

## Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato

### *Bilingualism and Language Loss among Indigenous People in León, Guanajuato*

**Sophia Schnuchel**

INVESTIGADORA INDEPENDIENTE, [sophia.schnuchel@gmail.com](mailto:sophia.schnuchel@gmail.com)

El presente artículo trata sobre el contacto del español con seis idiomas indígenas en el contexto de la migración interna en la ciudad de León, Guanajuato. Se analizan los conocimientos lingüísticos de 67 personas indígenas, que pertenecen a seis etnias, y su grado de multilingüismo. Se muestra que la competencia oral en los idiomas indígenas es mejor que la competencia escrita en estos idiomas vernáculos. Además, se observa que los adultos tienen mejores conocimientos de los idiomas indígenas y problemas con el español, mientras que la mayoría de los niños son bilingües y dominan el español mucho mejor que sus padres. También se analizan los contextos en los cuales se usan los idiomas. Se puede constatar que se presenta una situación de diglosia entre los indígenas que viven en León.

**PALABRAS CLAVE:** comunidades indígenas, contacto de lenguas, competencias lingüísticas, bilingüismo, diglosia

This article illustrates the contact between Spanish and six indigenous languages in the context of internal migration in the Mexican city of León, Guanajuato, by analyzing the language skills of 67 indigenous people, belonging to six ethnic groups, and their level of bilingualism. Results show that oral competence in the vernacular languages is far better than writing skills. Additionally, we observed that adults had a better command of indigenous languages than younger speakers, as well as greater difficulties in using Spanish. Most of the children, in contrast, were bilingual and used Spanish much better than their parents. Also assessed are the contexts in which the different languages are used. The study clearly shows that a situation of diglossia prevails among indigenous peoples living in León.

**KEYWORDS:** indigenous peoples, language contact, language skills, bilingualism, diglossia.

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2016 / Fecha de aceptación: 1 de junio de 2017 / Fecha de la versión definitiva: 8 de junio de 2017

INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El presente artículo tiene la finalidad de exponer los conocimientos lingüísticos de gente indígena migrante en un contexto urbano con una comparación intergeneracional entre la población indígena. Además, se exploran los contextos en los cuales los indígenas usan el español y su idioma indígena, diferenciando entre sector privado, semipúblico y público, para mostrar en qué sector los idiomas indígenas muestran la mayor resistencia al desplazamiento por el español.

Este tema es de importancia por su relevancia actual, el decrecimiento del uso de idiomas indígenas que tiene lugar en México. Hoy en México coexisten civilizaciones mesoamericanas y la civilización occidental. Los pueblos mesoamericanos, con una diversidad de culturas y etnias, habitan principalmente áreas rurales. Debido a la crisis del campo y a la pobreza extrema que los indígenas sufren, se observa migración interna de indígenas: dejan su lugar de origen en búsqueda de trabajo y se dirigen a las ciudades. Impulsado por la industrialización de México y la demanda de mano de obra, a partir de 1940 tres centros urbanos, a saber, la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, crecieron como consecuencia de la llegada de flujos migratorios (Cárdenas Gómez 2014). A causa de cambios en la situación política, social y económica del país y la incapacidad de ofrecer trabajo a los ciudadanos, los procesos migratorios se han hecho complejos (*ibidem*). Por lo tanto, desde 1980 la migración se ha dirigido a ciudades medianas, que convirtió al estado de Guanajuato y, especialmente, a la ciudad de León de los Aldama en una

<sup>1</sup> El artículo tiene como objetivo mostrar el contacto del español con idiomas indígenas en el contexto de la migración interna en la ciudad de León, Guanajuato. La autora investigó el grado de bilingüismo con una comparación intergeneracional entre la población indígena. Se basa en una investigación de campo de siete semanas, realizada en León, Guanajuato en el año 2014. El trabajo fue distinguido con el premio “Fritz und Maria Hofmann” que se da cada año a la mejor tesis en cada una de las facultades de la Universidad de Erlangen-Nuremberg. Para poder realizar la investigación la autora recibió la beca “Fonds Hochschule International” del ministerio de cultura de Baviera, Alemania (Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst).

región de llegada. Hoy León cuenta con el mayor porcentaje de indígenas en el estado. Pero como la ciudad de León ha sido construida por colonizadores, no cuenta con población indígena local. Por ello, la presencia de indígenas en León es un fenómeno reciente. Por la prevalencia del español en su nuevo entorno, la gente indígena migrante se ve presionada a aprender español para comunicarse e integrarse a la vida cotidiana y sólo puede usar su lengua en pocas situaciones comunicativas. Aunque desde la introducción de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas del 2003, los indígenas disfrutan de derechos lingüísticos colectivos e individuales, en la vida real, especialmente en un contexto urbano, ven limitados sus derechos y, especialmente en áreas públicas, tienen que recurrir al uso del español. Este contacto de idiomas, el cual produce bilingüismo, se analizará con una comparación intergeneracional. Además, se presentarán los contextos en los cuales los indígenas usan los idiomas, mostrando que prevalece una situación de diglosia en los indígenas que viven en León.

## PROCEDIMIENTOS Y MÉTODOS

Los datos empíricos se basan en un estudio de campo de siete semanas realizado en la ciudad de León, Guanajuato. En un estudio de campo “se observan y registran comportamientos y situaciones que no son el resultado de una manipulación experimental” (Gniech 1980, 93). Para la concepción tanto del proyecto de investigación como de los cuestionarios se tomaron como referencia los estudios sociolingüísticos de Pfeiler (1988), Geiger (2010), Terborg y García Landa (2011), Weinel (2011), así como la metodología de las ciencias sociales, sobre todo de Przyborski y Wohlrab-Sahr (2014), y de la investigación de actitudes. El campo del estudio se limitó al “Centro Loyola” y a la Comunidad Mixteca. Además, nueve personas sin raíces indígenas que viven en León fueron entrevistadas al azar. El acceso al Centro Loyola se realizó por la recomendación de Wright Carr y Jasso Martínez.

Para realizar el estudio empírico, la autora aplicó un método mixto que se compone de elementos cualitativos y cuantitativos. Según la

definición de Creswell, éste puede ser denominado como *convergent parallel mixed method* (Creswell 2014, 15). En este método, el investigador recoge datos cuantitativos y cualitativos para hacer un análisis exhaustivo del problema investigado (*idem*). Asimismo, los métodos cualitativos y cuantitativos se aplican no de manera secuencial, sino paralelamente durante el periodo de investigación (*idem*). La recogida de datos se realizó, por una parte, por medio de entrevistas cualitativas-cuantitativas, por otra, a través de la observación participativa. Los cuestionarios para adultos contenían 55 preguntas con respecto a diez áreas temáticas: 1) datos personales, 2) conocimientos lingüísticos, 3) formación escolar, 4) migración, 5) uso lingüístico, 6) posiciones del gobierno, 7) comparación de lenguas y actitudes lingüísticas, 8) actitudes hacia los indígenas y los no indígenas, 9) vergüenza y 10) orgullo. Los cuestionarios para los alumnos eran menos complejos e incluían 45 preguntas, que eran más fáciles en comparación con aquellas para los adultos. Además, temas complejos como las posiciones del gobierno fueron omitidos completamente. Los dos tipos de cuestionario contenían preguntas cerradas y abiertas, además de aquellas que los encuestados tenían que marcar lo que les correspondiera. Durante las entrevistas con los indígenas los cuestionarios fueron llenados paralelamente por la entrevistadora. Asimismo, las conversaciones con 13 de los encuestados fueron grabadas.

La investigadora estuvo en el Centro Loyola por siete semanas, durante las que asistió como asistente voluntaria, por ejemplo, apoyando a los profesores en las clases, dando clases de educación física de vez en cuando y ayudando en la cocina<sup>2</sup> de la escuela con la preparación de la comida. En esta posición, ella podía, por un lado, cons-

<sup>2</sup> El comedor escolar resultó ser un campo de interacción particularmente interesante: Allí se sirve desayuno y una comida caliente a los niños en días de clase. Las comidas están subvencionadas, así que los padres tienen que pagar tres pesos por día y alumno. Dos cocineras que supervisan y dirigen los procesos están empleadas permanentemente en la cocina. Los voluntarios ayudan regularmente allí. Además, una vez al mes cada familia tiene que poner a disposición a un miembro de la familia para trabajar en la cocina durante un día, de modo que el equipo de trabajo es cada día completado por dos o tres miembros de las familias indígenas, casi exclusivamente madres y hermanas mayores. Trabajando juntos en la cocina se logró establecer conversaciones, mostrar interés en las culturas indomexicanas y ganar la confianza de las personas indígenas.

truir una relación de confianza con los indígenas, conocerlos mejor, establecer contactos y, por otro, observarlos en estos entornos.

La autora entrevistó a 29 indígenas<sup>3</sup> con cuestionarios estandarizados y entrevistas: doce niños de 8 a 13 años,<sup>4</sup> a siete adolescentes y adultos jóvenes entre las edades de 14 a 28,<sup>5</sup> a ocho adultos de 30 a 53 años<sup>6</sup> y a dos profesores indígenas de la escuela intercultural Nenemi. Los encuestados forman parte de seis etnias: diez nahuas, nueve purépechas, cuatro otomíes, cuatro mixtecos, una mazahua y un tzotzil. Además, se elaboraron perfiles sobre los conocimientos de idioma de los alumnos de la escuela Nenemi.

Durante la investigación, la autora apoyó como voluntaria a los indígenas del Centro Loyola y de la escuela Nenemi, un hecho que le permitió un acceso privilegiado a las personas en este entorno porque entró en confianza con los habitantes. Para poder producir datos objetivos, la investigadora reflejó sobre su propio papel en el campo de la investigación y encontró un equilibrio entre la cercanía con los indígenas y la distancia como investigadora.<sup>7</sup> Debido a la integración en el grupo de trabajo del Centro Loyola, consiguió rápidamente ser aceptada e integrada por los indígenas, y pudo entrar en comunicación y establecer contactos personales. Parecía importante asumir un papel entre investigadora y persona de confianza en la observación participante, con el fin de poder pensar desde la perspectiva de los indígenas y para experimentar como testigo sus reacciones ante ciertas situaciones (Goffman 1989, 125).

El grupo de trabajo del Centro Loyola conocía detalladamente el objetivo del estudio. La autora les presentó los cuestionarios conce-

<sup>3</sup> Véase Tabla 1. Índice de los indígenas entrevistados.

<sup>4</sup> En lo sucesivo se denomina a este grupo como I-1 (indígenas, grupo de edad 1). Los encuestados son numerados consecutivamente de I-1.1 a I-1.12.

<sup>5</sup> En lo sucesivo denominado I-2 (indígenas, grupo de edad 2).

<sup>6</sup> En lo sucesivo denominado I-3 (indígenas, grupo de edad 3).

<sup>7</sup> En la observación participante el investigador camina “por la cuerda floja entre cercanía y distancia [...]. Sin proximidad se comprenderá muy poco de la situación, sin distancia no se será capaz de reflejarla conforme a las ciencias sociales” (Przyborski y Wohlrab-Sahr 2014, 46). Citación original: “auf eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz [...]. Ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren”.

bidos para la investigación, los cuales fueron aprobados por el personal del Centro Loyola. A los informantes, por el contrario, se explicó sólo vagamente las intenciones tras las entrevistas.<sup>8</sup>

Después de conversar sobre la cooperación, el estudio de campo se inició con una semana de orientación y acercamiento recíproco, en la cual el Centro Loyola y la escuela Nenemi fueron explorados. Durante este tiempo se llevaron a cabo las primeras visitas a las clases, así como discusiones intensivas con el grupo de trabajo y con los maestros. Después de familiarizarse con el Centro, en la segunda semana se comenzó con las encuestas a los adultos. La trabajadora social del Centro Loyola estableció el contacto con una familia purépecha y una de la etnia nahua y les informó brevemente sobre el proyecto de investigación. Los otros entrevistados fueron encontrados por introducción directa por parte de la investigadora,<sup>9</sup> por contactos establecidos en el equipo de cocina y por medio del principio de “bola de nieve”,<sup>10</sup> es decir, entrando en contacto con personas nuevas gracias a relaciones ya establecidas con otras personas del mismo círculo. Además, la propuesta del grupo de trabajo fue que los profesores deberían decidir quiénes de los alumnos estarían disponibles para la encuesta, es decir, de quiénes ellos podrían prescindir para una entrevista de aproximadamente 30 minutos, la cual fue aceptada para la investigación. Las encuestas de los niños comen-

<sup>8</sup> Se comunicó que el estudio abordaría la situación del bilingüismo de los encuestados y sus actitudes hacia las dos lenguas. Los informantes no sabían, sin embargo, que la investigadora prestaría especial atención a la diglosia, la vitalidad y la sustitución de las lenguas indígenas por el español, ni que su vulnerabilidad, marginación y discriminación serían objeto de observación y evaluación. Del mismo modo, no se les informó que los bloques de preguntas también servirían para comparar los idiomas indomexicanos con el español y para constatar una posible utilidad mayor o evaluación más positiva del español. Estas informaciones no se especificaron, por un lado para no influir en las declaraciones de los cuestionados y, por otro, para no poner en duda la utilidad de las lenguas autóctonas en determinados dominios.

<sup>9</sup> I-3.3 y I-3.5 también viven fuera del Centro Loyola. Mientras ellos esperaban en la oficina del Centro para hablar con la trabajadora social, fue posible hacer una cita para la misma tarde en su casa.

<sup>10</sup> La informante I-3.7, por ejemplo, no vive en el Centro Loyola, pero es una conocida de I-3.8 y fue presentada a la investigadora por I-3.8 cuando la visitaba en el Centro Loyola. Gracias a la relación amistosa entre estas dos mujeres indígenas y la relación de confianza entre la autora e I-3.8, la visitante (I-3.7) estuvo dispuesta a realizar la entrevista.

zaron en la tercera semana corriendo paralelamente con las entrevistas a los adultos.

En cuanto a elegir un lugar para las entrevistas, se consideraron las preferencias de los informantes con el fin de crear un ambiente agradable. Los niños fueron encuestados dentro de la escuela, en la biblioteca o en el patio de la escuela. Las conversaciones con los adultos se llevaron a cabo en la casa del informante, delante de la casa, en los galpones artesanales o en el atrio del Centro Loyola. Al inicio de cada encuesta hubo una pequeña charla informal. Además, se aseguró el anonimato del informante y la confidencialidad del estudio y se explicó el interés de la investigación.

Se realizaron y grabaron aparte cuatro entrevistas con expertos durante el estudio de campo. Bajo estas consideraciones se usa el término de “experto” para denominar a estas cuatro personas: la autora considera al entrevistado Dr. Wright Carr, quien redactó su disertación sobre los otomíes y su lengua, experto con conocimientos específicos sobre los indígenas; debido a estas experiencias y calificaciones puede hacer interpretaciones y estimaciones fiables. Los dos maestros interrogados son licenciados en la enseñanza en escuelas interculturales, o todavía estudian esa carrera. Han experimentado y reflejado la situación de los indígenas, el fenómeno del multilingüismo y la enseñanza en entornos interculturales tanto en la vida privada como en la vida profesional, así que en consecuencia también pueden ser considerados expertos. Aunque el representante de los mixtecos, Daniel Méndez Cortés, no se ocupó de manera científica del tema de los indígenas, fue elegido como representante por su grupo étnico y cuenta con el apoyo emocional de los mixtecos. Él se dedica a luchar por los derechos de los indígenas en León y está comprometido a mejorar las condiciones de vida de la población indomexicana en León. El Centro Loyola, además, lo recomendó como interlocutor revelador. Por lo tanto, se le atribuye también poseer conocimientos de experto. Las entrevistas abordaron preguntas globales y preguntas clave. Primero se les pidió contestar a preguntas con respecto a su desarrollo profesional o su carrera y su contexto y contacto con indígenas. A continuación se plantearon varias preguntas específicas. Además, a los expertos se les

pidió que comentaran tanto las observaciones, suposiciones y estimaciones de la autora como los resultados del estudio de campo.

## RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO: EL USO DE IDIOMAS

### *Desambiguación: El multilingüismo*

Por lo regular, cuando existe contacto de dos idiomas se produce bilingüismo (Appel y Muysken 2005, 1). Se habla de bilingüismo y multilingüismo “si un individuo sabe dos o más idiomas o bien si se hablan dos o más idiomas en una sociedad”, aunque puede variar el grado de fluidez lingüística<sup>11</sup> (Bollée y Neumann-Holzschuh 2009, 12). En general se distingue entre el “bilingüismo personal” y el “bilingüismo social”. Mientras que el “bilingüismo personal” se refiere a la condición “de un individuo que emplea con frecuencia en la comunicación cotidiana los dos (o más) códigos lingüísticos que posee en su mente/cerebro”, el “bilingüismo social” alude a la condición “de una comunidad o población en la que hay presencia activa de dos o más lenguas” (Abelló Contesse y Ehlers 2010, 10). Appel y Muysken (2005, 2) nombran tres tipos de bilingüismo social, a saber: en la primera situación dos grupos en una sociedad hablan dos idiomas diferentes y cada grupo es monolingüe, *e. g.* en un contexto de colonización (*idem*). En la segunda situación, todas las personas son bilingües, *e. g.* en India, y en el tercer tipo un grupo es monolingüe y el otro es bilingüe (*idem*), un fenómeno que se puede observar por ejemplo en la península de Yucatán, donde más del 30 % de la población son bilingües, dominando tanto el español como el maya-yucateco (Pfeiler 1988, 423).

En la adquisición de la lengua materna se hace una diferencia entre el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo sucesivo. Si un niño tiene contacto con dos idiomas desde el nacimiento o al menos durante el primer año de vida, esto se denomina bilingüismo simultáneo o adquisición bilingüe de la lengua materna (Abelló Contesse

<sup>11</sup> La clasificación se realiza según criterios lingüísticos y criterios del desarrollo de lenguas (Abelló Contesse 2010, 181).



2010, 181). Esto predomina en familias en las cuales los padres poseen diferentes lenguas maternas, o cuando en una sociedad bilingüe un individuo tiene contacto equilibrado con dos idiomas, como en Cataluña con el español y el catalán (O'Rourke, Pujolar y Ramallo 2015, 15). El bilingüismo sucesivo o secuencial se presenta si la segunda lengua se desarrolla solamente después de que la primera lengua sea establecida, es decir, a partir de la edad de cuatro años o más tarde (Kocianová 2005, 9). Esto sucede principalmente en el caso de inmigrantes o emigrantes, ya que en casa los niños hablan su lengua materna, pero fuera de ella experimentan el contacto con la segunda lengua. Se llama "bilingüismo desigual" al fenómeno en el cual un niño desarrolla mejores competencias lingüísticas en una de las dos lenguas (Abelló Contesse 2010, 182). A menudo, la lengua que se domina mejor es la lengua estándar de la sociedad. En niños bilingües se puede producir, además, una fase de resistencia, o sea, el rechazo de comunicarse en una de las dos lenguas, lo cual normalmente afecta a la lengua débil o bien la lengua dominada (*Low-Variety*) en la sociedad (*ibidem*, 186).

### *Adquisición del lenguaje entre los indígenas de León*

En León, por lo general, la población indígena es bilingüe. Aparte de dos alumnos,<sup>12</sup> todos los informantes indicaron haber adquirido primero su lengua materna y después entraron en contacto con el español,<sup>13</sup> por lo que se trata de bilingüismo sucesivo. El encuestado I-1.1 experimentó un bilingüismo simultáneo: después de un contacto inicial con el náhuatl, creció bilingüe, dado que su padre es nahua, pero su madre es mestiza y por eso habla español.

La adquisición del español se realizó generalmente con anterioridad en los niños que en los adolescentes y adultos. Dos niños de

<sup>12</sup> Los padres del alumno (I-1.2), que adquirió español como primera lengua, pertenecen a dos etnias diferentes. Su madre es otomí y su padre es totonaco. Como los padres estaban aprendiendo la lengua indígena de su pareja, se comunicaron con sus dos hijos siempre en español.

<sup>13</sup> Otra alumna (I-1.4) especificó inicialmente haber aprendido español, pero durante la entrevista hizo declaraciones contrarias y confirmó finalmente haber adquirido primero la lengua indígena.

clararon haber aprendido español en la guardería a la edad de cuatro años (I-1.11, I-1.12). Los informantes I-1.3 y I-2.5 adquirieron español con la entrada a la escuela primaria y I-1.9 con su llegada al Centro Loyola a la edad de cinco años. Varios alumnos añadieron haberse sentido incómodos y haber tenido o siguiendo teniendo dificultades al hablar español: “No podía hablar, no podía pedir nada, me sentía avergonzado” (I-1.5, DE 2014<sup>14</sup>, 88), “no podía pronunciar algunas palabras” (I-1.12, DE 2014, 129), “hay veces no sabe bien lo que habla en español” (I-1.8, DE 2014, 107).

Del grupo de edad I-2, seis de los siete encuestados<sup>15</sup> declararon haber aprendido español en la escuela.<sup>16</sup> Una informante lo describió así: “En la primaria, porque los maestros sí nos hablan puro español. Escuela intercultural... La meta que ellos tenían era enseñarnos hablar español. Los maestros salían de la ciudad y no podían hablar nuestro idioma” (I-2.6, DE 2014, 164). La adquisición se llevó a cabo por pasos y el español fue aprendido como lengua extranjera, como lo cuenta I-2.3:

De chiquitito sí, me costaba trabajo. Por ejemplo decían las cosas, como por ejemplo si dicen “me das un agua” yo digo “agua”. No se me daba pronunciar las palabras como eran, o una oración completa. [...] O decía “torta”, “una torta”, y me faltaban estas palabritas. Pero sí me entendían. Poco a poco ya fui interactuándome con el grupo y ya, desde ahorita ya casi no hay mucho de esto. [...] Los maestros siempre nos han sugerido leer libros, consultar en diccionarios para conocer las diversidades de palabras que no conocen. Y se vayan interactuando con la lectura en español (DE 2014, 143).

<sup>14</sup> Los datos empíricos de la investigación de campo son compilados en el documento *Datos Empíricos* (DE): Sophia Schnuchel, 2014, *Empirische Daten zur soziolinguistischen Erhebung in León, Mexiko: Interviews, Fragebögen und Sprachprofile* (Erlangen: Universidad de Erlangen-Nuremberg), inédito.

<sup>15</sup> La encuestada I-2.1 no respondió a esa pregunta. Sin embargo, en su escuela primaria se hablaba en español, de modo que su primer contacto con la lengua española tuvo lugar a más tardar en la primaria.

<sup>16</sup> Aunque se hablaba español en la escuela primaria de la informante I-2.5, ella entendía sólo el 5 % de las conversaciones y por tanto no aprendió la lengua española hasta la secundaria.

En el grupo I-3, tres de los informantes entraron en contacto con el español en la escuela primaria. El informante I-3.1 cuenta sus experiencias de la siguiente manera:

A los 8 o 9 años. Yo de pequeño, mis papás nos enseñaron el náhuatl. Antes no llegaba mucha gente de ciudad, que habla español. Entonces cuando yo empecé para ir a la ciudad, ya tenía que hablar español. Pero sabía poquito y tenía un poco de miedo, porque casi no los entendía. Pero esto ya queda atrás. Cuando entré a la primaria empecé a aprender y a leer. Se me hizo difícil en la primaria. No sabía nada de español. No entendía. Ni sabía pedir permiso para irme al baño. Aprendí poquito y ya sabía poco, y de allá en adelante ya se me hizo más fácil, aprendiendo un poco (DE 2014, 174).

La encuestada I-3.8 no asistió a ninguna escuela y adquirió algunos conocimientos básicos de manera independiente con 20 años: “Antes no sabe nada. De vender sabemos poquito. Cuando empezado a vender cuando hablo español. Cuando era muchacha no salía. Y allá empezaba a hablar español. Ya de allí empezaba. No sabe bien bien pero ya más o menos” (DE 2014, 211).

De forma general es posible constatar que los informantes no recibieron ninguna enseñanza formal de la lengua extranjera, pero son o estaban expuestos al español en la escuela y su vida diaria, de modo que aprendieron la lengua por el contacto con otros hablantes. Sólo dos de los adultos (I-2.1 y I-3.5) señalaron un uso predominante del idioma indígena en la escuela. Los otros encuestados de los grupos I-2 y I-3 reportaron el uso del español como lengua de instrucción o bien el uso de español alternando con el idioma indígena a pesar de frecuentar una escuela intercultural o indígena. Como razón mencionaron varias veces que, por una parte, los profesores urbanos hablaban solamente español y, por otra, que los alumnos debían aprender el español en la escuela. El proceso de adquisición se realizó por pasos empezado por el entendimiento y la pronunciación de frases consistiendo de sólo una palabra hasta la formación de oraciones completas. Mientras que algunos de los encuestados consiguieron adquirir buenos conocimientos del español y lo dominan ahora de manera similar a su lengua materna, las competencias de la

comprensión y expresión lingüística de otros, sobre todo de algunos informantes mayores, son aún perceptiblemente limitadas; no dominan el español como lengua materna. Áreas como la pronunciación, el dominio del vocabulario y en parte también la gramática de la mayoría de las personas encuestadas son marcadas de manera etnolectal, lo cual Zimmermann designa como “español de indios” (Zimmermann 2013, 416).

### *Los conocimientos lingüísticos*

A continuación, se presentan las autoevaluaciones de los informantes en relación con sus conocimientos lingüísticos del español y de su lengua vernácula. Asimismo se exponen y comparan los resultados de los perfiles lingüísticos, que los profesores llenaron sobre los alumnos de las clases tres a seis, con las autoevaluaciones de los estudiantes. Más adelante se comparan los conocimientos lingüísticos de los encuestados entre los grupos (comparación intragrupal).

Para el estudio de campo, los profesores de las clases tres a seis rellenaron por cada alumno un perfil lingüístico con informaciones sobre los conocimientos lingüísticos de los estudiantes, además se llevaron a cabo visitas a las cuatro clases multigrado (grupo preescolar, 1-2, 3-4, 5-6).<sup>17</sup> En la clase 3-4, los 32 alumnos son instruidos por el profesor Francisco Morales de la etnia purépecha. Yolanda de León, del grupo étnico otomí, enseña en las clases 5-6 a 23 estudiantes. De estos 55 alumnos, el 71 %, 39 alumnos en total, pertenecen a la etnia nahua, un 9 % es purépecha y otro 9 % no indígena<sup>18</sup> (es decir, cinco niños en total por cada grupo). Tres alumnos son otomíes, dos son mixtecos y un niño es tzotzil.

Las clases se componen de 29 chicos y 26 chicas. La franja de edad es muy grande. Los niños de la clase 3-4 tienen entre ocho y once años, los de la clase 5-6 entre diez y quince años de edad.

<sup>17</sup> Véase Tabla 2. Índice de los alumnos de las clases 3/4 y 5/6.

<sup>18</sup> Una madre no indígena explicó su decisión de enviar su hijo a la escuela Nenemi con el hecho de que vive cerca de esta institución y de que las horas escolares coinciden mejor con sus horas de trabajo en comparación con otras escuelas.

El enfoque en la autoevaluación de los entrevistados tiene sus limitaciones, porque la opinión de los hablantes acerca de sus conocimientos lingüísticos es subjetiva. Puede suceder que hablantes evalúen el manejo en su idioma indígena peor de lo que es debido a los préstamos del español (es decir, palabras españolas que han sido tomadas de idiomas indígenas), que resulta en una mezcla de elementos léxicos. Para entender mejor el grado de reflexión de los interrogados sobre su propio idioma, la pregunta “¿A veces mezclas tu idioma indígena con el español?” ha sido formulada dentro de la encuesta. Esta pregunta mostró que la integración de préstamos del español les hace pensar a unos indígenas que no hablan bien su idioma. La alumna nahua I-1.1, quien indicó que habla su idioma indígena perfectamente, respondió a la pregunta acerca de la mezcla de idiomas: “sí, es que a veces no sabía cómo se dice ‘avión’, pero luego la maestra Gloria me enseñó que se decía ‘tepostopálotl’” (DE 2014, 59). Asimismo la alumna nahua I-1.11, al indicar que habla su idioma ancestral perfectamente, contestó a la misma pregunta: “A veces ‘adiós’, ‘hola’, ‘bueno’; meto estas palabras, las combino con el náhuatl” (DE 2014, 124).

En adición a lo anterior, la autora preguntó a todos los entrevistados: “¿Hay influencias del español a su idioma indígena?” La mayoría de los interrogados respondió de forma afirmativa a esta pregunta. I-2.2, quien autoevaluó sus conocimientos lingüísticos en mixteco como perfectos, dijo que “no existen los números en mixteco” (DE 2014, 139), por lo cual usan las palabras españolas para decir los números, el nahua I-3.1, quien dice que habla su idioma indígena perfectamente, dijo “Hay algunas palabras que ya no sabemos cómo se pronuncia en español, entonces sí se mezcla con náhuatl. Los números, los colores, objetos como ‘carro’” (DE 2014, 178). Estos ejemplos demuestran que aunque los indígenas están conscientes de la integración de préstamos españoles a su idioma, muchos aún consideran que dominan su idioma indígena perfectamente.

Para evitar basarse únicamente en la autoevaluación subjetiva de los hablantes al determinar sus conocimientos lingüísticos, la evaluación de los profesores ha sido incorporada al estudio. Asimismo,

la autora puntualmente preguntó a conocidos y familiares de los interrogados acerca del manejo de los entrevistados tanto en el español como en los idiomas indígenas.

Los profesores indicaron que 22 niños dominan perfectamente su lengua vernácula, 20 muy bien, dos bien, y seis la entienden solamente.<sup>19</sup> Según especifican los maestros sólo uno de los niños habla el español perfectamente, 26 muy bien, 21 bien, y en dos estudiantes los conocimientos de español se limitan al uso pasivo de la lengua. 41 alumnos hablan su lengua autóctona mucho mejor que el español, siete niños, sin embargo, mucho peor. 38 alumnos entienden el idioma indomexicano mucho mejor, sólo cuatro lo entienden igual de bien que el español y tres peor. Solamente dos niños saben leer mejor en su lengua indígena que en español, once lo hacen igual de bien en ambas lenguas, mientras que 36 alumnos pueden leer peor en su lengua indígena en comparación con el español, 17 de ellos incluso lo hacen notablemente peor. Los resultados respecto a la escritura se asemejan a éstos de la lectura.

Adicionalmente, doce niños, seis de cada clase, fueron interrogados detalladamente con un cuestionario estandarizado.<sup>20</sup> Estos alumnos forman el grupo I-1. En parte sus autoevaluaciones fueron confirmadas por las impresiones de los profesores, en otros casos las opiniones difirieron significativamente. Diez de los niños del grupo I-1 sostuvieron dominar la lengua vernácula perfectamente, uno declaró hablarla bien, y un alumno, cuya madre es otomí y el padre totonaco, manifestó únicamente poder entender estos dos idiomas indígenas (conocimiento pasivo). Según las estimaciones de los profesores sólo cuatro niños del grupo I-1 tienen conocimientos perfectos de su lengua autóctona, cinco la hablan muy bien y tres solamente la entienden. Especialmente en el caso de los dos alumnos I-1.9 y I-1.10 las opiniones divergieron profundamente: mientras los alumnos indicaron dominar el idioma indígena completamente,

<sup>19</sup> Véase Tabla 3. Conocimientos lingüísticos de los alumnos de la clase 3/4 y de la clase 5/6.

<sup>20</sup> Véase Tabla 4. Conocimientos de idiomas del grupo I-1: Evaluaciones de los niños y profesores en comparación.

los profesores estimaron que sólo contaban con una competencia pasiva de la lengua.<sup>21</sup>

En cuanto a los conocimientos del español, ocho estudiantes estimaron que tienen un dominio absoluto, dos señalaron saberlo muy bien y otros dos bien. Los profesores, sin embargo, certificaron únicamente a uno de los niños poseer una competencia perfecta del español, siete alumnos lo sabían muy bien y tres bien. Puede que los alumnos sobrestimaron sus capacidades. Otra explicación lógica sería que pretendieron tener mejores conocimientos del español, porque se esfuerzan por perfeccionar sus habilidades, debido a que son conscientes del prestigio del español y de su importancia para la integración en la sociedad.

En una pregunta más matizada los niños tenían que comparar sus conocimientos de los dos idiomas: siete de ellos indicaron poder hablar y entender ambas lenguas igual de bien. Los profesores, en cambio, sostuvieron que siete alumnos hablaban y entendían su lengua indígena mucho mejor que el español y solamente tres o cuatro alumnos tenían conocimientos iguales o mejores al español.

Un detalle muy significativo fue el gran atraso con respecto al desarrollo de la lectura y escritura en la lengua vernácula en comparación con el español, que reconocieron tanto los profesores como los alumnos. Mientras diez niños indicaron poder leer y escribir mucho peor en su lengua originaria, las opiniones de los maestros no fueron tan drásticas: observaron que sólo cinco alumnos tenían habilidades significativamente peores en esas disciplinas, tres o cuatro tener conocimientos un poco peores, tres o dos con capacidades iguales e incluso uno con una competencia mayor. Probablemente,

<sup>21</sup> Es posible cuestionar por lo menos la evaluación del profesor respecto a la alumna I-1.9. En la entrevista logró demostrar claramente que domina su lengua materna. Durante el estudio la autora tuvo además contacto con su hermano menor, 4K-6, a quien el profesor certificó poseer una competencia muy buena de su lengua vernácula, así como se interrogó a su hermana mayor, I-2.7, que indicó dominar el idioma indígena perfectamente y presentó características muy marcadas de español como segunda lengua. Asimismo queda por considerar la validez de las estimaciones de los maestros con relación al náhuatl como lengua materna de los niños, debido a que solamente la aprendieron como lengua extranjera de forma rudimentaria.

los profesores creyeron que ellos tenían mayores capacidades (más de lo que los alumnos mismos pensaron). Además, varios niños mencionaron tener dificultades de escribir en su lengua: “Es un poco más difícil escribir en náhuatl, es que tiene unas letras que es un poco más difícil escribirlas” (I-1.9, DE 2014, 111); “Me complica en náhuatl, porque a veces no sé unas palabras y no sé escribir” (DE 2014, 122).

Del grupo I-2 siete encuestados afirmaron hablar la lengua indígena perfectamente.<sup>22</sup> Uno de ellos contaba también con un dominio perfecto del español, cuatro lo sabían muy bien y dos bien. Además, se les pidió que comparen sus competencias en las dos lenguas: todos los informantes hablan y entienden la lengua autóctona tan bien o mejor que el español. Seis incluso manifestaron hablar la lengua vernácula mejor o mucho mejor. Por consiguiente, el grupo I-2 se diferencia claramente del grupo I-1, puesto que en éste se evaluaron los conocimientos del español como perfectos en ocho de doce niños y nueve declararon entender y hablar el español igual de bien o mejor. En cuanto a las habilidades de lectura y escritura, los resultados fueron muy similares al grupo I-1, dado que seis de los encuestados creyeron tener capacidades peores o mucho peores en su lengua materna: varios de los encuestados afirmaron que no aprendieron a leer ni a escribir en su lengua indígena (I-2.7), que carecen de práctica (I-2.4) y que tienen dificultades porque se escriben las palabras de manera diferente a como son pronunciadas (I-2.5, I-2.6). Sólo un informante (I-2.3) se siente tan competente para hacer estas actividades tanto en su lengua originaria como en el español. Asistió a la escuela bilingüe en la Comunidad Mixteca, donde fue instruido por maestros mixtecos en estas habilidades.

Las respuestas del grupo I-3 están aún más alejadas de las del grupo I-1.<sup>23</sup> Los ocho encuestados dominan su lengua indígena enteramente. Sin embargo, sólo dos de ellos conocen el español perfectamente, uno lo sabe muy bien y cinco bien.

<sup>22</sup> Véase Tabla 5. Conocimientos de idiomas y comparación lingüística del grupo I-2.

<sup>23</sup> Véase Tabla 6. Conocimientos de idiomas y comparación lingüística del grupo I-3.



La comparación lingüística con los grupos I-1 y I-2 proporciona también un resultado muy distinto: seis de los ocho informantes hablan y entienden la lengua vernácula mejor que el español. La entrevistada I-3.2, que contó con una educación bilingüe, es incluso capaz de leer y escribir mejor en su lengua indígena. El encuestado I-3.5 puede leer en ambos idiomas igual de bien, y dos informantes lo hacen un poco peor en su lengua materna que en español. El informante I-3.4, quien es capaz de leer y escribir un poco mejor en español, lo justifica así: “[Para] escribir nuestra lengua es un poquito más difícil, porque son más difíciles para escribir, y para leer es más fácil. [...] Y así pasa con nuestra lengua materna, aunque sí hablamos pero para escribir es muy difícil, porque ya se pronuncia de otra forma” (DE 2014, 40). Además, tres personas interrogadas no saben leer y cuatro no saben escribir.

Lo que particularmente llama la atención son los mejores conocimientos de español del grupo I-2 y sobre todo los del grupo I-1. Por lo tanto, estos alumnos se muestran más capacitados lingüísticamente para integrarse en la sociedad hispanohablante y se enfrentan a menos restricciones y desventajas con respecto a la búsqueda de empleo. El atraso de todos los grupos en las tareas de lectura y escritura de la lengua indígena está causado por múltiples factores. En primer lugar se basa en el hecho de que las culturas indígenas poseen principalmente una tradición oral. Ong (2006, 11) distingue entre las “culturas orales primarias” “sin conocimiento alguno de escritura” (*idem*) y las “culturas caligráficas”, es decir, “culturas escritas”, las cuales han sido “afectadas profundamente por el uso de la escritura” (*idem*). Añade a estas dos culturas principales la “cultura de la imprenta” que difunde lo escrito, y la “cultura electrónica”, la cual se basa en la oralidad, en la escritura y en la impresión, incluyendo el uso del teléfono, de la radio y de la televisión (*ibidem*, 12). Debido a la escolarización de muchos indígenas, y la resultante alfabetización, muchos indígenas hoy en día saben leer y escribir, esta forma de transmisión de conocimiento no proviene de sus costumbres, puesto que en las culturas indígenas la manera principal de transmisión de pensamientos, de conocimientos y de la memoria colectiva de un individuo a otro es de forma oral y no escrita (González Muñoz

2012, 4). Esto nos lleva al segundo factor importante que explica el retraso en la lectoescritura de los indígenas en su propio idioma: la falta de estandarización de muchos idiomas indígenas que tiene como consecuencia la carencia de una forma estándar del idioma. Por ejemplo, el purépecha no presenta un registro escrito estándar, un problema que comentó el maestro Francisco, un purépecha: “Ahorita está pasando algo en Michoacán. Por ejemplo, con el alfabeto purépecha. Se hizo entre varios compañeros de varias regiones, y se la presentó a la Secretaría de la Educación Pública. ¿Qué hicieron ellos?, lo sacaron inmediatamente, pensando que ya era lo correcto. Ahora llegaron los nuevos maestros, los que estaban haciendo eso, y dicen: No, es que no lo hemos analizado. Y no estamos de acuerdo por qué lo tuvieron que sacar ya” (DE 2014, 31). Esta mencionada no estandarización de algunos idiomas, en este caso del purépecha, plantea un problema en cuanto a la alfabetización de los indígenas en su idioma ancestral. Otro problema en cuanto a la lectoescritura en los idiomas indígenas es la diferencia entre las variantes de un idioma. Por ejemplo, según el INALI la agrupación lingüística del náhuatl es un conjunto de 28 variantes lingüísticas. Y si el INALI o la SEP publican un libro o un diccionario en una variante de una agrupación lingüística (por ejemplo, en una variante del otomí), hablantes de otra variante de la misma agrupación lingüística tendrán dificultades de entender lo escrito. Por ejemplo, el encuestado I-2.3, un mixteco originario de Silacayoapam, Oaxaca, dijo que tiene problemas de entender el libro editado por el INALI, *Tu'un ndatu'un ñi chá'un* (2015), escrito en la variante “mixteco del oeste de la costa”.

Otra causa, sobre todo con relación al grupo I-1, reside en la situación del multilingüismo con el uso de hasta cinco lenguas en las clases de Nenemi, por lo cual se utiliza predominantemente el español como lengua de instrucción. Según opinan los encuestados de los grupos I-2 y I-3, esa discrepancia se debe a la antigua política lingüística de la castellanización,<sup>24</sup> por la cual también en escuelas

<sup>24</sup> La castellanización, cuyo efecto aún se pueden observar, surge a raíz de que en las culturas occidentales europeas se evaluaba como negativa la pluralidad de las lenguas,

donde predominaron los hablantes de una etnia la alfabetización se llevó a cabo en español.

A estos tres grupos se puede añadir el grupo imaginario I-Plus, formado por los padres y abuelos de los encuestados: doce de los informantes mencionaron que los conocimientos del español de sus padres son peores en comparación con su propia competencia o que ellos incluso no dominan español para nada.<sup>25</sup> Los padres de los informantes I-1.3 y I-2.2, dos hermanos, por ejemplo, no saben español.<sup>26</sup> Las personas del grupo I-Plus, si tienen conocimientos de español, lo hablan como lengua segunda, como cuenta I-2.3: “[Ellos] como que sí les dificulta, o sea sí entienden, pero al momento de hablarle, pues no le dan el mismo acento que nosotros, o que le faltan unos artículos, unas palabras y así” (DE 2014, 145). El entrevistado I-3.4 explica los conocimientos insuficientes de sus antepasados con el hecho de que no fueron escolarizados.

Lo más grande, como mi papá, pues habla muy poquito, porque en aquel tiempo no fueron a la escuela, na más hablaban pura lenguas mixtecas,

---

una opinión que luego se manifestó también en la Nueva España. Por ejemplo, Antonio de Nebrija, editor de la primera gramática española de 1492, consideró el español como acompañante del imperio (Zimmermann 2011, 23). Durante la colonización, los sacerdotes aprendieron idiomas indígenas para poder evangelizar a los indígenas en sus propios idiomas (Vergara Romaní 2003, 39). Puesto que las lenguas indígenas, vistas como inferiores y menos expresivas y precisas que el español, fueron consideradas como un obstáculo para la evangelización, el rey Carlos III exigió el exterminio de los idiomas autóctonos en 1770 con una cédula real, ordenando la enseñanza del español (Zimmermann 1999, 23; Vergara Romaní 2003, 40). En el siglo xx el proceso de asimilación lingüística se aceleró debido a la expansión del sistema educativo y a la impartición de la educación escolar en español (*ibidem*). Durante este siglo se introdujo una política lingüística oficial propulsando el uso del español en el sector de la educación con el fin de alfabetizar a los indígenas en español para homogeneizar a la población mexicana, argumentando que de ese modo México sería más unido como nación (*ibidem*).

<sup>25</sup> Los informantes I-1.3, I-1.5, I-1.6, I-1.8, I-2.1, I-2.2, I-2.3, I-2.4, I-2.5, I-2.7, I-3.4 y I-3.6.

<sup>26</sup> Por eso no es posible para sus padres vivir y trabajar en la ciudad de León. Viviendo como jornaleros agrícolas, se ganan la vida labrando en un grupo de mixtecos en diversas plantaciones de chile; por ejemplo cosechan chiles en plantaciones en Manzanillo y en el municipio de León, Gto. Sus cinco hijos, quienes tienen entre diez y dieciocho años, viven por sí mismos en el CDIL.

entonces el español no se puede pronunciar muy bien, porque ellos no estudiaban. [...] Sí, porque así es, es que nosotros también, para hablar en mixteco, en aquel tiempo, cuando yo estaba chiquillo, todos los más grandes, los abuelitos, los más viejitos, siempre hablan nuestras lenguas maternas, de puro mixteco, y español no podía hablar, porque nunca estuvieron en la escuela, y con el tiempo van aprendiendo, nosotros los de ahora si hablamos un poco el español (DE 2014, 41).

I-3.6 cuenta que los padres y abuelos actuaron como mediadores de la lengua autóctona: “Es muy importante, nuestros abuelos pues ellos aprendieron y nos enseñaron, ellos no sabía nada de español y mi mamá no sabe mucho de español” (DE 2014, 204).

Por consiguiente se puede observar una diferencia entre los grupos I-1, I-2 y I-3 en comparación con sus padres y abuelos: mientras que el grupo imaginario I-Plus habla principalmente la lengua indígena y la transmite a sus hijos, los informantes ya son bilingües. En ellos es por tanto posible documentar una correlación positiva entre la edad y los conocimientos del español: los conocimientos del español tienden a ser mejores, los más jóvenes son los informantes. Al contrario de los encuestados del grupo I-2 y, sobre todo, los del grupo I-3, en las cuales las expresiones lingüísticas muestran características significativas del español como lengua segunda, la mayoría de los alumnos lo domina según sus autoevaluaciones tan bien como su lengua indígena.

Interpretando estos datos en relación con el primer criterio del informe de la UNESCO, *Transmisión intergeneracional de la lengua*, la población mesoamericana puede ser clasificada en el nivel cuatro, *vulnerable*.<sup>27</sup> En cuanto al sexto criterio del informe de la UNESCO, *Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua*, se puede atribuir a la disponibilidad de materiales en idiomas indígenas para la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y escri-

<sup>27</sup> Nivel 4: “La lengua materna es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de determinada comunidad –pero no de todos–, y a veces se limita a ámbitos sociales específicos (como el hogar, donde los niños comunican con padres y abuelos)” (UNESCO 2003, 6).

tura en estos idiomas en el Centro Loyola y en la escuela Nenemi el tercer<sup>28</sup> y cuarto<sup>29</sup> grado de vitalidad.

*Multilingüismo social: diglosia*

En León entre los informantes se podía observar la situación de diglosia,<sup>30</sup> una forma especial del bilingüismo o multilingüismo social. La diglosia se produce cuando en una comunidad lingüística se utilizan dos variantes de una lengua, es decir, dos lenguas en diferentes situaciones (Zimmermann 2011, 369). Comunidades lingüísticas que disponen de diferentes variedades lingüísticas como, por ejemplo, de sociolectos o regiolectos, o bien de varias lenguas, tienen un “repertorio verbal” (Fishman 1975, 16-17).

Sin embargo, hay una clara distinción funcional entre la variedad lingüística prestigiosa, la variedad alta (*High-Variety / H-Variety*), y la variedad baja y dominada (*Low-Variety / L-Variety*): “In one set of situations only H is appropriate and in another only L, with the two sets overlapping only very slightly” (Ferguson 1971, 5). La variedad baja cuenta con menos prestigio y con menos importancia a nivel social, lo que demuestra las relaciones de poder entre estas lenguas competidoras: “In all defining languages the speakers regard H as superior to L in a number of respects. Sometimes the feeling is so strong that H alone is regarded as real and L is reported, not to exist” (*ibidem*, 6). Ferguson también destaca que mientras que la variedad alta es estandarizada y cuenta con reglas de ortografía, diccionarios y libros de gramática, de esto la variedad baja carece, es decir no ni tiene libros de gramática ni diccionarios, o sólo unos cuantos (*ibidem*, 9). Adicionalmente hay una diferencia

<sup>28</sup> Grado 3: “Existen materiales escritos y los niños pueden conocer la lengua escrita en la escuela. No se promueve la alfabetización mediante medios impresos” (UNESCO 2003, 11).

<sup>29</sup> Grado 4: “Existen materiales escritos, y en la escuela los niños aprenden a leer y escribir en la lengua. La lengua escrita no se utiliza en la administración” (*idem*).

<sup>30</sup> El término fue introducido por Ferguson en su artículo *Diglossia* (1959). En este artículo describe situaciones en las cuales dos variedades de un idioma están usadas, escogiendo el uso de una variedad dependiendo del contexto. Este fenómeno se observó por ejemplo con el árabe, el griego moderno y el suizo-alemán (*ibidem*).

en la adquisición del idioma, porque según Ferguson las personas aprenden la variedad baja en casa y entran en contacto con la variedad alta en el contexto de la formación escolar (*ibidem*, 8f.). Aunque Ferguson se refiere específicamente al bilingüismo intralingüe, menciona que la situación de diglosia también se puede observar en bilingüismo interlingüe: “the analogous situation where two distinct (related or unrelated) languages are used side by side throughout a speech community, each with a clearly defined role [also exists]” (*ibidem*, 2). Esta situación de diglosia interlingüe, en la que existe el contacto del español con idiomas indígenas producida en México, ha sido investigada por Fishman:<sup>31</sup> “The use within a single society of several separate codes (and their stable maintenance rather than the displacement of one by the other with the passage of time) was found to depend on each code’s serving functions distinct from those considered appropriate for the other code” (Fishman 1972, 135).

En México, el español sirve como la variedad alta que se usa casi exclusivamente en la mayoría de las situaciones formales y en asuntos públicos, en la administración, en las instituciones jurídicas y políticas, en el comercio, en la educación escolar y en los medios de comunicación (Zimmermann 2013, 415). Las lenguas autóctonas representan la variedad baja y son empleados en situaciones de comunicación privada y familiar. Por esto los idiomas indígenas y el español se encuentran en una relación asimétrica: “[La] existencia de una lengua superpuesta, que ejecuta actividades para garantizar su supremacía, conduce al desplazamiento de la dominada” (Zimmermann 2011, 369). Enseguida se observa la pérdida de la lengua dominada en la segunda generación de migrantes (Zimmermann 2013, 416). En la fase del cambio de idiomas (es decir, en la fase del desplazamiento de un idioma indígena por el español) al inicio los hablantes se hacen bilingües, y las lenguas de sustrato están in-

<sup>31</sup> Fishman (1972, 137) además relaciona el concepto de bilingüismo con diglosia. De esto resultan cuatro situaciones diferentes de contacto de idiomas: 1) diglosia y bilingüismo, 2) diglosia sin bilingüismo, 3) bilingüismo sin diglosia, y 4) ni bilingüismo ni diglosia (véase Fishman 1972, 136-149).

fluidos por el idioma dominante (por ejemplo a nivel morfológico o semántico) (Patzeld y Herling 2013, 863). En algunas familias o algunos pueblos se puede observar un cambio frecuente de lenguas en una conversación, designado como “alternancia de códigos” (*Code-Switching*) o “mezcla de códigos” (*Code-Mixing*), lo cual constituye un indicio de la aceptación del español (Zimmermann 2013, 415).

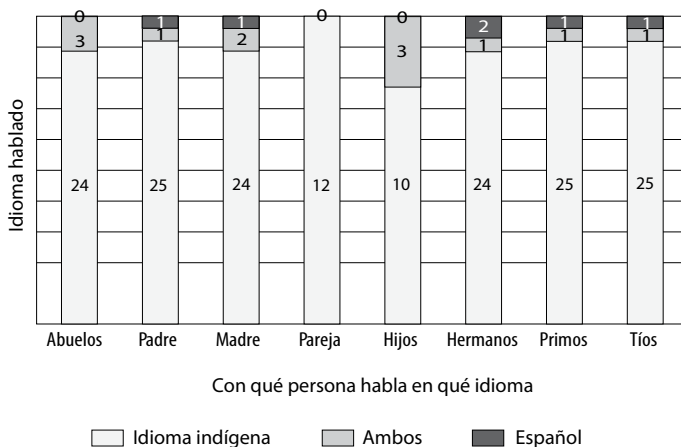
A continuación se examinan diferentes ámbitos de vida con respecto a la elección lingüística de los encuestados: estos espacios se dividen en el sector privado, el sector semipúblico y el sector público. En este estudio el sector privado incluye la casa y la familia, al sector semipúblico la vecindad, las reuniones de la comunidad y las fiestas, y al sector público el trabajo, la iglesia, la escuela, las tiendas, los mercados, las oficinas y los asuntos administrativos. Se contraponen además el uso lingüístico de los grupos I-1, I-2 y I-3 en los ámbitos de vida seleccionados.

En cuanto al sector privado, 15 informantes de los grupos I-2 y I-3 hablan con adultos y personas mayores su lengua vernácula. 14 de éstos la hablan también con niños y adolescentes. El encuestado I-3.1 se manifestó de la siguiente manera: “A nuestros hijos les hablamos en náhuatl, en la familia siempre hablamos náhuatl, nada de español, para no perder nuestro idioma, nuestros raíces, nuestros costumbres. En mi pueblo y con los de aquí, con familia y amigos hablamos náhuatl” (DE 2014, 176). En total, el 89 % de los 27 encuestados se comunica con miembros de la familia en su lengua materna. Los otros, el 11 %, utiliza las dos lenguas o sólo el español. Mientras que los informantes de los grupos I-2 y I-3 usan exclusivamente la lengua minoritaria, excepto en conversaciones con sus hijos a veces usan el español; tres<sup>32</sup> de los doce niños difieren de estos valores: conversan con sus miembros de la familia en ambas lenguas o exclusivamente en español.

Resultó llamativo que tres personas interrogadas cambian de código con sus hijos. I-3.6, por ejemplo, siempre habla con su hija

<sup>32</sup> Dos de los niños, I-1.1 y I-1.2, provienen de familias en las cuales los padres hablan idiomas distintos: náhuatl y español o totonaco y otomí respectivamente.

## GRÁFICA I. El uso de los idiomas en la familia



Fuente: Elaboración propia.

adulta en mazahua, y ella, a pesar de entenderlo todo, le suele responder en español.<sup>33</sup> La hija es, por tanto, una bilingüe receptiva. La mujer purépecha I-2.5 contó que su hijo de diez años, quien no aprendió español hasta entrar en la escuela, a veces se dirige a ella en español a lo cual ella le contesta también en esta lengua. La informante I-2.6 experimentó el fenómeno de la mezcla de códigos en su familia. Ella tiene tres hijos, un niño de un año y dos niñas de tres y seis años. La hija menor sólo posee conocimientos receptivos de purépecha:

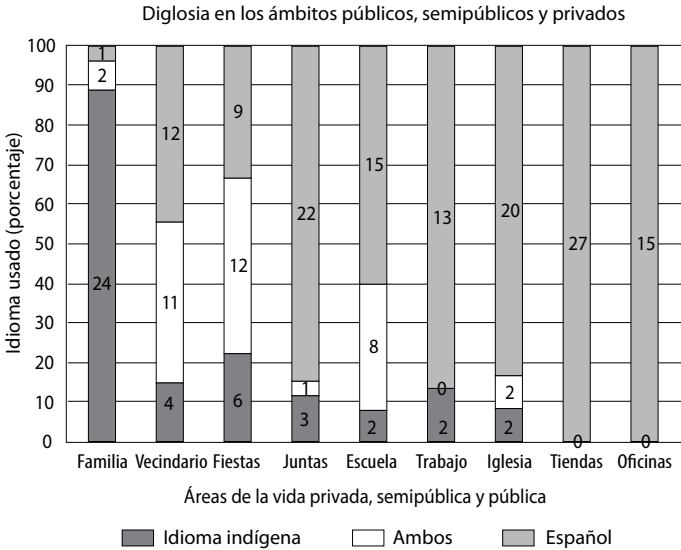
La chiquita sí entiende, pero ya no lo habla. Yo creo que es porque escucha más a personas hablando en español,<sup>34</sup> pero sí entiende. Cuando le hablo

<sup>33</sup> La encuestada acepta esta situación comunicativa y no puede explicar el comportamiento conversacional de su hija. Solamente nota: “Lo más que los que ahorita crece y ya no habla mazahua” (DE 2014, 202).

<sup>34</sup> La informante ayuda casi a diario en la cocina de la escuela Nenemi en la preparación de las comidas. Suele llevar al trabajo a sus dos hijos pequeños. Allí se habla casi exclusivamente en español.



GRÁFICA 2. Diglosia en los ámbitos públicos, semipúblicos y privados



Fuente: Elaboración propia.

así, ella me contesta en español. La mayor sí sabe, ella no. Allá cuando vamos al pueblo, jugando con los niños sí lo habla; pero no como debe de ser, pero como le salga. En la casa siempre hablamos con mi idioma, pero ella siempre sale con español (DE 2014, 165-166).

En lo pertinente al sector semipúblico, se preguntó por el idioma de comunicación en la vecindad, en las fiestas y en encuentros y reuniones de la comunidad.

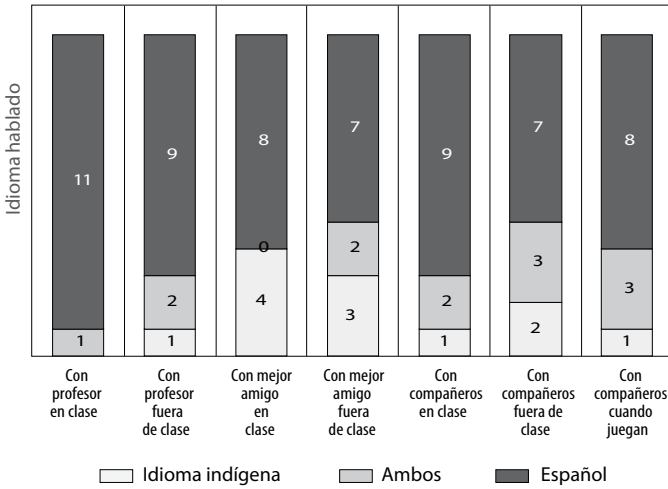
Varios de los interrogados destacaron que en León se utiliza el español en estos entornos, mientras que en sus pueblos de origen ellos hablan en su lengua materna, como lo afirma I-3.7: “Si fuéramos en mi pueblo, pues puro purépecha” (DE 2014, 208). En conversaciones con los vecinos sólo cuatro encuestados usan su lengua indígena, doce el español y once usan ambas lenguas. Los niños emplean el español en estas situaciones con mayor frecuencia que

los informantes de los grupos I-2 y I-3; así solamente uno de los niños indicó hablar con los vecinos en la lengua vernácula, cuatro utilizan los dos idiomas y siete exclusivamente el español. Los entrevistados que viven en la Comunidad Mixteca (originarios de Oaxaca) dijeron que con sus vecinos hablan en su idioma ancestral, mientras que los habitantes del Centro Loyola usan el español (por ejemplo, la única familia mazahua del centro Loyola que vive en el Centro Loyola no tiene con quien hablar en mazahua y, por ello, conversa en español con los demás habitantes), ambas lenguas (hablantes de etnias que son una minoría en el Centro Loyola, como los otomíes y los mixtecos de Guerrero) o en su mayoría sus idiomas indígenas en vez del español con sus vecinos (esto lo dijeron especialmente hablantes del purépecha y del náhuatl, que se debe al hecho de que en el Centro Loyola viven varias familias de ambas agrupaciones lingüísticas). Por eso el uso de idiomas con vecinos depende de la comunidad en la que el hablante vive.

Lo mismo se pudo observar en cuanto al uso de lenguas en fiestas, dependiendo de que si la fiesta era sólo con familiares o paisanos, o si era una fiesta multicultural, por ejemplo, celebrada en el Centro Loyola. En las encuestas se registró, que en las fiestas y celebraciones, seis de los entrevistados hablan su lengua originaria, nueve personas hacen uso del español y doce emplean ambos idiomas. Subrayaron otra vez que en las fiestas de sus pueblos hablan su lengua materna. Además varios de los informantes explicaron que conversan en su lengua autóctona con miembros de la misma etnia, pero que utilizan el español en la presencia de personas no indígenas o miembros de otros grupos étnicos, como lo ilustra I-3.1: “Si son puras familiares, pues náhuatl, si hay invitados quienes hablan español, pues español” (DE 2014, 177).

En las reuniones del barrio, como en las juntas de comunidad en el Centro Loyola, donde se hace anuncios y se discute sobre diferentes temas, se habla mayoritariamente en español, como confirmaron 22 encuestados. Un informante utiliza en estas situaciones comunicativas las dos lenguas y tres personas sólo su lengua materna. Dos de ellos forman parte de la Comunidad Mixteca y uno vive fuera del Centro Loyola en una casa de alquiler.

GRÁFICA 3. La situación comunicativa en la escuela Nenemi



Fuente: Elaboración propia.

En el sector público se habla predominantemente español. Puesto que en la escuela Nenemi se promociona el uso de las lenguas minoritarias, se puede observar allí un mayor porcentaje de conversaciones en lengua indígena en comparación con ámbitos fuera del Centro Loyola, como el puesto de trabajo, las tiendas o el ayuntamiento. Por consiguiente, Nenemi presenta un lugar especial en este sector.

Dos de los encuestados declararon utilizar su lengua vernácula en la escuela, ocho se comunican en ambos idiomas y quince sólo en español. Los alumnos fueron asimismo interrogados con más detalle sobre el uso lingüístico en la escuela. Debieron especificar como hablan con los profesores, con el mejor amigo o la mejor amiga y con sus compañeros de clase dentro y fuera del aula: en clase once alumnos se dirigen a los profesores exclusivamente en español, fuera del aula tres de los niños hablan con ellos en la lengua vernácula o en ambos idiomas.

Con cinco menciones en total se utiliza la lengua materna fuera de clase más frecuentemente en conversaciones con el mejor amigo

o con los compañeros de clase. Por lo tanto, se pudo demostrar que dentro del aula la situación de enseñanza es la más resistente al uso de la lengua indígena. Además fue posible observar que sólo los niños del grupo étnico nahua utilizan su lengua originaria en la escuela, probablemente debido al hecho de que los niños de las otras etnias son menos numerosos en Nenemi.

Al preguntarles si alguna vez les fue prohibido hablar su idioma indígena dentro de la escuela, nueve niños lo negaron y uno no dio ninguna información al respecto. El alumno I-1.5 mencionó que un profesor les pidió utilizar el español en clase para que todos le pudieran entender bien. La encuestada I-1.4 dijo que no le era permitido usar su lengua materna en la escuela no indígena, a la cual asistió antes de irse a Nenemi. La alumna I-1.11 relató un incidente específico: “Pero hay un niño, y su mamá le dijo que puede irse a la escuela, pero bajo una condición, que no puede hablar su idioma; si no, le iba a pegar, y aunque las maestras insisten, está esforzado hablar español” (DE 2014, 122). Parece que esa madre aprecia poco su lengua minoritaria, así que prohibió a su hijo usarla por vergüenza. Es posible que la madre pusiera eso como condición para la escolarización de su hijo con el fin de que aprendiera el español. Del grupo I-3 dos informantes confirmaron que era tabú hablar la lengua indígena en clase y que fue castigado incluso: “Dentro del salón sí, querían los maestros que hablamos español en el horario de clase. [Una maestra] nos multaba. Teníamos que pagar dos pesos si decíamos algo en nuestra lengua (I-3.1)” (DE 2014, 175).

En la iglesia, 20 de los informantes se comunican en español, dos en ambas lenguas y otros dos en la lengua minoritaria.<sup>35</sup> Algunos encuestados (entre ellos I-3.3 y I-3.5) añadieron sin embargo que en su pueblo de origen se hace uso de las dos lenguas durante las misas. El informante I-1.12 mencionó que en León se celebra la misa en español, pero que hablan purépecha entre ellos.

<sup>35</sup> Dos de ellos (I-2.3 y I-3.4) viven en la Comunidad Mixteca: “En la comunidad tenemos una iglesia chiquita y hablamos mixteco” (I-2.3, DE 2014, 146). Otros dos de los encuestados (I-3.3 y I-3.5) viven fuera del Centro Loyola y se refirieron a la iglesia en su pueblo de origen.

De las personas entrevistadas, 13 hablan español en el trabajo. Los dos informantes I-2.4 y I-3.7 que señalaron usar su lengua materna en el empleo trabajan como artesanos, fabricando y pintando figuras de yeso en el Centro Loyola. De estos datos se desprende que no se pueden utilizar las lenguas indígenas en el sector público fuera del Centro Loyola.

Todos los 27 encuestados indicaron que la comunicación durante las compras en los mercados locales y regionales, así como en las tiendas se lleva a cabo exclusivamente en español. Además afirmaron por unanimidad 15 informantes de los grupos 2 y 3 que utilizan el español con las autoridades. No obstante, varias personas destacaron que en sus lugares de origen pueden hacer uso de su lengua materna para tales asuntos. La entrevistada I-2.1 explicó claramente los dominios de uso de su lengua: “El náhuatl para que te comuniqués con los de tu comunidad y el español para que te comuniqués con las personas a que encuentres en la calle” (DE 2014, 133).

En resumen, se puede constatar que se presenta una situación de diglosia en los indígenas que viven en León. En el sector privado, las lenguas autóctonas demuestran una mayor resistencia, puesto que las personas prefieren utilizar sus idiomas maternos en estas situaciones comunicativas. En el sector semipúblico los indomexicanos hacen uso de ambos idiomas. Cuanto más oficial es un acto de habla tanto mayor es la tendencia de recurrir al español. En el sector público se comunican predominantemente en español. Solamente en situaciones que tienen lugar en el área del Centro Loyola o en la Comunidad Mixteca los hablantes usan de vez en cuando su lengua minoritaria. Las personas encuestadas además afirmaron repetidamente que en conversaciones en las que tienen que utilizar el español en León, a diferencia de sus lugares de origen también pueden emplear su lengua indígena. Esto se debe principalmente al hecho de que León no cumple con los requisitos necesarios para el uso de las lenguas originarias en el ámbito público, dado que por un lado sólo un pequeño porcentaje de los habitantes habla una lengua vernácula y que, por otro, los miembros de las diferentes etnias residen y trabajan dispersas por toda la ciudad. Esto requiere la comunicación en español en los ámbitos semipúblicos, pero sobre todo en el

entorno público. En referencia con el cuarto criterio del informe de la UNESCO, *Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua*, en vista de estos resultados, prevalecen entre los informantes los niveles cuatro, *paridad plurilingüe*<sup>36</sup> y tres, *ámbitos decrecientes*<sup>37</sup> (UNESCO 2003, 8-9).

Además, los encuestados fueron preguntados por la disponibilidad y el acceso a medios de comunicación en sus lenguas autóctonas. Resultó que la población indígena cuenta con muy pocos libros accesibles en sus idiomas.<sup>38</sup> También señalaron que en León no pueden escuchar ninguna emisora de radio en las lenguas minoritarias. De igual modo, los programas de televisión están disponibles exclusivamente en español, como indican los informantes. Esto contrasta, sin embargo, con la oferta en sus lugares de origen, puesto que 12 personas entrevistadas de los grupos I-2 y I-3 mencionaron poder escuchar la radio en lengua indígena en sus pueblos. Algunas de las respuestas fueron: “Aquí no, en Ichán sí. En Michoacán, el [*sic*] radio habla en purépecha” (I-2.5, DE 2014, 161). “Aquí no, allá. Todo el

<sup>36</sup> *Paridad plurilingüe*: “Una o más lenguas dominantes, y no la lengua del grupo etnolingüístico, son las primariamente empleadas en la mayoría de los ámbitos oficiales: el gobierno, la administración y la enseñanza. No obstante, la lengua en cuestión puede seguir siendo esencial en una serie de ámbitos públicos, especialmente en las instituciones religiosas tradicionales, el comercio de proximidad y aquellos lugares donde tienen trato social los miembros de la comunidad. El resultado de la coexistencia de las lenguas dominantes y no dominantes es que los hablantes utilizan cada una de ellas para diferentes funciones (*diglosia*), la lengua no dominante es empleada en contextos informales y en el ámbito familiar y la lengua dominante en contextos oficiales y públicos. Los hablantes pueden considerar que la lengua dominante es la lengua de las oportunidades sociales y económicas. De cualquier manera es posible que los miembros de más edad de la comunidad sigan utilizando sólo su lengua minoritaria. Nótese que el plurilingüismo, común en todo el mundo, no conduce necesariamente a la pérdida de lenguas” (UNESCO 2003, 8).

<sup>37</sup> Este nivel significa: “La lengua no dominante pierde terreno. Los padres empiezan a utilizar la lengua dominante en su trato cotidiano con los hijos en el hogar, y los niños pasan a ser semihablantes de su lengua materna (*bilingües pasivos*). Los padres y los mayores de la comunidad tienden a ser bilingües activos en las lenguas dominante y vernácula: entienden y hablan las dos. Puede haber niños bilingües en familias donde se utilice activamente la lengua vernácula” (*idem*).

<sup>38</sup> La biblioteca de la escuela Nenemi dispone de unos libros infantiles en las lenguas vernáculas. Sin embargo, no hay libros en todas las lenguas que hablan los niños. Asimismo, hasta ahora la escuela recibió sólo escasos materiales didácticos bilingües por parte de la SEP o del INALI.

día, hay uno” (I-2.6, DE 2014, 166). “Allá en Veracruz, está una radiodifusora, XCZL, hablan puro náhuatl” (I-3.1, DE 2014, 177).

Por consiguiente, esa circunstancia supone una limitación importante para los indígenas de León con respecto a ese ámbito del uso lingüístico. Si los hablantes desean hacer uso de los medios de comunicación en León, lo tendrán que hacer en español. A causa de esta pérdida funcional del idioma se reduce por tanto el uso de la lengua materna de la población indígena. Relacionando estos datos con el quinto criterio del informe de la UNESCO, *Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación*, la disponibilidad de los medios de comunicación en las lenguas indígenas en León corresponde al primer nivel, *mínima*: “La lengua se utiliza sólo en unos pocos nuevos ámbitos” (UNESCO 2003, 10). Usando como referencia el criterio nueve del informe de la UNESCO, *Tipo y calidad de la documentación*, tiene validez el tercero<sup>39</sup> de los cinco grados de vitalidad, que significa *pasable*.<sup>40</sup>

## CONCLUSIONES

En el transcurso de este artículo la autora presentó los conocimientos de idioma de 67 personas indígenas y el uso de sus idiomas en varios contextos de la vida diaria. El estudio se basó tanto en la autoevaluación de los informantes, como en perfiles lingüísticos, los cuales fueron realizados por los profesores de la escuela Nenemi para describir los conocimientos lingüísticos de los alumnos de las clases 3-6. Se observó que los adultos tienen mejores conocimientos de los idiomas indígenas y problemas con el español, mientras que la mayoría de los niños son bilingües y dominan el español mucho mejor

<sup>39</sup> Grado 3: “Puede haber una gramática aceptable o un número suficiente de gramáticas, diccionarios y textos, pero no medios de comunicación cotidianos; pueden existir registros de audio y vídeo de calidad variable o diverso grado de anotación” (*ibidem*, 15).

<sup>40</sup> Con respecto a los idiomas hablados en el Centro Loyola, están disponibles diccionarios, libros de gramática y en parte también textos del INALI y de la SEP. Muchos de los informantes mencionaron que conocen o poseen libros o textos en su lengua autóctona. A medios audiovisuales como la radio y la televisión, así como a periódicos no tienen casi ningún acceso en León. La evaluación de ese criterio por parte de la investigadora fue confirmado por el doctor Wright Carr.

que sus padres. Los datos obtenidos mostraron que sólo 22 de 50 niños (44 %) dominan su idioma indígena perfectamente, mientras que 17 jóvenes y adultos (100 %) manejan su lengua ancestral perfectamente. Por consiguiente, en la escala de la UNESCO (2003) aplica el grado 4 de vitalidad: “Vulnerable (4): La lengua materna es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de determinada comunidad –pero no de todos–, y a veces se limita a ámbitos sociales específicos” (UNESCO 2003, 6). Además se mostró que la competencia oral en los idiomas indígenas es mejor que la competencia escrita en los idiomas vernáculos. Estos resultados ponen de manifiesto el peligro de desaparición de los idiomas indígenas en León, Guanajuato. Para precisar estos datos, faltan estudios adicionales que determinen los conocimientos lingüísticos de los indígenas en sus idiomas autóctonos con exactitud. Lo cual podría realizarse mediante la confirmación de la autoevaluación de los hablantes con respecto a su desempeño basado en el uso del idioma en conversación con un hablante de la misma etnia.

En el estudio también se analizaron los contextos en los cuales se usan los idiomas. Se puede constatar que se presenta una situación de diglosia en los indígenas que viven en León. En el sector privado las lenguas autóctonas demuestran mayor resistencia, puesto que las personas prefieren utilizar sus idiomas maternos en estas situaciones comunicativas. En el sector semipúblico los indomexicanos hacen uso de ambos idiomas. Cuanto más oficial es un acto de habla tanto mayor es la tendencia de recurrir al español. En cuanto al reporte de la UNESCO (UNESCO 2003, 8) se evalúa la situación con los factores 3 (Ámbitos decrecientes (3): “La lengua no dominante pierde terreno”) y 4 (Paridad plurilingüe (4): “Una o más lenguas dominantes, y no la lengua del grupo etnolingüístico, son las primariamente empleadas en la mayoría de los ámbitos oficiales”). Se puede concluir que en León prevalece una relación asimétrica de poder entre el español e idiomas indígenas. Debido a la importancia del español en la sociedad ciudadana poco a poco los hablantes dejan de utilizarlas y tienden a hablar el español en varios ámbitos de comunicación. Por consiguiente se puede resumir que en León el uso de idiomas indígenas está claramente en peligro.



## ANEXOS

TABLA I. Índice de los indígenas entrevistados

**Informantes de los grupo I-1 (8 a 13 años), I-2 (14 a 28 años)  
y I-3 (30 a 53 años)**

<i>Abreviatura</i>	<i>Idioma</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>
I-1.1	Náhuatl	8	Femenino (F)
I-1.2	Otomí / Totonaco	8	Masculino (M)
I-1.3	Mixteco	11	F
I-1.4	Otomí	9	F
I-1.5	Náhuatl	10	M
I-1.6	Purépecha	10	M
I-1.7	Náhuatl	12	M
I-1.8	Tzotzil	11	M
I-1.9	Náhuatl	13	F
I-1.10	Otomí	11	M
I-1.11	Náhuatl	12	F
I-1.12	Purépecha	12	M
I-2.1	Náhuatl	14	F
I-2.2	Mixteco	18	M
I-2.3	Mixteco	21	M
I-2.4	Purépecha	25	M
I-2.5	Purépecha	26	F
I-2.6	Purépecha	27	F
I-2.7	Náhuatl	28	F
I-3.1	Náhuatl	30	M
I-3.2	Purépecha	31	F
I-3.3	Náhuatl	45-50	F
I-3.4	Mixteco	47	M
I-3.5	Náhuatl	49	M
I-3.6	Mazahua	49	F
I-3.7	Purépecha	52	F
I-3.8	Purépecha	53	F
Maestro Francisco	Purépecha		M
Maestra Yolanda	Otomí		F

TABLA 2. Índice de los alumnos de las clases 3/4 y 5/6

**Clase 3**

<i>Signo</i>	<i>Informante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Idioma</i>
3K-1	–	Masculino (M)	8	Náhuatl
3K-2	–	M	9	Náhuatl
3K-3	–	M	9	Náhuatl
3K-4	–	M	10	Náhuatl
3K-5	–	Femenino (F)	9	Náhuatl
3K-6	–	M	9	Náhuatl
3K-7	–	M	8	Náhuatl
3K-8	I-1.2	M	8	Otomí
3K-9	–	F	10	Náhuatl
3K-10	–	M	11	Náhuatl
3K-11	I-1.1	F	8	Náhuatl
3K-12	–	F	8	Náhuatl
3K-13	–	F	8	Purépecha
3K-14	–	M	10	Náhuatl
3K-15	–	F	9	Náhuatl
3K-16	–	F	9	Náhuatl
3K-17	–	M	11	Mixteco
3K-18	I-1.3	F	10	Mixteco

**Clase 4**

<i>Signo</i>	<i>Informante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Idioma</i>
4K-1	–	F	9	“Local” (no indígena)
4K-2	–	M	10	Náhuatl
4K-3	–	M	9	Náhuatl
4K-4	–	F	10	Náhuatl
4K-5	–	F	10	“Local”
4K-6	–	M	10	Náhuatl
4K-7	–	F	9	Náhuatl
4K-8	I-1.5	M	10	Náhuatl
4K-9	I-1.6	M	10	Purépecha

TABLA 2. Índice de los alumnos de las clases 3/4 y 5/6 (continuación)

<i>Signo</i>	<i>Informante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Idioma</i>
4K-10	–	M	9	Náhuatl
4K-11	–	M	11	Náhuatl
4K-12	–	M	10	Purépecha
4K-13	–	F	10	Náhuatl
4K-14	I-1.4	F	10	Otomí
<b>Clase 5/6</b>				
<i>Signo</i>	<i>Informante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Idioma</i>
K56-1	–	M	12	Náhuatl
K56-2	–	M	12	“Local”
K56-3	I-1.9	F	14	Náhuatl
K56-4	–	F	14	Náhuatl
K56-5	–	F	14	Náhuatl
K56-6	I-1.11	F	13	Náhuatl
K56-7	I-1.12	M	12	Purépecha
K56-8	–	F	12	Náhuatl
K56-9	–	F	13	Náhuatl
K56-10	–	M	12	Náhuatl
K56-11	–	M	11	Náhuatl
K56-12	–	M	13	Purépecha
K56-13	–	F	12	Náhuatl
K56-14	I-1.7	M	12	Náhuatl
K56-15	–	F	12	Náhuatl
K56-16	–	F	12	Náhuatl
K56-17	–	F	12	Náhuatl
K56-18	–	M	11	“Local”
K56-19	–	F	10	“Local”
K56-20	I-1.10	M	11	Otomí
K56-21	–	F	12	Náhuatl
K56-22	–	M	15	Náhuatl
K56-23	I-1.8	M	11	Tzotzil

TABLA 3. Conocimientos lingüísticos de los alumnos de la clase 3/4 y de la clase 5/6

**Conocimientos de idiomas**

<i>Lengua</i>	<i>Perfectamente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Sólo entiende</i>
Lengua indígena	22	20	2	6
Español	1	26	21	2

**Comparación de idiomas**

<i>Idioma indígena</i>	<i>Mucho más que el español</i>	<i>Un poco más que el español</i>	<i>Igual que el español</i>	<i>Un poco menos que el español</i>	<i>Mucho menos que el español</i>
Hablar	41	1	1	0	7
Entender	38	5	4	2	1
Leer	0	2	11	19	17
Escribir	0	1	10	19	19

TABLA 4. Conocimientos de idiomas del grupo I-1: Evaluaciones de los niños y profesores en comparación

**Conocimientos de idiomas**

<i>Lengua</i>	<i>Perfectamente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Sólo entiende</i>
Lengua indígena (niños)	10		1	1
Lengua indígena (profesores)	4	5	–	3
Español (niños)	8	2	2	–
Español (profesores)	1	7	3	1

TABLA 4. Conocimientos de idiomas del grupo I-1: Evaluaciones de los niños y profesores en comparación (continuación)

<b>Comparación lingüística</b>						
<i>Idioma indígena</i>	<i>Mucho más que el español</i>	<i>Un poco más que el español</i>	<i>Igual que el español</i>	<i>Un poco menos que el español</i>	<i>Mucho menos que el español</i>	<i>Ningún conocimiento</i>
Hablar (niños)	2	1	7	1	1	–
Hablar (profesores)	7	1	–	–	4	–
Entender (niños)	2	1	7	2	–	–
Entender (profesores)	7	2	1	1	1	–
Leer (niños)	–	–	–	2	10	–
Leer (profesores)	–	1	3	3	5	–
Escribir (niños)	–	–	–	1	10	1
Escribir (profesores)	–	1	2	4	5	–

TABLA 5. Conocimientos de idiomas y comparación lingüística del grupo I-2

<b>Conocimientos de idiomas</b>				
<i>Lengua</i>	<i>Perfectamente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Sólo entiende</i>
Idioma indígena	7	–	–	–
Español	1	4	2	–

TABLA 5. Conocimientos de idiomas y comparación lingüística del grupo I-2 (continuación)

<b>Comparación lingüística</b>					
<i>Idiomas indígenas</i>	<i>Mucho más que el español</i>	<i>Un poco más que el español</i>	<i>Igual que el español</i>	<i>Un poco menos que el español</i>	<i>Mucho menos que el español</i>
Hablar	3	3	1	–	–
Entender	2	2	3	–	–
Leer	–	–	1	1	5
Escribir	–	–	1	1	5

TABLA 6. Conocimientos de idiomas y comparación lingüística del grupo I-3

<b>Conocimiento de idiomas</b>						
<i>Lengua</i>	<i>Perfectamente</i>	<i>Muy bien</i>	<i>Bien</i>			
Idioma indígena	8	–	–			
Español	2	1	5			

<b>Comparación lingüística</b>						
<i>Idiomas Indígenas</i>	<i>Mucho menos que el español</i>	<i>Un poco menos que el español</i>	<i>Igual que el español</i>	<i>Un poco menos que el español</i>	<i>Mucho menos que el español</i>	<i>Sin conocimientos</i>
Hablar	3	3	2	–	–	–
Entender	3	3	2	–	–	–
Leer	–	1	1	2	1	3
Escribir	–	1	–	2	1	4

## REFERENCIAS

- ABELLÓ CONTESSE, Cristián. 2010. "El bilingüismo familiar no convencional y el papel dependiente del enfoque UPUL". En *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, ed. Cristián Abelló Contesse, Christoph Ehlers y Lucía Quintana Hernández, 171-209. Bern: Peter Lang.
- ABELLÓ CONTESSE y Christoph EHLERS. 2010. "Escenarios bilingües: una visión global". En *Escenarios bilingües: El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, ed. Cristián Abelló Contesse, Christoph Ehlers y Lucía Quintana Hernández, 7-39. Bern: Peter Lang.
- APPEL, René y Pieter MUYSKEN. 2005. *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press, Amsterdam Academic Archive.
- BOLLÉE, Annegret y Ingrid NEUMANN-HOLZSCHUH. 2009. *Spanische Sprachgeschichte -Uni-Wissen Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- BOURDIEU, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*, ed., intr. John Thompson. Cambridge: Polity Press.
- CÁRDENAS GÓMEZ, Erika Patricia. 2014. "Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas". *Intersticios Sociales* (7): 1-28.
- COULMAS, Florian. 1992. *Die Wirtschaft mit der Sprache: Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- CRESWELL, John. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4ª. ed. Londres: Sage.
- FERGUSON, Charles. 1971. "Diglossia (1959)". En *Language Structure and Language Use: Essays*, 1-26. Stanford: Stanford University Press.
- FISHMAN, Joshua. 1972. "Societal Bilingualism: Stable and Transitional". En *Language in Sociocultural Change. Essays by Joshua A. Fishman*, ed. Anwar Dil, 135-153. Stanford: Stanford University Press.
- \_\_\_\_\_. 1975. *Soziologie der Sprache: Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München: Hueber.

- GEIGER, Hanna Lene. 2010. “‘Maestra, ¿Qué es un indígena?’: Sprechereinstellungen in einer mehrsprachigen Gemeinschaft in Oaxaca, Mexiko”. Tesis, Universidad de Tübingen.
- GNIECH, Gisla. 1980. “Experimenteller Bias: dargestellt am Beispiel der Einstellungsforschung”. En *Einstellungsmessung-Einstellungsforschung*, ed. Franz Petermann, 85-98. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- GOFFMAN, Erving. 1989. “On Fieldwork”. *Journal of Contemporary Ethnography* 18(2): 123-132.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. 2012. “La oralidad: tradición ancestral para preservación de la memoria colectiva”. *ArsHistorica* (4): 1-14.
- KOCIANOVÁ, Maria. 2005. “Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder: Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter”. PhD diss., Universidad de Múnich. [http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4191/1/Kocianova\\_Maria.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/4191/1/Kocianova_Maria.pdf) (Fecha de consulta: 26 de febrero de 2015).
- ONG, Walter. 2006. *Oralidad y Escritura-Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- O’ROURKE, Bernadette, Joan PUJOLAR y Fernando RAMALLO. 2015. “New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity-Foreword”. *International Journal of the Sociology of Language* (231): 1-20.
- PATZELD, Carolin y Sandra HERLING. 2013. “Definitionen: Grundbegriffe der spanischen Soziolinguistik”. En *Weltsprache Spanisch: Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*, ed. Sandra Herling y Carolin Patzelt, 855-865. Stuttgart: Klett.
- PFEILER, Barbara. 1988. “El uso de dos lenguas en contacto”. *Estudios de Cultura Maya* (17): 423-444.
- PRZYBORSKI, Aglaja y Monika WOHLRAB-SAHR. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4ª. ed. München: Oldenbourg.
- SCHNUCHEL, Sophia. 2014. “Empirische Daten zur soziolinguistischen Erhebung in León, Mexiko: Interviews, Fragebögen und Sprachprofile”. Documento inédito.



- \_\_\_\_\_. 2016. “Ya no quieren hablar sus lenguas”. Der Kontakt des Spanischen mit indigenen Sprachen in León, Mexiko” - Eine soziolinguistische Studie. Mesa Redonda. Universidad de Erlangen-Nuremberg.
- TERBERG, Roland y Laura GARCÍA LANDA. 2011. *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO, Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. 2003. “Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas”. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE\\_Spanish\\_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf) (Fecha de consulta: 29 de marzo de 2016).
- VERGARA ROMANÍ, Liv Kony. 2003. “Políticas Lingüísticas y Educativas en México”. *MEXTESOL Journal* 26 (3): 37-51.
- WEINEL, Meike. 2011. *Bedrohte Sprachen zwischen Sprachtod und Spracherhalt am Beispiel des Palenquero: Sprechereinstellungen und Sprachverhalten der jungen Generation in Barranquilla*. Tesis, Universidad de Mainz.
- ZIMMERMANN, Klaus. 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt: Vervuert.
- \_\_\_\_\_. 2011. “La construcción ecolingüística del contacto de lenguas (español y amerindias)”. En *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico. In memoriam Manuel Alvar*, ed. Yolanda Congosto Martín y Elena Mendes García de Padres, 361-388. Frankfurt: Vervuert.
- \_\_\_\_\_. 2013. “Mexiko”. En *Weltsprache Spanisch: Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*, ed. Sandra Herling y Carolin Patzelt, 409-439. Stuttgart: Klett.