



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
CENTRO DE ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS

***POR VERGÜENZA NO LO USAN: ESTUDIO DE LAS
ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL PURÉPECHA Y EL
ESPAÑOL EN EL CORPUS ESPAÑOL DE CONTACTO***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
**LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA
ESPECIALIDAD EN LINGÜÍSTICA**

PRESENTA

VALERIA CHÁVEZ GRANADOS

DIRECTORA

DRA. NADIEZDHA TORRES SÁNCHEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*I've never been a natural
All I do is try, try, try
I'm still on that trapeze
I'm still trying everything*

-Taylor Swift

Esta tesis se llevó a cabo gracias al apoyo y las actividades académicas del proyecto de investigación: *Corpus del español en contacto con lenguas indígenas nacionales: edición y sistematización* (UNAM-DGAPA-PAPIIT IA400521) a cargo de la Dra. Jeanett Reynoso Noverón y la Dra. Nadiesdha Torres Sánchez.

AGRADECIMIENTOS

Mencionar a todas las personas que me ayudaron y acompañaron en este proceso sería imposible, pues sería una lista interminable de nombres. Aun así, de manera general quiero agradecer a todas las que hicieron posible llevar a cabo esta tesis.

En primer lugar, a toda mi familia, especialmente: a mi papá Pedro, por mostrarme la antropología; a mi mamá, Rosaura, por enseñarme la dedicación y la perfección. A ambos por darme las facilidades para poder llegar hasta este punto, apoyarme y creer en mí; a mi hermano, Santiago, por la motivación.

A mi asesora, la Dra. Nadezdha Torres, por aceptarme cuando la pandemia mató mis esperanzas tesis. Gracias por adoptarme y ayudarme a construir un tema con lo que teníamos disponible al momento. Agradezco todo el acompañamiento, y guía en el largo proceso tesis. Estoy eternamente agradecida porque a pesar de las múltiples crisis que presenciaste me motivaste a continuar con esto y no permitiste que me rindiera. Gracias por no despedirme.

A todas(os) las(os) académicas(os) que me formaron como antropóloga y lingüista, particularmente a quiénes fueron clave para que no desistiera de esta carrera, creyeron en mí y me dieron mis primeras oportunidades. Agradezco también a mis lectoras por sus comentarios que ayudaron a mejorar mucho este trabajo, a la Dra. Glenda Lizárraga, el Dr. Samuel Herrera, la Dra. Vanessa Miranda y especialmente a la Dra. Rebeca Barriga por el trabajo en estos últimos años, por creer en mí e impulsarme a seguir creciendo.

Gracias a todas mis amistades, no las puedo nombrar a todas, pero ustedes saben quiénes son. A Valeria por estar conmigo al inicio. A todas las personas que me acompañaron en el camino universitario, Paola, Martha, Antonio, y a todas las amigas que conocí en la tonta Polakas y en la universidad. A las lingüistas: Laura, Fernando y Tania, gracias por estar en la última parte del camino, por más idas a la playa, digo a campo juntas.

A Marina, por enseñarme que todo va a estar okay, que bonito acompañarnos desde el principio y seguir tomándonos la mano.

Y finalmente, gracias a todas las personas cuyos nombres no alcanzo a nombrar, pero que estuvieron en el proceso, que escucharon de que se trataba el proyecto, lo comentaron, lo enriquecieron o que ayudaron a esta investigación de alguna manera, a quiénes me dieron ánimos, me escucharon quejarme, presenciaron y ayudaron en alguna crisis o que solo creyeron que podría terminar esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES.....	1
1.1 México prehispánico y colonial	1
1.2 México Independiente	4
1.3 México contemporáneo.....	14
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Ideología Lingüística	18
2.2 Actitudes Lingüísticas.....	29
2.2.1 Purismo.....	34
2.3 Identidad	42
2.4 Análisis del discurso	50
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y CORPUS	54
3.1 Corpus Español de Contacto	54
3.2 Muestra de colaboradoras.....	58
3.2.1 Área de Estudio	60
3.2.2 Las localidades de la muestra	62
3.3 Manejo del Corpus: Obtención datos y análisis.....	71
CAPÍTULO 4. REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA	75
4.1 Calixto	76
4.2 Eugenio	80
4.3 Estela.....	86
4.4 Iván	91
4.5 Juan	99
4.6 Ruth	106
4.7 Silvio.....	112
4.8 Carmen.....	119
CAPÍTULO 5. ESPAÑOL Y PURÉPECHA: IDEOLOGÍAS, ACTITUDES E IDENTIDAD.....	127
5.1 Aprendizaje y usos del purépecha.....	128
5.2 El español y el impacto de la escuela como espacio de aprendizaje.....	145
5.3 Las actitudes hacia el español y el purépecha.....	152

5.4 Lengua y prácticas sociales: Identidades y sentimientos.....	155
5.5 Español, purépecha y purismo lingüístico.....	169
5.6 Resumen: Las actitudes hacia el purépecha y el español	177
CONCLUSIONES	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

INTRODUCCIÓN

México es un país con una gran diversidad lingüística y cultural, donde la lengua mayoritaria —el español— convive con las 68 lenguas originarias existentes y sus 364 variantes (INALI, 2009) así como con otras lenguas habladas en el territorio nacional. Esto ha generado que —al igual que en muchos países de América— en México el contacto lingüístico entre todas las lenguas sea más la norma que la excepción (Torres Sánchez, 2018). Este contacto atraviesa la mayoría —si no es que todos— los aspectos de la vida cotidiana de las personas, de forma que, en el país, existe una gran diversidad de comunidades multilingües. Sin embargo, a pesar de dicha realidad, la tradición que ha imperado en México en los trabajos hechos alrededor de las lenguas indígenas ha seguido una línea más ligada a la descripción y análisis gramatical de las lenguas originarias y del español, en ocasiones dejando de lado a las mismas comunidades, las hablantes¹ y sus puntos de vista.

De forma que, se reconoce la importancia de saber sobre las lenguas originarias, pero también se enfatiza el valor y la necesidad de conocer todos los factores que conforman el entorno de las comunidades, tal es el caso de las actitudes lingüísticas, pues no solo muestran lo que las personas piensan y cómo se comportan alrededor de las hablantes, variantes o características particulares de una lengua, sino que, también permiten comprender la realidad sociolingüística de las comunidades y hablantes. En dicho

¹ En este trabajo se considera que de manera histórica las mujeres han sido excluidas e invisibilizadas sistemáticamente en muchos aspectos de la vida social, como de la investigación científica y la academia en general. Se considera que dicha invisibilización proviene del sistema patriarcal en que vivimos y se refleja en todos los aspectos de la vida cotidiana, como la lengua, pues en las llamadas lenguas estándares existen mecanismos lingüísticos que lo perpetúan, como el llamado *masculino genérico* basado en la visión de que el *hombre* es considerado como el único referente del ser humano (Calero Vaquera, 2021). En aras de luchar contra dicha realidad, esta investigación está escrita en femenino genérico para dejar de invisibilizar a las investigadoras y colaboradoras, puesto que al considerar que las palabras importan y su uso moldea el futuro, se quiere que el papel de las mujeres en las ciencias sociales no sea olvidado y sea reconocido. El uso del femenino genérico se dará principalmente en los sustantivos plurales, de manera que al hablar de alguna colaboradora o colaborador en específico se recurrirá al género gramatical adecuado a la situación. En el *Capítulo 4. Realidad sociolingüística* se utiliza ampliamente el masculino genérico para mantener las descripciones de las entrevistas lo más apegadas posibles a los testimonios.

sentido, Rojas (2012) menciona que el conocimiento de las actitudes lingüísticas “resulta fundamental para comprender cómo a través del lenguaje se crean y reproducen ideologías e identidades, individuales o grupales, y cómo se forjan y perpetúan prejuicios sociales mediante este instrumento comunicativo” (p. 70). Es importante destacar que las actitudes lingüísticas no son un fenómeno aislado, sino que deben estudiarse como resultado de un contexto sociolingüístico específico. Skrobot (2014) explica que “en México, la política lingüística hacia las lenguas indígenas ha ido cambiando durante los siglos, y el resultado final es la discriminación hacia las lenguas indígenas, producto de la desigualdad social y económica y de las relaciones de poder” (p. 301). Es decir, las distintas políticas lingüísticas aplicadas por el estado conllevan que los miembros de las comunidades indígenas formen ciertas actitudes hacia las distintas lenguas en uso.

El estudio de las actitudes de manera tradicional se ha llevado a cabo a partir de las llamadas técnicas directas e indirectas, que consisten principalmente en: cuestionarios, entrevistas y observación directa, pares ciegos, trabajo con jueces, por mencionar algunas. En mucha menor medida han surgido métodos alternos de aproximarse a las actitudes lingüísticas, tal es el caso de este trabajo, que se enfoca en el estudio de ellas a partir de la información obtenida a partir de un corpus lingüístico, específicamente a través del discurso proveniente de entrevistas.

Por consiguiente, como hipótesis de investigación se considera que en el contexto mexicano existen actitudes lingüísticas compartidas, que pueden explicarse como resultado del contacto establecido entre el español y las lenguas originarias, y también, a partir del contexto histórico del país, particularmente de las prácticas y políticas lingüísticas que han permeado a la sociedad desde la colonia hasta la actualidad.

De modo que, esta tesis tiene dos objetivos principales, en primer lugar, identificar y describir las actitudes lingüísticas hacia el español y el purépecha presentes en los discursos de las colaboradoras de la muestra perteneciente al español purépecha del

*Corpus de Español de Contacto*² realizado alrededor del año 2000. Y segundo, explicar dichas actitudes como reflejo de las distintas ideologías lingüísticas compartidas presentes en las colaboradoras, entendidas como consecuencia de la historia del país, incluyendo la conformación del Estado nación mexicano, el establecimiento de una identidad nacional y las políticas lingüísticas y educativas establecidas como parte de dicho proceso, y también, como resultado de sus historias de vida.

Este trabajo aportará de manera general al área de las actitudes lingüísticas, particularmente a los estudios sobre las técnicas menos tradicionales, ya que, propone el estudio a partir un análisis discursivo cualitativo de testimonios provenientes de un corpus oral de entrevistas. También permite ampliar la perspectiva de los análisis de esta temática porque no solo se centra en estudiarlas en un momento determinado, sino que agrega el estudio considerando la temporalidad, pues permite utilizar el pasado para entender el presente y ambos para augurar lo que podría suceder en el futuro. De igual forma, contribuirá al estudio de las variedades de español en contacto con las lenguas originarias, particularmente con el purépecha.

Por ende, esta tesis está organizada en cinco capítulos y las conclusiones: en el Capítulo 1. Antecedentes Contextuales se presenta el contexto histórico mexicano que permite situar la investigación, poniendo atención particular a las prácticas y políticas lingüísticas y educativas que ha habido en el país desde el período previo a la conquista hasta la actualidad. El Capítulo 2. Marco Teórico se muestran los conceptos base de esta investigación: las ideologías lingüísticas, las actitudes lingüísticas, la identidad y por último brevemente el análisis del discurso como sustento para este trabajo. Asimismo, se exponen los estudios que sirvieron como antecedentes y se explica de qué manera se utilizaron en

² Forma parte del Proyecto PAPIIT IIA400521 *Corpus del español en contacto con lenguas indígenas nacionales: edición y sistematización* del Centro de Lingüística Hispánica "Juan M. Lope Blanch" del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

esta investigación. El Capítulo 3 Metodología y corpus está dividido en dos partes. La primera se centra en el Corpus de Español de Contacto, se describe de manera detalla el corpus en general, incluyendo su historia y sus características; después se puntualiza la muestra del estudio —el español purépecha— exponiendo los datos generales de las colaboradoras, así como toda la información estadística de las comunidades de donde ellas son originarias. En la siguiente parte del capítulo se exhibe la metodología seguida para la obtención de los datos del corpus para este estudio, de igual forma se esboza el análisis realizado en la investigación. En el Capítulo 4. Realidad sociolingüística se presentan las caracterizaciones sociolingüísticas de todas las colaboradoras, esto para conocer de manera detallada sus historias de vida³. Por último, en el Capítulo 5. El español y el purépecha: ideologías, actitudes e identidad se presenta el análisis realizado a los fragmentos discursivos obtenidos de las entrevistas, donde además de mostrar las actitudes presentes en el corpus, se explican en relación con las ideologías lingüísticas y con la identidad. Y finalmente, se esbozan las Conclusiones, en donde se presentan un conjunto de consideraciones finales sobre el estudio de actitudes lingüísticas hacia el purépecha y el español en el Corpus de Español de Contacto, se puntualizan algunos elementos del estudio y se proponen algunas ventanas de investigación para futuros trabajos.

³ El concepto de historia de vida se refiere a la historia con minúsculas, es decir, a contar el relato en primera persona de personajes con vidas sencillas. Como técnica etnográfica debe tener rigor en el método, porque para llevarlas a cabo se requiere la realización de entrevistas, la búsqueda de documentos y el establecimiento de una amplia red de contactos (Arjona Garrido & Checa Olmos, 1998). En esta tesis no fue posible realizar todos los pasos, sin embargo, por cuestiones prácticas las experiencias de las colaboradoras obtenidas a partir de las entrevistas serán denominadas *historias de vida*, pues permiten conocer su vida.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

En este capítulo se presenta el contexto histórico en el que se inserta esta investigación, se exponen las prácticas y políticas lingüísticas y educativas que han existido en el país a lo largo de distintos momentos históricos. Y se retoma la influencia que tuvieron en la construcción y establecimiento de la identidad nacional, así como su papel en el desarrollo de ciertas ideologías compartidas. Pues, conocer la realidad social y lingüística en la que viven las hablantes permite no solo entender, sino también explicar las actitudes lingüísticas que tienen hacia las lenguas o hablantes.

1.1 México prehispánico y colonial

El contacto —lingüístico y cultural— ha sido una constante en México, pues se trata de una característica que ha estado presente desde el período prehispánico, en el que se considera que existió un gran contacto lingüístico y cultural entre los distintos grupos que habitaban el territorio que hoy se denomina México. Sin embargo, durante este período se estima que había una gran dominación de los aztecas o mexicas —grupo de poder— lo que provocó que se estableciera el náhuatl —lengua que hablaban— como una lengua franca, dándole prioridad en el uso en espacios como el comercio, la economía, la aplicación de reglas, entre otras áreas. Dicho empleo permitía la comunicación entre los diversos pueblos, y, aunque durante este período no existe registro de la existencia de políticas lingüísticas, se reconoce que había prácticas lingüísticas que apelaban a facilitar la comunicación y que incluso pueden haber servido como parteaguas para las prácticas llevadas a cabo en momentos futuros como la colonia o incluso en el México independiente (Brice Heath, 1992; Barriga Villanueva, 2018).

Otro de los grandes momentos de contacto al que hay que remitir es al denominado descubrimiento de América en 1492, un suceso transformador que fue el primer paso en la conquista y colonización de los territorios del nuevo continente —como México. Esto suscitó

un gran contacto —cultural, social, religioso y lingüístico— entre los conquistadores españoles, la población africana —que ellos trajeron— y los pobladores originarios de América —denominados *indios*⁴ por los europeos. Durante este primer período —“descubrimiento y conquista”— la religión se convirtió en un componente crucial de la transformación que se llevaría a cabo, puesto que, en primera instancia, este elemento ayudó a garantizar la gobernabilidad de los territorios, y, además, otorgó a las naciones europeas una justificación para su intervención, porque bajo la consigna de que las comunidades originarias eran paganas y debían salvar sus almas se consideró válida dicha imposición. En consecuencia, la evangelización se volvió una de las formas más efectivas de transformación cultural durante la colonización (Brice Heath, 1992; Navarrete, 2015).

Posterior a la conquista de los territorios americanos se inició un nuevo período: la colonia. Durante este momento las pautas lingüísticas fueron diversas y un tanto contradictorias, ya que, cambiaban conforme el monarca en turno y según la interpretación hecha de las cédulas y legislaciones provenientes del otro lado del océano, lo que hizo imposible que en los territorios del Nuevo Mundo se replicaran las políticas y prácticas de los reinos europeos como se esperaba (Navarrete, 2015).

Enfocando la atención a España, en ese momento, los reyes católicos establecieron campañas de conquista política, religiosa y cultural con el objeto de liberarse de la dominación morisca, y, como parte de dichas campañas, se impuso el plan de castellanizar a todo el reino —incluyendo a los territorios conquistados en otros continentes. Esto generó que Carlos I⁵ estableciera la evangelización como una prioridad del reino y, por ende, al castellano como lengua oficial y de la cristianización en todo el reino. Sin embargo, en el Nuevo Mundo los colonizadores y misioneros desatendieron las instrucciones de la corona,

⁴ Este término corresponde al gentilicio de los habitantes de la India, y fue utilizado por los españoles para designar a los naturales que habitaban las tierras del nuevo continente (Ramírez Zavala, 2011).

⁵ Carlos I de España y Carlos V del Sacro Imperio Romano Germánico.

y dieron mayor importancia a la difusión de la religión que a la lengua, por lo que tomaron la decisión estratégica de aprender las lenguas originarias —así como de educar a las elites de los grupos originarios—, ya que, los misioneros y frailes consideraban que esa era la manera más efectiva de conectar con los pobladores amerindios (Brice Heath, 1992; Barriga Villanueva, 2018).

Más adelante, dichas prácticas fueron apoyadas por Felipe III —siguiendo una visión más renacentista y progresista— impulsó el conocimiento de las lenguas indígenas, e incluso la evangelización en ellas, al grado de poder escribir sus gramáticas. Esto generó espacios de uso para algunas lenguas originarias, puesto que se utilizaban como instrumento de educación, evangelización y comunicación de la gente común, mientras que el español se mantuvo más apegado a las personas con puestos importantes o con ascendencia notable (Brice Heath, 1992). Por consiguiente, puede decirse que a lo largo de este período se destaca que, aunque existía un gran interés en la imposición del catolicismo, nunca se tuvo como objetivo la homogeneización étnica ni la integración total de los indígenas, los españoles y todos los otros grupos étnicos que convivían en las colonias (Navarrete, 2015, p. 23), es decir, el gobierno colonial mantenía como una prioridad mantener las diferencias étnicas entre los indígenas y los otros grupos, ya que era importante para conservar las redes de poder.

Posteriormente —a lo largo del siglo XIX— se iniciaron diversos procesos de independencia en América Latina, situación que propició un período de inestabilidad política, social y económica. Este suceso más adelante impulsó la creación de nuevos estados nacionales en América, que se vieron influenciados por los estados europeos existentes, e incluso por la Revolución francesa, y por los derechos del hombre y del ciudadano. En México, el movimiento de independencia inició en 1810 y culminó en 1821, y trajo consigo fenómenos como la modificación del territorio nacional, cambios en la forma de gobierno —de un régimen virreinal, se pasó por una monarquía hasta llegar al

establecimiento de una república— y un traspaso del poder, pues pasó de manos de los colonizadores españoles a manos de la de la élite criolla del país.

1.2 México Independiente

La creación de los nuevos estados nacionales siguió la pauta impuesta por los estados europeos existentes, lo que causó que uno de los objetivos primordiales del estado mexicano incipiente fuera la creación de una identidad que definiera a la nueva nación, lo que se sostuvo en la necesidad de una unidad nacional —identitaria, ideológica, racial y espiritual. Es decir, se buscaba erradicar las diferencias de los distintos grupos de habitantes del país, lo que se manifestó en las políticas gubernamentales en las que se trató de ignorar —e inclusive borrar— las distinciones raciales. De igual forma, se instauró una conciencia ciudadana relacionada con los derechos y obligaciones individuales, y se dio énfasis en la enseñanza de valores, así como de un imaginario moderno para así poner a la nación mexicana al mismo nivel que otras naciones del mundo (Sigüenza Orozco, 2010).

Con la instauración del gobierno republicano se recurrió a la creación de un documento que sirviera como base para el camino que seguiría la nueva nación independiente: una constitución⁶. Fue así como en 1824 se creó la primera constitución del país, que reflejaba la búsqueda de una unidad nacional. En dicho documento se declaró al país como católico, apostólico y romano. Así mismo, se proclamó a todas las habitantes del país como ciudadanas⁷, lo que, en el supuesto, confería a todas las personas el mismo estatus jurídico. No obstante, a pesar de la igualdad establecida en papel, esto no se

⁶ Posterior al movimiento de independencia y durante una parte del siglo XIX uno de los temas a discusión fue sobre la terminología utilizada para referirse a los habitantes del nuevo país en formación, en primera instancia durante este período se acuñaron dos nuevos gentilicios, el de americano y el de mexicano. En segundo lugar, comenzó un cuestionamiento alrededor del término *indio*, Cifuentes (1998) establece “uno de los logros más significativos de los decretos y de las constituciones del siglo XIX consistió en la exclusión de los términos *indio* y de casta, del campo de la juricidad” (p. 220).

⁷ Este cambio se dio a partir del Congreso Constituyente de 1822, donde comienza a gestarse la idea de que se hable solo de ciudadanos, quedando fuera el nombramiento de las personas a partir de su origen, por lo que se veda el uso del término *indio* (González Luna, 2012).

reflejaba en la realidad, pues seguía existiendo una desigualdad social y cultural. Particularmente en el caso de los grupos originarios hubo un olvido de su situación y “solo cuando los indios sacudían violentamente la pasividad de su situación, los gobiernos del México independiente se acordaron de ellos” (González Navarro, 1991, p. 215).

Otro ámbito ignorado en el período post independencia fueron las políticas lingüísticas, puesto que, durante esta etapa no existió gran interés por legislar alrededor del problema que representaba para la unidad nacional la existencia de distintas lenguas, Brice Heath (1992) menciona que “el interés por una política de habla como tal, por consiguiente, era a la vez inconsecuente y escaso; con frecuencia, profundamente sumergido en puntos de vista conflictivos respecto a las poblaciones indígenas” (p. 94). De igual forma, se dio un descuido en las políticas educativas, que eran clave para la creación de la unidad nacional, pues se consideraba que el sistema educativo debía ser el que se ocupara del *indio*, porque ayudaría a retirar las barreras culturales que creaban las divisiones, y particularmente los liberales consideraban que “la educación era el único medio para civilizar a la población y para así poder entrar en la modernidad” (González Luna, 2012, pp. 95–96).

La creación de una identidad nacional fue un proceso largo, en el que confluyeron distintos factores como el gobierno, la educación y la lengua, es así como en la segunda mitad del siglo XIX, en 1857, se promulgó una nueva constitución en la que se estableció la educación gratuita y laica, con el objeto de fomentar la unificación de la ciudadanía mexicana. La promulgación de dicho documento puso el foco en un personaje que sería muy importante en el desarrollo posterior del país: Benito Juárez —abogado de origen zapoteco— quien se convirtió en presidente de la nación en 1867, y que se volvió un símbolo del papel de la educación como la esperanza para el *indio* y su incorporación en la nueva nación (Brice Heath, 1992). Durante este período se construyeron dos discursos alrededor de la figura del *indio*, primero el que idealizaba al *indio* prehispánico como un elemento que legitimaba la independencia y la soberanía; y por otro aquel que ignoraba —

e inclusive despreciaba— al *indio* real que vivía de forma tangible la realidad del país. Esto significaba que existía una necesidad de borrar la figura del *indio* real, ya que no tenía cabida en la sociedad moderna.

La Constitución de 1857 —junto con las Leyes de Reforma—, limitaron los poderes de la iglesia y, por consiguiente, perdió su poder como elemento de unificación nacional; lo que también afectó notablemente las formas colectivas de organización de los pueblos indígenas. Esto también abrió una nueva ventana respecto a qué hacer con la diversidad lingüística en México, ya que, se reconoció la importancia de la lengua española en la educación, pues se consideró que se debían mantener las tradiciones españolas en el ámbito educativo. Además, en 1889, se realizó el Primer Congreso de Instrucción, a partir del cual se declara al español como la lengua nacional, haciendo especial hincapié en que no debía adoptarse el español ibérico, sino que el español que debía hablarse sería el forjado por la convivencia de la herencia hispánica y la herencia cultural indígena, es decir, el español mexicano (Brice Heath, 1992; González Luna, 2012). Estos dos sucesos ayudaron a que se reconociera al español como la lengua de la nueva nación, y, por ende, se empezó a considerar como un elemento de unificación y un factor en la nueva identidad nacional.

A finales del siglo XIX, llegó al poder Porfirio Díaz⁸, durante este período se continuó con el ejemplo de las naciones europeas y con la consigna de un proyecto nacional que impulsara la construcción de un Estado nación moderno, para este propósito se siguieron diversas estrategias, tales como:

⁸ Porfiriato fue el término acuñado para designar al gobierno de Porfirio Díaz (1830-1915), el cual duró 34 años, se considera que inició en 1876 después del triunfo del Plan de Tuxtepec y concluyó en 1911, con el inicio de la Revolución Mexicana, aunque en este transcurso de tiempo tuvo algunas pausas breves intermedias. El gobierno de Díaz se caracterizó por una centralización del poder y un autoritarismo político, asimilándose las características de una dictadura. Además de una estrategia económica donde se buscaba la modernización y la inversión de capital extranjero para impulsar las distintas industrias nacionales. De igual forma, dicho período se caracterizó por un malestar social marcado por la desigualdad, la falta de libertades e incluso la represión.

Entre los mecanismos a los que se recurrió para crear e implantar en la conciencia de la gente los valores que se consideraban nacionales, estuvieron la educación cívica, la enseñanza de la historia, el uso de catecismos políticos, la creación y propagación de símbolos y fiestas de carácter nacional, estos dos últimos desde espacios públicos (Sigüenza Orozco, 2010, p. 9).

Durante este período el positivismo y el cientificismo —siguiendo el ejemplo europeo— se convirtieron en parte de la vida cotidiana, lo que se reflejó en nociones como la existencia de leyes generales que regían a las sociedades, la idea de que existía un progreso social e incluso biológico, lo que significaba la existencia de una evolución social.

Todas estas nociones apoyadas en el gran impulso científico y tecnológico de la época se reflejaron en la práctica de clasificar y categorizar a las personas, así como a los grupos sociales, siguiendo jerarquías evolutivas o de importancia. De igual forma, como parte de la creación de una identidad nacional, se impulsaron diversas estrategias para apoyar la integración nacional de grupos específicos, tal fue el caso de la creación de la categoría de indígena —en sustitución de la categoría de indio que existía en épocas anteriores— para designar a los grupos originarios que se consideraban como un problema para el nuevo perfil que se le estaba construyendo al país; dentro del que se planteaba la eliminación virtual del *indígena* bajo la premisa de crear una unidad social, cultural, lingüística e incluso racial.

Para este propósito se instrumentalizó la desvalorización de los pueblos indígenas, y el evolucionismo se utilizó como base para sustentarlo, es decir, se retoma y resignifica la dicotomía civilización-barbarie. Dicho objetivo fue buscado desde distintas áreas, tal fue el caso de la educación, desde donde intelectuales como Justo Sierra la consideraba como un elemento básico para la unificación nacional, y proponía que la instrucción primaria serviría como instrumento para inculcarles una conciencia nacional, basada en las dos raíces principales de la población: la hispánica y la indígena, inclinándose más por la primera e incluso impulsando la erradicación de la segunda —esto como base del mito del

mestizaje que sería de gran importancia durante el siglo XX— bajo la propuesta de la enseñanza en español. De manera que “durante todo el siglo XIX la política dirigida hacia la población se perfilaba como un indigenismo de erradicación, con un deseo de eliminar a los indígenas y así ‘blanquear’ al país” (Korsbaek & Sámano-Rentería, 2007, p. 200).

No obstante, a pesar de los intentos de Díaz y de su gobierno por unificar y crear estabilidad en el país, durante su mandato existió un descontento generalizado, y fue a principios del siglo XX que estalló un nuevo conflicto: La Revolución Mexicana de 1910. Este suceso significó un gran cambio, pues trastocó la realidad política, económica y sociocultural y propició una mayor sensibilidad, así como una visión más antropológica y cultural del país. Aspectos que se convirtieron en elementos primordiales en la construcción del carácter nacional (Lempérière, 1995).

A pesar de la existencia del conflicto armado, durante los primeros años del siglo XX, se mantuvo el objetivo de crear una identidad nacional que se sostuvo en las distintas ideas positivistas, por ejemplo, en la de la existencia de estadios evolutivos en las sociedades y en las lenguas, y en considerar a los grupos indígenas como parte de una etapa anterior a la contemporánea. Navarrete (2015) menciona que “La diferencia cultural de los indígenas fue concebida como resultado de su atraso y como un obstáculo para la verdadera unificación y el progreso de las naciones americanas” (p. 27). Es así que se demarca el mito del mestizaje y la figura del mestizo⁹ —presente en el imaginario nacional desde el siglo pasado— y que se define como alguien o algo “que proviene de la unión de razas distintas, y en América, particularmente la persona que es hija de blanco e indígena” (Diccionario del Español de México, 2022).

⁹ Este concepto existió desde el siglo XIX, y durante el siglo XX diversos intelectuales lo retomaron, tales fueron Justo Sierra, Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, entre otros. Este último se retoma en el capítulo por su obra *Forjando Patria*.

Dichos conceptos fueron retomados por distintos intelectuales, siendo uno de los más destacados Manuel Gamio, quien en su obra *Forjando Patria* (1916), presentó, en primera instancia, la importancia de la antropología en la construcción del Estado nación y, en segundo lugar, la idea de la sociedad mexicana ideal, que ayudaría al mejor desarrollo de la nación. Referente al primer punto, Gamio expone que la antropología sería la ciencia que ayudaría a caracterizar la naturaleza abstracta y física de los seres humanos, además que considera que permitiría llegar a los medios adecuados para facilitar un desarrollo evolutivo normal, pues debería servir al Estado con el fin de conocer a la población y poner la información a mano del gobierno para que este último funcione mejor. De modo que, el gobierno tendría que conocer a los grupos étnicos para así poder proporcionarles las herramientas que les permitieran evolucionar hasta llegar al estado de desarrollo de la sociedad del momento.

En cuanto al segundo punto, Gamio presenta su visión de cómo sería la sociedad mexicana ideal, expresa que el México ideal sería uno mestizo al que se llegaría a través de un proceso de fusión que permitiría la creación de una sociedad homogénea, integrando a los indígenas a la vida social del país. Se destaca que, aunque Gamio apelaba a una igualdad entre razas, y al hecho de que todas las culturas tenían la misma importancia y valor, señalaba de manera tajante que el mestizaje era un elemento muy importante en la conformación de una identidad y cultura nacionales. Para Gamio (1916, p. 183) había distintas lógicas de transformación ligadas a la *fusión de razas*, y para esto considera que existían tres dinámicas: i) la convergencia de manifestaciones culturales, ii) la unificación lingüística y iii) el equilibrio económico de los elementos sociales. Por lo tanto, la persona *mestiza* sería la *fusión* o unión de las '*mejores características*' de cada uno de los grupos o razas, en este caso, sería el resultado de la unión entre la '*raza de bronce indígena*' y la '*raza de hierro hispana*', la cual no solo se limitaba a los rasgos raciales o fenotípicos, sino, también, se refería a la unión de características culturales, sociales y económicas. Por tanto,

el mestizaje sería el proceso que permitiría la combinación de lo mejor de cada una (Castillo Ramírez, 2014).

De manera que, durante todo el período revolucionario, la posición de los distintos pueblos indígenas—y la de otros grupos desfavorecidos anteriormente como los campesinos— fue difusa, pues, aunque existía una gran expectativa e incluso esperanza por mejoras en sus condiciones de vida, esto no sucedió así, pues en 1917 se redacta una nueva Carta Magna, en la que sus demandas no son tomadas en cuenta. Respecto a las lenguas, este documento se ve envuelto en distintos posicionamientos, pues

La revolución, en efecto, puso en juego dos fuerzas de contrario signo; la primera continuó con la idealización del pasado indígena, como evidente reacción contra el extranjerismo de la vieja clase gobernante y a la vez, como punto de apoyo para fundamentar un nacionalismo que diferenciara a México del concierto de las naciones. La segunda fuerza impulsó una deliberada tendencia hacia la modernización económica destinada a la obtención de niveles de vida superiores al simple nivel de subsistencia y a la liberación del país en la sujeción en que lo mantenía el capitalismo colonial de Occidente (Aguirre Beltrán & Pozas Arciniega, 1981, pp. 20–21 en Korsbaek & Sámano-Rentería, 2007, p. 21).

Al considerar a los pueblos indígenas como parte de las raíces mexicanas, por un lado, se determinó la necesidad de crear un programa especial de educación, el cual considerara entender las diversas culturas indígenas, y así las escuelas pudieran tener planes para su integración. Mientras que, por otro lado, había quienes pensaban que esas raíces debían dejarse en el pasado y se oponían de forma tajante al uso de las lenguas indígenas como herramienta de enseñanza y apoyaban energéticamente la enseñanza del español en todas las escuelas. Esto también llevó a la mesa el papel de las escuelas como agentes de unificación y el papel de los distintos niveles de gobierno —local, estatal, federal— en su control. Todas estas ideas se manifestaron en los artículos de la nueva constitución: en el artículo 3° la garantía de la educación laica y gratuita, y en el 31 la obligación de la asistencia a una escuela pública o privada para los menores de 15 años (Brice Heath,

1992). Siguiendo la línea de la unificación se trataron de enmendar errores del pasado, y de esta manera, también en 1917 se estableció una Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales con el fin de poner en marcha el proyecto de una educación integral y nacionalista, como había propuesto Gamio.¹⁰

El mito del mestizaje se mantuvo como base para cumplir el objetivo de la identidad nacional, y se acompañó de la erradicación de los elementos que diferenciaban a los grupos indígenas, pues se debía conformar una unidad cultural y lingüística, que se sostenía en la visión de los estadios evolutivos sociales —mencionada anteriormente. Estas ideas fueron básicas en la creación de una serie de políticas que definirían el desarrollo del Estado nación mexicano durante el siglo XX: el indigenismo, que tuvo gran apoyo por distintos intelectuales y por el propio gobierno, pues “construir la gran patria racialmente unificada, orgulloso de sus raíces, pero con la mirada firmemente plantada en un futuro de progreso y modernidad, era la gran misión de los gobiernos revolucionarios de la primera mitad del siglo XX” (Navarrete, 2016, p. 101).

José Vasconcelos (1925), gran defensor del mito del mestizaje, formuló el concepto de *raza cósmica* —también llamada *quinta raza*— que se encontraba formada por la gran herencia cultural existente en América Latina y la fusión de las otras cuatro razas: roja (amerindios), blanca (europeos), amarilla (asiáticos) y negra (africanos). La unión de todas las razas lograría generar una raza más perfecta y sublime que trascendería todo lo demás, dicha fusión se daría a partir del mestizaje, y colocaba a lo indígena como la base nacional. De igual forma, pensaba que la nueva raza iberoamericana —surgida como producto del mestizaje— debía conformar su propia filosofía que debería considerar su cultura y forma de pensar, dándole a la educación el poder de transmitir las.

¹⁰ Propuesta establecida en la obra *Forjando Patria* (1916). El proyecto solo se llevó a cabo en la región del Valle de Teotihuacán. La Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales solo se mantuvo en operaciones hasta 1925.

De forma que —al igual que otros intelectuales— José Vasconcelos tenía a la educación como una herramienta importante para cumplir el objetivo de incorporar a los grupos minoritarios —específicamente a los grupos indígenas— al proyecto nacional. Dicho pensamiento se reflejó en 1921 con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia, ya que se cambió la constitución y se otorgó al gobierno central el poder de establecer, organizar y mantener instituciones educativas por todo el territorio, y esa tarea se le encomendó a Vasconcelos, pues consideraba que la educación debía ser la principal empresa del Estado y propuso la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo principal de unificar a través de un sistema educativo nacional (Brice Heath, 1992).

Asimismo, José Vasconcelos fue un fiel defensor de que las lenguas indígenas debían ser exterminadas y sustituidas por el español y, bajo una política incorporativista, consideraba que debía llevarse a cabo una enseñanza directa del español para que después se pudiera ingresar en la cultura de la nación mexicana. Como parte de las políticas que impulsó para lograr sus objetivos se encontraban las *misiones culturales*.¹¹ Ocampo López (2005) señala que Vasconcelos se enfocó en llevar la educación y la cultura a todos los rincones del país, remarca su papel en el desarrollo de la educación como herramienta de asimilación de los grupos indígenas, pues asumía que la escuela sería el lugar para solucionar problemas como el analfabetismo, además, pensaba que dicho espacio debía ser el pilar de la comunidad donde se llevarían a cabo actividades educativas, sociales y culturales. Del mismo modo, consideraba a los maestros como símiles de los misioneros, ya que, eran quienes propagaban las ideologías de la educación estatal y enseñaban español o castellano. Tales ideas llevaron a la creación de un departamento de Enseñanza Indígena y uno de Desanalfabetización. Todas estas herramientas fueron

¹¹ Su objetivo era “viajar a los centros estatales, brindar una introducción en las pericias especiales y muy diversas necesarias a los maestros rurales, reavivar el entusiasmo de la comunidad como proyecto cooperativo y marcharse a alentar a otras regiones” (Brice Heath, 1992, p. 137).

utilizadas con el objeto de que los grupos originarios abandonaran sus lenguas, organización y tradiciones, para que pudieran adoptar elementos mestizos que les permitieran formar parte de la nación.

El proyecto original incorporativista de Vasconcelos fue apoyado por Moisés Sáenz —intelectual importante en el período— pues, compartía la visión de la escuela como espacio transformador, capacitador e integrador del indígena. A partir de su posición en la Secretaría de Educación Pública apoyó ampliamente las misiones culturales, dado que, impulsaban un doble objetivo la enseñanza del español —el idioma nacional— y la formación de un sentido de la historia de México. Asimismo, entre muchas otras aportaciones, implementó cambios en los programas educativos y propuso la educación secundaria (Korsbaek & Sámano-Rentería, 2007; Murillo-Garza, *et al.*, 2014).

Con el avance del siglo XX, se comenzó a cuestionar la efectividad de las políticas incorporativistas, lo que llevó al surgimiento de una nueva visión: el integracionismo, cuyo objetivo era integrar a los grupos indígenas incluyendo su propio bagaje cultural. Uno de los primeros pasos para conseguirlo fue el reconocimiento del valor de las lenguas indígenas en los procesos de aprendizaje. Este cambio se vio apoyado por la llegada al poder de Lázaro Cárdenas en 1934, y bajo esta nueva visión se contempló implementar un modelo de educación bilingüe para la integración.

Durante este período se acentúa la incorporación de la visión socialista en distintas áreas de la vida, incluyendo la educación, lo que provocó que en el ámbito lingüístico se realizara el bilingüismo y se incluyera en las políticas educativas, pues se planteaba que se deberían tomar en cuenta las condiciones socioculturales particulares por región para así mexicanizar al indígena.¹²

¹² Este término hace referencia a la “integración de los indígenas a la nación mexicana”, dicho en palabras del propio presidente Lázaro Cárdenas en distintos discursos a lo largo de su presidencia, destacando el del Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940 (París Pombo, 2007).

De igual forma, se crearon instituciones para estudiar a los distintos pueblos indígenas,¹³ y, junto con investigadoras e instituciones internacionales —como el Instituto Lingüístico de Verano¹⁴—, se desarrolló la investigación y descripción de las lenguas indígenas que existían en el territorio. Esto evidenció el fracaso de la política incorporativista y generó que se propusieran nuevas prácticas y políticas, desde el integracionismo, proponiendo un bilingüismo extendido, el cual proporcionaría a los indígenas los conocimientos y técnicas modernas para estar a la par que los demás mexicanos y así poder acceder a las mismas oportunidades, en este modelo el objetivo no era exterminar por completo las lenguas indígenas, sino que las personas utilizaran las dos, cada una en los contextos donde fueran adecuadas y prácticas (Brice Heath, 1992).

Cabe destacar que a pesar de las nuevas políticas lingüísticas y educativas que intentaron reivindicar las lenguas indígenas, se mantuvieron algunos rezagos de las políticas y prácticas anteriores, por consiguiente, fue difícil revalorizar y cambiar las ideas existentes —como considerarlas una característica distintiva y única de las poblaciones indígenas, ligarlas a una identidad distinta a la nacional, considerarlas como atrasadas e incluso inferiores, entre otras ideas— que se habían construido alrededor de ellas y que se habían instalado en el imaginario social.

1.3 México contemporáneo

Con el término del período presidencial de Lázaro Cárdenas hubo cambios en diversos aspectos de la vida nacional, incluida la política educativa y lingüística, ya que, se realizó una limpieza de cualquier rastro de influencia soviética o socialista que se hubiera adquirido.

¹³ Como el Instituto de Estudios lingüísticos en la Universidad Nacional creado en 1933, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) en 1936, la Escuela Nacional de Antropología e Historia fundada en 1938, Instituto Nacional de Antropología e Historia fundado en 1939, el Instituto Nacional Indigenista (INI) remplazo al DAAI en 1948, entre otros.

¹⁴ El Instituto Lingüístico de Verano es una asociación civil sin fines de lucro perteneciente al cristianismo evangélico. Tiene como objetivo la documentación e investigación de distintas lenguas alrededor del mundo para promover la traducción de la Biblia y textos bíblicos. Llegó a México en 1936 a partir del impulso proporcionado por Lázaro Cárdenas (Summer Institute of Linguistics, 2023).

Lo que incluyó el reconocimiento oficial a la educación bilingüe, además del uso de las lenguas indígenas en actividades fuera de la escuela, las campañas de alfabetización, la creación de textos y materiales para la enseñanza bilingüe; y el impulso del uso de las lenguas originarias en las distintas actividades de difusión cultura.

Una nueva época de cambio surgió en los años sesenta, con la llegada de Adolfo López Mateos a la presidencia, pues durante este período se acentuó nuevamente el discurso de la integración de los indígenas a la nación, se indujo una aceptación al estándar lingüístico nacional por la necesidad de la unificación nacional, considerando elementos como la lengua y la cultura. Asimismo, se retomó el discurso de la evolución de la nación a partir de la unión de las diferentes herencias culturales que existían en el país: lo español, criollo, mestizo e indígena. Se ratificó la educación bilingüe, destacando que, a efectos prácticos, el español se consideró como la lengua nacional y se estableció que debía existir una alfabetización en lengua indígena y después en la lengua nacional. El bilingüismo se volvió uno de los principales estándares del discurso del mestizaje y de la mexicanización de los indígenas (Brice Heath, 1992).

De forma que, el mito del mestizaje —que incluía una parte biológica, sociocultural y lingüística— y la figura del mestizo, se volvieron símbolos ideológicos que retomaban y enaltecían ciertos elementos del pasado prehispánico. Exaltaban la figura del indio o indígena como precursor de la población mexicana, pero se tenía el objetivo de integrar al indígena a la sociedad nacional, por lo tanto, el mito del mestizaje se volvió la identidad de la nación moderna.

A pesar de los cambios en las visiones en las políticas educativas y lingüísticas, la educación escolarizada fue el espacio en el que se formalizó y transmitió el discurso estatal de la identidad nacional basada en el mestizaje, Sigüenza Orozco (2010) presenta como herramientas la alfabetización, la castellanización y la enseñanza de la historia, esta última permitió la configuración de un saber nacional, la creación y mantenimiento de tradiciones,

así como la formación de ciudadanas nacionales y la legitimación de los discursos y políticas públicas. Lo que se reflejó en la institucionalización de prácticas como la conmemoración de héroes patrios, la instauración de celebraciones nacionales, el establecimiento de los símbolos patrios, los honores a la bandera, entre otros (Tallè, 2009; Sigüenza Orozco, 2010). Consecuentemente, el proyecto de creación de la identidad del Estado nación basado en el mestizaje siguió lógicas paternalistas que perpetuaban las relaciones de poder asimétricas, pues no se tomaban en cuenta a las distintas comunidades indígenas.

El discurso de las políticas educativas y lingüísticas se mantuvo constante hasta los años noventa, pues se impulsó un cambio en la visión que se tenía de los pueblos indígenas. En 1992 se reformó el artículo 2º, lo que generó el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. Después, en 1994, el Levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) volvió a modificar la narrativa alrededor de los pueblos indígenas, sus habitantes y sus lenguas. Estos cambios provocaron que en el nuevo siglo hubiera un nuevo discurso, pues comenzaron a gestionarse modificaciones en las legislaciones para reconocer institucionalmente a los pueblos originarios, para lo que se crearon instituciones con el objetivo de propiciar el conocimiento sobre los pueblos indígenas, la diversidad y el multilingüismo e impulsar mejores políticas públicas, tales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en 2001, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2003, entre otros (Barriga Villanueva, 2018).

En resumen, desde el descubrimiento de América, el proceso de conquista y colonización del territorio nacional, la gran diversidad social, cultural y lingüística es una realidad con lo que se ha tenido que lidiar. A partir de la independencia —y tomando como ejemplo a las naciones ya establecidas— se buscó crear una identidad para conseguir una

unificación social, cultural y lingüística. Para cumplir dicho propósito se creó el mito del mestizaje, y el mestizo se convirtió en la figura que representaba el ideal de lo que debía ser una persona mexicana.

El mestizaje se tornó en la base de la identidad nacional, y partir de él se establecieron distintas políticas lingüísticas que tenían como objetivo la incorporación de los grupos originarios a la nueva nación, para lo que se siguieron distintas tácticas entre las que destacan el intento de eliminación de sus elementos distintivos, como la lengua; la incorporación incluyendo todo su bagaje cultural y social; la toma de elementos culturales que útiles para la conformación y unificación de la nueva nación, pero obligando a los grupos a que los abandonen; forzar a los grupos a que dejaran los elementos culturales que no fueran adecuados para la nueva nación y a que adoptaran nuevas características socioculturales que pertenecieran a la “nueva cultura nacional”, entre otros.

Las políticas educativas se volvieron claves, pues, para el Estado, la escuela se convirtió en el espacio donde llevar a cabo las tácticas mencionadas, porque ahí no solo se ponían en práctica las políticas lingüísticas, sino también era el lugar donde se podía acceder a las infancias para presentarles el mito del mestizaje, enseñarles español y de manera general afianzar las ideas necesarias para continuar construyendo la nación moderna en la que se esperaba que se convirtiera México.

Este contexto forma parte del imaginario colectivo y permite entender y explicar la realidad de las comunidades originarias de manera general y de este estudio en particular, dando especial atención a las actitudes lingüísticas que las hablantes tienen hacia el purépecha y el español.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan los principales conceptos que enmarcan la investigación. En la primera sección se exponen las ideologías lingüísticas, un recorrido general sobre el estudio de las ideologías y sobre como ayudan a articular ciertas nociones alrededor del lenguaje (del Valle, 2007). Se sigue con las actitudes lingüísticas, consideradas como posicionamientos alrededor de la lengua y los distintos elementos que se ligan a ella, se describen sus componentes y de forma breve se explican los métodos tradicionales para su estudio. Como parte de las actitudes lingüísticas se enfatiza el purismo lingüístico, tomando como referente principal a Thomas (1991). Además de considerar las actitudes lingüísticas como posicionamientos frente a un elemento lingüístico específico, también se les valora como expresiones de ideologías lingüísticas, estas últimas pensadas como resultado de sucesos históricos, lo que las hace colectivas, pero al mismo tiempo manifestaciones de las distintas realidades particulares de cada individuo de dicha comunidad. Por consiguiente, en este capítulo se aborda el concepto de identidad, pues la lengua se vuelve un instrumento de negociación de una persona frente a otra como resultado de las relaciones e interacciones que cada una de ellas establece con su entorno. Por último, se expone el análisis del discurso para enmarcar el análisis realizado.

2.1 Ideología Lingüística

Dado que, uno de los intereses centrales de esta investigación son las ideologías lingüísticas, es importante exponer, en primera instancia, la definición de ideología para así, extenderlo a la noción de ideologías lingüísticas.

De tal suerte que, las ideologías son sistemas de creencias socialmente compartidos por los miembros de un grupo o colectividad (Van Dijk, 2005, p. 10). Este concepto es uno de los más estudiados desde distintas ciencias sociales, surgió a finales del siglo XVIII, acuñado por el filósofo francés Antoine Louis Claude Destutt, quien lo

definió como “la ciencia de las ideas con el objeto de crear una ciencia empírica que la estudiara” (García de la Madrid, 1820 en Fernández Tellechea, 2008). Valentín Voloshinov (1929) considera el estudio de las ideologías como parte de la Sociología del conocimiento y fue el primero que proclamó una teoría semiótica de la ideología, en la que se reconocía que el ámbito de los signos y el de la ideología son coextensos (Eagleton, 1997, p. 244), pues consideraba que todo producto ideológico posee una significación, ya que, representa, reproduce y sustituye algo que se encuentra fuera de él, pues aparece como signo, porque donde no hay signo no hay ideología, y, por lo tanto, define la ideología como la lucha de intereses sociales antagónicos en el nivel de los signos (Eagleton, 1997, p. 245).

A pesar de la importancia del trabajo de Voloshinov, no está de más recalcar a otros estudiosos e investigadores que han tenido grandes aportaciones al tópico de las ideologías como Karl Marx, Max Weber, Vilfredo Pareto, y Émile Durkheim, entre otros (Roucek & Müller Montiel, 1963).

Así pues, el interés por el tema se mantuvo en distintas ciencias sociales, llegando a la antropología. Desde la rama norteamericana destacan los trabajos de Michael Silverstein (1979) y Clifford Geertz (1987). El primero define la ideología como un “conjunto de creencias sobre el lenguaje articuladas por los usuarios como una forma de racionalizar o justificar la percepción de la estructura y uso lingüísticos” (Silverstein, 1979, p. 193). Mientras que Geertz (1987) considera las ideologías como sistemas culturales que buscan ayudar a encontrar y dar sentido a situaciones sociales que son incomprensibles, y su objetivo es ayudar a interpretar dichas situaciones para que sea posible encontrar un significado dentro de ellas y con ellas.

El atractivo de las investigaciones enfocadas en las ideologías para las ciencias sociales se mantuvo con el paso del tiempo, e incluso creció, creando así un campo de estudio fructífero. Sin embargo, por cuestiones prácticas no se abordan todos los

estudios o investigadoras que trabajan el tema, sino aquellas más relevantes para el objetivo de esta investigación.

De tal suerte, Woolard (2012, pp. 22–27) considera que existen cuatro corrientes principales en el estudio del concepto: i) una concepción ideacional de las ideologías, entendidas como fenómenos mentales, se relacionan con la conciencia, las representaciones subjetivas, las creencias y las ideas; ii) una postura que destaca que las ideologías responden a los intereses de una posición social particular o de grupos sociales específicos, estas representan verdades universales y son consideradas como dependientes de los aspectos materiales de la vida humana; iii) una corriente que se enfoca en la relación entre ideología y poder, en el sentido que la primera corresponde a ideas, discursos o prácticas significativas, que son puestas al servicio de la lucha por obtener o mantener el poder social, económico o político; y iv) una aproximación que concibe las ideologías como distorsiones, ilusiones o conciencias falsas o erradas.

De esta manera, el concepto también comienza a tener un vínculo con los estudios del lenguaje, la lengua y el discurso. Resultado de dicha relación surge un nuevo terreno de interés, entre los trabajos prominentes se encuentran los de Van Dijk (1998, 2005) quien presenta a las ideologías como “un marco compartido de creencias sociales que organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de grupos y sus miembros y, en particular, el poder y otras relaciones entre grupos” (1998, p. 22). De hecho, considera que se asocian a un sistema de ideas, por lo que son parte del campo simbólico del pensamiento, pero que, de igual forma, tienen un carácter social, porque también consisten en “las representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo, es decir, sus creencias compartidas acerca de sus condiciones fundamentales y sus modos de existencia y reproducción” (2005, p. 10); también establece que tienen un carácter general y abstracto, que ayudan a controlar y organizar las creencias socialmente compartidas, pues apoyan a que se posicionen de cierta manera en la vida

cotidiana de los miembros del grupo. De modo que, Van Dijk (2005) considera que las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través de las interacciones comunicativas, como el discurso, y que, al mismo tiempo, son el cimiento de discursos y otras prácticas sociales de los integrantes del grupo, como las actitudes sociales alrededor de ciertos temas, entre los que se puede encontrar migración, el aborto o incluso la lengua.

Por consiguiente, con base en la relación entre la ideología y la lengua, desde la antropología lingüística surge el término de *ideología lingüística*. Irvine (1989, p. 255) lo describe como “el sistema (o subsistema) cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga de intereses morales y políticos”. Por su parte, Woolard (2012, p. 19) las traza como “las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social”. Woolard (2012) también señala que la importancia de las ideologías lingüísticas para la antropología radica en que son el vínculo mediador entre las formas sociales y las formas de habla, además puntualiza que las ideologías lingüísticas no son solo sobre la lengua, sino que ponen en juego los vínculos que la lengua y el lenguaje tienen con otros fenómenos sociales, entre los que se incluyen la epistemología, la estética, la moralidad y, como se mencionó antes, la identidad. Por ende, las ideologías lingüísticas también están ligadas a nociones de la hablante, el grupo al que pertenece y a las instituciones que son importantes en la sociedad.

Por su parte, Del Valle (2007) considera que ha habido un gran crecimiento en los estudios de las ideologías lo que ha permitido el desarrollo teórico del concepto y su función como una herramienta analítica. Expone las ideologías lingüísticas como una categoría teórica construida sobre una definición donde el lenguaje es una práctica social, por lo que debe pensarse en relación con el contexto, en donde no solo es resultado de este, sino que tiene un rol constituyente en el mismo (2015, p. 622). Por consiguiente, propone que, como parte del análisis de las ideologías lingüísticas, es importante identificar el contexto en el

que dichas ideologías cobran significado, el cual dependerá de si son definidas en términos culturales, sociales o políticos (2007, p. 20). Con el fin de delimitar el horizonte teórico, el autor propone la siguiente definición:

“las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas” (2007, pp. 19–20).

Del Valle (2007, p. 20) además propone tres características fundamentales que deben tener las ideologías lingüísticas: i) contextualidad, es decir, debe existir un vínculo con el orden cultural, político y/o social, ii) función naturalizadora, que se refiere a que debe existir un efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común, y iii) institucionalidad, esto es, que debe existir una creación y reproducción de prácticas institucionalmente organizadas que beneficien al poder y a la autoridad.

Kroskrity (2010, pp. 195–200) estima que para explorar mejor las ideologías lingüísticas deben considerarse como un *cluster concept* o un concepto enjambre y propone que están formadas por cuatro dimensiones convergentes, a saber: i) las que representan la percepción de la lengua y del discurso que se construyen bajo los intereses de un grupo en específico, ya sea social o cultural, es decir, las nociones que se tienen alrededor de la lengua y el discurso, por ejemplo, si es correcto, agradable o moralmente adecuado; se construyen a partir de la experiencia social y con frecuencia están asociadas a intereses políticos y económicos, los cuales buscan ser promovidos, protegidos y legitimados a través de la lengua *per se*. ii) Las ideologías deben ser vistas como múltiples, esto por la gran diversidad de características sociales significativas dentro de los grupos socioculturales — de género, de clase, de edad, de generación, entre otros— que pueden producir diferentes

perspectivas. De modo que, “las ideologías lingüísticas se basan en la experiencia social que nunca se distribuye de manera uniforme a través de las políticas de cualquier escala” (p. 197). iii) Los miembros de un mismo grupo pueden mostrar distintos grados de conocimiento de las ideologías lingüísticas locales, las cuales pueden referirse a la lengua, lenguas o variantes en cuestión. Estas pueden articularse de manera explícita por los miembros de una comunidad, y de igual forma, manifestarse a través de su uso, existiendo en correlación entre el grado de conciencia de las ideologías, la práctica de estas, y el contexto y iv) Los miembros de un grupo median entre estructuras sociales y formas de habla. Esto es, que las ideologías lingüísticas de un grupo o de las usuarias de una lengua, crean vínculos entre sus experiencias socioculturales y sus usos lingüísticos y discursivos al emplear las formas lingüísticas y discursivas como elementos indexados a las características de dicha experiencia social.

Desde otro punto de vista, Irvine (1989, p. 255) considera las ideologías lingüísticas como sistemas culturales (o subculturales) de ideas acerca de las relaciones sociales y lingüísticas que contienen una carga de intereses morales y políticos, y que, además, se encuentran estrechamente ligados al poder. La autora, además, menciona la existencia de relaciones entre fenómenos lingüísticos y fenómenos sociales, entre los que destaca la indexicalidad —ya mencionada en párrafos anteriores— que se refiere a que ciertos signos son índices de grupos sociales, categorías y situaciones, ejemplifica con la visión de una comunidad de habla como una organización de diversidad lingüística, en la que se tiene un repertorio de formas de hablar que están asociadas indexicalmente con grupos sociales, roles o actividades, es decir, en el plano lingüístico existe una diversidad que se asocia —indexa— con una diversidad social, de manera que una variedad lingüística particular marca un grupo social particular (1989, p. 251).

Siguiendo la misma línea, Irvine & Gal (2000) concuerdan con la importancia que tienen los vínculos entre las formas lingüísticas y los fenómenos sociales, puesto que, como

parte del comportamiento cotidiano, el uso de una forma lingüística puede convertirse en un índice de identidades sociales y de actividades típicas de las hablantes, es decir, las formas lingüísticas —incluyendo lenguas completas— pueden indexar grupos sociales. Esto, dado que, las usuarias de las lenguas racionalizan y justifican dichos índices lingüísticos, creando así las ideologías lingüísticas que explican la fuente y el significado de las diferencias sociolingüísticas, o sea, “las características lingüísticas son vistas como reflejo y expresión de imágenes culturales más amplias de personas y actividades” (2000, p. 37). Las autoras identifican tres procesos semióticos relacionados con las relaciones de las formas lingüísticas y los fenómenos sociales, y a través de los que las personas construyen las ideológicas de las diferencias lingüísticas: i) la iconización (*iconization*); ii) la recursividad fractal (*fractal recursivity*); y iii) el borrado (*erasure*).

La iconización involucra la transformación de la relación entre las características o variedades lingüísticas y las imágenes sociales con las que están ligadas, es decir, las características lingüísticas que están indexadas con un grupo social o actividad parecen ser representaciones icónicas de ellos, como si una característica lingüística de alguna manera fuera parte inherente de la naturaleza o esencia de un grupo social. Este proceso supone “la atribución de causa y necesidad inmediata a una conexión (entre grupos lingüísticos y sociales) que solo puede ser histórica, contingente o convencional” (2000, p. 37), generando que los rasgos lingüísticos se vuelvan íconos de las identidades de las hablantes o del grupo al que pertenecen.

Prosiguiendo, la recursividad fractal “involucra la proyección de una oposición o de una serie de relaciones que son operativas en un nivel hacia otro nivel u otro plano” (2000, p. 38), es decir, las diferencias que se vuelven icónicas pueden ser utilizadas para la creación de nuevos íconos, puede operar en varios niveles, crear identidad a un grupo y paralelamente generar subcategorías o subgrupos que la dividan todavía más (2000). Es importante destacar que pueden existir una gran multiplicidad de oposiciones, y que

aquellas que distinguen a determinados grupos o establezcan identidades pueden encontrarse no solo fuera del grupo, sino en escala más pequeña dentro de él.

Por último, el borrado es el “proceso en el cual la ideología hace invisibles a algunas personas, actividades o fenómenos sociolingüísticos. Los hechos o características que no son consistentes con el esquema ideológico no son tomadas en cuenta, es decir, son ignoradas o eliminadas” (2000, p. 38), dicho proceso sucede porque las ideologías lingüísticas son visiones totalizadoras.

Por consiguiente, para el estudio de la lengua es necesario no solo considerar la lengua *per se*, sino que es indispensable considerar que se ve envuelta en distintos fenómenos sociales, los cuales tienen diferentes injerencias en ella y en su desarrollo. En consecuencia, se debe reconocer que todas las lenguas en sí mismas tienen un trasfondo ideológico, no solo como instrumento a través del cual se codifican sistemas de ideas, sino también como un elemento central en dichos sistemas de creencias, el cual debe pensarse como un codificador de la realidad, un producto derivado de ella, pero, sobre todo, como un componente que participa de manera activa en su creación. De modo que, las hablantes tienen un papel activo en la construcción de la lengua y de las ideologías que se dan alrededor de ella. Por consiguiente, se advierte que las ideologías lingüísticas existen no solo alrededor de las lenguas o de sus variedades, sino también de las personas que las usan.

En esta tesis, se considera a las ideologías lingüísticas como sistemas de creencias o ideas de los hablantes de una lengua o variantes. Estos sistemas crean esquemas los cuales establecen las directrices a seguir, pueden estar fundamentadas en seguir intereses políticos o económicos que funcionan en pro de grupos de poder. De igual forma, se considera que las ideologías lingüísticas funcionan como intermediarias entre el lenguaje y las estructuras sociales, de ahí la importancia de los tres elementos propuestos por del Valle (2007): la contextualidad, la función naturalizadora y la institucionalidad. Pues, en primera

instancia, la contextualidad es la que le confiere significado a las ideologías, de manera que en esta investigación se consideran dos contextos importantes para entender las ideologías presentes. Primero, el contexto más particular, que es el de los datos de la investigación, la situación de contacto entre el español y la lengua purépecha alrededor del año 2000 en diversas comunidades de Michoacán. Mientras que, en segundo lugar, se considera el contexto más amplio y general —que incluso permite explicar el primero— que se inscribe en el colonialismo, y en la necesidad moderna de la creación de un estado nacional mexicano, al que se le construyó una identidad nacional fundamentada en la ideología del mestizaje, donde a partir de la realidad del contacto cultural, social y lingüístico se consideró que la mezcla entre las características europeas y las de los pueblos originarios sería la que debería prevalecer, pues se buscaba una homogeneidad cultural y lingüística, lo que ha generado que a las características combinadas o mestizas se les otorgue una posición jerárquica mayor en la sociedad —desde el punto de vista biologicista la raza mestiza se vuelve la raza hegemónica—, pero que es una forma de aculturación y asimilación forzada que ha causado la marginación de las personas de grupos originarios y de sus lenguas a partir de distintas prácticas lingüísticas y sociales que se han mantenido de manera sistemática por mucho tiempo.

Al mismo tiempo, la ideología del mestizaje se acompañó de una racialización de las prácticas y las destrezas lingüísticas que caracterizan a las comunidades que las utilizan, a lo que se le agregó una estigmatización, pues se asumió que las personas racializadas y sus prácticas lingüísticas no son aptas para una participación legítima en el mundo moderno (Rosa & Flores, 2017), de manera que, se crearon jerarquías lingüísticas en donde las lenguas originarias fueron posicionadas como de menor valor con relación a las lenguas europeas (Veronelli, 2016).

Por consiguiente, como resultado de la instauración del Estado nación en México, existe una ideología monolingüista estándar (Rosa, 2019; Silverstein, 1998)¹⁵, en la que hay un monolingüismo en español, en el que a esta lengua, se le otorgaron de facto las funciones de una lengua oficial, pues desde las instituciones hegemónicas se le posicionó por encima de las lenguas originarias y se convirtió en la lengua de acceso a derechos como la educación, la salud y la justicia, entre otros; lo que se reflejó en la creación de diversas leyes y políticas lingüísticas y educativas. De igual forma, este monolingüismo genera que el bilingüismo en español y alguna lengua originaria sea visto como una categoría de “competencia limitada” lo que provoca que exista una doble estigmatización no solo por ser hablantes de una lengua originaria, sino también por no ser hablantes de la forma considerada estándar del español, lo que se asocia con que no son capaces de usar legítimamente ninguna lengua (Rosa, 2019).

Asimismo, se enfatiza que para que las ideologías cobren significado no solo se asume la realidad social compartida, sino que, también, es necesario tomar en cuenta la incidencia del entorno individual, porque en esta tesis se considera que las personas no son solo receptoras y reproductoras de ideologías, sino que, además, son agentes que las crean y modifican en las distintas realidades sociales.

Lo que se refleja en que, a pesar de la existencia de contextos similares e incluso parecidos, hay una pluralidad de ideologías lingüísticas en los grupos, a propósito de lo cual Kroskrity (2010) establece que las ideologías lingüísticas son múltiples, es decir, que dentro de un mismo grupo pueden existir distintas ideologías, que pueden ser totalmente contrarias o converger en cierto punto. También considera que estas, son las que ayudan a que las

¹⁵ Estándar entendido como la versión de la lengua que constituye un modelo o una norma, resultado de la estandarización, que es un fenómeno en una comunidad lingüística en el que ciertas prácticas lingüísticas se consideran valiosas y adquieren una hegemonía reconocida explícitamente sobre la definición de norma de la comunidad, que son mantenidas institucionalmente por las instituciones dominantes. Lo que además se asocia con la ausencia de dialectos y con las reivindicaciones de superioridad como el registro a usar en los distintos contextos de interacción (Silverstein, 1998).

hablantes vinculen sus experiencias socioculturales, y personales, con los usos lingüísticos y discursivos como elementos indexados a las características de dicha experiencia social. Dicha multiplicidad de ideologías se observa en esta investigación pues, aunque las colaboradoras comparten un entorno sociocultural, las distintas historias de vida han impactado en las relaciones que establecen con las lenguas que hablan, por lo que exhiben la presencia de más de una ideología lingüística.

A modo de ejemplo, contrario a lo establecido en la Constitución, existe una ideología monolingüista en español, lo que ha provocado que esta lengua posea las funciones de una lengua oficial, y a su vez, ha creado una necesidad de aprenderla. Por tanto, esto, junto con la creación de una identidad nacional, ha generado que existan distintos prejuicios alrededor de las otras lenguas —lenguas originarias— que se hablan en el territorio nacional. De manera que, por un lado, existen hablantes que piensan que es bueno que el español se utilice más y que gane más terreno de uso, porque piensan que dicha lengua forma parte de la realidad moderna y que les permite acercarse a las personas de afuera y de su misma comunidad; por lo que esto podría interpretarse como un posicionamiento positivo alrededor del desplazamiento que las lenguas originarias sufren por el español. Por otro lado, también hay quienes no están de acuerdo con que se extienda el uso del español, y que defienden que sigan empleándose las lenguas originarias, y que luchan activamente por detener dicho desplazamiento. Otro ejemplo son los distintos posicionamientos que hay alrededor de la lengua purépecha, pues, por una parte, hay personas que asumen que la lengua originaria es parte de la identidad y expresan orgullo por ella. Pero, por otra parte, también existen colaboradoras que se sitúan con más distancia de la lengua indígena, lo que genera que no exista un vínculo identitario con ella. Estos son algunos de los ejemplos en los que se muestra que las colaboradoras se sitúan de maneras distintas o incluso contrarias alrededor de una misma ideología, lo que demuestra la multiplicidad mencionada y que se observarán en detalle en el capítulo 5.

Finalmente, Van Dijk (2005, p. 15) establece que las ideologías son "expresadas y adquiridas a través del discurso", lo que se comparte plenamente en esta investigación, porque el análisis en este trabajo se hace a partir de los discursos de las entrevistas hechas a colaboradoras bilingües con el fin de identificar las actitudes lingüísticas presentes, que se entienden como una expresión de diferentes ideologías lingüísticas.

2.2 Actitudes Lingüísticas

Del mismo modo que en el estudio de las ideologías —y particularmente de las ideologías lingüísticas—, las investigaciones en torno a las actitudes se han dado desde diversas disciplinas sociales como la psicología social, la sociología, la antropología y la lingüística. Sus inicios se remontan en la psicología social, Guyer & Fabrigar (2015) destacan trabajos como los de Allport (1935), Katz & Stotland (1959), y Wicker (1969), entre otros. Cabe destacar que, dentro de las primeras investigaciones, el interés hacia las actitudes radicaba en su relación con la conducta, en la forma de medirlas e incluso en el interés en poder predecirlas.

A pesar del gran interés y la existencia de diversos trabajos sobre las actitudes no existe un consenso sobre como definir las, Oppenheim (1982, p. 39) expresa que una actitud es "un componente interno de la vida mental que se expresa a sí mismo, directa o indirectamente, a través de procesos muchos más obvios como estereotipos, creencias declaraciones, reacciones, ideas y opiniones, alguna emoción y en varios otros aspectos del comportamiento". Desde una visión valorativa, Eagly & Chaiken (1993) proponen que las actitudes son tendencias psicológicas que se expresan por la evolución de una entidad específica de modo positivo o negativo. Otro ejemplo de definición es la propuesta por Parales-Quenza & Vizcaíno-Gutiérrez (2007, p. 353) quienes consideran que las actitudes son esquemas, que se definen como sistemas de elementos vinculados por una red de relaciones y organizados de manera jerárquica.

Del mismo modo que, como sucedió con el estudio de las ideologías, el estudio de las actitudes también llegó a la lingüística, y se acuñó el término *actitudes lingüísticas*. El interés desde la lingüística en este tópico inició alrededor de los años sesenta. Uno de los primeros estudio que se destaca es el trabajo de Shuy & Fasold (1973), en el que presentan ensayos de distintas autoras sobre diversas lenguas y variedades de lenguas, en los que se abordan actitudes evaluativas o prejuicios contruidos alrededor de las lenguas trabajadas. Otra investigación pionera en el tema es la de Bouchard & Giles (1982), quienes en una labor recopilatoria, exhibieron un panorama de las distintas perspectivas que existían hasta ese momento alrededor de las actitudes lingüísticas, además presentaron un marco teórico para el estudio de las actitudes lingüísticas que consistía en un modelo bidimensional enfocado en las actitudes generadas como resultado de situaciones sociolingüísticas particulares; por último, este mismo trabajo proporcionó pautas sobre la dirección que debían tomar las investigaciones futuras en esta área.

Así como no existía una sola definición para el término actitud, las distintas perspectivas en los estudios sobre actitudes lingüísticas también presentan diversas definiciones, para Álvarez (2007, p. 63) “[la actitud] puede considerarse como una reacción evaluativa favorable o desfavorable y asumiremos que las actitudes predisponen a respuestas hacia el objeto que tienen un tono evaluativo”. Moreno Fernández (2009) menciona que “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos que se refiere tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (p. 177), en otras palabras, define a las actitudes lingüísticas como las opiniones, ideas y prejuicios que tienen las hablantes con respecto a una lengua, destaca que, al hablar de lengua, el autor incluye diferentes tipos de variedades lingüísticas, como estilos o sociolectos diferentes, así como lenguas naturales distintas; de igual forma, las define como actitudes psicosociales, que pueden relacionarse con la posición de los grupos sociales o etnolingüísticos, y, por lo tanto, están relacionadas con las identidades de los grupos que

las manejan; y establece que pueden manifestarse hacia las variedades y usos propios, así como hacia los ajenos (p. 179). Desde otro punto de vista, Matos Aldana (2008, p. 39) —siguiendo a Álvarez (2007)— considera que en las actitudes lingüísticas se hace una evaluación por sujetos lingüísticos hacia una lengua, sus hablantes e incluso la cultura transmitida por medio de dicha lengua; además, propone las siguientes características: i) son bidireccionales, porque influyen en las lenguas, y las lenguas en las actitudes presentes; ii) son dicotómicas, pues existen en dos extremos, positivas o negativas, no existen actitudes neutras, sino más bien ausencia de actitud; iii) pueden ser individuales y/o colectivas; y iv) no son estáticas, ya que, pueden cambiar según factores como la edad, el sexo o incluso el contexto social de cada persona.

Se identifican dos variantes de estudios alrededor de esta temática, aquellos que han mantenido un enfoque general como los de Garrett (2001, 2010), Blas Arroyo (2004), Moreno Fernández (2009), Rojas (2012), entre otros. Y los que se han centrado en situaciones o lenguas específicas, especialmente en contextos de contacto lingüístico, como son los trabajos de Choi (2003) para el caso del maya y los ladinos —no mayas, hablantes de español y personas de otras etnias—; Castillo Hernández (2006) para el español y el mexicano en Cuetzalan; Quintero Gutiérrez (2012) en el caso del cora y el español en Santa Cruz de Guaybel; Zavala (2016) para el quechua y el español; Buzón García et al. (2017) para el valenciano y el español en Valencia; Paredes (2023) para el español y el qom en Argentina, entre muchos otros. De modo que, el continuo desarrollo de estudios centrados en este tema ha contribuido a la creación de distintas perspectivas sobre cómo estudiar las actitudes lingüísticas, dos de las más destacadas son: la conductista y la mentalista.

La primera perspectiva —la conductista— considera que la actitud es una conducta, es decir, una reacción a un estímulo —que puede ser una lengua o una característica sociolingüística específica— y se asume que se encuentra compuesta por un elemento

único, que puede ser afectivo o valorativo. Con respecto a la visión mentalista —la más utilizada y fructífera en los estudios— las actitudes son consideradas como estados internos del individuo, como una categoría intermedia entre el estímulo y el comportamiento.

A pesar de la existencia de distintos marcos para el estudio y entendimiento de las actitudes lingüísticas, en las distintas perspectivas se comparte la presencia de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual o de comportamiento. De suerte que, las actitudes lingüísticas en primer lugar son cognitivas porque involucran creencias sobre el mundo que las hablantes tienen; la lengua puede ser un detonante de las opiniones que se poseen sobre las hablantes, los grupos en general o sobre ciertos atributos que poseen en particular. En segundo lugar, son afectivas porque involucran sentimientos que las personas tienen hacia las hablantes, grupos, lenguas, variantes o características lingüísticas. Por último, son conductuales porque, el conjunto de los otros componentes, predisponen a los individuos a actuar de cierta forma.

A partir de los datos recopilados para esta tesis, se puede presentar un ejemplo hipotético en el que, a partir de lo aprendido en la escuela, las personas consideran que el español es la lengua que les permite comunicarse con personas fuera de su comunidad, por lo que, las hablantes consideran la lengua como útil —lo que muestra el componente cognitivo. De modo que, dichas creencias e ideas alrededor del español provocarían situaciones, por ejemplo, que al considerarla más útil tenga más ámbitos de uso, y a su vez, disminuyan los espacios de uso para el purépecha, lo que generaría sentimientos en las hablantes alrededor de la lengua, que podrían ser rencor, tristeza, entre otros —demostrando el componente afectivo. Toda la situación descrita provoca que las hablantes desarrollen ciertas conductas hacia las lenguas —en este ejemplo no solo hacia el español, sino también hacia el purépecha—, dichas conductas pueden tener connotaciones positivas como la aceptación del uso de una lengua en ciertos ámbitos o negativas como la

discriminación hacia las hablantes de una lengua particular o como dejar de enseñar la lengua originaria —componente conductual.

Ahora bien, en los distintos marcos de análisis de las actitudes lingüísticas se han establecido diversas formas para su estudio, dentro de los considerados métodos tradicionales, destacan dos tipos: los directos y los indirectos (Blas Arroyo, 2004; Moreno Fernández, 2009). En los primeros, se solicita de una forma consciente y abierta a las colaboradoras que den su opinión sobre una característica o rasgo, lengua, variante o hablante. Para esto se utilizan principalmente tres técnicas directas: cuestionarios, entrevistas y observación directa. Mientras que, en los métodos indirectos, las colaboradoras no tienen conciencia de los objetivos de estudios, es decir, no saben el elemento que se está analizando. Las técnicas en este método son los pares ocultos o *matched-guise*, el *verbal-guise*, las escalas de diferencial semántico y la autoevaluación.

Sin embargo, dadas las características de los datos en este estudio, no se utilizaron los métodos tradicionales, pues los datos provienen de entrevistas de un corpus previamente realizado para obtener datos de habla semi-espontánea. De manera que, siguiendo lo propuesto por Cargile et al., (1994) se considera que al hablar de actitudes lingüísticas es necesario tomar en cuenta la convivencia de diversos elementos: la hablante, la lengua, la oyente, las actitudes, elementos extralingüísticos de la situación social inmediata, la historia interpersonal y los factores culturales percibidos. Puesto que, todos estos factores ayudan a ampliar la perspectiva de estudio. De igual forma, proponen la existencia de evaluaciones de las participantes donde se tome en cuenta el contexto de la interacción y se reconozca la importancia de los componentes políticos, históricos y económicos; en esta investigación se añade el valor de factores socioculturales.

De tal suerte que, en esta tesis, el estudio de las actitudes lingüísticas se lleva a cabo considerando los elementos sociales, históricos, culturales, políticos. Y, también, el

vínculo de las actitudes lingüísticas con las ideologías y la identidad, todo a través de un análisis interpretativo de los discursos de las colaboradoras.

Finalmente, sobra decir que, para este estudio, entiendo las actitudes lingüísticas como actitudes psicosociales en relación con una lengua, variantes o hablantes de una lengua específica, e incluso relacionadas con el uso, estatus, aspectos o consecuencias del contacto lingüístico o del multilingüismo. Son bidireccionales, ya que influyen a las lenguas y viceversa. Se encuentran conformadas por tres elementos: cognitivo—creencias—, afectivo —emociones—, y conductual —conductas—; por consiguiente, pueden manifestarse en acciones, formas de trato, pensamientos y/o discursos. Asimismo, pueden ser individuales o colectivas —compartidas por un grupo específico. Además, se encuentran atravesadas por un contexto ideológico, sociocultural e histórico particular, por lo que no son estáticas, ya que pueden modificarse según cambie el contexto colectivo o incluso el contexto individual. Por lo tanto, en este trabajo las actitudes lingüísticas, que encontramos en los distintos discursos, son una expresión de las distintas ideologías lingüísticas existentes.

2.2.1 Purismo

Como se mencionó previamente, existen distintas actitudes que pueden presentarse hacia las lenguas, hablantes o rasgos de una lengua. En esta investigación se destaca una: el purismo. Es necesario enfatizar, que al igual que en los conceptos anteriores, este término no es utilizado únicamente para hablar de la lengua, sino que este se emplea ampliamente desde distintas ciencias y disciplinas como la filosofía, la arquitectura, las artes, entre muchas otras.

Específicamente, en su relación con la lengua, se han dado diversas definiciones del término, de manera general van der Sijs (1999, p. 11) lo define como “el rechazo consciente de los elementos que se consideran indeseable (*ongewenst*)” (citado en Langer & Ness, 2012, p. 608). Trask (1999, p. 254) la establece como “la creencia de que las

palabras (y otras características lingüísticas) de origen extranjero son una especie de contaminación que mancha la pureza de una lengua” (citado en Langer & Nesse, 2012, p. 608). Por su parte, Brunstad (2003, p. 52) le otorga un carácter ideológico, pues explica que el purismo lingüístico es una ideología ligada a la planificación lingüística, que implica resistencia a elementos extranjeros. Langer & Nesse (2012) exhiben que dicho término se basa en un modelo real o idealizado de perfección.

Desde una perspectiva amplia, Sánchez Avendaño (2015) propone la existencia de una ideología de la pureza, que permite relacionar los factores lingüísticos con los factores sociales, históricos e incluso genéticos, define que dicha ideología:

“postula que existe un estadio libre de mezclas, una forma original exenta de influencias foráneas que ha existido siempre de una determinada manera. Esta ideología abarca conceptos como la autenticidad, que alude al apego a lo original, a la forma primigenia, verdadera y sin influjos verdaderos; y la legitimidad, referida también a lo original, genuino y verdadero lo que está libre de corruptelas y transformaciones. Por último, lo original remite a lo modélico, a lo primero en existir, a lo que se encuentra en el inicio de los tiempos” (p. 193).

Así mismo, Thomas (1991, p. 19) de manera sencilla lo define como “una actitud hacia la lengua que etiqueta ciertos elementos como puros (o deseables) y otros como no puros/impuros (o indeseables)”. También señala que el purismo es una teoría, proceso y efecto, y de manera más extensa define al purismo lingüístico como:

“la manifestación de un deseo de una parte de la comunidad de habla (o alguna parte de ella) para preservar una forma lingüística o deshacerse de elementos extranjeros o de los que se consideran indeseables (incluyendo aquellos que forman parte de dialectos originarios, sociolectos y estilos de la misma lengua). Puede estar dirigido a todos los niveles de la lengua, pero principalmente hacia el léxico. Sobre todo, el purismo es un aspecto de la codificación, cultivación y planificación de las lenguas estándar” (p. 12).

Además de la definición del término, Thomas (1991, p. 31) propone tres paradigmas para entender mejor la idea de lo puro, y establece la distinción entre: purista, pureza y purismo, pues si bien las tres tienen una relación con el concepto de lo 'puro', demuestran que no existe una noción unitaria relacionada con dicho término, sino que las distintas nociones — purista, pureza y purismo— depende del referente. Define purista, como la persona que mantiene un punto de vista dual de un referente que contiene elementos deseables e indeseables y que se siente capaz de reconocerlos y que, guiado por el deseo de promover su bienestar y prestigio, sugiere remover dichos elementos que considera indeseables. Precisa la pureza como la condición de ser 'puro', y como un término evaluativo de balance positivo, el cual se refiere a un set de significados nucleares, incluyendo 'homogeneidad', 'totalidad', 'unidad'; establece que es relativo o absoluto determinado por las características semánticas del referente. Por último, purismo, es la totalidad de actitudes de interés sobre la pureza de algunos referentes junto con las conductas con las que se ligan.

De modo que, Thomas (1991) establece que el purismo lingüístico se basa en las siguientes percepciones sobre la lengua: i) que puede dividirse entre elementos aceptables e inaceptables; ii) que dichos elementos pueden ser etiquetados como 'puros' e 'impuros' respectivamente; iii) que una lengua caracterizada como 'pura' es la que está relativamente libre de elementos 'impuros'; y iv) que la preocupación sobre la 'pureza' de una lengua puede, y de hecho debe traducirse, en algunas forma de intervención que haga más pura la lengua en cuestión (p. 35).

Además de los elementos base, Thomas (1991) propone una tipología de orientaciones puristas: i) arcaizante, que se manifiesta cuando existe un intento por resucitar el material lingüístico de un pasado 'glorioso' hacia el cual hay un respeto exagerado y en donde existe un conservadurismo extremo; ii) etnográfico, se enfoca en los rasgos culturales, y existe preferencia hacia los dialectos que tengan menos interferencia del exterior; iii) elitista, a partir del impulso de un grupo se privilegia una forma de habla

como 'correcta', es decir, existen connotaciones negativas (incluyendo actitudes) hacia los usos regionales; iv) reformista, en la cual el purismo se vuelve la herramienta para la regeneración y resurgimiento de la lengua, con lo que se busca una desvinculación con el pasado colonial; v) lúdico, el purismo se vuelve un fin en sí mismo, pues se busca la estética de la lengua; y vi) xenófobo, busca la eliminación o remplazo de los elementos extranjeros. Por último, otra figura, que no forma parte específica de la tipología antes mencionada, es el anti-purismo, la cual se explica como otro tipo de reacción hacia los rasgos del purismo, y como tal tiene resultados positivos o negativos (Guerrero Galván & Torres Sánchez, 2021b; Thomas, 1991). Es importante resaltar que, si bien el purismo puede considerarse como una actitud por sí mismo, al mismo tiempo es un estímulo que genera otras actitudes. Igualmente, es necesario advertir que, las clasificaciones antes expuestas no son necesariamente excluyentes, pues los distintos tipos de purismos pueden convivir al mismo tiempo en los discursos, ya que, en estos, intervienen factores más allá de la lengua, y se debe destacar que poseen un componente ideológico fuerte (Thomas, 1991).

También se debe señalar que existe una relación estrecha entre el purismo lingüístico y la estandarización de las lenguas¹⁶, pues como establecen Langer & Nesse (2012) “la remoción de elementos indeseables solo puede ser realmente efectiva si está claro lo que se necesita limpiar, y esto presupone la existencia de una norma o de la percepción de una” (p. 612).

Por lo tanto, conocer las cuatro bases del purismo lingüístico —propuestas por Thomas (1991)— y su relación con la estandarización lingüística permite establecer ciertas

¹⁶ Como se mencionó previamente en el capítulo, la estandarización lingüística se considera como un fenómeno en una comunidad lingüística en el que ciertas prácticas lingüísticas se consideran valiosas y adquieren una hegemonía reconocida explícitamente sobre la definición de norma de la comunidad, que son mantenidas institucionalmente por las instituciones dominantes (Silverstein, 1998). Para el caso del vínculo que tiene con el purismo, la estandarización lingüística también se refiere al proceso intencional y planificado a partir del cual se fijan las normas específicas de una lengua y por consiguiente la variedad de la lengua que debe ser el estándar (Ibarretxe Antuñano, 2022).

generalidades sobre este. De tal suerte que, en esta investigación, el purismo lingüístico se exhibe en las actitudes lingüísticas expresadas en los discursos hacia el español y el purépecha, en los que las colaboradoras ligan lo 'puro' con una noción de hablar 'bien' y lo impuro con un hablar 'mal', dicha dicotomía se genera a partir de los conocimientos gramaticales que poseen las hablantes sobre una lengua específica. De igual forma, las nociones de 'puro' e 'impuro' se vinculan con las formas de adquirir la lengua, el uso que se le da, así como el posicionamiento que establecen frente a otras hablantes, es decir, el 'purismo' dependerá de a quien se enfrentan o con quien se muestran lingüísticamente las hablantes. Esta relación fue señalada previamente por Langer & Nesse (2012) quienes establecen que “una lengua estándar no solo es un vehículo para la comunicación, sino también una norma social, que permite que un hablante se identifique a sí mismo como miembro de una clase social” (p. 612).

Ahora bien, en el purismo lingüístico el referente principal es la lengua, las hablantes o ciertos rasgos relacionados con ella, sin embargo, también se encuentra relacionado con factores sociales, históricos y culturales (Thomas, 1991; Sánchez Avendaño, 2015). De tal forma que, se destaca la conexión que ha tenido con el nacionalismo. Primero debe señalarse que la relación entre la construcción del purismo y del nacionalismo — particularmente la conformación de una conciencia nacional— es mutua, pues la conciencia nacional es importante en la construcción del purismo y el purismo juega un papel importante en la construcción de dicha conciencia (Thomas, 1991, p. 43), puesto que en algunos de los periodos de mayor sentido nacionalista el purismo ocurre de manera paralela. Tal situación se ejemplifica en la creación de los distintos estados nacionales, particularmente en América, pues la presencia del contacto cultural y lingüístico provocó que se pusieran en juego los valores identitarios, sociales, políticos e incluso lingüísticos, tratando de determinar lo que es puro en una cultura, grupo social o también en una lengua. Sánchez Avendaño (2015) explica que para el caso del pueblo malecu en Costa Rica,

existen ciertos elementos basados en un estereotipo del ser malecu —genéticos, culturales, lingüísticos e incluso alimentarios— los cuales genera que de manera colectiva se piense que:

“[...] existió en el pasado una cultura con patrones establecidos e inalterables, y estos constituyen la esencia del ‘malecu original’. Todos los cambios que se han producido desde entonces han deteriorado ese estado primordial y le han restado pureza a la ‘esencia’ de la verdadera cultura malecu” (p. 124).

De tal forma que, Sánchez Avendaño (2015) en su investigación establece la existencia de una relación entre el purismo y una consciencia temporal, pues su trabajo muestra la creencia de que el estadio de pureza se relaciona con una época anterior a la que se vive en la actualidad. Dicha relación, es una noción que comparten algunos de los estados nacionales formados durante los siglos XIX y XX, especialmente los localizados en América Latina.

En México —lugar en que se sitúa esta investigación— como parte del proceso de formación del Estado nación mexicano se buscaron elementos que permitieran la unión de toda la población, pues esta se encontraba formada por diversos grupos —indígenas, criollos, españoles y castas— para lo que se recurrió a la conformación de una identidad nacional, con la cual se esperaba crear algo que identificara a la nación y a sus habitantes, al mismo tiempo que generara unidad. Para cumplir este objetivo se seleccionaron a dos de los grupos, y se les dio la etiqueta de raíces de la nación: el indígena y el español. De tal forma que, se construyó una figura que reuniera las características de ambos, la del ‘mestizo’, dicha construcción intenta únicamente aludir a la riqueza cultural correspondiente a un pasado indígena glorioso e idílico, pero dejando de lado la realidad histórica de dominación y violencia que sucedió en la relación de ambos grupos, donde los españoles sometieron y dominaron a todos los grupos originarios del país por siglos (Miranda Juárez, 2017, p. 52,64). Paralelamente, la existencia de tantos grupos poblacionales generó la

presencia de muchas lenguas, por un lado, el español de parte de los españoles, y, por otro lado, las 364 lenguas indígenas (INALI, 2009) de los grupos originarios del país, y por último todas las lenguas, dialectos y pidgins traídos por esclavos y migrantes que llegaron al territorio durante la época colonial.

Thomas (1991) destaca que la relación entre el purismo y el nacionalismo tiene que ver con la construcción de una cultura nacional, la cual se establece como única e irremplazable, y recalca que debe existir una lengua nacional, la cual funciona como símbolo de identificación de dicha cultura y hasta de la nación. En el caso de México, desde el aparato estatal se generó “la necesidad de la desaparición de las particularidades culturales indígenas en la cultura occidental hegemónica” (Navarrete, 2015, p. 14), pues la identidad nacional fue concebida como una identidad homogénea y se consideró necesario suprimir las características distintivas de los grupos habitantes de la nación, lo que incluyó a las lenguas, pues se había establecido una relación icónica entre grupos y lenguas, donde las lenguas indígenas se volvieron un elemento característico de los grupos originarios, el cual debía eliminarse al igual que todas las características socioculturales que no fueran útiles para la nueva identidad de la nación.

De manera que, se crearon dos nociones de pureza, la primera —como sucedió en el caso de los malecu en Costa Rica— ligando lo puro con elementos socioculturales indígenas, es decir, ligada a un pasado indígena idealizado, hermoso, y considerado parte fundamental de nuestro origen y de la identidad mexicana, que tenía más valor mientras menos injerencias externas tuviera, siempre apelando a que era parte del pasado y que debía mantenerse ahí, ya que, no debía trascender su carácter histórico (Miranda Juárez, 2017), pues no tenía cabida en el presente de la nación, solo funcionaba para justificar y cimentar la nueva identidad nacional. La segunda, ligando lo nacional y lo puro, pues se estableció una relación icónica entre ambos, donde lo mestizo paso a ser considerado como

lo puro, ya que, es lo que representa el carácter y esencia de la nación mexicana y de sus habitantes.

Tales construcciones permitieron que se establecieran relaciones entre los grupos que habitaban la nación mexicana y las lenguas habladas en el territorio. Ligando icónicamente una lengua con un grupo, siendo que las lenguas originarias se convirtieron en características distintivas de los grupos indígenas, las cuales eran idóneas para representar el pasado, pero no para los intereses del presente, por lo tanto, se consideró que estas diferencias debían suprimirse. Para el caso de la lengua, aunque en primera instancia no se estableció oficialmente una lengua nacional u oficial¹⁷, como parte del establecimiento de la identidad nacional se consideró que debía de existir una lengua compartida que permitiera la comunicación entre todas las habitantes de la nación, fue así que se estableció el español como la lengua que debía cumplir la funciones de una lengua oficial —ideología del monolingüismo en español— y, por ende, se convirtió en la lengua que reconocía la nueva identidad nacional y a la nueva nación en sí misma, lo que al mismo tiempo le otorgó mayor valor en la jerarquía socialmente establecida.

Por consiguiente, para los fines de esta investigación, el purismo es considerado como una actitud hacia la lengua, variedades o incluso rasgos de esta —considerando que no solo se da hacia lenguas distintas a la propia, sino que puede darse entre hablantes de la misma lengua— la cual tiene bases ideológicas e identitarias, y que se refleja en los discursos que las colaboradoras expresan en las entrevistas, es decir, en sus alocuciones, las acciones que describen y en general en sus narraciones en relación con las dos lenguas de la muestra: el purépecha y el español.

¹⁷ Este estatus cambio a partir de la Reforma hecha a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003, en la cual se dio el estatus de lenguas nacionales a todas las lenguas originarias habladas en el país, incluyendo al español.

2.3 Identidad

Como se determinó en las secciones anteriores, la lengua tiene relaciones estrechas con distintos fenómenos sociales. Una relación que cada vez es más explorada es la que establece la lengua con la identidad, la cual sobresale en contextos bilingües o multilingües, en los que la lengua se convierte en un instrumento de negociación de identidades. Esto se ha demostrado en otros estudios realizados sobre dicha relación, tal es el caso del trabajo de Choi (2003) en Guatemala, quien estudia el papel que tiene la lengua en el proceso ideológico de la formación de la identidad Maya, en este trabajo establece que existe una negociación de identidades que se construyen en los eventos discursivos y que se definen a partir del contexto personal y del uso de las lenguas. Otra investigación es la de Mick & Palacios Alcaine (2013) que estudian la construcción discursiva de la identidad de mujeres migrantes hablantes de español de los Andes en Lima, Perú, y establecen que las mujeres tienen un papel activo en las relaciones sociales que mantienen, lo que las lleva a tomar decisiones lingüísticas sobre el uso de los rasgos andinos o no. Además, muestran una relación entre dichas prácticas lingüísticas y la forma en que construyen sus identidades individuales.

Los trabajos anteriores reflejan que en las situaciones de contacto lingüístico se construyen diversas identidades —individuales y colectivas— donde la lengua se convierte en un factor determinante en ellas. Por consiguiente, la identidad es considerada como el resultado de los procesos de autorrepresentación, y que emerge socialmente en el encuentro de una persona con otras (Niño-Murcia & Rothman, 2008b), es decir, que se va construyendo a partir de la otredad donde las personas establecen un posicionamiento sobre ellas mismas: quiénes son, cómo son, cómo quieren mostrarse, y que incluso trastoca las lenguas que hablan y algunos aspectos alrededor de ellas, por ejemplo: cómo las hablan, con quién se relacionan, cómo se enfrentan a dichos encuentros y en general, las decisiones que toman considerando todos estos factores. En consecuencia, la identidad es

entendida como una negociación que cambia en todo momento, pues las renegociaciones son constantes a partir de con quiénes se establece una relación (Niño-Murcia & Rothman, 2008b, p. 12).

Además de la relación lengua-identidad, esta última también tiene una relación muy estrecha con el primer concepto presentado en el capítulo: la ideología. Es indispensable mencionar, que la conexión identidad-ideología, y al mismo tiempo la relación identidad-ideología-lengua, es mediada por la indexicalidad¹⁸ —también llamada indicialidad— la cual se refiere a “[...] la omnipresente dependencia del contexto de las expresiones del lenguaje natural, incluyendo fenómenos tan variados como el acento regional, la etiqueta verbal, uso referencial de pronombres, demostrativos, adverbios, deícticos y tiempo. En todos estos casos, la interpretación de la forma indizada depende estrictamente del contexto en el que se pronuncia” (Hanks, 1999, p. 124), es decir, el valor de un enunciado se encuentra no solo en su dimensión referencial, sino también en su capacidad para señalar elementos del contexto de la enunciación e indicar identidades sociales y construir relaciones entre las interlocutoras (del Valle, 2014, p. 93). De manera más específica, Woolard (2008) determina

¹⁸ Se considera que este concepto tiene una base semiótica. Charles Peirce (1931) en su teoría de los signos retoma la referencia como la capacidad de sustitución que constituye al signo como tal, pues el objeto del signo es su referente. En su propuesta también distingue el tipo de referencia que los relaciona, según dicha relación los signos se clasifican en: íconos, índices y símbolos. Prestando particular atención a los índices, los establece como los signos que se constituyen por una relación de afectación directa entre objeto y signo, de manera que se establece una relación de carácter metonímico. Dicha propuesta fue retomada por Roman Jakobson (1988) quien postulo la función referencial como una de las funciones del lenguaje como la que permite hablar del mundo y que se orienta hacia el contexto. Por su parte, Silverstein (1976) considerando ambos trabajos anteriores y entiende la referencia como un evento comunicativo conformado por unidades sémicas en forma de proposiciones descriptivas/referenciales. Establece la existencia de la indexicalidad referencial y la no referencial. La primera se considera como el trabajo pre-ideológico, pero todavía semiótico de formar asociaciones, en esta se indexan lingüísticamente categorías sociales. Es decir, se escogen las relaciones asociativas o indexadas fuera del flujo de la vida social y se crean y recrean categorías de habla o hablantes, así como de otros tipos de variables sociolingüísticas. Mientras que la segunda hace que la ideología influya en las relaciones. Implica la interpretación política y/o moral cargada en la construcción cultural de la asociación indexical con un contenido con significado intencional. Es decir, esta se considera no referencial porque no establece relación entre lengua y objeto, sino entre lengua y una variable social (Belpoliti, 1999; Parintins Lima & Colodrón Mayordomo, 2014).

como indexicalidad el significado derivado de que las usuarias de una lengua tiendan a asociar ciertas formas lingüísticas con ciertas hablantes o contextos de habla.

Tales identidades se plasman en los discursos que suceden en las situaciones de contacto, y en las elecciones —lingüísticas y sociales— que las hablantes llevan a cabo en ciertos contextos comunicativos, pues dichas elecciones contienen información de su identidad en la situación o espacio particular. En su trabajo sobre la identidad Maya, Choi (2003) utiliza la indexicalidad como parte de un modelo en que las identidades se encuentran ligadas a los contextos, donde la lengua es un recurso que sirve para construir la representación ideológica que expresa identidades múltiples o contradictorias.

De manera que, para explicar las relaciones que establece la lengua con la identidad, y la conexión de ambas —lengua e identidad— con la ideología, han surgido diversos modelos y teorías. Por un lado, la teoría de la acomodación lingüística de Giles (1977; Giles et al., 1977; Giles & Powesland, 1975; Giles & Sugathapala de Silva, 1980) que propone que las hablantes cambian su estilo, patrones o forma de hablar a partir del contexto, es decir, que los cambios que se presenten se darán según el entorno; y que en tales cambios pueden influir factores como la edad, el género, los interlocutores, el estatus, el prestigio, entre otros. Además, establece que la adecuación puede hacerse en dos sentidos: la convergencia y la divergencia. La primera se refiere a la estrategia de identificación en que la hablante busca adquirir ciertos patrones de un individuo interno a la interacción social, es decir, intenta mimetizarse con la interlocutora, dejando de lado cualquier rasgo distintivo en su habla, para poder ganarse su aprobación o la de un grupo social específico. Mientras que, la divergencia se refiere a la estrategia de identificación en que la hablante retoma las normas o patrones lingüísticos de un grupo externo al contexto inmediato, es decir, la hablante enfatiza ciertos rasgos que la diferencien para así mostrar orgullo, marcar poder o simplemente crear distancia del interlocutor (Giles & Powesland, 1975, p. 156).

Por consiguiente, las distancias y/o acercamientos se explican a partir de la consideración del componente psicológico de las hablantes, que se manifiesta en las actitudes lingüísticas que presentan hacia ciertos patrones o rasgos lingüísticos, y pueden incluir valoraciones positivas y negativas alrededor de cada uno de los rasgos. Por ejemplo, la adopción de ciertos patrones como el uso de determinado léxico, la utilización de cierta acentuación o incluso tomar cierto posicionamiento como hablante, lo que conlleva un acercamiento a una interlocutora, grupo social, lengua e incluso una cultura, en cuanto a que tales sean valorados de manera positiva. Mientras que la diferenciación presupone un alejamiento de una interlocutora, lengua, cultura o grupo social, consecuencia de una valoración no tan positiva —o negativa— hacia estos por las hablantes que la realizan (Diz Ferreira, 2016, p. 3).

Otra teoría relevante en la relación lengua-identidad, es la de actos de identidad propuesta por Le Page & Tabouret-Keller (1985), en la que se retoma la visión de la identidad como un fenómeno relacional, en vez de considerarla como una categoría establecida e inamovible, pues, a través de los actos de identidad las personas revelan su identidad y su búsqueda de roles sociales (p. 14). En esta teoría, se presta particular atención a la manera en que las personas perciben a los grupos —haya contacto inmediato o no— y la relación que existe entre dichas percepciones y atributos lingüísticos, es decir, “el individuo crea para sí mismo los patrones de comportamiento lingüístico que le permitan parecerse al grupo o grupos con los que (en cada ocasión) desee distinguirse o parecerse” (Le Page & Tabouret-Keller, 1985, p. 181). Por consiguiente, la identidad lingüística es multidimensional, depende de la actuación o *performance* lingüístico, la competencia, las abstracciones y los modelos idealizados. En otras palabras, lo que la gente dice se relaciona por un lado, con su competencia —que son los sistemas que se han construido que motivan lo que dicen y que utilizan para proyectar su visión de sí mismos en relación con el universo en el que sienten que viven y las estructuras sociales que contienen; y, por otro lado, con

los estereotipos, abstracciones y modelos que se tienen sobre el lenguaje, la lengua, el habla o las comunidades lingüísticas (Le Page & Tabouret-Keller, 1985, p. 247). De tal forma que, tampoco debe olvidarse que distintos factores como: nacionalidad, etnia, raza, religión, edad, sexo, clase social, casta, nivel educativo, ubicación geográfica, entre otros, pueden tener connotaciones lingüísticas e influir en la misma identidad. Las autoras también expresan que es necesario considerar cómo la gente piensa que debe comportarse, cómo dicen que se comportan y cómo se observa que se comportan. Lo que se relaciona con la perspectiva antropológica en la que es necesario analizar lo que la gente dice, hace y lo que dice de lo que hace. Todo ligado a la multidimensionalidad de la identidad, ya que, los distintos posicionamientos que decide el hablante varían según los factores antes mencionados, lo que permite identificar las contradicciones presentes en los discursos, dando mayor fiabilidad y realidad a las identidades, pero sobre todo a las personas hablantes.

Siguiendo la misma línea, Zavala (2016) propone tres nociones útiles en el estudio de la relación identidad-lengua-ideología en un contexto de contacto y a un nivel discursivo: repertorio interpretativo, dilema ideológico y posición del sujeto; cabe resaltar que las primeras dos nociones se encuentran más ligadas al concepto de ideología. En primera instancia define repertorio interpretativo como

“una línea argumentativa culturalmente familiar compuesta de temas o lugares comunes, con formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos y eventos en el mundo que echan mano de recursos lingüísticos específicos durante las interacciones (tipo de léxico, metáforas recurrentes, tipos de frases, formas de utilizar los campos semánticos, etcétera). [...] forman parte del sentido común de una comunidad y proveen la base para el entendimiento social compartido” (2016, p. 211)

Se puede entender a los repertorios interpretativos como las ideologías compartidas que circulan en una comunidad, las cuales se construyen a través de la historia y que son

aludidas por las personas de la comunidad y contribuyen en lo que dicen y hacen. A pesar de la utilidad del concepto, en esta investigación solo se usará el término de ideologías compartidas para aludir a todo lo que refiere dicho concepto.

Respecto al dilema ideológico la autora dice: “se relaciona con el hecho de que en un repertorio interpretativo coexista con otros repertorios alternativos de un mismo objeto social” (Zavala, 2016, p. 211), también resalta que aunque puede darse el caso que un repertorio interpretativo sea considerado hegemónico eso no significa que exista un consenso total, esto se vincula con la realidad que las ideologías pueden ser inconsistentes e incluso contradictorias —las ideologías múltiples como dijo Kroskrity— pues, más allá de las ideologías también se destaca el papel que tienen las personas como agentes en sus realidades, lo que se encuentra muy ligado con el último concepto propuesto por Zavala (2016): el posicionamiento de sujeto, que considera que “hace alusión a la categoría de identidad como situada en la interacción y que permite analizar cómo es que la gente performa ‘ser persona’ [...] pues considera a la identidad como un fenómeno producido socialmente que se construye, se mantiene y se altera en el mundo social y específicamente en el terreno discursivo” (p. 212), esta noción se relaciona con las teorías mencionadas en párrafos anteriores, pues se considera a la identidad como un fenómeno relacional que surge y circula en los contextos discursivos de interacción a través del posicionamiento del yo y del otro (Bucholtz & Hall, 2005a, 2005b; Zavala, 2016).

De modo que, en esta investigación se considera que existe una negociación constante de identidades por parte de las personas, donde conviven distintos factores sociales —edad, sexo, interlocutoras, estatus, tipo de relación social establecida, entre otros— que van adquiriendo mayor o menor importancia según los contextos en que se presentan, ya que, existe una relación que conecta elementos lingüísticos con condiciones extralingüísticas —cosas que la gente señala por medio de la propiedad de los signos lingüísticos para indicar aspectos sociales. Como resultado, las personas responden

creando discursos, construyendo y reconstruyendo significados a través de interacciones sociales e indexicales (Silverstein, 1976; Niño-Murcia & Rothman, 2008a, p. 21). En consecuencia, la lengua se convierte en un rasgo más de identidad, alrededor del que se van creando estereotipos lingüísticos que afectan la manera en que son vistas las personas —rasgos lingüísticos o rasgos sociales— lo que repercute en la construcción de la identidad colectiva, pero sobre todo en la identidad individual, esta última atravesada no solo por un contexto sociohistórico, sino por las historias de vida de cada una de las personas.

En esta tesis, como parte del contexto sociohistórico se retoma el proyecto nacional llevado a cabo en México durante los siglos XIX y XX. De tal suerte que, como parte de la conformación del Estado nación mexicano, se creó una identidad nacional basada en la figura del mestizo y en estereotipos socioculturales. A partir de ello, se creó una ideología nacionalista en la cual se establecieron diversas relaciones intrínsecas, como la de lengua-identidad, pues se estableció de manera arbitraria que ser indígena y hablar una lengua originaria eran lo mismo, además que ambos se estigmatizaron en el imaginario nacional; tal ideología también se perpetuó la idea que los grupos indígenas —a pesar de su presencia en la vida actual— eran representaciones de un pasado glorioso, pero que al mismo tiempo se desvirtuaban al ser considerado como obsoleto. Dicha ideología, además, propició la ideología del monolingüismo en español, lo que le otorgó a esa lengua las funciones de una lengua oficial, y que, también, se vinculó de manera cuasi natural con la noción de progreso y la idea de la modernidad.

Como consecuencia, las personas se vieron envueltas en una realidad que los obligó a tomar decisiones lingüísticas, pues la existencia de políticas lingüísticas y educativas que perpetuaban las ideologías antes presentadas obligaron a las personas a aprender y adoptar el español como la lengua de comunicación cotidiana, bajo la idea de que les permitiera tener una vida digna. Lo que, además, provocó que hubiera una estigmatización y discriminación sistemática hacia las personas no hablantes de la lengua

mayoritaria —el español. Esto generó que los grupos originarios tuvieran que cambiar la manera en que se relacionaban, no solo con las personas de su misma comunidad, sino con personas de fuera, pues se modificó drásticamente la construcción de la otredad y la manera en que debían enfrentarse a los nuevos fenómenos socioculturales que se iban presentando. Todo esto, a su vez, dio paso a la existencia de nuevas identidades múltiples, pues su formación se vio ligada a distintos factores sociales, ya que, se considera que, en distintos contextos, las personas presentan distintas actuaciones, en los que deben tomar decisiones sobre la imagen que se desea proyectar, los grupos a los que se desea pertenecer e incluso de los que desea distanciarse.

De modo que, como ya se mencionó, en esta investigación se considera que la identidad se encuentra íntimamente vinculada con la lengua y la ideología, pues las identidades se construyen a partir de las ideologías compartidas, porque estas influyen e incluso guían los pensamientos y acciones que tienen las personas de manera compartida e individual. De igual forma, la lengua se vuelve un elemento importante en la negociación de dichas identidades.

Finalmente, recapitulando, en este trabajo, el contexto del contacto lingüístico y la conformación del Estado nación mexicano fueron claves para que se generaran ideologías lingüísticas alrededor de las lenguas originarias y el español que se difundieron y extendieron a partir del establecimiento de políticas públicas —lingüísticas y educativas— volviéndose así ideologías compartidas, que orillaron a las personas a una constante reconstrucción y renegociación de sus identidades —lingüísticas y culturales— para así poder adaptarse a las demandas de la realidad social nacional. Construyéndose y posicionándose a partir de las ideologías compartidas, sus contextos grupales o comunitarios comunes, pero también como resultado de sus experiencias individuales e historias de vida particulares.

2.4 Análisis del discurso

El discurso es un concepto amplio que traspasa barreras interdisciplinarias, y puede servir para explicar desde fenómenos solo de la materialidad discursiva hasta fenómenos relacionados con el comportamiento de las usuarias de la lengua (Karam, 2005). Desde una perspectiva más amplia, la palabra discurso se relaciona con el texto, sin embargo, el discurso no se refiere a los textos en sí, sino que más bien implica patrones y comunidades de conocimientos y estructuras donde un texto es una realización única en un discurso (Karam, 2005; Parker, 1990; Urra et al., 2013), es decir, el texto es la manifestación concreta del discurso (Giménez, 1981, p. 125), aunque es indispensable destacar que dicha manifestación no se limita solo al lenguaje escrito, sino que también incluye la oralidad.

De manera que, el discurso se considera más allá del lenguaje oral y escrito, pues se refiere a cómo se usa el lenguaje en la realidad de los contextos sociales (Urra et al., 2013). Según Giménez (1981, pp. 124–125) el discurso es una práctica social, y remite a “toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales”. Por otro lado, Jaworski & Coupland (1999) consideran que “un discurso se refiere al uso del lenguaje de individuos relacionado a la formación cultural, social y política determinadas por sus interacciones dentro de la sociedad” (citado en Urra et al., 2013, p. 51).

Así que, existen diversas formas de acercarse al discurso, aunque no se abordan todas en esta investigación, Karam (2005) señala principalmente tres: los Estudios sobre el Discurso (ED), las Teorías del Discurso (TD) y el Análisis del Discurso (AD). Las Teorías del Discurso hacen referencia a los aspectos conceptuales que caracterizan al discurso como una práctica social, los procesos generales en los que se inscribe y las operaciones que se realizan, “es un conjunto de juicios sobre el discurso, sus propiedades, rasgos y eventuales usos” (Karam, 2005, p. 3). Los Estudios del Discurso suponen un trabajo

documental o conceptual que tiene un grado de aplicación sobre alguna realidad, aunque se especifica que no se aplican en un corpus delimitado. Finalmente, el Análisis del Discurso es una metodología que incorpora procedimientos específicos sobre un cuerpo de datos previamente delimitado, “sobre el cual se experimentan aplicaciones conceptuales, herramientas de interpretación” (Karam, 2005, p. 3).

De forma que, en esta tesis se utiliza el análisis del discurso como una herramienta metodológica para analizar los datos obtenidos de los discursos de las colaboradoras bilingües, pues, Urra et al. (2013) señalan que: “el análisis del discurso tratará de incluir una relación entre texto y contexto, y su analista estará interesado en averiguar los efectos constructivos del discurso a través del estudio sistemático y estructurado de los textos [...]” (p. 52). De igual manera, las autoras destacan que existen diversos tipos de análisis del discurso, y mencionan cuatro perspectivas principales: i) análisis social lingüístico de tipo constructivista, el cual se basa en el texto y en su construcción; ii) análisis estructuralista interpretativo, que se enfoca en el análisis del contexto social y los discursos que lo apoyan; iii) análisis lingüístico crítico, que se centra en los textos individuales y tiene un gran interés en las dinámicas de poder que los subyacen; y iv) análisis crítico de discurso, enfocado en el papel de las actividades discursivas en la creación y mantenimiento de las relaciones de poder (Urra et al., 2013, p. 53).

Tal amplitud teórica también se exhibe en los distintos puntos de vista que se reflejan en la existencia de una gran variedad de discursos y de tipologías para explicarlos. Una de ellas es la clasificación hecha por Suurmond (2005) —retomada por Urra et al. (2013, pp. 53–55)— en la que hay tres subdivisiones de tipos de análisis: i) análisis de tipo lingüístico (pequeños discursos): en el que los materiales se estudian a partir de sus estructuras gramaticales, se enfoca en cuál es el lenguaje usado y lo que implica. ii) Análisis Conversacional (AC) (micro-discursos): se centra en las formas naturales que existen en una interacción hablada y en el significado de la interacción; se muestra en la secuencia de

la misma conversación, es interpretativo y describe como las participantes responden en la conversación y la analizan. iii) Análisis de grandes discursos (macro discursos): en este se señala cuatro tipos de análisis: el Análisis de Marcos-Esquemas, el Análisis de Repertorios Interpretativos, el Análisis Foucaudiano y el Análisis Crítico del Discurso. Dentro de este último tipo, se centra la atención dos subtipos mencionados: en el Análisis de Repertorios Interpretativos y el Análisis Crítico del Discurso. En el primero “el lenguaje se considera que no es un medio de representación, sino un medio de acción social. Las personas tienen repertorios interpretativos dentro de los cuales se apoyan para usar como herramientas (Ej. las ideas, las metáforas, los ejemplos, los temas y las razones), y las mezclan con ideas de diferentes sistemas de pensamientos” (Urrea et al., 2013, p. 53). Respecto al segundo, este toma una perspectiva más política y se enfoca en el papel que tienen los discursos en la reproducción de la dominación, el abuso de poder y también en la resistencia a la dominación, pues considera que tales sucesos son reproducidos, e incluso legitimados por discursos expresados por los grupos e instituciones dominantes (Urrea et al., 2013, p. 54). De suerte que, en esta tesis no se utiliza un solo tipo de análisis del discurso, sino que, para los análisis que se presentan en este trabajo, se usaron recursos de los diversos tipos mencionados. Pues, se realizó un análisis interpretativo de los discursos, en el cual se identificaron y describieron las actitudes lingüísticas expresadas por las colaboradoras, así como las ideologías lingüísticas que se reflejaban en tales actitudes, no solo a partir de lo dicho explícitamente por las colaboradoras sino también a partir del uso de ciertos elementos lingüísticos como adjetivos, léxico específico, adverbios, cierto tipo de verbos, pronombres, e incluso el uso de ciertas expresiones. Lo que además de ayudar a reconocer las ideologías y actitudes socialmente compartidas, también permitieron distinguir las discrepancias y contradicciones individuales en los actos de identidad de las colaboradoras —lo que dicen, lo que hacen y lo que dicen de lo que hacen—, ya que, en ocasiones el posicionamiento personal de cada una de las colaboradoras se contrapone a los discursos

e ideologías impuestos —desde las instituciones o incluso de manera social— las cuales se explican desde el antecedente colonial y la configuración del Estado nación mexicano, como se mostrará en el capítulo 5.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y CORPUS

En este capítulo se describirá la metodología empleada en este trabajo. En primera instancia se presenta el *Corpus de Español de Contacto*, se ofrece su historia, como está conformado, el proceso de recolección de datos, entre otros aspectos. Después, se expone la muestra —español purépecha— utilizada en esta investigación, incluyendo datos generales de las colaboradoras y el área de estudio. Y, por último, se aborda de manera más específica la selección de datos del corpus y se explica el proceso de análisis de estos, dejando para el capítulo 5 el análisis detallado.

3.1 Corpus Español de Contacto

Esta investigación se basa en los datos obtenidos a partir de las ocho entrevistas correspondientes al español en contacto con el purépecha o español purépecha, que forman parte del *Corpus de Español Indígena* (Reynoso Noverón & Company Company, 2009), ahora conocido como *Corpus de Español de Contacto*.¹⁹

Este corpus nació a partir de la escasez de investigaciones previas que tuvieran como objetivo principal el estudio de situaciones de contacto entre el español y las lenguas amerindias. Su finalidad fue la creación de una estructura filológica que permitiera mejorar el conocimiento de las situaciones de contacto, y que facilitara los conocimientos sobre las situaciones del español y del contacto en México (Reynoso Noverón & Company Company, 2009, p. 310). Además de proporcionar datos lingüísticos, facilita información sociocultural sobre un momento socio histórico particular y sobre las hablantes de las distintas variedades de contacto. Su singularidad radica en que previamente en el país no existía un

¹⁹ Este corpus forma parte del Proyecto PAPIIT IA400521 *Corpus del español en contacto con lenguas indígenas nacionales: edición y sistematización* del Centro de Lingüística Hispánica “Juan M. Lope Blanch” del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

corpus enfocado en las variedades de español en contacto con lengua originarias, y, por ende, los registros de español de contacto existentes eran muy limitados.

De tal suerte que, contiene información de variedades de español en contacto con otras 11 lenguas originarias pertenecientes a 5 familias lingüísticas: i) familia yutoazteca: náhuatl y cora; ii) familia otomangue: zapoteco, mixteco, triqui; iii) familia mixe-zoque: mixe y zoque; iv) familia maya: yucateco, tseltal, tsotsil; y v) familia totonaco-tepehua: totonaco.

El corpus se encuentra formado por datos cualitativos que fueron obtenidos a partir de una dinámica que se encuentra en medio de una entrevista formal y una conversación cotidiana, lo que permitió que las colaboradoras pudieran expresarse en sus narraciones al momento de hablar. Fueron realizadas alrededor del año 2000 en diversas regiones del país, se hicieron de manera individual con soporte digital de minidisc y cada una tuvo una duración promedio de entre sesenta y setenta minutos.

Con el objetivo de representar el habla habitual de las personas bilingües, las entrevistas se realizaron de manera oral y siguieron el formato de conversación libre, por lo tanto, no existió una estructura rígida alrededor de su conformación, sin embargo, debe destacarse que existió un control temático en cada una. Las entrevistadoras guiaban a las colaboradoras alrededor de las siguientes temáticas: usos y costumbres,²⁰ festividades religiosas y familiares, gastronomía, hábitos agrícolas, oficios, familia, costumbres sociales, entre otras. Debe mencionarse que cada entrevista sigue un orden distinto y no en todas se abordan la totalidad de las temáticas.

Asimismo, con el propósito de obtener la mayor cantidad de información, sociolingüística, se establecieron ciertos parámetros en la selección de las colaboradoras

²⁰ *Usos y costumbres y, costumbres y tradiciones* son términos que se refieren a las prácticas y comportamientos ligados principalmente a los grupos originarios, se engloban dentro de estos términos: fiestas, celebraciones religiosas, danzas, manifestaciones artísticas o artesanías, comida y lengua. Por cuestiones metodológicas su uso se mantiene en ciertos momentos de la investigación, siguiendo siempre la definición antes mencionada. Sin embargo, dado su trasfondo histórico ligado al colonialismo, posteriormente se cambiará por prácticas sociales.

participantes, estos fueron: edad, género y lugar de residencia. En cuanto a la edad, se quería tener la visión de tres generaciones, en las que se consideraba a las bisabuelas, abuelas y madres. Con respecto a la variable de género, esta se tomó en cuenta porque se consideró que hay características sociales, culturales, educativas y de visión del mundo que son distintas entre hombres y mujeres. Por consiguiente, se esperaba entrevistar a ocho personas para cada una de las variedades del español de contacto, cuatro mujeres y cuatro hombres. Por último, se consideraron los lugares de origen y residencia, ya que, se buscaba que las participantes del corpus no hubieran tenido un contacto prolongado con variedades de español distintas a la de la zona escogida, pues se pensó que este tipo de contacto podría generar fenómenos sociolingüísticos distintos a los producidos únicamente con la relación del español en contacto con las lenguas originarias.

De manera reciente, el corpus fue retomado como parte del proyecto PAPIIT IA400521 *Corpus del español en contacto con lenguas indígenas nacionales: edición y sistematización*²¹, y fue renombrado como *Corpus de Español de Contacto*. Del mismo modo, se realizó la revisión, sistematización y transcripción de las entrevistas, primero se efectuó un reconocimiento del material disponible perteneciente al corpus; después se llevaron a cabo las transcripciones de los audios con base en distintos criterios que establecían que las transcripciones fueran fieles a los audios, que se incluyeran titubeos, autocorrecciones, muletillas, palabras que no se ajustaran a las normas de la lengua española, palabras truncas, alargamientos vocálicos, e incluso que se marcarán las pausas de distintas maneras según la duración.

Los nuevos criterios de transcripción se muestran en la Tabla 1, donde se observa la simbología y lo que marcan. A manera de resumen, los signos de admiración se utilizaron de manera simple o duplicada para mostrar énfasis fuerte o moderado; los dos puntos al

²¹ Proyecto del Centro de Lingüística Hispánica “Juan M. Lope Blanch” del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, llevado a cabo durante 2021 y 2022.

final de las palabras marcan una pronunciación con alargamiento —podía aplicarse a vocales o consonantes—; los corchetes se usaron para marcar el traslape de turnos de habla y las marcaciones de tiempo —hechas cada 30 segundos y puestas con negritas—; los ruidos externos debían escribirse entre paréntesis especificando, de ser posible, su origen, de igual forma se empleaban para los comentarios de la transcriptor; los paréntesis angulares con una vírgula fueron utilizados para escribir la forma ortográfica de las palabras que en las entrevistas se mencionaban de forma distinta a la norma, los paréntesis angulares se emplearon para indicar que se trataba de un fragmento inteligible o inseguro.

Significado	Representación en las transcripciones
Traslape	[]
Corrección	<~palabra de forma canon o forma ortográfica>
Énfasis fuerte	¡¡ !!
Énfasis moderado	¡ !
Interrogación	¿ ?
Palabra Trunca	palab-
Suspensión voluntaria	...
Alargamiento	a: t::
Pausas	Breve / Media // Larga ///
Ruidos	(ruido) (risas) (clic)
Comentarios de la analista	()
Palabras ortográficas	pus <~pues>
Fragmento inteligible	<>
Texto inseguro	< >
Marginalia	ah, eh,oh,ajá,mh,mm,um,ts
Citas	“ ”
Marcación de tiempo cada 30 segundos	[3:30]

Tabla 1. Criterios de Transcripción del *Corpus de Español de Contacto*

También se marcaron la participación de las entrevistadoras con una *E*— y las colaboradoras con una *C*, y se enumeraron todos los turnos de habla. En el ejemplo (1) se muestran las nuevas normas utilizadas en las transcripciones. Se presenta un fragmento de la entrevista hecha a Juan (JLBR), en el cual se presentan los turnos de habla del número 33 al 38, los marcados con una *C* corresponden a los turnos del colaborador, mientras que los turnos de la entrevistadora están señalados con una *E*. También se pueden

ver las pausas señaladas con diagonales, los alargamientos vocálicos, las palabras truncas expresadas con un guion corto al final de la intervención, las repeticiones de palabras y las aspiraciones. Por último, entre corchetes se muestran las marcas de tiempo y las interrupciones o traslapes, a estos últimos se les asigna también un turno de habla y el corchete indica cuál fue la parte del discurso que se traslapó como se puede observar en los turnos 33 y 34 o 36 y 37.

(1) 33. C: eh las muchachas [03:00]/ salían a a a hacer el corpus/ el veintidós o el veintinueve- eh/ el veintidós o el veintinueve de mayo/ después los jóvenes/ el junio veintitrés hasta el veintisiete o hasta el veintiocho/ no tenían días este:: indicados/ pero más o menos [es- es-]

34. E: [en ésas]

35. C: ésas son las fechas sí

36. E: ¿y qué? ¿cuál er- cuál era la tradición/ [qué hacían]

37. C: [bueno eh bueno el el]

38. E: ¿cuál eran las actividades día a día?

(Juan, hombre, 43 años, Santa Fe de la Laguna)

3.2 Muestra de colaboradoras

A pesar de la gran extensión del *Corpus de Español de Contacto*, para este trabajo se decidió trabajar con el español en contacto con el purépecha. De manera que, se retomaron las ocho entrevistas correspondientes al español purépecha realizadas a tres mujeres y cinco hombres, habitantes de distintas comunidades de la región purépecha en el estado de Michoacán.

En la Tabla 2 se muestran los rasgos sociales de cada una de las colaboradoras²², en la primera columna se exponen las etiquetas de identificación, es decir, el ID interno del corpus de cada entrevista; en la siguiente columna se encuentra el nombre de cada una de

²² En el siguiente capítulo se dará la información sociolingüística detallada de cada una de ellas.

las colaboradoras y entre paréntesis sus iniciales²³. Posteriormente, se presenta el género, la H corresponde a hombre y la M a mujer, se destaca que, a pesar de los parámetros establecidos para la creación del corpus, esta muestra cuenta con un mayor número de hombres que de mujeres —no existe una explicación metodológica para esto, sino más bien se considera como resultado de las circunstancias presentes al momento de realizar las entrevistas. Se continúa con la edad y se puede observar la presencia de los distintos grupos etarios, la colaboradora más joven tiene 26 años, mientras que la más grande 72 años. Enseguida se presentan las ocupaciones, a pesar de que algunas se repiten, son diversas e incluyen: pescadores, amas de casa, alfareros, agricultores y artesanas, este dato permite entender las relaciones que las colaboradoras establecen con su entorno, las lenguas que hablan y los usos que les dan. Seguido se indican los lugares de origen y residencia, que incluyen seis localidades de la región, algunas cercanas al Lago de Pátzcuaro como Isla de la Pacanda, Jarácuaro, Santa Fe de la Laguna y San Francisco Urícho, y otras en zonas más alejadas de este como Tiríndaro y San Francisco Pichátaro. Finalmente, en las últimas dos columnas, se muestra la información lingüística, en una se exhibe la lengua materna y después la segunda lengua (L2). Es importante mencionar que todas las participantes de la muestra son bilingües. La mayoría expresó tener el purépecha como lengua materna y el español como L2, sin embargo, también está el caso del colaborador Silvio, que enunció haber aprendido primero el español y no poder hablar purépecha, aunque sí entenderlo, estos detalles serán retomados más adelante.

²³ Para la identificación de las colaboradoras en esta investigación se utilizan nombres falsos, y también se usan códigos. Esto, con el propósito de mantener el anonimato de las participantes, pero también intentar conservar su agencia e identidad.

Número/ID Entrevista	Colaboradoras	Género	Edad	Ocupación	Lugar de Residencia/ Origen	Lengua Materna	Segunda Lengua
1 EC-PR-48-01	Calixto (CAG)	H	48	pescador	Isla de la Pacanda	purépecha	español
2 EC-PR-49-02	Eugenio (EGJ)	H	37	pescador	Isla de la Pacanda	purépecha	español
3 EC-PR-50-03	Estela (ERR)	M	26	ama de casa	Isla de la Pacanda	purépecha	español
4 EC-PR-51-04	Iván (IVC)	H	60	pescador	San Francisco Uríchu	purépecha	español
5 EC-PR-52-05	Juan (JLBR)	H	43	alfarero	Santa Fe de la Laguna	purépecha	español
6 EC-PR-53-06	Carmen (CMO)	M	72	agricultora	Tiríndaro	purépecha	español
7 EC-PR-54-07	Ruth (RGH)	M	31	artesana de sombreros	Jarácuaro	purépecha	español
8 EC-PR-55-08	Silvio (SCG)	H	55	agricultor	Pichátaro	español	purépecha (solo entiende)

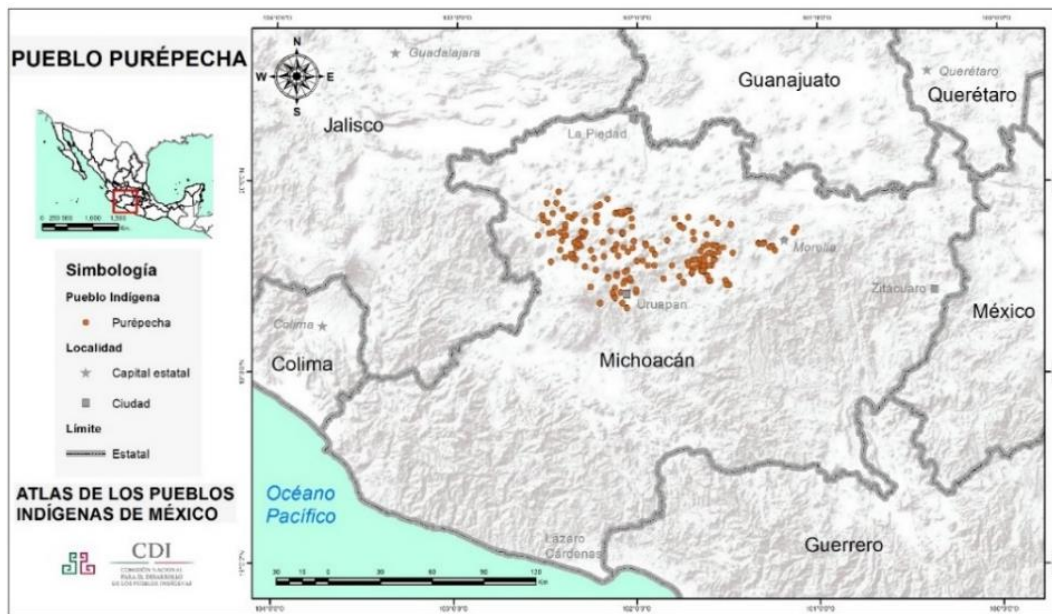
Tabla 2. Información social de las colaboradoras de la muestra del español purépecha del *Corpus Español en Contacto*

La tabla anterior exhibe que la investigación cuenta con una muestra diversa y plural, por lo tanto, en 3.2.1 y 3.2.2 se ahondará en el área de estudio, en especial en la información estadística de las localidades de residencia y origen de las colaboradoras.

3.2.1 Área de Estudio

El área de estudio de esta investigación se delimita a partir de la lengua purépecha, la cual es una de las 364 variantes lingüísticas habladas en el territorio nacional. Dado que, a la fecha, no se ha podido establecer filiación genética con ninguna otra lengua, se considera que es una lengua aislada (Capistrán Garza Bert, 2005; Villavicencio Zarza, 2006; Rosas, 2017). De modo que, este trabajo se sitúa en la región purépecha ubicada en el centro-

norte del estado de Michoacán. Dicha región, de manera tradicional, ha sido dividida en cuatro subregiones, que se distinguen principalmente por factores ambientales, como fisiográficos, hidrológicos, edafológicos, entre otros. Las cuatro subregiones son: i) la región del Lago de Pátzcuaro (*Japóndarhu* en lengua purépecha); ii) la región de la Meseta o Sierra (*Juatarhu*); iii) la región de la Cañada de los Once Pueblos (*Eráxamani*) y iv) la región de la ciénega de Zacapu (Amézcuca Luna & Sánchez Díaz, 2015). De manera general, en el Mapa 1 se puede apreciar la localización del pueblo purépecha.



Mapa 1. Ubicación de la Pueblo Purépecha (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020)

La población purépecha se encuentra distribuida en 95 de los 113 municipios del estado de Michoacán, y se concentra principalmente en 22 de ellos: Coeneo, Charapan, Cherán, Chilchota, Erongarícuaro, Los Reyes, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Pátzcuaro, Periban, Quiroga, Tancítaro, Tangamandapio, Tangancícuaro, Tingambato, Tinguindín, Tocumbo, Tzintzuntzan, Uruapan, Zacapu y Ziracuaretiro (CDI, Presidencia de la República EPN, 2014). En el Mapa 2, se muestra de manera más detallada la región purépecha y algunos de los municipios donde se habla la lengua.



Mapa 2. Principales municipios en los que se habla purépecha (según Ethnologue); elaboró Leopoldo Valiñas C. (digitalizado por Estefanía Sánchez Zúñiga) (Nava López, 2019)

En este trabajo se cuenta con colaboradoras de los municipios de Erongarícuaro, Quiroga, Tzintzuntzan, Tingambato y Zacapu. En la siguiente sección se hablará de manera más detallada sobre las regiones, municipios y localidades de donde son las participantes.

3.2.2 Las localidades de la muestra

Las colaboradoras de esta investigación pertenecen a tres de las subregiones de la región purépecha: la región del Lago de Pátzcuaro, donde están los municipios de Erongarícuaro, con las localidades San Francisco Uricho y Jarácuaro; Quiroga, en el que se encuentra Santa Fe de la Laguna, y Tzintzuntzan, donde se localiza la Isla de la Pacanda. La región de la meseta purépecha en la que está el municipio de Tingambato, en el cual se encuentra la localidad de San Francisco Pichátaro; y por último la región de la Ciénega de Zacapu donde encontramos el municipio de Zacapu y la localidad de Tiríndaro²⁴. A continuación, se presenta la información estadística y poblacional sobre la muestra —obtenida del Censo de

²⁴ Esta subregión de la zona purépecha no corresponde de manera exacta con alguna de las regiones organizativas establecidas por el gobierno del estado de Michoacán. En consecuencia, para obtener información socioeconómica correspondiente de esta zona se tomó la decisión de tomar los datos correspondientes a la región II. Bajío, establecida por el gobierno del estado, porque que en ella se localiza la ciénega de Zacapu, el municipio de Zacapu y la localidad de Tiríndaro (Coordinación General de Gabinete y Planeación, 2017a).

Vivienda y Población del año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000).²⁵En los siguientes párrafos se muestra primero la información general de cada región, después de cada municipio de dicha región, y luego de cada localidad. Por último, se expone un resumen de la información presentada.

l) Región del Lago de Pátzcuaro

Esta región comprende los municipios de Erongarícuaro, Huiramba, Lagunillas, Pátzcuaro, Quiroga, Salvador Escalante y Tzintzuntzan. Tiene un alto índice de desarrollo y las principales actividades económicas son la elaboración de artesanías, el sector agropecuario y la pesca (Coordinación General de Gabinete y Planeación, 2017c).

En la muestra hay colaboradoras de los municipios de Erongarícuaro, Quiroga y Tzintzuntzan. La información se muestra en la Tabla 3, se observa que Quiroga es el municipio con el mayor número de habitantes de esta región, seguido por Erongarícuaro y en último lugar Tzintzuntzan. Los tres municipios tienen un muy bajo porcentaje de población monolingüe de lengua originaria —en todos menores al 3%. Mientras que, respecto a la población bilingüe, en Quiroga se expone un porcentaje del 27%, en Erongarícuaro del 19% y en Tzintzuntzan solo del 15%. Lo que supone un bajo número de población hablante de lengua indígena —bilingüe y monolingüe.

²⁵ Los datos retomados corresponden al censo de vivienda y población del año 2000, puesto que ese fue el año en que se llevaron a cabo las entrevistas. Asimismo, se debe destacar que a pesar de que en el censo la pregunta literal es “¿Qué dialecto o lengua indígena habla (NOMBRE)?”, en los resultados por municipio y localidad solo se reportan los datos numéricos de manera general, es decir, aunque existen datos numéricos sobre cada una de las lenguas, no se encontró manera de cruzarlos con la información numérica por localidad y municipio para obtener si todos los habitantes eran hablantes de purépecha o si también había hablantes de otras lenguas.

Municipio	Población Total	Población mayor de 5 años que habla lengua indígena	Población mayor de 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor de 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Erongarícuaro	13,161	2,572	12	2529	monolingües 0.09% bilingües 19.21%
Quiroga	23,893	7,130	482	6538	monolingües 2.01% bilingües 27.36%
Tzintzuntzan	12,414	1,935	4	1887	monolingües 0.03% bilingües 15.20%

Tabla 3. Información poblacional de los municipios de Erongarícuaro, Quiroga y Tzintzuntzan en el año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

A continuación, se expone detalladamente cada uno de los municipios de dicha región y cada una de las comunidades de la muestra pertenecientes a él.

a) Erongarícuaro

Este municipio se ubica a 75 kilómetros al norte de Morelia, capital del estado. Su nombre significa “lugar de Atalaya”, y aquí se encuentran las localidades de Jarácuaro y de San Francisco Uricho, también nombrado como Uricho (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1987).

En la Tabla 4 se expone la información de las localidades. Es evidente que Jarácuaro tiene una mayor población, aunque, destaca que ambas localidades tienen un porcentaje bajo de hablantes monolingües en lengua originaria —ninguna de las localidades supera el 1%. En cambio, respecto a la población bilingüe en las dos localidades, el porcentaje es relativamente alto, porque en ambas supera el 30%. Sin embargo, esto indica que a pesar de que existe población hablante de lengua indígena, las dos localidades presentan una mayoría de hablantes de español.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Jarácuaro	2,328	783	1	774	monolingües 0.04% bilingües 33.24%
San Francisco Uricho (Uricho)	1,653	527	1	514	monolingües 0.060% bilingües 31.09%

Tabla 4. Información poblacional de las localidades de Erongarícuaro en el año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

b) Quiroga

Este municipio se nombra así desde el siglo XIX en honor al obispo de Michoacán, Don Vasco de Quiroga, sin embargo, previamente se llamaba *Cocupao* que significa "lugar de recepción". Se localiza al norte del estado, a 45 kilómetros de la capital, aquí se ubica a orillas del Lago de Pátzcuaro la localidad de Santa Fe de la Laguna (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1987).

La información de Santa Fe de la Laguna se presenta en la Tabla 5, se muestra que cuenta con gran cantidad de hablantes de lengua originaria, un 6.7% de hablantes monolingües y más de un 80% de hablantes bilingües. Es la localidad con el mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena —bilingüe y monolingüe— de toda la muestra analizada. Esto, junto al gran porcentaje de hablantes bilingües, podría ser un indicio de que, aunque el español ha ganado terreno en la vida cotidiana de las comunidades, en esta localidad existe un fuerte mantenimiento de la lengua indígena, que podría explicarse por distintas razones, por ejemplo, como resultado de un afianzamiento identitario.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Santa Fe de la Laguna	4,247	3,785	285	3,463	monolingües 6.7% bilingües 81.53%

Tabla 5. Información poblacional de las localidades de Quiroga en el año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

c) *Tzintzuntzan*

Municipio ubicado al norte del estado, a 53 kilómetros de Morelia. Su nombre significa "lugar de colibríes", en él se encuentra una de las islas del Lago de Pátzcuaro, Isla de la Pacanda (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1987).

La Tabla 6 muestra la información de la Isla de la Pacanda. Después de Santa Fe de la Laguna, esta es la segunda localidad con mayor población hablante de lengua originaria —monolingüe y bilingüe—, respecto al primer grupo el porcentaje es muy bajo, pues no supera al 1%, pero tiene gran cantidad de población bilingüe con un 61.21%. Estos datos pueden ser indicio —al igual que en Santa Fe de la Laguna— de una gran disposición de la población al mantenimiento de la lengua originaria, sin embargo, para el caso de la Isla de la Pacanda puede explicarse por su geografía pues al ser una isla se encuentra más aislada y recibe menos impulso al uso del español como la lengua única de comunicación. Asimismo, destaca que es la localidad que aportó más colaboradoras a la muestra, pues tres son originarias de ella.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Isla de Pacanda	379	235	2	232	monolingües 0.52% bilingües 61.21%

Tabla 6. Información poblacional de las localidades de Tzintzuntzan del año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

II) Región de la Meseta purépecha

Esta región está formada por los municipios de Charapan, Cherán, Chilchota, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Tancítaro, Taretan, Tingambato, Uruapan y Ziracuaretiro. Tiene un índice medio de desarrollo y su economía se basa mayoritariamente en el sector agropecuario, específicamente en el cultivo de aguacate (Coordinación General de Gabinete y Planeación, 2017b).

De esta región hay colaboradoras del municipio de Tingambato. Su nombre proviene de una palabra de origen chichimeca y significa "cerro de clima templado". Se encuentra a 95 kilómetros de la capital al norte del estado (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1987). La información general del municipio se muestra en la Tabla 7, el cual tiene una población de alrededor de 11,000 habitantes. Tiene un porcentaje bajo de población hablante de lengua indígena, pues el porcentaje de monolingües es del 0.042%, mientras que de bilingües es del 7.89%. Lo que indica que es un municipio con una población mayoritariamente hablante de español.

Municipio	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Tingambato	11,742	964	5	927	monolingües 0.042% bilingües 7.89%

Tabla 7. Información poblacional del municipio de Tingambato del año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

En Tingambato se encuentra la localidad de San Francisco Pichátaro o Pichátaro como fue referida por Silvio. La información de la localidad se expone en la Tabla 8, tiene poco más de 4,000 habitantes de los cuales 18.91% son bilingües y solo el 0.10% son monolingües en lengua originaria. Los datos de la localidad son consistentes con lo expuesto sobre el municipio, lo que exhibe que existe una mayoría de hablantes de español.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
San Francisco Pichátaro	4,627	909	5	875	monolingües 0.10% bilingües 18.91%

Tabla 8. Información poblacional de las localidades de Tingambato en el año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

III) Región de la de la ciénega de Zacapu/ Región del Bajío

Como se mencionó previamente, para esta región se consideraron los datos estadísticos y socioeconómicos de la región del Bajío —correspondiente a la clasificación organizativa del gobierno del estado de Michoacán— pues en ella se encuentra la ciénega de Zacapu y el municipio con el mismo nombre. La región está formada por los municipios de Angamacutiro, Coeneo, Churintzio, Ecuandureo, Huaniqueo, Jiménez, Morelos, Numarán, Panindícuaro, Penjamillo, La Piedad, Puruándiro, Tanhuato, Yurécuaro, Zacapu, Zináparo y José Sixto Verduzco. Gran parte de la economía se basa en el sector agropecuario, principalmente de temporal, en su mayoría se produce sorgo y maíz. Destaca que cuenta con una gran cantidad de migración internacional (Coordinación General de Gabinete y Planeación, 2017a).

El municipio de Zacapu se localiza al norte del estado, a 80 kilómetros de la capital, y su nombre significa "piedra" o "lugar pedregoso", aquí se encuentra la localidad de Tiríndaro (Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1987).

Es el municipio con mayor población de la muestra —69,700 habitantes—, como se muestra en la Tabla 9. Sin embargo, es el que cuenta con el menor número de población hablante de lengua originaria, pues, el porcentaje de población bilingüe fue menor al 2%, mientras que el de población monolingüe solo el 0.002%. Esto puede explicarse que a más población mayor dispersión de hablantes.

Municipio	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Zacapu	69,700	1,068	2	1,018	monolingües 0.002% bilingües 1.46%

Tabla 9. Información poblacional del municipio de Zacapu del año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

En este municipio se encuentra la localidad de Tiríndaro, en la Tabla 10 se muestra su información. Posee 3,029 habitantes, con un porcentaje bajo de población monolingüe en lengua originaria del 0.03%, y un porcentaje de población bilingüe menor al 15% —13.73%. Consistente a los datos del municipio, esta es la localidad de la muestra con menor número de hablantes de lengua indígena.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Tiríndaro	3,029	438	1	416	monolingües 0.03% bilingües 13.73%

Tabla 10. Información poblacional de las localidades de Zacapu del año 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

A lo largo de esta sección se presentaron los datos poblacionales de los municipios y localidades de la muestra. De manera que toda esta información favoreció a vislumbrar características sociolingüísticas de las localidades. Como se resume en la Tabla 11, en todas las localidades se identificó presencia de hablantes de lengua originaria, siendo mayor la cantidad de hablantes bilingües y monolingües. También fue posible clasificar las localidades a partir de la relación entre las hablantes de lengua originaria y la densidad poblacional de cada una en tres grupos: i) Santa Fe de la Laguna y la Isla de la Pacanda, al tener un mayor porcentaje de población bilingüe, se puede suponer que presentan una mayor posibilidad de tener numerosos espacios de uso de la lengua originaria; ii) Jarácuaro

y San Francisco Uricho, comparten un porcentaje de hablantes bilingües de alrededor del 30% lo que puede significar que en estas localidades se enfrentan a una reducción de espacios de uso de la lengua originaria, lo que incluso se menciona en los discursos de las colaboradoras de dichas localidades; y el último grupo; iii) San Francisco Pichátaro y Tiríndaro, localidades que poseen los porcentajes más bajos de población bilingüe —menor al 20%— lo que puede significar que en estas existen muy pocos espacios de uso para los hablantes de lenguas originarias; por ejemplo en la muestra el colaborador de Pichátaro —Silvio— es el único que reporta como lengua materna al español y que incluso dice ya no hablar la lengua purépecha. Por lo tanto, los datos en este último grupo podrían reflejar una gran presencia de hablantes de monolingües en español, lo que a su vez podría traducirse en que las lenguas originarias pierden ámbitos de uso, y al mismo tiempo el español los gana.

De tal suerte que, conocer todos los datos de las regiones y municipios donde se encuentran las localidades de esta muestra, posibilita tener un panorama amplio de las realidades en que se contextualizan las historias individuales de las colaboradoras, en las que se ahondará detalladamente en el *Capítulo 4*.

Localidad	Población Total	Población mayor a 5 años que habla lengua indígena	Población mayor a 5 años habla lengua indígena y no habla español	Población mayor 5 años que habla lengua indígena y español	% Hablantes de lengua indígena a partir de población total (% HLI)
Santa Fe de la Laguna	4,247	3,785	285	3,463	monolingües 6.7% bilingües 81.53%
Isla de la Pacanda	379	235	2	232	monolingües 0.52% bilingües 61.21%
Jarácuaro	2,328	783	1	774	monolingües 0.04% bilingües 33.24%
San Francisco Uricho	1,653	527	1	514	monolingües 0.060% bilingües 31.09%
San Francisco Pichátaro	4,627	909	5	875	monolingües 0.10% bilingües 18.91%
Tiríndaro	3,029	438	1	416	monolingües 0.03% bilingües 13.73%

Tabla 11. Información poblacional de las localidades de la muestra (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2000)

3.3 Manejo del Corpus: Obtención datos y análisis

En esta sección se explica la manera en que fueron escogidos los datos del *Corpus de Español de Contacto* utilizados en la investigación. Como se mencionó en 2.1, uno de los primeros pasos fue la transcripción de las entrevistas, la cual fue hecha por diversas participantes del proyecto PAPIIT. Después, se procedió a realizar una revisión general, examinando paralelamente los audios y las transcripciones de cada una.

El siguiente paso tenía como finalidad localizar los fragmentos en los que las colaboradoras hablaran del español y del purépecha, para lo cual se realizaron búsquedas automatizadas a partir de ítems léxicos, que fueron seleccionados siguiendo las temáticas generales escogidas durante la conformación del corpus. Los ítems fueron: lengua(s),

purépecha, español, costumbre y tradición.²⁶ Luego de la primera revisión se identificó que las colaboradoras utilizaban distintos términos para referirse a temas o elementos comunes, en el caso del español y el purépecha, se reconoció el uso del término castellano y tarasco respectivamente de manera indistinta, por lo tanto, ambos se consideraron para una nueva búsqueda automatizada lo que permitió la identificación de nuevos fragmentos, que fueron seleccionados no solo por el uso de los nuevos términos, sino también por ser en los que las colaboradoras se referían implícitamente a las lenguas.

De manera paralela, se realizó una caracterización sociolingüística de cada una de las colaboradoras. Esto consistió en crear el perfil social de cada persona de la muestra a partir de la información personal disponible en cada entrevista, con la intención de conocer la situación lingüística y social de las comunidades y poder subsanar la falta de información de campo, dada la naturaleza del corpus. Para esto se realizó una nueva revisión detallada de cada entrevista y se identificaron los siguientes datos: lugar de nacimiento, lugar de residencia, lenguas habladas, historia familiar, lengua de los padres, uso de las lenguas, estudios o nivel educativo y trabajos. Se hizo una descripción de cada uno de los datos recabados, y también se seleccionaron fragmentos representativos e importantes de cada temática. Además, de la información personal se identificó el lugar de la entrevista, se hizo una lista de temas específicos tratados en cada una y los turnos de habla en que esto sucedía, e igualmente se seleccionaron y describieron fragmentos específicos en los que las colaboradoras mostraran alguna actitud lingüística. Toda la revisión permitió confrontar lo que las personas decían, lo que las personas hacían y lo que decían de lo que hacían (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Esto ayudo a entender los distintos posicionamientos de las colaboradoras, los cambios que sufrían e incluso los dilemas que tenían respecto a las

²⁶ En la primera parte de esta investigación se mantuvo el uso de los ítems, costumbre y tradición por cuestiones metodológicas, porque fueron utilizados como ejes temáticos en la elicitación de las entrevistas y debían considerarse para la realización de la búsqueda automatizada.

lenguas, considerando no solo un contexto macrosocial e histórico, sino dando importancia al contexto individual y a las historias de vida como factores que afectan las relaciones establecidas con las lenguas. Las caracterizaciones detalladas de las colaboradoras se muestran en el siguiente capítulo.

Ambas revisiones de las entrevistas llevaron a identificar las temáticas compartidas, y conformar los siguientes patrones: i) las lenguas, español y purépecha —y algunos temas alrededor de ellas como su enseñanza y bilingüismo—; ii) las prácticas sociales²⁷—tomando en cuenta no solo las fiestas, sino prácticas y la manera en que las colaboradoras consideraban ciertos elementos como parte de ellas, y cómo los vinculaban con otros temas—; iii) la educación —se incluyó el tema de la escuela, las maestras y su relación con la comunidad—; y iv) las identidades y la migración. A pesar de que se tomaron en cuenta las lenguas purépecha y español como patrones temáticos separados, se debe mencionar que de manera general todos los patrones escogidos mantienen una relación con ambas lenguas.

Con los fragmentos seleccionados a partir de ambas búsquedas se realizó una base de datos donde se clasificaron todos los ejemplos seleccionados según los patrones temáticos establecidos, con el objetivo de tener una perspectiva amplia de los datos disponibles para ser analizados y de las entrevistas de manera general. Para cada uno se hizo un análisis estrictamente cualitativo, que se llevó a cabo a partir de describir lo que las colaboradoras dicen —los segmentos que se presentan como ejemplos se muestran íntegramente y lo que se quiere destacar de cada uno se encuentra marcado con cursivas— lo que se interpreta y entiende como uno de los resultados del contexto socio histórico y cultural mexicano, así como el individual. También se identificaron las actitudes lingüísticas compartidas y se explican a partir de la existencia de ideologías compartidas —o repertorios

²⁷ Término utilizado en lugar de costumbres y tradiciones.

interpretativos. El análisis, además, se apoyó en los recursos lingüísticos utilizados en los ejemplos —y de manera general en los discursos— entre los que se destacan: adjetivos, adverbios, cierto tipo de verbos y pronombres. La identificación de dichos elementos lingüísticos ayudó no solo a determinar los patrones ideológicos, sino también a reconocer las actitudes lingüísticas presentes en los discursos y sustentar las descripciones e interpretaciones de estas, lo que permitió precisar la manera en la que se reflejaban las relaciones y posicionamientos que las colaboradoras establecen y cómo estos cambian a partir de las interlocutoras y los contextos. Este análisis se presenta detalladamente en el Capítulo 5.

Finalmente, es importante destacar que, trabajar con el *Corpus de Español de Contacto* representó un gran reto, pues dada la naturaleza del corpus y las entrevistas que lo conforman, en primer lugar, obtener los datos —las actitudes lingüísticas— no fue sencillo, y en segundo lugar seleccionar la manera adecuada para analizar e interpretar los datos fue complicado. Sin embargo, también sobresale que el corpus representó una alternativa para la realización de investigación lingüística en general, dado que en el año 2020 inició una pandemia mundial provocada por el COVID-19, lo que generó que fuera difícil e incluso imposible el estudio de algunos fenómenos sociales, pues se detuvo la realización de trabajo de campo, y, al mismo tiempo mucha investigación *in situ*. Por lo tanto, se impulsaron nuevas formas de aproximarse a distintas temáticas, tal es el caso de esta tesis, pues fue posible retomar un corpus que había sido poco trabajado, y utilizarlo para hacer una aproximación y un estudio de las actitudes lingüísticas siguiendo métodos poco tradicionales.

Desde una perspectiva personal, trabajar con este corpus me permitió cambiar mi perspectiva como lingüista y antropóloga, porque me ayudó a tener una nueva visión del estudio de la lengua, del acercamiento a los datos, de las relaciones con las colaboradoras de las investigaciones, e incluso sobre las distintas visiones y relaciones con las colegas.

CAPÍTULO 4. REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

A lo largo del capítulo anterior se señaló que este estudio fue realizado con una muestra de 8 colaboradoras —5 hombres y 3 mujeres— de distintas edades y localidades (véase Tabla 2). Este capítulo presentará las caracterizaciones sociolingüísticas hechas a las colaboradoras de la muestra con base en la información obtenida de las entrevistas²⁸, pues a partir de su revisión minuciosa fue posible conocer sus historias de vida a través de las experiencias y vivencias que ellas mismas relataron, lo que sirvió para conocer las realidades lingüística y social de las diversas comunidades, así como las dinámicas de uso de las lenguas. La inspección a fondo de los testimonios ayudó a conocer a quienes formaron parte de esta investigación —puesto que, no fue posible tener contacto directo con ellas por las características del estudio—, y, se decidió designar un capítulo para presentar la mayor cantidad de información de las colaboradoras y tener una visión más amplia de ellas como agentes que viven y construyen una realidad.

De tal suerte que, se expone la información recabada organizada a partir de las regiones purépechas —presentadas en el capítulo anterior. Primero se presenta a las colaboradoras de las localidades de la Región I. Lago de Pátzcuaro: de la Isla de la Pacanda: Calixto, Eugenio y Estela. Después, se muestra a Iván de San Francisco Uríchu, a Juan de Santa Fe de la Laguna y, por último, a Ruth de Jarácuaro. Se continúa con la Región II. Meseta Purépecha: Silvio, originario de Pichátaro. Y finalmente, se presenta la caracterización de Carmen, colaboradora originaria de Jarácuaro, localidad ubicada en la Región III. La Ciénega de Zacapu.

²⁸ A pesar del uso del femenino genérico a lo largo de esta tesis, en este capítulo se utiliza ampliamente el masculino genérico para mantener las descripciones de las entrevistas lo más apegadas posibles a los testimonios.

4.1 Calixto

Hombre de 48 años, originario de la Isla de Pacanda, es viudo y tiene cuatro hijos, tres hombres y una mujer. Su ocupación principal es la pesca, oficio familiar que se ha enseñado de padres a hijos por algunas generaciones. Su familia extensa está formada por sus padres, siete hermanos y dos hermanas. Toda su familia, incluido él, hablan purépecha como lengua materna, en (1a) se observa que Calixto explica que él y sus hermanos aprendieron la lengua desde pequeños. También se destaca que se expresa de manera poco concreta acerca de sus conocimientos en purépecha, pues en (1b) se muestra que primero menciona no sabe leerse en la lengua, pero después dice que no sabe escribir, pero sí leer, respecto a esta última relaciona su nivel de habilidad con que existen poco materiales en purépecha.

(1) a. E: ¿y todos hablan:/ en purépecha?

C: en purépecha/ sí

E: ajá/ ¿desde: pequeños?

C: desde pequeños/ sí/ por eso casi noso- pues:/ algunos que ya/ este/o el tiempo/ va cambiando

b. E: mh ¿y

C: [sí]

E: ¿en purépecha también?

C: en purépecha sí puedo hablar

E: ¿y y leer?

C: [bien]

C: y leer no

E: no

C: no

E: ¿ni lo escriben tampoco?

C: osia <~osea> escribir no puedo en purépecha/ pero

E: [no]

C: de leer sí puedo también en purépecha

E: y ¿sí hay libros?

C: [este:]/

E: ¿tienen libros/ en purépecha?

C: no allí no/ no

E: [no]

C: no

Es bilingüe, pues aprendió español en la escuela, en (2) describe su experiencia aprendiendo dicha lengua, menciona que no fue algo fácil. En este ejemplo, al describir su experiencia, se muestran algunas actitudes de Calixto hacia el español, que se abordarán con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

- (2) E: ¿y ap- y español?
C: ¿español?
E: [cuando aprendió/ cuando este: /]
C: pos <~pues> cuando íbamos en la escuela
E: mh
C: sí ahí es donde aprendimos ya el:/ espaniol <~español>
E: ¿cómo a los cuántos años?
C: pues como/ de: // nueve años <~años>
E: mh
C: sí
E: aprendió español
C: eh español/ pero muy poco/ yo no puedo hablar mucho eh así en español/ bien bien

Calixto también tuvo experiencia en el Servicio Militar, y fue importante en su desarrollo lingüístico, pues en este espacio aprendió y reforzó el español con apoyo de diversos maestros, en (3) explica que ahí adquirió muchos conocimientos de español, atañe a que durante ese período fue que aprendió a leer y a escribir un poco, pues asegura que de chico no aprendió nada del español.

- (3) E: y aquí en: Páscuaro <~Pátzcuaro> ¿usted hizo el servicio militar?
C: ¡sí!
E: mh
C: aquí
E: hace cuando era: e:
C: cuando staba <~estaba> de teniente este AC
[...]
C: mm pues
E: ¿o que hacían?
C: pues nohotros <~nosotros> a marchar pues
E: sí
C: sí/ aprender este él nos enseñó <~enseñó> mucho hasta en la escuela/ yo no sabía nada
E: ajá
C: de ler <~leer> y aquí mi aprendí nos mandaba en una escuela que stá <~está> acá en este lado
E: ajá

C: sí/ ahí porque venían también que eran maestros/ también hacer ese servicio y
 E: y ¿ahí que aprendió?
 C: [así]
 C: ahí aprendí un poco pero ya de grande/
 E: [mh]
 C: porque de chico pues no/ no pude aprender nada
 E: ajá
 C: sí
 E: ¿a a leer y a escribir?
 C: nada más puedo leer/
 E: [ajá]
 C: pero escribir escribo pero no muy bien
 E: ajá
 C: sí pero
 E: [<pero>]
 C: leer sí puedo

Continuando con su experiencia con el español, hace hincapié en que cuando lo aprendía en la escuela les decían que esta lengua les iba a permitir comunicarse fuera de la comunidad, pues se hacía énfasis en la utilidad que podría tener. En (4) explica la situación lingüística actual de su comunidad, señala que se habla español y purépecha y que esta última se usa principalmente por las personas mayores, pues las generaciones jóvenes ya hablan mayoritariamente en español.

- (4) E: ¿y en la comunidad hablan más purépecha o más español?
 C: pues orita <~ahorita> los:/ los grandes/ hablan este:/ en purépecha pero ya orita <~ahorita> los que vienen/ nueva/ generación/ pues ellos ya este:/ más este hablan ya en espaniol <~español>
 E: mh
 C: sí
 E: y en las en las familias en las casas ¿qué se habla? ¿más purépecha?
 C: pues orita <~ahorita> los chamaquitos hablan ya más en
 C: [<más>]
 C: en español

Retomando a la familia de Calixto, alude que sus hijos también aprendieron español en la escuela, resalta que en este lugar no hay quien les enseñe purépecha, por lo que menciona que la enseñanza del purépecha se ha dejado exclusivamente a la casa y al ámbito familiar. En (5) además de mencionar lo anterior, explica que él les ha inculcado a sus hijos la importancia de hablar purépecha, pues, aunque son bilingües y su primera lengua es el

purépecha, Calixto reporta que ahora sus hijos utilizan mucho el español, y, por lo tanto, para que no olviden el purépecha les *exige* utilizarlo en su casa, ya que forma parte de su *costumbre*.

- (5) E: ¿y sus hijos?
C: mis hijos ya hablan/ casi todos hablan en espaniol <~español>
E: mh
C: ya uno cuanto:/ ps <~pues> palabras ya en/ purépecha
E: ¿pero nada más?
C: sí
E: ¿algunas palabras?
C: sí
E: mh
C: por eso este pues:/ yo sí los exijo veda <~verdad> que:/ no este dejen de/
o que se olviden de purépecha sino que hablen pues ete: <~este>/dos
idiomas
E: mh
C: tanto como espaniol <~español> tanto como purépecha
E: mh
C: sí
E: ¿y cuándo nacieron usted en/ en qué/ cómo hablaba con ellos?/ cuando
eran/ más chicos/ ¿usted
C: [en]
E: ¿les enseñó primero español?
C: primero eh: no en purépecha
E: primero purépecha
C: purépecha sí
E: mh
C: y cuando fueron ia <~ya> en la escuela/ entons <~entonces> ellos:
aprendieron ia <~ya> rápido así en español
E: ¿después?
C: después/
E: [hasta después]
C: sí hasta después/ por eso ellos /ya pueden hablar ete <~este> dios
<~dos> idio- dos idiomas pues
E: ¿y ellos en quem qué les gusta más?
C: pues orita <~ahorita> ete <~este> como <eil> el más chico está
estudiando pues ahí en la escuela/ él pue <~pues> le gusta hablar pues
este:/ en español
E: [mh]/
C: porque ahí puede este: él/ ya platicar con los maestros y
C: en la casa yo también le exijo pus <~pues> tú debes de/ también aprender
o hablar en/ porépecha <~purépecha> porque nosotros<~nosotros> tamos
<~estamos> / este:// o el costumbre pues es de de nosotros hablar en:/
purépecha

De manera general, Calixto alude que la vida en su comunidad —Isla de la Pacanda— no es sencilla, expresa que la situación económica es complicada, pues no hay mucho dinero,

y que el trabajo de pescador no es suficiente, ya que, existen condiciones como la temporada de veda o cuestiones ambientales que dificultan que pueda explotarse ampliamente, lo que lo pone a él y a su familia en una situación complicada, por lo tanto, menciona que han solicitado apoyo a las autoridades, pero no han sido escuchados. Cuenta que esta situación afecta a la comunidad en diversos ámbitos —pues la pesca es la actividad de muchas personas de la comunidad— uno de ellos es la alimentación, pues al cuestionarlo sobre los platillos típicos dice que son a base de pescado, pero enfatiza que esto es por la falta de recursos.

Otro ámbito que se ve afectado es el de la educación, pues es costosa y en la Isla no se puede acceder a todos los niveles educativos —solo hasta secundaria—, porque, aunque existen preparatorias en la Isla, son costosas y enviarlos a estudiar fuera no es muy accesible, por lo que concluir sus estudios no está en las posibilidades de la mayoría. Expresa que se han pedido más maestros y escuelas para sus hijos, e incluso también han solicitado ayuda en otros servicios como la salud, pero que no ha habido respuestas favorables por parte de las autoridades.

Finalmente, Calixto comenta que, a pesar de la difícil situación de la comunidad, también existen momentos de celebración, la fiesta más grande es celebrada el 25 de enero en honor a San Pablo, donde hay danzas y banda. Otras celebraciones importantes son la de corpus, que se hace en julio y el día de muertos en noviembre.

4.2 Eugenio

Es un hombre de 37 años, originario de la Isla de la Pacanda, lugar donde sigue viviendo. Está casado, su esposa tiene 36 años y tienen seis hijos —cuatro mujeres y dos hombres. Toda su familia ha vivido siempre en la Isla. Es pescador, oficio familiar aprendido de su padre, mientras que su esposa se dedica al hogar y a comerciar el producto de la pesca. Enseñó el oficio a sus hijos, y destaca que lo hacen todavía de manera artesanal, pues

tejen las redes —chinchorro. Cursó hasta sexto año de primaria, mientras que su esposa solo pudo estudiar hasta tercer grado.

Respecto a su situación lingüística, su lengua materna es el purépecha, en su testimonio destaca que esta también es la primera lengua de su esposa, como se puede observar en (6), y, por lo tanto, se entiende que ambos son bilingües.

En este ejemplo también expresa, que ambos aprendieron el español en la escuela, aunque pone énfasis en que la comunidad tuvo un papel importante en su manejo de esta lengua, poniendo hincapié en la escuela como parte de esta, y añade que *“lógico ¿verdad? es:/ lo primero que a uno/ le enseñan ¿verda? sí/ por eso”*, es decir, describe como un proceso cotidiano el aprender español en la escuela, como si fuera lo habitual y lo que debiera de hacerse.

- (6) E: y ¿los dos hablan purépecha?
C: los dos hablamos el purépecha
E: como lengua materna
C: ajá
E: <mh> ¿y ustedes de cua- a los cuántos años aprendió español?
C: eh:./ el español lo aprendí/ casi como a la edad de:// unos:/ cinco seis años
E: [<>]
C: ya poco a poco fui aprendiendo el español
E: <¿dónde?>
C: eh:./ eso lo aprendí en/ en la misma comunidad/ la misma comunidad ya que// pus <~pues> ora <~ahora> si que al ingresar uno a la escuela pus <~pues> lógico ¿verdad? es:/ lo primero que a uno/ le enseñan ¿verda? <~verdad>
E: [<>]
C: sí/ por eso
E: ¿en la escuela
C: [en la escuela]
E: <aprendió?>
C: en la escuela aprendí a hablar el/ el español
E: ¿y cómo fue/ fácil difícil?
C: eh:
E: ¿qué
C: [fue]
E: recuerda?

C: lo que yo recuerdo que: es: un poco difícil apren-/ aprender la/ el idioma/
español

E: ajá

En su testimonio, Eugenio realza que la escuela tuvo un papel importante en su desarrollo lingüístico, pues en este espacio advirtió la importancia y la necesidad del bilingüismo, esto se muestra en (7). Además, menciona que durante su estancia en dicha institución les exhortaban a aprender español, sin embargo, destaca un dilema, pues al mismo tiempo que él reparaba en la importancia de hablar dos lenguas, también les decían que no aprendieran 'mucho' español, lo cual interpreta como que en ese tiempo existía un mayor interés en la conservación de la lengua purépecha. Destaca la contradicción de tener que aprender español, pero al mismo tiempo el deseo de conservar la lengua originaria, esto probablemente porque las interacciones comunicativas comunitarias en ese momento se realizaban en purépecha y de ahí que no hubiera la necesidad de aprender tanto español.

(7) C: pero ya cuando:./ uno ingresa a la escuela bueno ahí es en donde uno se da cuenta que/ que tiene que aprender otro idioma más

E: mh

C: entonces/ pues/ como loh <~los> libros lo requieren y a como vienen los libros es en donde uno se da cuenta que/ entons <~entonces> hay que aprender ø/ pero yo para mí/que: bueno está bien/ el aprender ø/ <ay> en ese tiempo/ no sé/ yo creo que: había más/ más este: ¿cómo le iba a decir?/ más interés de que no se perdiera esa lengua

E: ¿en ese tiempo?

C: en ese tiempo porque a esa edad a nosotros como que todavía nos nos decían "¿saben qué? pus/ <~pues> tienes que aprender eso pero a la vez no no es: bueno que ø aprendas también/ mucho"

A pesar de esta experiencia, Eugenio expresa una fuerte posición respecto a mantener y conservar la lengua purépecha, sin embargo, aunque lo expresa de manera discursiva en su práctica no es tan claro el posicionamiento, pues en su discurso no sé específicamente cuál es la lengua que les enseñó a sus hijos, como se muestra en (8a). De manera general, explica que el mantenimiento de la lengua es cada vez más difícil, ya que, expresa que en la actualidad los niños desde pequeños empiezan a hablar español, lo atañe

no solo a la escuela, sino también a los fenómenos sociales como la migración, puesto que, manifiesta que muchas de las personas que salen de la comunidad toman la decisión de solo enseñar español. También expone que con el pasar del tiempo esta lengua ha ido adquiriendo más ámbitos de uso, lo cual ha afectado directamente a Eugenio, en (8b) expone que en su casa se habla español y purépecha, justifica dicha decisión, porque no quiere obligar a sus hijos a hablar una lengua en específico, pues menciona que para el mantenimiento de la lengua es necesario que sus hijos no se sientan presionados, sino que ellos decidan, aunque también dice que ellos tienen una predilección por el español.

(8) a. E: ¿y ustedes qué les enseñaron primero a sus hijos?

C: eh lo primero que a nuestros hijos ¿verdad? es/ a lo que nosotros vimos antes/ el respeto al mayor eh pues más que nada/ <> el respeto entre ellos mismos también

E: [<mh>]

C: y que bueno de alguna manera/ se vea y que se note ¿verdad? de que ps <~pues> esto/ no solamente/ que ellos sientan que nosotros los presionamos de que así nos trataron y que así fuimos nosotros sino que/ eso lo que se requiere para/ que ellos puedan/ pues ir/ viendo en verdad como/ eh el desarrollo de la vida es... se va cambiando se va cambiando/ sí es eso

b. E: mh ¿y en la casa qué se habla?

C: en la casa se habla:: así ora <~ahora> sí que/ ¿cómo le dijera? pus <~pues> las dos las dos par-

E: [las dos]

C: las dos partes/ sí uno le puede decir “¿sabes qué? traime esto” en español ya le dice otra vez al rato “¿sabes qué? traime esto” sino me entendiste “¿sabes qué? esto es lo que te quise decir” sí y es donde <también> nosotros vemos que poco a poco es así como de ir aprendiendo ø puede ir aprendiendo ø ¿verdad? porque/ si nos aferramos a que “¿sabes qué? esto es esto y que esto es aquello” no ps <~pues>/ siento lo que y veo yo ahí a los mismos/ a mis hijos que es difícil que los pueda uno educar así/ tan a la par las dos cosas

E: mh ¿poco a poco?

C: si poco a poco y y así es como estamos ora <~ahora> sí que que vivimos ahí en en la/ en la casa pus <~pues> así es como se stá <~está> se maneja las dos las dos idiomas

Debido a su posicionamiento respecto al purépecha Eugenio reporta sentir mucha responsabilidad alrededor de esta lengua, en (9) expresa sus deseos de que se establecieran ámbitos de uso para el español y el purépecha, que la primera se hablara

únicamente en la escuela, y que en los hogares se mantuviera el uso del purépecha, también menciona que experimenta un sentimiento de abandono hacia la lengua originaria por no impulsar su uso de la misma manera en la que se hacía cuando a su generación le tocó crecer. Explica que esa situación se refleja en que las infancias han ido perdiendo la lengua purépecha, pues ya sus primeras palabras son en español. También puntualiza que no se deben olvidar la lengua materna —el purépecha— y propone que, aunque no la aprendan cuando son pequeños, la aprendan a una edad avanzada cuando tengan más madurez.

- (9) C: porque si aprendierau <~aprendiera> ¿verdad? pero que solamente lo hablara en la escuela/ el idioma español y en la casa bueno pues siguiera yo hablando el:/ la idioma materna que es el purépecha/ y ahorita no ahorita tiene ya sus diferencias: ahora: hasta uno mismo/ es el que siente que está:/ ahora sí que abandonando la lengua materna uno no este:/ impulsa esa lengua desde que... desde que como a nosotros cuando empezamos a crecer/ bueno/ así nos... ahora sí que/ nos \emptyset enseñaron ¿verdad? y ahora nosotros como que perdemos eso ahora como que la niñez pus <~pues> va/ va más avanzado en aprender más la lo su <~sus> primera <~primeras> palabras pus <~pues> son esas ¿verda? <~verdad> sus primeras palabras son/ ya cuando dice “mamá” ya cuando dice “papá” bueno ya uno se siente contento ¿verdad? pero a la vez uno no sabe que ahí/ ya cuando tenga más madurez vaya creciendo más de que le tiene que ir cambiando un poquito enseñarle la otra lengua que es la lengua materna

Continuando con la situación lingüística de su comunidad, en (10) destaca que la lengua purépecha se mantiene principalmente en las personas mayores, y hace hincapié en que les gusta hablar la lengua y que *no les da pena*. Remarca que quienes más la hablan son las mujeres, esto es interesante, pues abre la opción de que el género sea un factor que interviene en el uso e incluso en el mantenimiento de la lengua, una posible interpretación a la que se llegó fue que esto puede estar apoyado en que ellas en el papel de madres o cuidadoras se convierten en las principales transmisoras de la lengua, además en ocasiones —como el caso de la esposa de Eugenio— ellas son quienes se dedican al

comercio de productos obtenidos a partir del trabajo de los hombres, por lo que al establecer círculos de relación con personas de fuera pueden usarla como un signo de identidad.

- (10) E: ¿y todos hablan purépecha?
C: eh todos bueno ahí/ es en donde a como le decía hace rato bueno/ ya ahorita se puede decir que un/ un quince un veinte por ciento ya de de la niñez ya no habla el purépecha
E: [mh]
C: ya no habla el purépecha pero sí / ese puede ser nada más la parte que no habla el purépecha pero la mayoría sí
E: mh
C: sí sí hablan el purépecha todavía
E: ¿la gente grande?
C: sí la gente grande
E: ¿los jóvenes?
C: los jóvenes
E: ¿y les gusta hablar en purépecha?
C: pues sí
E: ¿sí les gusta?
C: sí sí les gusta
E: mh
C: sí muchos ¿verdad? <aste>/ a-/ no no les da ni pena ¿verdad? de hablar ø/ lo hablan
E: mh
C: lo hablan más que nada las señoras ps <~pues> son/ las muchachas también
E: mh
C: sí sí se habla el purépecha todavía

El vínculo de la lengua con la comunidad también radica en su reconocimiento como un elemento tradicional, esto refuerza el posicionamiento mostrado por el colaborador, pues en (11) expresa sentirse orgulloso de sus tradiciones —incluida la lengua purépecha— en este ejemplo después reitera que esta es parte de las costumbres, y como parte de estas expresa su deseo porque se respeten y se les dé importancia y el valor que tiene para la gente de la comunidad.

- (11) C: esto se va a dar a conocer por allá y es lo que sí nosotros quisiéramos ¿no?/ que se llevara parte de de lo que es/ eh lo problemático y lo bueno algo de nuestras tradiciones para que así se <vaya> conociendo ¿no? y que nuestras/ costumbres/ nuestra lengua se siga respetando y se siga/ considerando que es: algo valioso para nosotros

Eugenio también habla de las fiestas patronales y religiosas, resalta al patrón de la comunidad, San Pablo, a quien se le dedica la fiesta más grande. Al igual que otros colaboradores, considera como parte de la tradición la comida, exponiendo platillos basados en pescado como los principales, lo cual menciona puede deberse a la situación económica, pues es difícil e incluso precaria. La situación económica la liga directamente con el trabajo de la pesca, ya que, explica que no es fácil, porque se vive al día, destaca que existe una temporada de veda en la cual no pueden pescar por cuestiones ambientales, y el tiempo que no se trabaja es complicado, incluso llegando a no tener que comer. Como previamente mencionó Calixto, la difícil situación económica ha traído problemas con el gobierno, pues no se ha recibido comprensión ni apoyo de su parte.

Retomando el tema de la educación, expresa que en la comunidad no existe acceso a todos los niveles educativos, lo ejemplifica con sus vivencias en la infancia, pues cuenta que cuando era pequeño en la comunidad no existían todos los niveles de estudio, situación que no ha cambiado drásticamente, ya que, aunque en la actualidad existen más oportunidades educativas en la Isla, aun el acceso es difícil para todas las personas y en muchas ocasiones para poder continuar con los estudios se debe salir de la Isla, lo que no es posible para todas las habitantes de la comunidad porque es costoso. Finalmente, expresa que le da felicidad que se abran nuevas posibilidades de estudio, incluso agradece que exista interés —haciendo referencia a el de las entrevistadoras— por la lengua purépecha, las costumbres y tradiciones y que le parece bien que ayuden a difundirlas.

4.3 Estela

Es una mujer de 26 años, originaria y habitante de la Isla de la Pacanda. Su familia está formada por su madre, su padre, y tiene cuatro hermanos y tres hermanas. Es soltera, y vive en casa con sus padres. Se dedica a ser ama de casa, lo que incluye hacer labores domésticas como ir al molino, hacer tortillas, labores de limpieza, hacer comida, entre otras actividades. Su familia es de tradición de pescadores, su padre y hermanos se dedican a la

pesca, y hace hincapié que, en la Isla, no existen muchas opciones de empleo, por lo que los recursos de su familia —y de muchas otras— provienen de productos proporcionados por el lago. Además de ser ama de casa, Estela —junto a toda su familia— también se dedica a vender los productos que obtienen de la pesca. Tiene estudios de primaria y expresó cursar tercer grado, aunque no es claro si concluyó la primaria.

En su testimonio mencionó que el purépecha es su lengua materna, cabe destacar que usa los términos purépecha y tarasco de manera indistinta a lo largo de su discurso para referirse a la lengua. Se observa que usa tarasco de manera cotidiana y relata que toda su familia —abuelas, padres, hermanas— hablan esta lengua, como se puede ver en (12). Asimismo, refiere que el purépecha se usa en ciertos eventos rituales, como cantos en celebraciones religiosas, o en contextos sociales, como saludos en la calle, pero no describe detalladamente si el uso de la lengua es cotidiano más allá del espacio familiar.

- (12) E: para ustedes
C: [sí/ ajá]
E: son los bordados/ ¿y por ejemplo/ tu qué/ qué lengua hablas?/ cuéntame
C: mh/ ¿qué lengua hablo?
E: ajá/ ¿qué lengua aprendiste primero?
C: tarasco/ que es
E: [purépecha]
C: purépecha ajá
E: ¿y/ con tus papás en qué hablas/ en español o en tarasco?
C: en tarasco

En (13) Estela reporta que en la escuela fue donde aprendió español, explica parte de su experiencia al aprender la lengua, describe que fue difícil aprenderlo, pues los profesores hablaban totalmente en esa lengua y ella no podía entenderles.

- (13) E: ¿y a los cuántos años aprendiste/ español?
C: am::/ lo aprendí cuando andaba en::/ en tercer año de primaria
E: en tu primaria ¿en qué te hablaban?/ en la primaria/ ¿en qué hablaban los profesores?
C: en español
E: ¿y tú les entendías cuando eras más chica?
C: no/ era muy difícil
E: ¿ajá?

C: era muy difícil para que/ les entendiera lo que ellos me decían// ajá

Siguiendo con la escuela, Estela dice, en el ejemplo (14), que ella piensa que además de español en la escuela debería enseñarse purépecha como cualquier otra materia. En este ejemplo también expresa —a petición de la entrevistadora— lo que opina sobre el hecho de que los niños ya no hablen purépecha y comenta estar en contra de esta situación, pues considera que existe un deber de hablar la lengua, *está muy mal eso porque deberían de hablar purépecha/ los niños porque/ somos/ indígenas somos purépechas deberían de hablar todos purépecha.*

- (14) E: ¿y tú qué piensas de que los niños ahora ya no hablen/ purépecha y hablen español?
C: pues que está muy mal eso porque deberían de hablar purépecha/ los niños porque/ somos/ indígenas somos purépechas deberían de hablar todos purépecha/ pero no ahora está cambiando mucho/ están hablando::/ más/ español
E: y por ejemplo/ ¿tú crees que en las escuelas les deberían de enseñar purépecha (se corrige) en purépecha o en español?
C: yo pienso que así como hay materias que de matemática/ de español de/ de ciencias
E: [ajá]
C: sociales y de otras cosas/ yo pienso que también habría/ que estudiar purépecha también/ porque
E: [claro]
C: así como estudian eso todo esas materias debería de ser purépecha otra materia más

A partir de estas declaraciones se puede decir que Estela muestra una perspectiva a favor del mantenimiento de la lengua purépecha, además de que interpreta la pérdida en las personas jóvenes como algo negativo que incluso podría causar preocupación. Dicha postura la comparte con sus abuelos, en (15) relata la posición de sus abuelos respecto al tema y cuenta que sienten tristeza por que no se hable la lengua. Lo que puede ser un indicativo de que mantiene una relación emocional e incluso identitaria con el purépecha, pues de manera anecdótica, relata que su abuela solía regañarlos por no hablarla y les pedía que no tuvieran *vergüenza* de hablarla, porque esa era la primera lengua que habían

aprendido. Además, afirmaba que debían hablarla *por ser purépechas* lo que puede significar que la consideraba como parte de su identidad.

(15) E: claro/ ¿y tus papás por ejemplo o tu abuelita/ qué dicen de de que ya los los nuevos / niños las nuevas generaciones ya no quieren hablar/ purépecha?

C: pues ellos este se sienten triste <~tristes>/ dicen “¿por qué se va a perder eh::/ por qué se:: está perdiendo/ lo que nosotros/ les hemos enseñado/ por qué no quieren hablar ø? ellos se sienten triste <~tristes> incluso/ mi abuelita pus <~pues> sí nos/ regaña/ nos regañaba/ cuando estaba con nosotras/ nos regañaba “¿por qué?” decía/ “ustedes no se anden avergonzando/ de:: hablar ø porque/ de hablar de:: tarasco/ porque por eso es/ que::/ nohotros <~nosotros> aprendimos/ primero a hablar en tarasco y porque somos purépechas”

En (16) muestra que ella mantiene una relación cercana con la lengua purépecha, pues expresa un gusto y placer al hablarla, además lo refuerza al decir que no siente vergüenza de utilizarla. Al igual que lo mostrado en el ejemplo anterior, sostiene un vínculo sentimental con la lengua purépecha, además que dice que es parte de la comunidad.

(16) E: ¿y a ti te da pena hablar purépecha?

C: no/ no

E: [no te da pena]

C: no me da pena/ no

E: mh/ oye/ y ¿a ti te gusta hablar purépecha?

C: sí/ a mí me gusta hablar mucho purépecha

E: ¿por qué?

C: porque es una tradición o es/ es por lo que:: nosotras/ o hasta::// pues es por lo que nosotros nos hemos comunicado/ antes/ y hasta ahora con mucha gente

De igual forma, en (17), se muestran coincidencias con los discursos y posicionamientos de sus abuelos, pues comparte el pensar de la lengua purépecha como un elemento identitario. Advierte que en las nuevas generaciones hay gente a la que le da pena hablar purépecha al punto que incluso de querer sentirse *tulish*, es decir, personas de fuera. Ella considera que niegan la identidad y la lengua purépecha para crear una distancia con la comunidad, destaca que esta postura es adquirida por las personas que migran y vuelven, ya que a su regreso el español es la lengua dominante en toda la familia.

- (17) E: ¿por qué crees tú que les da pena?
 C: (tose la colaboradora) porque ellos quieren ser ora <~ahora> sí ellos dicen “yo soy tulish” y tulish es ser una persona:: de la ciudad/ ser turista
 E: ¿tulish es ser?
 C: [ajá]
 C: tulish si es como usted/ por decir usted <~usted> es tulish y::/ y yo soy pulépecha <~purépecha>/ purépecha
 E: [ah]
 C: así/ y ora <~ahora> si yo digo “yo no soy purépechva yo soy tu- turish”/ así pus <~pues> no/
 E: [mh]
 C: y ellos:: al salir así en las ciudades se sienten ora <~ahora> sí que tulish y ya no porépecha <~purépecha>
 E: ya no purépecha/
 C: [ajá]
 E: ¿y cuando regresan::/ ya no regresan a/ a la isla?
 C: sí/ pero ya hablando:: español/
 E: [español]
 C: ajá/ ya hablando español ya si uno::/ o si las señoras de ahí/ normalmente/ toda la gente/ se saluda/ en:: tarasco
 E: mh

Es interesante que Estela menciona una definición de la identidad que incluye, además de costumbres y tradiciones, a la lengua y relaciona la identidad también con el color de piel. En (18) habla de esa idea, pues considera que al igual que el color de piel, la lengua no puede esconderse, aunque se niegue. Puede interpretarse que hace esta analogía, porque ambos elementos —la lengua y el color de piel— pueden ser indexados con características sociales, lo que incluso puede generar estigmas o discriminación.

- (18) E: claro/ ¿cómo/ cómo que el color no cambia?
 C: sí/ porque::/ mucha gente es/ si eres/ por ejemplo si:: una persona que allá es blanca/ va a la ciudad y:: regresa más blanca de lo que está / ya dice “no pus yo ya soy::/ ya soy de la ciudad/ ya no soy:: de aquí de la isla ya no/ es más ya no me gusta hablar así”
 E: ¿el color?
 C: mh
 E: y suponiendo si tú ya eras morenito
 C: ajá
 E: y te vas a la ciudad/ y tu color sigue igual
 C: pues/ se da el lujo de/ decir/ de seguir hablando así como l::/ como habla en::/ en la ciudad

E: o sea que para ustedes el color es muy importante/ el color de/ de la piel
 C: en algunas personas
 E: ¿por qué qué representa el ser/ de color más claro?
 C: (tose la colaboradora) el color más claro representa de que/ de que::/
 pues más si no quieren hablar más ya de/ de purépecha/ pues/ se hacen
 renegar más/ aún más/ porque ya el:: color/ más blanco/ pues:: se sienten::/
 se sienten con pena seguir hablando en purépecha
 E: porque la gente de la ciudad/ no habla purépecha/
 C: [ajá]
 E: y ya se sienten gente de la ciudad
 C: [ajá]
 C: sí así

Es interesante que a pesar del fuerte posicionamiento de Estela y sus abuelos alrededor del uso y mantenimiento del purépecha, este no es compartido por toda la familia, pues en (19) explica que sus hermanos ya no enseñan dicha lengua a sus hijos, explica que sus hermanos justifican esta decisión porque consideran que eso dificultaría la vida de sus hijos. Estela, por su parte, piensa que sus hermanos tendrían que seguir hablándoles a sus hijos en tarasco, y que deberían de dividir los espacios, es decir, que solo en la escuela fuera donde aprendieran y utilizaran el español.

(19) E: ¿y por ejemplo tus hermanos/ le enseñan a sus hijos/ purépecha?
 C: no/ español
 E: ¿por qué?
 C: mh/ pues ellos dicen que español/ porque español si le hablan en tarasco pus se les va a hacer/ se le va a dificultar más/ eh::/ aprender en español en la escuela
 E: ¿y tú qué piensas acerca de eso?
 C: pues yo pienso que deberían de::/ de hablarle en tarasco/ y ya que fuera a la escuela pues ya en::/ en español/
 E: [en español]
 C: ajá

4.4 Iván

Es un hombre de 60 años, originario de San Francisco Uricho. Su familia está conformada por su esposa y siete hijos: cinco hombres y dos mujeres —además veintidós nietos. Creció y fue criado por sus abuelos debido a que de chico quedó huérfano, pues su madre murió cuando tenía alrededor de un año. Su ocupación principal es la de pescador, aunque

también relata que a lo largo de su vida ha tenido diversos puestos administrativos en su comunidad, como “Secretario de la Comunidad del jefe de Tenencia”, “Jefe de Tenencia”, “Delegado Comunitario” y, de manera más reciente tuvo un puesto en el Comité de finanzas. Además, como parte de sus ocupaciones, trabaja en la radio purépecha. Estudió la primaria completa, sin embargo, no pudo continuar estudiando la secundaria, incluso comentó que cuando era joven quiso estudiar para ser profesor, pero sus abuelos no se lo permitieron porque para lograrlo debía salir del pueblo.

Su lengua materna es el purépecha, la aprendió de sus abuelos cuando era niño, en (20) menciona saber hablar, leer, escribir y contar en esta lengua, aunque también dice que se le está olvidando. Es bilingüe, en (21) dice que aprendió español en la escuela, alrededor de los 7 años.

- (20) C: yo no conocí a mi mamá/ quedé pues me dicen que quedé este/ como de:// anio <~año> y medio de güerfano<~huérfano>/
E: [¡chiquitito!]
C: y y
yo crecí con mis agüelos <~abuelos>/ mi lengua es purépecha
[...]
C: y:// y ora <~ahora> yo/ vuelvo a repetir como egoísta yo/ conozco purépecha/ a mí se me están olvidando algo/ hablar en/ escribir en purépecha/ quizá contar algo/ puedo contar en números ¿no?/ en purépecha/ pero no mucho
- (21) E: ¿quién le enseñó español a usted?
C: mira yo ø aprendí en la escuela/ allá/
E: [¿como a los cuántos años?]
C: allá por el anio <~año> de mil novecientos/ cuarenta y:// cuarenta y siete empecé yo entrar a clases a la edad de unos siete anios <~años>
E: siete años

Es interesante destacar las diferencias que existen en la relación que tiene Iván con cada una de las lenguas. En primer lugar, en cuanto al purépecha, el colaborador presenta una relación muy estrecha entre lengua e identidad, lo que se muestra en sus afirmaciones. En (22) al contestar a la entrevistadora de dónde es, él afirma ser de una comunidad purépecha, y hace gran hincapié en crear una distinción entre ser indígena y ser purépecha,

por lo tanto, se interpreta que para él no es lo mismo y que se identifica únicamente como purépecha. Dicha postura se afronta con la demostrada por la entrevistadora, ya que, en (23) hace un símil entre ser indígena y ser purépecha, lo que evidencia un punto de vista externo en el que ambas identidades pueden llegar a considerarse como lo mismo, lo que puede explicar por qué Iván fue tan determinante en su aclaración en (22).

(22) C: yo/ nací en la/ comunidad purépecha siempre lo he dicho purépecha porque (tose)/ no somos indígenas somos purépechas// en la (ruido) comunidad que se llama San Francisco Uríchu

(23) E: ¿pero usted piensa que se puede hacer/ o que en algún momento dado va a suceder?/ ¿qué necesitan los indígenas para para/ sentir que se les respeta que que su cultura/ eh tiene un lugar importante en este país/ por qué pelean?/ ¿qué piden?/ ¿tienen claro lo que lo que quieren?/ ¿o tampoco ellos se dan cuenta:./ exactamente lo que necesitan?

C: yo pienso que sí/ porque/ necesitamos una asesoría/ curso de capacitación

E: ¿de qué tipo?/ ¿qué necesitan?

En segundo lugar, Iván considera la lengua purépecha como un elemento local, pues dice que es compartido por diversas comunidades, aunque señala que es distinta en cada una, pone de ejemplo que puede haber diversas entonaciones, uso de diferentes palabras, entre otros elementos distintivos, aunque también destaca que entre las distintas comunidades se entienden. Esta declaración le otorga un poco más de peso a la consideración de la lengua como un elemento identitario, pues se vuelve una característica que distingue a los miembros de cada comunidad.

De igual forma, en (24) Iván expresa un posicionamiento interesante en relación con el purépecha, ya que, a partir de una pregunta hecha por la entrevistadora sobre el término que utilizar para referirse a su lengua materna —purépecha o tarasco utilizados indistintamente—, el colaborador expresa una ferviente defensa del purépecha como una lengua, afirmando tajantemente, que no es un dialecto. Es interesante puesto que, fue de las pocas colaboradoras que utilizó la palabra dialecto, además resalta que el

posicionamiento surge de manera espontánea dado que en el transcurso de la entrevista no se menosprecia o desprestigia a dicha lengua.

- (24) E: ¿cómo le llaman a su lengua purépecha o tarasco?
C: purépecha
E: ¿purépecha?
C: purépecha o tarasco
E: de las dos maneras
C: de las dos maneras
E: [igual]
C: sí/ porque yo lo considero (se escucha un cambio en la grabación)/ purépecha ¿no?/ es una idioma/ así lo considero yo/ yo no puedo decir que es un dialecto
E: claro que no
C: según la ciencia/ trataron de descubrir a ver si era dialecto/ y creo llegaron la conclusión que es un/ un este/ como le como la que le acabo de decir ¿no?
E: una lengua
C: una lengua/ y/ y yo hasta ahí pues este/ es/ lo que// a tocante mi historia ¿no?

Asimismo, como parte de dicha relación defiende la preservación de la identidad purépecha incluyendo la lengua. Lo que se observa a lo largo del discurso, pues se presentan muestras de orgullo alrededor de la identidad y la lengua, y considera que ambos forman parte de las tradiciones de la comunidad, incluso en (25) menciona que son parte de la cultura. Este mismo ejemplo, Iván sostiene que para el mantenimiento de la lengua es necesaria la ayuda del gobierno, para lo cual se podrían dar cursos o talleres de capacitación a profesores, y también dice que debe considerarse a las comunidades y a los hablantes. En esta misma línea, en (26) expone la situación actual de la lengua purépecha, pues describe que en las escuelas no se enseña. Destaca que Iván describe su colaboración en el mantenimiento de la lengua, pues dice que trata de hablarle a los niños en purépecha, incluso les presenta material al que tiene acceso, todo con el objetivo de impulsar su interés en dicha lengua.

- (25) E: ¿pero usted piensa que se puede hacer/ o que en algún momento dado va a suceder?/ ¿qué necesitan los indígenas para para/ sentir que se les respeta que que su cultura/ eh tiene un lugar importante en este país/ por qué pelean?/ ¿qué piden?/ ¿tienen claro lo que lo que quieren?/ ¿o tampoco ellos se dan cuenta:./ exactamente lo que necesitan?

C: yo pienso que sí/ porque/ necesitamos una asesoría/ curso de capacitación

E: ¿de qué tipo?/ ¿qué necesitan?

C: este/ para mí/ serían por ejemplo los maestros pues// maestros o del gobierno ¿no?/ que dé como una beca ¿no?/ no vamos a hablar de una beca de/ mucha cantidad de dinero/ una beca posiblemente por semana o por dos días/ más según:/ de a cincuenta peso <~pesos> o cien o hasta unos cincuenta pesos/

E: [ajá]

C: y júntate un grupito de/ un grupito de niños <~niños> para que empieces a hablarles en tarasco ¿no?/ estábamos nosotros en un proyecto/ con otro maestro ¿no?// pero:/ pos <~pues> no hubo interés tal vez pero para mí sí para otros/ de organizarnos y empezar a hablar como los señores grandes cambiar nuestras opiniones en purépecha “¿tú que le entiendes a eso?/ ¿tú que le entiendes a esto?”/ y allí empezar a motivar a los jóvenes ya para después tener como una (un corte en el audio)/ pero sin ningún interés ¿por qué? porque nos interesa/ que no se pierda

E: [claro]

C: ese costumbre ¿no?/ porque hoy en día pus <~pues>/ he perdiendo algunas costumbres/ muy importante <~importantes> dentro de la comunidad también/ de otra cultura nuestras tradiciones fiestas tradicionales/ la que lo único que estamos conservando/

(26) E: claro/

C: [si no]

E: ahora/ ¿los niños aprenden purépecha ahora o nada?

C: [o/ nada]

C: pero ora <~ahora> trato de/ de tenerlos ahí/ o hablarles en tarasco y decirles qué quiero decir/ así pequeños <~pequeños> pequeños <~pequeños> porque son los que aprenden

E: claro

C: y es fácil y tan sencillo

E: en las escuelas no se enseña/ se enseña español

C: no no les enseñan <~enseñan>/ recientemente les llevé un libro que me dieron aquí en el Instituto/

E: [mh]

C: y también tengo uno pero también no lo destapo toda- todavía ta <~está> en paquete (risas)/ y/ y eso trato orita <~ahorita> de/ de ingeniar porque entonces no/ yo/ cuando empecé a tener mi uso de razón/ o mi conocimiento cuando empecé a/ andar como un gallito ya pallá <~para allá> y pacá <~para acá> ¿no?/ jue <~fue> como/ por ahí del cincuenta y siete

Retomando el ejemplo (25), Iván expresa que piensa la lengua purépecha como una costumbre, de igual forma dice que no le gustaría que el tarasco se perdiera como ha

sucedido como otras costumbres y tradiciones, haciendo especial alusión a las fiestas tradicionales, menciona que se conservan pocas como la del 4 de octubre, el día de muertos o las fiestas patronales, incluso expone que considera tradiciones a la música, las bodas o las pedidas de mano. Continuando en el tema, en (27) al ser cuestionado sobre la relación entre las tradiciones y el paso del tiempo, menciona que las tradiciones han cambiado y que no está de acuerdo con esto, a partir de su discurso se interpreta que él mantiene un posicionamiento en el que estima el pasado como lo mejor, pues está en contra de los cambios, porque considera que no son solo resultado del paso del tiempo, sino que en ellos intervienen otros factores como la migración —nacional e internacional— y esto lleva a que las jóvenes amplíen sus redes sociales y, por lo tanto, cambien sus formas de pensar y comportarse.

- (27) E: ¿las costumbres han cambiado?
C: sí:: y mucho / ora <~ahora>/ para platicarle a una novia/ necesitaba un necesitaría para estar platicando/
E: [claro]
C: ya es mucha ventaja si yo/ si se dejaba ella siquiera agarrar el rebozo y ¡uh!/ ese era un
E: [¡ya muchísimo]
C: un:: mucha cosa ya para para
E: [un atrevimiento ya]
C: sí/ eso es/ y ora <~ahora> no pus <~pues> ora <~ahora> es diferente ¿no?
E: ¿y usted piensa que ha mejorado
E: [no]
E: ¿o ha empeorado?
C: ha empeorado/ para mí sí/ porque ya no hay ese respeto/ por ese lado nomás
E: ¿ahora cómo se comportan los jóvenes/ purépechas?
C: ora <~ahora> se/ comportan como casi:: voy a/ a estar pensando como en las ciudades/ los que andan por ai <~ahí> greñudos <~greñudos> [E. mh]/ o con aretes/ o asaltando por haciéndose/ de los rebeldes o// o mayormente con un la <bronca> que hay orita <~ahorita>
E: claro/ pero pero esa ese cambio de costumbres ¿a qué se deberá/ usted
C: [a]
E: ¿qué opina?
C: a la salida de/ de las diferentes ciudades que van a trabajar

E: ¿y a dónde se van a trabajar?/ ¿se van a Estados Unidos

C: [a Estados Unidos]

E: por ejemplo?/ o sea es común que los jóvenes

C: [sí/ se vayan]

E: se vayan al otro lado

A pesar de que Iván hace mucho hincapié en el mantenimiento de la lengua purépecha, cuenta que en su familia se ha ido perdiendo. Y relata, que él ha tenido un papel activo en el proceso de pérdida, en (28) narra que él no enseñó la lengua a sus hijos, quienes a su vez no se la enseñaron a sus nietos, como se expone también en (29). En su testimonio, describe que la decisión de no enseñar la lengua a su familia fue egoísta, y cuando la entrevistadora pregunta por qué lo hizo, él responde que esa decisión la tomó desde su desconocimiento *por ignorancia*.

Además, menciona que tenía prejuicios alrededor de la lengua como resultado de las ideologías compartidas que se abordarán en el siguiente capítulo. Dichas ideologías tuvieron un gran impacto en su toma de decisiones alrededor de la lengua purépecha, pues le hicieron considerar que se asociaba con características negativas, lo que se demuestra en sus declaraciones, tales como: *simplemente que/ que no fueran tontos como yo*. Mientras que alrededor del español se compartía la visión de que esta lengua se asociaba con el ascenso social, pues se relacionaba con las personas que avanzaban de nivel social y económico. Por lo tanto, se percibe que alrededor del español no existe una relación de pertenencia ni familiaridad, sino una necesidad creada, que se demuestra en el ejemplo (30), en el que Iván explica que las personas mayores impulsaron su aprendizaje de dicha lengua. El colaborador mantiene este posicionamiento, pues concluye que ser bilingüe es *bonito manejar los dos idiomas* una habilidad que no cualquier persona posee. Como reflejo de esta necesidad, cuenta que, aunque no ha vivido situaciones directas de discriminación, se informa y sabe la realidad que viven las lenguas originarias y sus hablantes, además de que sabe las posibilidades que otorga hablar español como defender sus derechos.

- (28) C: y::/ y por eso este/ yo digo “egoísta”/ por no tener tolerancia (carraspea)/ porque/ uno les enseno <~enseño> enseñó a mi<~mis> nietos ¿no?
 E: eso le iba a preguntar/ si sus abuelos les enseñaron a usted purépecha/
 ¿sus hijos saben purépecha?
 C: no ø saben pero ø entienden/ porque nosotros con mi señora/ platicamos en purépecha
 E: eso le iba a preguntar/
 C: [sí]
 E: porque para nosotros es muy importante/ que la lengua no se pierda/
 C: [mh]
 E: que de alguna manera la gente se sienta orgullosa/ de su cultura pero de su lengua/ y hay los jóvenes ahora no la conocen/
 C: [mh]
 E: no sólo no la conocen sino se sienten avergonzados a veces de decir que hablan alguna lengua indígena
 C: y yo/ y yo/ lo reconozco / no hay necesidad que me lo diga/
 E: [ajá]
 C: lo reconozco que/
 E: [que:~]
 C: que stoy <~estoy> desempeñando <~desempeñando> un papel/ como egoísta/ porque yo a mí siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza
- (29) E: ajá/ ¿por qué decidió usted no enseñarles purépecha a sus hijos por ejemplo?
 C: también/ por ignorancia ¿vedá? <~verdad>/ de que
 E: [¿qué]
 E: ¿qué pensaba usted cuando::
 C: [no no <~nada>más]
 E: estaban pequeños sus hijos?
 C: simplemente que/ que no fueran tontos como yo ¿no?
 E: mire ajá
 C: que no fueran tontos como yo que/ que:: hablaran también en espaniol <~español> ¿no?/ no nomás en purépecha/ y ellos más bien se dedicaron en espaniol <~español> y/ y yo también/ por quererme::/ también::/ superior <~superar> o sentir que ya también/ podía hablar en espanol <~español>/ y así se jue <~fue> perdiendo
 E: claro
 C: pero yo no lo perdí
- (30) C: yo allí empecé a aprender ø/ aprender a hablar en espaniol <~español>/ no no crea orita <~ahorita> orita <~ahorita> que / hablo bien pero/ en español pero/ pero yo allí/ ø aprendí también en las/ con las/ personas mayores por ahí porque según/ nos decían que era muy necesario hablar en español pueh <~pues>

E: ¿y por qué decían que era necesario el español?

C: que porque era pues muy/ muy interesante no según pues nuestra ignorancia o/ según::/ yo no acabo de saberlo/ pero hoy hoy llego a la conclusión y llego pues a pensar que es muy bonito ¿no?/ es muy bonito la razón porque/ porque sabemos manejar loh <~los> dos/ loh <~dos> dos lenguas/

E: [mh]

C: el purépecha y el español/ que no cualquiera ni mismo los de aquí pueden

E: [así es]

C: manejar eso ¿no?

Finalmente, siguiendo con la postura de Iván en favor de mantener la lengua purépecha, él expresa que le gustaría trabajar para proyectos que ayuden a que se mantenga el uso de la lengua, como es el caso de la radio purépecha. Sin embargo, debe mencionarse que, a pesar del interés y disposición de la población, es difícil sacar a flote los proyectos de manera autónoma, ya que, se requiere de mucho financiamiento y por eso es necesaria la participación de entidades más grandes, como el gobierno.

4.5 Juan

Juan es un hombre de 43 años, originario de Santa Fe de la Laguna, lugar donde reside. Señala que su familia siempre ha vivido ahí, porque sus padres nacieron ahí. Es viudo, pues su esposa falleció unos años antes, tiene seis hijos, aunque en su testimonio se enfoca en hablar específicamente de tres: dos mujeres —de 17 y 8 años— y un hombre —de 19 años—, puede ser porque son los menores y viven todavía con él. Es alfarero, oficio familiar que fue enseñado por sus padres, trabaja principalmente el barro negro vidriado, y explícitamente, dice sentirse muy orgulloso del oficio que realiza, incluso menciona que ha participado y ganados algunos concursos. También —por períodos— ha desempeñado trabajos en algunas organizaciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI) de las cuales dice que ha aprendido mucho. Cuenta con estudios a nivel primaria, no especifica si los concluyó, ya que menciona que estudió *poco tiempo*, lo que podría significar que los abandonó.

Es bilingüe, su lengua materna es el purépecha, y también menciona saber español, aunque no especifica donde aprendió esta última lengua, pero hace hincapié que sus experiencias de vida y la misma comunidad fueron importantes en el desarrollo que él tuvo en español. En (31) indica que aprendió la lengua purépecha de sus padres, y se advierten ciertos prejuicios sobre ella, ya que, establece la relación entre una característica social — el nivel de estudios— con la lengua, pues asocia que sus padres tuvieran pocos estudios con su decisión de enseñarle esa lengua.

- (31) C: sí viven y/ hasta ahorita todavía mantenemos esa/ esa lengua pues/ eh:// que e <~es> la lengua materna de nosotros
E: claro
C: en purépecha
E: ¿a los cuántos años usted aprendió español?
C: eh:// pues desde que uno:// ya:: empieza a hablar/ desde la niñez/ y de ahí pues:// mis papás no no tuvieron estudios/ nada/ eh:// y me enseñaron a hablar en purépecha/ y:: así crecí// y:: hasta la fecha pues/ voy manteniendo esa esa lengua ¿no?/ que/ que es muy importante como cualquier lengua/ eh:// para mí:: yo me siento muy orgulloso ¿no? de de saber/ eh// hablar/ muy bien el purépecha// y:// y sobre de los/ costumbres que nosotros tenemos en comuni- en mi comunidad/ se han perdido algunas tradiciones/ por falta de recursos económicos/ eh:// principalmente por por la falta de recursos económicos/ económicos/ más que nada/ antes/ muchos años atrás/ habían tradiciones/ en este caso como el de corpus

En contraste con los prejuicios que mostró tener, Juan también manifestó una postura en favor del mantenimiento de la lengua purépecha. En primer lugar, como defensor ferviente de la lengua menciona —de manera espontánea y explícita— que esta tiene gran importancia como cualquier otra lengua— lo que muestra un vínculo sentimental— llegando a manifestar un gran orgullo por ser hablante. También se destaca que considera la lengua como una costumbre y tradición, que equipara con otras celebraciones como la fiesta de corpus. En segundo lugar, demuestra este posicionamiento al enseñarle la lengua a sus hijos, como se presenta en (32a). Sumado a esto, explica en (32b) el mantenimiento de la lengua purépecha como un mandato, como si fuera algo que debe hacer como parte de la

comunidad, lo concibe como un deber de los padres, equiparando que si se les enseña sobre el trabajo así también se les debe enseñar sobre el purépecha.

Dichas acciones se contraponen con el ejemplo (32c), pues el colaborador menciona que existen personas en la comunidad que han elegido ya no enseñar purépecha a sus hijos, sino que directamente enseñan español —al cual se refiere utilizando el término castellano indistintamente— destaca nuevamente una relación entre lengua educación, ya que, menciona que las personas profesionistas son las que han tomado la decisión de dejar el purépecha, mientras que sostiene que quiénes mantienen la lengua originaria son aquellas quienes no tuvieron acceso a la educación escolarizada.

De igual forma, Juan expresa estar en contra del abandono de la lengua purépecha y cree que las personas deberían sentirse orgullosas —como él— de sus tradiciones y deberían intentar mantenerlas. También opina que dicha lengua debería enseñarse en las escuelas para evitar la pérdida, pues en otros espacios —como la casa— ya no se enseña.

(32) a. E: [...]supongo que sus hijos sabrán purépecha

C: sí/ sí/ así es

b. C: y:: y yo creo que eso eh <~es> lo lo importante pues de un padre de familia/ enseñarle a su hijo/ en cuanto al trabajo/ y en cuanto a la lengua pues// y/ y yo creo que/ debemos de/ valorar pues/ eso yo así lo valoro de cada uno/ de padre de familia de ahí de la comunidad/ porque::/ pues estamos/ trabajando día con día para sacar adelante a nuestros hijos/ ya que no/ no no tuvimos pues no no tenemos ninguna profesión y/

E: [claro]

C: y yo pues/ estoy conforme con lo que estoy haciendo/ en en en mi trabajo/ en mi hogar y yo creo que eso eh <~es> lo importante ¿no?

c. C: mira/ eh esa pregunta es muy este muy importante/ ¿por qué? porque un padre de familia/ tiene que::/ ir enseñando a sus hijos a hablar en purépecha// pero hace rato menciona yo/ que::/ que un profesionista/ un maestro/ que es de una comunidad indígena / ya no responde por ese lado/ ¿por qué? porque él ya tiene/ ya:: ya va en otro nivel/ él tiene que enseñar a sus hijos a hablar en en castellano/ enseñar lo que él sabe// y así es como la la gente va ir/ va está cambiando/ ni ellos mismos ya quieren hablar en en purépecha/ allá hablan en espaniol <~español>/ y es/ y y la gente que está manteniendo la lengua eh <~es> la gente que no tiene preparación/ que no tuvo estudios/ sí tenemos sí yo tengo seis hijos/ hace tres años falleció mi esposa ¿no?/

entons <~entonces> este yo estoy haciendo todo lo posible/ y:: y eso eh <~es> lo primero/ enseñarles a hablar en purépecha/ si hay posibilidad de de que ellos sigan estudiando/ terminando la la primaria/ o qué sé yo/ si hay esa posibilidad adelante/ si no hay esa posibilidad/ ni modo/ pero ellos tienen que que mantener esa lengua ¿por qué? porque/ pus <~pues> ésa es la la nuestra lengua/ de muchos años atrás/ y no hay que dejarla/ y porque:: yo así pienso ¿no? y no/ y no deberían de dejar los maestros/ no porque ellos tienen preparación/ no/ al contrario/ ellos deberían enseñar a otras gentes/ ¿para qué? para que esto se difundiera y para que no se perdiera/ pero/ es::/ no es pues por ahí ¿verdad? ellos

E: [entre más]

Además, Juan cuenta que partir de su experiencia trabajando en diversas instituciones de gobierno enfocadas en las comunidades originarias —como el Instituto Nacional Indigenista (INI)— se pudo dar cuenta que en distintas comunidades originarias se comparten prejuicios negativos alrededor de la lengua purépecha —como se mostró en el ejemplo anterior—, y que esto ha sido un factor que ha afectado la transmisión. En (33), a partir de un cuestionamiento de la entrevistadora, Juan expresa que las personas se refieren a que ven el purépecha como un elemento ligado al pasado, y que para poder progresar o avanzar socialmente deben abandonarla.

(33) E: y ¿pero cuál es la razón? ¿qué dicen ellos? ¿por qué/ no/ por qué perder la lengua por qué ya no hablar?

C: bueno/ yo/ este/ he visitado he tra- he trabajado pues en algunas comunidades indígenas/

E: [mh]

C: y::/ y ellos dicen// que:: que les da pena que les da vergüenza hablar en purépecha/ porque ya no estamos en tiempo de/ de muchos años atrás/ sino que ellos quieren superarse quieren ser algo o alguien/ en esta vida ¿no?/ y yo creo que::/ para mí mi forma de ver/ eh::/ yo yo no me::/ interesaría algo en lo que pues/ no está a mi alcance ¿no?/ pero lo que lo que no se pierde lo que no quiero que se pierda/ pues:: mi mi lengua/ mi costumbre eh::/ y la forma de vestir

A partir del testimonio de Juan, otro elemento que se identificó y que afecta la transmisión de la lengua es la migración, pues la falta de oportunidades y la difícil situación económica obliga a familias completas y/o a jóvenes a irse a otras ciudades o países. Dicha situación impacta en las prácticas sociales como las fiestas patronales y religiosas, las celebraciones

como bodas, e incluso la lengua. El colaborador considera que afuera de la comunidad la gente cambia, y regresa con nuevas ideas que impactan en diversos ámbitos de la comunidad como en la educación —especialmente la instrucción de las mujeres y su papel en la comunidad—, los modales, la forma de vestir de las personas, la alimentación, entre otros. De manera específica, en (34) Juan expresa como ha afectado la migración a Estados Unidos, pues a él le genera tristeza el cambio en la mentalidad y en las prácticas sociales. Afirma tajantemente que él nunca ha querido irse de su comunidad, pero que sus hijos sí han externado deseos de irse, pero la falta de dinero se los impidió.

- (34) C: sí/ entons <~entonces> para mí/ es muy este::/ muy triste ¿no?/ de que::/ las personas que van a Estados Unidos/ ya vienen con otra mentalidad/ y lo aplican en las comunidades// y:: para mí/ es muy muy triste pues ¿por qué? porque una comunidad tiene sus costumbres/ su tradición/ aunque no:: no no la no lo tienen/ como los como muchos años atrás/ pero todavía lo los estamos manteniendo/ entons <~entonces> mucha mucha gente eh:: se está cambiado pues/ también por falta de respeto/ porque antes había mucho respeto orita <~ahorita> ya no hay respeto que digamos sí hay respeto pero/ ya no e <~es> lo mismo como muchos años atrás

A diferencia de otras colaboradoras, Juan presenta un posicionamiento identitario en el que se reconoce como indígena, en (35a) dice de manera explícita que su comunidad es indígena, y mantiene este concepto para hablar de manera general de otras comunidades de la zona. Sin embargo, a lo largo de la entrevista no fue posible notar que repitiera el símil entre indígena y purépecha, sino que, como se muestra en (35b), el término purépecha lo utiliza únicamente para referirse a la lengua. De tal suerte que, de manera general, Juan menciona que existen diversas problemáticas que atraviesan a las comunidades indígenas, como la migración por falta de oportunidades, problemas en la educación, falta de apoyo institucional e incluso menciona la pérdida de costumbres y tradiciones —dentro de las que incluye la lengua.

- (35) a. E: [...] ¿podría hacerme el favor de repetir su nombre completo su edad/ y el nombre del lugar donde nació?
C: [mh]

E: por favor

C: mi nombre es Juan/ yo soy de la comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna (se corta la grabación la grabación) yo creo que/ ahí voy permanecer

E: le agradezco mucho don Juan/ gracias

- b. C: sí/ sí porque/ es este ¿cómo te dijera?/ es muy difícil de:: de este::/ de hacer lo que acabas de decir// eh/ antes/ muchos años atrás/ era muy difícil de comunicar/ nosotros como indígenas con alguien/ para que nos diera la mano/ es muy difícil/ eh::/ hasta orita <~ahorita> pues güeno <~bueno> se ha cambiado un poquito ¿no?/ ya/ ya las dependencias o instituciones pues/ poco a poco nos están tomando en cuenta ¿no?/ y yo creo que::/ que las comunidades indígenas pues/ principalmente hay mucha gente en las comunidades indígenas/ que nunca tuvieron estudio/ y era muy difícil de expresar las palabras pues en en en pur- en espaniol <~español> o en castellano ¿verdá? <~verdad>/ para nosotros es muy difícil/ principalmente:: como yo pues o sea yo también no tuve estudios/ yo estudié hasta la primaria/ pero poco a poco fui este::/ pues ya/ pues ¿cómo te dijera?// pues ir aprendiendo no::/ conforme he vivido hasta la fecha

Juan considera importante el interés que tienen las personas hacia su comunidad, pues cree que es necesario que exista una conciencia de valorar sus prácticas sociales; destaca que para su conservación es indispensable el apoyo institucional, particularmente del gobierno. Llama la atención que aborda el interés que tienen las instituciones educativas en sus prácticas sociales y en su lengua, y cuestiona el papel de las investigadoras, pues da a entender que no consideran a las personas ni a las comunidades; en (36) cuenta que anteriormente a su comunidad llegaron a preguntar sobre una danza, y después esas personas la presentaron en otro lado sin dar ningún crédito beneficiándose a costa de las personas de la comunidad. Esta experiencia se refleja en que dice que quiere que la gente de afuera conozca su cultura, costumbres y tradiciones, pero que no quiere que les roben su conocimiento o sus prácticas.

En (37) expresa que le gustaría que los estudios sobre su comunidad los realizaran estudiantes de las propias comunidades indígenas, pero dice que hasta la fecha eso no se ha podido, pues muchas veces por falta de recursos las personas jóvenes no logran tener oportunidades de estudios.

- (36) C: para para nosotros::/ este::/ sería muy importante ¿no?/ que se difundiera/
pero::/ que se dijera <~dijera> ¿no?/ “esto es esto se hace/ esto se se hace
en en en en esta comunidad”/ y manejar las fechas/ que son las costumbres/
y se presentan y se presentan en estas fechas/
E: [ajá ajá]
C: pero:: es muy triste pues que alguien nos robe/ de lo que::/ las
comunidades tienen/ por ejemplo/ en este caso si:: si yo llego en una
comunidad indígena/ eh en este caso como en Tzipiajo/
E: [mh]
C: ellos tienen sus costumbres // pues yo/ sería muy fácil ¿no? de llegar y
enseñarme ahí todo en dos tres cuatro días me enseñó/ y yo voy a a a hasta
extranjero/ y pin- y presento ahí yo el el el la danza de/ de la colonia indígena
de Tzipiajo/ ¿quién es el beneficiario?/ pues/ principalmente yo/ no esa
comunidad/ sino yo/ entons <~entonces> así es como lo hacían este gentes
que venían a visitar a la/ a la comunidad indígena de Santa Fe / ellos eran
los beneficia- beneficiarios/ no la comunidad/ ellos nomás sacaban ahí su/
su este// pues/ su forma de vestir/ eh principalmente las danzas pues porque
esa danza pues es muy/ muy tradicional/ eh:: ellos ah hay un grupo de
jóvenes que han participado en diferentes estados/ y:: y este/ y está pues
muy este ¿cómo te di-? difundido
E: [mh]
C: esa danza/ entons <~entonces> ellos también/ en este caso con la gente
que venía de fuera/ pues/ eh/ fue directo con eso ¿no? y y ellos/ eran los
beneficiarios/ y ya los muchachos los dejaron para un lado/ ya nunca tuvieron
la oportunidad de salir/ entons <~entonces> eso es lo que da pues tristeza
¿no?/ oyes ¿cómo es posible que la gente de afuera nos/ vengan a a quitarle
lo lo que?
- (37) C: [...] a mí sí me gustaría/ que ellos también participaran/ pero si:: en este
caso/ si hubiera estudiantes de las comunidades indígenas/ sí tienen ellos
también / todo el derecho de hacerlo si es necesario ¿no?/ pero que si
estuvieran ahí indígenas ¿no?/ para mí no::/ no hubiera ningún problema
¿no?/ pero a veces/ eh no hay::/ estudiantes indígenas/ ¿verdá? <~verdad>
porque/ pues por falta de recursos económicos/ pero sí sí nos atacan por ese
lado ¿no? y nos roban pues (risa) de lo que nosotros/ tenemos ¿no?/ y por
eso da da tristeza pues/ da tristeza y::/ y a mí sí me gustaría pues que esto
no se quedara aquí/ que diera un seguimiento ¿no?/ hasta donde:: esté al
alcance de ustedes/ para mí sería bueno ¿no?

A lo largo de la entrevista, Juan muestra una postura a favor del mantenimiento de las prácticas sociales, lo que es un reflejo de su posicionamiento contra el cambio de estas. Sobresale que es su deseo que las prácticas de su comunidad sean difundidas —de ser posible a todo el país— pero existe un recelo de que exista apropiación indebida o robo,

por lo que expresa un claro anhelo de que sean las mismas personas de las comunidades quienes las estudien y difundan. Finalmente, solicita a la entrevistadora que mantenga su interés y ayude a otras comunidades, de igual forma le pide que posteriormente se le comparta la información obtenida, pues espera que no se repita la historia del vaciado de información que se hizo previamente en la comunidad.

4.6 Ruth

Es una mujer de 32 años, vive en Jarácuaro —comunidad de donde también es originaria. Su familia está conformada por sus dos hijas, su madre y sus hermanos, relata que tuvo diez hermanos, pero solo ella y otro hermano siguen viviendo en Jarácuaro, pues los demás se encuentran casados y viven en distintas ciudades. Se dedica a las labores del hogar y es artesana de sombreros de palma, y además menciona que forma parte del Consejo —no especifica cuál, pero se asume que se refiere al Consejo Técnico del INI— en donde forma parte del área que se dedica a administrar los fondos federales que reciben para proyectos de distintas ramas como la ganadería, artesanía, floricultura, panadería, entre otros; distribuyen los fondos y dan seguimiento a los grupos y proyectos. Aclara que esta labor la hace de manera voluntaria y que fue nombrada para el puesto a partir de una asamblea general formada por personas de las distintas comunidades que representan a sus municipios.

Habla español y purépecha, por lo tanto, es bilingüe, en (38a) menciona que el español lo aprendió en la escuela cuando era pequeña, y también cuenta que en su casa hablaban purépecha y en esa lengua se comunica con su familia —su mamá, papá e incluso sus tíos— mientras que, en (38b) refiere que aprendió purépecha a edad adulta. Sin embargo, cabe destacar que las declaraciones respecto a la edad a la que aprendió la lengua purépecha se contraponen, pues en (38a) dice que aprendió la lengua de chica y en (38b) ya a una edad adulta, a partir de su testimonio se puede considerar que su primera lengua es el purépecha —y que la aprendió en el ámbito familiar.

- (38) a. E: a ver ¿cómo lo ape- cómo aprendió usted/ qué qué lengua aprendió primero usted?/ de
 C: [eh]
 E: chica ¿cuando
 C: [de chica pos <~pues>]
 E: era chica qué aprendió?
 C: el español/
 E: [el español]
 C: el español porque íbamos a la escuela y/ y y el maestro no hacía
 E: [y en su]
 E: ¿y en su casa con/ eh con su mamá en qué lengua hablaba?
 C: purépecha/
 E: [en purépecha]
 C: purépecha/ ellas hablaban purépecha y::
 E: ¿y usted hablaba purépecha con su mamá?
 C: [y yo hablaba con mi mamá/ con mi mamá con mi con mi]/
 E: ¿con su papá también?
 C: con mi papá y con mi mamá y con/ y con mis tíos
 E: ¿hablaba purépecha?
 C: [ajá sí]
 C: porque mi tía ya no hablaba el español/ hablaba puro purépecha
 E: ¿o sea que aprendió español
 C: [mh]
 E: en la escuela?
 C: en la escuela/ sí
 C: [bien]
- b. [...] C: sí/ sí ellas lo entienden y a la mejor después ya de grandes lo/ lo hablan porque/ eso me sucedió a mí

Contrastando con el ejemplo (38), en (39) Ruth —a partir de las preguntas que responde— evidencia una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua purépecha, en (39a) cuenta que sus hijas hablan español, asegura que les habla en purépecha, pero que ellas no lo entienden porque no lo han aprendido, sin embargo, ella misma contrapone sus declaraciones, ya que, en (39b) dice que sus hijas aprendieron desde chicas español y que de hecho no les habla en purépecha porque no le entienden. El ejemplo (39) permiten interpretar que Ruth no les enseñó de manera activa a sus hijas purépecha y que si ellas tienen conocimientos en la lengua es por la exposición que tienen en el ámbito familiar y comunitario, lo que genera que sus conocimientos en purépecha sean limitados para

comunicarse, pero entiendan. Llama la atención que en (39a) Ruth afirma *también como los niños hablan en español ya no*, lo que puede significar que las niñas están expuestas a muchos espacios de uso donde domina el español, como puede ser la escuela.

(39) a. E: oiga y/ ¿con sus hijas en qué lengua habla?

C: eh:: yo hablo el/ en español y el purépecha ellas todavía no lo aprenden/ no lo entienden ni::

E: ¿hablan español?

C: [no]

C: hablan español pero no ya no lo/ no lo pronuncian/ ahorita es/ es de que:: no/ nosotros les hablamos en/ purépecha/ pero ellas/ ya van perdiendo ø también como los niños hablan en español ya no

E: su pa- entonces sus niñas/

C: [ajá]

E: su niñas entienden purépecha

C: sí/ sí ellas lo entienden y a la mejor después ya de grandes lo/ lo hablan porque/ eso me sucedió a mí

b. E: ¿y sus hijas / aprendieron/ de chiquitas de chiquitas español?

C: el español sí

E: [el español]

C: porque yo ya les he hablado en español ya casi no les hablo en purépecha

E: ¿por qué no les habla en purépecha a sus hijas?

C: [porque]

C: no me entienden

E: ¡ajá!

C: y a lo mejor va a suceder lo que::/ después ellas empiecen ya hablar ø cuando vean que/ que a lo mejor es necesario que ø aprendan/ ¡no! pero sí lo pronuncian/ para cualquier cosita que yo les hablo/ este sí me:: contestan en purépecha

Retomando el ámbito de la escuela, Ruth cuenta que vivió con su madre algunos años en Ciudad de México y ahí estudió una carrera técnica en química industrial, indica que no terminó la carrera porque tuvo a su hija, aunque también señala otros factores como la intervención de su marido e incluso su regreso a Jarácuaro. Pese a que, en su relato resalta que vivir en la capital tenía ventajas como el acceso a una gran variedad de productos o la gran diversidad de carreras a estudiar, también menciona que comparando la vida en ambos lugares —Ciudad de México y Jarácuaro— le gusta más la vida en su comunidad natal.

Al igual que otras colaboradoras, Ruth expresa que considera la lengua purépecha como parte de las prácticas sociales de su comunidad, la denomina como tradición y la piensa al mismo nivel que otras fiestas religiosas como el corpus cristi, las fiestas de San Pedro, los bautizos o incluso que el día de muertos; otro elemento que piensa en la misma categoría son las vestimentas tradicionales. El punto anterior llama la atención, pues, en el ejemplo (40) puede observarse que existe un vínculo entre ciertas prácticas sociales — descritas por ella como tradicionales— y el género, ya que, Ruth expresa que los muchachos son quienes han perdido más la tradición de la vestimenta, lo que provoca que la entrevistadora pregunte de manera directa quién —hombres o mujeres— conservan mejor la tradición, a lo que Ruth responde que las mujeres son quienes conservan mejor las tradiciones, y afirma que a los hombres les da vergüenza y por esa razón dejan de usar los elementos tradiciones.

Dicha afirmación no solo se refiere a los trajes típicos, sino que también incluye a la lengua purépecha, puesto que en el mismo ejemplo también dice que las mujeres son quienes conservan mejor el purépecha porque lo usan más, debido a que platican más en dicha lengua. Tales aseveraciones permiten establecer un vínculo directo entre lengua y costumbre, por consiguiente, implica que el uso del purépecha es una práctica habitual entre las mujeres de la comunidad. En este mismo ejemplo, Ruth explica que la razón de que las mujeres sean las que usan más el purépecha es que los hombres salen más de la comunidad —porque migran para trabajar— lo que hace que tengan que hablar otras lenguas —como el español e incluso el inglés—, lo que provoca que vayan perdiendo el purépecha porque no lo usan, ya que, no tienen contextos en donde hacerlo. Asimismo, como otras colaboradoras, alude que la migración es un fenómeno cotidiano, y al regresar las personas tienen actitudes distintas a cuando se van, ejemplifica diciendo que quienes regresan de Estados Unidos *se sienten el Dios o e, rey con dinero*.

- (40) E: ¿quiénes// quiénes conservan mejor las tradiciones/ los hombres?
 C: las mujeres
 E: ¿las mujeres?
 C: [las mujeres]
 C: sí/ porque ellos/ pues le compran a las mujeres los trajes y pus <~pues> sale más caro vestir a una mujer que:: se vistan ellos
 E: ¿y usted por qué cree que son las mujeres las que conservan mejor la tradición?
 C: porque:: siempre lo usamos/
 E: [ajá]
 C: y ellos no/ ellos por vergüenza no lo usan/ no usan guaraches porque ya ahora usan zapatos/
 E: [ajá]
 C: ajá y es por eso que está perdiendo mucho la tradición del hombre casi/
 E: [ya]/
 C: la mujer sí
 E: ¿las mujeres
 C: [ajá]
 E: conservan/
 C: [nuestra tradición]
 E: esa tradición?
 C: igual también el hablar/ casi nosotras las mujeres son las que/ por ejemplo nos/ yo <estaré/estaría> con mi vecina con mi comadre/ y nos ponemos a platicar/
 E: [ajá]
 C: y cosa que ellos ya no hacen
 E: [ellos ya no hacen eso]
 C: o de que se van a trabajar por ejemplo se van a/ de migrantes a Estados Unidos/ pues ya vienen de allá también hasta con el inglés/ y el español/ y entonces
 E: [o sea que]
 E: se está perdiendo
 C: se está perdiendo bastante el/ la tradición en los hombres

Del mismo modo, Ruth denomina a ciertas actitudes y comportamientos —particularmente de los hombres— como costumbres, y en (41a) expresa que se han perdido muchas tradiciones, aunque hace hincapié en que algo que no se pierde es el machismo, e, incluso, cataloga los malos tratos de los hombres a las mujeres como costumbres, porque menciona que son habituales e incluso están normalizadas. Es notable que la colaboradora pone al

machismo y a la lengua purépecha como elementos similares de la vida cotidiana de las personas en las comunidades, pues considera que su pérdida o mantenimiento es igual.

- (41) a. E: porque//
C: [eh]
E: normalmente los hombres los maridos maltratan
C: [sí]
C: bastante/ y más en las comunidades bueno que eso también es una costumbre que a la mejor
E: [¿a qué?]
E: ¿a qué cree que se debe que los hombres maltraten a las a las mujeres?
C: [a las mujeres]
C: a la mejor por su machismo/ o a veces por su enfermedad que son celos/ el alcoholismo/ y:: mucho también por la infi- infielidad/ infilidad/ la infilidad y ya <>
E: [y]

- b. E: ya pues es
C: [aunque]
C: el machismo pus <~pues> eso ya es su tradición
E: [eso no se pierde]
C: de que no lo van a dejar eso no se pierde (risas)
E: [pierden otras cosas pero el machismo]
C: pierden hey el machismo nunca lo pierden
E: pero/ pues también es que/ pues no sé usted qué piensa pero las mujeres es que mh se dejan [C: sí] nos dejamos ¿no?
C: y este es/ bueno/ por ejemplo::
E: [las mujeres tenemos]
E: también culpa ¿no?
C: sí las mujeres sí porque::/ muchas/ no quieren:: por el hecho de que a lo mejor / pues/ vivir bien con su esposo o no sé hallarles la costumbre de que/ por ejemplo es las casas pues las suegras las maltratan/ y tienen que ellas ser dominadas para que no/ no pues no contesten/ por eso es el maltrato que/ a veces los hijos
E: [y viven normalmente]

Al igual que otras colaboradoras, Ruth habla de que existe una difícil situación económica en las comunidades, y señala que, aunque de pequeña no le faltó nada, siempre fue consciente de que la vida no era fácil, pero considera que con el paso del tiempo la situación ha cambiado y las posibilidades de crecimiento han aumentado. Finalmente, expresa que no solo la situación económica se ha transformado, sino que destaca que también ha habido cambios en la mentalidad que han afectado ámbitos como el uso de las lenguas originarias,

particularmente el purépecha se ha ido perdiendo, pero manifiesta que no todos los cambios han sido malos, sino que la han ayudado a crecer y sentirse cómoda en su nuevo papel en la comunidad y en su vida.

4.7 Silvio

Es un hombre de 55 años, originario de Pichátaro, lugar en el que vive actualmente. Se dedica a la agricultura —cultiva frijol y cebada— principalmente para autoconsumo y solo vende cuando le sobra producto. Además, forma parte del área de fondos del Consejo Técnico del INI, explica que su labor es ayudar a las comunidades a partir de proyectos que se basan en sus necesidades. Está casado y tiene siete hijos: dos hombres y cuatro mujeres. Llama la atención que, al hablar de su familia, Silvio hace una diferenciación, puesto que, al referirse a sus hijos varones revela que salieron de la comunidad para estudiar —señala que la falta de recursos fue un obstáculo para continuar—; mientras que, en contraste al hablar de sus hijas se enfoca en temas como el matrimonio y la familia — cuenta la vida de sus hijas en función a si están casadas o no—, a partir dichos temas, relata como son las bodas en la comunidad catalogándolas como eventos tradicionales, respecto a lo que narra que en ocasiones se pide a la novia para matrimonio o en otros casos se las roban, esto último hasta lo describe utilizando el término costumbre —lo que también es mencionado por otras colaboradoras—, complementando este tema también alude que es muy común que las mujeres se casen a edades tempranas, incluso siendo niñas.

Lo relatado por Silvio acerca de los matrimonios es notable porque podría contribuir a entender lo mencionado por otras colaboradoras —como Ruth—sobre el hecho de que las mujeres son quienes conservan mejor ciertas prácticas sociales —costumbres y tradiciones— porque socialmente se impulsa que ellas se mantengan en las redes sociales locales, mientras que para los hombres existen más posibilidades de salir de la comunidad

y extender sus redes con comunidades cercanas o incluso otras ciudades, lo que incluso los lleva a utilizar otras lenguas aparte del purépecha para comunicarse.

Continuando con el tópico de las lenguas, Silvio se expresó de manera ambigua acerca de las lenguas que habla, en (42) asegura que la lengua que aprendió desde pequeño fue el español, respecto a la lengua purépecha —el colaborador utiliza indistintamente los términos purépecha y tarasco para denominarla— primero asevera que él no la habla desde que tenía alrededor de 15 años. Sin embargo, después cuando la entrevistadora le pregunta directamente por qué no la habla responde que solo puede entenderla, pero más adelante afirma que él forma parte de la última generación que habla purépecha, y hace hincapié en que en su casa no le enseñaron dicha lengua de manera directa, pero que dentro de su hogar la comunicación entre su familia era en tarasco.

(42) E: oiga y/ ¿usted a sus hijos/ les enseña purépecha?

C: no

E: ¿no les enseña?

C: ora:: <~ahora>// pues ya desde que yo:: tengo ya conocimiento también ya desde hace ya ¿qué::?/ uta <~puta> si ya tengo cincuenta y tantos orita <~ahorita> como a la edad de// diez años/ ya es poquito nada más lo que se habló nada más/ por eso yo como a los/ quince años/ ya no se hablaba casi/

E: [por]

C: por eso yo sí lo/ lo escuché nada más de los grandes/ pero ya no platicaban en mi casa ya no platicaban ya purépecha

E: ¿usted no habla purépecha?

C: sí ø hablo/ sí ø hablo// lo que pasa que ya no ende- o sea/ ø endendemos <~entendemos>/ pero ya no podemos hablarlo

E: mh

C: eso es/ pero ya:: los niños ya:: ahora los muchachos ya::/ pues ya no entienden// los de mi generación sí/ somos casi los últimos que/ ø hablamos muy poco

E: pero/ ¿lo habla/ o nada más lo entiende usted?

C: yo lo hablo pero ya no le::/ ¿cómo cómo diría?/ le entiendo/

E: [ajá]

C: pero hablarlo bien bien ya no puedo hablarlo

E: [ya no]

E: eh ¿con sus papás en qué hablaba?

C: en español así me hablaron desde que yo tengo uso de conocimiento/ fueron español/ nomás que::/ yo oyía <~oía> a mis agüelos <~abuelos> a

mis padres/ platicaban ellos platicaban/ mi papá platicaba con ellos pero en/
tarasco/ y yo nomás los oyía <~oía>

E: mh

C: pero a mí nunca me enseñaron// por eso yo tampoco casi no sé

En (43) reafirma que cuando era chico estuvo muy expuesto a la lengua purépecha, porque creció con sus abuelos y le hablaban mucho en dicha lengua, indica que él les entendía y eso fue lo que hizo que empezara a hablarla. Cuenta que cuando iba al pueblo del que era su mamá practicaba con grupos hechos con sus amigos, *todos hablaban purépecha*, dice que *lo hablaba mocho* y que las personas se reían por cómo lo hablaba. En (42) y (43) Silvio aclara que su papá no le enseñó purépecha porque ya no lo hablaba, y que él repitió dicha práctica con sus hijos, pues tampoco les enseñó la lengua porque tampoco la habla.

(43) E: pero entonces usted sí habla aunque sea poco pero sí habla

C: [sí sí hablo]

E: purépecha ¿fue la primera lengua que usted aprendió/ pero la habló en un momento de su vida o nunca la habló?

C: [nunca la hable nunca la hable]

E: pero por ejemplo ahorita me habla en purépecha sabe/ pequeñas oraciones/ o ¿qué pasa?

C: sí es como le digo pues yo oí <~oí> mucho a mi agüelo <~abuelo> porque en ese tiempo yo crecí con mi agüelo <~abuelo>/ con mi agüela <~abuela>/ y como las agüelas <~abuelas> de aquel tiempo sí ø hablaban todo el tiempo puro tarasco puro tarasco puro tarasco/ y mi papá ya no por eso ya no nos enseñaba a nosotros // y me traía de la mano/ y “vamos pa <~para> allá y vamos pa <~para> acá” y::/ puro platicando en tarasco y yo los oyía <~oía>/ y de eso:: empecé también a/ ps <~pues> a platicar por ai <~ahí> con los amigos

E: ¿en en tarasco?

C: en tarasco/ luego a veces allá tan:: mi mamá era de una comunidad de allá de::/ Comalchino un pueblito más delante de Pichátaro

E: mh

C: y allá pues todos hablaban en tarasco/ y pues tenía que practicar el tarasco mocho/ porque es- hasta ellos se reían también // ellos me decían algo pues que ellos ya s- y yo lo contestaba de otra manera/ entonces se reían porque:: pues lo contestaba de otra manera pues no lo contestaba como::/ <debía/debería> de ser/

E: [mh]

C: por ahí se fue conservando eso un poquito

Respecto su educación, Silvio expresa que estudió la primaria, en el ejemplo (44a) específica que cursó los primeros tres grados en Pichátaro, y para el cuarto grado se fue a la localidad de Paracho, también cuenta que durante poco tiempo en la escuela le enseñaban en purépecha, pero que después de los primeros años únicamente le enseñaban en español.

El testimonio permite advertir que la escuela tuvo un gran impacto en el desarrollo lingüístico de Silvio, señalando especialmente el impacto de los maestros en la relación que el colaborador estableció con la lengua purépecha, en (44a) también relata que los profesores eran quienes les decían que dejaran la lengua, e incluso utilizaban el término dialecto —con connotaciones negativas e incluso despectivas— para referirse a ella. Como anécdota cuenta que cuando iba en cuarto grado reprobó un examen y por esta razón el profesor no lo dejó continuar como se muestra en (44b), lo que deja incierto si terminó sus estudios de primaria. De manera que, se puede interpretar que las experiencias vividas por Silvio tuvieron un impacto en la manera en que se relaciona con el español y con el purépecha y en su forma de ambigua de expresarse sobre las lenguas que habla.

(44) a. C: y ora:: <~ahora>/ y luego otra de las cosas era que los mismos maestros en aquel tiempo nos decían/ que ya dejáramos/ el/ dialecto pues// ya nos quitaron ésos/ primero cuando yo me acuerdo/// nos daban todavía clases en ese tiempo/ en tarasco// yo me acuerdo:: recibí yo creo un:::/ una cartilla o un libro como// pues un cartilla dis decía pues cartilla en ese tiempo/ un librito nada más // y de eso me acuerdo na <~nada> más como sueño nada más porque fue yo creo:: de los últimos uno o dos años nada más que estuve yo en la escuela

E: sí

C: pero de ahí para allá/ pa <~para> adelante/ ya no/ ya dejamos el tarasco ya nos fueron enseñando/ pues en español// me acuerdo que yo había terminado ya::/ creo el/ la primaria po- no se decía primaria pues porque en las comunidades pues no había primaria/

E: [mh]

C: se estudiaba más primero/ segundo y tercero

E: mh

C: y para entrar en cuarto año teníamos que ir a Paracho/

E: [mm::]

C: para terminan la primaria/

E: [mh]

C: tonces <~entonces>// yo me fui pues a según para terminar en primaria/
y ahí estaba un maestro que era de mi comunidad/ entonces él estaba/ como
director yo creo o algo así/ tons <~entonces> me hicieron unos exámenes/
me hicieron el examen de::/ tarasco

b. C: pues no pude pasar el examen y me retachó

E: mh

Al igual que otras colaboradoras, Silvio utiliza el término tradición al hablar de la lengua purépecha, e incluso la equipara con otras fiestas como las que les hacen a los santos de los distintos barrios de la comunidad como San Bartolo, San Miguel y San Francisco, también la equipara con otras prácticas que denomina tradicionales como las celebraciones de Semana Santa.

Además, de considerar a la lengua como una tradición, Silvio también expresa la existencia de una relación directa entre lengua e identidad. Dicha relación, así como el impacto de los maestros, se muestran en (45), pues narra una vivencia que muy probablemente marcó la relación lengua-identidad, ya que explica que después de hacer un examen —el mencionado en (44)— el maestro le dijo que como no podía hablar ni tarasco ni español no podía ser ninguno de los dos, *tampoco indígena no eres no puedes hablar en:: tarasco/ y te hago el examen en español tampoco no puedes hablar en español*. Es interesante e impactante que el maestro —de alguna manera— le niega la identidad utilizando la lengua como determinante.

(45) C: pero como yo ya no podía hablar en tarasco/ y tampoco podía hablar casi en español/ pues el mismo maestro me dijo “no pues es que tú ya no::/ no sabes pues en dónde andas en dónde vas a aterrizar//

E: [mh]

C: porque tampoco indígena no eres no puedes hablar en:: tarasco/ y te hago el examen en español tampoco no puedes hablar en español muy bien también/ entonces ¿tú qué eres orita <~ahorita>?”

Continuando con la relación lengua-identidad, en (46) se presenta la manera en que dicho vínculo se interseca con la transmisión intergeneracional de la lengua purépecha, la

entrevistadora pregunta de forma directa acerca de su pensamiento sobre ya no hablar la lengua purépecha, a lo que Silvio contesta *pues que estamos mal*, lo que puede interpretarse como que tiene una postura a favor mantenimiento del purépecha, justifica dicha postura a partir de entender que existe una relación intrínseca entre lengua e identidad, puesto que, dice que hablar la lengua purépecha es lo que justifica el nombrarse indígena, e incluso menciona que por ser indígenas debieran hablar la lengua originaria — con un tinte de obligación—, ya que, precisa que es una tradición que debería mantenerse.

Siguiendo con la pérdida de la lengua purépecha, Silvio estima que la pérdida de la lengua se da porque a la gente le da pena hablarla, aunque también refiere que, en su comunidad, a pesar de la vergüenza, la lengua se sigue utilizando, e incluso describe que se emplea en mayor medida que el español, situación que inclusive ha llevado que a él se le cuestione por no hablar purépecha.

- (46) E: ¿y ahora qué/ y qué piensa ahora/ de/ de que las nuevas generaciones ya no hablen purépecha?
C: pues que estamos mal
E: ¿por qué?
C: porque ps <~pues> si decimos que somos indígenas / ¿cómo nos vamos a justificar que realmente somos indígenas?/ porque como dices pues si somos indígenas pues/ tenemos que hablar en tarasco// para conservar también nuestra:: tradición pues se hace lo que estamos queriendo pero si no podemos cómo vamos a saber? ora <~ahora>/ ora <~ahora> hay comunidades que sí realmente ya:: tenemos vergüenza// iren <~miren>/ en mi comunidad pues/ es un poquito:: grande será como:: de tendrá de habitantes algunos siete mil
E: mh
C: ocho mil/ y una cosa extraña pasa pues ahí nomás// la mitad del pueblo/ pa <~para> decir para abajo/ toda la gente ya::/ en aquel tiempo hablaban en español
E: mh
C: y toda la gente de ahí para arriba// hablaban más en tarasco que en español/
E: [mh]
C: y allí nomás en nuestra comunidad
E: mire/ qué curioso

C: ¿vedá? <~verdad>/ entonces por eso a veces hasta nosotros decíamos “bueno pues ¿cómo estamos pues ah no?/ si estamos en nuestra comunidad por qué eso no por qué nosotros no sabemos hablar en tarasco”// y la gente hasta muchachos orita <~ahorita> todavía puede ser que hay unos que ø hablan bien// y nosotros tal vez no sabemos ya orita <~ahorita>/ ora <~ahora> todo pues muy extraño muy:: muy curioso de a tiro/// la gente de::/ de la comunidad así como le platico de la mitad del pueblo para arriba/

E: [mh]

C: son más organizados

En (47) Silvio menciona que en su generación todavía hay gente que habla de manera cotidiana purépecha, aunque existen personas como él —y otras personas jóvenes— que ya no la hablan. A partir de sus testimonios, parece que su comunidad es conocida por tener un gran número de personas que conservan la lengua, y describe la situación de manera que parece que su comunidad es conocida por ser una con un gran número de hablantes, y cuenta —a manera de anécdota— una experiencia que le sucedió cuando llevó a su hijo al doctor en Uruapan, como parte de la consulta le preguntaron que de dónde era y al decir su comunidad el doctor le empezó a hablar a su hijo en purépecha, al notar que el pequeño no le entendía el médico le recriminó a Silvio el hecho de ser de Pichátaro y no hablar purépecha, lo que evidencia que para el médico también existía una relación *cuasi* natural entre lugar-lengua, pues su comentario da a entender que por ser de la región purépecha y de una comunidad con muchas personas hablantes Silvio e hijo deberían de hablar la lengua, esto es, da un sentido de obligatoriedad, pues considera que está mal que ya no se hable —postura que comparte con el colaborador.

Finalmente, es interesante notar que en su relato Silvio dice que su hijo no le entendía al médico, pero él describe y traduce lo que el doctor le dijo a su hijo, lo que ejemplifica que sí entiende la lengua purépecha.

(47) C: luego son los que::/ platican más en tarasco saben pues ah ¿no? lo que::/ quieren pues ellos cómo están y se platican en tarasco

E: mh

C: los muchachos ora <~ahora> ya tal vez ya no pero los de mi generación sí/ y uno que otro ha de ver <~haber> también orita <~ahorita> que todavía

Ø habla// y nosotros pues acá estamos:// muy mal/ entonces pues/ yo digo que estam- que está pues mal/ ora <~ahora> también está mal porque la otra vez se me enfermó uno de mis chiquill- de mis muchachos/ lo llevé a Uruapan y me preguntó el doctor “¿de dónde viene?” le digo “vengo de Pichátaro”/ y él con toda la confianza le hizo la pregunta al chiquillo “a ver/ ¿qué pasó? ¿dónde te duele?/ ¿qué es lo que tienes?”

E: mh

C: y pues/ mi chiquillo nomás me veía y me veía pus <~pues>/ quién sabe qué pues / piensan “pues no le entendió nada”

E: ¿el doctor hablaba en purépecha?

C: en tarasco le hablaba

E: en tarasco

C: y ya me dijo dice “bueno pues tú dices que eres de Pichátaro” dices “pues este chiquillo no sabe nada”/ le dije “doctor dispéñese dios que yo ni yo tampoco no sé si yo no sé pues menos va a saber mi hijo”/ dijo “no pues entonces están mal”// dice “son de Pichátaro pus <~pues> deben de hab- ps <~pues> casi son pues de la región indígena desde ahí deben de hablar/

E: [sí]

C: pero si no” dice “pues es que están mal”/ y sí pues no no // no pues no no ya no Ø sabemos ya se está acabando eso

4.8 Carmen

Es una mujer de 72 años, vive y es originaria de Tiríndaro. Su familia está conformada por su mamá y sus dos hijos, una mujer de 20 años, y un hombre de 48 años. Menciona que se casó muy joven y enviudó —aunque refiere haberse casado una segunda vez, no especifica que sucedió con ese marido, pues no hace referencia a él posteriormente en la entrevista. Se dedica a las labores del hogar, y además es agricultora, un oficio familiar, pues su familia ha sembrado maíz desde hace tiempo, por lo que ha desempeñado dicha labor desde una edad temprana, dado que su familia no tenía una economía muy holgada. También forma parte del Consejo Técnico del INI, y ha participado en distintos proyectos para ayudar a su comunidad a través de diversas instituciones como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Esto demuestra que tiene una relación estrecha y gran sentido de pertenencia con su comunidad, lo que se refleja en su participación social.

Carmen es bilingüe, en el ejemplo (48) menciona aprendió purépecha cuando era chica, de manera que fue la primera lengua que aprendió —utiliza tarasco de manera

indistinta para referirse a ella. Reporta que su segunda lengua es el español — especificando que no sabe leer ni escribirla—, y que la aprendió a una edad más avanzada a partir de programas de educación para adultos. Carmen cuenta que no tuvo oportunidad de asistir a la escuela, y lo atribuye a la difícil situación económica que vivía su familia, pero también al hecho de ser mujer, pues en (48) relata que cuando era pequeña le decían: “*tú no vas a la escuela porque tú eres mujer/ aquí este tú vas a hacer en la cocina*”/ *más no nomás en la cocina/ sino/ era el... nuestra comisión de ir a sembrar/ ir al que a/ a*, lo que permite interpretar que Carmen aprendió español de forma autodidacta hasta que pudo ingresar al programa de enseñanza para adultos, no haber asistido a la escuela lo expone como la causa de haber aprendido *no bien el español*, de manera que, al igual que otras colaboradoras para ella existe una relación directa entre la escuela y el español.

- (48) C: pus <~pues> aprendí/ pus <~pues> este el/ purépecha pues aprendí
E: [ajá]
C: y aprendí pus <~pues> algo del.../ pus <~pues> no bien el español porque pus <~pues>/ no/ yo no estuve estudio/ yo
E: [ajá]
C: no estudié nunca
E: ¿nunca fue a la escuela?
C: nunca jui <~fui> a la escuela/ ø he aprendido con... ya ora <~ahora> de grande cuando:/ iban esas gentes a:/ a enseñar a los adultos/ ahí jue <~fue> donde ø aprendí porque de chica... / usted sabe que en los pueblos indígenas y pobres/ allí pus <~pues> se trataba de que "tú no vas a la escuela porque tú eres mujer/ aquí este tú vas a hacer en la cocina"/ más no nomás en la cocina/ sino/ era el... nuestra comisión de ir a sembrar/ ir al que a/ a”

Expresa que la lengua purépecha la utiliza principalmente para comunicarse con su familia, y refiere que ella decidió enseñar la lengua a sus dos hijos —a partir de su relato se asume que ambos son bilingües y que aprendieron español en la escuela, aunque la colaboradora no lo dice explícitamente. Especifica que con su hijo se sigue hablando en purépecha, pero que con su hija habla más en español, lo que puede deberse a que su hija se encuentra estudiando fuera de la comunidad para ser maestra, y puede ser que el español se haya convertido en su lengua de uso más cotidiano al estar en contacto con personas de distintos

lugares. Llama la atención que a pesar de lo que le sucedió a ella, Carmen permitió que su hija asistiera a la escuela, lo que puede significar un cambio en el paradigma de las mujeres en la sociedad.

Además del uso del purépecha en el espacio familiar, Carmen menciona que también se utiliza en otros espacios comunitarios, destacando celebraciones como la de la Virgen del Socorro —hecha el 13 de mayo— en (49) explica que durante dicha celebración la misa se realiza en purépecha. Tal declaración pone el foco en si existe un uso cotidiano de la lengua originaria o si solo se mantiene en ciertos espacios rituales.

(49) C: en- pues así gente y/ dar/ vara a la gente que vaya/ todo/ eso sí/ se baila y todo/ ebn las mañanas ya para el catorce las mañanitas/ que las alboradas y todo cuetes y todo y en la mera fiesta/ se hacen este: mm/ pues cómo le dijiera <~dijera> se hacen/ la misa/ en purépecha/ la misa en.../ pues confirmaciones castillos y en la noche juegos pirotécnicos/ y la serenata baile y todo eso/ eso es lo

Carmen declara que en —lo que ella denomina como las costumbres y tradiciones—, el español y el purépecha conviven de manera directa, menciona fiestas como la de la Virgen del Socorro —aludida en (49)—, la celebración del día de muertos, la fiesta de la Virgen del Rosario, las fiestas hechas alrededor de los casamientos, las pedidas de mano, y menciona particularmente la navidad, respecto a esta última, advierte que, a pesar de ser una celebración católica existen elementos que mantienen su nombre purépecha, como unas ollas llamadas: *púrech*.

Carmen explícita estar en contra de los cambios que han sufrido las diversas prácticas sociales, y relaciona sus modificaciones con fenómenos como la migración —destacando la que se hace a Estados Unidos— provocada por la difícil situación económica, lo que genera que muchos jóvenes decidan salir de sus comunidades, pues ya no quieren trabajar en el campo, porque ya no pagan bien en las cosechas, lo que provoca un problema por la falta de mano de obra en el campo.

A partir del testimonio de Carmen se puede notar que se reconoce con la identidad indígena, pues en distintos momentos se refiere a su comunidad utilizando dicho término, llama la atención que en el ejemplo (48) lo acompaña con la palabra pobre. En (50) destaca que es muy importante la identificación indígena, puesto que esta tiene un papel fundamental en el trabajo que desempeña en el Consejo Técnico, dado su interés en ayudar a la población originaria —a quienes se refiere como sus hermanos y hermanas— debido a que, de manera histórica no han sido tratados adecuadamente, incluso marginados e ignorados —en sus propias palabras.

- (50) C: así es que/ ¿qué me sobra?/ nada case <~casi>/ si me como una torta si me... si algo/ pus <~pues> casi nada me sobra/ pe:ro la satisfacción que yo siento/ de/ ayudarle a mis hermanas ¡indígenas!/ eso
 E: [claro]
 C: es mi satisfacción
 E: [<eso>]
 C: no por tanto por el sueldo
 E: claro
 C: eh eso
 E: [eso es importante]
 C: es lo que a mí me importa/ de ver cómo se está trabajando
 E: ajá
 C: para yo:/ ayudarle a mis hermanas indígenas/ a mis hermanos/ que somos <~somos> los más.../ los indígenas somos <~somos> los más.../ que no se nos.../ pues los más
 E: dígallo dígallo
 C: ¡¡ignorados pues!!
 E: [sí]
 C: sí (risas)
 E: [dígallo] (risas)
 E: usted dígallo no se preocupe (risas)
 C: [<pues> sí]
 E: no
 C: [que sólo] <>
 C: ¡semos <~somos> se:mos < somos> los más pues/ marginados <~marginados>!

A partir de la difícil situación vivida por las comunidades indígenas, Carmen expresa el deseo de que se les otorgue autonomía, en (51) explica que ayudaría a que las

comunidades sean tomadas en cuenta, y puedan participar de forma activa en la sociedad. A partir de su propia experiencia, ejemplifica porque es necesario el reconocimiento, ya que, vincula su estatus de indígena con no saber leer ni escribir —lo que a su vez relaciona de manera *cuasi* natural con ser pobre—, y manifiesta sus ganas de que personas con historias parecidas a la suya pudieran acceder a puestos institucionales importantes o que la representaran en asuntos de gobierno.

- (51) C: ¡seamos <~somos> que no se nos reconocen!
E: pero
C: [seamos <somos>]
E: y usted
C: [pero]
E: cree... y y ¿antes estaba igual o estaba mejor la situación con los indígenas o ahora está mejor? / ¿cómo cree usted?
C: (suspiro) pus <~pues> parece que algo pues ójala <~ojalá> que Dios quiera que sí se nos reconozca nuestra autonomía
E: ¿sí?
C: yo sí digo ójala <~ojalá> que
E: [usted]
E: ¿usted cree que que sí/ qué es necesario?
C: pues digo yo digo yo es que
E: ¿qué ventajas tiene para usted eso?
C: pus <~pues> que nos dejen participa:r/ que nos dejen/ aunque <~aunque> nosotros como yo: que no sé/ como yo que no sé leer como yo que por ser.../ el hecho de ser po:bre el hecho de ser indígena / que que yo también me sienta/ me sienta yo:/ como estoy participando con uste:d

A pesar de que en (51) Carmen se describe como indígena y pobre, en (52) indica que la situación de las personas indígenas ha cambiado con el tiempo, y lo ilustra diciendo que en el pasado no hubiera sido posible hacer una entrevista —como la que se tiene en el corpus—, aunque también hace énfasis en que parte de los cambios sociales se hicieron porque existe interés en las personas indígenas, por sus vidas, sus costumbres y tradiciones —en sus propias palabras—, y lo agradece.

Siguiendo con dichos cambios, en (53) Carmen subraya que existe un mayor acceso a la escuela, lo que ha generado que *hay indígenas/ en las comunidades/ que licenciados/*,

lo que hace que tengan mayores posibilidades de participar en instituciones que en un futuro les permitan mejorar las condiciones de otras comunidades.

- (52) C: no/ ya parece que sí se nos.../ ya ya pues también:/ cómo le dijera <~dijera> ya:/ pues/ como mire claro/ que esto es de los indígenas aquí/ pero ya se no- ya este ya también ta- tamos <~estamos> participa:ndo <~participando>/ de cada comunidad de los indígenas ya estamos/ participa:ndo más que na:da/ usté <~usted> cree que en aquel tiempo yo/ usted como: me iba a estar entrevistando/ <> pus no/ pero/ gra:cias que ya estamos participa:ndo/ en algo

De igual forma, en este ejemplo Carmen recuerda su experiencia visitando Los Pinos — residencia presidencial—, y en (54) ahonda en dicha visita, cuenta que convivió con personas de comunidades de distintos estados del país como Guerrero, Nayarit y Chihuahua. Relata que durante el encuentro diversas personas —a quienes se refiere como doctores y licenciados— les preguntaron sobre sus comunidades y sus sentimientos respecto a ellas, además, dice que las personas de las comunidades solicitaron el reconocimiento de los pueblos originarios, y vuelve a hacer hincapié en que, de manera histórica, se les ha marginado y no se les ha tomado en cuenta, destaca que Carmen reitera que existe una relación entre ser indígena y pobre. La anécdota de Carmen es interesante, debido a que, al estar en contacto con distintas variedades de español monolingüe ligado a profesiones y a posiciones de poder, se abren cuestionamientos presentados en el siguiente capítulo, como la inseguridad lingüística sobre el español, las relaciones directas entre las lenguas y características sociales e incluso la conciencia lingüística.

- (53) C: eso es lo que uno también.../ sí de veras/ el indígena/ hay indígenas/ en las comunidades/ que licenciados/ que también ellos puedan jóvenes/ participar en: la Cámara de Diputados/ en: en cualquier institución <~institución>/ y muje:res/ indígenas jóvenes indígenas que ya se están preparando/ que no... que también ellos puedan/ que que están estudiando pa' <~para> doctoras indígenas que también puedan participar/ que nos den ese derecho de participar
E: ¿y usted cree que eso/ va va a conseguirse?
C: pues yo
E: ¿qué piensa usted?

C: pus <~pues> yo digo ojalá que pues sí se... sí yo porque yo más que nada/
desde cuando el difunto Colosio/ fui / una vez/ también/ a Los Pinos cuando
tu-

E: [¡ah! usted fue a Los Pinos] sí

(54) E: a ver platíqueme platíqueme

C: mire/ yo tanto tiempo he andado por los indígenas

E: ajá

C: entonces/ esas licenciadas que le digo que era de:.../ que le digo

E: [sí de que] mh

[...]

E: a ver pero me dice usted que fue hasta Los Pinos y que usted siempre ha
estado luchando

C: [sí:]

E: por

C: lucha:ndo pora ver pues platíqueme cuando fue a Los Pinos ¿por qué fue?

C: ahí nos organizamos de todas las comunidades/ de todo

E: [ajá]

C: de la ribera de/ de aquí de Pazcuáro <Patzcuáro>/ de aquí de Huatzio
<~lhuatzio> de Zinzunzá <~Tzintzutza> de/ Huacro de:/ bueno toda la ribera

C: y de por allá de la co:sta/ de

E: [mh]

C: de la costa/ de por acá de lo...de: de este de/ de acá de los otomís/ de
acá de Guerre:ro

C: porque también pus <~pues> son de que.../ <no son ni> de por allá de/
Chihua:hua porque hay indígenas/ de Nayarit hay indígenas

E: ajá

C: nos concentramos allí/ que nosotros lo que quer- pos <~pues> hacer
como: cómo le dijera: así como stamos <~estamos> entrevista:ndo/ iban
licenciados iban/ i- doctoras doctores

E: [mm]

C: ¿cuál era nuestra opinión? así pues como usted/ así/ duramos una
sema:na como así como:/ pus <~pues> preguntándonos pues o o qué/ qué
sentíamos noso:tros ps <~pues> y nosotros lo que/ siempre hemos pedi:do
que se nos reconozca pues los/ los derechos que ya nos semos <~seamos>
imaginados <~marginados> porque más antes también nosotros/ pos
<~pues>/ por el hecho de ser indígenas íbamos a un docto- doctor/ vaya pero
sin embargo fuera un:/ una que es pues ya bien una de razón o una/ catrina/
“usté <~usted> primero usté <~usted> después

E: ¿así era antes?

C: sí: así nos trataban/

E: [no pus <~pues muy mal]

C: así así nos trataban/

E: [¡ay!]

C: así nos trataban/ que íbamos a alguna cosa/ “no pus <~pues> después tú”/ iban nuestros hijos a la escuela/ ¡ah! los maestros ps <~pues>/ a los hijos de los ricos a los hijos de los que ya tenían pues así más así/ ps <~pues> claro que ellos/ y los que estamos jodidos pus <~pues> no

E: ajá

C: era era muy humi- el el

E: [<sí> <>]

C: indígena era muy humillao <~humillado>/

E: [cla:ro]

C: pero orita <~ahorita> ya también ya no se stá <~está> deja:ndo

E: [claro]

C: es pus <~pues>/ entonces eso jue <~fue> la propuesta que pusimos nosotlos <~nosotros> allá/ desde

E: [ah]

C: cuando estuvo Salinas

Este capítulo, permitió conocer a las colaboradoras de la muestra, no solo como hablantes y participantes en esta investigación, sino también como personas con distintas experiencias que impactaron en su desarrollo personal y lingüístico. De igual forma, ayudaron a identificar las ideologías sociales compartidas, los espacios de uso y enseñanza de las lenguas, las relaciones personales y comunitarias, las conexiones políticas. Asimismo, es posible precisar el impacto que tuvieron en los lazos y posicionamientos establecidos alrededor de las lenguas purépecha y español.

En el siguiente capítulo se analizará la expresión de las ideologías compartidas en actitudes lingüísticas y se explicará su relación con las expresiones de identidad y con las experiencias personales y colectivas de las colaboradoras.

CAPÍTULO 5. ESPAÑOL Y PURÉPECHA: IDEOLOGÍAS, ACTITUDES E IDENTIDAD

Como se mencionó antes, el objetivo de esta investigación es, identificar y describir las actitudes lingüísticas presentes hacia el español y el purépecha en la muestra de colaboradoras bilingües en estas dos lenguas del Corpus de Español de Contacto y explicarlas como reflejo de ideologías lingüísticas compartidas. Dichas ideologías consideradas un resultado del discurso nacionalista instaurado como parte del proceso de creación del Estado nación mexicano e impulsado desde distintas vertientes en la vida social de México, poniendo especial atención en las políticas lingüísticas y educativas que han estado presente en el país desde el siglo XX.

De manera que, en este capítulo se presenta el análisis realizado a los discursos provenientes de las entrevistas del corpus. Se muestra un análisis interpretativo, que a partir de haber tenido previamente una visión más amplia de las entrevistas permitió que se identificaran los fragmentos discursivos en los que se reflejan las actitudes e ideologías lingüísticas compartidas. Asimismo, dichas interpretaciones se anclan en el uso de elementos lingüísticos como adjetivos, adverbios, ciertos tipos de verbos, pronombres e, incluso, ciertas expresiones.

El análisis permitió establecer una conexión entre los discursos de las colaboradoras, las ideologías y actitudes lingüísticas con otros elementos socioculturales como el contexto histórico, las identidades e incluso los dilemas y contradicciones que muestran las colaboradoras como agentes y sujetas sociales.

Por lo tanto, en este capítulo, se mostrará el análisis realizado a lo que las colaboradoras dicen de las lenguas: el español y el purépecha; los ejemplos que aquí se presentan, y como ya se describió en el capítulo correspondiente de la Metodología, se obtuvieron como resultado de la revisión minuciosa de las entrevistas a partir de la cual se

identificaron y seleccionaron los fragmentos alrededor de ciertas temáticas como: las lenguas maternas, el bilingüismo, las identidades lingüísticas, los espacios de aprendizaje de las lenguas, que incluyen escuelas y hogares. Respecto a todas las temáticas se exponen las actitudes lingüísticas hacia ambas lenguas, pero se enfatiza en particular: el purismo.

5.1 Aprendizaje y usos del purépecha

A lo largo de la muestra se identificó que la lengua purépecha es usada mayoritariamente en el ámbito familiar, donde también es enseñada, de manera que, no sorprende que sea la lengua materna de la mayoría de las colaboradoras, destaca que no todas se refirieron a ella de la misma manera. Aunque en (1) y (2) ambas colaboradoras emplean dicho término, en (1) Eugenio lo usa en una afirmación a algo aseverado por la entrevistadora. Mientras que en (3) Juan lo utiliza de manera espontánea y agrega un sentido de pertenencia con la preposición *de*, seguida del pronombre personal de la primera persona plural, en la expresión *es la lengua materna de nosotros*.

- (1) E: y:: ¿los dos hablan purépecha?
C: **los dos hablamos el purépecha**
E: **como lengua materna**
C: **ajá**

(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

- (2) C: sí viven y/ hasta ahorita todavía mantenemos esa/ esa lengua pues/
eh::/ que e <~es> **la lengua materna de nosotros**
E: claro
C: en **purépecha**

(Juan, hombre 43 años, Santa Fe de la Laguna)

Otra forma de referirse al purépecha fue como la primera lengua que aprendieron las colaboradoras, como se observa en (3) y (4). En ambos ejemplos las colaboradoras contestan a la pregunta hecha por la entrevistadora sobre la primera lengua que aprendieron, afirmando que fue el purépecha. Es interesante que en (4) Estela utiliza el término *tarasco* de manera indistinta a *purépecha*, situación que se repite en otros

testimonios.²⁹ Continuando en (5) Carmen responde a la misma pregunta, afirmando que es la lengua que aprendió *de chica*.

- (3) E: ¿usted **aprendió primero en purépecha**?
C: **¡sí!** **en porépecha** <~purépecha>
E: mh
C: orita <~ahorita> este:/ hay algunos que desde muy chico/ ya empiezan a hablar así español bien pero n- cuando nosotros crecimos pues/ este nohotros <~nosotros> este:/ más:/ podemos hablar así en porépecha <~purépecha>
(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)
- (4) C: mh/ ¿qué lengua hablo?
E: ajá/ ¿qué **lengua aprendiste primero**?
C: **tarasco**/ que es
E: [**purépecha**]
C: purépecha ajá
E: ¿y/ con tus papás en qué hablas/ en español o en tarasco?
C: en tarasco
(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)
- (5) E: oiga y// usted/ eh/ ¿qué lengua habla eh qué qué **lengua aprendió de chica**?
C: **pus <~pues> aprendí/ pus <~pues> este el/ purépecha pues aprendí**
E: [**ajá**]
C: **y aprendí pus <~pues> algo del.../** pus <~pues> no bien el español porque pus <~pues>/ no/ yo no estuve estudio/ yo
E: [**ajá**]
C: no estudié nunca
(Carmen, mujer, 72 años, Tiríndaro)

En (6) se dio un caso distinto, ya que, en este ejemplo, el colaborador no utiliza ninguna de las formas ya mencionadas, Iván refiere a la primera lengua que aprendió —o lengua materna— solo como *mi lengua*, en esta expresión se observa el uso del pronombre posesivo de primera persona singular *mí*, lo que añade un sentido de posesión, asegura que se la enseñaron sus abuelos y que era compartida por las personas de mayor edad de

²⁹ Ambos términos, purépecha y tarasco, a lo largo de la investigación se utilizan de manera indistinta, siguiendo la misma dinámica de uso de las colaboradoras de la muestra.

la comunidad. Esta manera de expresarse atañe a la gran conexión y sentido de pertenencia que Iván siente con respecto al ser purépecha.

- (6) C: yo no conocí a mi mamá/ quedé pues me dicen que quedé este/ como de::/ anio <~año> y medio de güerfano<~huérfano>/
E: [¡chiquitito!]/
C: y yo **crecí con mis agüelos** <~abuelos>/ **mi lengua es purépecha**
E: ¿**sus abuelos hablaban purépecha?**
C: [**hablaban purépecha**]
C: ahí toda **la gente grande hablaba purépecha**
(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Urichu)

No sorprende que el purépecha sea la lengua materna de la mayoría de las colaboradoras, no obstante, destaca el caso de Silvio, colaborador que se expresa de manera ambigua respecto a ella. En (7) dice que puede entender la lengua purépecha, aunque no puede hablarla, sin embargo, después, asegura que es parte de la generación que posee a las últimas personas que la hablan. También afirma que desde que era pequeño aprendió español, pues fue la lengua en la que le hablaron desde que recuerda, y que a él nunca le enseñaron la lengua purépecha. Es importante destacar, que su testimonio se contrapone, pues en su testimonio —mostrado en el capítulo anterior— dice que en dicha lengua se comunicaba con las demás personas en el hogar, principalmente con sus abuelos e incluso llega a comentar que la hablaba en ciertos espacios, por ende, es difícil determinar el grado de competencia comunicativa que Silvio tiene en la lengua purépecha. Lo que se reafirma, pues a lo largo de su discurso muestra expresiones asociadas con una inseguridad lingüística, ya que, al referirse a la lengua purépecha emplea expresiones negativas, como *casi no sé*, dónde expresa esta conciencia de falta de conocimiento o, *pero no bien bien*, en la que utiliza dos veces el adverbio de modo *bien* para describir sus conocimientos, pero lo antecede de una negación.

- (7) E: ¿usted no habla purépecha?
C: **sí ø hablo/ sí ø hablo//** lo que pasa que ya no ende- o sea/ ø **endendemos** <~entendemos>/ **pero ya no podemos hablarlo**
E: mh

C: eso es/ pero ya:: los niños ya:: ahora los muchachos ya::/ pues ya no entienden// los de mi generación sí/ **somos casi los últimos que/ ø hablamos muy poco**

E: pero/ ¿lo habla/ o nada más lo entiende usted?

C: yo lo hablo pero ya no le::/ ¿cómo cómo diría?/ le entiendo/

E: [ajá]

C: **pero hablarlo bien bien ya no puedo hablarlo**

E: [ya no]

E: eh ¿con sus papás en qué hablaba?

C: en español **así me hablaron desde que yo tengo uso de conocimiento/ fueron español/** nomás que::/ yo oyía <~oía> a mis agüelos <~abuelos> a mis padres/ platicaban ellos platicaban/ mi papá platicaba con ellos pero en/ tarasco/ y yo nomás los oyía <~oía>

E: mh

C: pero a mí **nunca me enseñaron//** por eso **yo tampoco casi no sé**

(Silvio, hombre, 55 años, Pichátaro)

Los ejemplos anteriores reflejan claramente la importancia que tienen las historias de vida para entender las situaciones sociolingüísticas, vale la pena enfatizar los casos de los ejemplos (6) y (7), pues destaca que ambos tuvieron acercamiento a la lengua purépecha a edades tempranas gracias a sus abuelos, pero ambos colaboradores no conservaron la lengua igual. Iván explica en (6) que él fue criado por sus abuelos y ellos fueron quienes le enseñaron la lengua, mientras que en (7) Silvio menciona haber tenido mucho contacto a temprana edad con la lengua purépecha, sobre todo por la convivencia con sus abuelos. Sin embargo, es interesante que a pesar de que en ambos casos existían contextos de contacto y uso familiares, Iván mantuvo la lengua purépecha, mientras que Silvio tuvo una pérdida parcial de esta, lo que da a entender que en algún momento de su vida se modificó la situación, y que posiblemente debido a la pérdida de espacios y/o interlocutores de la lengua originaria se generó que el español se volviera su principal o única lengua de uso.

De tal suerte que, esto puede responder a dinámicas sociales particulares, donde el contacto directo y continuo con la lengua purépecha ayuda a su mantenimiento, como en el caso de Iván, en el que además existía un interés explícito por enseñarle la lengua, también ligado a una necesidad comunicativa. Mientras que, en el caso de Silvio, se

interpreta que no había dicho interés, posiblemente, por una mayor lejanía en la relación con la lengua y con sus interlocutoras. Por último, las diferencias entre estos dos colaboradores también pueden explicarse a partir de que cada uno tenía distintas necesidades comunicativas dentro de sus redes familiares, espacio en el que es más factible el mantenimiento de las lenguas originarias, ya que Iván necesitaba el purépecha para seguir comunicándose con sus abuelos, mientras que Silvio se comunicaba con su familia directa —padres— mayoritariamente en español.

Continuando con la lengua purépecha, también se distinguió que es empleada en gran medida en las comunidades por las personas de mayor edad, como se muestra en los ejemplos (8) y (9). En (8) Eugenio menciona que, en su comunidad, particularmente durante su infancia, toda la gente grande o de más edad era quien tenía mayor manejo de la lengua. Mientras que, en ambos ejemplos, Eugenio y Calixto, aseguran que, en la actualidad, en la Isla de la Pacanda, existe un mantenimiento de la lengua por parte de las personas adultas mayores, y que observan que aumenta el número de niñas que ya no la hablan y priorizan el uso del español, como se muestra en (9). Aunque ambos reportan que todavía existen personas que la hablan, hacen hincapié en que la cantidad va disminuyendo cada vez más.

- (8) E: ¿y todos hablan purépecha?
C: eh todos bueno ahí/ es en donde a como le decía hace rato bueno/ ya ahorita se puede decir que un/ **un quince un veinte por ciento ya de de la niñez ya no habla el purépecha**
E: [mh]
C: ya no habla el purépecha pero sí / ese puede ser nada más la parte que no habla el purépecha pero la mayoría sí
E: mh
C: **sí sí hablan el purépecha todavía**
E: **¿la gente grande?**
C: **sí la gente grande**

(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

- (9) E: ¿y en la comunidad hablan más purépecha o más español?
C: pues orita <~ahorita> los:/ **los grandes/ hablan este:/ en purépecha** pero ya orita <~ahorita> **los que vienen/ nueva/ generación/ pues ellos ya este:/ más este hablan ya en espaniol <~español>**

E: mh

C: sí

E: y en las en las familias en las casas ¿qué se habla? ¿más purépecha?

C: pues orita <~ahorita> **los chamaquitos hablan ya más** en

C: [<más>]/]

C: en **español**

(Calixto, hombre 48 años, Isla de la Pacanda)

Los ejemplos anteriores reflejan el impacto que el cambio intergeneracional tiene en las lenguas, pues demuestra que las nuevas generaciones están rompiendo el vínculo con el purépecha, porque no la aprenden. Sin embargo, se observa que esto sucede porque el grupo de edad intermedio decide interrumpir su transmisión al dejar de enseñarla. De manera que, las personas mayores la mantienen—en la medida de sus posibilidades— por decisión, aunque con el paso del tiempo se hayan ido perdiendo hablantes y —a la par— ámbitos de uso.

Este fenómeno se refleja en las situaciones vividas por las colaboradoras, ya que, gran parte de ellas pertenece a dicha generación intermedia, —se encuentran entre los 20 y 40 años— y reportan que, tanto sus progenitores como sus abuelos hablan la lengua purépecha, hecho que facilitó no solo que ellas la aprendieran a una edad temprana —la mayoría como lengua materna— sino que también tuvieran acceso a diversas oportunidades para utilizarla, este desplazamiento Inter generacional de la lengua originaria se observa en otras situaciones de contacto como entre los tepehuanos del sureste, que a pesar de que se mantenga un fuerte mantenimiento del o'dam en todas las generaciones es con el grupo de edad más joven en donde el español empieza a tener presencia (Torres Sánchez, 2018, pp. 86–102).

Cabe destacar, que en algunas comunidades como Tiríndaro y la Isla de la Pacanda todavía hay prácticas que se mantienen en lengua purépecha, principalmente durante las festividades, como se muestra en (10) y (11). Particularmente en (10) Carmen comenta que durante las fiestas religiosas las misas se llevan a cabo en purépecha. Mientras que, en

(11) Estela cuenta que durante las celebraciones se contrata a bandas para amenizar los eventos y cantan canciones en purépecha, las describe con la expresión *muy bonitas*, se observa el uso del adjetivo *bonita* para mostrar apreciación, que se intensifica con el uso del adverbio *muy*.

Además de los usos específicos en contextos rituales, en (12) Estela relata que el uso del purépecha se mantiene en los saludos entre las personas de la comunidad, lo cual podría indicar un uso más cotidiano de esta. Sin embargo, dicha afirmación permite preguntar el verdadero grado de extensión en el uso de la lengua, pues si bien los ejemplos advierten la existencia de espacios de uso, también pueden representar el uso ritualizado de la misma, donde más allá de ser empleada cotidianamente se convierte en un vehículo de identidad purépecha, como ocurre en otras comunidades bilingües con un fuerte desplazamiento de la lengua originaria, como es el caso del otomí en El Espíritu (Guerrero Galván & Torres Sánchez, 2021a), donde el uso cotidiano de la lengua originaria se limita a las personas mayores, pero es importante por razones identitarias, ya que permite la conservación de su identidad otomí en una de las festividades más importantes: el Carnaval.

(10) C: en- pues así gente y/ dar/ vara a la gente que vaya/ todo/ eso sí/ se baila y todo/ en las mañanas ya para el catorce las mañanitas/ que las alboradas y todo cuetes y todo y en la mera fiesta/ se hacen este: mm/ pues cómo le dijiera <~dijera> **se hacen/ la misa/ en purépecha/** la misa en/ pues confirmaciones castillos y en la noche juegos pirotécnicos/ y la serenata baile y todo eso/ eso es lo que se hace

E: [ah]

C: mh

(Carmen, mujer, 72 años, Tiríndaro)

(11) C: en la isla

E: [músicos]

C: no hay grupo no hay músico/ no hay banda/ no hay nada/

E: [mh]

C: no hay nada de eso/ por eso en cada fiesta que hay siempre se le contrata por fuera porque allá

E: [mh]

C: sí hay banda/ sí hay orquesta/ por ejemplo aquí en Pázcuaru <~Pátzcuaro> que hay **ya muchos grupos** y/ guiniguachas/ sean::/ en la ribera de ahí pus <~pues>/ sí hay/ grupos

E: ¿y **cantan en purépecha**?

C: sí/ **también cantan en purépecha canciones muy bonitas**

E: ¿sí?

C: aja

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

(12) C: sí/ pero ya hablando:: español/

E: [español]

C: ajá/ ya hablando español ya si uno::/ o si las señoras de ahí/ normalmente/ **toda la gente/ se saluda/ en:: tarasco**

E: mh

C: **sí se saluda en purépecha**/ todo <~todos> “buenos días buenas tardes”/ y:: gentes ya que vienen de allá/ de trabajar pues ya:: vienen::/ hablando español

E: ¿**ya no se saludan en**?

C: **no/ aunque la gente de allá les saluda (palabra en purépecha)**/ ellos dicen “buenos días”/ pero no/ aunque pues/ a veces el color no cambia

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

En (12) Estela expresa que, aunque se mantienen algunos usos habituales de la lengua, también existen otros fenómenos externos que los han afectado, como la migración. En

(13) Eugenio explica el impacto que dicho fenómeno ha tenido para el mantenimiento de la lengua purépecha, expone que muchas de las personas que salen de la comunidad y migran hacia ciudades grandes en búsqueda de mejores condiciones de vida, toman la decisión de no enseñar la lengua purépecha o la *lengua materna* como se refiere a ella.

Dicha situación se muestra cuando al regresar a la comunidad de origen, ni ellas ni otros miembros de su familia la hablan. En palabras del colaborador *ya no la preservan*; es interesante el verbo que utiliza —*preservar*— pues este puede sugerir que considera que el purépecha debe ser protegido y resguardado para intentar conservar su estado, es decir, Eugenio es consciente de la situación de desplazamiento de la lengua y piensa que esta debe ser cuidada para que así pueda mantenerse.

(13) C: sí por eso/ es donde yo veo que/ sí es difícil sí es difícil tanto como para/ aquel el que solamente ahorita/ crece por la ciudad aunque es/ aunque

<~aunque> son de ahí sus padres fueron nativos ahí ya cuando salen ps
<~pues> por en busca de un mejor vivir y ya sus hijos **nacen por acá por
fuera y ya ps <~pues> ellos tampoco ya no**

E: **ya no preservan**

C: **ya no preservan nada de lo que es: la lengua materna**

(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

La migración y su retorno, provoca que las personas amplíen sus redes sociales y se vean envueltos en contextos donde se favorece el uso del español e incluso del inglés, situación que propicia el distanciamiento con las redes locales, lo que a su vez impulsa el distanciamiento de la lengua purépecha. Tal distanciamiento también afecta a las generaciones más jóvenes. En ambos casos cabe resaltar el impacto que han tenido la pérdida de espacios de uso, pues principalmente se han mantenido los usos muy ligados a prácticas sociales específicas —como se muestra en (10) y (11)— lo que ha impactado en la cotidianidad de la lengua.

Continuando con la pérdida de espacios de uso del purépecha, en (14) Eugenio explica que dicha lengua era utilizada de manera regular en varios espacios, y que el español era una lengua reservada para utilizarse en la escuela, no obstante, recalca que cambió la situación y que, en la actualidad, la niñez cada vez pierde más el tarasco, porque ya ni siquiera se mantiene su uso en la casa, explica que las primeras palabras de las infancias ya se dan en español. Cabe resaltar que relaciona este desplazamiento con un sentimiento de abandono hacia el purépecha, por lo que ve necesario para su mantenimiento que sea enseñada aun cuando las personas hayan crecido.

- (14) C: porque si aprendierau <~aprendiera> ¿verdad? pero que **solamente lo hablara en la escuela/ el idioma español y en la casa bueno pues siguiera yo hablando el:./ la idioma materna que es el purépecha/ y ahorita no ahorita tiene ya sus diferencias: ahora: hasta uno mismo/ es el que siente que está:/ ahora sí que abandonando la lengua materna uno no este:/ impulsa esa lengua desde que... desde que como a nosotros cuando empezamos a crecer/ bueno/ así nos... ahora sí que/ nos ø enseñaron ¿verdad? y ahora nosotros como que **perdemos eso ahora como que la niñez pus <~pues> va/ va más avanzado en aprender más la lo su <~sus> primera <~primeras> palabras pus <~pues> son ésas****

¿verda? <~verdad> sus primeras palabras son/ ya cuando dice “mamá” ya cuando dice “papá” bueno ya uno se siente contento ¿verdad? pero a la vez uno no sabe que ahí/ ya cuando tenga más madurez vaya creciendo más de que le tiene que ir cambiando un poquito enseñarle la otra lengua que es la lengua materna

(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

Siguiendo la misma línea, en (15), Calixto relata que existe una ausencia de enseñanza del purépecha en las escuelas, en parte porque no hay quien enseñe, realidad que puede ser explicada, porque su enseñanza no es prioridad de los modelos educativos vigentes. Asimismo, dice que, como sus hijos utilizan el español en muchos lugares, incluyendo la escuela, él ha tomado la decisión de mantener el uso del purépecha en su casa, por ende, *exigió* que en ese espacio se utilizara dicha lengua, determinación que comenta ha sido respetada en su hogar.

Ciertamente el ejemplo (15) también puede sugerir que la pérdida de ámbitos de uso para el purépecha sucede incluso en espacios privados como el hogar, pues a partir de los ejemplos expuestos anteriormente parece que el empleo de esta lengua ya no sucede de manera espontánea, sino que tienen que crearse, como hizo Calixto en el ámbito familiar. También, debe destacarse que, en su discurso, utiliza el pronombre personal de primera persona plural en la expresión *el costumbre pues es de de nosotros hablar en:/ purépecha*, lo que muestra un sentido de pertenencia alrededor de la lengua purépecha.

- (15) E: y ¿sí hay libros?/
C: [este:]
E: ¿tienen libros/ en purépecha?
C: no allí no/ no
E: [no]
C: no
E: **y a los niños/ tampoco ¿no hay nadie que enseñe/ purépecha/ en las escuelas y eso?/ no**
C: no: **allí nunca he oído ahí en la Pacanda** quién sabe ps <~pues> en otro lado
E: ajá
C: sí
E: **solamente en las casas**

C: **sí solamente en las casas pues sí**

[...]

E: **¿y ellos en quem qué les gusta más?**

C: pues orita <~ahorita> ete <~este> como <eil> el más chico está estudiando pues ahí **en la escuela/ él pue <~pues> le gusta hablar pues este:/ en español/**

E: [mh]

C: porque ahí puede este: él/ ya platicar con los maestros y

E: mh

C: **en la casa yo también le exijo pus <~pues> tú debes de/ también aprender o hablar en/ porépecha <~purépecha> porque nosotros<~nosotros> tamos <~estamos> / este:// o el costumbre pues es de de nosotros hablar en:/ purépecha**

E: mh

C: sí

E: **¿y sí le hace caso?**

C: **¡sí!**

E: ¿sí?

(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)

Pese a la relevancia que las colaboradoras le dan a la lengua purépecha y a su enseñanza, no se observan actitudes negativas hacia el bilingüismo, en (16) Calixto reitera la exigencia de que su descendencia siga utilizando el purépecha, porque desea que la lengua no sea *olvidada*, es decir, que esta no deje de ser usada. No obstante, también aboga por el bilingüismo, pues considera que es importante que las personas hablen dos idiomas, refiriéndose al purépecha y al español.

(16) C: por eso este pues:/ yo sí los **exijo veda <~verdad> que:/ no este dejende/ o que se olviden de purépecha sino que hablen pues ete: <~este>/dos idiomas**

E: mh

C: **tanto como espaniol <~español> tanto como purépecha**

E: mh

C: sí

(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)

De igual forma, en (17) Eugenio explica que él también estableció que en su hogar se hablen las dos lenguas, expresa que no es bueno *aferrarse* a la idea de solo hablar una

lengua, a pesar de la dificultad que puede suponer aprender español y purépecha de manera simultánea.

- (17) E: mh ¿y en la casa qué se habla?
C: **en la casa se habla:: así ora <~ahora> sí que/ ¿cómo le dijera? pus <~pues> las dos las dos par-**
E: [las dos]
C: las dos partes/ sí uno le puede decir “¿sabes qué? traime esto” en español ya le dice otra vez al rato “¿sabes qué? traime esto” sino me entendiste “¿sabes qué? esto es lo que te quise decir” sí y es donde <también> **nosotros vemos que poco a poco es así como de ir aprendiendo ø puede ir aprendiendo ø ¿verdad? porque/ si nos aferramos a que “¿sabes qué? esto es esto y que esto es aquello” no ps <~pues>/ siento lo que yo veo yo ahí a los mismos/ a mis hijos que es es difícil que los pueda uno educar así/ tan a la par las dos cosas**
E: mh ¿poco a poco?
C: si poco a poco y y así es como estamos ora <~ahora> sí que que vivimos ahí en en la/ **en la casa pus <~pues> así es como se stá <~está> se maneja las dos las <~los> dos idiomas**
(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

En (18) Iván expresa la misma postura alrededor del bilingüismo, quien en ejemplos previos como (6), había demostrado un gran sentido de pertenencia con la lengua y con el ser purépecha. En (18) muestra estar a favor del bilingüismo, da una explicación ligada al ámbito sentimental, lo describe con el adjetivo *bonito* para mostrar su agrado alrededor de hablar el español y el purépecha. De igual forma, expresa que esta es una capacidad excepcional, pues dice *que no cualquiera ni mismo los de aquí pueden*, lo que puede ser una expresión de orgullo de ser competente en ambas lenguas.

- (18) C: que porque era pues muy/ muy interesante no según pues nuestra ignorancia o/ según::/ yo no acabo de saberlo/ pero hoy **hoy llego a la conclusión y llego pues a pensar que es muy bonito ¿no?/ es muy bonito la razón porque/ porque sabemos manejar loh <~los> dos/ loh <~dos> dos lenguas/**
E: [mh]
C: **el purépecha y el español/ que no cualquiera ni mismo los de aquí pueden**
E: [así es]
C: manejar eso ¿no?
(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Uricho)

A partir de los ejemplos anteriores es notoria la presencia de actitudes positivas hacia el bilingüismo sin importar la generación a la que pertenecen las personas. En (16) y (17) Eugenio y Calixto, comparten el posicionamiento de la importancia del bilingüismo, aunque ambos expresan que no es fácil educar a la niñez y juventud en ambas lenguas, piensan que es significativo porque así crece la posibilidad de que no se abandone la lengua purépecha. En (18) Iván —quien pertenece a la generación mayor— también refiere positivamente al bilingüismo, pero a diferencia de los ejemplos anteriores, él relaciona la importancia con un sentimiento de agrado alrededor de la lengua purépecha, pues describe que hablar ambas lenguas con el adjetivo *bonito*.

La migración, el aumento del bilingüismo, así como el distanciamiento con la lengua originaria, son factores que se encuentran ligados íntimamente con otros, como la discriminación, las creencias sobre las lenguas, entre otros, y que en conjunto todos permiten conocer la situación que vive una lengua. A partir de los ejemplos anteriores, es posible dilucidar que existe un proceso de desplazamiento del purépecha, situación que se refuerza al considerar el factor de la enseñanza intergeneracional —mencionado en párrafos anteriores—, ya que, no solo los procesos migratorios la ha afectado y ha hecho que se interrumpa su enseñanza, sino que también se ha dejado de transmitir la lengua purépecha en contextos locales por personas que no han salido de la comunidad, como se muestra en los ejemplos (19), (20) y (21). En (19) Silvio relata su experiencia como padre, en la cual tomó la decisión de ya no enseñar el purépecha a sus hijos, justificándolo con que a una edad temprana él no la aprendió por completo y que notó que en su entorno fue dejando de hablarse, por lo que determinó que era mejor no enseñarla. En (20) Estela cuenta la situación de sus hermanos, quienes han tomado la decisión de no enseñar purépecha a sus hijos, pues les enseñan directamente español para que no se les dificulte aprenderlo en la escuela. Es interesante que, al preguntar su opinión sobre esta situación,

Estela expresa que se debería de mantener el tarasco en la casa y que el español solo debiera hablarse en la escuela.

Finalmente, en (21a) Iván explica que él tomó la decisión de no enseñar la lengua purépecha a su familia, y justifica su actuar como producto *de la ignorancia* y remata diciendo *no quería que fueran tontos como yo*. Esto es un reflejo de los prejuicios alrededor de la lengua originaria, como parte de ellos, Iván hace una relación negativa con la lengua, ya que, para él, se ligaba con *ser tonto*, lo que podría interpretarse con poca inteligencia, y no quería que su familia tuviera ese estigma. En (21b) reitera que sus hijos tienen poco conocimiento de la lengua, puesto que menciona que no saben hablarla, pero la entienden. También explica que siente una responsabilidad alrededor de la decisión que tomó de no enseñar ni a sus hijos ni a sus nietos, esto lo hace describiéndose a sí mismo como *egoísta* por haber hecho esa elección, dado que Iván expresa agrado por la lengua al utilizar el verbo afectivo *gustar* en la expresión *me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza*, existe la posibilidad que Iván al declarar no sentir vergüenza sobre la lengua más bien sienta orgullo de ella.

(19) E: oiga y/ ¿usted a sus hijos/ les enseña purépecha?

C: no

E: ¿no les enseña?

C: ora:: <~ahora>// pues ya desde que yo:: tengo ya conocimiento también ya desde hace ya ¿qué::?/ uta <~puta> si ya tengo cincuenta y tantos orita <~ahorita> como a la edad de // diez años/ ya es poquito nada más lo que se habló nada más/ por eso yo como a los/ quince años/ ya no se hablaba casi/

E: [por]

C: por eso yo sí lo/ lo escuché nada más de los grandes/ pero **ya no platicaban en mi casa ya no platicaban ya purépecha**

(Silvio, hombre 55 años, Pichátaro)

(20) E: ¿y por ejemplo tus hermanos/ le enseñan a sus hijos/ purépecha?

C: no/ español

E: ¿por qué?

C: mh/ pues ellos dicen que español/ porque español si le hablan en tarasco pus se les va a hacer/ se le va a dificultar más/ eh::/ aprender en español en la escuela

E: ¿y tú qué piensas acerca de eso?

C: pues yo **pienso que deberían de::/ de hablarle en tarasco/ y ya que fuera a la escuela pues ya en::/ en español/**

E: **[en español]**

C: ajá

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

(21) a. C: una lengua/ y/ y yo hasta ahí pues este/ es/ lo que// a tocante mi historia ¿no?

E: ajá/ **¿por qué decidió usted no enseñarles purépecha a sus hijos por ejemplo?**

C: también/ **por ignorancia ¿vedá?** <~verdad>/ de que

E: [¿qué]

E: **¿qué pensaba usted cuando::**

C: **[no no <~nada>más]**

E: **estaban pequeños sus hijos?**

C: simplemente que/ **que no fueran tontos como yo ¿no?**

b. C: y::/ y por eso este/ **yo digo “egoísta”/ por no tener tolerancia (carraspea)/ porque/ uno les enseno <~enseño> enseño a mi<~mis> nietos ¿no?**

E: eso le iba a preguntar/ **si sus abuelos les enseñaron a usted purépecha / ¿sus hijos saben purépecha?**

C: **no ø saben pero ø entienden/** porque nosotros con mi señora/ platicamos en purépecha

E: eso le iba a preguntar/

C: [sí]

E: porque para nosotros es muy importante/ que la lengua no se pierda/

C: [mh]

E: **que de alguna manera la gente se sienta orgullosa/ de su cultura** pero de su lengua/ y hay los jóvenes ahora no la conocen

C: [mh]

E: no sólo no la conocen sino se sienten avergonzados a veces de decir que hablan alguna lengua indígena

C: y yo/ y yo/ lo reconozco/ no hay necesidad que me lo diga/

E: [ajá]

C: lo reconozco que/

E: [que::]

C: que stoy <~estoy> **desempenando <~desempeñando> un papel/ como egoísta/ porque yo a mí siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza**

(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Uricho)

Es importante destacar que en el ejemplo (21) se nota un cambio de opinión de Iván, ya que primero habla sobre el porqué tomó la decisión de no enseñar el purépecha a su familia

como consecuencia de los distintos prejuicios que tenía alrededor de ella, adjudicando que creía que hablar dicha lengua lo hacía tonto, sin embargo, después afirma nunca haber tenido vergüenza de hablarla, dice *siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza*, como se mencionó arriba el afirmar no sentirse avergonzada podría interpretarse como una expresión de orgullo. Dicho cambio de opinión puede ser reflejo de dos momentos de su vida, el primero donde tenía prejuicios sobre la lengua y después uno en que decidió reconocer su lengua, aceptarla e incluso tener sentimientos positivos alrededor de ella. Es interesante advertir que los distintos posicionamientos que presenta Iván son reflejo de las distintas negociaciones de rasgos identitarios que realizan los sujetos según la situación y las relaciones que deseen establecer con las demás personas en ella (Le Page & Tabouret-Keller, 1985; Niño-Murcia & Rothman, 2008b), por lo tanto, los cambios en las respuestas pueden verse afectadas por la propia realización de la entrevista.

Retomando los ejemplos (19) y (21) es necesario acentuar la situación de los colaboradores Silvio e Iván —se destacó en párrafos anteriores que ambos compartieron un contacto familiar con el purépecha a partir de sus abuelos— pues a pesar de lo parecido que puedan llegar a ser sus situaciones familiares con la lengua su relación posterior con la lengua fue distinta, Silvio sufrió una pérdida de su competencia comunicativa mientras que Iván no. Sin embargo, lo que se destaca es que, a pesar de las distintas relaciones establecidas con la lengua, ambos colaboradores compartieron el posicionamiento respecto a la no enseñanza de la lengua a sus familiares. Silvio explica que su decisión se motivó, además de por su desconocimiento de la lengua, por la percepción de un desuso de esta. Mientras que Iván expone que él lo hizo por sus prejuicios alrededor de ella.

El desplazamiento de la lengua purépecha, al menos por los grupos más jóvenes de las comunidades, se da como resultado de distintos factores sociales, culturales e incluso históricos. Haciendo hincapié en estos últimos, se considera que las actitudes alrededor de

la lengua purépecha y el desplazamiento de esta son resultado de las ideologías compartidas surgidas a partir de la instauración de una identidad nacional mexicana, dicha identidad se concibió como parte del proceso de creación del Estado nación mexicano, que se basó en la ideología del mestizaje y la figura del mestizo, la cual se produce a partir de la combinación de las características socioculturales europeas —particularmente españolas— e indígenas, lo que causó que desde el aparato estatal se creara la necesidad de desaparecer las particularidades culturales indígenas en la cultura occidental hegemónica, pues la diferencia cultural que había entre los indígenas, los grupos mestizos y de ascendencia europea se pensaba como resultado de su atraso, y era visto como un obstáculo para el verdadero progreso y unificación de las naciones americanas (Navarrete, 2015, pp. 14, 27).

Es decir, la identidad nacional se concibió como una identidad homogénea, donde se debía eliminar cualquier rasgo que resultara diferente, lo que incluía todas las características de los distintos grupos indígenas habitantes del territorio nacional. Desde el Estado la lengua se volvió como un elemento intrínsecamente ligado a una identidad, tal fue que las lenguas indígenas que se consideran como elementos característicos de las comunidades originarias, y, por ende, se posicionó para suprimirlas utilizando el mito del mestizaje.

Tal mito se basó en la ideología del mestizaje, que conlleva una lógica racial que naturaliza las relaciones coloniales de dominación, en la que se hace una categorización de razas donde algunas son consideradas superiores e inferiores, que no solo se refiere a las características biológicas, sino que también abarca otros campos interpersonales e intersubjetivos como el lenguaje, el conocimiento, la geografía o la religión (Veronelli, 2016). De manera que, alrededor de las lenguas se llevó a cabo una racialización, pues se creó una jerarquía en la que el español —la lengua colonial— se ubicaba por encima de las lenguas indígenas —originarias. Tal situación no solo afectó a México, sino también a otros

países colonizados en América —y en otros continentes como Asia y África— para el caso de Guatemala, Choi (2003) explica que en este país existe una distinción muy rígida entre los grupos ladinos y los grupos mayas. En donde la lengua funciona como un medio simbólico de discriminación, ya que se han establecido y normalizado ciertas relaciones icónicas, donde las hablantes de las distintas lenguas mayas son representadas como personas premodernas que hablan lenguas arcaicas, lo cual se contrapone con la necesidad estatal de la creación de un nuevo Estado moderno, por lo que las hablantes de dichas lenguas han sido acusadas por el estado guatemalteco de “falta de unidad nacional” (pp. 23–24).

En México, la raza mestiza se volvió la raza hegemónica de la nueva nación que se estaba construyendo, y el español —lengua colonial— se consideró como su lengua, de forma que, se estimó —y en ocasiones se sigue pensando— que quienes no hablan la lengua no son mestizos e incluso son inferiores en la jerarquía. De modo que, para cumplir con el objetivo de unificar a la población, se impulsaron políticas lingüísticas y educativas, dando un fuerte peso a la educación como una herramienta importante para poder incorporar a grupos minoritarios, particularmente a los indígenas y campesinos, al proyecto nacional (Gamboa Herrera, 2007) y que se observa en los se ejemplos antes referidos, particularmente en (14) en donde Eugenio comenta que el español debería mantenerse solo en la escuela. La importancia del factor educativo y la escuela en las dinámicas sociolingüísticas se describen en el siguiente apartado.

5.2 El español y el impacto de la escuela como espacio de aprendizaje

Teniendo como base la figura del mestizo como estandarte de la identidad nacional, se propusieron e impulsaron políticas para integrar a dichos grupos a la nación mexicana, lo que generó un proyecto monolingüista nacional, basado en la ideología hegemónica del monolingüismo en español (Silverstein, 1998).

Como se mencionó anteriormente, destacaron algunos personajes por su papel tan activo en dicho proceso, como José Vasconcelos, quien propuso políticas, que tenían como objetivo llevar la mejora económica, social y cultural a las comunidades rurales e indígenas para fomentar e impulsar el desarrollo, incluyendo la alfabetización, la enseñanza del español, y la formación y actualización de profesores para dichas tareas. Y, asimismo, apoyó la creación de instituciones que ayudaran a cumplir el objetivo nacionalista, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de sistematizar el proyecto educativo. Es decir, de manera general las políticas impulsadas durante ese momento tenían el objetivo de convertir a las personas indígenas en *mexicanos*. Y, para cumplir dicho propósito, se consideró que la educación y la escuela eran los espacios designados para crear unidad nacional, porque permitiría retirar las barreras culturales que creaban las divisiones, particularmente entre el indio y los mestizos (González Luna, 2012, p. 95). En esos espacios se enseñaba español, lengua que de facto cumplía con las funciones de una lengua oficial, ya que, de manera práctica y cotidiana, se convirtió en el vehículo de la educación escolarizada, además era la lengua que proporcionaba acceso a la salud, a la justicia y a los otros servicios básicos. Tal situación no fue exclusiva de México, Trapnell y Zavala (2013) explican que en el caso peruano se construyó un proyecto para integrar a la población indígena a la nación, “esto implicaba convertir al indígena en un ciudadano que hablara español y que asumiera los valores del catolicismo y de la historia nacional. La escuela debía reformarlo cultural y moralmente y este debía dejar de ser indígena para identificarse como peruano” (p. 2).

Por consiguiente, es indispensable detenerse en el papel que tuvo la escuela en las vidas de las colaboradoras de la muestra, pues en este lugar experimentaron de manera directa los resultados de la instauración de dichas políticas. En los ejemplos del (22) al (25) se muestra que las colaboradoras aprendieron español de manera obligatoria en la escuela a una edad temprana. En (22) y (23), Calixto y Estela, respectivamente, explican que lo

aprendieron alrededor de los 8 o 9 años. Mientras que en (24) Iván cuenta que lo aprendió a los 7 años y en (25) Eugenio, entre los 5 y 6 años.

- (22) E: ¿usted aprendió primero en purépecha?
C: ¡sí! en pórepecha <~purépecha>
E: **¿y ap- y español?**
C: ¿español?
E: **[cuando aprendió]**
C: **cuando este:/ pos <~pues> cuando íbamos en la escuela**
C: **si ahí es donde aprendimos ya el:/ espaniol <~español~>**
E: ¿cómo a los cuántos años?
C: pues como/ de:// **nueve años <~años~>**
(Calixto, hombre 48 años, Isla de la Pacanda)
- (23) E: **¿y a los cuántos años aprendiste/ español?**
C: am:./ **lo aprendí cuando andaba en:./ en tercer año de primaria**
E: **en tu primaria ¿en qué te hablaban?/ en la primaria/ ¿en qué hablaban los profesores?**
C: **en español**
E: **¿y tú les entendías cuando eras más chica?**
C: **no/ era muy difícil**
E: ¿ajá?
C: era muy difícil para que/ les entendiera lo que ellos me decían// ajá
(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)
- (24) E: **¿quién le enseñó español a usted?**
C: **mira yo ø aprendí en la escuela/ allá/**
E: [¿como a los cuántos años?]
C: allá por el anio <~año> de mil novecientos/ cuarenta y:./ cuarenta y siete empecé yo entrar a clases a la edad de unos **siete años <~años>**
E: siete años
(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Uricho)
- (25) E: <mh> ¿y ustedes de cua- a los cuántos años aprendió español?
C: eh:./ el español lo aprendí/ casi como a la edad de:./ unos:/ **cinco seis años**
E: [<>]
C: ya poco a poco fui aprendiendo el español
E: <¿dónde?>
C: eh:./ **eso lo aprendí en/ en la misma comunidad/ la misma comunidad ya que// pus <~pues> ora <~ahora> si que al ingresar uno a la escuela pus <~pues> lógico ¿verdad? es:/ lo primero que a uno/ le enseñan ¿verda? <~verdad>**
E: [<>]
C: sí/ por eso

E: ¿en la escuela

C: [en la escuela]

E: <aprendió>?

C: **en la escuela aprendí a hablar el/ el español**

(Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

Estos ejemplos también permiten advertir que la escuela tiene un papel muy arraigado en la comunidad, incluso en (25) Eugenio recalca haber aprendido español en la comunidad y dentro de la escuela. Lo que implica el entendimiento de esta última como un elemento propio de la comunidad, y, por lo tanto, un componente importante en su proceso de aprendizaje del español.

Los ejemplos anteriores permiten reparar en que existe una relación íntima entre el español y la escuela, llegando a que las hablantes estableciera de manera extendida una asociación icónica (Irvine & Gal, 2000) entre dicha lengua, la educación y la escuela, pues el español se volvió una característica lingüística considerada como inherente del espacio escolar y como parte natural de la educación escolarizada, dicha conexión convencional se impuso con las políticas lingüísticas y se reforzó con las políticas educativas establecidas desde el Estado. Esto se muestra claramente en (26) —que sirve de contraejemplo de los anteriores— en el que Carmen, expresa que vivió de manera distinta dicha realidad porque no asistió a la escuela. Sin embargo, reafirma la existencia de la relación entre educación escolarizada y aprendizaje del español.

En su testimonio, Carmen expresa inseguridad lingüística respecto a sus conocimientos en dicha lengua, describe que aprendió *no bien el español* debido a que no asistió a la escuela. Sobra mencionar que la expresión compuesta por el adverbio, de modo *bien* más la negación, indica una conciencia del buen hablar, el cual se aprende en dicho espacio educativo. Cabe destacar que Carmen no es la única en mostrar este tipo inseguridad lingüística, sin embargo, en los distintos testimonios y ejemplos —como en (7)— se observa que tal inseguridad se presenta principalmente alrededor de las segundas

lenguas, y se genera por la existencia de la ideología hegemónica monolingüista que afecta las comunidades lingüísticas (Silverstein, 1998), y hace que se asocie el bilingüismo con tener una “competencia limitada” en alguna de las lenguas que se hablan, lo que se entiende a partir de la ideología racializada de *languagelessness* —traducida como falta de habla— que posiciona a las hablantes como incapaces de usar legítimamente alguna lengua, lo que genera que las hablantes bilingües sean doblemente estigmatizadas, pues se racializa a las personas como inherentemente deficientes en ambas lenguas (Rosa, 2019).

- (26) C: **pus <~pues> aprendí/ pus <~pues> este el/ purépecha pues aprendí**
 E: [ajá]
 C: **y aprendí pus <~pues> algo del.../ pus <~pues> no bien el español porque pus <~pues>/ no/ yo no estuve estudio/ yo**
 E: [ajá]
 C: **no estudié nunca**
 E: **¿nunca fue a la escuela?**
 C: **nunca jui <~fui> a la escuela/ ø he aprendido con... ya ora <~ahora> de grande cuando:/ iban esas gentes a:/ a enseñar a los adultos/ ahí jue <~fue> donde ø aprendí porque de chica... / usted sabe que en los **pueblos indígenas y pobres**/ allí pus <~pues> se trataba de que "tú no vas a la escuela porque tú eres mujer/ aquí este tú vas a hacer en la cocina"/ más no nomás en la cocina/ sino/ era el... nuestra comisión de ir a sembrar/ ir al que a/ a**

(Carmen, mujer, 72 años, Tiríndaro)

En ese mismo sentido, Juan en (27) reitera esta relación simbiótica entre la escuela y el español, justifica que le enseñaran únicamente el purépecha, pues sus padres no tuvieron estudios, es decir, piensa que como no asistieron a la escuela, no adquirieron el español y, por lo tanto, solo le enseñaron la lengua originaria. Además, expresa que él mantiene la lengua indígena por convicción, asimismo, menciona que ambas lenguas tienen el mismo valor. De igual modo, este ejemplo sirve para mostrar lealtad lingüística hacia el purépecha, esto porque el colaborador expresa sentir mucha satisfacción acerca de sus conocimientos sobre ella.

- (27) E: ¿a los cuántos años usted aprendió español?
C: eh::/ pues desde que uno::/ ya:: empieza a hablar/ desde la niñez/ y de ahí pues::/ **mis papás no no tuvieron estudios/ nada/ eh::/ y me enseñaron a hablar en purépecha/ y:: así crecí// y:: hasta la fecha pues/ voy manteniendo esa esa lengua ¿no?/ que/ que es muy importante como cualquier lengua/ eh::/ para mí:: yo me siento muy orgulloso ¿no? de de saber/ eh// hablar/ muy bien el purépecha// y::/ y sobre de los/ costumbres que nosotros tenemos en comuni- en mi comunidad/ se han perdido algunas tradiciones/ por falta de recursos económicos/ eh::/ principalmente por por la falta de recursos económicos/ económicos/ más que nada/ antes/ muchos años atrás/ habían tradiciones/ en este caso como el de corpus**

(Juan, hombre, 43 años, Santa Fe de la laguna)

Además de la escuela, los maestros también tuvieron una gran injerencia en la relación que establecieron las colaboradoras con ambas lenguas. Funcionaron como el contacto directo entre las infancias y todas las estrategias gubernamentales alrededor de las lenguas originarias. En (28) y (29) se muestra el posicionamiento compartido entre los maestros quienes impulsaban el abandono del purépecha y el uso del español. Silvio, en (28) narra que los maestros eran quienes los exhortaban a ya no hablar la lengua purépecha, explica *nos decían/ que ya dejáramos/ el/ dialecto pues.*

- (28) C: y ora:: <~ahora>/ y luego otra de las cosas era que **los mismos maestros en aquel tiempo nos decían/ que ya dejáramos/ el/ dialecto pues// ya nos quitaron ésos/ primero cuando yo me acuerdo///** nos daban todavía clases en ese tiempo/ en tarasco// yo me acuerdo:: recibí yo creo un::/ una cartilla o un libro como// pues un cartilla dis decía pues cartilla en ese tiempo/ un librito nada más // y de eso me acuerdo na <~nada> más como sueño nada más porque fue yo creo:: de los últimos uno o dos años nada más que estuve yo en la escuela
E: sí

(Silvio, hombre, 55 años, Pichátaro)

En este ejemplo cabe resaltar el uso del término *dialecto* para referirse al purépecha. Desde la lingüística este término es utilizado para referirse a la variedad geográfica de una lengua, pero, coloquialmente, se ha usado para denominar negativamente a las lenguas originarias, como hablas que no poseen todas las características propias de una lengua, en el ejemplo el término *dialecto* es utilizado con un sentido peyorativo hacia el purépecha, pues se le considera como una lengua inferior en relación con el español que era y sigue siendo

frecuente (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018). Como se mencionó anteriormente, tal postura con respecto a las lenguas originarias en general y al purépecha en particular se construyó a partir de la jerarquía lingüística creada a partir de la racialización a la que son sujetos las hablantes y las lenguas originarias (Veronelli, 2016), se convirtió en un discurso en donde las lenguas indígenas eran desprestigiadas y consideradas como inferiores en relación con la lengua colonial, que fue avalado desde el aparato estatal y educativo, pues fue enseñado y reproducido en las escuelas e internalizado por las infancias.³⁰

En (29) Calixto cuenta la importancia que los profesores le daban a aprender español, siendo que impulsaban a que los alumnos lo aprendieran, incluso les decían *ustedes <~ustedes> tienen que aprender en español porque si van en otra parte y si van a querer comprar algo pues/ ¿cómo van a pedir?* En el discurso, el colaborador hace uso del verbo *tener*, el cual denota un sentido de obligatoriedad, lo que quiere decir que los maestros asumían que los purépechas estaban obligados aprender la lengua del grupo dominante y lo justificaban desde un punto de vista práctico, de manera que se afirmaba que esto les permitiría comunicarse con otras personas cuando salieran de su comunidad. Expresiones como esta refuerzan la idea de la homogeneización lingüística como parte de una misma identidad nacional, donde el español debía ser la lengua compartida en todo el territorio nacional y por eso los profesores incitaban a aprenderla, porque así las infancias podrían comunicarse con más personas, no solo de su comunidad sino de otros lados.

- (29) E: ¿por qué/ eh que qué pensaba usted cuando aprendió a/ hablar español?
C: porque: mire nosotros empezamos a hablar este:/ en español este/ osia <~o sea> los maestros nos enseñaban poque <~porque> **ellos nos decían/ “ustedes <~ustedes> tienen que aprender en español porque si van en otra parte y si van a querer comprar algo pues/ ¿cómo van a pedir ø?”**
E: mh

³⁰ En esta investigación no se comparte la práctica de denominar con términos peyorativos a las lenguas originarias de cualquier parte del mundo, incluso no se está de acuerdo con quién lo hace. La autora considera que todas las lenguas que existen tienen el mismo valor y que todas deben de ser respetadas de igual manera.

C: y allí es donde uno jue: <~fue> este/ juimos <~fuimos> agarrando/ que era pues importante ap/ prender/ en espaniol <~español>

(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)

A pesar del paso del tiempo, dicha relación entre el español y las escuelas se ha mantenido, Juan en (30) explica que en la actualidad en la comunidad solo enseñan español, porque muchos de los maestros ya no conocen ni hablan la lengua originaria, y no pueden enseñarla. Expresa que eso afectara el futuro de las infancias, porque perderán la lengua. Este discurso incluso da a entender que en los hogares ya no se enseña el purépecha. Por lo tanto, Juan refiere que existen una responsabilidad compartida entre la escuela y los progenitores alrededor del desplazamiento del purépecha, *si todos los padres de familias no no ponen un granito de arena con sus hijos/ lo va per- lo vamos ir perdiendo.*

(30) C: [...] hay maestros en las escuelas eh:: en las **hay hay maestros en las escuelas/ eh:: en las comunidades o en las escuelas bilingües / pero no hablan en en en en purépecha/ ahí nada más los enseñan en en español o castellano y hasta ahí nada más/ y y los niños/ pues van agarrando:: eso ¿no? y::/ y yo creo que/ para mí/ lo van/ ir perdiendo también eh:: nuestra lengua/ si todos los padres de familias no no ponen un granito de arena con sus hijos/ lo va per- lo vamos ir perdiendo**

(Juan, hombre, 43 años, Santa Fe de la Laguna)

5.3 Las actitudes hacia el español y el purépecha

Todos los ejemplos anteriores han demostrado que no se puede negar la existencia de un proceso de unificación como parte de la creación de la identidad nacional, lo cual ayudó a que se establecieran ciertas creencias alrededor de las lenguas indígenas y del español. Sin embargo, cabe recordar que no toda creencia se establece como ideología, sino que esta última se entiende como un sistema compartido socialmente (Van Dijk, 2005).

Del Valle (2007) afirma que para la creación de una ideología se necesitan tres elementos: contextualidad, institucionalización y naturalización (véase *Capítulo 2. Marco Teórico*). La presencia de estos tres componentes se observa en los ejemplos antes expuestos. Respecto a la contextualidad se parte de un marco histórico colonialista, el cual

trascendió hasta convertirse en el de una nación creciente, donde el papel que se le dio a las minorías en general y a los grupos indígenas en particular fue el de personas que tenían que ser incorporadas a la nación porque sus prácticas y conocimientos eran considerados como *atrasados*, o que no formaban parte de la nueva nación mexicana que estaba en proceso de creación. La institucionalización se dio porque esta iniciativa parte desde la esfera del gobierno, pues el aparato estatal instauró políticas lingüísticas y educativas. Por último, la naturalización se refleja en que estas prácticas se normalizaron y reprodujeron de manera sistemática en muchos ámbitos de la vida cotidiana, se repitieron en espacio como la escuela e incluso se hicieron, películas, canciones, entre otros productos culturales.

Todo esto en conjunto permitió que se creará una ideología compartida en donde, por un lado, se homogeneizaron las más de 300 variantes de lenguas indígenas como si fueran una sola. Y, por el otro lado, se llevó a cabo un proceso de racialización alrededor de las lenguas, lo que creó una jerarquía lingüística y fomentó la idea de que las ideas originarias se encuentran en un nivel inferior —o de menos valor— que el español —la lengua colonial—, a partir de esta última se favoreció una homogeneidad lingüística para crear una unidad nacional y que posibilitara la comunicación entre todas las habitantes del país, pues se le consideró como la lengua del progreso, que permitiría al país crecer y proporcionaría mejores oportunidades de vida para las personas.

Esto afectó las relaciones que las personas establecieron con ambas lenguas, por un lado, las colaboradoras se posicionaron de maneras distintas alrededor de cada una, lo cual se reflejó en diversas actitudes lingüísticas que se manifestaron de manera explícita en los testimonios, y se anclaron en el uso de elementos lingüísticos.

Respecto al español, a partir de los ejemplos previos, se observó que existía una relación distante, pues en los discursos no se encontró recurrencia en la expresión de sentimientos alrededor de esta lengua, ni tampoco elementos que mostraran sentido de pertenencia o familiaridad con ella. Se identificaron actitudes ligadas a la utilidad, a su

aprendizaje formal, como se mostró en (22), (23), (24) y (25), a su uso para cubrir ciertas necesidades como la comunicación fuera de la comunidad, como se expuso en el ejemplo (29), y a la idea de un ascenso social, ya que, socialmente existe una jerarquización entre ambas lenguas, donde se asume que el español proporciona mayor estatus, y, por lo tanto, saber dicha lengua facilita las posibilidades de crecimiento social y económico a quienes la hablan. Esta última situación se ejemplifica en (31) en el que Juan menciona *si oyes ellos ven de:: de otro lado y dicen “no pues es que/ si:: si yo no me salgo de aquí de esta lengua pues entonces yo no soy alguien/ nunca puedo nunca puedo/ levantarme de donde estoy y tuviera ese interés <~interés> de salir adelante/ pero que no lo dejara*. Esto puede significar que él considera que el manejo del español proporciona posibilidades de crecimiento dentro y fuera de la comunidad. Se remarca el uso de la expresión *salir adelante* en la frase *tuviera ese interés <~interés> de salir adelante/ pero que no lo dejara*, la cual el colaborador utiliza para referir a que el conocimiento del español es una herramienta que ayuda a superar problemas y facilita llegar a un objetivo, el cual puede ser un crecimiento social o económico.

- (31) C: y yo creo que eso e <~es> pues lo m- lo más importante hace rato mencionaba yo de que/ pues::/ la lengua purépecha/ es muy importante/ sa- si si una persona/ lo sabe dominar perfectamente/ cabe donde quiera/ cabe donde quiera es como tiene el mismo valor como cualquier otra lengua/ y mucha gente no lo ve por ese lado/ **si oyes ellos ven de:: de otro lado y dicen “no pues es que/ si:: si yo no me salgo de aquí de esta lengua pues entonces yo no soy alguien/ nunca puedo nunca puedo/ levantarme de donde estoy”** / y yo creo que ésa no es la/ la idea ¿no?/ para mí/ sería bueno que mantenga- man- **tuviera ese interés <~interés> de salir adelante/ pero que no lo dejara** manteniéramos ese::/ esa lengua esos costumbres/ y si alguien::/

(Juan, hombre, 43 años, Santa Fe de la Laguna)

Por el contrario, para el purépecha, se observó que existe una relación de cercanía entre las colaboradoras y dicha lengua. Esta se muestra a partir del uso de elementos lingüísticos y discursivos que denotan mayor expresividad alrededor de ella. Por un lado, en el discurso

se exhibe la manifestación de sentimientos de orgullo, además de otras emociones como respeto y fidelidad. De igual forma, esta relación se expresa a partir del uso de ciertos elementos lingüísticos como adjetivos apreciativos como *bonito*, verbos afectivos como *gustar*, preposiciones, pronombres personales como *nosotros* y posesivos como *nuestra* y *mi*, que permiten establecer la existencia de un sentido de pertenencia comunitaria alrededor de la lengua, ya mostrado en los ejemplos (3), (7), (11), (14), (17) y (21).

5.4 Lengua y prácticas sociales: Identidades y sentimientos

La relación de cercanía y pertenencia con el purépecha se vincula con las prácticas sociales —denominadas por las colaboradoras como costumbres y tradiciones— y al mismo tiempo como una parte de la identidad purépecha. Se debe recordar que la identidad indígena se estableció como respuesta a la existencia de la identidad nacional creada por el proyecto estatal, y fue construida basándose en ciertos rasgos, entre los que se encontraban las prácticas sociales de los grupos originarios, entendidas como prácticas realizadas periódicamente con un origen ritual, religioso o que se asocian con características culturales o sociales propios de la época prehispánica. Sin embargo, tal denominación —identidad indígena— representaba nuevamente una homogeneización de todos los grupos indígenas existentes en el país, y, por lo tanto, en réplica a ella, las propias comunidades originarias establecieron identidades propias más específicas, donde se destacan las características de cada uno de los grupos originarios presentes en el territorio nacional, una de ellas fue la identidad purépecha, con la que se identifican las colaboradoras de la muestra. No obstante, la existencia de una identidad indígena y una identidad purépecha, lo que significó la presencia de un dilema ideológico, pues alrededor de los mismos referentes identitarios se construyó más de una identidad.

Por consiguiente, —como sucedió en otros contextos multilingües— en México la lengua se convirtió en un elemento importante en la construcción de las identidades, pues más allá de ser solo un elemento característico para diferenciar a las personas

pertenecientes a un grupo, se volvió un instrumento de negociación de las mismas (Niño-Murcia & Rothman, 2008a). De manera que, según lo señalado antes, desde el aparato estatal se estableció una conexión convencional entre una característica lingüística —la lengua hablada— y la pertenencia a un grupo social —establecido a partir de una clasificación racial— (Irvine & Gal, 2000), es decir, se estableció la relación icónica de que los mestizos hablan español, mientras que las personas indígenas en general —y purépechas en particular— hablan una lengua originaria. De manera que, el español llegó a ser la lengua ligada a ser mexicana, y el hablar una lengua originaria se convirtió en una característica innegable de identidad.

Si bien se ha asociado la identidad purépecha con la lengua —como se mencionó anteriormente— en los testimonios se identificaron dos ideologías alrededor de dicha identidad: i) una en la que se homogeneiza el ser indígena y ii) donde se distingue ser purépecha de ser indígena. Dichos posicionamientos son interesantes, pues exhiben la existencia de contradicciones, lo que puede llevar a un dilema a partir de un mismo referente identitario. La primera postura puede verse en (32), donde Estela exhibe la relación icónica entre pertenecer a un grupo originario y por ende hablar la lengua, esto se refleja al usar el verbo deóntico *deber* que denota una obligación. Asimismo, la colaboradora no distingue entre *ser indígena* y *ser purépecha*, y advierte un sentido comunitario, pues usa el verbo *ser* conjugado en primera persona plural.

- (32) C: pues que está muy mal eso porque **deberían de hablar purépecha/ los niños porque/ somos/ indígenas somos purépechas deberían de hablar todos purépecha/** pero no ahora está cambiando mucho/ están hablando::/ más/ español

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

Por su parte, el segundo repertorio se observa en (33), donde Iván expresa que existe una distinción entre ser indígena y ser purépecha, utiliza primero una negación de la identidad indígena, *no somos indígenas* y luego afirma la identidad con la que si se identifica *somos*

purépechas. Esto refleja el distanciamiento del intento de homogeneización indígena, ya mencionada en párrafos anteriores, al sostener el elemento distintivo purépecha en el cual se basa su identidad. Nuevamente, se exhibe una visión comunitaria compartida a partir del uso explícito del término *comunidad purépecha* y del verbo *ser* conjugado en primera persona plural.

- (33) C: yo/ nací en la/ **comunidad purépecha** siempre lo he dicho **purépecha** porque (tose)/ **no somos indígenas somos purépechas**// en la (ruido) comunidad que se llama San Francisco Uríchu
(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Uricho)

No obstante, este enfoque en que las identidades se encuentran ligadas icónicamente a las lenguas no contemplaba los diversos procesos sociales ya mencionados, que afectan a la lengua y a las hablantes, como la migración, las historias de vida individuales e incluso los factores históricos antes nombrados. Silvio en (34) comparte una reflexión acerca de cómo esta relación icónica le ha afectado. Ya que, él, siendo de una comunidad purépecha, se identificaba como tal, pero cuando era un niño lo señalaban por no hablar la lengua. En (34a) expresa que un maestro le dijo *porque tampoco indígena no eres no puedes hablar en:: tarasco/ y te hago el examen en español tampoco no puedes hablar en español muy bien también/ entonces ¿tú qué eres orita <~ahorita>?*, esto demuestra que el maestro acepta la relación icónica lengua-identidad, pues asume que en México existen dos identidades: la indígena y la no indígena, y estas se definen por la lengua que hablan. Este ejemplo es interesante, porque retrata que la asimilación y la aculturación que sufrieron los grupos originarios como parte del proceso de mestizaje fue forzada y violenta, sostenido en la racialización a la que son sujetos las hablantes y las lenguas, que se reflejaba en las políticas educativas y reforzada por los maestros que tenía que implementarlas.

Continuando con la identidad, en (34b) se muestra que la presencia de dos identidades asociadas a los mismos elementos genera un conflicto, pues Silvio a pesar de no hablar la lengua originaria, sostiene la existencia de la relación icónica lengua-identidad

—ya mencionada—, lo que le crea dudas respecto a su propia identidad y la de su comunidad. Refuerza el sentido comunitario en su discurso al usar el verbo *ser* en primera persona del plural y con el empleo del verbo deóntico *tener* también en primera persona del plural, que otorga un sentido de obligatoriedad.

En ese mismo sentido, la relación icónica identidad-lengua se encuentra extendida en el imaginario colectivo, lo cual se muestra en (34c), ejemplo en el que además se presenta una nueva relación lengua-lugar. Ya que, Silvio explica que vivió una situación en la cual un médico asumió que hablaba purépecha simplemente al saber su lugar de origen, la situación fue que durante una consulta un médico le preguntó a él y a su hijo de donde eran y al saber que eran de Pichátaro de manera automática, comenzó a llevar a cabo la consulta en purépecha, aunque según Silvio ni él ni su hijo entendían lo que estaba pasando. A lo largo del relato destaca que, aunque Silvio dice no haber entendido lo que decía el médico en purépecha, también expresa que tradujo lo que el médico preguntaba, lo que demuestra las negociaciones identitarias hechas por Silvio ligadas a la lengua, pues frente al médico se presentó como alguien que no sabía purépecha, pero durante la entrevista destaca que su conocimiento es ambiguo, pues no es claro su nivel de conocimiento en dicha lengua, lo que genera una contradicción y un dilema, puesto que se puede considerar que habla la lengua purépecha porque demuestra entenderla, pero también puede considerarse que no la sabe porque no la habla y porque él así lo expresa. El médico asumió que solo el niño no sabía la lengua diciendo *bueno pues tú dices que eres de Pichátaro [...] pues este chiquillo no sabe nada*, pero cuando Silvio le comunicó que él tampoco sabía la lengua, el médico demostró su desagrado por la situación diciendo *'no pues entonces están mal'*, el médico continúa haciendo una declaración *'son de Pichátaro pus <~pues> deben de hab-/ ps <~pues> casi son pues de la región indígena desde ahí deben de hablar ø [E: sí]/ pero si no [...] pues es que están mal'*. Destaca que, después de declarar de donde son Silvio y su hijo, el médico utiliza el verbo deóntico *deber*

dando a entender que al ser de Pichátaro están obligados a hablar la lengua, después reafirma la existencia de una relación icónica lengua-lugar porque afirma que como son de la región indígena es su obligación hablar la lengua, este sentido de obligatoriedad se otorga con el uso del verbo deóntico *deber*, después reafirma su opinión en contra de que ya no hablen la lengua con el uso del adverbio *mal* para describir que no lo considera correcto.

(34) a. E: mh

C: pero como **yo ya no podía hablar en tarasco/** y tampoco podía hablar casi en español/ pues el mismo maestro me dijo “**no pues es que tú ya no::/ no sabes pues en dónde andas en dónde vas a aterrizar//**”

E: [mh]

C: **porque tampoco indígena no eres no puedes hablar en:: tarasco/ y te hago el examen en español tampoco no puedes hablar en español muy bien también/ entonces ¿tú qué eres orita <~ahorita>?”**

E: mh

b. C: porque ps <~pues> **si decimos que somos indígenas / ¿cómo nos vamos a justificar que realmente somos indígenas?/ porque como dices pues si somos indígenas pues/ tenemos que hablar en tarasco// para conservar también nuestra:: tradición** pues se hace lo que estamos queriendo pero si no podemos cómo vamos a saber? ora <~ahora>/ ora <~ahora> hay comunidades que sí realmente ya:: tenemos vergüenza// iren <~miren>/ en mi comunidad pues/ es un poquito:: grande será como:: de tendrá de habitantes algunos siete mil

c. C: **luego son los que::/ platican más en tarasco saben** pues ah ¿no? lo que::/ **quieren pues ellos cómo están y se platican en tarasco**

E: mh

C: los muchachos ora <~ahora> ya tal vez ya no pero **los de mi generación sí/ y uno que otro ha de ver <~haber> también orita <~ahorita> que todavía ø habla// y nosotros pues acá estamos::/ muy mal/ entonces pues/ yo digo que estam- que está pues mal/ ora <~ahora> también está mal porque la otra vez se me enfermó uno de mis chiquill- de mis muchachos/ lo llevé a Uruapan y me preguntó el doctor “¿de dónde viene?” le digo “vengo de Pichátaro”/ y él con toda la confianza le hizo la pregunta al chiquillo “a ver/ ¿qué pasó? ¿dónde te duele?/ ¿qué es lo que tienes?”**

E: mh

C: **y pues/ mi chiquillo nomás me veía y me veía pus <~pues>/ quién sabe qué pues/ piensan “pues no le entendió nada”**

E: ¿el doctor hablaba en purépecha?

C: **en tarasco le hablaba**

E: en tarasco

C: **y ya me dijo dice “bueno pues tú dices que eres de Pichátaro” dices “pues este chiquillo no sabe nada”/ le dije “doctor dispénsele dios que yo ni yo tampoco no sé si yo no sé pues menos va a saber mi hijo”/ dijo “no pues entonces están mal”// dice “son de Pichátaro pus <~pues> deben de hab-/ ps <~pues> casi son pues de la región indígena desde ahí deben de hablar/**

E: [sí]

C: **pero si no” dice “pues es que están mal”/ y sí pues no no// no pues no no ya no ø sabemos ya se está acabando eso**

(Silvio, hombre, 55 años, Pichátaro)

De suerte que, se identificó que existen distintas identidades construidas con base en las prácticas sociales —denominadas por las colaboradoras como costumbres y tradiciones— comunitarias, debido a lo cual ellas catalogan la lengua purépecha como una costumbre y tradición, lo que se sustenta en la relación icónica lengua-identidad, esta idea es recurrente en los testimonios de la muestra, por lo tanto, se considera como una ideología compartida de la identidad —indígena y nacional.

Reafirmando la relación cercana con la lengua purépecha, en (35) se retoma el ejemplo presentado en (14), donde se muestra de manera la categorización de la lengua purépecha con la etiqueta de costumbre, Calixto dice *el costumbre pues es de de nosotros hablar en:/ purépecha*. Además, demuestra el sentido de pertenencia y comunidad, con el uso del pronombre personal en primera persona plural *nosotros*, al igual que la utilización de la preposición *de*. Por último, Calixto remarca que para él también existe la relación icónica lengua-identidad con el uso del verbo deóntico *deber* al referir una obligación respecto a aprender la lengua, *tú debes de/ también aprender o hablar en/ porépecha*.

(35) C: en la casa yo también le exijo pus <~pues> **tú debes de/ también aprender o hablar en/ porépecha <~purépecha> porque nosotros<~nosotros> tamos <~estamos> / este:// o el costumbre pues es de de nosotros hablar en:/ purépecha**

(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)

Asimismo, en (36) Estela dice que la lengua purépecha es una tradición, también es posible notar que enuncia un sentido de pertenencia comunitaria al utilizar pronombre personal en primera persona del plural, *nosotros* y la conjugación de verbos en primera persona plural. Además, expresa apreciación por la lengua con el uso del verbo afectivo *gustar* en dos ocasiones, en ambas lo conjuga en primera persona singular, además lo acompaña con el pronombre posesivo *mí* y del pronombre *me*, y con el cuantificador *mucho*, lo que intensifica dicha apreciación. Asimismo, reafirma tal apreciación al negar el sentimiento de pena, pues expresa *no me da pena*, lo que puede interpretarse en que siente orgullo al hablar purépecha. Por último, Estela menciona que esta lengua es útil para la comunicación, utiliza el verbo *haber* conjugado en primera persona del plural, como auxiliar del pretérito perfecto para expresar que es la lengua en la que en la comunidad se comunicaron en el pasado, y que todavía lo siguen haciendo.

- (36) E: mh/ oye / y ¿a ti **te gusta hablar purépecha**?
 C: **sí a mí me gusta hablar mucho purépecha**
 E: ¿por qué?
 C: porque **es una tradición** o es/ es por lo que:: **nosotras/** o hasta::// pues es por lo que **nosotros nos hemos comunicado/** antes/ y hasta ahora con mucha gente
 [...]
 E: ¿y a ti **te da pena** hablar purépecha?
 C: no/ n o
 E: [no te da pena]
 C: **no me da pena/** no
 E: ¿te gusta hablar purépecha
 C: [sí?]
 C: **me gusta hablar purépecha**

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

La cercanía alrededor de la lengua purépecha también la expresa Eugenio en (37), utiliza el verbo afectivo *gustar*, acompañado del pronombre de objeto en tercera persona plural *les*, para referirse a un gusto por la lengua en general de las personas de la comunidad. También emplea el cuantificador *mucho* para expresar la abundancia en el gusto de hablar la lengua y lo reafirma con la negación del sentimiento de pena, *no no les da ni pena*.

- (37) E **¿y les gusta hablar en purépecha?**
 C: pues sí
 E: **¿sí les gusta?**
 C: **sí sí les gusta**
 E: mh
 C: **sí muchos ¿verdad? <aste>/ a-/ no no les da ni pena ¿verdad? de hablar ø/ lo hablan**
 E: mh
 C: lo hablan más que nada las señoras ps <~pues> son/ las muchachas también
 E: mh
 C: sí sí se habla el purépecha todavía
 (Eugenio, hombre, 37 años, Isla de la Pacanda)

Como muestran ejemplos previos —(17), (21), (36)— un sentimiento compartido alrededor de la lengua purépecha fue el del orgullo, que también se muestra en los ejemplos (38) y (39). En (38a) se retoman los fragmentos mostrados en (27) y (31), donde Juan denomina la lengua purépecha como una costumbre, e incluso la equipara con otras prácticas sociales como la celebración religiosa del corpus, y expresa explícitamente el sentimiento de orgullo utilizando el adjetivo *orgullosa*, al cual antepone el adverbio *muy*, que funciona como intensificador, *yo me siento muy orgullosa*. En (38b) Juan describe su forma de hablar purépecha utilizando los adverbios *muy* y *bien*, ambos expresan una forma correcta, lo que quiere decir que el colaborador considera que tiene un alto grado de competencia en la lengua, lo que a su vez refleja la existencia de una idea del *buen hablar*.

- (38) a. E: **¿a los cuántos años usted aprendió español?**
 C: eh::/ pues desde que uno::/ ya:: empieza a hablar/ desde la niñez/ y de ahí pues::/ mis papás no no tuvieron estudios/ nada/ eh::/ y me enseñaron a hablar en purépecha/ y:: así crecí// y:: hasta la fecha pues/ voy manteniendo esa esa lengua ¿no?/ que/ que es muy importante como cualquier lengua/ eh::/ para mí:: **yo me siento muy orgullosa ¿no? de de saber/ eh// hablar/ muy bien el purépecha// y::// y sobre de los/ costumbres que nosotros tenemos en comuni- en mi comunidad/ se han perdido algunas tradiciones/ por falta de recursos económicos/ eh::/ principalmente por por la falta de recursos económicos/ económicos/ más que nada/ antes/ muchos años atrás/ habían tradiciones/ en este caso como el de corpus**
 b. C: y yo creo que eso e <~es> pues lo m- lo más importante hace rato mencionaba yo de que/ pues::/ **la lengua purépecha/ es muy importante/**

sa- si si una persona/ lo sabe dominar perfectamente/ cabe donde quiera/ cabe donde quiera es como tiene (ruido de campana) el mismo valor como cualquier otra lengua/ y mucha gente no lo ve por ese lado/ si oyes ellos ven de:: de otro lado y dicen “no pues es que/ si:: si yo no me salgo de aquí de esta lengua pues entonces yo no soy alguien/ nunca puedo nunca puedo/ levantarme de donde estoy”/ y yo creo que ésa no es la/ la idea ¿no?/ para mí/ sería bueno que mantenga- man- mantenieramos ese::/ esa lengua esos costumbres/ y si alguien::/ tuviera ese interés <~interés> de salir adelante/ pero que no lo dejara

(Juan, hombre, 43 años, Santa Fe de la Laguna)

En (39) se retoma el ejemplo mostrado en (21), en el que el Iván se describe a sí mismo utilizando el adjetivo *egoísta*, porque explica que considera que al no transmitir la lengua responde a sus propios intereses en lugar de cumplir con su papel en la comunidad de seguir enseñando la lengua purépecha —papel impuesto por el mismo—, además expresa agrado por hablarla al usar el verbo afectivo *gustar* para describir lo que siente por la lengua, y acompaña este verbo conjugado en primera persona con el uso del adverbio *siempre* para reiterar que es un sentimiento que ha tenido desde mucho tiempo antes. Lo que reafirma al negar el sentimiento de vergüenza, y lo ratifica con el uso del adverbio *nunca* para decir que no ha existido ocasión en la que haya experimentado dicho sentimiento alrededor del purépecha.

(39) E: eso le iba a preguntar/

C: [sí]

E: porque para nosotros es muy importante/ que la lengua no se pierda/

C: [mh]

E: que de alguna manera la gente se sienta orgullosa/ de su cultura pero de su lengua/ y hay los jóvenes ahora no la conocen/

C: [mh]

E: no sólo no la conocen sino se sienten avergonzados a veces de decir que hablan alguna lengua indígena

C: y yo/ y yo/ lo reconozco / no hay necesidad que me lo diga/

E: [ajá]

C: lo reconozco que/

E: [que::]

C: que **stoy <~estoy> desempeñando <~desempeñando> un papel/ como egoísta/ porque yo a mí siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza**

(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Uricho)

Dentro de las prácticas sociales —denominados por las colaboradoras costumbres y tradiciones— se consideran distintos elementos culturales y sociales, lo que se refleja en (40) pues Ruth menciona la vestimenta como un elemento tradicional, y compara su uso con el de la lengua purépecha, explica que muchas personas han dejado del lado distintas prácticas por el sentimiento de vergüenza. Resalta que Ruth señala el factor de género como un determinante para el mantenimiento y desplazamiento de las prácticas sociales, porque afirma que las mujeres son quienes las conservan mejor, puesto que ellas son quienes usan más la indumentaria tradicional y la lengua.

En (40) también Ruth destaca el género y su relación con las prácticas sociales, un factor que ya había sido mencionado en ejemplos anteriores, ya que, Ernesto en (37) comentó que quienes usan más la lengua son las muchachas y señoras, *lo hablan más que nada las señoras ps <~pues> son/ las muchachas también*, aunque Ernesto no afirma que los hombres no usan la lengua, es interesante notar la manera en que remarca el género al mencionar quiénes mantienen el uso de la lengua. Retomando el ejemplo (40), Ruth dice explícitamente *se está perdiendo bastante el/ la tradición en los hombres*, no solo menciona el uso de la vestimenta, sino también el de la lengua, ya que, declara que las mujeres la usan de forma cotidiana. Explica esta situación tomando como referencia el fenómeno de la migración, pues el patrón existente es que los hombres son quienes salen de la comunidad de manera más frecuentemente, principalmente por cuestiones laborales, lo que genera que ellos amplíen sus redes sociales, y que tengan más contacto con espacios que los obligan a utilizar en mayor medida el español.

(40) E: ¿y usted por qué cree que son **las mujeres las que conservan mejor la tradición?**

C: porque:: siempre lo usamos/

E: [ajá]
 C: y ellos no/ ellos **por vergüenza no lo usan/ no usan guaraches porque ya ahora usan zapatos/**
 E: [ajá]
 C: ajá y es por eso que está perdiendo mucho la tradición del hombre casi/
 E: [ya]
 C: la mujer sí
 E: ¿**las mujeres**
 C: [ajá]
 E: **conservan/**
 C: [nuestra tradición]
 E: **esa tradición?**
 C: **igual también el hablar/ casi nosotras las mujeres son las que/ por ejemplo nos/ yo <estaré/estaría> con mi vecina con mi comadre/ y nos ponemos a platicar/**
 E: [ajá]
 C: y cosa que ellos ya no hacen
 E: [ellos ya no hacen eso]
 C: o de que se van a trabajar por ejemplo se van a/ de migrantes a Estados Unidos/ pues ya vienen de allá también hasta con el inglés/ y el español/ y entonces
 E: [o sea que]
 E: se está perdiendo
 C: **se está perdiendo bastante el/ la tradición en los hombres**
 E: ya pues es
 C: [aunque]
 C: el machismo pus <~pues> eso ya es su tradición
 E: [eso no se pierde]
 C: de que no lo van a dejar eso no se pierde (risas)
 E: [pierden otras cosas pero el machismo]
 C: pierden hey el machismo nunca lo pierden

(Ruth, mujer, 31 años, Jarácuaro)

Siguiendo la misma línea, en (41) Estela expresa la negación del sentimiento de pena alrededor de la lengua purépecha, al igual que colaboradoras anteriores, reitera el no sentir pena con el uso del verbo afectivo gustar, con el cual reafirma su agrado por hablarla, *no/ no no me da pena [...] me gusta hablar purépecha*. Estela expone que hay otras personas que muestran sentimientos de vergüenza alrededor del purépecha, lo que incluso les lleva a cambiar la manera como se identifican para que sean vistos de manera distinta por las personas de afuera, destaca el uso del término *tulish*, que según explica significa ser turista,

aunque lo usa de manera más general para referirse a las personas de fuera de la comunidad, *ellos quieren ser ora <~ahora> sí ellos dicen “yo soy tulish” y tulish es ser una persona de la ciudad/ ser turista.*

Este ejemplo pone la atención nuevamente en el fenómeno de la migración como un factor que interviene en la identidad que las hablantes puedan asumir, Estela describe que hay casos en los que las personas niegan el ser purépechas, a partir de desconocer sus lugares de origen, basándose en la existencia de un sentimiento de pena alrededor de dicha identidad. Agrega que las personas que viven en las ciudades al regresar a sus comunidades se sienten o identifican como personas de fuera; Estela manifiesta que ella no está de acuerdo con tales prácticas, porque dice no entender por qué las personas deben mentir o negar lo que son.

- (41) E: ¿y a ti **te da pena** hablar purépecha?
C: **no/ no**
E: [no te da pena]
C: **no me da pena/ no**
E: **¿te gusta hablar purépecha**
C: [sí?]
C: **me gusta hablar purépecha**
E: ¿y tú crees que a las nuevas generaciones les da pena hablar purépecha?
C: sí/ porque incluso **sí les da pena/** porque **a la gente que le da pena sí se le nota que le da pena/**
E: [¿y por qué?]
C: o a veces dicen **“no/ yo::/ yo no soy” o incluso si son::/ de una isla dicen “no yo soy de Pázcuarro <~Pázcuarro>/ ¿para qué/ decir algo que no es cierto?//** si incluso si eras/ porque mucha gente está::/ que es de La Pacanda/ salió/ a trabajar en Guadalajara y qué se yo::/ pues allá tienen amiga tienen todo y::/ y les pregunto incluso nada más en preguntarles porque sí he tenido:: personas así/ sí me sí he estado con las personas así que dicen/ “no yo soy de Pázcuarro <~Pázcuarro>/ yo no soy de la isla”// y les da pena
E: [¿y por qué?]
C: (tose la colaboradora) porque ellos quieren ser ora <~ahora> sí ellos dicen **“yo soy tulish” y tulish es ser una persona:: de la ciudad/ ser turista**
E: ¿tulish es ser
C: [ajá?]

C: **tulish si es como usted/ por decir usted <~usted> es tulish y:/: y yo soy purépecha <~purépecha>/ purépecha**

E: [ah]

C: **así/ y ora <~ahora> si yo digo “yo no soy purépechva yo soy turkish”/ así pus <~pues> no/**

E: [mh]

C: **y ellos:: al salir así en las ciudades se sienten ora <~ahora> sí que tulish y ya no porépecha <~purépecha>**

E: ya no purépecha

C: [ajá]

(Estela, mujer, 26 años, Isla de la Pacanda)

Los ejemplos anteriores demuestran que la conformación de las identidades se encuentra enteramente ligada con las relaciones y contextos en los que las colaboradoras se desenvuelven, Niño-Murcia & Rothman (2008a) establecen que las identidades son dinámicas, y son resultado de procesos de autorrepresentación que emergen a partir del enfrentamiento de un individuo con otras personas o grupos (p. 12). Esto quiere decir que, una persona puede presentar distintas identidades, pues tales se construyen a partir del contexto en que se desenvuelve y de la imagen que quiere presentar o renegociar de sí mismo frente a sus interlocutores.

Dicha situación se refleja en los ejemplos presentados, particularmente en (21), en el que se demuestra un cambio de posicionamiento y opinión de Iván, pues primero explica que el tener prejuicios hacia la lengua lo llevo a no enseñarla a otras personas de su familia, dice que para él existía una relación entre hablar purépecha y ser tonto, *E: ¿qué pensaba usted cuando estaban pequeños sus hijos? C: [...] que no fueran tontos como yo ¿no?, y después afirma nunca haber sentido vergüenza de hablar la lengua, porque yo a mí siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco/ o yo/ nunca he tenido vergüenza.* De manera que, se presenta una clara contradicción en el discurso de Iván, ya que el hecho de haber decidido no enseñar la lengua a su familia puede implicar la presencia de un cambio en el posicionamiento del sujeto, pues, aunque quiere proyectar, no haber sentido vergüenza de

la lengua, puede ser que en ciertos contextos haya decidido colocarse en una posición en la que no mostraba de manera tan marcada su orgullo por hablar la lengua.

Por consiguiente, para él en ciertas situaciones comunicativas existía una relación negativa con la lengua purépecha, la cual cambiaba según el contexto en que se iba desarrollando —se puede añadir el factor tiempo, pues es posible que este haya tenido un impacto en la manera de presentarse y posicionarse respecto a la lengua originaria, ya que, aunque reporta que no siempre fue así actualmente muestra actitudes ligadas a la familiaridad y al orgullo. Dicha relación cercana con la lengua purépecha hacen que se describa a sí mismo como egoísta, en razón de que considera que privó a su familia, incluyendo sus hijos y nietos, de hablar la lengua purépecha y de sentirse orgullosos de eso, y *yo/ y yo/ lo reconozco/ no hay necesidad que me lo diga/ [E: ajá] lo reconozco que/ [E: que::] que stoy <~estoy> desempeñando <~desempeñando> un papel/ como egoísta/ porque yo a mí siempre me/ me ha gustado hablar en tarasco.*

Se puede decir, que el cambio en la visión y posicionamiento de Iván respecto al purépecha responde a que dicha lengua en su infancia estaba ligada con valores negativos, resultado del discurso nacionalista que incluía una racialización lingüística y una hegemonía del español como la lengua nacional. Mientras que, ya a una edad adulta, construyó una cercanía y familiaridad con la lengua purépecha, e incluso se convirtió en un elemento de su identidad. Tal cambio puede ser efecto de una alteración en su historia de vida, e incluso un cambio general ocurrido en el imaginario social alrededor de la lengua purépecha. De igual forma, no debe olvidarse que los posicionamientos mostrados por Iván se encuentran atravesados por la entrevista, como la interacción comunicativa, y por la imagen que Iván quiere proyectar frente a la entrevistadora.

A pesar de la identidad como algo individual, también se debe considerar que existe una parte no solo comunitaria, sino también política, pues la identidad nacional mexicana y la identidad indígena están construidas bajo una lógica racial, han sido base para el

establecimiento de políticas públicas, que han llegado a reproducir prácticas y violencias coloniales, pues se ha estigmatizado a las personas y lenguas indígenas, lo que causa los sentimientos de pena, vergüenza, el abandono de las lenguas, o incluso la negación de la propia identidad.

Los ejemplos anteriores permiten demostrar los distintos posicionamientos e identidades que una sola persona puede tener en relación con un mismo tema, pues existe un performance lingüístico que va cambiando según las situaciones comunicativas y actoras involucradas en cada una, de manera que es necesario considerar *lo que las personas dicen, lo que las personas hacen y lo que dicen de lo que hacen* (Le Page & Tabouret-Keller, 1985).

5.5 Español, purépecha y purismo lingüístico

Todos los testimonios presentados demostraron que —de manera general— existen actitudes muy distintas hacia la lengua purépecha y hacia el español, sin embargo, cabe poner especial atención a una actitud compartida hacia ambas lenguas: el purismo. Dicho concepto se define como el deseo de parte de una comunidad de habla o parte de ella de preservar una forma de la lengua, deshacerse de elementos extranjeros o de aquellos considerados indeseables, entre los que se pueden incluir dialectos, sociolectos y estilos de la misma lengua, esta puede dirigirse a cualquiera de sus niveles (Thomas, 1991, p. 12). El purismo se considera como una actitud basada en la ideología de la pureza (Sánchez Avendaño, 2015) en la cual la condición de *puro* se vuelve relativa, ya que se encuentra determinada por las características del referente considerado como tal, y a su vez se vuelve un elemento evaluativo.

Siguiendo a Thomas (1991, p. 39) también se establece que la condición de pureza se encuentra relacionada con una noción estética y con valores de ‘integridad’, ‘homogeneidad’, ‘impecabilidad’ y ‘corrección’, este último asociado a una conciencia

lingüística donde lo puro se vincula con la existencia de una noción de *hablar bien o correctamente*.

Al mismo tiempo, el autor considera que la construcción del purismo está íntimamente relacionada con el nacionalismo y la existencia de una conciencia nacional, esto, porque la estética nacional se basa en la idea de que la cultura es única e irremplazable, donde la lengua puede servir como un símbolo de autoidentificación. Además, considera que existen factores socioculturales determinantes para la expresión de actitudes lingüísticas, los cuales son la estandarización y la vitalidad (Brunstad, 2003; Langer & Nesse, 2012). Ahora bien, la estandarización es un fenómeno que sucede en una comunidad lingüística en donde institucionalmente se mantiene el valor de ciertas prácticas lingüísticas, las cuales adquieren una hegemonía explícitamente reconocida sobre la norma de la comunidad (Silverstein, 1998, p. 285), de manera que se reconoce que existe una lengua —o variedad de lengua— que se vuelven hegemónicas y adquieren un mayor prestigio en un grupo específico, y se encuentra ligada a la existencia de instituciones hegemónicas que la validan.

A partir de los antecedentes coloniales que existen en el país, existe una ideología hegemónica del monolingüismo en español, pues aunque actualmente en México existe un reconocimiento del español y todas las lenguas indígenas como lenguas nacionales (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003), las acciones realizadas desde el gobierno e instauradas en la sociedad, ha hecho que se privilegie al español, y, por tanto, que cumpla con las funciones de una lengua oficial, además de ser un elemento importante en la cultura e identificación nacional mestiza, que también se asocia con el prestigio, el poder y la movilidad social.

Dentro de la ideología monolingüista y como parte de la estandarización, la posesión o falta del estándar se valoriza cultural o socialmente, donde la falta del estándar se vuelve una característica negativa con respecto a la característica positiva de su posesión

(Silverstein, 1998). Así que, en este caso, dentro del mismo español, existen variedades consideradas más o menos estándar que otras, lo que se asocia directamente con su aceptación y valor, particularmente se considera que el español enseñado en las escuelas puede denominarse “estándar”, lo que le atañe un valor más alto que otros.

De manera que, este fenómeno —la estandarización— tiene un papel importante en la construcción del prestigio de las lenguas, y se encuentra íntimamente ligado con el purismo, pues Thomas (1991) considera que este último también ha tenido un papel importante en la construcción del estatus de las lenguas, porque ha sido uno de los motores para el prestigio de las lenguas, es interesante que también destaca el papel de la inseguridad lingüística como impulsor para su existencia.

De este modo, las actitudes puristas mostradas hacia ambas lenguas en los testimonios de esta muestra son resultado no solo de las ideas puristas, sino también, de los distintos posicionamientos que las colaboradoras establecen con sus interlocutoras y las lenguas, es decir, cómo deciden posicionarse según el contexto en que tengan que desenvolverse y con qué lengua se sienten con mayor capacidad y comodidad. Lo que se refleja en que, aunque existen actitudes puristas alrededor de ambas lenguas, estas no se encuentran en la misma medida en los testimonios, pues —mayoritariamente— hay actitudes puristas en relación con el español. Esto se explica porque esta es la segunda lengua de la mayoría de las colaboradoras, además al enfrentarse de manera directa con una persona hablante de español —seguramente monolingüe— en el contexto de una entrevista académica, genera que haya mayor inseguridad lingüística alrededor de dicha lengua, como se ha mostrado en los ejemplos (7) y (26), que serán retomados más adelante.

En (42) Calixto expresa *eh español/ pero muy poco/ yo no puedo hablar mucho eh así en español/ bien bien*, el colaborador describe sus habilidades en español utilizando los adverbios *muy* y *poco*, los cuales expresan un grado bajo de habilidad en la lengua, que

reitera con el uso de un negativo antes del verbo *hablar*, acompañado del cuantificador *mucho* y por último la duplicación del adverbio de modo *bien*. Esta construcción expresa que el colaborador considera que tiene un grado bajo de habilidad en la lengua, hecho que genera una inseguridad lingüística alrededor de sus capacidades en ella.

- (42) E: aprendió español
C: **eh español/ pero muy poco/ yo no puedo hablar mucho eh así en español/ bien bien**
E: ajá
C: sí
E: **ajá ¿fue fue difícil aprender español?**
C: **pues sí se nos:/ este/ ponía muy difícil**
E: mh
C: sí

(Calixto, hombre, 48 años, Isla de la Pacanda)

Continuando en (43) Iván también expresa inseguridad lingüística alrededor de sus habilidades en español, en este ejemplo es importante destacar que primero se hace mención de que él aprendió la lengua en la escuela, después utiliza el uso del diminutivo del adverbio demostrativo *ahora* para señalar un momento temporal, mientras que para describir su habilidad utiliza el adverbio de modo *bien* de forma duplicada, todo antecedido de una negación. Expresa inseguridad alrededor de sus habilidades en el español, pues enuncia que sus habilidades no cumplen con lo considerado *correcto* o con una norma estándar de dicha lengua.

- (43) E: ¿quién le enseñó **español** a usted?
C: **mira yo ø aprendí en la escuela/ allá/**
E: [¿cómo a los cuántos años?]
C: allá por el año <~año> de mil novecientos/ cuarenta y::// cuarenta y siete empecé yo entrar a clases a la edad de unos siete años <~años>
E: siete años
C: **yo allí empecé a aprender ø/ aprender a hablar en español <~español>/ no no crea orita <~ahorita> orita <~ahorita> que/ hablo bien pero/ en español pero/** pero yo allí/ ø aprendí también en las/ con las/ personas mayores por ahí porque según/ nos decían que era muy necesario hablar en español pueh <~pues>

(Iván, hombre, 60 años, San Francisco Urichu)

En (44) se retoma el ejemplo previamente presentado en (26), donde Carmen considera que existe un *buen o correcto* español, el cual sería aquel que se enseña en las escuelas, que sigue ciertas normas o es considerado el más estándar, haciendo que aquel que no las siga o que no haya sido enseñado en este espacio sea considerado como *incorrecto o malo*. En (44a) dice *aprendí pus <-pues> algo del/ pus <-pues> no bien el español porque pus <-pues>/ no/ yo no estuve estudio/ yo [E: ajá] no estudié nunca*, explica su aprendizaje del español a partir de la negación del uso del adverbio de modo *bien*, el cual hace referencia a que no aprendió de acuerdo a la norma implícita sobre la lengua, lo justifica por una falla en su aprendizaje de la misma la que atribuye a que no tuvo estudios formales, que reafirma diciendo *nunca jui <-fui> a la escuela/*, lo que reafirma que ella considera que habla el español no correcto.

Esto se ratifica en (44b) en donde vuelve a describir su dominio de la lengua, *claro que yo no sé bien bien el español*, utilizando una negación, el verbo *saber* conjugado en primera persona y el adverbio de modo *bien* duplicado, lo cual otorga más énfasis a su propia percepción de que sus conocimientos y habilidades en la lengua no siguen la norma establecida.

De igual forma la colaboradora vuelve a expresar la existencia de un *buen o correcto* español a partir de posicionar su español frente al de la entrevistadora, ya que, como ya se mencionó primero niega su habilidad en la lengua y después dice *porque/ pus <-pues> yo creo el español/ tiene sus:/ ¿cómo le dijera? ust- más que nada que ustedes que estudian el español/ verdad que el español/ no es como nosotros lo hablamos*, en donde crea una diferenciación entre el español que habla ella y las personas de su comunidad y el que habla la entrevistadora, utiliza el pronombre de la segunda persona plural *ustedes* y lo enlaza con la ocupación de la entrevistadora, su equipo e incluso de manera general sobre las personas que se dedican a lo mismo, al decir *ust- más que nada que ustedes que estudian el español*, sostiene la distinción al negar su manera de hablar y su habilidad en

general al decir *no es como nosotros lo hablamos*, donde nuevamente se observa la colectividad con el uso del de primera persona plural *nosotros*, el pronombre *lo* y la conjugación del verbo en la misma persona *hablamos*.

Por su parte, la entrevistadora trata de poner fin a la comparación al asegurarle a la colaboradora que ella también habla español, sin embargo, Carmen sostiene la distinción, y la reafirma e incluso se le da más énfasis al decir *sí pero no no no no como de deveras* <~de a de veras> *como debe de ser/ no*, utiliza la expresión *de a de veras*, variación de la locución adjetiva *de veras*, además utiliza la expresión *deber ser* antecedida por una negación, por lo tanto, el uso de un verbo deóntico otorga un sentido de obligatoriedad. Todos estos elementos permiten interpretar que la colaboradora considera que existe un español de verdad, el cual no es el que ella o la comunidad en la que vive habla, pues este se encuentra ligado a conocimientos u ocupaciones como el estudio de la lengua.

Esta conciencia puede explicarse como resultado del contacto con distintas variedades de español monolingüe, relacionado con distintas ocupaciones y rangos de poder, lo que pudo ser un factor en la creación de una conciencia del *hablar bien* o *hablar mal* el español.

- (44) a. C: **pus <~pues> aprendí/ pus <~pues> este el/ purépecha pues aprendí**
E: [ajá]
C: **y aprendí pus <~pues> algo del.../ pus <~pues> no bien el español porque pus <~pues>/ no/ yo no estuve estudio/ yo**
E: [ajá]
C: **no estudié nunca**
E: **¿nunca fue a la escuela?**
C: **nunca jui <~fui> a la escuela/ ø he aprendido con... ya ora <~ahora> de grande cuando:/ iban esas gentes a:/ a enseñar a los adultos/ ahí jue <~fue> donde ø aprendí porque de chica... / usted sabe que en los pueblos indígenas y pobres/ allí pus <~pues> se trataba de que "tú no vas a la escuela porque tú eres mujer/ aquí este tú vas a hacer en la cocina"/ más no nomás en la cocina/ sino/ era el... nuestra comisión de ir a sembrar/ ir al que a/ a**
- b. E: cla:ro/
C: [no sé]

E: y ahori- y a y a con su hija ¿en qué en qué lengua habla con su hija?
 C: **pus <~pues> hablamos los... claro que yo no sé bien bien el español porque/ pus <~pues> yo creo el español/ tiene sus:/ ¿cómo le dijera? ust- más que nada que ustedes que estudian el español/ verdad que el español/ no es como nosotros lo hablamos**
 E: no pues **usted también habla español**
 C: **sí pero no no no no como de deveras <~de a de veras> como debe de ser/ no**
 E: [ah]
 C: pus <~pues> no

(Carmen, mujer, 72 años, Tiríndaro)

De modo que, en (42), (43) y (44) se muestra la inseguridad lingüística que las colaboradoras tienen sobre sus habilidades en español, en todos los casos se relaciona con su propia conciencia lingüística, y al mismo tiempo se encuentra vinculada con la existencia de una noción del *hablar bien* y de la existencia de un español *bueno o correcto* —que sería una de las formas estandarizadas— que las colaboradoras consideran no es la propia, sino que piensan que ese español correcto es aquel que poseen los monolingües en dicha lengua y que es el enseñado en las escuelas.

Retomando el ejemplo presentado en (7) en (45) Silvio muestra actitudes puristas hacia el purépecha, destaca que incurre en una contradicción —ya mencionada— sobre sus habilidades en dicha lengua, porque primero expresa hablar la lengua originaria y después dice que lo entiende y niega poseer la habilidad de hablarla, es interesante notar que en este fragmento cuando afirma lo hace hablando en primera persona singular, mientras que al negar habla en plural en primera persona del plural, *sí ø hablo/ sí ø hablo// lo que pasa que ya no ende- o sea/ ø endendemos <~entendemos>/ pero ya no podemos hablarlo*, más adelante de igual forma habla de manera plural al reiterar su poca habilidad en la lengua utilizando el adverbio *muy* y el adjetivo indefinido *poco* después de la conjugación en segunda persona del plural del verbo *hablar*. Además, describe la habilidad que él considera tener en la lengua a partir de su propia conciencia lingüística, lo hace usando el adverbio de modo *bien* de manera duplicada, seguido del adverbio *ya*, la cual

enfatisa la negación que va después en la cual habla en primera persona singular y niega nuevamente su habilidad en la lengua. Es interesante notar no solo la contradicción, sino también el dilema que presenta Silvio sobre sus habilidades en purépecha, a partir de su propio posicionamiento y los posicionamientos y opiniones externa, lo que al mismo tiempo se relaciona y exhibe una inseguridad lingüística, primero con la expresión *hablamos muy poco* y con *tampoco casi no sé*.

- (45) E: ¿usted no habla purépecha?
C: **sí ø hablo/ sí ø hablo//** lo que pasa que ya no ende- o sea/ ø **endendemos** <~entendemos>/ **pero ya no podemos hablarlo**
E: mh
C: eso es/ pero ya:: los niños ya:: ahora los muchachos ya::/ pues ya no entienden// los de mi generación sí/ **somos casi los últimos que/ ø hablamos muy poco**
E: pero/ ¿lo habla/ o nada más lo entiende usted?
C: **yo lo hablo pero ya no le::/ ¿cómo cómo diría?/ le entiendo/**
E: [ajá]
C: **pero hablarlo bien bien ya no puedo hablarlo**
E: [ya no]
E: eh ¿con sus papás en qué hablaba?
C: en español **así me hablaron desde que yo tengo uso de conocimiento/ fueron español/** nomás que::/ yo oyía <~oía> a mis agüelos <~abuelos> a mis padres/ platicaban ellos platicaban/ mi papá platicaba con ellos pero en/ tarasco/ y yo nomás los oyía <~oía>
E: mh
C: pero a mí **nunca me enseñaron//** por eso **yo tampoco casi no sé**
(Silvio, hombre, 55 años, Pichátaro)

El hecho que Silvio sea el único colaborador con actitudes puristas hacia el purépecha se explica, porque solamente él la tiene como segunda lengua, lo que influye en que sea hacia esta lengua que se muestre inseguridad. A pesar de que dicha inseguridad y actitudes puristas son distintas a las mostradas hacia el español por las colaboradoras anteriores, también se encuentra ligada al proceso de enseñanza de la lengua —pero no directamente relacionada con la escuela como espacio de enseñanza y con el fenómeno de la estandarización—, pues de igual forma existe la noción de un purépecha *correcto*, que podría explicarse a partir de la jerarquía social de la comunidad purépecha, ya que, el

colaborador liga la lengua con el pasado, nociones más identitarias y familiares, y es posible que sus habilidades en la lengua pueden impactar su relación o posición en la comunidad o con las figuras de autoridad. Se puede pensar que Silvio considera que la forma *correcta* del purépecha es aquella que hablan sus abuelos y la gente mayor, así como la enseñada en el ámbito familiar, sin embargo, en primera instancia él no tuvo esa enseñanza y en segundo ha tenido una pérdida de la lengua y su habilidad en ella, por lo tanto, él considera no hablar dicha forma *correcta* de la lengua.

5.6 Resumen: Las actitudes hacia el purépecha y el español

En las secciones anteriores se mostró la existencia de actitudes positivas hacia ambas lenguas: el español y el purépecha, sin embargo, cabe destacar que para cada una son distintas y se relacionan con elementos diferentes.

Alrededor del español se observan actitudes ligadas a la utilidad que probablemente respondan a necesidades comunicativas impuestas y creadas desde el estado nacional a través de las políticas lingüísticas y educativas. Mientras que, las actitudes hacia el purépecha giran en torno a lo emocional, pues expresa sentimientos y emociones ligados a la cercanía y familiaridad que existe con la lengua.

Interpretando todas las actitudes a partir del contexto histórico mexicano y la identidad nacional, se acentúa la existencia de ideologías compartidas como: la relación icónica lengua-identidad, la lengua purépecha como un elemento identitario —reconocida como parte de las prácticas sociales—, el español como lengua ajena a la comunidad y ligada a la educación formal y a la noción de progreso económico y social. Es notoria también la existencia de distintos posicionamientos identitarios por parte de las colaboradoras, pues se muestran de maneras distintas según los contextos en que se desenvuelvan, destacan las discordancias entre lo que dicen explícitamente en sus discursos y lo que cuentan a manera de anécdota o las posiciones que expresan en sus testimonios.

Lo mostrado en los ejemplos no refleja únicamente el caso del contexto mexicano, sino que, ilustra una realidad compartida en distintos medios de contacto lingüístico, lo que se ha estudiado en otros trabajos —algunos mencionados antes— como el de Zavala (2016) que analiza dos textos situados en el entorno español-quechua a partir de tres conceptos: repertorio interpretativo, dilema ideológico y posición del sujeto, los cuales también pueden advertirse en los discursos de la muestra de esta tesis, y su presencia se acotará y explicará a continuación. Zavala (2016) explica los repertorios interpretativos como las ideologías compartidas que circulan en una comunidad, las cuales se construyen a través de la historia y que son aludidas por las personas de la comunidad y contribuyen en lo que dicen y hacen, y en esta investigación se observan distintas ideologías compartidas como: la existencia de una identidad nacional y en contraposición una identidad indígena, la relación icónica entre lengua-identidad específicamente entre la identidad indígena y el hablar una lengua indígena, purépecha como lengua cercana y propia, el español como una lengua ajena a la comunidad. Tales ideologías expresadas por las colaboradoras provienen y son incluso resultado de la existencia de políticas creadas a partir del contexto de la creación de un estado nacional.

Siguiendo con el segundo concepto, Zavala (2016) define que un dilema ideológico es cuando existen diversas ideologías compartidas —nombradas por ella como repertorios interpretativos— alrededor de un mismo objeto social; y en los discursos de las colaboradoras se observa la existencia de dilemas ideológicos que se expresan en contradicciones alrededor de temas como la identidad indígena y la identidad purépecha, pues hay quien las considera como símiles, o como dos identidades totalmente distintas e incluso hay quien considera una —la identidad purépecha— como parte de la otra —identidad indígena. También existe un dilema ideológico en la enseñanza de la lengua purépecha, pues existen opiniones que señalan que dicha lengua debería impartirse en la escuela, mientras otras piensan que la lengua debería mantenerse en el hogar,

manteniendo el español para uso exclusivo en la escuela; lo que conlleva al dilema ideológico de la escuela como espacio castellanizante o como un espacio bilingüe en el que se traten, enseñen y usen ambas lenguas por igual.

Otro dilema ideológico presente es el ligado a las prácticas sociales —costumbres y tradiciones según las colaboradoras— pues existe el posicionamiento en que se considera que el pasado las prácticas eran mejores y también aquel en el que se considera que en la actualidad las costumbres han cambiado y la situación se encuentra mejor.

Por último, respecto al término de posición de sujeto, Zavala (2016) menciona que es una noción que alude a la categoría de identidad como situada en la interacción y permite analizar cómo es que la gente performa 'ser persona' (p. 212), pues la identidad se considera como un fenómeno que se construye de manera constante en el mundo social, pues se basa en posicionamiento del *yo* y del *otro*, que permite la existencia de posiciones múltiples según los contextos específicos de desarrollo de la colaboradora (Bucholtz & Hall, 2005b, 2005a; Zavala, 2016).

En esta tesis, es clara la presencia de este fenómeno, pues los testimonios de la muestra permiten observar que las colaboradoras adoptan distintos posicionamientos alrededor de una misma lengua según el contexto —espacio, con quienes se relaciona, si están en su comunidad, el tema que se trate, entre otros— lo que se relaciona con los actos de identidad, porque muestran también las inconsistencias que se presenta a partir de lo que dicen, hacen y dicen que hacen (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Por ejemplo, quienes presentan un discurso a favor de la enseñanza de la lengua, pero deciden no enseñarla a sus hijos, quienes hablan la lengua solo en ciertos contextos, quienes en su discurso expresan realizar ciertas prácticas —hablar cotidianamente en purépecha o no hablarla— pero que al contar sus experiencias se observa que hacen algo distinto, quienes por pertenecer a un grupo usan o no alguna de las lenguas, entre otros. De manera general, esto permitió identificar que las personas no son seres estáticos, sino que los distintos

posicionamientos que muestra pueden significar cambios de opiniones e incluso actitudes alrededor de una lengua en específico —español o purépecha.

Finalmente, no debe olvidarse que las actitudes, posicionamientos e ideologías recopiladas se encuentran atravesados por la dinámica en que estos fueron recopilados, no dejando de lado el papel de las entrevistadoras como agentes que impactan la realidad en un contexto específico.

CONCLUSIONES

En la presente tesis se identificaron las actitudes lingüísticas expresadas en los discursos de las colaboradoras de la muestra perteneciente al español purépecha del *Corpus de Español de Contacto*; se describieron y se explicaron como reflejo de las distintas ideologías lingüísticas compartidas fruto del pasado colonial, y del proceso histórico que se llevó a cabo para establecer la identidad nacional, también se destacó el impacto de las historias de vida en las actitudes e ideologías que las colaboradoras presentaron en sus discursos.

De forma que, sintetizando, se identificaron actitudes positivas hacia el español y hacia el purépecha, aunque destaca que las actitudes hacia cada una se asocian con elementos sociales y lingüísticos distintos.

Las actitudes lingüísticas hacia el purépecha se describen como actitudes de cercanía y familiaridad, con la presencia de sentimientos —considerados positivos— como orgullo, respeto e incluso cariño. Asimismo, se identificó que las actitudes hacia esta lengua se relacionan con el hecho de que esta es reconocida como un elemento identitario —vínculo muy estrecho con la comunidad—, lo que al mismo tiempo hace que se considere como una costumbre y como una tradición. Esto se refleja en el empleo de elementos lingüísticos como plurales, pronombres posesivos, demostrativos, adverbios, verbos afectivos, verbos deónticos, adjetivos apreciativos, entre otros. Por su parte, las actitudes lingüísticas hacia el español, aunque también positivas, se reconocieron como distantes y utilitarias, lo que se reveló en que no se utilizaron elementos lingüísticos como posesivos, verbos afectivos o adjetivos apreciativos como si sucedió con el purépecha.

Resalta la presencia de una actitud hacia ambas lenguas: el purismo —aunque debe mencionarse que en ambos casos se asocian con nociones distintas— se identificaron en mayor medida actitudes puristas hacia el español, pues las colaboradoras describieron sus habilidades y conocimientos utilizando diversos elementos lingüísticos como adverbios —

bien, muy, poco— o incluso expresiones —*de a de veras*—, que reflejan la existencia de una conciencia lingüística de un *hablar bien* o *correctamente*, y la percepción que tienen las colaboradoras de que ellas no hablan siguiendo dichas características. Por otro lado, respecto al purépecha las actitudes puristas se reflejan en que en su discurso el colaborador describe sus habilidades en dicha lengua con el uso de adverbios —*ya, bien, poco*—y negaciones —*no puedo*. Por consiguiente, estas actitudes se vinculan con la relación de cercanía o lejanía que tienen con cada lengua —cercanía con el purépecha y lejanía con el español— y con una inseguridad lingüística mostrada de manera repetida hacia las segundas lenguas.

Así pues, las actitudes lingüísticas identificadas y descritas se dan a partir de las relaciones que las colaboradoras establecieron con cada una, y, al mismo tiempo, con factores como: el lugar en donde aprendieron cada lengua —en la escuela o en el uso—, si fue su primera o segunda lengua, los ámbitos de uso de cada una, la regularidad del uso, y en general sus historias individuales con el español y el purépecha. Asimismo, se explican como resultado de procesos históricos como el pasado colonial, y el impacto de este en la construcción de una nación independiente, la racialización lingüística que se dio hacia las lenguas originarias, y las políticas lingüísticas y educativas establecidas y reafirmadas desde las instituciones en el poder. Dichos procesos se relacionan con las ideologías compartidas como el mestizaje, y el reconocimiento de la identidad mestiza como la identidad nacional, y su contraposición con la identidad indígena; el establecimiento de relaciones icónicas entre lengua e identidad, pues se reconoce la lengua como un elemento identitario, lo que implica la presencia de un dinamismo constante, pues la lengua se convierte en un elemento de negociación continuo, relacionado con la construcción de la otredad y del posicionamiento —individual y colectivo— que las personas tienen frente a esta; la ideología hegemónica del monolingüismo en español que provocó que las personas establecieran una relación con el español basado en la utilidad, pues les ayuda a evitar el

estigma social que existe alrededor de hablar una lengua originaria, además que les permite la comunicación fuera de la comunidad, el acceso a servicios como la educación e incluso a derechos como la salud o la justicia.

Sobre las particularidades, cabe resaltar que los datos utilizados provienen de un corpus de entrevistas, lo que hizo que los discursos recabados —así como las actitudes e ideologías— se vean atravesados por cómo fueron recabados, pues las entrevistadoras jugaron un papel importante en lo expresado por las colaboradoras, ya que, además de tener las mismas ideologías de las colaboradoras, también intervienen factores como la estructura de las entrevistas, la influencia de las entrevistadoras —desde su mera presencia hasta algunos comentarios hechos—, las relaciones y dinámicas de poder establecidas entre las participantes, entre otros.

Retomando los datos utilizados, se debe mencionar que el presente trabajo cobra relevancia, pues no solo contribuye al uso del Corpus de Español de Contacto para investigaciones sociolingüísticas, sino que también abre la discusión acerca de las posibilidades y la pertinencia de los estudios lingüísticos hechos con datos del pasado — en este caso se remontan a más de 20 años atrás— recopilados a partir de seguir directrices antiguas, y en los que la investigadora que presenta esta tesis no tuvo ningún tipo de injerencia.

De igual forma, este trabajo muestra que es posible utilizar dichos datos para estudios sociolingüísticos de manera general y para el análisis del discurso interpretativo para estudiar las actitudes lingüísticas —más allá de los métodos considerados tradicionales—, las ideologías y las identidades. También, reitero la importancia de las historias individuales —historias de vida— como factores determinantes para entender los actos de identidad —lo que las personas hacen y dicen de lo que hacen—, las actitudes y las ideologías lingüísticas.

Finalmente, se espera que lo mostrado en esta investigación sirva como punto de partida para futuras investigaciones, por lo que, se proponen algunas temáticas a revisar: un análisis comparativo de carácter histórico sobre cómo han cambiado las actitudes lingüísticas hacia dichas lenguas durante los más de 20 años transcurridos —tomando en cuenta los distintos sucesos históricos que han afectado a la zona como han sido los conflictos sociales, el surgimiento de las autodefensas, las autonomías de los pueblos originarios, entre otros. También, podría estudiarse la relación entre las actitudes lingüísticas y la vitalidad de la lengua purépecha en las distintas localidades de la zona purépecha, ya que, sería interesante poder observar muestras representativas de cada una de las localidades, ya sea de la región purépecha, o bien, de las mostradas en este trabajo y advertir si existen diferencias o se encuentran patrones similares a los aquí expuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, G., & Pozas Arciniega, R. (1981). *La Política Indigenista en México: Métodos y Resultados. Tomo II. Instituciones Indígenas en el México Actual* (3a ed.). Instituto Nacional Indigenista; Secretaría de Educación Pública.
- Allport, G. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Álvarez, A. (2007). *Textos Sociolingüísticos*. Universidad de los Andes.
- Amézcuca Luna, J., & Sánchez Díaz, G. (2015). *P'urépecha* (Vol. 3). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Arjona Garrido, Á., & Checa Olmos, J. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 1–14.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Barriga Villanueva, R. & Con la colaboración de Valeria Chávez Granados. (2022, junio 8). *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970. 28a. Ed.*, [Base de datos]. El Colegio de México. <https://lingmex.colmex.mx/>
- Belpoliti, F. (1999). Funciones de la indexicalidad: Un caso de interacción discursiva. *Gamma*, 11(31). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/490>
- Blas Arroyo, J. L. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Ediciones Cátedra.
- Bouchard, R., & Giles, H. (Eds.). (1982). *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. Edward Arnold Publishers.

- Brice Heath, S. (1992). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación* (3a ed.). Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones.
- Brunstad, E. (2003). Standard Language and Linguistic Purism. *Sociolinguistica - International Yearbook of European Sociolinguistics*, 17(1), 52–70. <https://doi.org/10.1515/9783110245226.52>
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005a). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005b). Language and Identity. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Wiley-Blackwell.
- Buzón García, J. M., Gómez Devís, M. B., & Gómez Molina, J. R. (2017). *Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana. Estudio Longitudinal y análisis de tendencias*. Tirant Humanidades.
- Calero Vaquera, M. L. (2021). Apuntes sobre lenguaje, poder y género. *TSN. Transatlantic Studies Network*, 11, 45–55. <https://doi.org/10.24310/TSN.2021.vi11.14330>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Diario Oficial de la Federación 19 (2003). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Capistrán Garza Bert, A. (2005). Préstamos verbales del español en la lengua p'orhépecha o tarasca. *Signos Lingüísticos*, 1(02), 71–111.
- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., & Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211–236.
- Castillo Hernández, M. A. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: El caso del mexicano de Cuetzalán. *Anales de Antropología*, 40(1), 283–317. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2006.1.9962>

- Castillo Ramírez, G. (2014). Integración, mestizaje y nacionalismo en el México revolucionario. Forjando Patria de Manuel Gamio: La diversidad subordinada al afán de unidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(221), 175–200. [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(14\)70820-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(14)70820-7)
- Choi, J. (2003). The Role of Language in Ideological Construction of Mayan Identities in Guatemala. *Texas Linguistics Forum Vol. 45 (2002) SALSA X Proceedings*, 45, 22–31.
- Cifuentes, B. (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Instituto Nacional Indigenista.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/19-dh-linguisticos.pdf>
- Coordinación General de Gabinete y Planeación. (2017a). *Características de las Regiones de Michoacán. Región II. Bajío*. Gobierno del Estado de Michoacán. <http://publicadorlaip.michoacan.gob.mx/itdif/2017/71/Caracterizacion%20Regional%20Bajio.pdf>
- Coordinación General de Gabinete y Planeación. (2017b). *Características de las Regiones de Michoacán. Región VI. Meseta Purépecha*. Gobierno del Estado de Michoacán. <http://publicadorlaip.michoacan.gob.mx/itdif/2017/71/Caracterizacion%20Regional%20Meseta%20Purepecha.pdf>
- Coordinación General de Gabinete y Planeación. (2017c). *Características de las Regiones de Michoacán. Región VII. Pátzcuaro Zirahuén*. Gobierno del Estado de Michoacán. <http://publicadorlaip.michoacan.gob.mx/itdif/2017/71/Caracterizacion%20Regional%20Patzcuaro%20Zirahuen.pdf>

- del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (Vol. 17, pp. 13–30). Vervuert.
- del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, 49(2), 87–112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032014000200005>
- del Valle, J., & Meirinho, V. (2015). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 622–631). Routledge.
- Diccionario del Español de México. (2022). En *Diccionario del Español de México (DEM)*. El Colegio de México A.C. <http://dem.colmex.mx>
- Diz Ferreira, J. (2016). La acomodación lingüística en la interacción bilingüe gallego-castellano: Estrategias discursivas de convergencia y divergencia en secuencias de conflicto. *Tonos Digital*, 31.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una Introducción* (J. Vigil Rubio, Trad.). Paidós.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erongarícuaro. (1987). En *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16032a.html>
- Fernández Tellechea, J. (2008). Justificación de la presente edición. En *La Ideología o tratado de las ideas y de sus signos (1820)*. Universidad de Navarra.
- Gamboa Herrera, J. I. (2007). *Las misiones culturales entre 1922 y 1927*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>

- Gamio, M. (1916). *Forjando Patria*. Porrúa.
- García de la Madrid, M. (1820). *Ideología o Tratado de las Ideas y de sus signos* (J. Fernández Tellechea, Ed.). Universidad de Navarra.
- Garrett, P. (2001). Language attitudes and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 626–631. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00171>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas: Ensayos seleccionados*. Gedisa.
- Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). *Speech Style and Social evaluation*. Academic Press.
- Giménez, G. (1981). *Poder, Estado y Discurso*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Luna, A. M. (2012). La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910). En P. Botta (Ed.), *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH* (Vol. 8, pp. 91–101). Bagatto Libri. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_012.pdf
- González Navarro, M. (1991). Instituciones Indígenas en el México Independiente. En A. Caso, S. Zavala, J. Miranda, & M. González Navarro, *La Política Indigenista en México: Métodos y Resultados. Tomo I* (1a Reimpresión). Instituto Nacional Indigenista; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Guerrero Galván, A., & Torres Sánchez, N. (2021a). El habitus lingüístico de tres redes indígenas: Otomí, chichimeca y tepehuano del sureste. En S. Sánchez Moreano & É. Blestel (Eds.), *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindia* (pp. 87–114). Language Science Press.
- Guerrero Galván, A., & Torres Sánchez, N. (2021b). Purismo lingüístico y lenguas en contacto. En S. Gómez Seibane & M. Sánchez Paraíso (Eds.), *Traspassando lo lingüístico factores esenciales en el contacto de las lenguas* (pp. 103–118). Iberoamericana Vervuert.

- Guyer, J., & Fabrigar, L. (2015). Attitudes and Behavior. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 183–189). Universidad de Florida Central.
- Hanks, W. F. (1999). Indexicality. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 124–126.
- Hartshorne, C., & Weiss, P. (Eds.). (1931). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Harvard University Press.
- Ibarretxe Antuñano, I. (2022, abril 29). Érase una vez... la estandarización de la lengua. *Arch.-letras*. <https://www.archiletras.com/firma/erases-una-vez-la-estandarizacion-de-la-lengua/#:~:text=La%20estandarizaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,solo%2C%20para%20su%20uso%20escrito>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Principales resultados por localidad (ITER) del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, Michoacán de Ocampo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). <https://datos.gob.mx/busca/dataset/censo-general-de-poblacion-y-vivienda-2000-principales-resultados-por-localidad-iter>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Ed.). (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (1. ed). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). P'urhépechas—Ubicación. *Atlas de los Pueblos Indígenas de México. INPI*. <http://atlas.inpi.gob.mx/purhepecha-ubicacion/>
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248–267.

- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and Linguistic Differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Cátedra.
- Jaworski, A., & Coupland, N. (1999). Introduction: Perspectives in discourse analysis. En *The Discourse Reader*.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal*, 2(3), 1–19.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science.: Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 423–457). McGraw-Hill.
- Korsbaek, L., & Sámano-Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y Actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195–224.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. En J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Society and Language Use* (pp. 192–211). John Benjamins.
- Langer, N., & Nesse, A. (2012). Linguistic Purism. En J. C. Conde-Silvestre & J. M. Hernández-Campoy (Eds.), *The Handbook of Historical Sociolinguistics* (pp. 607–625). Wiley Blackwell Publishing.
- Le Page, R. B., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. University Press.
- Lempérière, A. (1995). Los dos centenarios de la independencia mexicana (1910-1921): De la historia patria a la antropología cultural. *Historia Mexicana*, 45(2), 317–352.
- Matos Aldana, T. S. (2008). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera* [Maestría]. Universidad de los Andes.

- Mick, C., & Palacios Alcaine, A. (2013). Mantenimiento o sustitución de rasgos lingüísticos indexados socialmente: Migrantes de zonas andinas. *Lexis*, 37(2), 341–380.
- Miranda Juárez, V. (2017). Hermoseando el pasado glorioso: El análisis del discurso en la interpretación de una identidad nacional. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 70(24), 47–77.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje* (4ta ed.). Ariel.
- Murillo-Garza, A., Martínez-Puga, J., Rodríguez-Sánchez, J. L., Jesús Pérez-López, & Torres-Grimaldo, O. U. (2014). Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(4), 29–44.
- Nava López, F. (2019). P'urhepecha (purépecha). *Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. <https://www.amla.org.mx/purhepecha-purepecha/>
- Navarrete, F. (2015). *Hacia otra historia de América. Nuevas miradas sobre el cambio cultural y las relaciones interétnicas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/otrahistoria/america.html>
- Navarrete, F. (2016). *México racista: Una denuncia*. Penguin Random House.
- Niño-Murcia, M., & Rothman, J. (Eds.). (2008a). *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages*. John Benjamins.
- Niño-Murcia, M., & Rothman, J. (2008b). Spanish-contact bilingualism and identity. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (Eds.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 11–34). John Benjamins.
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139–159.
- Oppenheim, B. (1982). An exercise in attitude measurement. En *A Social Psychology: A Practical Manual* (pp. 38–56). The British Psychological Society.

- Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351–361.
- Paredes, A. (2023). Actitudes e ideologías lingüísticas hacia las lenguas qom y español en Colonia Aborígen Chaco, Argentina. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 10, 1–36. <https://doi.org/10.24201/clecm.v10i00.290>
- Parintins Lima, R. J., & Colodrón Mayordomo, D. (2014). El rol de los elementos referenciales en la indexicalidad social. *Literatura y Lingüística*, 29, 213–224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000100012>
- París Pombo, Ma. D. (2007). El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940). *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 3, 1–30. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2007.3.237>
- Parker, I. (1990). Discourse: Definitions and contradictions. *Philosophical Psychology*, 3(2–3), 189–204. <https://doi.org/10.1080/09515089008572998>
- Presidencia de la República EPN. (2014, febrero 25). Conoce más sobre las comunidades Purépechas [Blog]. *Presidencia de la República EPN*. <https://www.gob.mx/epn>
- Quintero Gutiérrez, J. R. (2012). Actitudes lingüísticas hacia el español como segunda lengua de los hablantes de cora de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel. En J. L. Quintero Carrillo & S. Santos García (Eds.), *Memorias de las 1as. Jornadas de Lenguas en Contacto (UAN 2011)* (pp. 108–116). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Quiroga. (1987). En *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16073a.html>
- Ramírez Zavala, A. L. (2011). Indio/Indígena, 1750-1850. *Historia Mexicana*, 60(3), 1643–1681.

- Reynoso Noverón, J., & Company Company, C. (2009). Criterios de edición de un corpus oral: El español indígena de México. En B. Clark de Lara, C. Company Company, L. Godinas, & A. Higashi (Eds.), *Crítica textual. Un enfoque multidisciplinario para la edición de textos*. El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: Creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26, 69–93.
- Rosa, J. (2019). “They’re Bilingual... That Means They Don’t Know the Language”: The Ideology of Languagelessness in Practice, Policy, and Theory. En *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad* (pp. 124–143). Oxford University Press.
- Rosas, G. de J. (2017). *Los conectores oracionales en purhépecha: Su función cohesiva en textos narrativos* [Maestría, Universidad de Guadalajara]. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/84057/1/MCUCSH10325.pdf>
- Roucek, J. S., & Müller Montiel, Á. (1963). Historia del concepto de ideología. *Revista Mexicana de Sociología*, 25(2), 665–694.
- Sánchez Avendaño, C. (2015). *La cola de la iguana*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Shuy, R. W., & Fasold, R. W. (Eds.). (1973). *Language attitudes: Current trends and prospects*. Georgetown University Press.
- Sigüenza Orozco, S. (2010). “Se levanta en el mástil mi bandera...” Reflexiones en torno al nacionalismo mexicano. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 11, 1–29.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, Linguistic Categories, and Cultural Description. En K. Basso & H. Selby (Eds.), *Meaning in Anthropology*. (pp. 11–55). University of New Mexico.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The Elements, a Parasession on Linguistic Units*

- and Levels, April 20-21, 1979: Including Papers from the Conference on Non-Slavic Languages of the USSR, April 18, 1979* (pp. 193–248). Chicago Linguistics Society.
- Silverstein, M. (1998). Monoglot “Standard” in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony. En D. Brenneis & R. K. S. Macaulay (Eds.), *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology* (pp. 284–306). Routledge.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* [Tesis de Doctorado]. Universitat de Barcelona.
- Summer Institute of Linguistics. (2023). *Summer Institute of Linguistics Mexico*. Summer Institute of Linguistics. <https://mexico.sil.org/es/acerca>
- Suurmond, J. M. (2005). Our Talk and Walk. Discourses Analysis and Conflict Studies. *Working Paper 35*, 1–40.
- Tallè, C. (2009). La doppia incorporazione: Gli indigeni a scuola e la scuola indigena. En *Scuola, costumbre e identità. Un’etnografia dell’educazione nella comunità indigena di San Mateo del Mar (Messico)* (pp. 81–140). CISU-Centro d’Informazione e Stampa Universitaria di Colamartini Enzo.
- Thomas, G. (1991). *Linguistic Purism*. Longman.
- Tingambato. (1987). En *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16090a.html>
- Torres Sánchez, N. (2018). *Aquí hablamos tepehuano y allá español. Un estudio de la situación de bilingüismo incipiente entre español y tepehuano del sureste (o’dam) en Santa María de Ocotán y Durango* [Doctorado]. El Colegio de México.
- Trapnell, L., & Zavala, V. (2013). Dilemas educativos ante la diversidad, siglo XX-XXI. En *La Historia del Pensamiento Educativo Peruano* (Vol. 14, pp. 1–56). Derrama Magisterial.

- Trask, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. Routledge.
- Tzintzuntzan. (1987). En *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16100a.html>
- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*, 10(2), 50–57.
- van der Sijs, N. (1999). *Taaltrots: Purisme in een veertigtal talen*. Uitgeverij Contact.
- Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10(29), 9–36.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica*. Asociación Nacional de Libreros.
- Veronelli, G. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33–58.
- Villavicencio Zarza, F. (2006). Predicación nominal en purépecha y español. *Tópicos del Seminario*, 15, 159–195.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 4(25), 41–47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- Woolard, K. A. (2008). Why dat now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 432–452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x>
- Woolard, K. A. (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En K. A. Woolard, B. B. Schieffeli, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Ideologías lingüísticas: Práctica y teoría* (pp. 19–70). Los Libros de la Catarata.

- Zacapu. (1987). En *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Centro Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/municipios/16090a.html>
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: Una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, 29, 207–234. <https://doi.org/10.34096/sys.n29.2812>