

«Mé mon pare feia un dret de nos parlar francès». Testimoniatges de l'abandó del català a la Catalunya del Nord

“But my father considered a right to do us speak French”.
Testimonies of the abandonment of Catalan in North Catalonia

Brauli MONTROYA ABAT
Universitat d'Alacant

Data de recepció: 28 de març de 2016
Data d'acceptació: 30 de maig de 2016

RESUM

Aquest article és una aproximació a la cronologia i la justificació del procés d'interrupció de la transmissió intergeneracional del català pel francès a la Catalunya del Nord a través de les històries de vida d'un conjunt de testimonis que l'han viscut en primera persona. La cronologia apunta al començament del procés a Perpinyà i a l'escampament posterior a la resta del territori. Els subjectes que ens donen el seu testimoni són insuficients per a copsar l'antiguitat del fenomen, però ens ajuden a visualitzar-ne el desenvolupament en l'eix territorial. Quant a la justificació, els testimoniats recollits s'orienten majoritàriament cap a la fonamentació política del sistema escolar francès.

PARAULES CLAU: Catalunya del Nord, substitució lingüística, interrupció lingüística familiar, llengua i escola francesa, política lingüística.

ABSTRACT

This article is an approach to the chronology and to the justification of the process of rupture in the intergenerational transmission of Catalan by the French language in North Catalonia through the living histories of a set of witnesses who have personally experienced it. The chronology sheds light on the onset of the process in Perpignan and its expansion to the rest of the territory. The subjects who give us their testimony here are insufficient to allow the antiquity of the phenomenon to be grasped, but they help us to visualise its development along the territorial axis. Regarding the justification of the process, the testimonies gathered here point mainly to the political foundations of the French school system.

KEYWORDS: North Catalonia, language shift, family language rupture, French language and school, language policy.

1. INTRODUCCIÓ

Segons l'*Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord* (EULCN) realitzada el 2015, els pares que s'adrecen en català als fills es redueixen a un insignificant 0,7% (*Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015*: 7), percentatge que podem considerar, a efectes estadístics, una interrupció gairebé total de la transmissió familiar de la llengua. De fet, no ens sorprèn que siga així després de repassar la història del procés durant els dos darrers segles (Montoya, 2014). Una de les fites més recents d'aquest procés seria la datació d'una darrera generació pujada amb el català en els anys trenta i quaranta del segle xx. Si més no, així és com ho veuen, partint de la pròpia experiència, dos rossellonesos conscients del problema: el cantautor i autor literari Gerard Jacquet (1999: 112), nascut el 1955 al petit poble de Sant Feliu d'Amunt (905 habitants),¹ i Alà Baylac-Ferrer (2009: 15-16), vingut al món el 1965 al barri popular del Vernet (uns 10.000 habitants), a Perpinyà. Ells ja no van rebre el català de les generacions que els precediren, però el van poder adoptar durant la seua adolescència a força de sentir-lo a la llar familiar.

Per tal d'intentar acostar-nos una mica més a aquesta realitat sociolingüística, hem recollit una sèrie (breu) de testimoniatges de catalans del nord que l'han viscut en primera persona. La majoria d'ells han nascut i s'han criat en municipis del Rosselló, la comarca més poblada, que agrupa dos terços dels habitants de tota la Catalunya del Nord (457.793 habitants), per bé que en molts casos l'ascendència i la descendència familiar es reparteix per altres localitats de la mateixa comarca i de les comarques veïnes del Vallespir, el Conflent i la Cerdanya (vegeu-ne el mapa a l'annex). Gairebé tots els subjectes tenen el francès com a primera llengua i el català com a segona; en pocs casos és el català la llengua inicial o, a l'altre extrem, és simplement una llengua entesa. Els anys de socialització lingüística dels entrevistats es reparteixen entre 1938 i 1987, i s'agrupen la major part en els anys quaranta i cinquanta. Finalment, cal dir que hi ha tants hòmens com dones. Les entrevistes han seguit el mètode de la història oral, dins el qual, les converses han girat entorn de les llengües usades en les relacions familiars i, en alguns casos, de les justificacions d'aquests usos.²

Els resultats, doncs, ens posaran sobre la pista de la cronologia de la interrupció de la transmissió intergeneracional del català i, ocasionalment, de l'argumentació adduïda per a l'abandó d'aquesta llengua. Amb el benentès que les limitacions inherents a aquesta recerca, que parteix d'una mostra reduïda, permeten només apuntar una línia d'investigació que podria donar algunes clàries sobre el procés de substitució

1. Aquest nombre d'habitants i els que seguiran corresponen al 2012, que són els més actualitzats que dona l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE).

2. A l'annex final, es pot veure la relació de subjectes entrevistats i la seua distribució a través de les variables socials esmentades. El treball de camp va ser dut a terme entre els mesos d'octubre de 2013 i gener de 2014 en el context d'un període sabàtic concedit per la Universitat d'Alacant a qui això subscriu. He d'agrair la col·laboració en la realització d'algunes entrevistes de Joana Serra, graduada en filologia catalana per la Universitat de Perpinyà, i els contactes facilitats pels col·legues del mateix centre universitari Joan Peytaví i Alà Baylac-Ferrer.

lingüística del català pel francès a la Catalunya del Nord i que ajudaria a rebatre algunes idees inexactes que s'han estès entre els investigadors; especialment, cal refutar l'afirmació que el *trencament* en la transmissió familiar de la llengua catalana ocorre després de la Segona Guerra Mundial (Carbonell i Albiol, 2013: 116; Serra, 2011: 1). En efecte, el *trencament* lingüístic és molt anterior, com es pot deduir no sols de les paraules proemials d'aquest article (el testimoniatge dels observadors interns i externs de la comunitat de parla nord-catalana del segle XIX ençà i la dada tan esquifida d'ús familiar del català) sinó també a partir dels relats dels subjectes recollits en el present treball que veurem tot seguit.

De fet, no hauríem de parlar d'un únic *trencament*, en singular, sinó d'una sèrie de *trencaments* que haurien anat graduant-se en funció de la grandària de les localitats afectades, de les classes socials, de zones geogràfiques concretes, etc., i que configuren un procés (global) que es desenvolupa a través d'una escala de pèrdua d'àmbits d'ús del català en benefici del francès. No debades, aquesta és la manera en què solen anar «esvaint-se» les llengües dites *minoritzades* i com ho hem verificat en altres territoris de la mateixa llengua catalana (Montoya, 1996). A tall d'hipòtesi, en el cas de la Catalunya del Nord, seria previsible de trobar els primers casos d'abandó familiar del català a les elits urbanes del centre vila de Perpinyà (Sant Joan); a aquests casos seguirien els de les classes petitburgeses perpinyaneses, radicades a barris com Sant Mateu, i, finalment, les més populars, en àrees com la del Vernet. Paral·lelament a aquests últims desenvolupaments, s'hi afegirien les classes altes de les localitats majors del Rosselló, com Canet, Argelers o Sant Cebrià, i els pobles al nord de la mateixa comarca, que fan frontera amb el francès.³ Els darrers graons del procés afectarien les comarques muntanyoses de l'interior —el Conflent, el Vallespir i l'Alta Cerdanya—, començant per les viles majors —Prada i Ceret—, i acabant pels pobles fronterers amb la Catalunya meridional.

2. CRONOLOGIA

2.1. Perpinyà

Les entrevistes realitzades a Perpinyà ens permeten retrocedir fins al tombant dels segles XIX i XX per a trobar el cas més antic de francesització al si de la mostra que hem aconseguit. Es tracta de la mare de PB (M-1941), nascuda el 1900 entre els barris de Sant Joan i Sant Mateu i encarregada d'un negoci de perruqueria i perfumeria del seu pare (i avi matern del nostre subjecte). Vegeu el seu arbre de transmissió lingüística (ATL) a l'annex.⁴ La muller de PB, en canvi (MF, F-1941), criada al Vernet, és

3. Pròpiament, es tractaria de la frontera amb l'occità, però el retrocés històric d'aquest idioma, molt més antic que el del català, ha fet que la frontera lingüística siga, realment, catalanofrancesa.

4. Cal dir que l'àvia materna del subjecte era nascuda el 1868 a Mallorca. No tenim informació sobre la llengua o les llengües conegudes i/o parlades. El segur és que la mare del subjecte tenia un català molt

primera francesitzada en la seua família. Aquest matrimoni no usa el català en la seua relació verbal, però tots dos són capaços de parlar-lo amb altres persones quan són requerits de fer-ho: ell amb més dificultats a causa d'una francesització familiar més antiga (dels avis als pares) i ella amb més facilitat gràcies a haver-ne estat ella primera i haver-lo sentit en els seus pares; a més a més, ella va disposar de l'ajuda involuntària de la seua besàvia:

*J'ai commencé à parler en català amb una dona gran, que era la mare de la meua padrina i que era de Cerdanya, i ella no entenia el francès. Bon, amb ella sum passat a parlar català.*⁵ (MF, F-1941)

Entre els altres perpinyanesos entrevistats, retrocedim fins als voltants de 1910 a través de la mare d'una informadora de formació culta (RP, F-1938), qui recorda que els dissabtes sa mare dedicava una hora a parlar en català a la mainada, cosa que no li va arribar a servir per a expressar-se en català per bé que sí per a entendre la llengua dels seus antecessors familiars. La resta de subjectes perpinyanesos ja tenen antecedents familiars en pobles dels voltants: BE (F-1966) és néta d'avis paterns d'Arles i materns d'Argelers i filla d'un matrimoni que mantenia a Perpinyà estant el català però que no li'l va transmetre; en aquesta situació, podria haver activat el seu català passiu, però les circumstàncies sembla que van interrompre aquest procés:

—I entre ells...?

BE: ...entre ells *se parlaient catalan, quand je me faisais grander [sic], c'était toujours en catalan [...]* [però] *je ne parle qu'enfrançais [...]* parce que j'ai perdu ma mère à onze ans. Et mon père fa dix-huit ans qu'il est parti de la maison...

Finalment, el darrer subjecte perpinyanès és una *rara avis* a la ciutat atès que, malgrat la seua joventut (SF, M-1987), ha rebut el català dels pares. Potser això s'explica perquè sa mare és de Barcelona, però no sempre l'ascendència sud-catalana és garantia de manteniment de la catalanitat lingüística (Carbonell i Albiol, 2013: 120-121). A més, aquest subjecte no té implicació amb els ambients catalanistes ni ha anat a una escola en català (ni la Bressola ni Arrels).⁶ Com ell mateix ens explica,

—On has nascut?

SF: Al centre vila: sem creixit aquí i sempre s'ha parlat català. Mon pare és català de Perpinyà [del Vernet] i ma mare és catalana de Barcelona. Quan se

sumari i francesitzat. El seu pare, tot i ser del Vallespir, va viure (i treballar mitjançant les perruqueries) a Perpinyà en un medi burgès urbanitzat, i de la «bona societat» francesa de finals del segle XIX.

5. Per a les transcripcions dels fragments extractats de les entrevistes, hem seguit els criteris de Verdguer (2002).

6. De fet, va ser trobat casualment a les Galeries Lafayette, on exercia com a dependent, i allà mateix va ser entrevistat.

van casar parlaven sempre català i nosaltros parlem català. Parlàvem francès a l'escola. [...] Aprés, força companys del meu atge que són d'aquí, tots parlen francès. Per més que els pares siguin catalans, ells parlen francès.

Encara més, quan l'entrevistador li demana per les perspectives de futur del català en la seua família, ell afirma que pensa mantenir-lo però sense lligar-lo a una recuperació culta:

—I si tu... no sé si tens parella... o te cases...

SF: No pas encara.

—Però quan tu et cases i tingues fills...

SF: Jo a les criatures els-e parlaré en català, als meus fills els-e parlaré català.

—I els portaràs a una escola en català?

SF: Això és diferent: els deixaré a l'escola normal, és a dir, francesa, mé parlaran català perquè a la casa sempre parlem català.

2.2. *La resta del territori*

La cronologia de la interrupció intergeneracional del català és, en general, més tardana entre les famílies dels individus criats en pobles. Tanmateix, trobem un cas força primerenc en relació amb els que hem vist de Perpinyà. Es tracta del que reporta AG (M-1952), individu originari de Montner, una localitat rossellonesa fronterera amb el francès.⁷ Aquest individu explica que la germana menor del seu avi matern, nascuda el 1911, va ser pujada en francès a pesar que el germà major (1904) havia estat criat en català. Així mateix, AG explica que el seu pare i una tia seua, nascuts en els anys vint, van ser educats tots dos en francès, però, mentre que el pare va recuperar el català, la tia no ho va fer. Això el porta a establir una relació entre el francès i la condició femenina i el català i el treball (sempre masculí) a les vinyes propietat de la família, tant de la d'ascendència paterna com de la d'ascendència materna. És a dir, que el francès hauria prevalgut com un tret específicament femení i ell hauria pogut recuperar el català dels seus avis pel fet de ser home i haver treballat a la vinya. Actualment només usa el català amb el seu consogre, natural de Ceret. Així és com ell ens ho explica:

AG: I aqueix home és ell [l'avi patern], que s'estava a casa [...]. Menjàvem a la casa tots quatre ensemble [el pare, la mare i el mateix AG], i [...], dins de la mateixa conversació, can parlava amb el seu fill [el pare d'AG], parlava en català, can parlava amb la seua nora [la mare d'AG], li parlava francès. I can parlava amb la filla [tia d'ell], li parlava fora francès.

—...pel fet que era filla...

7. Montner limita amb la comarca del Fenolledès, històricament occitanoparlant, i dista només tres quilòmetres del municipi de la Tor de França, respecte al qual presenta una dependència jurisdiccional (vegeu la nota 2).

AG: ...i no 'nava a la propietat. I can parlava al petit fill [= el nét, AG] li parlava fora francès. I jo mon pare, an a mi me feia igual: parlava sempre, a casa i per tot, fora francès, mé can 'nava a la vinya, era jo qui li parlava en català. Era ell que me responia en català. E sum jo que li parlava en català, e donc era ell que me responia en català. [...] Les noies més que els nins... més; les nines parlaven més el francès que el català, i els minyons parlaven català quan 'naven a la vinya i can 'naven a fer la festa entre companys parlaven català entre ellos, donc ho van gordar.

En suma, el cas de Montner podia ser primerenc pel fet de la seua proximitat amb el francès i malgrat la seua escassa població. AG ho expressa també així quan contrasta el seu poble nadiu amb el de residència actual, Arles (Vallespir), molt més gran:

AG: A Montner se parlava català fora a la vinya, a la propietat, *tandis* que aquí, en Vallespir se parlava català dins del carrer, a l'*épicerie*, a la carnisseria... se parlava català tabé. I jo, quan la gent venia aquí [...], els hi feia pler que els hi parli català. Els hi donava més confiança. Era una fraternitat: se pot dir així. [...] Arles és un poble que se parla català... i el català que m'agrada és el que està a prop de Prats de Molló i de la Cerdanya, que és un català de la *racine*: el governament francès ha arribat més tard. Aquí és la muntanya i se parla encara un català més pur... més de *racine*.⁸

Una altra localitat propera a la frontera lingüística amb el francès és Ribesaltes, on LP (F-1972) estableix el contrast entre els seus avis paterns: d'una banda, l'avi (1919), que va rebre el català dels seus pares (els besavis de LP) i, de l'altra, l'àvia (1929), que va ser educada en francès pels seus (els altres besavis de LP). Pel cantó familiar matern, en canvi, la francesització es retarda fins a sa mare mateixa (1949), els pares de la qual eren de Ceret. És a dir, per la part paterna, de Ribesaltes, que es troba més al nord, hi hauria hagut una interrupció del català més avançada que per la part materna, la qual, pel fet de procedir de la comarca del Vallespir, fronterera amb la Catalunya del Sud, hauria estat més tardana.

Ara bé, tampoc la procedència meridional no era garantia de manteniment de la catalanitat. En el cas de JM (M-1953), de Reiners, tant son pare (de Ceret) com sa mare (de Reiners), nascuts en els anys vint, van rebre el francès dels avis de JM. En el cas de la família materna, amb una diferenciació sexual i cronològica entre els tres germans: la mare de JM, la major, va ser pujada els primers anys en francès i, quan es va fer més gran, els pares van passar a parlar-hi català. Mentrestant, havia nascut el primer dels dos germans menors (anys trenta), al qual li havien parlat en català des de bon principi. Més tard, els avis materns de JM van tenir un fill de maduresa (anys quaranta), i van tornar a emprar el francès com a llengua de l'educació familiar. Per a visualitzar-ho millor, podem consultar la reconstrucció de l'ATL de JM (M-1953) a l'annex. Quant a JM, ha estat capaç de recuperar el català que sentia als seus avis pa-

8. El mot *racine* és en francès, que significa 'arrel', ací en sentit figurat.

terns i als materns amb sa mare i un oncle, gràcies a la seua residència al Vilar, un llogaret del municipi de Reiners on vivia:

—Però com és que parles català tu?

JM: L'*automatisme* de la llengua és que jo als setze anys el sentiï perquè els pagesos... tothom parla català... al Vilar, mé a nosaltros, als nens, tothom ens parlava francès... Jo tinc companys de la meu edat que són... que han anat a l'escola i no parlaven francès, doncs aqueixos... ells parlen més fàcilment el català.

Seguint amb la cronologia, tornem a la comarca del Rosselló i ens traslladem a Sant Nazari, on hem entrevistat tres subjectes d'una mateixa família: el marit (JS, M-1959), la muller (GI, F-1960) i el fill major (GS, M-1985). La introducció del francès ocorre en la mare de la muller, nascuda el 1930. En canvi, per part del marit (JS), el català no pateix interrupció fins als seus fills (el major, GS, i els altres dos, dels anys noranta), els quals, però, han rebut el francès per part de la muller (GI) i es comuniquen entre ells més en francès que en català a pesar d'haver fet tota la seua escolaritat a la Bressola. D'aquesta família cal destacar el testimoniatge de JS pel que fa a dos moments clau de la seua història lingüística. El primer moment és quan descobreix que era l'únic de la seua edat a Sant Nazari que parlava català amb la família. Ell es pensava que la norma era (llevada l'excepció d'una amiga, filla d'una catalana del sud), parlar francès al carrer, en els jocs, a l'escola, etc., i fer-ho en català a la llar:

JS: La gent que tenen deu anys més que jo [sobre els seixanta] el parlaven... els vells els hi parlaven català i ellos responien en francès. El que va passar és que jo no enteniï això... Me vai adonar que els meus companys d'infantesa, tothom l'entenia... el parlaven... algunes expressions... però emprés no, emprés no el sabien parlar. [...] I jo vai néixer aquí i vai aprendre a parlar francès quan vai anar a escola. [...] Jo parlavi francès amb els meus companys, però jo emprés me vaig adonar que els meus companys parlaven pas el català. L'enteni... parlaven uns mots, mé per tenir una conversa [...] no ho feien.

—O siga, que eres l'únic...

JS: De la meua generació al poble sem dos, però la meua companya que el parla és perquè sa mare era d'Olot. I doncs la meua companya, G., parla el català d'Olot i el rossellonès. I jo vaig sortir aixís... Ho és, ho és.

GI: *Il y a R.*

JS: *Mais R. ne parle pas.* [...] Lo que *veï*⁹ és que quan parlaven de la terra, coses del camp... tothom ho feia en català. Quan érem joves anàvem a fer veremes, cúller abricots, la gent que parlava català...

GI: *Les vieux parlaient catalan...*

9. Aquesta forma de primera persona d'imperfet d'indicatiu té la pronúncia [véji], de difícil transcripció ortogràfica (*veii?*). L'opció de la dièresi tampoc no representa una pronúncia real per bé que s'hi aproxima. Aquesta forma verbal no es troba en Verdaguer (2002).

El segon moment clau de la història lingüística de JS és quan «pacta» amb la muller (GI) quina llengua parlarà ell amb els seus fills i pateix l'oposició de la resta de la família:

JS: i emprés lo que va passar, quan ens vam casar, i jo vaig dir —quan era prenys— li dic: «jo, escolta, he reflectit i me vull pas morir... vull pas ser el darrer jo, les coses se poden pas aturar aixís, que tot lo que sé...» [mirant a GI:] —*je me rapelle*. —I jo li vai dir [...]: «Lo que farem, quan els nins... quan *nixiran* [sic], els hi parlaré català i tu francès». Mé això va pas ser... va ser una mica complicat això perquè la seua família els hi vai dir: «Escolteu, he reflectit: parlaré català...». Tothom: «I els fills parlaran pas... no sabran mai el francès...». I mon pare, pobre home, l'hi dic, i me diu: «Home, no t'ho cal pas fer, això, i, emprés, més tard, què faran?». I jo el vai espia i li vai dir: «I jo, com vai fer jo, que mai m'has parlat francès de la teua vida?». Va dir: «Uh, tenes raó, tenes raó, vés-hi!». I dic: «Ara, tu, tens de m'ajudar... cal que m'ajudis». «—T'ajudaré» Mé se'm va morir... [mira GS] tenieu... tu tenies sis anys. [...] Llavontes mon pare ho va fer, i ma mare tabé. [...] Això va ser un experiment.

Els parents més tardans en accedir per primera volta al francès a través de l'educació familiar són els que reporten MP (M-1943), qui ens parla de sa germana major, nascuda el 1937 a Banyuls de la Marenda però filla d'un matrimoni vallespirenc (MP, que havia nascut a Tuïr, també va ser educat en francès); SC (F-1947), de Pià, ella mateixa francesitzada de manera primerenca en la seua família malgrat que una cosina seua, del 1936, encara havia estat pujada en català, i JP (F-1947), de Forques, també ella mateixa criada en francès per primer cop dins la seua família.

Com a conclusió (provisional) d'aquest apartat, cal recordar les restriccions que ja hem advertit de la mostra present. Per tant, els anys que hem anat especificant de començament del procés en cada ciutat i cada vila són els que es desprenen dels testimoniats dels nostres individus. Per descomptat que si n'haguérem entrevistat altres o haguérem pogut comparar diferents estrats socials, aquests anys podrien haver variat, especialment en el cas de Perpinyà, on el 1900 no és ni de bon tros el principi de la francesització en les famílies de la ciutat, ja que les fonts apunten que a mitjan segle XIX el procés ja s'havia iniciat per bé que encara ignorem des de quan (Montoya, 2014: 3). Això mateix cal dir respecte al 1911, que ens ha aparegut a les declaracions dels entrevistats de la resta de la Catalunya del Nord: en primer lloc perquè la diferència de tan sols un decenni no és suficient per a donar temps de «maduració» del fenomen a la capital i eixida posterior al territori que en depèn. Si ens basem en la cronologia que ha tingut lloc al País Valencià, on el fenomen s'enceta els anys trenta del segle XIX a la ciutat de València i no ha arribat a fer els estralls que ha fet a la Catalunya del Nord (Montoya i Mas, 2011: 228), per a Perpinyà podríem llançar la hipòtesi que la interrupció intergeneracional del català començaria, com a mínim, a principis del segle XIX. Quant a la resta del territori, sobretot a les viles grans del Rosselló, el fenomen s'iniciaria els primers anys del segle XX, com ens permeten deduir els casos de C. Grandó (Tuïr) i P. Fouché (Illa), nascuts a finals del segle XIX i educats encara en català (Montoya, 2014: 4).

3. JUSTIFICACIÓ

Ens toca ara analitzar l'argumentació que aporten els nostres individus per a justificar la interrupció en la transmissió del català ocorreguda a les respectives famílies. A diferència de la gran varietat argumental que detectem al País Valencià (Montoya i Mas, 2011: 294-295), a la Catalunya del Nord gairebé tots els arguments es concentren en el sistema escolar francès, bé perquè contenia una fonamentació política, o bé, més pragmàticament, perquè se'n derivaven càstigs o perquè de l'aprenentatge del francès depenia trobar feina:¹⁰

JM: Quan jo hi eri, sempre parlaven francès. Jo mai he parlat en català amb els meus avis. Ells sempre entre ells parlaven català.

—Parlaven en català a la teu mare?

JM: A la meua mare li parlaven francès perquè era... bo, per anar a escola... per ser francès, per ser republicans.

[...]

—Tots els republicans aquí a l'època prenien la posició de no parlar en català perquè... se sentien francesos?

JM: Pensi que era una utopia mundialista: esborrar les fronteres, esborrar... les llengües... no ho sé... [...] Pensi que a l'*origine* era una cosa de progrés... Era l'Estat francès que feia això. (JM, M-1953)

—I els teus pares t'han dit mai per què no t'havien parlat en català? És que t'ho han verbalitzat?

GI: *Ma mère disait qu'elle avait des difficultés, que pour elle c'était... pas facile, pas spontanée [...] ses parents étaient instituteurs de la République et il fallait parler français... [...] Et mon père parce que c'était mieux de parler français parce... qu'on est en France...* (GI, F-1960)

AG: Can ma mare anava a escola era mal vist; eren sancionats si parlaven català. La República francesa... considerava una nació de brut(s) si no parlava ben bé el francès, pensaven que era una persona bruta, una persona devaluada, bruta. Llavors... com se diu això... el professor, el *instituteur*... de l'escola te donava una punició, una sanció... i donc la mainada parlava... provava de parlar francès. [...] Havien guanyat els *instituteurs* francès [*sic*]... la República

10. L'escolarització generalitzada té les seues fites en la llei de Guizot de 1830 i les de Jules Ferry (1882-1883), que van estretament lligades al projecte polític francès de nacionalització de tots els habitants mitjançant el discurs de la democratització, l'educació per a tothom i l'ascens social. Efectivament, l'adhesió de la població al projecte nacional francès va anar lligada a un desenvolupament social i econòmic real. Aquest discurs ideològic reforçava, a més a més, la lluita de la República laica en contra dels conservadors i de l'Església (separació de l'Església i de l'Estat en 1905); s'hi afegia un fort ambient de revengisme guerrer i nacionalista contra Alemanya després de la derrota de la guerra del 1870 i de l'annexió d'Alsàcia (i encara més en el moment de la Primera Guerra Mundial). Aquests dos darrers elements, l'anticlericalisme i el patriotisme, van ser estretament lligats a la República (Estat-nació) i àmpliament i prioritàriament difosos a través de l'escola.

Francesa havia guanyat la guerra. La meua epoca de jo i l'epoca del meu pare [...] tenien poca feina per *convaincre* la gent de parlar francès. Era l'epoca del meu avi i dels rebesavis¹¹ que tenia la dificultat. (AG, M-1952)

—Per què creus que no t'han transmès el català, hi ha quelcom que els pesava?

SC: Pensi que l'evolució era així. [...] la meua mare ella ha après el francès a l'escola, i sempre nos contava això que quan parlaven en català eren castigats, que hi havia això de la delació, que si un deia «*aah, elle a parlée en catalan!*», tenies un *bon point*, tenies una *récompense*... *Bon*, això tothom ho sap, *c'était fait pour le bien de l'enfant!* Calia parlar francès, calia trapar una feina belleu a fora, *bon*, és això... (SC, F-1947)

—I sabeu per què vos van parlar en francès en compte de fer-ho en català?

MP: Perquè era la llei de l'escola... automàticament... vai anar a escola quan teníi cinc anys, sis anys, i d'aquí se va ser... sempre hem parlat dels mainatges de parlar francès,¹² de *memori* no he après mai parlat [*sic*] català...

—Però no ho han expressat mai els pares: «Mira t'hem parlat francès per tal motiu»?

MP: No. Mai res.

—Ni vós els ho heu preguntat mai, ho heu vist com una cosa normal...

MP: La cosa s'és fusa així matei. Can prenes de l'atge, la teua gent, la teua gent entre ellos parlaven català... t'hi posaves, et parlaven català: vualà.

—I ells ho veien normal...

MP: Justament. (MP, M-1943)

Precisament aquesta «normalitat» amb què es veia la criança dels fills en francès condueix a una buidor argumentativa en els individus següents:

—I alguna volta vas preguntar a algun amic: «per què vos parlen francès?»

JS: No, no. Jo vai nàixer aixins i...

—...i ho veies normal...

JS: Normal, normal. (JS, M-1959)

—Per als teus pares creus que ha estat una decisió clara de dir «li parlarem en francès» o que és una cosa que ha vingut naturalment?

BE: *No, c'était une décision de nous parler en français.* (BE, F-1966)

I per aquest camí arribem a l'argument final, que és el que dóna títol al present treball perquè representa segurament el que ha estat el pensament dominant a la Catalunya del Nord durant tot el procés de substitució lingüística del català pel francès:

11. De fet, ell arriba en la seua reconstrucció genealògica fins als seus besavis, però sempre els anomena *rebesavis*.

12. La frase l'ha dit realment així, no és un error de transcripció. El sentit deu ser 'sempre hem dit als mainatges de parlar francès'.

MF: Mé mon pare feia un dret de nos parlar francès. (MF, F-1941)

Aquesta justificació condensa les altres: era un *dret*, és a dir, derivava de l'ordenament jurídic de la República Francesa, que proporcionava una educació universal (en francès) a tots els seus ciutadans. Però aquest «regal» de l'educació per a tots es transformava en un *deure* envers aquests mateixos ciutadans, que havien de «compensar» l'Estat «sacrificant» la seua pròpia llengua. Popularment, el concepte de *dret* no sol posseir una accepció clarament oposada a la de *deure*, que és com l'usen els juristes. Segurament la frase prové de l'expressió francesa «*se faire un devoir de*», que en el català rossellonès seria «Mon pare se feia un devert — 'deure' — de nos parlar francès»; és a dir, es feia valdre com un argument: gent que s'obligava a fer de model, que se prenién com a honor i missió de ser un exemple per al màxim bé dels seus fills, una actitud molt estesa entre els catalans del nord de lleialtat envers el país: França.¹³ En conclusió, en la frase que ens ha servit per a encapçalar aquest article veiem recollides les dues accepcions, la de *dret* i la de *deure* en una simbiosi profundament expressiva del pensament dels catalans del nord durant, almenys, els dos darrers segles.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BAYLAC-FERRER, Alà (2009). *Catalunya Nord: Societat i identitat: Reflexions, vivències i panorama català*. Canet de Rosselló: Trabucaire. <<http://www.trabucaire.com>>.
- CARBONELL, Natàlia; ALBIOL, Gemma (2013). «Transmissió, pèrdua i recuperació de la llengua catalana a la Catalunya del Nord: Anàlisi d'alguns testimonis orals». *Ianua: Revista Philologica Romanica*, vol. 13, núm. 1, p. 115-132.
- Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015: Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Política Lingüística; Perpinyà: Consell Departamental dels Pirineus Orientals; Universitat de Perpinyà. Institut Franco-català Transfronterer. [PDF]
- JACQUET, Gerard (1999). «Situació de la llengua a la Catalunya Nord». *El català: Un debat a finals del segle XX*. Barcelona: La Busca, p. 109-118.
- MONTOYA, Brauli (1996). *Alacant: la llengua interrompuda*. València: Denes.
- (2014). «Aproximació a la cronologia de la introducció del francès com a llengua vernacle a la Catalunya del Nord (segles XIX-XX)» [en línia]. *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 12. <<http://revistes.ub/index.php/LSC/lsc@ub.edu>>.
- MONTOYA, Brauli; MAS, Antoni (2011). *La transmissió familiar del valencià*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- SERRA, Joana (2011). «Un trauma col·lectiu». Premi de Comunicació Científica Joan Lluís Vives. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- VERDAGUER, Pere (2002). *Diccionari del rossellonès*. Barcelona: Edicions 62.

13. Aquesta actitud podia ser més forta encara en el cas de la gent provinent del sud de la frontera, per a la qual l'adhesió a França i a la seua llengua representava una contrapartida justa de l'acceptació del refugiament.

ANNEX

Mapa del territori objecte d'estudi



Equivalències

MP: inicials del nom de la persona (quan és conegut)

M: sexe masculí

F: sexe femení

1953: any de naixement

Ceret: localitat de naixement

L1: llengua primera

L2: llengua segona

CT/(Fr): parla el català i entén el francès (i potser també el xampurreja)

CT/Fr: català L1 / francès L2

CT/Cs: català L1 / castellà L2

Fr/CT: francès L1 / català L2

Fr/(CT): parla el francès i entén el català (i potser també el xampurreja)

Fr: només parla francès

Negreta: subjecte entrevistat

Redona: persones referides



Comunicació i/o transmissió del català



Comunicació i/o transmissió del francès



Canvi del francès al català durant la socialització familiar

Subjectes entrevistats per poblacions

Comarca del Rosselló

Forques (1.169 hab.)

1. JP (F-1947), Fr/CT

Montner (311 hab.)

2. AG (M-1952), Fr/CT

Perpinyà (120.489 hab.)

3. BE (F-1966), Fr/(CT)

4. RP (F-1938), Fr/ (CT)

5. SF (M-1987), CT/Fr

6. PB (M-1941), Fr/CT

7. MF (F-1941), Fr/CT

Pià (7.955 hab.)

8. SC (F-1947), Fr/CT

Ribesaltes (8.201 hab.)

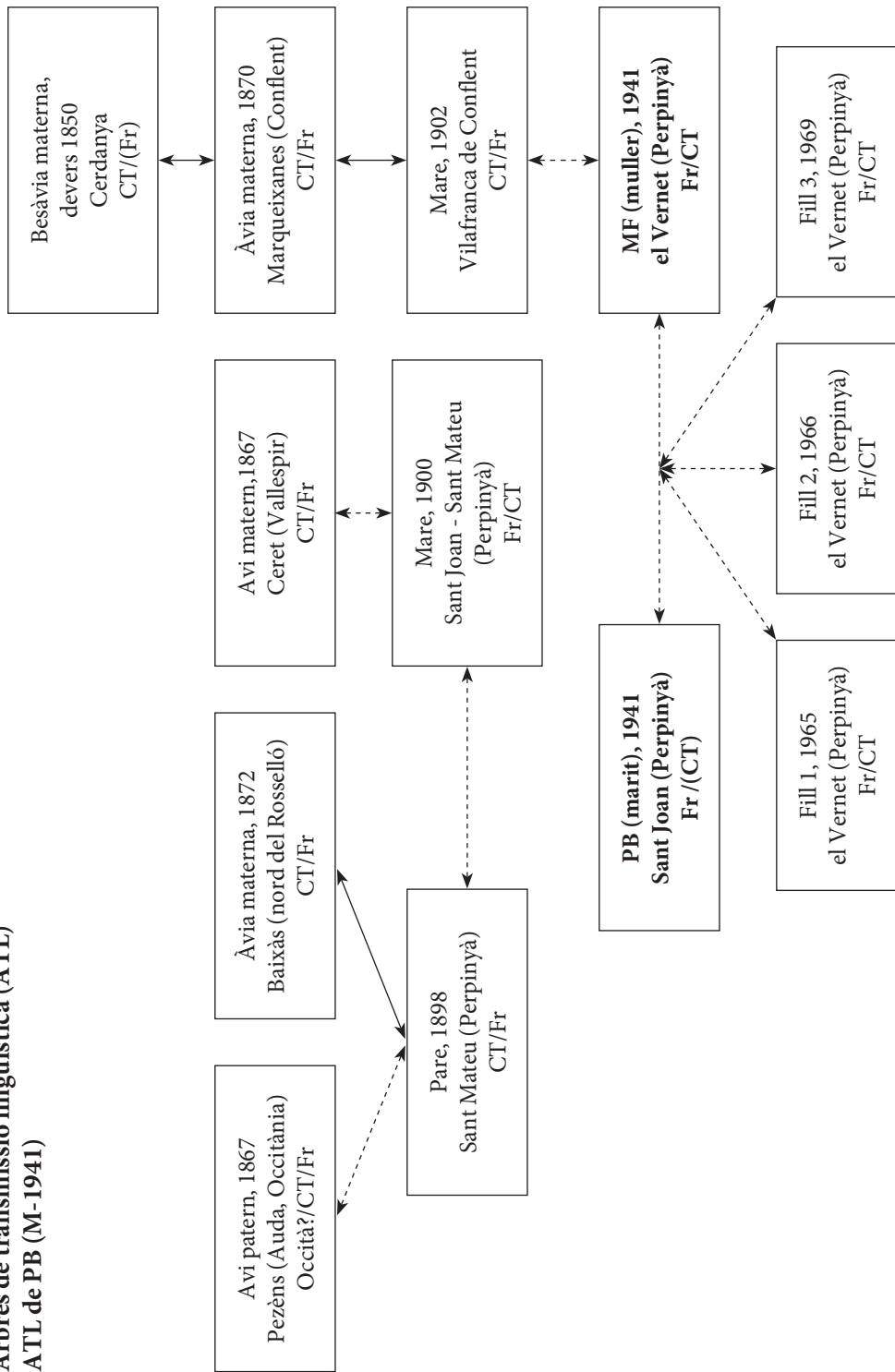
9. LP (F-1972), Fr/CT
Sant Nazari (2.543 hab.)
10. JS (M-1959), CT/Fr
11. GI (F-1960), Fr/(CT)
12. GS (M-1985), Fr/CT
Tuïr (7.189 hab.)
13. MP (M-1943), Fr/CT

Comarca del Vallespir

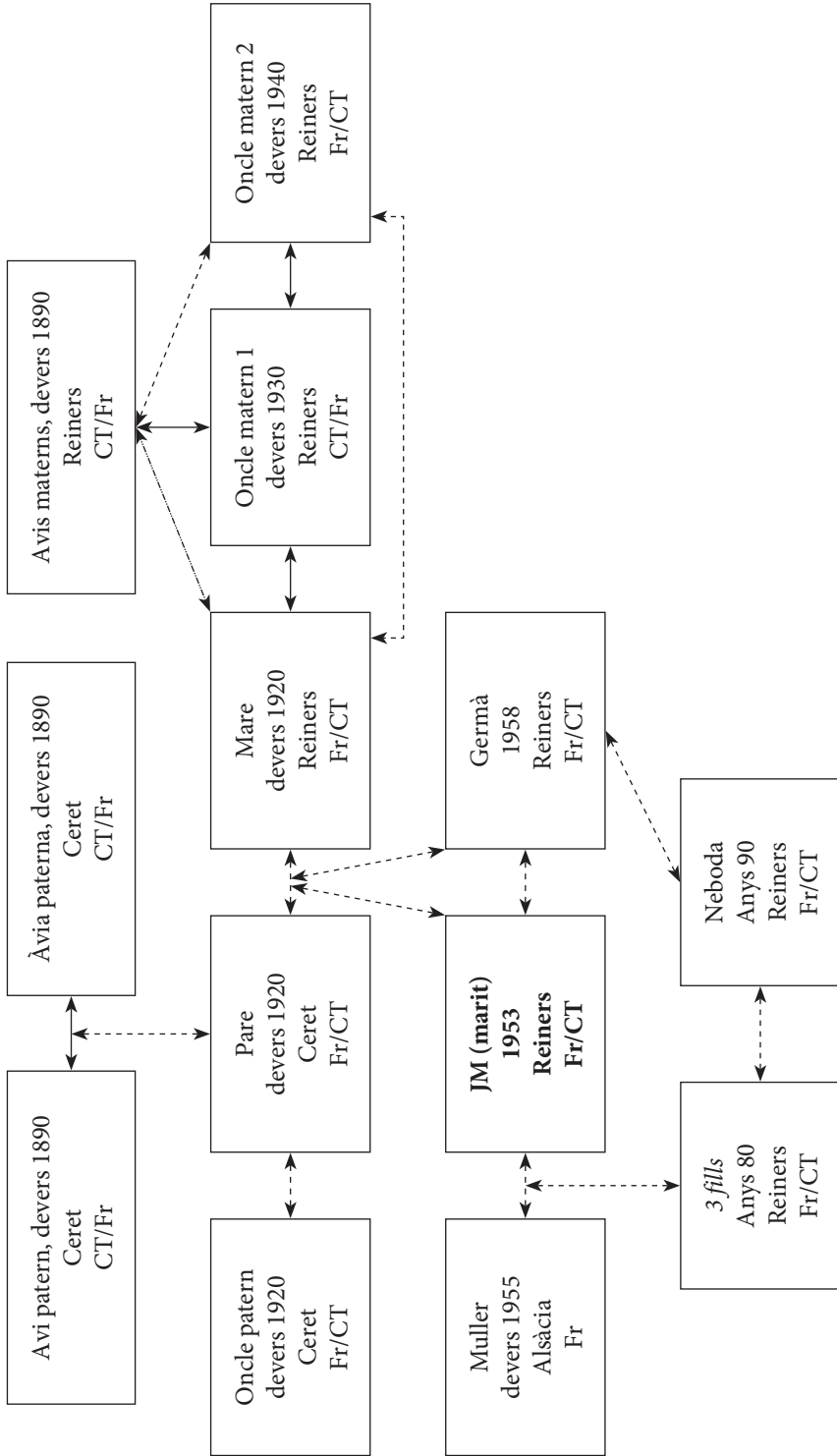
Reiners (1.246 hab.)

14. JM (M-1953), Fr/CT

**Arbres de transmissió lingüística (ATL)
ATL de PB (M-1941)**



ATL de JM (M-1953)



La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco

*La transmissió intergeneracional des de la socialització lingüística:
el cas basc*

*Intergenerational transmission based on language socialization:
the case of Basque*

Paula KASARES
Universidad Pública de Navarra

Data de recepció: 31 de març de 2016

Data d'acceptació: 11 de maig de 2016

RESUMEN

Este trabajo pretende contribuir al desarrollo teórico-metodológico del estudio de la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas. La propuesta se basa en el paradigma de la socialización lingüística. La autora, a partir de una revisión crítica de las investigaciones sobre la continuidad de la lengua vasca, ha aplicado este modelo teórico al estudio de la historia reciente del euskera en Navarra y las condiciones en las que actualmente las niñas y niños navarros se convierten en vascohablantes. La investigación ha demostrado la validez del paradigma. Los conceptos tradicionalmente utilizados para abordar esta cuestión, *transmisión* y *reproducción*, encierran toda una visión o forma de entender el fenómeno e invisibilizan aspectos fundamentales del proceso en que los niños se convierten en hablantes.

PALABRAS CLAVE: lengua vasca, transmisión, socialización, interrupción, revernacularización.

RESUM

Aquest treball pretén contribuir al desenvolupament teoricometodològic de l'estudi de la transmissió intergeneracional de les llengües minoritzades. La proposta es basa en el paradigma de la socialització lingüística. L'autora, a partir d'una revisió crítica de les recerques sobre la continuïtat de la llengua basca, ha aplicat aquest model teòric a l'estudi de la història recent del basc a Navarra i les condicions en què actualment les nenes i els nens navarresos esdevenen bascoparlants. La investigació evidencia que el paradigma de la socialització lingüística és vàlid per a l'estudi de la continuïtat generacional de la llengua. Els conceptes utilitzats tradicionalment per abordar aquesta qüestió, *transmissió* i *reproducció*, comprenen tota una visió o

manera d'entendre el fenomen i invisibilitzen aspectes fonamentals en el procés en què els nens esdevenen parlants.

PARAULES CLAU: llengua basca, transmissió, socialització, interrupció, revernacularització.

ABSTRACT

The aim of this paper is to contribute to the theoretical-methodological development of the study of the intergenerational transmission of minority languages. The proposal is based on the paradigm of language socialization. After a critical review of research on the continuity of the Basque language, the author has applied the framework of linguistic socialization to the study of Basque in the recent history of Navarre and the circumstances under which children from this region become Basque speakers. Research has demonstrated that the paradigm of language socialization is suitable for the study of generational linguistic continuity. The constructs *transmission* and *reproduction*, which have been traditionally used to address this issue, reveal an understanding of the process that makes some determining factors in children's linguistic development invisible.

KEYWORDS: Basque language, transmission, socialization, rupture, revernacularization.

1. INTRODUCCIÓN

La pervivencia del euskera pasa por asegurar la crianza lingüística de las nuevas generaciones de vascohablantes. En esa idea han coincidido tradicionalmente vascólogos y sociolingüistas; sin embargo, no ha sido hasta recientemente que se ha dedicado a la continuidad generacional de la lengua vasca un interés especial tanto desde la investigación como desde la política lingüística.

En los últimos años del franquismo, los esfuerzos sociales dirigidos a la recuperación del euskera priorizaron la producción de nuevos hablantes mediante la escolarización y la enseñanza a adultos. Posteriormente, cuestiones como la enseñanza bilingüe, las competencias del alumnado con el euskera como segunda lengua y otras relacionadas con la transmisión cultural del idioma fueron las que centraron la atención de la política institucional.

Sin embargo, en los últimos años, tras la experiencia de más de cuatro décadas, se ha comenzado a reconocer el lugar primordial que en el proceso de recuperación del euskera tienen el ámbito informal, la transmisión familiar y, en general, el proceso mediante el cual niños y niñas se convierten en hablantes.

Los estudios sobre el tema, además de ser escasos, no han respondido en general a las cuestiones de fondo de la continuidad del euskera y no es hasta la última década que ha habido reflexión y elaboración teórica sobre la transmisión intergeneracional de la lengua vasca. En nuestro ámbito académico no se ha desarrollado una línea de investigación para el estudio de esta cuestión y la sociolingüística vasca a nivel teórico ha ido por detrás del nivel aplicado, de manera que los técnicos y técnicas de normalización, dinamizadores y demás agentes involucrados en el fomento del uso del

euskera entre niños y jóvenes llevan más de dos décadas trabajando en el campo de la transmisión sin el amparo de una teoría sociolingüística adecuada.

El objetivo de este trabajo es contribuir al desarrollo teórico-metodológico del estudio de la transmisión intergeneracional de lenguas que, como el euskera, se encuentran en una situación de minorización. Baso mi propuesta en el paradigma de la socialización lingüística y en los resultados de la aplicación de este modelo teórico en la investigación sobre la continuidad de la lengua vasca en Navarra.

2. LA CONTINUIDAD INTERGENERACIONAL COMO OBJETO DE ESTUDIO: REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA SOCIOLINGÜÍSTICA VASCA

La continuidad intergeneracional de las lenguas no ha sido una cuestión que tradicionalmente haya atraído la atención de los investigadores, a excepción de los casos de grupos migrantes (Fasold, 1995: 227), y muy a menudo los esfuerzos y estrategias de hablantes y comunidades para mantener su idioma han resultado invisibles para la literatura sociolingüística (Fishman, 1997: 389).

Asimismo, son muy pocos los casos documentados de comunidades lingüísticas que, habiendo sufrido un proceso histórico de recesión, han revertido la situación y comenzado la recuperación. La realidad es que el proceso de sustitución lingüística ha sido estudiado mucho más profusa y exhaustivamente y, a día de hoy, conocemos bastante mejor los procesos que llevan a la interrupción en la transmisión intergeneracional y la sustitución de la lengua histórica de una comunidad que los que permiten su pervivencia y su revitalización.

Los fenómenos de mantenimiento y cambio lingüístico han sido abordados fundamentalmente desde dos perspectivas disciplinares: la sociología y la antropología (Fasold, 1995). Los sociolingüistas con interés sociológico han realizado análisis generalmente macro-cuantitativos sobre datos de censos y encuestas. Para algunos autores la perspectiva macro-sociológica, y especialmente los modelos propuestos a partir de los conceptos dominio (*domain*) y *diglosia*, tienden a ser deterministas ya que ponen el énfasis más en las normas sociales que funcionan en determinados ámbitos de uso lingüístico que en el modo en que los hablantes construyen, interpretan y transforman activamente la realidad social (Appel y Muysken, 1990: 23).

Los investigadores de orientación antropológica, sin embargo, han realizado análisis más micro-cualitativos, generalmente basados en técnicas etnográficas, que exigen un largo periodo de trabajo de campo en la comunidad de estudio. Para estos autores, las elecciones lingüísticas de los hablantes revelan sus valores culturales y su adhesión etnolingüística.

Esta segunda perspectiva ha permitido mayor profundidad en el análisis etiológico del proceso de mantenimiento y sustitución lingüística, pero seguimos adoleciendo de falta de estudios de comunidades lingüísticas minorizadas no migradas —es decir, comunidades en su propio ámbito socio-geográfico histórico— que hayan mantenido su lengua o hayan llevado a cabo procesos exitosos de revitalización.

La continuidad intergeneracional de las lenguas ha sido estudiada principalmente desde los conceptos *transmisión* (*transmission*) y *reproducción* (*reproduction*). Estas nociones conllevan una particular visión del fenómeno que ilustraré mediante la revisión crítica de la literatura sociolingüística sobre la continuidad del euskera.

Revisión crítica de los estudios sobre la transmisión del euskera

La mayoría de los trabajos de investigación sobre la continuidad generacional del euskera se inscriben en la primera perspectiva macro-sociológica (por ejemplo, Gobierno vasco, 2008). Estos estudios ofrecen datos cuantitativos para caracterizar el modo en que progenitores vascohablantes han transmitido la lengua a sus hijos, pero no dan luz sobre aspectos cualitativos relacionados con la naturaleza del proceso de crianza lingüística.

Frente a las limitaciones de los trabajos de corte sociológico para aclarar cuestiones de fondo de la transmisión del euskera, los trabajos micro-cualitativos, aunque escasos, resultan más interesantes, especialmente los de metodología etnográfica (por ejemplo, Hernández García, 2007).

Una revisión crítica de los trabajos dedicados a la continuidad del euskera deja en evidencia algunos aspectos problemáticos que presenta la perspectiva tradicional sobre este objeto de estudio:

a) Las investigaciones se basan en el concepto de *transmisión*, en la idea de una transferencia lingüística de progenitores a hijos (y, en menor medida, también en el concepto de *reproducción*). Asimismo, los trabajos se centran en el aprendizaje de la *lengua materna* y se limitan al periodo en que la primera lengua es aprendida, la niñez, sin reparar en el itinerario vital de los hablantes.

b) Los estudios (especialmente los cuantitativos) diferencian entre dos tipos de transmisión según el modo en que la lengua es aprendida: una *transmisión natural*, primaria, informal, que realizan los progenitores en el hogar; y una *transmisión cultural*, secundaria, formal, que vehicula la escuela a través del profesorado. Esos modos de transmisión se abordan habitualmente de forma independiente sin ahondar en las interacciones que puedan existir entre ambos.

c) Las investigaciones acotan el ámbito de estudio al hogar o a la familia y este se estudia aislado de otros ámbitos (del entorno escolar y social, por ejemplo).

d) La competencia lingüística de los progenitores es el principal criterio de definición del universo que estudian estos trabajos, de manera que se limitan a familias en las que al menos uno de ellos sabe euskera.

e) Las investigaciones se centran fundamentalmente en los comportamientos lingüísticos de padres y madres (y en general de los adultos), dejando fuera del interés de sus análisis la agencia de los niños y las interacciones que se producen entre ellos. Generalmente los niños han sido *objeto* de proyectos destinados a la revitalización del euskera, pero no *objeto(-sujetos)* de los estudios. Ello delata la tendencia a tomar a la población infantil como mera receptora pasiva de la lengua y la ideología que transmiten los adultos.

f) Las aproximaciones macro-cuantitativas no se complementan con datos micro-cualitativos, teniendo ambas perspectivas metodológicas un tratamiento separado.

Esta revisión crítica me ha llevado a indagar en otra aproximación teórico-metodológica, la basada en el concepto de *socialización lingüística* (*language socialization*).

3. EL PARADIGMA DE LA SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Desde mediados de la década de los ochenta del pasado siglo, antropólogos lingüistas norteamericanos comenzaron a estudiar la socialización lingüística desde una perspectiva interdisciplinaria con el objetivo de conseguir una visión más holística e integradora del proceso. Para Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs (1986: 167) este campo de estudio pretende aclarar cómo las personas se convierten en miembros competentes de su grupo social y el papel que juega la lengua en ese proceso. La socialización lingüística abarca más que el mero aprendizaje de la lengua y llega a englobar las influencias culturales que afectan a todos los aspectos del desarrollo humano, diferenciando dos dimensiones principales: cómo los niños son «socializados a través del uso de la lengua» y cómo son «socializados para el uso de la lengua» (Schieffelin y Ochs, 1986: 184).

Para estas autoras (Ochs y Schieffelin, 1984 y 1992) el proceso de socialización es continuo, no acotado en el tiempo y, por tanto, no limitado a la niñez. Se inicia al comenzar las relaciones sociales de los bebés —mucho antes de ser hablantes— y puede continuar a lo largo de la vida adulta de los individuos. En este paradigma, la socialización lingüística es un proceso holístico —no limitado al ámbito familiar—, dinámico, interactivo y contextual, situado en su entorno.

La naturaleza interactiva de la socialización lingüística trasciende la idea de verticalidad (de arriba a abajo) y unidireccionalidad (de progenitores a vástagos o de adultos a niños) que contienen los conceptos *transferencia* (*transfer*) o *transmisión* (*transmission*). Los niños pequeños no son meros receptores, también pueden llegar a socializar a los miembros adultos de sus familias (Schieffelin y Ochs, 1986: 184) y ser además agentes activos en el proceso de socialización de otros niños. Por ello, los autores caracterizan la socialización lingüística por su *bidireccionalidad* (*bidirectionality*) o *multidireccionalidad* (*multidirectionality*) (Garrett y Baquedano-López, 2002: 346; He, 2012) y *multiagencia* (*multiagency*) (He, 2012).

En este paradigma, la socialización lingüística de los infantes es vista más como una red dinámica de interacciones familiares que como un proceso unidireccional. Los padres y madres conforman las prácticas y actitudes de sus hijos pero en la «ecología lingüística» familiar los niños son más agentes que objetos: «For this reason, socialization should be viewed in terms of “participation”, rather than merely “transmission”» (Luykx, 2003: 41).

Las primeras investigaciones realizadas en este campo criticaron la visión tradicio-

nal que había abordado la *adquisición de la lengua* y la *socialización mediante la lengua* como dos procesos separados. La adquisición de la lengua había sido entendida habitualmente como poco afectada por los sistemas de valores o los factores culturales que forman parte del contexto de aprendizaje, visto este como extralingüístico y separable del proceso de adquisición del idioma y de su uso. Ochs y Schieffelin (1992), sin embargo, pusieron de manifiesto la estrecha relación que existe entre ambos procesos y propusieron un campo de estudio más integrador.

Para estas investigadoras ello no conlleva que la socialización venga determinada por su contexto. Este paradigma ve a los individuos como flexibles, capaces de adaptarse a los cambios y transformarse. La socialización no es un proceso mecánico determinista y, en ese sentido, trasciende la idea de *reproducción* (*reproduction*) de estructuras sociales, abriéndose a las desviaciones que puedan surgir en el proceso de adaptación al entorno y defendiendo la agencia de los sujetos para actuar libremente, para adaptarse a los cambios lingüísticos y sociales e, incluso, para transgredir. En este sentido, las investigadoras subrayan que el paradigma de la socialización lingüística ofrece un análisis sociocultural tanto de la continuidad como de la transformación y cambio histórico (Ochs y Schieffelin, 2008: 11).

En lo que se refiere a la socialización para el uso de la lengua, los autores han indagado en los comportamientos lingüísticos que precisan los niños para participar adecuadamente en la vida social cotidiana. Las investigaciones, realizadas tanto en contextos monolingües como multilingües, así como en diferentes ámbitos sociales (la casa, la escuela, las actividades religiosas...) han puesto de manifiesto la continuidad y la discontinuidad (Schieffelin y Ochs, 1986) de las expectativas de uso lingüístico adecuado. Los niños se percatan de las normas sociales para el uso de la lengua viendo cómo esta es utilizada en las actividades sociales y participando en ellas (Schieffelin y Ochs, 1986: 171). Así pues, los pequeños adquieren, además del código, toda una serie de normas sociales y de valores vinculados a la jerarquía entre lenguas. Los niños que han tenido una socialización lingüística bilingüe aprenden los códigos a la vez que interiorizan cómo utilizarlos, dónde, con quién y para qué, cuándo mezclar las lenguas y cuándo mantenerlas separadas (Luykx, 2003: 41).

Una de las mayores aportaciones de estas investigaciones es la importancia que reconocen a la vida cotidiana y a las conversaciones que en ella se producen, entendidas como práctica lingüística. En el proceso de socialización, los adultos hacen participar a los niños en esas rutinas comunicativas (Schieffelin y Ochs, 1986; Garrett y Baquedano-López, 2002: 343).

Por otra parte, el paradigma de la socialización lingüística ha contribuido de forma fundamental en el modo de concebir las relaciones entre individuo, grupo y organización social, problematizándolas y huyendo de una visión mecánica, determinista o carente de roces y conflictos. En los contextos bilingües o multilingües, aspectos como la etnia o la identidad cultural afectan a la socialización lingüística. Las comunidades se (re)forman y se (re)definen y los investigadores de la socialización lingüística estudian cómo los individuos reafirman y negocian sus identidades, a veces cambiantes, en esos contextos heterogéneos (Garrett y Baquedano-López, 2002: 352).

La socialización lingüística no es monolítica y suele basarse en un uso no homogéneo de la lengua, en el sentido de que los modelos de uso lingüístico pueden cambiar en el tiempo influidos por diferentes factores. Los progenitores eligen qué lengua transmitir a sus hijos pero esas decisiones, además de una vez —cuando nace la criatura—, pueden tomarlas en más ocasiones a lo largo de la infancia de los niños (Chrisp, 2005).

Al fin y al cabo, la socialización lingüística se sitúa socio-históricamente, influida por la percepción de la(s) lengua(s) y su situación social. Las ideas que los hablantes tienen sobre los idiomas afectan a sus comportamientos lingüísticos y esas ideas —sobre qué es la lengua misma y qué relación tiene con la identidad cultural y la identidad individual— no solo pueden variar entre comunidades sino también dentro de una misma comunidad (Garrett y Baquedano-López, 2002: 354-355).

Así pues, la socialización lingüística se interesa por la historia de los sujetos, intentando acceder a las ideologías y relaciones de poder que están en el trasfondo de las interacciones de socialización. Este campo de estudio se basa en la investigación etnográfica y aunque las observaciones y las entrevistas se realizan principalmente en el ámbito del hogar y la familia, no se limitan a ellos. Son investigaciones de larga duración y tienen la comparación intercultural entre sus objetivos.

Algunos investigadores (Duranti *et al.*, 2012) han defendido que el paradigma de la socialización lingüística, por la metodología, la aproximación analítica y la perspectiva teórica que maneja, puede hacer una gran contribución no solo a la comprensión de los procesos de minorización y sustitución lingüística sino también a los procesos de mantenimiento y revitalización de las lenguas. Pocos son, sin embargo, los ejemplos, y en el contexto concreto de las lenguas europeas los estudios son muy escasos (por ejemplo, Fellin, 2002). En el Estado español, la primera aplicación de este paradigma es mi trabajo sobre la continuidad del euskera (Kasares, 2012).

4. LA CONTINUIDAD DEL EUSKERA DESDE LA SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La aplicación del paradigma de la socialización lingüística al estudio de la situación de la lengua vasca se ha realizado en una investigación cuyo objetivo ha sido explicar cómo se ha producido la continuidad del euskera en la historia reciente de Navarra (de 1970 a 2012) y las condiciones en que actualmente los niños navarros se convierten en vascohablantes (Kasares, 2014).

Metodología

La investigación cualitativa se ha diseñado con dos estudios de caso en dos contextos sociolingüísticos: Irurita (Baztan) y Pamplona-Iruña.

Irurita es una de las quince localidades del valle de Baztan, en el norte de Navarra. Baztan, municipio de unos 8.000 habitantes, está en la zona donde el uso social del

euskera y su continuidad generacional no se han interrumpido a lo largo de la historia. Sin embargo, en la localidad elegida para realizar el trabajo de campo, Irurita, a partir de los años cuarenta del siglo pasado la transmisión familiar del euskera se debilitó y para 1970 el proceso de sustitución de la lengua estaba muy avanzado, no enseñándoseles generalmente a los niños en el hogar.

La comarca de Pamplona, en la que vive la mitad de los habitantes de Navarra, unas 300.000 personas, la conforman la capital y el cinturón de localidades que la rodean. En la comarca, el euskera dejó de ser lengua familiar de la mayoría de los vecinos en el siglo XIX.

Ambos contextos son idóneos para el estudio del proceso de recuperación de la lengua vasca que se ha producido en estas cuatro últimas décadas y, especialmente, para indagar en el cambio social favorable a la crianza en euskera de las nuevas generaciones y en las estrategias familiares que lo han sustentado.

En cada caso el trabajo de campo se ha realizado en una comunidad escolar y ha abarcado un curso académico. La investigación ha tomado tres generaciones: la de los padres y madres actuales, criados en la década de los setenta —generación *ego*—; la de sus progenitores, los abuelos y abuelas actuales; y la de sus hijos, niñas y niños nacidos a partir del año 2000.

Los datos primarios de la investigación se han obtenido mediante técnicas etnográficas, además de las habituales (entrevistas en profundidad y observación directa y participante), también técnicas biográficas y genealógicas: narraciones biográficas basadas en la relación de los hablantes con las lenguas o —así denominadas por la autora— *glotobiografías* (y su expresión gráfica, los *glotobiogramas* [Kasares, 2014: 359-361]) e historias lingüísticas familiares realizadas a partir de una o más narraciones, a las que la autora se refiere como *glotohistorias familiares* (representadas gráficamente en *glotohistoriogramas* [Kasares, 2014: 363-365]).

Así pues, la investigación se ha basado en las vivencias lingüísticas de familias de dos comunidades que tratan de restablecer la continuidad generacional del euskera —debilitada o interrumpida— criando a sus hijos en esta lengua. La socialización lingüística de los niños se entiende como resultado de una serie de factores que actúan en diferentes niveles: la lengua en la sociedad (nivel macro-sociolingüístico), la lengua en la red de relaciones (nivel micro-sociolingüístico) y la lengua en el hablante (nivel idiolingüístico). Ello ha exigido una perspectiva diacrónica y una visión sincrónica, es decir, un análisis cinético-dinámico que ahonde en la evolución de los comportamientos humanos en sus relaciones con la situación macro-sociolingüística, y un análisis descriptivo-estático, que descubra las condiciones de las situaciones en que aquí y ahora se están convirtiendo los niños en vascohablantes.

Resultados

La investigación ha evidenciado las diferencias entre los dos contextos estudiados. Irurita constituye un caso de reversibilidad del proceso de pérdida del euskera y de

restablecimiento de su continuidad intergeneracional. Actualmente, los niños de la localidad se crían como vascohablantes y ello es resultado de la interacción de diversos factores: en el nivel macro-sociolingüístico, un cambio en la imagen y percepción social del euskera y la creación de nuevas oportunidades para el acceso a la lengua que comenzó hace tres décadas; en el nivel micro-sociolingüístico, una tipología de familia (en la que la generación de más edad es normalmente vascohablante) que ha permitido que el idioma vuelva a insertarse en las relaciones familiares provocando la regeneración de vínculos lingüísticos intergeneracionales; la implicación de los agentes socializadores de la comunidad (escuela, asociaciones...); y en el nivel idiolingüístico, itinerarios vitales de los hablantes —padres y madres actuales— que en algunos casos, sin tener la lengua como primera, la adquieren, se *apropian* de ella y la elijen para la crianza lingüística de sus hijos. Hoy día, el uso del euskera es habitual en las relaciones intrageneracionales de los niños *iruritarras* (entre coetáneos o iguales, relaciones que he denominado *excéntricas*); y ese es el mejor indicador de su socialización como vascohablantes.

Otra realidad muy diferente nos hemos encontrado en la capital, Pamplona, donde actualmente el uso social dominante es el del castellano. Para la mayoría de los niños vascohablantes el uso del euskera se encuentra acotado al ámbito escolar, aunque en algunos casos también se asienta en las relaciones familiares. En las últimas décadas, las familias que crían a sus hijos en euskera han aumentado, pero incluso en esas familias la lengua no puede en ocasiones enraizarse en el uso intergeneracional por la presencia de miembros (normalmente en la generación de más edad) no vascohablantes. En general, la escasa oferta en euskera (actividades extraescolares, culturales...), su ausencia en los canales de televisión infantiles y su débil presencia en las relaciones sociales hacen que en este contexto la vivencia que los niños pamploneses tienen de la lengua vasca no les garantice una suficiente socialización en euskera. El uso habitual del castellano en las relaciones excéntricas infantiles es indicador de ello.

De acuerdo a los resultados de los trabajos de campo, la historia reciente del euskera en Navarra no es lineal. En la continuidad de la lengua aparecen rupturas, pérdida y recuperación. La interrupción aparece en el espacio y tiempo de la lengua, entre poblaciones y generaciones, en familias e incluso en los itinerarios vitales de los hablantes.

La continuidad generacional del euskera en Navarra se ha sustentado en la socialización lingüística como proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos, no solo en su infancia; como proceso holístico, no restringido a la familia; dinámico y vinculado a las condiciones socio-históricas, no mecánico; interactivo, no unidireccional; flexible y cambiante en el tiempo, no monolítico.

La continuidad de la lengua la han posibilitado las adhesiones y decisiones de los hablantes. De hecho, el euskera no ha perdurado en Navarra porque padres vascohablantes hayan criado siempre a sus hijos en lengua vasca, sino porque muchas personas se han adherido al euskera y han optado por esta lengua. Algunos hablantes se han vinculado a ella porque la recibieron en su niñez, pero otros muchos lo han hecho por deseo, han adquirido la lengua y la han hecho suya. Cuando posteriormente

esos hablantes se han convertido en padres, han querido socializar lingüísticamente a sus hijos en este idioma y es así como el euskera se ha convertido en tantos casos en lengua familiar.

En el proceso de sustitución y recuperación lingüística estudiado, el concepto de *lengua materna* no dice gran cosa sobre la naturaleza y el devenir de las relaciones que un hablante tiene con el idioma. El trabajo de campo confirma que el hecho de que una determinada lengua sea la *materna* no suele conllevar *per se* que dicha lengua sea la principal en la vida de un hablante, ni la más utilizada, ni la preferida, ni con la que esa persona se identifica ni la que elija para hablar con sus hijos.

Asimismo, se evidencia que la diferenciación de dos tipos de transmisión, una *natural* y otra *cultural*, y su tratamiento separado, no responde a las necesidades del proceso estudiado. Actualmente, en las escuelas infantiles a los bebés de familias castellanohablantes se les habla en euskera y las dicotomías *natural* y *cultural* o *formal* e *informal* carecen de sentido.

Por otra parte, el proceso por el que el niño deviene hablante es holístico y en él intervienen diferentes agentes. Acotar la mirada a la familia no nos da todas las claves para entender el proceso de socialización lingüística, ya que todas las razones y oportunidades de los padres para transmitir la lengua no están dentro del hogar. Es necesario salir del ámbito familiar y reparar en la comunidad cercana, en la red de relaciones sociales, etc. El estudio de Navarra desvela esa necesidad y muestra cómo hace ahora algunas décadas el euskera se perdió en la generación infantil de muchas localidades no siempre porque la lengua dejara de hablarse en el hogar, sino porque el hogar se convirtió para los niños en el único espacio donde poder aprender y utilizar el euskera. Cuando el uso de la lengua se reduce a la familia dejan de garantizarse las condiciones para la socialización lingüística de las nuevas generaciones, ya que es el uso social el que afianza la transmisión familiar.

Esa reflexión sobre la naturaleza holística de la socialización lingüística nos lleva también a ver actualmente como insuficientes las condiciones en que, en general, los niños de Pamplona aprenden euskera, ya que el aula es el principal ámbito (y a veces el único) donde adquirir y practicar la lengua.

Defender que no hay que limitarse al ámbito familiar no cuestiona sin embargo la importancia del rol de la familia, ya que los valores y comportamientos lingüísticos de los padres se revelan como fundamentales. Criar en euskera a los niños, tanto en Iruñea como en Pamplona, es en general un proceso consciente y, en muchas ocasiones, el objetivo de una acción socializadora planificada. Tras la socialización como vascohablantes de los niños en la familia, solemos encontrar los valores lingüísticos de sus padres, actitudes, acuerdos tácitos, deliberaciones explícitas, decisiones y conductas favorables a la crianza lingüística de los hijos. Los padres que desean criar a sus hijos en euskera realizan una acción socializadora expresa para que los niños hablen la lengua y, para ello, suelen establecer comportamientos lingüísticos fijos en el hogar.

Desde la perspectiva de la transmisión, la competencia lingüística parental es indispensable, pero que los niños se conviertan en vascohablantes no es un aspecto que sólo dependa de la competencia lingüística de sus progenitores. Las familias no vas-

cohablantes ponen en marcha estrategias para posibilitar a los niños una temprana relación con el euskera y garantizarles su aprendizaje.

Asimismo, los resultados de la investigación dejan en evidencia la limitación de las investigaciones que toman la competencia lingüística de los progenitores como un aspecto estático, sin percatarse de las nuevas vivencias lingüísticas que provocan en los padres las relaciones con los niños. La competencia en la lengua no parece tanto ser una condición previa como la consecuencia que a la larga trae consigo el utilizar el euskera en las interacciones cotidianas. De hecho, la relación que los hablantes tienen con la lengua —incluida la propia competencia lingüística— es un proceso, no una condición *a priori*, y ha de ser considerada como una variable dinámica que actúa en la socialización lingüística de los hijos. En muchos casos, el nacimiento del primer bebé, o tan solo la perspectiva de su llegada, ha tenido consecuencias en la relación lingüística de la pareja y ha llevado a algunos progenitores a cambiar su comportamiento lingüístico de forma consciente, como si la llegada de la criatura funcionara a modo de catalizador poniendo a los padres primerizos en la tesitura de tomar decisiones en torno a la crianza lingüística.

En la historia reciente del euskera en Navarra los niños han jugado un rol activo, tanto en la pérdida como en la recuperación de la lengua. Hace unas décadas los niños actuaron como introductores de la lengua pujante castellana en las interacciones intergeneracionales familiares; hoy día también los niños de familias castellanohablantes llevan al hogar experiencias, aprendizajes y motivaciones hacia la lengua vasca que aprenden en la escuela. Por otro lado, la investigación muestra que la influencia de los iguales en el comportamiento lingüístico de los niños es innegable.

La continuidad generacional del euskera se basa, así pues, en la socialización lingüística infantil como un proceso interactivo y multidireccional que cuaja tanto en las relaciones intergeneracionales (verticales, de arriba a abajo y de abajo a arriba) como en las relaciones intrageneracionales (horizontales o excéntricas, las que tienen los niños con sus iguales).

La aplicación del paradigma de la socialización lingüística al estudio de la continuidad del euskera confirma su validez y deja en evidencia las limitaciones de la perspectiva tradicional de la transmisión.

5. HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA, DE LA TRANSMISIÓN A LA SOCIALIZACIÓN

El cambio de paradigma supone una traslación de focos e intereses en la que aparecen nuevos objetivos, medios y agentes. La primera consecuencia de la asunción del paradigma de la socialización lingüística es la reformulación del objetivo. Hasta ahora y especialmente desde la perspectiva macro-sociolingüística, el objetivo de la transmisión se ha formulado mediante el concepto estático de *lengua materna* o *primera*. La socialización pone el énfasis en el proceso en que los niños se convierten en hablantes y, al hacerlo, el concepto de *lengua materna* se relativiza tomando relevan-

cia otros aspectos (redes sociales, escolarización...) que intervienen en la crianza lingüística.

Si el concepto de *lengua materna* deja de ser eje y objetivo de la teorización, la competencia parental deja de ser condición *sine qua non* y ello permite trabajar con una tipología familiar más amplia, algo que, dadas las características demolingüísticas de la situación vasca, es interesante, ya que de otro modo la mayoría de las familias quedarían fuera del estudio de la continuidad generacional del euskera y se invisibilizarían sus esfuerzos y estrategias en la crianza de niños vascohablantes.

En este punto de la reflexión quisiera marcar una distancia con la situación catalana. También en la sociolingüística catalana este concepto ha vertebrado los estudios sobre la transmisión intergeneracional de la lengua, últimamente en su formulación *revernacularització*. Tomo como ilustrativo el trabajo de Montoya y Mas (2011), en el que el esquema propuesto para revertir la interrupción de la transmisión tiene como objetivo la transmisión del valenciano como primera lengua y, para ello, establece la competencia lingüística de al menos uno de los progenitores como condición previa e imprescindible. Este esquema basa la recuperación social y revitalización del catalán en la transmisión como primera lengua que pueden realizar las llamadas *famílies revernacularitzadores*. En los territorios de habla catalana, las familias en las que al menos uno de los progenitores es catalanohablante son la mayoría, lo que salva la objeción cuantitativa al modelo de *revernacularització*, aunque en mi opinión no solventa las limitaciones que he aludido al hablar de la perspectiva de la transmisión.

Así pues, propongo la reformulación del objetivo que ha de guiar las propuestas para garantizar la continuidad generacional de la lengua vasca. Desde el paradigma de la socialización lingüística, el objetivo se formularía así: que en las comunicaciones no institucionalizadas los niños entre ellos utilicen el euskera. Entendemos por *comunicaciones no institucionalizadas* aquellas (como el juego libre) en las que la lengua de relación no está determinada de antemano, frente a otras situaciones comunicativas (las institucionalizadas: el aula, las actividades organizadas y reguladas...) en las que el uso lingüístico es inducido o establecido.

En el modelo construido a partir del concepto de *transmisión* (recogido en la tabla 1), los ámbitos son la casa y la escuela. En el hogar se lleva a cabo la transmisión *natural*, y en el centro escolar, la *cultural*. Los agentes transmisores son los progenitores y los docentes —evidentemente, siempre vascohablantes— en una transferencia vertical y unidireccional (de adultos a niños):

TABLA 1
Transmisión lingüística: concepto, objetivo, ámbitos y agentes transmisores

Concepto	Objetivo	Ámbito	Agentes transmisores
transmisión	lengua materna	la casa la escuela	progenitores docentes agencia unidireccional (vertical, de arriba a abajo [↓])

Como he señalado a lo largo de este trabajo, y más aún cuando el objetivo sociolingüístico es que los niños en las comunicaciones no institucionalizadas con sus iguales utilicen el euskera, el modelo de la transmisión presenta inconvenientes, por lo que se propone uno basado en el paradigma de la socialización lingüística (tabla 2):

TABLA 2
Socialización lingüística: concepto, objetivo, medios y agentes socializadores

Concepto	Objetivo	Medios	Agentes socializadores
socialización	relaciones infantiles excéntricas no institucionalizadas	la sociedad (holístico)	múltiples agencias interactivas (vertical, de arriba a abajo y de abajo a arriba [↑], y horizontal [↔])

En este modelo, los medios que contribuyen a la crianza lingüística y a que se afiancen hábitos de uso en las relaciones excéntricas infantiles no se limitan a la casa y la escuela. Los medios socializadores se extienden a los ámbitos de la vida social y la naturaleza holística de la socialización lingüística afecta a la comunidad en su totalidad (actividades extraescolares, deporte, música, medios de comunicación...).

La socialización de las nuevas generaciones en una lengua minorizada exige la función socializadora consciente de la familia, la labor socializadora imprescindible de la escuela, la complicidad socializadora del mundo extraescolar, las oportunidades que crean las administraciones públicas, las condiciones sociales que hacen que la lengua sea un recurso atractivo que merezca la pena manejar o elegir. Pero hemos de tener en cuenta que los niños no son meros receptores del idioma o los herederos de nuestro patrimonio lingüístico, sino agentes activos de la continuidad de la lengua. Los niños reciben la lengua pero han de hacerla suya, como cada generación ha tenido que hacer, y lo harán en la medida en que la lengua sea para ellos un recurso válido para relacionarse con otros, para encontrar su lugar en el grupo, para divertirse; en definitiva, para ser quienes quieran ser.

La agencia infantil, reconocida en el paradigma de la socialización, se manifiesta en el hecho de que los niños son unos extraordinarios socializadores lingüísticos para otros niños. La continuidad generacional de lenguas como el euskera exige fortalecer su uso en las relaciones excéntricas infantiles, fundamentalmente en el mundo del ocio extraescolar, enriqueciendo cualitativamente la experiencia lingüística de los niños con vivencias y emociones positivas vinculadas a la lengua.

6. CONCLUSIONES

La investigación ha demostrado que el paradigma de la socialización lingüística resulta válido para el estudio de la continuidad generacional de la lengua. Los conceptos tradicionalmente utilizados, *transmisión* y *reproducción*, encierran toda una

visión o forma de entender el fenómeno e invisibilizan aspectos fundamentales en el proceso en que los niños se convierten en hablantes.

Precisamos aproximaciones teórico-metodológicas adecuadas que nos permitan trabajar con visiones holísticas en sociedades complejas, dinámicas y heterogéneas, donde los conceptos estáticos y esencialistas no responden a los procesos vitales de los hablantes ni al *continuum* que suele ser su competencia lingüística. Regenerar la continuidad de una lengua minorizada no es la versión inversa del proceso de sustitución (véase Mas y Montoya, 2011: 102). La complejidad lingüística del mundo actual imprime particularidades que hemos de conocer y para ello precisamos casos documentados de experiencias exitosas cercanas. En ese sentido quiere contribuir esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1990). *Language contact and bilingualism*. Londres; Nueva York; Melbourne; Auckland: Edward Arnold. [1.ª ed., 1987]
- CHRISP, S. (2005). «Māori intergenerational language transmission». *International Journal of Sociology of Language*, núm. 172, p. 149-181.
- DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (ed.) (2012). *The handbook of language socialization*. Malden; Oxford; Chichester: Wiley-Blackwell.
- FASOLD, R. (1995). *The sociolinguistics of society*. Oxford; Nueva York: Blackwell Publishers. [1.ª ed., 1984]
- FELLIN, L. (2002). «Language ideologies, language socialization and language revival in an Italian Alpine community». *Texas Linguistic Forum*, núm. 45, p. 46-57.
- FISHMAN, J. A. (1997). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon; Philadelphia; Adelaida: Multilingual Matters. [1.ª ed., 1991]
- GARRETT, P. B.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P. (2002). «Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change». *Annual Review of Anthropology*, núm. 31, p. 339-361.
- GOBIERNO VASCO (2008). *Transmisión intergeneracional del euskera en la CAV*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HE, A. W. (2012). «Heritage language socialization». En: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (ed.). *The handbook of language socialization*. Malden; Oxford; Chichester: Wiley-Blackwell, p. 587-609.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. M. (2007). *Euskara, comunidad e identidad: Elementos de transmisión, elementos de transgresión*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- KASARES, P. (2012). «Euskararen belaunez belauneko jarraipena hizkuntza sozializazioaren paradigmatik». *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, núm. 82, p. 15-52. También disponible en línea en: <<http://www.soziolinguistika.eus/node/5788>> [Consulta: marzo 2016].
- (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan: Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa familia euskaldunetan*. Bilbao: Euskaltzaindia-Real Academia de la Lengua Vasca. También disponible en línea en: <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/iker_jagon_tegiak/77496.pdf> [Consulta: marzo 2016].

- LUYKX, A. (2003). «Weaving languages together: family language policy and gender socialization in bilingual aymara households». En: BAYLEY, R.; SCHECTER, S. R. (ed.). *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, p. 25-43.
- MAS, A.; MONTOYA, B. (2011). «La transmissió lingüística del català: estat de la qüestió i avaluació analítica». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21, p. 95-103.
- MONTOYA, B.; MAS, A. (2011). *La transmissió familiar del valencià*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (1992). «Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications». En: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. (ed.). *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*. Estados Unidos de América: Cambridge University Press, p. 276-320. [1.ª ed., 1984]
- (2008). «Language socialization: an historical overview». En: DUFF, P. A.; HORNBERGER, N. H. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2ª ed., vol. 8. Boston: Springer Science+Business Media, p. 2580-2594.
- SCHIEFFELIN, B. B.; OCHS, E. (1986). «Language socialization». *Annual Review of Anthropology*, núm. 15, p. 163-191.