunque el baïnouk gujaher

8 Senegal tiene una población de unos 14 millones de habitantes, la mayoría de los cuales habla la lengua mayoritaria, el wolof, como una de las lenguas de su repertorio, aunque es la lengua étnica, vernácula o identitaria de sólo el 40% de la población. La lengua oficial es el francés, antiguo idioma colonial, pero sólo se utiliza en un pequeño número de contextos y por cerca del 10% de la población.

9 Joola y baïnouk son familias lingüísticas que engloban a más de una docena de lenguas en el caso de joola y 5 en el caso de baïnouk, lenguas cuyas variedades no son inteligibles y que al estar en contacto masivo se han influido recíprocamente.

es la lengua más típicamente asociada a esta región. También se habla mandinga, una lengua mandé que sirve como *lingua franca* en la zona, al igual que el wolof, considerado lengua nacional, el joola foñ y el francés, la única lengua oficial, además de 2 criollos de origen portugués (cfr. Lüpke, 2016).

Hay que ser cautos, por tanto, en no pensar en el multilingüismo solo como un fenómeno moderno de las zonas urbanas, asociado con una creciente movilidad y migración en la era de la globalización, sobre todo en regiones socioeconómicamente avanzadas del planeta. No debemos incurrir en actitudes etnocéntricas y ahistóricas que pueden obviar el hecho de que el multilingüismo, si bien se ha intensificado en las últimas décadas, no es solo el producto de la llamada modernidad tardía, sino que ha estado muy presente en períodos anteriores tanto de la historia europea (particularmente antes del advenimiento de la ilustración y la formación del estado-nación), al igual que en otras sociedades no occidentales, comunidades y entornos sociolingüísticos de tradición primariamente oral.

Conclusiones

En las páginas precedentes se ha puesto de manifiesto que la heterogeneidad y el multilingüismo existen a todos los niveles y, en mayor o menor medida, en todos los lugares y hablantes. Asimismo, se ha evidenciado cómo el foco de la investigación en sociolingüística y lingüística aplicada se ha ido ampliando en las últimas décadas geográficamente, geopolíticamente y socioeconómicamente para explicar y describir la gran diversidad de repertorios lingüísticos híbridos y multilingües

existentes. Las últimas tendencias en las mencionadas disciplinas muestran un firme compromiso con la justicia lingüística y social para que existan discursos, ideologías y prácticas más plurales, inclusivas y menos hegemónicas, y para que el multilingüismo y la multiculturalidad adquieran mayor protagonismo en todo el orbe.

A este respecto, es muy importante que los mismos hablantes encuentren espacios para negociar sus propias normas de interacción, empleando diferentes idiomas, repertorios, y gestionando ellos mismos la diversidad lingüística. A los lingüistas nos compete poner de relieve que no son las lenguas o variedades empleadas, las prácticas lingüísticas por sí mismas, las que determinan la aceptación y valoración positiva de unos comportamientos lingüísticos y no otros. No son razones lingüísticas sino sociopolíticas y económicas las que explican que exista un multilingüismo legítimo que posee capital simbólico frente a la falta de reconocimiento del multilingüismo popular, pero falta mucho camino por recorrer para que la diversidad de prácticas y repertorios multilingües e híbridos adquiera legitimación en la vida cotidiana de muchos hablantes en el mundo.

Referencias

- Amorós-Negré, C. (2014). *Las lenguas en la sociedad*. Síntesis.
- Amorós-Negré, C. y Monteagudo, H. (en prensa). *La divulgación de lenguas minoritarias*. En Marqueta García, B. y F. López García (Eds.). *La divulgación lingüística*.
- Androutsopoulos, J. (2015). *Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications*. *International Journal of Bilingualism*, 19, pp. 185–205.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. G.B: Edward Arnold.
- Baker, C. (1993). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barbosa Da Silva, D. (2011). *Política lingüística en África: Del pasado colonial al futuro global*, *Estudios de Asia y África* [en línea], 46 (1).
- Bialystok, E. (2009). *Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent*. *Language and Cognition*, 12, pp. 3-11.
- Bice, K. y Kroll, J. (2019). *English only? Monolinguals in linguistically diverse contexts have an edge in language learning*. *Brain & Language*, 196: p. 104644.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.
- Bourdieu, P. (1989). *Social space and symbolic power*. *Sociological Theory*, 7, pp. 14-25.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa www.coe.int/lang-cefr.
- Cook, V. J. (1992). *Evidence for multicompetence*. *Language Learning*, 42, pp. 557–591.
- Cook, V. J. y Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge University Press.
- Costa, A. (2017). *El cerebro bilingüe. La neurociencia del lenguaje*. Debate.
- De Houwer, A. y Ortega, L. (Eds.). (2018). *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Douglas fir group. (2016). *A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world*. *Modern Language Journal*, 100, pp. 19–47.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. y Charles, D. F. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-fifth edition. SIL International.
- Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. Penguin.
- Fishman, J. A. (1971) *Sociolinguistique*. Labor.
- Fishman, J. A. (1977). *The social science perspective*. En Fishman, J. (Ed.). *Bilingual education: Current perspectives*. Vol 1: Social science. Arlington: Center for Applied Linguistics, pp.14-62.
- García, M. F. (2015). *Sociolingüística*. Síntesis.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. y Tupas, R. (2018). *Doing and undoing bilingualism in education*. En De Houwer, A. y L. Ortega. (Eds.). Cambridge University Press, pp. 390–407.

- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2015). *Translanguaging and Linguistic Landscapes*. *Linguistic Landscape*, 1 (1/2), pp. 54–74.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. (1967). *On the Linguistic Markers of Bilingual Communication*. *Journal of Social Issues*, 23 (2), pp. 48-57.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart & Winston.
- Hagège, C. (2000). *No a la muerte de las lenguas*. Paidós.
- Han, H. (2013). *Individual grassroots multilingualism in Africa Town in Guangzhou: The role of states in globalization*. *International Multilingual Research Journal*, 7, pp. 83–97.
- Haugen, E. (1971). *The Implementation of Corpus Planning. Theory and Practice*. En Cobarrubias, J. y J. A. Fishman (Eds.), *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Mouton, pp. 269–289.
- Hüning, M., Vogl, U. y Moliner, O. (Eds.). (2012). *Standard Languages and Multilingualism in European History*. John Benjamins.
- Jaspers, J. (2018). *The transformative limits of translanguaging*. *Language & Communication*, 58, pp. 1–10.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., Janus, S. y J. S. Moller (2016). *Polylinguaging in superdiversity*. En Arnaut, K., J. Blommaert, B. Rampton & M. Spotti (Eds.), *Language and superdiversity*. Routledge/Taylor & Francis, pp. 137–154.
- Kachru, B. B. (1982). *The Other Tongue*. *English Across Cultures*. Pergamon Press.
- Krauss, M. (1992). *The world's languages in crisis*. *Language* 68 (1), 4-10.
- Lüdi, G. y Py, B. (2012 [1986]). *Etre bilingue* (4e éd). Lang.
- Lüpke, F. (2016). *Uncovering small-scale multilingualism*. *Critical Multilingualism Studies*, 4 (2), pp. 35–74.
- Lüpke, F. (2021). *Standardization in Highly Multilingual National Contexts*. En Ayres-Bennett, W. y J. Bellamy (eds.), *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge University Press, pp. 139 – 169.
- Lüpke, F. y Storch, A. (2013). *Repertoires and Choices in African Languages*. De Gruyter Mouton.
- Makoni, S. y Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. *Multilingual Matters*.
- May, S. (Ed.) (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.
- Meillet, A. (1921). *Linguistique historique et linguistique générale*. Société de Linguistique de Paris.
- Milroy, J. y Lesley M. (1991 [1985]). *Authority in language. Investigating language prescription & standardization*. Routledge.
- Nettle, D. y Suzanne, R. (2000). *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*. Oxford University Press.
- Ortega, L. (2016). *Multi-competence in second language acquisition: Inroads into the mainstream*. En Cook, V. & L. Wei (Eds.). Cambridge University Press, pp. 50–76.
- Piller, I. (2015). *Language Ideologies*. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. John Wiley & Sons <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi140>

- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell Publishers.
- Romaine, S. (1994). *Language and Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Sorace, A. (2011). *Cognitive advantages in bilingualism: Is there a bilingual paradox*. En P. Valore (Ed.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*. Edistudio, pp. 335-358.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Mouton.
- Zimmermann, K. (2008). *La invención de la norma y el estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (mundo hispánico)*. En Erfurt, J. y G. Budach (Eds.), *Standardisation et deséstandardisation/ Le français et le spagnol au XXe siècle/Estandarización y desestandarización. El francés y el español en el siglo XX*. Peter Lang, pp. 187-207