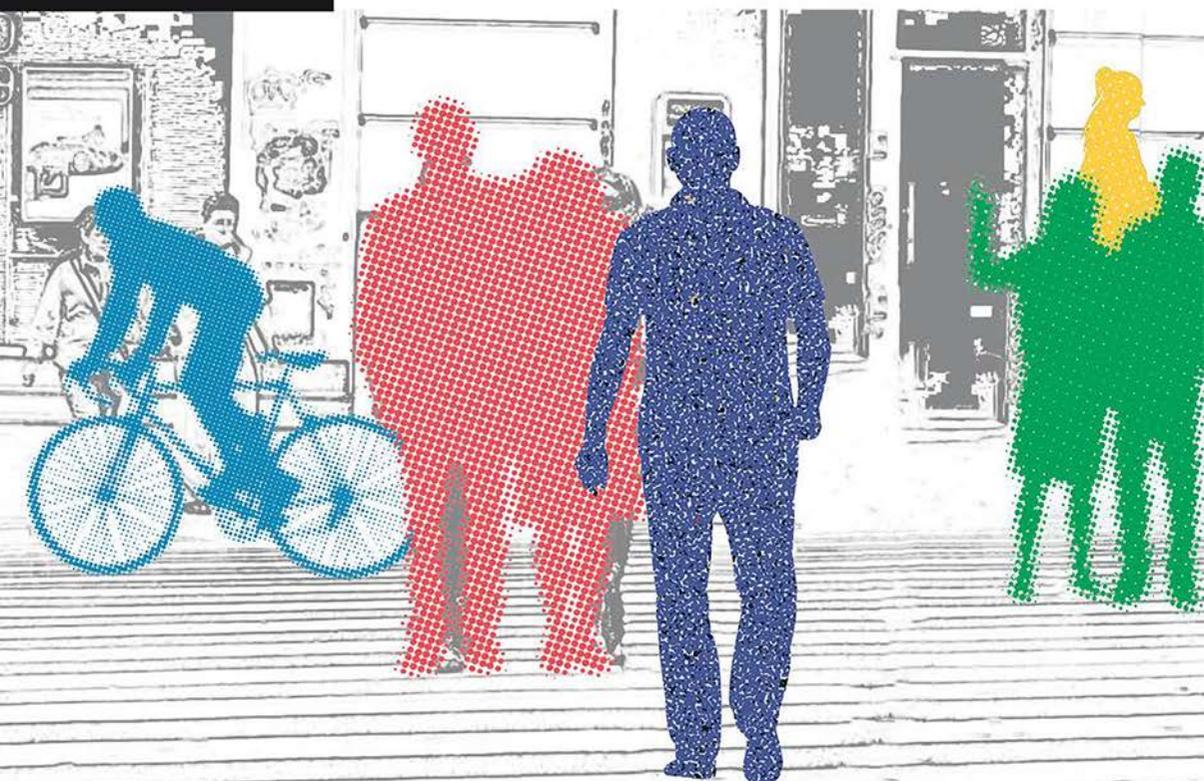


# Lenguaje y construcción de la identidad



Una mirada desde diferentes ámbitos

**Sabine Pflieger**  
Coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México



**Lenguaje y construcción de la identidad:  
una mirada desde diferentes ámbitos**

## **Universidad Nacional Autónoma de México**

Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

### **Secretaría general**

Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario general

### **Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción**

María del Carmen Contijoch Escontria

Directora

Claudia Guadalupe García Llampallas

Secretaria General

Karen Beth Lusnia

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

### **Comité Editorial**

María del Carmen Contijoch Escontria

Presidenta

Claudia Guadalupe García Llampallas, Karen Beth Lusnia, Noëlle Groult Bois, Lourdes Cuéllar Valcárcel, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Laura García Landa, Claudia Lucotti Alexander, Ioana Cornea, Daniel Rodríguez Vergara, Silvia López del Hierro, Leonardo Herrera González, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

**Lenguaje y construcción de la  
identidad:  
una mirada desde diferentes ámbitos**

Sabine Pflieger  
coordinadora



Universidad Nacional Autónoma de México

2018

Primera edición, agosto de 2018

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán

04510 México, D. F.

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

publicaciones@enallt.unam.mx

**Diseño de portada**

Enio Ramírez Campos

**Cuidado editorial**

Óscar Luna

**Formación**

Andrés Bodegas

**Coordinación editorial**

Enio Ramírez Campos

ISBN: 978-607-30-0667-5

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohíbe la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

## Prefacio

*La búsqueda de la identidad es la tarea y la responsabilidad vital del sujeto, y esta empresa de construirse a sí mismo constituye al mismo tiempo la última fuente de arraigo.*

ZYGMUNT BAUMAN

Zygmunt Bauman es el mejor ejemplo de lo que él mismo caracteriza como una *identidad líquida*; nació como polaco, emigró a Rusia donde vivió una temporada larga, estudió en Israel, y finalmente, se mudó a Inglaterra, convirtiéndose en ciudadano británico. Y uno se pregunta si el hecho de haber obtenido el pasaporte inglés lo convirtió, al final de su vida, en un inglés. Y, ¿en qué consistiría esa *inglesidad* con tantas otras identidades adquiridas a lo largo de la vida? Al ser preguntado, Bauman mismo afirma que es casi imposible conferirle a alguien una identidad 'única' basada en rasgos pertenecientes a un solo grupo o una nación.

De esta pequeña reflexión inicial vemos que la descripción de posibles configuraciones identitarias, se requiere siempre de la interacción de muchos factores que no se agotan en conceptos como *grupo* o *nación*, porque la identidad es una estructura compleja, que se organiza alrededor de múltiples parámetros y estructuras sociales dinámicas.

Dar respuestas a la construcción de una identidad particular o de identidades múltiples, no es tarea fácil y siempre guarda una enorme complejidad descriptiva. La creciente internacionalización y globalización del mundo alimenta hoy un vasto campo de estudio sobre todo tipo de identidades diferentes

(Schwartz, *et al* 2012; Bauman, 2004; Morin, 2004; Abrams & Hogg, 1999; Benwell & Stokoe, 2009; Froese & di Paolo, 2011; Pflieger & Steffen, 2012; Pflieger, 2015). Desde estas perspectivas, la identidad puede ser definida de muchas maneras; como colectiva, individual o en relación a otros, resultando de ahí constructos como identidades autóctonas e identidades mayoritarias o incluso identidades transnacionales. Pero en el estudio de la identidad, se definen identidades corporativas y otras que son virtuales o digitales. Hablamos de identidades trucas y también de crisis de identidad en determinados momentos de la vida. Organismos internacionales nos conceden el derecho a una identidad y creamos nacionalmente documentos que la comprueban. Pero también una identidad puede ser robada, o puede ser gestionada por gerentes de identidad que no son humanos, sino cerebros tecnológicos. Dependiendo del interés y la perspectiva investigativa, la identidad a veces es un proceso, otras veces es un constructo; puede cambiar, puede renovarse, es dinámica y movable, pero al mismo tiempo es perenne y duradera. Definir, en este universo de posibilidades, lo que es identidad (en singular) resulta ser una tarea imposible y poco fructífera. Lo que nos queda es estudiar el constructo complejo de la identidad en los múltiples discursos que a lo largo de la vida tejen un universo de significación alrededor de un ser humano, significándolo no solamente en su autoconcepción, sino también en su relación con otros en ambientes específicos. Somos lo que somos a partir de construcciones simbólicas instanciadas en lenguaje. El lenguaje no solamente nos proporciona con múltiples opciones para relacionarnos con los demás, sino también nos permite construirnos como seres simbólicos y conferirnos un sentido de quiénes somos. La finalidad de este libro es analizar estos diferentes ámbitos interaccionales y ver como los sujetos se significan en y mediante el lenguaje.

Sabine Pflieger  
Junio 2018

# Contenido

Introducción Sabine Pflieger	11
---------------------------------	----

Revisando el constructo de ‘identidad’ en Lingüística Aplicada: antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad David Block	25
--	----

## Sección I Construcción de la identidad y segundas lenguas

<i>Como que sí te identificas un poco con ellos.</i> Algunos aspectos de la construcción identitaria en el salón de clase de segundas lenguas Sabine Pflieger Jacqueline Tiburcio Barwis	59
--	----

Complicaciones en la negociación de una identidad profesional como profesora de inglés como lengua extranjera Pauline Moore	83
---	----

## Sección II Construcción de la identidad en narrativas de migrantes

Mujeres centroamericanas en México. Encuentros y desencuentros identitarios Joselin Barja Coria	119
---	-----

Disonancias cognitivas como expresión de <i>shifts</i> de identidad en el discurso de migrantes de privilegio Georgia Grondin	145
---	-----

### Sección III

#### Construcción de la identidad y lenguas en contacto

<i>Soy de aquí y también de allá.</i> La construcción identitaria de niños tsotsiles en el estado de Chiapas Karen Santiago Pérez	175
--	-----

Del estigma al orgullo étnico: el papel de los estereotipos en la construcción de las identidades indígenas contemporáneas Gabriel Rico Lemus	207
--	-----

Identidad indígena y pérdida de lenguas. El caso de Mecapalapa, Puebla Lourdes Neri Flores	241
--	-----

### Sección IV

#### Construcción de la identidad en ámbitos sociales cambiantes

La construcción de los <i>frames</i> identitarios de mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (msch). Elizabeth Cruz Bueno	269
--	-----

Estrategias metafórico-discursivas para identificarse con la vejez Alexandra Astrid Ruiz Surget	291
---	-----

Los contribuidores	325
--------------------	-----

# Introducción

Sabine Pflieger

La construcción de la *identidad* se da en diferentes ámbitos de la interacción discursiva. Si entendemos la construcción de la identidad desde el punto de vista de los discursos individuales y del interdiscurso social, podemos definirla como el resultado emergente de todas las interacciones que le permiten al individuo reconocerse a sí mismo como parte de una comunidad y, viceversa, ser reconocido como parte de una colectividad determinada. La lengua o las lenguas que se usan en las interacciones tienen un efecto innegable para la construcción de esa identidad porque mucho de lo que somos y quiénes somos se construye a través de mecanismos conceptuales-simbólicos, mediados *por* y codificados *en* el lenguaje.

La identidad se construye a la par con nuestra lengua materna o identitaria que sirve de instrumento de vinculación, creación de sentido y de valor existencial primario. Pertenecemos a una comunidad de habla determinada que nos provee con una identidad lingüística, social y cultural de salida. Aquí es dónde aprendemos los valores, las creencias, las normas y las actitudes relevantes para el intercambio social con otros. Si crecemos en entornos multilingües se afectará también nuestra construcción identitaria porque dispondremos de más de un sistema de valores, creencias y normas para significarnos y significar nuestro entorno. Es en el lenguaje que nos construimos, constantemente, una o varias versiones de

nosotros mismos y de los demás. Cualquier análisis de una construcción identitaria determinada no puede ser separado de las instanciaciones lingüísticas. Constantemente actuamos e interactuamos dinámicamente con los estímulos que nos ofrecen nuestro entorno y los actores en él. Con ello, la identidad no es una propiedad fija, sino un fenómeno emergente tanto individual, como relacional y colectivo en diferentes ámbitos sociodiscursivos. Hay una interacción constante entre el ser humano y su entorno, siendo este tanto físico, espaciotemporal como social.

Por identidad entendemos entonces, el cúmulo de relaciones del ser humano, primero a nivel físico, esto es: cómo interactúa el individuo con su entorno, en el espacio que habita y, en segundo lugar, a nivel emocional y cultural, en las interacciones que sostiene mediante el lenguaje con otros seres humanos (*lenguajeando*). De esta imbricación física, cultura y emocional resulta que la identidad, más que constituir una entidad claramente delimitada y diseccionable, representa un sistema complejo disipativo y adaptativo que puede ser descrita como una “totalidad organizada de elementos heterogéneos interrelacionados” (Rodríguez Zoya/Aguirre, 2011: 4). Por eso, en el análisis de la construcción de una identidad específica, el peso epistemológico-metodológico no cae sobre el individuo, sino sobre el individuo en sociedad y marcado por su entorno en el que se construye sociocognitivamente.

En todo momento, la construcción de la identidad es un proceso social dinámico y este proceso es complejo que depende de múltiples factores, tanto internos y externos a un individuo (Bauman, 2004; Hall, 2003; Morin, 2004; Bastardas, 2010). El proceso de la construcción identitaria nunca es completamente consciente, ni racional y se vincula fuertemente a las experiencias, a las vivencias y a las emociones que se vinculan a él. Hablamos de la identidad como una estructura o configuración de significación *emo-cognitiva emergente* de un sistema multi-agencial complejo, abierto, disipativo y dinámico en una situación sociocomunicativa determinada (Barsalou, 2008: 248).

Esta idea entalla la visión que una identidad se forma siempre en una cognición y un lenguaje distribuidos entre todos los miembros de una comunidad determinada (Hutchins, 2006; Froese/di Paulo, 2010, 2011; Cowley, 2006). Solamente así se configuran los modelos mentales-conceptuales que significan las relaciones vitales de la convivencia de los integrantes en una comunidad (por ejemplo lo roles), y permiten fijar esquemas y modelos comportamentales (por ejemplo la jerarquía social o la clase social) que a su vez estructuran patrones de la cooperación social. Estos modelos mentales y comportamentales se perpetúan y socializan en representaciones, rituales y prácticas sociales que producen una determinada configuración social en la que el individuo se inserta, encuentra su lugar y forma su identidad (Abrams & Hogg, 1999). Cada individuo, por la naturaleza de su experiencialidad propia, matizará, construirá y consolidará una versión identitaria propia de los patrones identitarios sociales que lo rodean. Abrams & Hogg (1999: 15) observan con respecto a esta construcción de la identidad basada en un sustento sociocomplejo que,

the relative stability of social environments and social norms combines with self-categorization and self-regulation to confer both continuity and flexibility in self-conception and behavior in terms of social category membership.

Como consecuencia, se dice que la identidad es siempre algo construido *con el otro y frente al otro*. En tanto depende siempre de un 'otro' que nos hace ver diferencias y similitudes con nosotros mismos:

la interacción con el otro y la interacción frente al otro generan los patrones de identificación necesarios para que tanto el individuo como el grupo se den una imagen de sí mismo (Pfleger & Steffen, 2012: 9).

Este ‘otro’ puede ser percibido como diferente pero similar a uno mismo (*alter*), o bien puede ser percibido como diferente y foráneo (*alius*). Es la interacción entre agentes en una situación sociocognitiva determinada que regulará los procesos de esta convergencia o divergencia identitaria. Las identidades resultantes son entonces construcciones simbólicas realizadas en torno a un referente compartido de la cognición social (Abrams & Hogg, 1999). Los referentes de la cognición social, ya sean comportamientos visibles o sociohistóricos y culturales son utilizados como datos fehacientes a partir de los cuales se tejen una serie de atributos, conductas prescritas o prohibidas, esperadas o posibles para el grupo social. Se genera una focalización en términos de fenotipo, rasgos, atributos o conductas deseables o no-deseables que permiten delimitar los grupos sociales ofreciendo categorías analíticas para los procesos de identificación y alterización (Pfleger & Steffen, 2012). Dicho de otra manera, nuestra identidad es fuertemente enculturada. Esta enculturación produce un sistema semántico que se encuentra en la base de nuestra cognición y conecta las partes emocionales, psicológicas, racionales, así como las perceptuales y las motrices para generar construcciones simbólicas complejas. La personalización de la enculturación nos convierte en representaciones individuales de esta colectividad enculturada. Merino (2004: 55) afirma que ambos procesos están interrelacionados porque,

una colectividad de individuos [desarrolla] sentimientos de pertenencia a un grupo determinado con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de otras colectividades.

Así, cada nuevo ser humano se inserta a la comunidad en la cual nace y aprende sus reglas y normas, sus comportamientos, creencias y valores. Y en el transcurso de su aprendizaje social su mente se deformará, transformará y adquirirá una enculturación distintiva, esto es, una estructura semántica única para relacionarse con

su entorno y los demás. El ser humano es “guiado por esquemas culturales por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (Harris, 1977: 38).

La enculturación sociocognitiva genera entre los diferentes agentes un marco conceptual consensuado con el resultado de que la base semántica sea independiente del lenguaje. El lenguaje surge en la situación social para transportar o instanciar estos modelos y esquemas culturales posibilitando la interacción social de una manera fácil y expedita. Mediante el lenguaje simulamos la mente del otro y podemos compartir experiencias sobre la base semántica enculturada (Donald, 2001: 281).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que interactuamos constantemente en un *espacio comunicativo, relacional e identitario* determinado (ECRI, Pflieger, 2015) que puede ser tan reducido como un salón de clase o un club hasta una familia, una comunidad o una sociedad entera. En este espacio comunicativo relacional e identitario los individuos se construyen dentro de la configuración conceptual-simbólica y espacio-temporal de la configuración específica de un ECRI. Así se da un intercambio regulador entre diferentes agentes y sus representaciones sobre el trasfondo de una realidad sociocultural dada. Las configuraciones identitarias que se generan en el ECRI siempre tienen un valor *líquido* (Baumann, 2000), porque hay un constante movimiento y una alta fluctuación de los elementos que determinan la configuración identitaria instanciada. El ECRI se construye temporalmente sobre un modelo mental determinado (Arbib, 2008) que, a su vez, está inserto en una red coherente con otros modelos conceptuales que configuran la visión de una realidad circundante y las nociones de la alteridad y de la aliedad identitaria. El aspecto del mundo de las experiencias o de *la experiencialidad*<sup>1</sup> compartida es vital para el modelo conceptual de fondo, porque sin ella los actores no pueden vincularse entre sí. Las interpretaciones, tanto individuales como sociales, dependen de patrones socioculturales compartidos y vivi-

dos en una comunidad particular, como comprar tortillas o como abrir una cuenta bancaria, y de modelos más generales de la experiencia humana, como pueden ser el amor o la guerra, así como de patrones de la historia de vida más universales, como por ejemplo el nacimiento, la muerte o catástrofes naturales, para nombrar solamente algunos. Sin la familiaridad experiencial con un determinado modelo conceptual no se pueden construir las interpretaciones individuales y sociales de la realidad circundante y, en consecuencia, el modelo es invalidado para su función de anclaje para la construcción de la identidad. Aunque existan modelos muy generales que se reconocen transversalmente en muchos grupos, cada grupo produce una variante particular que lleva a patrones culturales distintivos que regulan la interacción. Con ello la identidad de cada grupo está enculturada y personalizada por el individuo dentro de un grupo y un ámbito sociodiscursivo determinados.

En este volumen exploramos la relación entre lenguaje y la construcción de la identidad en diferentes ámbitos sociodiscursivos. Cada una de las cuatro secciones del libro se dedica a un ámbito concreto de la construcción de la identidad, ofreciendo al menos dos perspectivas complementarias para obtener una visión más completa de la sociocomplejidad subyacente. Cada autor trata el tema de la construcción de la identidad siguiendo una metodología basada en el análisis del discurso. En todas las contribuciones se comparten las nociones teóricas de fondo, desde entender la identidad como una estructura emo-cognitiva líquida hasta aspectos de la sociocomplejidad que imponen el ámbito distintivo y las interacciones particulares sobre la construcción de la identidad. De esta manera, el volumen no solamente ofrece un panorama amplio de los estudios de la construcción de la identidad, sino, es también un valioso instrumento metodológico para conocer diferentes acercamientos y dimensiones de la construcción discursiva de la identidad.

Las contribuciones inician con el capítulo panorámico “Revisando el constructo de ‘identidad’ en Lingüística Aplicada: antece-

denes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad”, a cargo de David Block, quien introduce, en primer lugar, una reflexión sobre el tratamiento que se ha dado al estudio de la identidad desde las Ciencias Sociales y las Humanidades, centrándose en algunas definiciones básicas respecto a dicho constructo en el campo de la Lingüística Aplicada. En segundo lugar, aborda y profundiza sobre la noción de *interseccionalidad* que permite ver cómo las diferentes dimensiones que constituyen una identidad están relacionadas entre sí, y como se solapan entre ellas, produciendo experiencias identitarias desiguales y heterogéneas. Block ilustra esta noción de interseccionalidad con datos de un estudio sobre jóvenes latinos que viven en Barcelona, España. La contribución ofrece así una visión de conjunto para las subsiguientes secciones.

En la primera sección “Construcción de la identidad y segundas lenguas” se discuten aspectos particulares sobre la relación de la construcción de la identidad en el entorno *sui generis* del aprendizaje de una segunda lengua en un salón de clase. En su contribución “*Como que sí te identificas un poco con ellos. Algunos aspectos de la construcción identitaria en el salón de clase de segundas lenguas*”, Sabine Pfleger y Jacqueline Tiburcio sostienen que el contacto entre una lengua identitaria y una segunda lengua en un salón de clase crea profundos cambios identitarios en los alumnos que frecuentemente se descuidan en el quehacer diario del aprendizaje morfosintáctico y léxico de la nueva lengua. Las autoras presentan los resultados de un estudio exploratorio con estudiantes mexicanos, principiantes de alemán como lengua extranjera y muestran cambios identitarios individuales, relacionales y colectivos con el otro y frente al otro, que se dieron a lo largo del aprendizaje del alemán durante los primeros dos semestres.

La contribución “Complicaciones en la negociación de una identidad profesional como profesora de inglés como lengua extranjera” de Pauline Moore, se enfoca en el otro polo de la enseñanza de lenguas; los profesores de segundas lenguas. La autora presenta un acercamiento a los recursos lingüísticos que utilizan

algunos profesionales de la docencia de lengua inglesa de alto nivel para proyectar sus procesos de identificación profesional con su campo laboral. Se aborda el tema a partir de las complicaciones que emergen durante este proceso que, a su vez, transparentan los mecanismos estructurantes y recurrentes presentes en constituirse como profesor de segundas lenguas. Se argumenta que mientras el proceso de identificación transcurre sin tropiezos, es menos evidente la indexación lingüística de la identidad.

La segunda sección del libro, titulada “Construcción de la identidad en narrativas migrantes” se dedica a aspectos de la construcción de la identidad en personas en situación de transmigración y migración. A lo largo de los cambios territoriales que experimentan los migrantes también sufren modificaciones a su identidad creando fronteras identitarias y territoriales líquidas.

Joselin Barja debate en “Mujeres centroamericanas en México. Encuentros y desencuentros identitarios”, la construcción de la identidad como un constructo complejo y emergente, que permite a las personas aliarse y formar comunidad en situaciones concretas, mientras que, en otros momentos, sirve como demarcador de las diferencias con otros, aun cuando se trate de personas que forman parte del mismo grupo migratorio. A partir de extractos de las historias de vida de cinco mujeres migrantes argumenta que la migración en tránsito entendida como migración de paso entre un país de origen y un país de destino es una ficción y que, en este contexto, las categorías esencialistas de edad, sexo, nación, raza y clase social que en la modernidad organizaban la vida social han sido rebasadas para explicar el sentido de identidad de las personas.

Georgia Grondin nos muestra que los migrantes ‘clásicos’ no son los únicos para tener en cuenta a la hora de construcciones identitarias en espacios cambiantes. En su trabajo “Disonancias cognitivas como expresión de *shifts* de identidad en el discurso de migrantes de privilegio”, Georgia Grondin estudia aspectos de la identidad migratoria en inmigrantes *de privilegio*, esto es, mujeres francesas que residen en México desde hace décadas. Ellas viven en

dos o varias culturas, donde se superponen o se contradicen creencias, actuaciones y cosmovisiones, y se enfrentan a la necesidad por restablecer un equilibrio cognitivo en su manera de aprehender el mundo alrededor suyo. Como consecuencia sufren *shifts* identitarios al encontrarse entre dos modelos conceptuales divergentes de los cuales emergen, entre otros fenómenos, ciertas disonancias cognitivas para construir la propia identidad.

En la tercera sección de este libro, intitulada “Construcción de la identidad y lenguas en contacto”, se analizan ámbitos de lenguas y culturas en contacto que llevan a negociaciones de la identidad que no siempre están carentes de conflictos. La violencia, problemas de identificación y estigmatizaciones frecuentemente forman parte de la construcción identitaria para los individuos que pertenecen a más de una lengua-cultura que no se consideran de igual prestigio.

Karen Santiago, en el capítulo “*Soy de aquí y también de allá*. La construcción identitaria de niños tsotsiles en el estado de Chiapas también” se asoma al contacto entre lenguas y describe la construcción de la identidad bilingüe de niños tsotsiles en el estado de Chiapas, México. El estudio observa a niños dentro del programa institucional de la Educación Intercultural Bilingüe, en el que se enseña el español como una segunda lengua, para que los niños se puedan desenvolver dentro de ambas culturas, la mayoritaria y la minoritaria, de forma equilibrada. La investigación se centra en un estudio casuístico de la comunidad de Jech Chentic en el municipio de Zinacantán, Chiapas.

En su estudio “Del estigma al orgullo étnico: el papel de los estereotipos en la construcción de las identidades indígenas contemporáneas”, Gabriel Rico Lemus explicita la problemática de una discusión frecuentemente omitida en los estudios de las lenguas en contacto: el papel de los estereotipos en la construcción identitaria entre comunidades indígenas. Ofrece una reflexión sobre si es posible postular que toda categorización identitaria está conformada por un conjunto dinámico de estereotipos positivos, negativos y

neutros que fijamos culturalmente a través del lenguaje. En un estudio de dos comunidades purépechas de Michoacán, muestra cómo se manifiestan los estereotipos que conforman la identidad comunitaria e indígena, así como la de una comunidad vecina, y de cómo estos estereotipos son representados a través del discurso en el contexto de una pugna identitaria intercomunitaria.

Lourdes Neri observa en su análisis “Identidad indígena y pérdida de lenguas. El caso de Mecapalapa, Puebla” cómo la pérdida de una lengua se vincula íntimamente a procesos de un cambio identitario. Si la lengua cambia o muere también desaparece un sentido de pertenencia en el espacio-tiempo. La autora presenta las relaciones de poder y el reconocimiento o desdén, con el que han sido tratados las diferentes culturas y sus pobladores, y lo que de ahí resulta para la construcción de la identidad.

En la cuarta y última sección de este libro, bajo el título de “Construcción de la identidad en ámbitos sociales cambiantes”, se analizan aquellas construcciones de la identidad que pertenecen a momentos específicos del ciclo y la historia de vida. La construcción de la identidad frecuentemente experimenta cambios profundos instigados por eventos incisivos en la biografía personal.

En su estudio “La construcción de los *frames* identitarios de mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH) de la Ciudad de México”, Elizabeth Cruz analiza cómo las mujeres jóvenes se ven en la necesidad de redefinir su identidad de mujer y madre, dado que los modelos de roles tradicionales no alcanzan para generarles un punto de arraigo identitario. Las narrativas analizadas muestran la lucha de estas mujeres madres y solteras por construirse posicionamientos identitarios redefinidos, oscilando entre modelos mentales y marcos conceptuales tradicionales de su sociedad circundante, y la ruptura de estos modelos y marcos hacia una propuesta identitaria aspiracional deseada.

Alexandra Astrid Ruiz Surget Ruiz analiza en “Estrategias metafórico-discursivas para identificarse con la vejez”, a otro grupo

social en necesidad de redefinir su construcción identitaria en tiempos dónde la expectativa de vida ha aumentado notablemente; jóvenes mexicanos de la Ciudad de México frente a la vejez. Ella demuestra como los jóvenes se proyectan identitariamente hacia su propia vejez construyendo una identidad aspiracional que tiene influencias importantes sobre la construcción y evaluación de su identidad en el presente.

## Referencias

- Abrams, D. & Hogg, M. (1999). *Social identity and social cognition*. London: Blackwell.
- Arbib, M. (2008). *From grasp to language: embodied concepts and the challenge of abstraction*, MIT press.
- Barsalou, L. (2008). "Perceptual Symbol Systems. Language and Simulation in Conceptual Processing". En: Manuel de Vega *et al*, *Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition* (pp. 247-283). Oxford University Press.
- Bastardas i Boada, A. (2010). "Complejidad eco-socio-cognitiva. ¿Hacia un nuevo paradigma para las ciencias humanas?". En: *Perspectivas de la sociocomplejidad*. <https://sites.google.com/site/complexityperspectives>.
- Bauman, Z. (2000). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2009). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh Press.
- Burke, P. & Stets J. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press.
- Cowley, S. J. (2006). "Distributed Language: Biomechanics, Functions and the Origins of Talk". En: C. Lyon, C. Nehaniv, & A. Cangelosi (eds.). *The Emergence and Evolution of Linguistic Communication* (pp. 105-129). London: Springer.
- Donald, M. (2001). *A Mind so Rare*, New York: Norton.
- Endreß, M. & Renn, J. (eds.). (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Konstanz: UVK.

- Froese, T. & di Paulo, E. A. (2011). "The Enactive Approach. Theoretical Sketches from Cell to Society", *Pragmatics & Cognition*. (2011).19 (1), 1–36.
- Froese, T. & Di Paolo, E. A. (2010). "Modeling Social Interaction as Perceptual Crossing: An Investigation into the Dynamics of the Interaction Process", *Connection Science* 22(1), 43–68.
- Hall, S. (2003). *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage.
- Harris, M. (1997). *Cannibals and Kings: The Origins of Cultures*, New York: Vintage.
- Hutchins, E. (2006). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Merino, D. (2004). "El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural", *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*, 16, 49 - 64.
- Morin, E. (2004). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Pfleger, S., Steffen, J. & Steffen, M. (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- Pfleger, S. (2015). *Frontera, mujeres y hombres oscuros. La conceptualización narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/CELE.
- Rodríguez Zoya, L. & Aguirre, J. (2011). "Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas", *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales* 30, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1–17.
- Schwartz, S. et al. (2012). *Handbook of Identity Theory*, 2 vols. New York: Springer.

## Notas

- 1 El término de “experiencialidad” se adopta en la literatura hispanohablante, en traducción del término alemán “Lebenswelt” o “Erfahrungswelt” acuñado por Edmund Husserl y Alfred Schütz. *Cfr.* Martin Endress/Joachim Renn (eds.) (2004) *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie.* Define „einen grundsätzlich kommunikativ fundierten Handlungs- und Erfahrungsraum, der durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert wird. Ausgangspunkt dafür ist das soziologische Konzept symbolischer Interaktion, über die Individuen zueinander und zu sich in Beziehung treten und über die sich Gesellschaft herstellt. In dieser Perspektive erscheint der Einzelne als methodisch handelndes Subjekt, das seinen Alltag und seine Umwelt durch seine individuellen, zugleich aber traditionell und gesellschaftlich vermittelten Sinndeutungen und sein darauf gründendes Erleben aktiv konstruiert. Durch Typisierung strukturiert er seine Umwelt auf der Basis von Erfahrungen in aufeinander bezogenen Situationen“ (p. 67). Un espacio comunicativo de acción y experiencia que se representa por un cúmulo de patrones de interpretación, culturalmente transmitidos y organizados por el lenguaje. El punto de partida es la interacción simbólica a través de la cual los individuos se relacionan con otros y generan sociedad. El individuo aparece como un sujeto de acción metódica que construye activamente su cotidianidad y el mundo físico que lo rodea basándose en sus interpretaciones individuales, pero también en constructos tradicionales y sociales. A través de la clasificación estructura su entorno con base en la experiencia de situaciones relacionadas. [traducción de la autora].



# **Revisando el constructo de “identidad” en Lingüística Aplicada: antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad**

David Block

En esta contribución, mi objetivo es en primer lugar, poner al día lo que escribí anteriormente sobre la identidad (véase Block, 2007a, 2007b, 2009, 2013), centrándome, sobre todo, en algunas definiciones básicas respecto a dicho constructo en el campo de la lingüística aplicada. En segundo lugar, abordaré la noción de la interseccionalidad y los problemas que presenta ya que considero dicha noción esencial en lo que se refiere a la comprensión de la complejidad del constructo identidad. La interseccionalidad nos permite ver cómo las diferentes dimensiones constituyen la identidad, están relacionadas entre sí y cómo se solapan entre ellas. Con el fin de ejemplificar cómo funciona la interseccionalidad, examinaré el caso de los jóvenes latinos en Barcelona, basando la discusión en mis recientes colaboraciones con Víctor Corona, un investigador que ha llevado a cabo un estudio extensivo sobre este grupo.

## 1. Antecedentes e historia: La identidad en la lingüística aplicada

*No se considera la identidad cuando  
la 'pertenencia' es algo natural.*  
(Bauman, 1999: xxx)

*[...] La identidad sólo se convierte en un problema  
cuando está en crisis, cuando algo supuestamente fijo,  
coherente y estable es desplazado por la experiencia  
de la duda y la incertidumbre.*  
(Mercer, 1990: 43)

*Se tiende a percibir cosas y centrarse en ellas  
cuando se desvanecen, van a la deriva,  
empiezan a comportarse de forma extraña  
o te decepcionan de alguna manera.*  
(Bauman, 2004: 17)

Estas tres citas provienen de publicaciones de Zygmunt Bauman, sociólogo, y de Kobena Mercer, historiador y crítico de arte. En mi opinión, captan muy bien una noción fundamental en relación con diversos aspectos de nuestra vida. Me refiero al hecho de que es necesario un momento o episodio de ruptura o crisis, para que nos demos cuenta de lo relativos e históricamente situados que son aquellos aspectos de nuestra vida, que se habían convertido en naturales e incuestionables. En efecto, si analizo mi propia vida, fue solo después de cambiar de país, y no una vez, sino dos, que empecé a plantearme seriamente cómo responder a las eternas preguntas: “¿quién soy?” y “¿de dónde soy?”. Estas preguntas, y otras en la misma línea auto-reflexiva, me llevaron a considerar cómo mis movimientos, y los consiguientes reasentamientos en nuevos entornos, constituían “experiencias críticas”, es decir, períodos de tiempo durante los cuales el contacto prolongado con (y la inmersión en) entornos culturales diferentes provocaba la desestabi-

lización irreversible de mi sentido de mí mismo. Las experiencias críticas son experiencias de *antes* y *después*, ya que el entorno socio-histórico, sociocultural y sociolingüístico del individuo, que parecía relativamente bien definido, delimitado y estable, se convierte en algo relativamente mal definido, abierto e inestable (Block, 2002, 2006). Con el fin de responder a preguntas como “¿quién soy?” y abordar la antes citada desestabilización irreversible del sentido de uno mismo, es necesario un conocimiento básico y operativo de lo que entendemos por “identidad” y “el sentido de sí mismo”. Consideremos la definición sobre la identidad propuesta por Stuart Hall hace más de dos décadas:

[...] las identidades tratan de la utilización de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de convertirse en lugar del proceso de ser: no tanto de “lo que somos” o “de dónde venimos”, sino como lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y como eso influye en cómo nos representamos a nosotros mismos (Hall, 1996: 4).

Hall fue uno de los fundadores de la llamada Birmingham School of Cultural Studies en la década de los 70 (otras figuras clave fueron Richard Hoggart y Raymond Williams). Un emigrante procedente de Jamaica que llegó al Reino Unido en 1951, como estudiante de 19 años. Hall mostró a lo largo de unos 60 años de actividad académica, un profundo conocimiento del cambio sufrido por la sociedad británica, como resultado de la inmigración poscolonial (si no masiva, sí sustancial), así como de la transformación de lo que significaba ser británico, como marcador de identidad. Sus experiencias de inmigrante y su estudio de la sociedad británica le llevaron a introducir la noción de *identidades* en plural (en la cita anterior) y de ver estas identidades como *routes* (rutas), la trayectoria de un individuo a lo largo de la vida, en lugar de *roots* (raíces), una idea más basada en su origen en el viaje de la vida y no sobre el viaje de la vida misma.

Por supuesto, este interés en la identidad no provino simplemente de la originalidad de estudiosos como Hall. Una serie de fenómenos y acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales dieron forma a un entorno en el que los estudios culturales podían florecer, llevando la identidad a un primer plano como un constructo clave. De acuerdo con los autores que han explorado la evolución de la *identidad* (Benwell & Stokoe, 2006; Evans, 2015a; Hall, 2004; Taylor, 1989), es en la época de la Ilustración europea occidental, y en el trabajo de pensadores como Descartes, Locke, Kant y Hegel, donde podemos encontrar las raíces profundas e históricas del interés actual por la identidad. Sin embargo, como apunta Bendle (2002), puede ser más certero situar el comienzo del movimiento en las humanidades y ciencias sociales hacia la identidad durante el periodo de la industrialización de los países de Europa occidental, es decir, desde mediados del siglo XIX. Otro factor importante a tener en cuenta, sería la secularización progresiva de la población de dichos países que lo acompañó (véase la obra de Marx, Durkheim, Weber y otros muchos estudiosos de la época). A medida que las condiciones de vida de la población mejoraron, surgió la tendencia de valorar la vida y la realización personal más que cualquier otra cosa.

Otro factor que contribuyó al auge del interés por la identidad fue la creación de la Psicología como disciplina académica y profesional a finales del siglo XIX. Particularmente innovadora y transformadora fue *la teoría del yo* de William James (1890), que proponía tres aspectos en el mismo: ‘lo material’ (la relación con el propio cuerpo, el apego a los objetos y posesiones materiales y las emociones que van con ellos), ‘lo social’ (interrelaciones e interacciones con otros) y ‘lo espiritual’ (la actividad intelectual y la moral). Por otra parte, Sigmund Freud (1923) revolucionó la manera de conceptualizar el yo, situando su desarrollo en el cruce de “la identificación” (el mundo interior inconsciente de la pasión y el instinto), “el ego” (derivado de la identificación, pero que actúa como organizador y represor de la misma, determinado socialmente) y el ‘súper-

yo' (la internalización de las normas culturales y la orientación parental). En la obra de James, Freud y otros, los seres humanos fueron conceptualizados, no como peones apegados a las tradiciones de una vida ordenada previamente, sino como personas de carne y hueso con sus trayectorias de vida individuales, aunque estas trayectorias estuvieran moldeadas por poderosos mecanismos de estructuración, tanto internos como externos. Estos pensadores sentaron las bases de lo que finalmente se convertiría en el auge de la individualización en el transcurso del siglo XX (Elliot y Lemert, 2006) y de la eventual infatuación del 'yo' y de 'quién soy yo', que impregna la sociedad contemporánea.

Si bien a finales de la década del 80, el interés por la identidad ya estaba bien establecido en el campo de la Sociología y en estudios culturales (véase Giddens, 1991; Weedon, 1987), sería necesario un poco más de tiempo para que los estudiosos de la Lingüística Aplicada, empezaran a dirigir su mirada hacia este constructo tan importante. En los primeros trabajos sobre las variables afectivas en el aprendizaje de segundas lenguas, por ejemplo, algunos investigadores hicieron referencia a la identidad. Y esto ocurrió, a pesar de que su enfoque principal estuviera basado en otros constructos tales como la motivación y la actitud. En este sentido, en un libro sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, H. Douglas Brown escribió:

[...] al parecer, el estudio del aprendizaje de una segunda lengua así como la adquisición de una segunda identidad podría representar un problema fructífero e importante en la comprensión no sólo de algunas diferencias entre como los niños y adultos aprenden segundas lenguas, sino también en el aprendizaje de segundas lenguas, en general (Brown, 1980: 55).

Además, en los estudios realizados sobre la motivación y la actitud en el aprendizaje de idiomas desde la década del 60 hasta la actualidad, existen vínculos evidentes y permanentes entre estas

variables afectivas, y la identidad es estudiada como un fenómeno más amplio (Dörnyei & Ushioda, 2009; Murray, Gao & Lamb, 2011). Aun así, a pesar de estas primeras referencias a la identidad en el campo de la Lingüística Aplicada, fue necesario un artículo de Bonny Norton (Norton-Peirce, 1995) titulado “Social Identity, Investment, and Language Learning”, para abrir una relación más explícita entre lengua e identidad. Con referencia específica al campo de *Second Language Acquisition* (SLA), Norton escribió lo siguiente:

[...] los teóricos de SLA no han desarrollado una teoría integral sobre la identidad social susceptible de integrar al aprendiz de la lengua y al contexto de en el que se desarrolla su aprendizaje. Por otra parte, no han cuestionado tampoco cómo las relaciones de poder en la sociedad afectan no sólo a la interacción social entre los alumnos de segundas lenguas sino también a los hablantes de dichas lenguas. Aunque muchos teóricos de SLA [...] reconozcan que los estudiantes de idiomas no viven en comunidades idealizadas y homogéneas sino en comunidades complejas y heterogéneas, tal heterogeneidad se ha enmarcado de una manera poco crítica. [...] Los estudiosos de SLA no han explorado adecuadamente cómo las relaciones desiguales de poder limitan las posibilidades que tienen los alumnos de practicar el idioma objeto de estudio fuera de la clase. Además, muchos han asumido que a los alumnos se les puede definir sin problemas como motivados o desmotivados, introvertidos o extrovertidos, inhibidos o desinhibidos, sin tener en cuenta que tales factores afectivos, con frecuencia, se construyen socialmente dentro de relaciones desiguales de poder, que cambian con el tiempo y el espacio, y, posiblemente, coexisten de forma contradictoria en un solo individuo” (Norton Pierce, 1995: 12).

Norton dirigió sus comentarios hacia los investigadores de SLA de la época, a pesar de que lo que sugería se aplicara igualmente a la Lingüística Aplicada en general, dado que hasta mediados de la

década del 90, había poca, o prácticamente ninguna investigación que citara la identidad o la empleara como un constructo clave. De hecho, en la actualidad, parece dudoso que los principales investigadores de SLA, en particular los que trabajan dentro de lo que Lourdes Ortega (2011) llama 'SLA cognitivo', hayan leído el artículo de Norton, o cualquier otra publicación sobre lengua e identidad, o incluso, cualquier crítica del enfoque que adoptan sin ambages (Block, 2003; May, 2014). Por lo tanto, un análisis de artículos aparecidos en revistas de prestigio como *Studies in Second Language Acquisition and Language Learning*, se revela que la mayoría de los investigadores de SLA, no han respondido a la llamada para incorporar la identidad en sus estudios o investigaciones. Y así siguen con su enfoque exclusivo en *input*, *interaction* y *output* con poca o casi ninguna consideración hacia los ejecutores de los procesos que conducen a estos fenómenos comunicativos, es decir, individuos social y psicológicamente identificados. Sin embargo, es instructivo examinar la reciente segunda edición de un libro sobre la adquisición de segundas lenguas de Rod Ellis, publicado en 2015, para no caer en una versión totalizadora de lo que sucede en SLA en cuanto a la identidad. En la primera edición del libro de Ellis (1985), no había ningún capítulo sobre la identidad, lo que no es sorprendente, dado que, como ya he mencionado anteriormente, no estaba en 'el radar' de prácticamente nadie en aquel momento. Sin embargo, en la segunda edición, publicada 30 años más tarde, Ellis eligió incluir un capítulo sobre *Social Aspects of SLA*, demostrando que, al menos en cierta medida, reconocía la importancia de la identidad en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de un segundo idioma. Como explica Ellis:

[...] algunos investigadores han cuestionado la opinión de que la adquisición de un idioma es sólo un fenómeno cognitivo y han argumentado que es en igual medida, si no más, de naturaleza social. Las teorías sociales ven el aprendizaje de una segunda lengua como inextricablemente conectado con las identidades

sociales de los estudiantes y las comunidades sociales a las que pertenecen. Además, piensan que la adquisición se produce no en la mente del alumno sino dentro del marco de las interacciones sociales en las que participa (Ellis, 2015: 2).

El libro de Ellis en su conjunto refleja cómo este punto de vista social es una tendencia minoritaria en SLA, una especie de isla en un mar cognitivo. De hecho, es en la Lingüística Aplicada, escrita en mayúsculas, y sobre todo, en el campo más socialmente informado y comprometido (Rampton, 1997), donde se ve cómo los investigadores interesados en fenómenos tales como bi/multilingüismo, la migración y el estudio de la pragmática (ampliado considerablemente en los últimos años como área de investigación), han incorporado la identidad como un constructo clave. La gran cantidad de estudios basados en la identidad que han aparecido a partir de 1995, está presente, sin lugar a dudas, en la siguiente evaluación emitida por Norton de Toohey sobre el estado de la cuestión circa, en 2010:

[...] en los últimos 15 años, ha habido una explosión de interés en la identidad y el aprendizaje de idiomas, y la “identidad” está ahora presente en la mayoría de las enciclopedias y de los manuales de aprendizaje y de enseñanza de idiomas [...]. En el amplio campo de la lingüística aplicada, el interés por la identidad también ha adquirido un impulso considerable. Hay trabajos, por ejemplo, sobre la identidad y la pragmática [...], la identidad y la sociolingüística [...]; y la identidad y el discurso (Norton & Toohey, 2011: 413).

Bauman (2001) escribió hace algunos años que la identidad es “today’s talk of the town and the most commonly played game in town” (p. 5). No estoy seguro de si este ha sido antes el caso en el campo de las ciencias sociales en general, pero está claro que no se aplica a la Lingüística Aplicada. Sin embargo, si ha existido algo en lo que concierne a la “explosión de interés”, citada por Norton y

Toohey con referencia al período 1995-2010, y sus afirmaciones, siguen siendo relevantes siete años después. Esto se ve claramente en un análisis detallado de la cantidad de trabajos presentados en los últimos años sobre algún aspecto de la lengua y la identidad en los congresos de Lingüística Aplicada (por ejemplo, de la *Association Internationale de Linguistique Appliquée* y congresos afiliados como *American Association for Applied Linguistics* y *British Association for Applied Linguistics*; *International Symposium of Bilingualism*; *Socio-linguistics Symposium*). En paralelo a los trabajos presentados en congresos, se han publicado centenares de artículos en revistas (por ejemplo el *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*; *Journal of Language, Identity & Education*; *Multilingual and Multicultural Development*; *tesol Quarterly*), así como capítulos en volúmenes editados (por ejemplo, Benson & Nunan, 2005; Caldas-Coulthard & Ledema, 2008; Csizér & Magid, 2014; de Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006a; Deters, Gao, Miller & Vitanova, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009; Evans, 2015; Lin, 2008, Higgins, 2012; Mercer & Williams, 2014; Murray, Gao & Lamb, 2011; Omoniyi & White, 2006; Pavlenko & Blackledge, 2004; Preece, 2016; Puzey & Konstanski, 2016; Regan, Diskin & Martyn, 2016; Rubdy & Alsagoff, 2014). Y, por último, ha habido numerosas monografías sobre cuestiones relacionadas con la identidad (por ejemplo, Andrew, 2012; Benwell & Stokoe, 2006; Bassiouney, 2015; Block, 2007a/2014; Bigelow, 2012; Billings, 2014; Botha, 2015; Buckingham, 2016; Clark, 2013; Dong, 2011; Hawley Nagatomo, 2016; Higgins, 2009; Joseph, 2004; Kidd, 2016; Menard-Warwick, 2009, 2014; Miyahara, 2015; Norton, 2013; Potowski, 2007; Reyes, 2006; Stroud & Wee, 2011, Taylor, 2013).

En efecto, la identidad es ahora un constructo clave y bien establecido en la Lingüística Aplicada, ya que muchos investigadores incluyen referencias a la identidad y la tratan en profundidad en sus trabajos del bi/multilingüismo, al aprendizaje de segundas lenguas; de la política lingüística a la enseñanza de idiomas, así como desde el lenguaje y la migración a la mercantilización de dicho lenguaje. Y este fenómeno de inmersión relativa en lo que respecta a la identi-

dad, es lo que nos hace pensar en ocasiones que “todo el mundo está trabajando sobre ella” (Bauman sigue teniendo razón).

Significa además, que existe la necesidad continua y constante de problematizar lo que entendemos por *identidad*, y de cómo puede ser utilizada como constructo útil en un intento de comprender los problemas del mundo real, en el que el lenguaje es un tema clave. Parafraseando la definición de Lingüística Aplicada de Brumfit (1991), y como primer paso en esta dirección, en el apartado siguiente me centraré en encontrar una respuesta a la pregunta ¿qué es la identidad?

## 2. ¿Qué es la identidad?

En el campo de las Ciencias Sociales y en el de la Lingüística Aplicada, en particular, la posición por defecto en lo que concierne a la identidad, es verla como un proceso social en curso, y no un producto determinado y fijo, un enfoque que podríamos denominar ‘posestructuralista’, en el sentido amplio de la palabra. Como señala Duff “el postestructuralismo es una aproximación a la investigación que cuestiona las categorías y estructuras fijas, las oposiciones binarias, los sistemas cerrados, y las verdades estables, y que abraza las contradicciones aparentes” (Duff, 2012). Asimismo añade que los “investigadores posestructuralistas examinan cómo se construyen estas categorías discursiva y socialmente, cómo se recogen, y como se resisten (son sitios de la lucha), y así sucesivamente” (Duff, 2012: 412). Sobre el mismo tema, Deters sostiene que

las teorías posestructuralistas se identifican con las perspectivas postmodernas y pospositivistas que desafían las concepciones modernas y humanísticas en el sentido de que los individuos poseen una identidad estable y unificada, separada del contexto social, [además de] la capacidad de tomar decisiones y poner en práctica acciones personales basadas en el pensamiento racional (Deters, 2011: 19–20).

En efecto, la adopción de una postura posestructuralista en la investigación sobre la identidad, significa adherirse a algunas o a todas las características siguientes que Roy Bhaskar (2002) asocia con el posmodernismo:

- Énfasis en la diferencia, la relatividad y el pluralismo;
- Celebración de la diversidad;
- La vida es percibida como un pastiche, como una colección de experiencias, en lugar de como un todo coherente;
- La génesis de una política, o más generalmente de una cultura de la identidad y la diferencia que se centra en la especificidad de los intereses particulares de un grupo e incluso en los intereses individuales, esquivando o evitando incluso la noción de una unidad esencial en todos los seres humanos;
- Una mayor reflexividad pero sin una comprensión clara o totalmente desarrollada de lo que constituye el yo que actúa por reflejo;
- Énfasis en la importancia del lenguaje y el discurso, lo que implica definir el objeto de investigación (su ontología) como un construcción discursiva y una marginación general de la idea de que existe una realidad material por ahí cuya existencia es independiente del lenguaje y del discurso;
- Un escepticismo hacia o una negación de la necesidad de hablar de un mundo 'real';
- La participación en el relativismo crítico, según el cual es imposible proporcionar un fundamento para hacer prevalecer la adopción de una creencia, de una acción o de una práctica sobre otra.

La investigación sobre el lenguaje y la identidad inspirada en el posestructuralismo adopta una perspectiva constructivista social, según la cual la identidad se construye socioculturalmente a través

de narrativas (relatos) en curso, que se desarrollan y evolucionan a través de diferentes escalas espacio-temporales. Estas escalas espacio-temporales se sitúan en una escala que desde lo micro (lo local, e inmediato), a lo macro (global y a largo plazo), (Lemke, 2008). Las ya mencionadas narrativas socio-culturalmente construidas surgen durante la participación de actores en actividades con otros, con quien comparten creencias, motivos y valores. Todo esto sucede en lo que algunos denominan ‘comunidades de práctica’ (CdP, Wenger, 1998). Eckert y McConnell-Ginet (1992: 464) definen una CdP como “un conjunto de personas que se reúnen en torno a la participación mutua en la realización de un esfuerzo”. Dichos autores señalan que lo que emerge de esta ‘participación mutua’ son “maneras de hacer las cosas, formas de pensar, maneras de hablar, creencias, valores, relaciones de poder, es decir, prácticas” (*ibid.*). En última instancia, las CdP son los espacios sociales en los que se observa la aparición de las diferentes identidades que las personas asumen y/o se les asignan.

Sin embargo, en los contactos que las personas mantienen con los demás, merece la pena tener en cuenta las relaciones de poder inherentes a estos contactos. El poder puede ser entendido de muchas maneras, pero quizás el marco teórico más establecido en el pensamiento sobre la identidad es el que procede de la obra de Pierre Bourdieu (1977, 1984, 1991) y sus constructos principales: *habitus*, campo y capital. El primero de dichos constructos, *habitus*, se refiere a las disposiciones interiorizadas de la persona, formuladas a través de contactos con instituciones como la educación y la familia, y específicamente a través de la participación en prácticas sociales formadas y condicionadas por estas instituciones, así como las estructuras sociales más amplias, como la economía mundial. Por otra parte, los campos son espacios de la actividad social con formas legítimas de pensar y actuar, en constante evolución, en los que las personas ocupan posiciones de inferioridad, igualdad y superioridad que dependen del capital simbólico (hablaré más sobre ello a continuación) de cada persona en relación con otros partici-

pantes en actividades sociales. Fundamentalmente, son espacios que repercuten tanto en la reproducción y reformulación de las jerarquías socioculturales, como en el ejercicio de la individualidad y la agencia. Articulados con el *habitus* y los campos en la constitución de la identidad son los recursos simbólicos o el capital simbólico, que son los productos socioculturalmente formados y cargados de valores que se derivan de la actividad mediada por el *habitus* en los campos sociales. En la *metaforología* de Bourdieu (1984), hay tres tipos de capital que vienen a constituir el capital simbólico: 1) el capital económico, que consiste en la riqueza financiera y los ingresos de una persona, así como su propiedad y sus posesiones; 2) el capital cultural, o los recursos y bienes culturales legitimados por la sociedad, como serían ciertos patrones de comportamiento (saber hablar, saber portarse) y conocimientos y capacidades valorados en el mercado de trabajo; y 3) el capital social, o bien, los contactos institucionales y las relaciones con individuos preponderantes en la sociedad. Por su parte, el capital simbólico, se entiende como lo que es “comúnmente llamado prestigio, la reputación, la fama, y así sucesivamente” (Bourdieu, 1991: 230), que se deriva de la posesión de capital económico, capital cultural, y capital social. Para Bourdieu, las personas viven en un mundo que ellas mismas han construido a través de su participación en la actividad en campos sociales. Sin embargo, también presenta argumentos contra una cierta tendencia existente en círculos posestructuralistas que ven la identidad como todo un proyecto individual en el que las personas actúan con pocas restricciones.

Las interacciones en las comunidades de práctica o campos de actividad social pueden tener lugar tanto, cara a cara, como a través de un medio electrónico, siendo este último cada vez más frecuente en nuestra cotidianidad. Además, y en consonancia con la escala macro, global y a largo plazo antes citada, la identidad se ve como la negociación de posiciones del sujeto en el cruce del pasado, presente y futuro. La interacción –y, en última instancia, la comunicación– a través de la cual se lleva a cabo esta negociación, es a

menudo principalmente lingüística, en el sentido de que el lenguaje es a menudo el medio clave a través del cual se comunican las personas. Sin embargo, la comunicación cara a cara siempre es multimodal ya que se basa en el despliegue y la recepción de los recursos semióticos (Jewitt, 2013). Estos recursos van desde lo lingüístico (la sintaxis, la morfología, la fonología, el léxico), a lo prosódico (ritmo, acentuación, entonación), pasando por recursos corporales (postura, mirada, gestos) y estilísticos (ropa, peinado, joyas, tatuajes y *piercings*).

Como fenómeno negociado, el proceso de construcción de la identidad es potencialmente conflictivo, ya que implica rupturas y turbulencias que conducen al cambio, o lo que he descrito más arriba como ‘experiencias críticas’. Y en medio de lo que Papastergiadis (2000: 170) denomina como “grietas, huecos y contradicciones”, la ambivalencia se convierte en un elemento clave en la formación de la identidad. La ambivalencia es el estado afectivo de la incertidumbre de sentirse a la vez una parte de –y aparte de lo que rodea a uno, en que los sentimientos de pertenencia y la exclusión, comodidad e incomodidad, y el amor y el odio existen simultáneamente–. Bauman (1991: 1) ha argumentado que la ambivalencia es un “trastorno específico del lenguaje [...]. El síntoma principal es el malestar agudo que sentimos cuando somos incapaces de leer la situación correctamente y elegir entre las acciones alternativas”. Lo que escriben Bauman y Papastergiadis concuerda en cierto modo con el trabajo de Simmel (1950) y de Kristeva (1991), en sus respectivos tratamientos de cómo el desconocido se convierte en íntimo con lo que le rodea, sin dejar de estar, metafóricamente, fuera de ello. Hay también un aspecto psíquico más profundo de la ambivalencia que encontramos en el contraste que hace Freud (1923) entre los impulsos y deseos internos del individuo, y las presiones sociales externas que existen para reprimir estos impulsos y deseos, de manera que se ajusten a las normas sociales y a las costumbres. La ambivalencia es, pues, un estado natural de los seres humanos, pero es también particularmente fuerte cuando uno se ve obligado

por determinadas vicisitudes de la vida (en particular las relacionadas con el cambio de un lugar a otro) a tomar decisiones cuando las opciones no son fáciles y a vivir en un constante estado de tensión (a menudo inconsciente) inducido por la constante necesidad de negociar posicionamientos.

Por último, las identidades están relacionadas con diferentes categorías demográficas como el origen étnico, la raza y el género (Block, 2006, 2014 [2007]). En la Tabla 1, a continuación, esbozo estas y otras categorías en las que han centrado su trabajo los investigadores a lo largo de estos últimos años.

Categoría	Individuos y colectivos posicionados en términos de:
Etnia	El sentido de compartir con otros (co-étnicos) una historia, ascendencia, sistemas de creencias, prácticas y lenguaje, asociados todos ellos con un determinado grupo cultural.
Racial	Fenotipo racial (N. B., a menudo se ha asociado con el origen étnico), pero también construida socioculturalmente (por ejemplo, ser “Negro” es más que pertenecer a un fenotipo racial determinado).
Nacional	El sentido de compartir con otros (co-nacionales o congéneres) una historia, ascendencia, sistema de creencias, prácticas, idioma y religión, asociados con un determinado estado nación.
Género	La naturaleza y el grado de conformidad con las nociones socialmente construidas de feminidades y masculinidades, tanto <i>cisgéneras</i> (asignadas al nacer) y <i>transgéneras</i> (no asignadas al nacer y adoptadas en algún momento de la vida).
Lengua/ Etnolingüística	Relaciones y orientaciones respecto a los diferentes medios de comunicación –una lengua, un dialecto o un sociolecto, asimismo, comunidades asociadas de usuarios.
Sexual	El discurso y prácticas sexuales asociados y relacionados con estilos de vida, que se definen como heterosexuales, gays, lesbianas, bisexuales, etc.

Religión	Afiliación a una religión organizada o cualquier otra forma de espiritualidad.
Edad	Etapas de la vida que son de naturaleza biológica, pero sobretodo, construidas socioculturalmente.
Clase social	La posición/ el lugar que uno ocupa en la sociedad, en términos de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, y los recursos económicos, políticos y socioculturales emergentes en estos procesos.

Tabla 1: Categorías consideradas como básicas relacionadas con la identidad.

Un defecto notable de cualquier lista de este tipo es que siempre será incompleta. Por ejemplo, no hay ninguna referencia a la categoría de la ‘identidad de la organización’ (por citar un ejemplo), entendida como la manera en que “un colectivo se identifica a sí mismo”, en términos de “lo que sus miembros creen que constituyen las características esenciales, distintivas y más o menos perdurables de su organización, [y] las categorías que las organizaciones reclaman para señalar [como] las similitudes o diferencias (o ambas) en su entorno institucional” (Pratt, Schultz, Ashforth & Ravasi, 2016: 3). Tampoco hay una referencia a la identidad relacionada con la discapacidad en las sociedades contemporáneas (Malhotra & Rowe, 2014), o la noción de ‘identidades migrantes’ que emergen en los discursos y las prácticas que se asocian con individuos y colectivos en movimiento, clasificados como ‘inmigrantes clásicos’, ‘expatriotas’, ‘transmigrantes’, ‘solicitantes de asilo’, ‘turistas’, y así sucesivamente (Block, 2006, 2010). Otro defecto es la forma en la que la tabla parece sugerir que estas categorías son entidades que pueden estudiarse de forma aislada. Este no es el caso, aunque siempre hay una tendencia en los debates sobre la identidad a destacar una de ellas sobre las demás. Por esta razón el concepto de interseccionalidad es tan importante.

## 2.1 La interseccionalidad

Según Block y Corona (2014, 2016), ha habido un aumento en el interés por la interseccionalidad en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales en los últimos años (por ejemplo, Bilge, 2013; Grzanka 2014; Jackson 2014; Hill-Collins & Bilge, 2016). Esto es debido a varios factores tales como la realización de que es difícil, si no imposible, centrarse únicamente en una dimensión de la identidad sin incluir otras dimensiones, o la constatación de que etiquetas como 'latino' pueden ocultar tanto como revelar si no hay un reconocimiento o una exploración de las diferencias entre las personas clasificadas de acuerdo con dichas etiquetas. En la instancia, la interseccionalidad es vista por los investigadores como una forma de lidiar con la complejidad de la identidad en circunstancias cada vez más variadas y variables de la época en que vivimos (llámese, “modernidad tardía”, “el nuevo milenio”, o incluso, “la era global”). Sin embargo, la interseccionalidad “no se refiere a un marco unitario, sino a una gama de posiciones y constituye en efecto una heurística para la comprensión de los límites y las jerarquías de la vida social” (Anthias, 2013: 4).

Aunque podría decirse que la interseccionalidad siempre ha estado presente en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, Bilge (2013) sugiere que cualquier discusión sobre ella, en nuestros días, debería tener en cuenta su origen en el llamado “feminismo negro”: desde la muy citada declaración de principios sobre el feminismo negro publicada por el Combahee River Collective (1977) a bell hooks (1981) y su oposición a la esencialización de las categorías de identidad, y como el ser negro se ha masculinizado en los debates sobre la raza, mientras que el feminismo se ha enmarcado siguiendo los intereses de las mujeres blancas de clase media. También quiero mencionar el trabajo anterior de Franz Fanon sobre las interrelaciones entre la raza y el género (y la sexualidad) en términos de “la mujer de color y el hombre blanco” (Fanon, 1967: 41-62) y “el hombre de color y la mujer blanca” (Fanon, 1967: 63-82).

Transcurrida ya más de una década, la jurista estadounidense Kimberlee Crenshaw (1989, 1991), volvió a los temas elaborados por Fanon, hooks, y otros, pero sugirió, por aquel entonces, que el pensamiento dominante, tanto en los estudios de raza como en los estudios de género, tendía a mantener estas dos dimensiones de identidad separadas. Además, Crenshaw observó cómo la simple inserción de raza en un marco feminista, o de feminismo en un marco basado en la raza, no llevarían muy lejos a activistas y académicos, porque las experiencias que se relacionan con el género son muy diferentes de las que se relacionan con la raza. Mientras tanto, Patricia Hill-Collins (1993) argumentó la necesidad de alejarse del pensamiento dicotómico o/o, según el cual la gente se conceptualiza a sí misma en términos de una serie de opuestos, tales como Negro *vs* Blanco. Esta autora propuso un pensamiento ‘ambos /y’, lo cual permite una multitud de posiciones, tanto efímeras como permanentes. Hill-Collins criticó también la tendencia de algunos investigadores a clasificar las opresiones, lo cual les llevó a plantearse preguntas como la siguiente: ¿cómo se siente más oprimida, como mujer o como una persona negra?

Por ahora existe un consenso general sobre la interseccionalidad, en el sentido de que la mayoría de los investigadores de hoy, seguramente aceptarían la idea de que la identidad es un fenómeno multinivelado y complejo (McCall, 2005). Por un lado, existe la llamada *intercategorical complexity*, es decir, existen diferencias y desigualdades entre grupos sociales (incluso si dichos grupos no siempre están claramente definidos y carecen de límites claros). Por otro lado, hay la *intracategorical complexity*, es decir, que no todos los individuos clasificados como X son iguales y hay una necesidad, por lo tanto, de desafiar continuamente la idea de que todas las categorías son íntegras. También hay a una aceptación generalizada de la idea que las diferentes dimensiones de la identidad son relacionales y que no pueden aislarse las unas de las otras. En efecto, hacer caso omiso de la interseccionalidad, adoptando una posición predeterminada de dividir y analizar, lleva el/la

investigador/a a producir investigaciones que solo pueden proporcionar una representación incompleta de los informantes, su entorno, y sus actividades. Más allá de estas consideraciones, Jennifer Nash (2008) ha cuestionado la medida en que la interseccionalidad es un componente útil de una teoría general de la identidad, preguntando si “realmente capta las formas en que los sujetos experimentan la subjetividad o despliegan estratégicamente la identidad” (Nash 2008: 11). Propone un enfoque basado en la narración, que toma en serio la agencia ya que hay una necesidad de escuchar las historias de los individuos y los colectivos.

### *2.1.1 La interseccionalidad en la investigación lengua e identidad: Los jóvenes latinos en Barcelona*

Para ejemplificar como se puede examinar la identidad desde una perspectiva interseccional, paso ahora a las investigaciones de Víctor Corona sobre los jóvenes latinos en Barcelona.<sup>1</sup> El interés de Corona en el estudio de la construcción de la identidad latina surgió en el contexto de la masiva inmigración latinoamericana a Barcelona desde la primera mitad de la década de 1990 en adelante.<sup>2</sup> A principios de 2005 comenzó un estudio etnográfico que implicaba la observación participante en un barrio obrero de Barcelona, con una alta proporción de los inmigrantes recién llegados. Se centraba específicamente en los espacios públicos como parques, bares y, sobre todo, las escuelas donde sus informantes adolescentes eran estudiantes (Corona, 2012). Los datos analizados a continuación provienen del *corpus* de Corona, que consiste en entrevistas (grupales e individuales) y conversaciones grabadas de forma espontánea. Todos los datos fueron recogidos entre 2005 y 2013. Mi punto de partida es el siguiente intercambio entre Corona y Denilson, un joven dominicano de 20 años de edad, que tuvo lugar en 2008.

Extracto de entrevista: Víctor Corona (VC) y Denilson (DN)<sup>3</sup>

- Den: Y cuando me vine/también estaba en un bus/  
VC: Aha/  
DN: Y pregunté la hora/y vi que todo mundo/estaba alejado de mí/así/no así/y es que antes/yo vestía mal/vamos/  
VC: Aha/  
DN: Yo pensaba que estaba vestido bien/porque venía de mi país/pero vestía mal (.5) y todo mundo me miraba así/y yo sólo tenía doce años/sabes/lo que te digo/  
VC: Aha/  
DN: Eso me jodió/me jodió/y en esa época/ fue que empecé a pelearme/ empecé a pelearme/yo era tranquilo/sabes/lo que te digo/pero me peleaba fuera del colegio/y cosas así/así fue como fui conociendo a la gente/con la que iba en el colegio/  
VC: Esto de que vestías bien/o vestías mal/no lo he entendido/  
DN: Por ejemplo/como que tú vengas de México/ ¿no?/  
VC: Aha/  
DN: Y allá en México/tú te vistes de una manera/pobre/claro/yo era pobre/  
VC: Aha/  
DN: Tú te vistes de una manera/que tú te crees que estás bien/tú dices/joder/ así sí que estoy bien/cuando llegué acá/ya versa/  
VC: Aha/  
DN: Y llego/y veo que todo mundo iba mejor que yo/sabes/yo iba como un perro/vamos/  
VC: Aha/  
DN: Entonces (.5) me miraban por eso/se pensaban que yo era pobre/o mendigo/o algo así/no sé (1) allí fue que comencé a vestir rapero/y cosas así/y cuando empecé a vestir rapero/me relacionaban más co:n/con latinos y cosas así/

En este extracto, Denilson explica cómo cuando llegó a Barcelona a la edad de 12 años, y destacó como diferente por la forma en que iba vestido. Como consecuencia de ello, era fácilmente identificable como pobre y además lo que se conoce localmente como un *nouvingut* (recién llegado) a Cataluña. En efecto, era de una familia pobre y se vestía de acuerdo con lo que los ingresos de sus padres permitían, lo que él llama 'normal', pero que en este caso podría entenderse como anodino y de baja calidad. Para remediar esta situación, Denilson tomó la decisión de llevar ropa diferente. Como Corona (2012) señala, porque era negro, Denilson fue identificado como alguien que vestía al estilo rapero por los demás alumnos. Así que usó ropa "ancha", de acuerdo con los discursos dominantes en las escuelas catalanas con una importante población inmigrante: los varones adolescentes con su aspecto físico vestían de esta manera. Así, tenemos aquí un ejemplo de cómo el estilo de la ropa que uno viste constituye un aspecto de multimodalidad que sirve como índice de ciertas identidades étnicas, raciales y de género en el contexto local de las escuelas. Pero además de esto, vale la pena tener en cuenta otro punto de vista sobre las palabras de Denilson.

Mientras él habla como un adolescente latino en Barcelona, el relato de Denilson nos revela su intento de superar el sentido de *necesidad* (Bourdieu, 1984) que le perseguía, y lo que Sennett y Cobb (1973) hace mucho tiempo denominaron las 'lesiones ocultas de clase'. En términos generales, Denilson nos explica cómo los jóvenes que provienen de familias pobres a menudo arrojan los vestigios más evidentes de su posición de clase social más baja, que se materializa y se refleja en su ropa ilegítima y otras manifestaciones multimodales de su ser. En su cambio de manera de vestir, Denilson está respondiendo a las nociones generales de lo que constituye la vestimenta apropiada en la sociedad catalana, que aun estando en permanente evolución, son profundas. Como sugiere Bourdieu:

[...] si se puede leer todo el estilo de vida de un grupo a partir del estilo que adopte en el equipamiento o la ropa, esto no sólo es debido a que estas propiedades son la objetivación de la necesidad económica y cultural que determina su selección, sino también porque las relaciones sociales objetivadas en los objetos familiares, en su lujo o su pobreza, en su ‘distinción’ o su ‘vulgaridad’, en su ‘belleza’ o su ‘fealdad’, e impresionan a través de experiencias corporales que pueden ser [...] profundamente inconscientes (Bourdieu, 1984: 77).

El relato de Denilson trata de cómo llegó a ser consciente de las diferencias existentes en lo que se refiere a la forma de vestir en dos culturas (su vida en la República Dominicana y su vida en Cataluña), de cómo llegó a verse a sí mismo como un joven “vestido como un perro”, y, finalmente, de cómo él mismo se re-inventó en términos étnicos, raciales, de género y de clase.

Denilson vivía en un distrito en la parte norte de Barcelona conocido como *Nou Barris* (literalmente, ‘nueve barrios’), que ha sido históricamente un área poblado por familias de clase obrera y de bajos ingresos. En los últimos años ha sido sede de una gran afluencia de inmigrantes. Así que Denilson es parte de la creciente población latina en el área, nacida de padres de Sudamérica y el Caribe que llegaron a Barcelona a partir de los años 1990 con pocas cualificaciones profesionales, circunstancia que les llevo a trabajar como limpiadores, paletas (albañiles) y repartidores (distribuidores de publicidad impresa). En términos de clase, sus capitales económicos, culturales y sociales, como un “conjunto de recursos y poderes realmente utilizables” (Bourdieu, 1984: 114), son relativamente bajos. Y, como Marina Subirats señala en su amplio estudio de la inmigración en Barcelona entre 1995 y 2010, “[s]us condiciones de trabajo son mucho más precarias que las de los autóctonos, [...] como consecuencia de haberse situado en esta franja de baja cualificación, corresponda o no a sus capacidades reales” (Subirats, 2012: 378).

En última instancia, al igual que muchos jóvenes latinos en

Barcelona, Denilson no finalizó sus estudios secundarios. Así forma parte de una generación entre la cual el fracaso escolar ha sido generalizada: en efecto, más del 40% de los hijos de inmigrantes abandonan la escuela antes de la finalización de sus estudios (FEDAIA, 2012; Serra & Palaudàrias, 2010). Y, al igual que muchos otros adolescentes latinos, Denilson ha terminado ejerciendo un empleo manual de bajo nivel después de haber pasado por el sistema educativo sin pena ni gloria. En sus propias palabras, durante su tiempo en la escuela se dedicó poco a estudiar ya que, en efecto, estaba esperando el día en que ya no tendría que ir a la escuela. En este sentido, su experiencia no es sustancialmente diferente a la de los 'lads' (muchachos) en el estudio clásico de Paul Willis, llevado al cabo en un pueblo industrial del norte de Inglaterra en los años 1970. Willis documentó cómo los niños de clase obrera no tomaban en serio sus estudios, dejaban la escuela tan pronto como podían, y terminaban accediendo a puestos de trabajo en fábricas locales. Sin embargo, Denilson ha vivido y sigue viviendo dentro de un sistema de clases y un conjunto de regímenes de género, que son muy diferentes de aquellos experimentados por los muchachos de Willis. Él y otros latinos jóvenes están marcados –racial y étnicamente, como 'los otros'. Y su condición de 'otro' se cruza con su posición de clase en una sociedad en la que hay pocos ejemplos de éxito económico, cultural y social entre las personas que se parecen a ellos en términos de su fenotipo racial y su presentación multimodal. Al final, como se ve claramente en Corona (2012), el perfil emergente en las historias contadas por Denilson (y muchos otros jóvenes como él) es de una particular inserción en el sistema de clases catalán, y la sociedad catalana en su conjunto, como *nouvinguts* marcados en términos de etnia, raza, género y clase.

## Reflexiones finales

Para poner fin a esta contribución y ofrecer una breve respuesta a la pregunta de siempre –'¿y qué?'–, sugiero que ver a grupos como el

de los jóvenes latinos en Barcelona de una manera interseccional permite a los investigadores elaborar versiones más completas de las experiencias de los que viven más marginados y en condiciones precarias en las sociedades multiculturales. Proporciona también explicaciones más profundas sobre fenómenos como el fracaso escolar, mostrando cómo las causas son múltiples y de por sí complejas en sí y por sí mismas. Además, la interseccionalidad es una parte esencial del intento de combinar dos debates claves sobre el estado de la sociedad actual: por un lado, la preocupación por la desigualdad basada en la falta de *reconocimiento* (el racismo, el sexismo, la homofobia, el odio nacional y así sucesivamente), y por otro lado, la preocupación por la desigualdad basada en la injusta (por ser mala) distribución de los recursos económicos. El intento de remediar estos dos tipos de desigualdad de manera simultánea, es la ambición de estudiosos como Nancy Fraser (2009), que aboga por una sociedad justa en lo social y en lo económico, una sociedad, en efecto, *transformada*. La vinculación de la raza, la etnia y el género (la falta de *reconocimiento*) con la clase social (en su base, un problema de distribución de recursos económicos), como he hecho aquí y sobretodo en publicaciones recientes con Corona (Block & Corona, 2014, 2016), es un modesto paso en este sentido.

## Referencias

- Andrew, P. (2012). *The Social Construction of Age Adult Foreign Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Anthias, F. (2013). "Intersectional What? Social Divisions, Intersectionality and Levels of Analysis", *Ethnicities*, 13 (1), 3–19.
- Bassiouny, R. (2015). *Language and Identity in Modern Egypt*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (1999). *Culture as Praxis*. London: Sage.
- Bauman, Z. (2001). *Culture*. Cambridge: Polity.

- Bendle, M. (2002). "The Crisis of Identity in High Modernity", *British Journal of Sociology*, 53, 1-18.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.
- Benson, P. & Nunan, D. (2005) (eds.). *Learner's Stories. Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Benwell, B. & Stokoe, L. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bhaskar, R. (2002). *From Science to Emancipation: Alienation and the Actuality of Enlightenment*. London: Sage.
- Bigelow, M. (2012). *Mogadishu on the Mississippi: Language, Racialized Identity, and Education in a New Land*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bilge, S. (2013). "Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies", *Du Bois Review*, 10(2), 405-424.
- Billings, S. (2014). *Language, Globalization and the Making of a Tanzanian Beauty Queen*. Bristol: Multilingual Matters.
- Block, D. (2003). "Destabilized Identities across Language and Cultural Borders: Japanese and Taiwanese Experiences", *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 7(2), 1-19.
- Block, D. (2006). *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. London: Palgrave.
- Block, D. (2007a). "The Rise of Identity in SLA Research, post Firth and Wagner". (1997). *Modern Language Journal*, 91(5), 861-874.
- Block, D. (2007b). *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Block, D. (2009). "Identity in Applied Linguistics: The Need for Conceptual Exploration". En: Li Wei & V. Cook (eds.) *Contemporary Applied Linguistics. Volume 1*, (pp. 215-232). London: Continuum,
- Block, D. (2010). "Problems Portraying Migrants in Applied Linguistics Research", *Language Teaching*, 43(4): 480-493.
- Block, D. (2013). "Issues in Language and Identity Research in Applied Linguistics", *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 11-46.
- Block, D. & Corona, V. (2014). "Exploring Class-Based Intersectionality", *Language, Culture and Curriculum*, 27 (1), 27.

- Block, D. & Corona, V. (2016). "Intersectionality in Language and Identity Research". En: S. Preece (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Identity*, (pp. 507-522). London: Routledge.
- Botha, L. J. (2015). *Language Learning, Power, Race and Identity: White Men, Black Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*, London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brumfit, C. (1991). "Applied Linguistics in Higher Education: Riding the Storm", *BAAL Newsletter*, 38, 45-9.
- Buckingham, L. (ed.) (2016): *Language, Identity and Education on the Arabian Peninsula Bilingual Policies in a Multilingual Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caldas-Coulthard, C. R., & Ledema, R. (eds.) (2008). *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities*. London: Palgrave.
- Csizer C. & Magid, M. (eds.) (2014). *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Clark, M. (2008). *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Bristol: Multilingual Matters.
- Clark, U. (2013). *Language and Identity in Englishes* London: Routledge.
- Combahee River Collective (1977). *The Combahee River Collective Statement*. En <http://www.sfu.ca/iirp/documents/Combahee%201979.pdf>.
- Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona* [Globalization, Identities and School: Latinity in Barcelona]. Tesis doctoral. Bellaterra: Univeristat Autònoma de Barcelona.
- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.

- Crenshaw, K. (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- de Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (eds.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deters, P. (2011). *Identity, Agency and the Acquisition of Professional Language and Culture*. London: Continuum.
- Deters, P., Gao, X., Miller, E. & Vitanova, G. (eds.). (2015). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dong, J. (2011). *Discourse, Identity, and China's Internal Migration: The Long March to the City*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.). (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Duff, P. (2012). "Issues of Identity". En: S. Gass y A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410–26). London: Routledge.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). "Think Practically and Act Locally: Language and Gender as Community-Based Practice", *Annual Review of Anthropology*, 21, 461–490.
- Elliott, A. and Lemert, C. (2006). *The New Individualism: The Emotional Costs of Globalization*. London: Routledge.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, D. (2015a). "The Identities of Language". En: D. Evans (ed.). *Language and Identity: Discourse in the World*, (pp. 15–35). London: Bloomsbury.
- Evans, D. (ed.) (2015b). *Language and Identity: Discourse in the World*. London: Bloomsbury.
- Fanon, F. (1967 [1952]). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- FEDAIA (2012). Fracàs escolar a Catalunya. En <http://xarxanet.org/sites/default/files/informefracasescolarfedaia.pdf>.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. New York: W.W. Norton.

- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Grzanka, P. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and Frontiers Reader*. Boulder CO: Westview Press.
- Hall, D. (2004). *Subjectivity*. London: Routledge.
- Hall, S. (1996). "Introduction: Who Needs "Identity"?" En: S. Hall y P. du Gay. (eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage,
- Hawley Nagatomo, D. (2016). *Identity, Gender and Teaching English in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- Higgins, C. (2009). *English as a Local Language: Post-Colonial Identities and Multilingual Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Higgins, C. (ed.). (2012). *Identity Formation in Globalizing Contexts: Language Learning in the New Millennium*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hill-Collins, P. (1993). Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. *Race, Sex y Class*, 1(1), 25-45.
- Hill-Collins, P. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. London: Polity Press
- hooks, b. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- Jackson, S. (ed.) (2014). *Routledge Handbook of Race, Class, and Gender*. London: Routledge.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology, Volumes 1 y 2*. New York: Dover Publications.
- Jewitt, C. (ed.) (2013). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Joseph, J. (2004). *Language and Identity*. London: Palgrave.
- Kidd, J. A. (2016). *Face and Enactment of Identities in the L2 Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves*. New York: Columbia University Press.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A selection*. New York: W. W. Norton.
- Lambert, W. (1972). "A Social Psychology of Bilingualism". En: A.S. Dil (ed.). *Language, Psychology, and Culture. Essays by Wallace E. Lambert* (pp. 212-235). Stanford, CA: Stanford University Press. Originally published in 1967 in *The Journal of Social Issues*, 23(2), 91-109.
- Lin, A. (Ed.). (2008). *Problematizing Identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.
- Malhotra, R. & Rowe, M. (2014). *Disability and Identity: Negotiating Self in a Changing Society*. London: Routledge.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Routledge.
- Menard-Warwick, J. (2009). *Gendered Identities and Immigrant Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Menard-Warwick, J. (2014). *English Language Teachers on the Discursive Faultiness: Identities, Ideologies and Pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, K. (1990). "Welcome to the Jungle: Identity and Diversity in Post-Modern Politics". En: J. Rutherford (ed.) *Identity: Culture, Community, Difference* (pp. 43-71). London: Lawrence and Wishart.
- Mercer, S. & Williams, M. (Eds.). (2014). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miyahara, M. (2015). *Emerging Self-Identities and Emotion in Foreign Language Learning: A Narrative-Oriented Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (eds.). (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nash, J. (2008). "Re-thinking Intersectionality", *Feminist Review*, 89, 1-15.
- Norton (Pierce), B. (1995). "Social Identity, Investment, and Language Learning", *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. London: Longman.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. London: Routledge.

- Norton, B. y Toohey, K. (2011). "Identity, Language Learning, and Social Change", *Language Teaching*, 44, 412-446.
- Omoniyi, T. & White, G. (eds.) (2006). *The Sociolinguistics of Identity*. London: Continuum.
- Ortega, L. (2011). "SLA After the Social Turn: Where Cognitivism and its Alternatives Stand", en D. Atkinson (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 167-180). London: Routledge.
- Papastergiadis, N. (2000). *The Turbulence of Migration*. Cambridge: Polity.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pichler, P. (2009). *Talking Young Femininities*. London: Palgrave.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pratt, M.G., Schultz, M., Ashforth, B. E. & Ravasi, D. (2016). "Introduction: Organization of Identity". En: Pratt, M. G., Schultz, M., Ashforth, B.E. & Ravasi, D. (eds.) *The Oxford Handbook of Organizational Identity* (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press.
- Puzey, G. & Konstanski, L. (Eds.). (2016). *Names and Naming People, Places, Perceptions and Power*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rampton, B. (1997). "Retuning in Applied Linguistics", *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 3-25.
- Regan, V., Diskin, C. & Martyn, J. (Eds.). (2016). *Language, Identity and Migration: Voices from Transnational Speakers and Communities*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Reyes, A. (2006). *Language, Identity, and Stereotype among Southeast Asian American Youth: The Other Asian*. London: Routledge.
- Riley, P. (2007). *Language, Society and Identity*. London: Continuum.
- Rubdy, R. & Alsagoff, L. (Eds.). (2014). *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sennett, R. & Cobb, J. (1973). *The Hidden Injuries of Class*. New York: Norton.
- Serra, C. y Palaudàrias, J.M. (2010). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger al'educació secundària. Findació Jaune Bofill. En <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/519.pdf>.

- Simmel, G. (1950). "The Stranger". En: K. Wolff (ed.) *The Sociology of Georg Simmel* (pp. 401-8). New York: Free Press.
- Stroud, C. & Wee, L. (2011). *Language, Literacy and Diversity: Moving Words*. London: Routledge.
- Subirats, M. (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Taylor, C. (1989). *Sources of Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, F. (2013). *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge. Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. London: Saxon House.

## Notas

- 1 En el contexto de Barcelona (y por extensión, Cataluña y España), el término 'latino' encapsula las formas en que los inmigrantes de Ecuador, Colombia, Bolivia, República Dominicana y otros países de América Latina participan en una gama amplia de actividades (incluyendo la danza, el cine y el consumo de alimentos) y emplean particulares recursos semióticos (incluyendo el lenguaje, el movimiento del cuerpo, estilos de cabello y la ropa) que indexan lo latino como una subcultura distintiva y diferenciable del cultura autóctona catalana/española.
- 2 También cabe mencionar que el propio Corona, originario de México, emigró a Cataluña en 2005.
- 3 Convenciones de la transcripción:
  - / muestra la frontera entre unidades de conversación producidas a un ritmo normal
  - (.5) Pausas medidas en fracciones de segundos
  - : indica una vocal alargada
  - ? entonación ascendente



## **Sección I**

### **Construcción de la identidad y segundas lenguas**



***Como que sí te identificas un poco con ellos.***  
**Algunos aspectos de la construcción  
identitaria en el salón de clase de  
Segundas Lenguas**

Sabine Pflieger  
Jacqueline Tiburcio Barwis

Mucho de lo qué somos y quiénes somos se construye a través de mecanismos simbólicos, especialmente por medio del lenguaje. Pertenece a una comunidad de habla determinada que nos da una identidad lingüística, social y cultural. Tenemos una lengua materna o una *lengua identitaria*.

Si este postulado de la lengua identitaria es cierto, tenemos que concluir que, al adentrarnos en una nueva comunidad de habla, sufriremos también modificaciones a nuestra construcción identitaria. Difícilmente podemos seguir pensando nuestro mundo de la misma manera cuando aprendemos una nueva lengua. En esta contribución queremos averiguar si este postulado aplica en las clases de lengua extranjera. Veremos cómo la inmersión en un contexto lingüístico-cultural nuevo tiene consecuencias para la construcción identitaria de los sujetos que aprenden la lengua.

## 1. Aprendizaje de una segunda lengua y construcción de la identidad

Tenemos estudios sobre la construcción de la identidad en el salón de clase, de segundas lenguas, desde la década de los 80 del siglo pasado (Thomas, 1983; Kramsch, 1984; 1988; Byram, 1990). Pero, la finalidad de estos estudios seminales era, sobre todo, saber más sobre diferentes personalidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo fue describir mejor las motivaciones que tienen los estudiantes para aprender una determinada segunda lengua. El interés de los estudios no se centraba en los movimientos identitarios (*shifts*) que se suscitan cuando los estudiantes se ven en contacto con una segunda lengua-cultura.

No es hasta los trabajos de Bonny Norton, que se pone el foco sobre las implicaciones psicológicas de las dimensiones culturales en contacto, en el aprendizaje de una segunda lengua. Estas investigaciones (Norton & Peirce, 1995; Norton, 1997; Norton, 2000; Kramsch, 2009) se centran en los procesos en los que los estudiantes de una segunda lengua tienen que negociar su identidad en el salón de clase, porque aprender una lengua no es solamente pasar de una codificación a otra.

Una lengua es siempre, y sobre todo, la expresión compleja de todo un sistema simbólico de conceptualización de una cultura nacional dominante y de todas sus variantes; subculturas, contraculturas y manifestaciones culturales individuales. Si bien la curiosidad para aprender una lengua puede ser un motor inicial e individual muy fuerte para adquirir una competencia lingüística diferente a la propia, será la disposición a enfrentar movimientos o cambios de identidad que vienen con la exposición a una “induction into the norm, of behavior, beliefs and values of second culture” (Byram, 1990: 52), que posibilitarán un buen aprendizaje y el desarrollo de una identidad culturalmente sensible y flexible.

El estudiante en el salón de clase de una segunda lengua tiene que negociar constantemente su posición identitaria frente a los

aportes culturales nuevos, y con ello, reconstruir sus propios marcos (*frames*)<sup>1</sup> de referencia cultural. De ahí resulta que: “language learning [is] the construction of imagined identities that are every bit as real as those imposed by society” (Kramsch, 2009: 17). Y Byram agrega que el aprendizaje de una lengua tiene que ser mucho más explícito en cuanto a los contenidos socioculturales porque solamente así “becoming consciously plurilingual [...] is an enrichment” (2006: 12).

Los estudiantes de una segunda lengua son portadores de ‘identidades múltiples’ (Block 2007) en un espacio comunicativo, relacional e identitario (Pfleger, 2017) que les brinda un contacto permanente con la diferencia y la similitud, y en el cual se comprometen sus dimensiones sociales, psicológicas, afectivas y culturales (García Garrone, 2013: 51). En el salón de clase de una lengua extranjera, los estudiantes se someten a diferentes procesos psicológicos y sociales, en los que se transforman y se redescubren como personas con nuevos conocimientos y herramientas, y en consecuencia, con nuevas rasgos identitarios (Block, 2007).

De ahí la relevancia de realizar más estudios en la construcción de la identidad en el salón de clase. No podemos seguir agotando la descripción de los estudiantes en fórmulas binarias de motivados y no-motivados, porque ellos optan en el salón por múltiples posiciones de sujeto, desde las cuales abordan el aprendizaje de una lengua. Los estudiantes se significan continuamente durante el aprendizaje de los contenidos lingüísticos, lo cual incide decididamente en el compromiso que tienen con el aprendizaje.

### 1.1 El individuo-significador (*the signifying self*)

Hasta la fecha existen pocos trabajos que entienden al salón de clase como un *Espacio Comunicativo, Relacional e Identitario* (ECRI), en el que un estudiante busca significarse y significar a los demás en un nuevo entorno lingüístico-cultural *sui generis* (Pfleger, 2017; Kramsch, 2009). En cada aprendizaje lingüístico, los estudiantes no

solamente aprenden como hablar, escribir, escuchar o escribir en la lengua meta, sino también organizan y re-organizan su entendimiento de quiénes son.

Desafortunadamente, se sigue partiendo de la idea de que estudiar una segunda lengua es fundamental y exclusivamente una actividad intelectual racional que implica el uso exclusivo del pensamiento estratégico, y por tanto, no involucra al estudiante como un sujeto holístico en un proceso de construcción y reconstrucción identitaria *Gestalt*. Kramersch anota al respecto que,

[...] from most of the descriptions given in SLA research, one would think that learning a language was predominantly an intellectual, disembodied exercise in problem-solving, strategic thinking, accomplished inside the head or between two or several heads in concert with one another (*idem*: 28).

En la clase de lengua casi siempre es el *pensum* morfosintáctico y léxico que se encuentra en primer plano del aprendizaje de una lengua, mientras lo cultural y lo identitario se relega a aprender datos sobre productos o manifestaciones de una cultura estática meta. Liddicoat observa que,

[...] some languages curriculum and pedagogies see culture as unvarying and composed of discrete, concrete facts that can be taught and learnt. Such models of culture can be characterized by a static view of culture. The static view of culture treats cultural knowledge as either facts or artefacts. Students are expected to learn information about a country or people, their lives, their history, their institutions, or their customs or about the cultural icons these people have produced, such as their literature, their art, their architecture, or their music. A result of this orientation is that the cultural component becomes self-contained and is often very remote from the language itself (2002: 16).

Pero el estudiante no percibe el aprendizaje de la lengua como únicamente darle etiquetas nuevas a una realidad conocida (Kaplan, 1993; Watson, 1995), sino frecuentemente se siente profundamente perturbado por el contacto con nuevos conceptos culturales, a la par de una simultánea incapacidad de poder expresar lo que siente en la nueva lengua y cómo se posiciona a sí mismo frente a la cultura meta. Pero las experiencialidades identitarias en el transcurso del aprendizaje de la lengua son decisivas teniendo una influencia marcada sobre la adquisición de la competencia lingüística, pero, sobre todo, sobre la inversión de cada estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua.

## **2. La construcción de la identidad en el Espacio Comunicativo, Relacional e Identitario (ECRI)**

Todos interactuamos constantemente en espacios comunicativos, relacionales e identitarios (Pfleger, 2015, 2016). Los individuos se encuentran permanentemente en la necesidad de construir(se) en una configuración conceptual-simbólica y espacio-temporal que asegura la integridad de su individualidad y, simultáneamente, permite relacionarse con otros. Desde esta perspectiva, el ECRI es un espacio interaccional y simbólico en el que mínimamente dos agentes sociocognitivos asignan significaciones, re-significaciones y actualizaciones a marcos codificados culturalmente. Así, el ECRI es el espacio de intercambio regulador entre diferentes agentes y de sus representaciones sobre el trasfondo de una realidad sociocultural dada. No tomar en cuenta las especificidades de un ECRI determinado, es no tomar en cuenta a quiénes interactúan y como se posicionan identitariamente construyéndose a sí mismos e intersubjetivamente.

Hay que prestar atención a las instanciaciones discursivas y semióticas de los sujetos en un ECRI porque ponen de manifiesto la construcción autoidentitaria y heteroidentitaria de los actores involucrados. En las manifestaciones discursivas emergen patrones

más frecuentes o más duraderos de la construcción identitaria en una perspectiva transversal. Sobre la base de las experiencias o la *experiencialidad* expresada discursivamente (Endress & Renn, 2002) emergen identificaciones. La falta de una experiencialidad directa, como en el salón de clase, que se restringe a la cultura meta insistiendo en el uso exclusivo de la lengua meta, dificulta la construcción identitaria de los estudiantes porque no puede anclar su experiencialidad propia y socializada con los marcos culturales nuevos.

Las interpretaciones culturales, tanto individuales como sociales, dependen de patrones socioculturales compartidos y vividos en una comunidad. Sin la familiaridad experiencial con un marco conceptual determinado no se pueden construir las interpretaciones individuales y sociales de la realidad circundante y, en consecuencia, falta el anclaje en los procesos e intercambios discursivos para la construcción de la identidad.

Este es uno de los entendimientos clave para el salón de clase de lenguas porque los marcos conceptuales socializados de los estudiantes se ven comprometidos en el contacto con la nueva lengua-cultura. Muchos de los procesos lingüísticos que se tienen que aprender no encuentran el anclaje conceptual necesario y suficiente para ser entendidos, y en consecuencia, se dificulta el posicionamiento del individuo frente a los nuevos marcos de interpretación. Esto a la vez tiene un efecto negativo sobre la adquisición de la competencia lingüística. El salón de clase de segundas lenguas tradicional no es un espacio comunicativo, relacional e identitario ordinario que permite una negociación de los marcos culturales y con ello lograr una estabilización de la posición identitaria propia, como argumentaremos en la siguiente sección.

### **3. La clase de segundas lenguas: un contacto de lenguas-culturas *sui generis***

Entendemos por espacio comunicativo, relacional e identitario ordinario toda situación de interacción que relaciona mínimamente a dos identidades enculturadas de manera distinta, y quiénes en el transcurso de la interacción, tienen que regular su actividad simbólica de acuerdo a sus marcos culturales divergentes para lograr una meta comunicativa e interaccional específica. Así, un ECRI ordinario se da cuando un hablante de una lengua autóctona entra en contacto con un hablante de una lengua dominante, por ejemplo, en una situación de intercambio económico en un mercado de artesanías. Otro ECRI ordinario se da cuando un turista pide informes a un nativohablante de la comunidad que visita, o la situación que vive un trabajador monolingüe, que es enviado por su empresa para encabezar un equipo de trabajo multicultural.

En todos estos casos la interacción entre las identidades enculturadas de manera distinta se da en un entorno natural, y la negociación de los significados lingüístico-culturales, requiere de la elaboración de un consenso sobre los marcos y guiones culturales de fondo para obtener un fin, ya sea una transacción económica, ya sea para encontrar las instrucciones viales correctas o para poder encabezar un equipo de trabajo. Los individuos tienen que resolver una serie de problemáticas: por un lado, tienen que activar sus conocimientos culturales propios de manera consciente, y simultáneamente, tienen que hacer apuestas culturales sobre el otro. También tienen que hacer uso de sus conocimientos verbales y no-verbales, amplios o limitados, para lograr el fin establecido.

Raras veces tenemos identidades enculturadas de manera distinta en contacto, o representados de una manera natural y equitativa en el salón de clase de segundas lenguas. El salón de clase de segundas lenguas sigue siendo un espacio tradicional de aprendizaje académico, y con ello es primordialmente unidireccional y monocultural. El grupo de estudiantes de lenguas pertenece a una

misma cultura y la interacción que sucede entre los alumnos o el profesor tiene como fin último “entrenar” contenidos lingüísticos específicos.

La comunicación no sucede de manera natural dirigida a la resolución de una tarea concreta, como los descritos con anterioridad. En el transcurso del aprendizaje de la lengua hay pocas situaciones comunicativas que incluyen representantes culturales auténticos, sus creencias, valores y actitudes, y en dónde la negociación lingüístico-cultural persigue un fin no destinado al aprendizaje mismo de la lengua en cuestión (Norton Peirce, 1995; Norton, 1997; Norton, 2000; Kramsch, 2009). En este contexto es muy difícil articularse como sujeto-agente y formular un posicionamiento identitario claro, o abrirse a marcos identitarios divergentes.

El problema sigue con los libros de enseñanza que se restringen a proporcionar una visión cultural del contexto de la lengua-cultura meta y casi nunca incluyen la lengua-cultura de salida, con lo cual no existe, desde el material de estudio, una propuesta que ayude a una estabilización identitaria. Los libros de enseñanza de lenguas se producen generalmente en el contexto de la lengua meta y se venden a través de editoriales multinacionales a diferentes países del mundo. No pueden, por tanto, recabar particularidades sobre identidades enculturadas de manera diferente. La meta principal de los libros sigue siendo la evasión de estereotipaciones y malentendidos a través del entrenamiento sociopragmático de temas aislados y la transmisión de datos culturales desde la alta cultura y algunos aspectos más folclóricos.

La identidad propia del estudiante, o los cambios que podría estar sufriendo en el transcurso del aprendizaje de conceptos culturales distintos a los suyos, no se toma en cuenta. Pero el estudiante de una segunda lengua no funciona de acuerdo a una mecanización morfosintáctica y léxica, sino continuamente se posiciona con su identidad frente a la alteridad, a la aliedad y necesita estabilizar su propia identidad en el transcurso del proceso de aprendizaje.

#### 4. La posición del sujeto en el espacio comunicativo, relacional e identitario (ECRI) del salón de clase

La pregunta es cómo podemos determinar y fomentar la posición identitaria del estudiante en el salón de clase de segundas lenguas. Dado que no tenemos un acceso directo al individuo, ni a sus sentimientos o pensamientos, y mucho menos, a los rasgos de su identidad (fuera de los observables), sólo podemos rastrear los rasgos de su construcción identitaria en el discurso. Ahí el sujeto toma una posición propia relacional con y frente al otro (Pfleger, Steffen & Steffen, 2012). En el discurso es 'sujeto' y formula una posición identitaria desde la cual construye su identidad (Andreouli, 2010; Davies & Harré, 1990).

Entendemos, por tanto, a 'sujeto' como una entidad simbólica, "that is constituted and maintained through symbolic systems such as language" (Kramsch, 2009: 17). El sujeto se posiciona constantemente en y mediante el discurso como sujeto social manifestando ahí rasgos de su identidad; construye constantemente aspectos individuales, relacionales y colectivos de su identidad a partir de las pistas y estímulos culturales (*cues*) que las prácticas discursivas instancian,

[...] a subject position incorporates both a conceptual repertoire and a location for persons [...]. Once having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, story lines and concepts [...] (Davies & Harré, 1990: 46).

El individuo actualiza en los discursos constantemente su posición de sujeto en el salón de clase, basado en su propia historia individual y personal. Los diferentes procesos de socialización (*primaria y secundaria, cf. Berger & Luckmann, 1986*) producirán una configuración particular de la posición identitaria del sujeto en

un determinado dominio como el salón de clase de segundas lenguas. Y en esta nueva socialización *terciaria* (Byram, 2006) se producen movimientos en la posición del sujeto, y, con ello, cambios en los marcos culturales que el individuo ha construido hasta entonces. Los estudiantes son actores, no llenan roles, sino que construyen posicionamientos activos y dinámicos actualizados en el discurso en un marco espaciotemporal determinado:

[...] Positioning” and ‘subject position’, permit us to think of ourselves as choosing subjects, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot (Davies & Harré, 1990: 41).

Si queremos averiguar más sobre estos posicionamientos es preciso trabajar con marcos culturales porque reflejan mejor la complejidad de un individuo y su actitud hacia sí mismo o hacia un otro. El estudiante, como todo individuo es un agente complejo con múltiples marcos culturales-identitarios que lo definen dentro de una o más comunidades: “[...] a person [is] a subject of many CFs [*cultural frames*], and each given person with his or her particular constellation of CFs allows us to come nearer to the sociological theses of methodological individualism” (Martí, 2005: 17). La visión antropológica de marcos conceptuales se centra en la diversidad de manifestaciones e instancias culturales transportadas por un individuo en sociedad y permite mayor oportunidad para entender los procesos de la construcción de estos marcos y el lugar de la posición del sujeto (identidad) dentro de ellos:

[...] The central idea of the CFs approach is that the view of a culture as built by an innumerable quantity of different frames can substitute the old ethnocentric conception that gives an absolute pre-eminence to a national culture. A culture conceived as a sub-

ject which, although people admit the possibility of the influence of external elements through transcultural processes, is viewed above all as a cohesive and integrated system (Martí, 2005: 19).

Aplicando este modelo de marcos culturales permite también un análisis más puntual de sus momentos de cambio observando al individuo y su construcción identitaria (Hong, Morris, Chiu, & Benet-Martinez, 2000). En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la deseada capacidad para cambiar de marcos culturales implica fomentar en el estudiante estrategias y una competencia existencial<sup>2</sup> que le permitan moverse con seguridad y destreza en diferentes entornos de lenguas-culturas y poder conferirle a un concepto particular diferentes rasgos, valores y atributos.

## **5. Dos estudios de caso de la construcción de la identidad en el salón de clase de segundas lenguas**

Siguiendo este orden de ideas, planteamos dos estudios de caso con alumnos principiantes de alemán como lengua extranjera (DaF) en dos contextos institucionales mexicanos de educación superior: por un lado, un grupo de estudiantes en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>3</sup> y, por el otro lado, un grupo de estudiantes en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana.<sup>4</sup>

Se acompañaron los estudiantes durante los dos primeros semestres del aprendizaje del alemán. El estudio comenzó en los primeros días de haber iniciado el curso. Desde un principio se fomentó en los dos grupos de estudio un ambiente abierto al posicionamiento identitario, fomentando espacios para discutir las percepciones y conceptualizaciones experienciales de los estudiantes. Los profesores de los grupos de estudio proporcionaron desde el día uno de clases un ambiente de reflexión continua sobre la identidad, incluyendo espacios para comunicar y reflexionar sobre los sentimientos y las emociones de los estudiantes, para permitir-

les así articular sus experiencias individuales y relacionales, con y frente al otro.<sup>5</sup>

De los grupos completos se escogió un número representativo de alumnos para llevar a cabo con ellos entrevistas a profundidad al inicio de sus estudios, al final del primer semestre, así como al inicio y al final del segundo semestre. Cada entrevista abierta no rebasó los 10 a 15 minutos en un ambiente relajado, sin presencia de otros estudiantes. Los temas o *cues*<sup>6</sup> para las narrativas en la entrevista a profundidad se tomaron de marcos culturales de la cultura de salida de los alumnos para que estos se involucraran emocionalmente (Bocchino, 1999: 9) en la narrativa. Las narrativas permitieron a los estudiantes interiorizar sus pensamientos y sus creencias sobre su identidad y su posicionamiento frente a los marcos culturales-identitarios nuevos. La entrevista a profundidad abrió un espacio comunicativo, relacional e identitario que les permitió posicionarse frente a los esquemas culturales divergentes y construir narrativamente aspectos de su identidad reflexionando sobre su proceso individual del aprendizaje de la segunda lengua y lo que este aprendizaje hace con ellos.<sup>7</sup>

Tal como lo esperamos, los estereotipos, o marcos culturales generalizados y simplificados de una lengua-cultura meta fueron muy fuertes y prevalecieron en casi todos los estudiantes al inicio de sus estudios. Esto es así porque los marcos estereotipados son frecuentemente la única referencia que se tiene cuando faltan conocimientos de profundidad sobre un contexto cultural divergente. La construcción identitaria inicial refleja, por tanto una ecuación de 'yo *frente* al otro'. Los estudiantes, al inicio del aprendizaje de la lengua, se basan en sus estereotipos colectivos sobre la lengua-cultura meta y consideran en consecuencia al otro como un *alius*, alguien que piensa, siente y actúa de una manera foránea. Pero al mismo tiempo existe una gran curiosidad de acercarse a ese otro con la expectativa de que se convierta en un *alter*, es decir, en alguien diferente a mí, pero no tan foráneo, sino con similitudes en

valores, en pensamiento o en sentimiento y en actitudes. Esto es, una ecuación de ‘yo *con* el otro’.

Las primeras narrativas son un reflejo de estas estereotipaciones iniciales, con una que destacaba en particular: la dificultad de aprender la lengua alemana. En el inconsciente identitario colectivo, aprender una lengua de un ámbito cultural muy distante al de la propia lengua, siempre implica grados de dificultad percibidos muy fuertes. La enculturación particular de un sujeto (en este caso mexicano) hará que se posicione subjetivamente de acuerdo a los patrones culturales vigentes en su entorno. Por lo tanto, aprender alemán se considera de especial dificultad, dado que los patrones lingüísticos resultan muy diferentes a los acostumbrados en el español. De ahí origina un cierto miedo a no poder aprenderla, a ser insuficiente para semejante reto intelectual. Reproducimos algunos ejemplos de las respuestas que dieron los estudiantes acerca de cómo ellos mismos perciben su aprendizaje del alemán, o como personas en su entorno inmediato como amigos o familiares perciben el hecho que ellos se hayan inscritos en un curso de alemán como lengua extranjera. El entorno inmediato al conocer la decisión de estudiar alemán comenta:<sup>8</sup>

- a. “No inventes! ¿No está muy difícil? ¿Cómo le haces para entenderlo?”
- b. “¡Ay cómo, alemán! ¿Por qué algo tan difícil?”

Las percepciones de los estudiantes al haberse inscrito en un curso de alemán fueron:

- c. “[Sabía] que iba a ser difícil porque es una lengua, eh, muy difícil”.
- d. “[...] Como que me dio un poquito de miedo porque, pues es un nuevo idioma, son muchas cosas que aprender”.

- e. “¡Dios creo no voy a poder! [...] me puse así, creo no voy a **poder con esto**”.
  - f. “**Se escucha muy difícil**, entonces voy a entrar para ver si puedo o quiero aprender esto, porque está más complicado, **es como un reto**”.
- [Negritas de las autoras]*

La dificultad del alemán percibida desemboca, contrario a lo que se podría pensar, en una motivación muy alta para aprender la lengua, ya que a nivel de la construcción identitaria esta dificultad inicial, se traduce a un reto personal que les proporciona a los estudiantes un sentido de superación, y por supuesto, una muy buena disposición para aprender la lengua. Ellos comentan al respecto:

- a. “Es algo nuevo y **no todos tienen la posibilidad de estudiarlo**”.
  - b. “[...] Pus’qué bueno que estás **haciendo las cosas por superarte** a ti mismo”.
  - c. “Hablar otro idioma, y **sobre todo, abrir el horizonte**”.
- [Negritas de las autoras]*

Muchos de los que se desempeñan en la enseñanza de una segunda lengua conocen bien estas percepciones estereotipadas iniciales, y también la motivación superacional que se conecta a esta percepción de la dificultad. Y además, pueden afirmar, además que en el transcurso del aprendizaje de la lengua, cuando los estereotipos iniciales persisten, baja notablemente la motivación y con ello la disposición a invertir mayores esfuerzos en el aprendizaje (Norton, 2013). Esto porque no logran relacionarse con la identidad social nueva, y a partir de ella, construir una identidad individual como aprehendientes.

Partiendo de esta situación inicial, nuestro interés se centró en comprobar si un manejo sensible de la construcción de la identidad en el salón de clase de segundas lenguas llevaría a los estudiantes a

modificar sus estereotipos iniciales hacia posicionamientos nuevos que moverían el peso del ‘frente a’ hacia un ‘con’ el otro. Y, en el transcurso de esta sensibilización identitaria, lograrían mover sus posicionamientos estereotipados iniciales hacia la construcción de una identidad mejor balanceada, o, en términos de Oliveras (2000), lograr que en el proceso del aprendizaje de la lengua se logre estabilizar la propia identidad aceptando al otro, sin la necesidad de aceptarlo o convertirse en él.

Regresando a nuestra idea guía, de que el salón de clase es un espacio comunicativo, relacional e identitario, diseñamos a lo largo de los dos semestres actividades casuales que puntualmente ofrecían a los estudiantes un espacio de reflexión e intercambio de su identidad individual con la o las identidades colectivas presentes en el ECRI del salón de clase. Se invitó a los estudiantes a articular sus percepciones y conceptualizaciones acerca de la propia lengua-cultura y la lengua-cultura meta, así como su sentir mientras estudiaban alemán. De la etapa inicial de las estereotipaciones identitarias en donde entraban fundamentalmente dos identidades culturales divergentes en un esquema de oposición, surge a lo largo de los dos semestres, y con el avance en el aprendizaje lingüístico-cultural un tercer elemento identitario: una identidad aspiracional. Esta identidad aspiracional consiste en que los estudiantes perciben elementos positivos en la lengua-cultura meta que desearían incorporar a su propio diseño identitario. El aprendizaje de la lengua se convierte para ellos, en lograr simultáneamente una modificación de sus rasgos identitarios individuales y un aprendizaje lingüístico. Algunos de los rasgos percibidos en los alemanes, tales como su asertividad, su rectitud o su puntualidad se convierten en dispositivos deseables para la propia identidad, de los cuales los estudiantes esperan una especie de ‘mejora’ de su diseño identitario individual. En las narrativas, los estudiantes expresaron, por ejemplo:

“Ehh... la **puntualidad**... ante todo, igual... **que todo lo que yo planeo lo cumpla** y sin

nada como ningún... sin otra cosa que hacer más que eso”.

“[...] A lo mejor es **tener un poquito más de presencia como tienen los alemanes**”.

“[...] **Ser más recto en las decisiones** que uno toma”.

“[...] **Ser más inteligente**, eso me gustaría, **ser ordenada**”.

“[...] Pues a **tomar ideas innovadoras**, más que nada y a conforme al idioma, **saber relacionarme con otras personas**”.

[*Negritas de las autoras*]

Aquí vemos claramente como el aprendizaje de una lengua se carga con un valor emo-cognitivo y aspiracional, y, por tanto, podemos afirmar que aprender una lengua va mucho más allá del *pen-sum* morfosintáctico-léxico, y que sirve también para modificar o completar una identidad individual. Esto se confirma en otros estudios (Norton, 2013), así que debemos pensar sobre como incorporar la construcción de la identidad al salón de clase de lengua extranjera. La emergencia de esta identidad individual aspiracional en el transcurso del aprendizaje de una lengua se extiende a una construcción identitaria colectiva. Aprender alemán, lengua tan difícil, en el entorno cultural mexicano promete ventajas, tanto personales como laborales:

“Pues igual, **si aprendo alemán me puedo ir para allá**, entonces, es más que nada una visión que ya tengo”.

“Como todo idioma, **yo creo que te abre más puertas**. Entre más conocimiento y más cultura tengas, más puertas se te abren y **más oportunidades se puede generar**, eh, becas, este, trabajos, y un sinfín de oportunidades”.

“Me gustaría irme, como, no sé, al segundo año de mi carrera, para, **para agarrar, este, ideas**”.

[*Negritas de las autoras*]

Conforme avanzaron los semestres, los cambios identitarios son más patentes y las reflexiones acerca de lo que pasa cuando uno se expone al aprendizaje de una nueva lengua son más profundas. Muchos de los estudiantes consideran que han cambiado y que el aprendizaje de la lengua les ha llevado a otros aprendizajes que no necesariamente son lingüísticos, sino propios de un saber-existencial:

“Una **decisión que trascendió en mi vida**, porque te abre, creo que el alemán te abre las puertas, **te abre la mentalidad** y no solo aprendes un idioma, sino cultura, o sea, te informas sobre cosas que no sabías, entonces es **algo que impacta en tu vida y es bueno**”.

“Entonces si es como que **si te identificas un poco con ellos** [...] aunque aún no he estado ahí”.

“Al estudiar el idioma **te das cuenta desde cómo es la estructura gramatical es congruente con la forma de pensar**”.

“Que el alemán me permitió conocer otra cultura, la cultura europea más que nada y **abrir mi panorama hacia el otro lado**, siento que eso fue principalmente”.

“El aprendizaje del idioma alemán **ha expandido mi manera de percibir la cultura en otros países** y eso ha sido para mí una experiencia verdadera importante en mi vida”.

[*Negritas de las autoras*]

Los movimientos identitarios paulatinos con una apertura hacia la nueva lengua-cultura, a lo largo de los dos semestres, también provocaron que el nivel de motivación en cuanto al aprendizaje lingüístico se mantuviera constante. Los estudiantes lograron situar el aprendizaje del léxico o de estructuras sintácticas en un contexto con mayor significación personal. Al relacionarse identitariamente con los contenidos del aprendizaje lo evaluaron como de gran significación para su crecimiento personal, extendiendo esta significación incluso a otros contextos de su aprendizaje profesional y universitario. Algunos comentan que mejoró su capaci-

dad de abstracción, otros se sintieron empoderados por saber otra lengua, y algunos comparaban lo beneficioso que fue aprender la lengua en comparación con otras experiencias de aprendizaje anteriores:

“Pues [...] creo que **el alemán me enseñó pues a pensar más abstractamente**, y por ejemplo, en la resolución de problemas; que **en este caso en mi carrera se usa mucho en proyectos**”.

“Pero **es como si me presentaran... no sé... un mundo nuevo**. Todavía me falta mucho por aprender y apenas llevo una partecita”.

“Entonces como **que sí me sirvió y sí trato de emplearlo día con día** lo que aprendí de alemán”.

“**Expresarme más tanto en la clase como con mis compañeros** y al momento que estábamos trabajando, eso fue lo que me gustó”.

“Me gusta el idioma, quiero seguir estudiándolo, **además me ha brindado más de la cultura**, eso es lo que me gusta a comparación del inglés”.

*[Negritas de las autoras]*

Las experiencias fueron muy positivas en ambos grupos, tanto del contexto universitario de la Universidad de Veracruz como de la Universidad Nacional Autónoma de México. El haber prestado atención a la construcción identitaria fomentó notablemente el mantener el nivel de motivación para el aprendizaje lingüístico.

En un taller al final del segundo semestre se implementó en un ritmo bisemanal un club de conversación que incluía la visita regular de un nativohablante. La idea principal era observar si los movimientos identitarios positivos en los estudiantes los llevaba a comunicarse con mayor soltura y confianza, aún con una competencia lingüística restringida. Y efectivamente, teniendo un avance lingüístico similar al del grupo control, comunicaban con mayor soltura, tratando de darse a entender, no solamente formando frases entrenadas, sino también dando a conocer quiénes son y cuáles son sus puntos de vista. En una plática final con los estudiantes comentaban acerca de los talleres de conversación:

“**Nos dan la facilidad del habla**, puedes saber muchas palabras, un vocabulario amplio, pero si no tienes la forma de hacer esta unión de las ideas, pues se va a escuchar mal, te relaja un poco y al menos en mi caso, **siento que te da más seguridad, que también en lo que la dices**, esta frase, puedes estar pensando lo que vas a decir después, **te sientes mejor**”.

“Siento que **es una manera más fácil de expresarte**, lo importante es tener una idea y hablas de una manera bien, no por pedacitos. **Me sentí bien**, no hablo mucho, creo que hablo un poco más que antes”.

“**Le entendí la mayoría de las cosas**, siento que no tuve problemas, **siento que me entendió bien cuando le platicué las cosas**”.

[*Negritas de las autoras*]

## Reflexiones finales

En los ejemplos que hemos presentado del estudio piloto se observa claramente que un aprendizaje significativo de una segunda lengua depende, sobre todo, de re-conceptualizar el espacio del salón de clase como un espacio comunicativo, relacional e identitario, que permite un vínculo emo-cognitivo para el estudiante más que del aprendizaje racional de contenidos lingüísticos. Aminorar la incertidumbre que experimentan los estudiantes al verse confrontados con un contexto cultural divergente, es un camino para la enseñanza-aprendizaje para identificarse con ese ser ajeno. Los estudiantes son actores sociales únicos, motivados y con una identidad compleja que se modifica en el contacto de la nueva cultura-lengua. Es preciso incorporar al salón de clase actividades socialmente significativas que permiten una construcción de la identidad relacional y aspiracional. Para poder crear un vínculo con lo culturalmente foráneo, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar sobre quiénes son y, es por ello, que el salón de clase de lenguas provea un espacio para la autorreflexión, por medio de estrategias y actividades didácticas dirigidas a la construcción y estabilización identitaria.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua a futuro dependerá en gran medida de poder ofrecer a los estudiantes un entorno comunicativo en el que puedan posicionarse identitariamente con el otro y frente al otro, para lograr una transición más natural hacia el cambio de marcos culturales divergentes. Y la voz del estudiante es relevante para negociar activamente la posición identitaria y con ello re-enmarcar la relación con la nueva lengua-cultura propiciando en consecuencia una motivación mayor para aprender una nueva lengua.

## Referencias

- Andreouli, E. (2010). "Identity, Positioning and Self-Other Relations", *Papers on Social Representation*, 19, 14.1-14.13.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrurtu.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. London/New York: Continuum.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional Literacy*, Corwin Press (open library).
- Byram, M. (1997). *Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1990). "Intercultural Education and Foreign Language Teaching", *World Studies Journal*, 1(7), 4-7.
- Byram, M. (2006). *From Foreign Language Education to Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). "Positioning: The Discursive Production of Self", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- Endress, M. & Renn, J. (eds.). (2002). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Konstanz: UVK.
- García Garrone, Ma. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y cultura para la paz*. (Tesis de maestría no publicada). Hermosillo: Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes.

- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). *Attitudes and Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Granada: Reprografía Digital.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London: Harper and Row.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid: Siglo XXI.
- Herman, D. (Ed.). (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford: CSLI.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C. & Benet-Martinez, V. (2000). "Multicultural Minds: A dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition", *American Psychologist*, 55, 709-720.
- Kaplan, A. (1993). *French lessons: A memoir*. University of Chicago Press.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1988). "Between Self and Other". En: Berry, Vivian & Arthur McNeill. (eds.) *Policy and Practice in Language Education*. Hong Kong, 5-28.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. (2002). *Getting started with intercultural language learning*. AL-PLP Report.
- Martí, J. (2005). "The Cultural Frames Approach As an alternative view to the ethnocentric idea of culture". En: <http://www.anthroglobe.info/docs/Cultural-Frames-as-Alternative-to-%20Ethnocentric-Idea-Culture.htm>
- Norton Peirce, B. (1995). "Social Identity, Investment, and Language Learning", *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (1997). "Language, Identity, and the Ownership of English". *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Harlow, England: Longman/Pearson.

- Norton, B. (2006). "Identity as a Sociocultural Construct in Second Language education". En: K. Cadman & K. O'Regan (eds.), *TESOL in Context* [Special Issue], 22-33.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ochs, E. & Capps, L. (2009). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Harvard University Press.
- Odorica, D. (2010). "Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera", *LEEA*. En [www.cad.cele.unam.mx/leaa](http://www.cad.cele.unam.mx/leaa).
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pfleger, S. (2012a). "...existe un universo inmenso de oportunidades...". La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa?". En: Fernández Hernández, Silvia/Sinningen, John H. (coords.). *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 63-11). México: CEPE/UNAM.
- Pfleger, S. (2013). "Diálogo intercultural para una realidad global". *Eutopia*. Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, (2013), 18 (pp. 6-11). México: Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM.
- Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*, México: CELE/UNAM.
- Pfleger, S., Garcíadiego, R. & Tiburcio, J. (2017), "Identidad y segundas lenguas", *Enseñanza y aprendizaje de lenguas: nuevos escenarios*, México: ENALLT/UNAM.
- Pfleger, S., Steffen, J. & Steffen, M. (coords.) (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, México: CELE/UNAM.
- Thomas, D. (1983). *An Invitation to Grammar*. Bangkok: Summer Institute of Linguistics: Mahidol University.

Watson, R. (1995). *The philosopher's demise. Learning French*. Columbia: Columbia University Press.

## Notas

- 1 Tomamos el concepto de 'marco' o frame en su acepción Goffmanniana como "los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y nuestra participación subjetiva en ellos." (Goffman, 2006: 11).
- 2 La competencia existencial aglutina el componente actitudinal, el componente axiológico, estilos cognitivos y de aprendizaje. En otras palabras, el "saber ser" se desarrolla a través del autoconocimiento y del saber socializarse en diferentes contextos culturales y, por ende, comunicativos (Guijarro, 2007).
- 3 [www.enallt.unam.mx](http://www.enallt.unam.mx).
- 4 <https://www.uv.mx/veracruz/civ/>
- 5 Los grupos tenían aproximadamente 20 alumnos provenientes de diferentes carreras. Todos ellos entraron con una motivación alta para aprender el alemán. Muchos de ellos mencionaron haberse decidido por la lengua para poder hacer un intercambio o posteriores estudios de maestría en Alemania. Para mayor referencia sobre el proyecto y su metodología, Pflieger/Garciadiego/Tiburcio (en prensa).
- 6 Cue define una pista que el entrevistador da para "detonar" en el individuo entrevistado una narración, en la que revelará su posición de sujeto, con respecto al tema. Lo que se busca es que, dentro de la narrativa, una parte evaluativa que es la que manifiesta la posición de sujeto, David Herman (2002). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. University of Nebraska: Lincoln and London.
- 7 Ochs, E. & Capps, L. (2009). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Harvard University Press.
- 8 Los transcritos completos de las narrativas de los estudiantes se pueden obtener a través de las autoras, escribiendo a [jenri@cepe.unam.mx](mailto:jenri@cepe.unam.mx) o [pflieger@unam.mx](mailto:pflieger@unam.mx).



## **Complicaciones en la negociación de una identidad profesional como profesora de inglés, como lengua extranjera**

Pauline Moore

Este capítulo presenta un acercamiento a los recursos lingüísticos que utilizan algunos profesionales de la docencia de lengua inglesa de alto nivel, para proyectar sus procesos de identificación profesional. Se aborda el tema a partir de las complicaciones que emergen durante este proceso, puesto que las complicaciones hacen más visibles los mecanismos estructurantes de la identificación. Se argumenta que mientras el proceso de identificación transcurre sin tropiezos, es menos evidente la indexación lingüística de la identidad.

Considero que es válido abarcar el tema de la profesionalización por dos motivos principales. En primer lugar, porque la profesionalización es el proceso de ‘convertirse en’ un miembro pleno de una comunidad de práctica dada (Wenger, 1998). Para obtener el derecho a la admisión, el individuo debe asumir una identificación congruente con lo esperado por la comunidad. Esta afiliación se enactúa en muchos niveles del ser, incluyendo sus elecciones lingüísticas. El proceso es abierto por lo que el éxito no es la única conclusión posible; también existe la posibilidad del fracaso. En segundo lugar, porque el logro de la profesionalización requiere un posicionamiento del ser en relación a la identidad de otros miembros de la misma comunidad de práctica, y en relación con el distanciamiento de los miembros de otras comunidades. Los miembros de las profesiones deben poder distinguirse claramente

de aquellos grupos que ejercen otras especialidades a través del cumplimiento con los rasgos de pertenecer/no pertenecer que forman la base del proceso de identificación.

Para abordar el tema se realizan microanálisis lingüísticos en el marco de la lingüística sistémica funcional. Las entrevistas en las que participan dos profesoras de inglés como lengua extranjera (ILE) versan sobre las prácticas de escritura profesionales e incluyen breves historias de vida profesionales, así como narrativas sobre diversos aspectos del profesional. Ambas profesoras imparten cátedra en lengua inglesa, así como en asignaturas de formación de profesores en las licenciaturas y posgrados de una facultad de lenguas en una universidad pública estatal de México. Además de este empleo, ambas cuentan con una experiencia profesional amplia en diversos contextos, y son miembros reconocidos y respetados de la comunidad local de ILE en la ciudad.

## 1. Identidad e identificación

Es central a la conceptualización de la identidad que esta nunca es un estado fijo o esencialista. Es, en todo caso, un proceso mediante el cual los individuos se establecen como miembros de los grupos específicos a los que desean pertenecer en una situación interaccional. Los múltiples actos de adhesión necesarios se logran a través de ciertas elecciones interaccionales, lingüísticas, retóricas y estilísticas (de Fina, 2006). Esto nos lleva a cuestionar la noción de una identidad preexistente al acto de comunicación, para verla más en términos de un *'mise-en-scène'*, donde las identidades se co-construyen en cada interacción social, a partir de un repertorio de rasgos de identificación disponibles (Abdallah-Pretceille, 2006; Machart & Lim, 2013). Como tal, el acto de identificación es la unidad constituyente principal de una identidad que es fluida, múltiple y altamente contextualizada (Machart & Lim, 2013).

Bucholtz & Hall (2005) caracterizan la identificación como un proceso en los cinco principios de construcción de la identidad:

*emergencia, posicionalidad, indexicalidad, relacionalidad y parcialidad.* La identidad es emergente, en el sentido en que no causa los procesos lingüísticos y semióticos que la manifiestan, sino que emerge como resultado de su manejo. En lugar de entender a la identidad como un fenómeno interno y psicológico debe considerarse más bien como un fenómeno sociocultural. La posicionalidad, mantiene que la expresión identitaria se realiza en los posicionamientos locales y temporales que puede asumir una persona de acuerdo a las necesidades de la interacción en la que participa. Las prácticas discursivas aportan una posición de sujeto, dotada de un repertorio conceptual y un posicionamiento para la persona en la estructura de derechos pertenecientes a aquellos que usan este repertorio. (Davies & Harré, 1990). La temporalidad y contextualización inherente al proceso es lo que aporta el rasgo de fluidez a la identificación. La indexicalidad refiere a la manifestación lingüística de los procesos de identificación. Este principio nos lleva a suponer que un análisis lingüístico podrá revelar sus mecanismos. La indexación se lleva a cabo mediante el uso de etiquetas, implicaturas, estilos o estructuras y sistemas lingüísticos. La relacionalidad, destaca que las identidades emergen en un espacio comunicativo, fugaz y dinámico para “la significación y re-significación de la relación de los actores involucrados” (Pfleger, 2013: 12).

Las identidades se construyen a través de varios aspectos de la relación entre el ser y el otro, lo que se expresa en las dualidades de la similitud y la diferencia, la genuinidad y el artificio, así como la legitimidad y la falta de autoridad. Finalmente, el principio de la parcialidad, identifica la fuente de la complejidad en los acercamientos teóricos a la identificación; su carácter fragmentado. La identidad puede resultar en parte de presentaciones conscientes, puede a la vez, resultar de actos más intuitivos o habituales, que no son accesibles a la conciencia. Aunque puede verse como el destilado de una negociación interaccional, como la que observamos en este trabajo, también puede construirse a partir de las percepciones y representaciones de los otros participantes. Es decir, que

difícilmente se podrán reunir todas las aristas de un proceso de identificación. Los supuestos básicos de este trabajo sobre la identidad son que

- Los atributos múltiples de los interactores que conforman su identificación no preexisten a la interacción, sino que emergen de las interacciones continuas;
- Los interactores realzan atributos propios y de otros actores relevantes para construir distintas identidades en distintos momentos de la interacción;
- La construcción de la identidad se sitúa en distintos niveles de contextualización que influyen en las elecciones de los interactores.

El último supuesto nos lleva a la necesidad de describir con algún nivel de detalle el contexto en que se llevan a cabo los procesos de identificación profesional de los participantes en el estudio.

## **2. Contexto del profesor de inglés**

Las profesiones constituyen una configuración básica de las sociedades modernas. Los profesionales cuentan con un entrenamiento normalmente costoso y prolongado que les permite actuar con cierta libertad dentro de las restricciones impuestos por sus asociaciones profesionales conforme a una ética común. No todas las profesiones cumplen con todos los niveles de exigencia (Funk, 2012) y no debemos perder de vista que la docencia del ILE es una profesión incipiente al menos en lo que concierne al contexto mexicano; el primer programa de formación profesional para maestros de lengua inglesa se abrió en la Universidad Veracruzana como carrera técnica en 1961, y como licenciatura en 1968 (Universidad Veracruzana, 2016). Otras universidades estatales y federales incluyeron la carrera a mediados de los años ochenta en adelante. La facultad bajo estudio opera en una universidad pública estatal e

implementó su licenciatura en 1992. A pesar de su carácter incipiente, la docencia de ILE cuenta con una serie de prácticas discursivas específicas, tales como el manejo satisfactorio del idioma que se enseña, el dominio de un conjunto de saberes y prácticas pedagógico-curriculares como el manejo del salón de clase o plataforma virtual, el diseño de materiales y actividades de aprendizaje o la elaboración de exámenes, en las que el profesional debe participar y verse participar. Estas competencias genéricas forman las bases del diseño curricular de los programas de formación profesional y satisfacen el repertorio conceptual de prácticas discursivas cuyo dominio admite un nuevo profesional a la comunidad de práctica (Wenger, 1991).

Podemos sistematizar nuestro acercamiento al contexto de la profesionalización de la comunidad ILE mediante una serie de círculos de creciente amplitud que demarcan los ámbitos de influencia mutua entre los miembros de la profesión y su entorno. Esta propuesta se representa de manera gráfica en la figura 1, adaptada de Gu (2010):

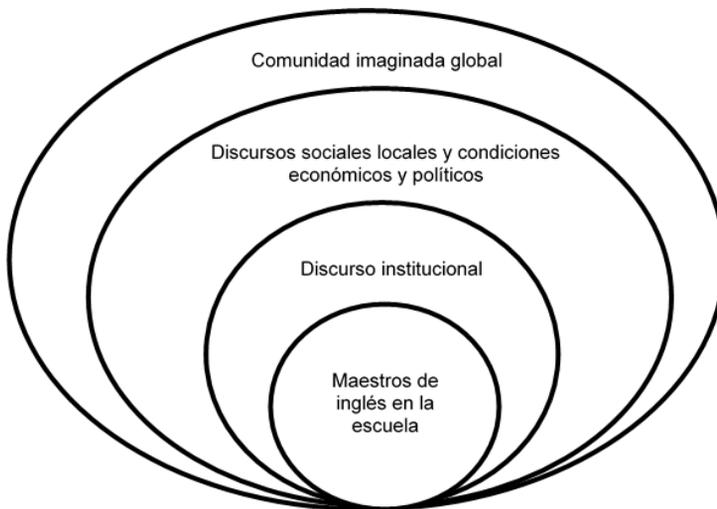


Figura 1: El contexto del profesional ILE

En el primer nivel de la figura 1, se considera la comunidad de maestros de inglés de la escuela particular. Este es el contexto inmediato del profesor y puede ser el que más impacte en su actuación como profesional. Los maestros de inglés en la institución observan cierta cohesión grupal, pues todos tienen el derecho de asistir a las reuniones de la academia de inglés, trabajan en horarios contiguos y comparten una serie de problemas comunes. Incluso hay un equipamiento físico que les identifica: cargan reproductores de audio, materiales didácticos en formato amplio o incluso cuentan con un libro de texto emblemático. Sin embargo, esta cohesión identitaria tampoco es absoluta. El grupo de profesores de inglés no es necesariamente homogéneo puesto que en su interior se formarán subgrupos en torno a distintos intereses comunes, género, edad, niveles y tipos de formación y experiencia. Esta interseccionalidad comunitaria será más notoria en escuelas grandes con una población considerable de profesores de lengua y puede constituir un factor importante en la construcción de una identidad.

En un segundo nivel del contexto, consideramos el discurso y la cultura de la institución en la que se labora. Este nivel es más abstracto, pero todavía puede moldear la forma en que el profesor considera su propia práctica. En el contexto de la facultad universitaria que estamos tratando en este estudio, los maestros de inglés se oponen en términos identitarios a los maestros de lingüística, literatura, traducción, historia o computación. Al sentirse más o menos valorados o consultados en su comunidad mayor, tanto en relación a los profesores de otras asignaturas, así como en relación con otros grupos de interés como el personal de mantenimiento o administración o los estudiantes, se va construyendo un lugar en la jerarquía que afecta su percepción de su agentividad. Esto se modifica con los cambios en el estilo interaccional de los directivos de la escuela y puede afectar incluso su deseo o falta de deseo de identificarse abiertamente con la institución.

En el tercer nivel, se consideran aquellos discursos externos a la propia institución, pero todavía locales. Este es el nivel en que se

tratan las cuestiones del prestigio o desprestigio de la profesión, incluyendo indicadores cuantificables como el sueldo disponible, así como el poder adquisitivo, relativo de este en relación al acceso a un estilo de vida digna. Donde en el segundo nivel, nos referíamos a la valoración recibida por el profesor en su institución, en el tercer nivel, se extiende el ámbito de influencia hacia la sociedad más ampliamente concebida; la familia, los amigos y los conocidos y extraños con los que se pueden interactuar en el contexto local e individual. Se percibe el valor de la profesión a través de lo que se dice sobre ello. La profesión de docente ILE es valorada si se considera una primera opción para la formación. Pierde valor cuando se acerca en segunda opción o por casualidades del destino. Gana mérito si los amigos se admiran de las buenas calificaciones obtenidas en la carrera. Se demerita cuando los amigos lo ven como una opción fácil. Se juzga una profesión digna cuando identificarse como profesor ILE despierta respeto en el interlocutor. Se devalúa cuando provoca desprecio.

Finalmente, en el nivel más amplio del contexto del profesor de inglés tenemos una comunidad global imaginada en la que se inserta como hablante competente de inglés y mediador de su aprendizaje. La existencia de este nivel ayuda al profesor a posicionar la relevancia de su práctica en un plano no tan fácilmente accesible para profesores de otras asignaturas. Esta percepción de una participación global lo fomentan los libros de texto internacionales, el acercamiento a instituciones como el Consejo Británico, el acceso a intercambios y programas de formación profesional en el extranjero. En este nivel, los profesionales se relacionan con el mundo más allá de su práctica local y pueden construir su experiencia como una participación en un espacio geográfico más amplio que refleja sus conexiones en un contexto amplificado (Tsui, 2007).

### 3. Encuadre metodológico

En esta sección expongo brevemente el marco del análisis lingüístico y comento algunas especificaciones de la entrevista semi-estructurada como técnica central en el estudio que aquí se presenta. Asimismo, presento los cuatro participantes en el estudio.

#### 3.1 Análisis lingüístico sistémico-funcional

Se parte de la lingüística sistémico funcional aplicada al análisis del discurso de Martin & Rose (2007). Este modelo se remite a la gramática como proceso semiogénico postulada por Halliday & Matthiessen (1999, 2004). Enmarca el análisis del discurso en términos de las tres metafunciones: lo ideacional, para la construcción de las experiencias; lo interpersonal, para la enactuación de las relaciones sociales; y lo textual, para la organización de la presentación del discurso. El discurso resulta del entretendido de las metafunciones para crear significado y actos de significación. Cada una de las metafunciones, a su vez, se compone de dos sistemas de recursos para la creación del significado lingüístico.

La metafunción ideacional se compone de los subsistemas de ideación y conjunción. La ideación como subsistema se enfoca a las secuencias de actividades, las personas y cosas que participan en las actividades, los lugares y cualidades asociados, así como de la construcción y vinculación de todo ello, conforme se produce y/o se comprende el texto. Se observa su operación en el texto a través de cadenas léxicas, relaciones nucleares de roles semánticos y secuencias de actividades. La conjunción es la forma en que se retratan las conexiones entre eventos y procesos por adición, comparación, secuenciación o elaboración. Evidentemente una forma en que se aprecia la operación de la conjunción en el lenguaje es mediante las conjunciones como tales, pero también se aprecia en los tipos de dependencia entre cláusulas y el uso de la metáfora lógica que pro-

yecta una conjunción mediante una categoría gramatical inusual como un verbo o un sustantivo.

La metafunción interpersonal se compone de la valoración y la negociación. El subsistema de la valoración rige la negociación de actitudes, la fuerza de las emociones en el discurso y las maneras en que las fuentes informativas se identifican para posicionar al interlocutor. La negociación, por otro lado, concierne al cómo los interlocutores negocian las transiciones entre turnos y la asignación de roles en el diálogo. Esto incluye una apreciación del propósito retórico de las participaciones y el manejo de pares de adyacencia.

Finalmente, la metafunción textual trata de la organización del texto e incorpora los subsistemas de identificación y periodicidad. La identificación es el sistema que presenta y, posteriormente, rastrea los participantes y eventos en el discurso. La periodicidad gobierna los recursos que determinan el ritmo del discurso. Señalan lo que el interlocutor puede esperar a continuación y organiza el discurso como pulsos de información. El recurso principal que marca el flujo de la información es la estructura temática.

Los seis subsistemas de recursos comentados en esta sección interactúan constantemente en la creación del significado. Habrá momentos en la interacción en que la operación puede ser más o menos evidente que los demás, pero todo discurso se compone de los seis sistemas en su conjunto.

### 3.2 Entrevista

La técnica de investigación empleada para recopilar los datos utilizados en este estudio fue la entrevista semi-estructurada (Brinkmann, 2014). De acuerdo con García Landa, la entrevista es: “un instrumento a través del cual se recupera la oralidad de los sujetos en relación con el campo simbólico de estructuración donde se desenvuelve” (2014: 81). Es decir, será de interés tanto el plano del contenido de la interacción como el plano de la expresión. Se

recupera no solo lo que piensan los informantes sino también, la forma en que consideraban oportuno expresar sus significados.

La misma práctica de la entrevista asigna posiciones para sus participantes y, por ende, restringe los recursos simbólicos disponibles para la interacción. En el caso de entrevistas entre conocidos, quienes interactúan con frecuencia fuera del contexto de esta, es importante considerar la influencia que pudieran tener los posicionamientos que habitualmente asumen los participantes. Las posiciones asumidas en los distintos momentos de la entrevista son transitorias y podrán conllevar cierta fluidez, esto es, en ocasiones se podrán romper las limitaciones impuestas por la situación de entrevista para realizar otros tipos de interacción. Además, si el entrevistador y el entrevistado llevan una relación asimétrica fuera del contexto de la entrevista, donde el entrevistador es menos poderoso que el entrevistado, y puede prevenirse dificultades para que el entrevistador asuma el papel de mayor poder.

Para las entrevistadas, en este caso particular, las interacciones en las entrevistas presentan una oportunidad doblemente prestigiosa. No solamente colaboran en una investigación, que confiere prestigio al interior de la institución, sino que también el mismo estudio les caracteriza como profesionales exitosas.

### 3.3 Procedimientos y participantes

Los datos proceden de una serie de entrevistas que se realizaron con cuatro participantes; dos entrevistadores y dos entrevistadas. A los entrevistadores lo llamaremos Pauline y Fernando, y las entrevistadas serán Marilyn y Gabriela. La primera entrevista es entre Pauline y Marilyn. Pauline, la entrevistadora tiene 40 años, es hablante nativo del inglés, cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada y un doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Lleva más de 20 años trabajando en la facultad de lenguas donde Marilyn también trabaja desde sus inicios. Marilyn, la entrevistada, es nativo hablante del inglés, mayor

de 60, cuenta con una licenciatura en Enseñanza de Lenguas y una maestría en Educación. Además de haber sido maestra de inglés durante muchos años y en muchas instituciones, Marilyn tuvo su propia escuela particular de inglés, colabora con diversas editoriales de prestigio y ha publicado un libro de texto para el ciclo básico en México.

La segunda entrevista es entre Fernando y Gabriela. Fernando es un investigador mexicano de 36 años, cuya formación profesional inicial fue en Administración de Empresas, además cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada y un doctorado en Educación. Antes de obtener su tiempo completo en la facultad en el 2007, trabajaba como maestro de inglés en el centro de idiomas de la universidad. En el momento de la entrevista tenía el puesto de Coordinador de Posgrado en la Facultad. Gabriela es una investigadora mexicana de 50 años, quien se encuentra estudiando un doctorado en la universidad. Ella cuenta con la licenciatura en Letras Modernas Inglesas y la maestría en Lingüística Aplicada de la UNAM. Ha impartido clases en distintos niveles e instituciones, y se ha desempeñado en distintos puestos administrativos, de mando medio. Al igual que Marilyn y Pauline, Gabriela ha trabajado en la facultad desde inicios de los 90, pero se salió de la facultad en el 2002 para gestionar un departamento de idiomas a nivel universidad, por lo que apenas se reincorporó a la facultad en el 2013. Esta ausencia implica que ella y Fernando no se conozcan muy bien.

#### **4. Resultados**

En esta sección se presentan los análisis lingüístico y temático de los cuatro extractos de las entrevistas. Los primeros dos extractos son segmentos iniciales de la historia de vida profesional de Marilyn y Gabriela. El segundo par de extractos corresponden a otros momentos de las entrevistas, en la segunda entrevista y tratando temas asociados a su proyección como profesionales.

#### 4.1 La historia de vida profesional de Marilyn

En el primer extracto que proviene de la primera entrevista, Marilyn describe su mirada actual hacia el inicio de su profesionalización. Vemos los turnos 12 a 16 en los que Marilyn menciona los primeros años de su carrera como profesora y sus primeros cursos de formación profesional:<sup>1</sup>

012 **Marilyn** Ok, well ok in a nutshell (.) my (.) my own professional development (.) uh started out by being thrown into a language class simply because I spoke the language like many English teachers have found (.1) and and and it was a very a very daunting experience (.1) I was all of a sudden I have no idea how to teach this language obviously (.2) in spite of having (.2) spent many years learning Spanish and French (.) so ah (.2) one I learnt one I didn't learn too well ((laughs)) but I spent a lot of years learning those (.2) so:: the the uh the need for becoming a professional was immediately evident to me, after my first year the uh coordinator at one of the institutes that I worked for uh:: proposed (.1) or or put my name down for taking a summer course in Mexico City I believe it was a two week course (.1) a:::nd (.2) am so that am the institute paid for my travel expenses and my registration in the course, this was a a language centre in Mexico City which no longer exists, but it was at the time one of the main, um:: (.) one of the main sources of teacher training in Mexico (.) we're talking about forty years ago (.) so um (.) I think that at that time the Universidad Veracruzana had already started their licenciatura but there was of course nothing of distance education

013 **Pauline** mhm

014 **Marilyn** Um available in Mexico and and that was (.1) you know, only if you lived there could you have actually taken ad-

vantage of that so this was my first introduction to:: (.1) this is what a teacher is supposed to do this is what a method is, this is how we suggest, it was (.) it was an eye-opening experience it was really (.1) important to be with other people who were in-service teachers but at the same needing this (.) this training session (.1) and ah and this was sort of like my my ah: my first introduction to the the big change between audiolingualism and (.1) communicative approach, because this was just coming in at that time (.2) which twenty years later was still ((air quotes)) just coming in

015 **Pauline**

((laughs))

016 **Marilyn**

To certain schools in Mexico but but I found it very interesting and I I will always be grateful to this person for:: having (.) sent me there and and sort of seen in me (.1) the potential for becoming a a professional rather than just (.1) a native speaker who was thrown into a classroom (.) and then am literally twenty years later the uh the opportunity arose here in am: am: in where I currently work to umm participate in a distance course to receive an undergraduate degree (.) a BA and ah and that was again another super eye-opening experience

La entrevista se lleva a cabo en inglés. La forma más adecuada de caracterizar la presentación de Marilyn es modesta y vulnerable, pues ella es cuidadosa en su uso de recursos de posicionamiento personal durante este segmento de la transcripción. Dado que se trata de una trayectoria personal, podría esperarse un monólogo que trazara todas las experiencias que ha vivido para convertirse en quién es hoy. Sin embargo, en la transcripción podemos apreciar que las cláusulas se presentan mayoritariamente en tercera persona. Marilyn ocupa metáfora gramatical (nominalizaciones de sujeto en “my profesional development” y “the need for professionalization”) para despersonalizar esta presentación de su ser profesional,

habla de su desarrollo profesional como un proceso que le sucede, en lugar de posicionarse como el actor principal, y enfatiza, el papel de terceros en su crecimiento. Se ausenta de su propia profesionalización. En este caso participa en las prácticas discursivas de género y la posición de sujeto <femenino> sobresale en el discurso. La modestia ayuda a Marilyn a posicionarse como una mujer recatada y prudente. Estas características son altamente valoradas en la presentación del ser femenino, por lo que su intención parece ser proyectarse como “una buena mujer” (Eckhart, 2004). En este sentido, Marilyn enactúa su femineidad al mismo tiempo que enactúa su profesionalismo.

Por otro lado, hay mucha vulnerabilidad en su presentación. Se presenta al menos en el inicio de su carrera como una persona incapaz, sin formación y con carencias importantes. La presentación auto-deprecativa se logra mediante expresiones valorativas negativas. Evalúa sus primeras clases como “a very daunting experience”, dice que ella “ha[d] no idea” sobre qué hacer en el salón de clases. En el plano ideacional, en el turno 14, incluso señala que había pasado un año entero dando clases, antes de tomar el curso, que presenta como su primer encuentro con aspectos básicos de la docencia. Sus primeros cursos de formación profesional fueron “an eye-opening experience”.

En lo ideacional, Marilyn fortalece la presentación de su trayectoria profesional a través de la anticipación a una crítica potencial. Esto es, que ella sea maestra de inglés solo porque sabe el idioma pero que no se ha ocupado de su formación docente. La figura del nativo hablante carga mucho poder en el campo de enseñanza de lenguas, lo que hace favorable su invocación. Sin embargo, el mismo poder que genera, atrae la crítica de colegas. Este punto es tan importante que lo menciona en dos ocasiones en este extracto corto. Primero, en el turno 12: “my own professional development uh started out by being thrown into a language class simply because I spoke the language”. En una segunda ocasión, en el turno 16, agradece que le vieron: “the potential for becoming a a professional

rather than just a native speaker who was thrown into a classroom”. Hay violencia en la metáfora de proceso “thrown into the classroom”, pero constituye una violencia que sufre Marilyn. Además, en la valoración de su condición de hablante nativo, sanciona una elaboración posterior mediante “just” y “simply”. No es solamente un hablante nativo, también tiene otras cualidades.

Ahora bien, como hemos comentado, hay indicadores de distanciamiento entre la Marilyn de hoy, que narra los inicios de su profesionalización y la que sufrió este proceso. No obstante, más adelante se hace evidente que no se ha superado del todo estas críticas. Marilyn regresa al tema del hablante nativo en el turno 64, cuando menciona que recientemente le invitaron a dar un taller, pero que le dio la impresión que importaba más el que podía dar el taller en inglés que el tema que fuera a tratar. “I again was just asked wouldn’t you like to give a talk give a workshop to teachers [...] more on the basis of I’m a native speaker and what they want is to listen to a native speaker than you actually know what you’re talking about”.

En términos interaccionales, la auto-presentación tan negativa de Marilyn es una estrategia cortés y de bajo riesgo. Sabe que Pauline, como entrevistadora y colega, conoce su trayectoria y que la admira, por lo que puede confiar en su empatía para lograr una interpretación positiva, aun cuando ella presente una trayectoria cuestionable. De hecho, recalcar los retos que ha enfrentado realza sus logros, pues superar condiciones tan adversas da ejemplo de su competencia positivamente. Asimismo, presentarse como una mujer, entre mujeres, que observa las prácticas culturales de modestia y propiedad, constituye una ventaja considerable. Por si restara alguna duda en el oyente de la calidad de su trayectoria también resalta su experiencia en el sentido de la cantidad de años de experiencia. Su profesionalización inició “40 years ago”, comenta con la confianza de su presencia, sobre procesos que empezaron “20 years later”. Todo el desarrollo de la enseñanza de lengua inglesa en México cabe dentro de su larga experiencia.

De lo practicado y sofisticado de la presentación de Marilyn se aprecia que no es la primera vez que alguien le pide esta narrativa. Hay pocas pausas y el nivel de la metáfora gramatical que le permite proyectar una imagen modesta mediante la nominalización de procesos no se logra en historias que se cuentan por primera vez.

## 4.2 La historia de vida profesional de Gabriela

El segundo extracto es el inicio de la historia de vida profesional de Gabriela, de la entrevista con Fernando. Observamos el segmento de la transcripción en que esta comenta distintas etapas de su formación profesional y sus primeros años como docente de lengua inglesa:

24 **Gabriela** Mjm (.) bueno (.) em: (.) yo (.2) em (.1) inicié como docente antes de terminar mis estudios de licenciatura y eso me llevó a que al año de haber egresado pues ya me habían dado un puesto de coordinación en em: (.1) de un (.) lo que sería equivalente a un Cele ¿no? pero en la UNAM y (.1) e:: tenía yo a mi cargo pues diferentes departamentos de idiomas mmm (.1) y:: algo que me preocupó mucho fue la formación docente porque veía yo a mis compañeros e::m que carecían justamente de un perfil profesional amplio o adecuado para (.) para esto provenían de otros de otros ámbitos ¿no? (.) profesionales (.2) e: y empezamos con la profesionalización docente (.1) se instauró de hecho un diplomado de formación docente que a la fecha continua en ese lugar (.) am: (.1) a la vez siempre lo conjugué con la iniciativa privada (.) entonces andaba yo en empresas (.) en escuelas =

25 **Fernando** = dando clases de?

26 **Gabriela** = privadas (.1) a ejecutivos mjm (.) lo combinaba también con el Anglo estuve pues más de 8 años en el Anglo Mexicano (.1) y de ahí que em: la filosofía en ese tiempo era

- tener gente muy capacitada entonces por eso es que tengo todos los este (.1) tipos de
- 27 **Fernando** Certificados
- 28 **Gabriela** Certificaciones docentes que ofrece el Consejo Británico porque tuve la fortuna de trabajar para Bárbara Taylor que y pues fue una de mis *senzei* ¿no? (.2) una persona que admiro muchísimo (.2) y también lo combinaba yo con e:: educación en primaria, en kínder y demás (.) yo lo que quería era obtener experiencia y creo que me mm fue muy propicio pues me enfocaba =
- 29 **Fernando** = o sea que trabajaste desde el nivel básico (.) hasta
- 30 **Gabriela** todo aja
- 31 **Fernando** (.1) Empresas privadas
- 32 **Gabriela** Empresas privadas desde kínder, secundaria, prepa, este...

Esta entrevista se llevó a cabo en español. Al igual que Marilyn empieza a dar clases antes de completar su entrenamiento, aunque no se expresa con tanta violencia acerca de la experiencia hay que reconocer que habrá cursado al menos tres años de la licenciatura antes de entrar al salón de clase. En el turno 24, presenta su trayectoria ejemplar; se formó, luego ejerció, se preocupó por la formación de otros, y en el turno 26, aclara que se siguió formando.

Aunque empezó a dar clases antes de haber terminado formalmente su carrera, no expresa incomodidad. Al contrario, lo presenta como el motivo de su éxito temprano: “al año de haber egresado... equivalente a un CELE”. El uso de *ya* denota que desea que se considere precoz el nombramiento. A la presentación original del trabajo como “un puesto de coordinación”, agrega “equivalente a un CELE”, “pero en la UNAM” y “a cargo de diferentes departamentos de idiomas”. La proliferación de nombres de institutos y personas en la presentación de Gabriela es notoria, sobre todo, porque es en contraste directo con Marilyn, quién omitió todos los nombres de instituciones y personas en su recuento. Gabriela invoca no solamente la UNAM, sino también el Anglo,<sup>2</sup> el Consejo Británico,

CENEVAL. Mediante estos recursos de identificación, toca todas las bases necesarias para considerarse una persona conectada y reconocida.

Al igual que Marilyn, Gabriela también quiere presentarse como ‘mujer buena’, pero no dispone de las mismas opciones. En este caso, se está presentando como mujer entre hombres. Se reduce el impacto deseable de la modestia y la vulnerabilidad que disminuye el poder ante los hombres, por lo que elige una estrategia de presentarse como generosa y preocupada por el otro. En el turno 24, Gabriela presenta su trabajo en la coordinación como un esfuerzo por ayudar a los compañeros quienes (a diferencia de ella) carecían de una formación profesional anterior en la docencia de lenguas. En la transitividad se evocan emociones e identidades; Gabriela se ‘preocupa’ por los demás porque “carecen” de un “perfil”.

Este uso de perfil le permite distanciarse del déficit de los otros; ellos también son “profesionales” pero, a diferencia de Gabriela, provienen de “otros ámbitos”. Construye una relación entre el tipo de profesionalismo que ella sustenta con respecto a un profesionalismo distinto que se mueve afuera de su ámbito y se ejerce en contextos impropios. Nuevamente, el énfasis es sobre la rectitud de su profesionalización, lo que considera congruente con su éxito. Hay menos distanciamiento personal y temporal en la presentación de Gabriela, quien ocupa alrededor del 65% de sus procesos en primera persona. En términos gramaticales, esto es mucho más congruente con la presentación de una trayectoria personal. Gabriela es la actora principal en su profesionalización. No lo esconde. En términos temporales, ella evita el distanciamiento comentando que un diplomado que implementó continúa ofreciéndose actualmente (alrededor de 25 años después).

A lo largo del extracto, Gabriela se presenta como una profesional quien siguió dando clases a pesar del éxito en los puestos administrativos. Esto constituye un atributo deseable en una formadora de profesores. Es algo que se critica mucho en las colegas que imparten clases de formación docente sin dar clases de lengua que-

nes tienen expectativas irrealistas y abstractas. Para fortalecer este argumento implícito, recalca la diversidad de experiencia que tiene como profesor de lengua en empresas, en escuelas privadas, desde el kínder hasta la universidad.

En los turnos 26 y 28, Gabriela trata el tema de que cuenta con algunas certificaciones como COTE y DOTE<sup>3</sup> que se daban en los 90, para formar a profesores que no contaban con una licenciatura. En su caso, como contaba con la licenciatura afín, puede considerarse una especialización innecesaria que incluso podría generar implicaturas sobre la insuficiencia de su formación inicial. Para evitar dichas implicaturas, omite los nombres de las certificaciones y presenta la experiencia como positiva por posicionarla entre las personas muy capacitadas quienes trabajan en el Anglo. Evoca días pasados con los deícticos “en ese tiempo” que le ayuda a romantizar este periodo.<sup>4</sup>

#### 4.3 Complicaciones en la negociación de la identidad de Marilyn

Se presenta un extracto que muestra complicaciones en la negociación de los contenidos de la entrevista entre Marilyn y Pauline. Argumentamos que estas complicaciones surgen por los procesos de identificación:

- 045 **Pauline** Mmhm Ok am but also for example the syllabus like uh the wider syllabus (.1) the whole (.) program for the BA for example (.) or for a Masters program (.1) are you involved in that kind of curricular writing?
- 046 **Marilyn** (.2) I::: am not (.1) in the writing (.1) I (.) I was on a committee that was looking at a review of the current curriculum (.2) And gave some = ideas
- 047 **Pauline** = am I not (.) am I mistaken if I thought that you were on the curricular committee for the first BA?
- 048 **Marilyn** Ooh my gosh, that was so long ago I completely forgot about it (.1) yeah we wrote up that whole document (.1) yes

- I guess you're right I did (.1) I have in the past ((laughs)) so far in the past that I can't even remember it yes yes
- 049 **Pauline** uhuh but you are on the review board (.) currently
- 050 **Marilyn** (.1) I am on the review board yes (.) Well I was (.3) And I don't know if we haven't met or if someone else has been brought on board because there was a change in the administration (.1) So I kinda think (.1) I think there have been some changes in membership in that in that in that little eh (.) group

Este tercer extracto nos permite ver la forma en que el momento de la interacción propicia la emergencia de la identidad. Aquí Marilyn y Pauline negocian quiénes son como profesionales y como personas. A lo largo del extracto, Pauline y Marilyn se posicionan para obtener poder y así poder cumplir sus metas comunicativas. Para entender este extracto hay que recordar que la meta de Pauline es lograr que los entrevistados digan lo más posible acerca de sus prácticas escritas además de consolidar su imagen como los profesionales de alto nivel. Un indicador claro del nivel de formación de Marilyn es su contribución en prácticas escritas de alta valoración es el diseño curricular por lo que Pauline quiere que hable sobre esta experiencia. Marilyn, por su parte, no quiere hablar de esto. El currículum que está diseñando es el reemplazo del documento vigente, en cuya redacción participó Pauline. Marilyn considera que esto lo convierte en un tema polémico que podría generar conflicto entre colegas.

Las dos se esfuerzan en utilizar el inglés más pulcro que tienen, a pesar de la inmediatez del intercambio. Los inicios en falso, las pausas y los llenadores de pausa indican estos cuidados. Las dos son hablantes nativos quienes llevan mucho tiempo fuera de su país y comunidad de habla de origen. No usan palabras altisonantes, no usan español, emplean su léxico más preciso.

La interacción sobre el tema inicia mucho antes del extracto presentado en el turno 35, cuando Pauline le pide que comente su

participación en “syllabus design”. Marilyn eligió entender el término “syllabus” como programa de asignatura y comentó diversas experiencias que tenía en este respecto que, por supuesto, también trataba un tema válido para el contexto. Pauline regresa a la pregunta sobre la participación en diseño curricular en el turno 45. Para reducir la ambigüedad terminológica, provee cuatro distintas frases nominales para refinar el significado de “syllabus” (1) una reiteración, “the syllabus”; (2) Una reiteración modificada, “the wider syllabus”; (3) un casi sinónimo modificado, “the program for the whole BA; and (4) un par taxonómico “a Masters program”.

Esta precisión lleva a que ya no se puede negar el tema, pero en el turno 46, Marilyn niega su participación en el diseño curricular más allá de una participación casual. Al inicio del turno la prolongación del pronombre de sujeto (“I:::”) tal vez indica que Marilyn busca una forma de evadir del tema. Dado que no encuentra ya forma, admite una participación, pero no se presenta como escritora. En lugar de caracterizar su participación como miembro de comité curricular dice que colabora “on a committee that was looking at a review of the current curriculum”. Considerando lo pulido de su participación inicial este nivel de circunlocución rompe con el estilo que ha mantenido durante la entrevista. Lo rebuscado de la frase parece ser un intento de deslindarse. Reduce su nivel de participación incluso en esta configuración vaga, diciendo que solamente ha aportado algunas ideas.

El turno 47 pretende ser una redirección amable por Pauline para distraer de la negación inicial de participación alguna en comité curricular seguido por el reconocimiento de la participación. Se reenfoca el tema hacia una participación anterior de Marilyn como miembro del primer comité curricular de la facultad. Esta es una experiencia demasiado remota en el tiempo para favorecer la recopilación de datos importantes sobre los procesos de redacción pero que sirve para establecer su prestigio en la institución. Para reducir la fuerza del cuestionamiento de lo que ha dicho Marilyn, Pauline cuestiona su propia memoria lo que podría facilitar la con-

cesión del olvido de Marilyn. Pauline se muestra dudosa, deliberadamente o no, para crear una vulnerabilidad que permita la apertura hacia nuevos temas.

Marilyn aprovecha esta oportunidad en el turno 48 para reconocer su involucramiento anterior. Su “oh my gosh!” comunica su alivio. Se alegra que Pauline ya está hablando de una participación en el diseño curricular en el tiempo remoto, que ya pasó de la memoria. Será menos polémico hablar de esta participación, a diferencia de su actividad actual en un currículo que pretende reemplazar el documento vigente. En el turno 49, justo cuando Marilyn se sentía tranquila, Pauline regresa con su pregunta original sobre la nueva versión del currículo que se está trabajando. Rompe con el esquema de la entrevista y su papel de cuestionadora, por lo que plantea una declarativa en la que re-caracteriza la actividad como participación “on a review board”, usando las palabras que escogió Marilyn. Este planteamiento es en tiempo presente, sin modalización y con un adjunto de temporalidad presente (“currently”) lo que construye la inmediatez de la información.

En el turno 50 Marilyn acepta su participación para después atenuarla marcadamente. Plantea que a partir de la nueva administración no está segura que pertenece al comité pues no ha asistido a ninguna reunión, aunque concede que tal vez no ha habido reuniones del comité. Para distanciarse nuevamente de la actividad curricular, cambia de primera persona singular a plural con la intención de despersonalizar su participación: “we haven’t met”. La segunda parte de su turno está marcada por el uso de modalización y valoración, “might”, “kinda think”; repeticiones “in that in that in that”. Todo esto ayuda a construir un acercamiento tentativo al tema. Culmina esta parte de la interacción reiterando sus dudas sobre como describir la actividad, mostrando duda sobre la nomenclatura apropiada para el comité. Finalmente elige llamarlo “little eh group”, que excluye la actividad realizada de la categoría de actividades formales en comité.

Este segmento de la entrevista presenta muchas incógnitas con respecto a los motivos del deseo evidente de Marilyn por desasociarse de la práctica de diseño curricular. No queda claro cuáles son las posiciones de sujeto en conflicto que enturbian la coproducción de la narrativa. Puede ser en parte por un deseo en Marilyn de proyectarse como “buena mujer”, además de profesional competente, pero también puede ser sencillamente para evitar posibles disgustos con una colega. La espontaneidad del intercambio sugiere que es genuino y que Marilyn y Pauline se están construyendo sobre la marcha. Pauline cree que está ayudando a Marilyn a presentarse como un actor importante en la comunidad. Marilyn resiste esta posición de actor central en el desarrollo curricular porque cree que puede construirse como un acto desleal. En el extracto, la polémica percibida obliga a Marilyn a cambiar su posición de sujeto con respecto a Pauline de agonista a antagonista, lo que entorpece la construcción de una narrativa común (Talmy, 1988).

#### 4.4 La presentación de Gabriela como escritora

En el siguiente extracto, veremos cómo Gabriela se presenta bajo condiciones distintas. En los turnos iniciales, comentan aspectos del diseño de apoyos gráficos para ponencias académicas y presentaciones de clase. Después Pauline regresa a un tema que había salido antes en la entrevista. Nuevamente, la redacción de artículos es un tema que le interesa por el prestigio asociado a este género discursivo académico:

248 **Gabriela** I enjoy (.) I try to be creative (.) I'm not using so much technology because sometimes it just doesn't work or the light is not appropriate so I'm moving towards being or keeping things simple

- 249 **Pauline** uhuh
- 250 **Gabriela** as long as they are visible enough
- 251 **Pauline** mhm right
- 252 **Gabriela** I used to get so much complicated with technology and sometimes when you do that you focus more on that than on the quality of contents (.1) so I said Gabriela come on! (.) keep it simple but um send meaning across no?
- 253 **Pauline** all right uhuh (.) em coming back to writing the article (.) (.h) how did you feel about that process? (.) uh was that easy (.1) or hard or? (.2) = what kind of
- 254 **Gabriela** = it was hard because am because of two factors (.h) (.) The first one (.1) the first one was I had written some articles before for ANUIES and for others (.1) but it was like some years or many years ago and am (.2) so I'm get used to having this kind of feedback and they say oh y'know it's dreadful (.) it doesn't work and everything but it's not I mean there is not any problem with me (.1) that's ok it's part of the committee, the revision by the committee (.2) but the difficult thing was that I was publishing the book the book (.) with this (.) with more or less it's the same topic (.) it was about my MA thesis (.1) So I was doing that and uh at the same time I was trying to publish this kind of article on the same topic (.1) so I had to be very careful in order not to say the same thing in the same words

Esta entrevista se llevó a cabo en inglés. Gabriela se muestra complacida con la selección de código. Como hablante de español, su dominio de inglés es uno de los factores que se pueden criticar y le agrada contar con la oportunidad para demostrar que su competencia comunicativa es de alto nivel.

Este intercambio inicia en el turno 235, en que Pauline pregunta sobre la redacción de un artículo que Gabriela ha mencionado en la primera entrevista con Fernando. Gabriela aclara que se trata de

una publicación en las memorias de un evento prestigioso, y después de comentar que parece haber sido aceptado para su publicación, cambia el tema a la redacción de presentaciones para ponencias y clases. Abre el turno 248, con una auto-corrección del proceso verbal empleado. Gabriela se muestra muy cuidadosa en cuanto a la modestia de su presentación como escritora al inicio del intercambio. Inicia su planteamiento “I enjoy” para después matizar esta seguridad, con una modalización de proceso usando un verbo conativo, “I try to be creative”. Habla con seguridad acerca de su evolución en el diseño de materiales. En lugar de deslumbrar con la tecnología, le gusta simplificar. Se ocupa del fondo más que de la forma. Este crecimiento le permite alinearse con lo que percibe como valores actuales en la profesión: la sencillez y el compromiso con el mensaje.

Al final del turno 252, hay un complejo de cláusulas (“Gabriela come on! keep it simple but um send meaning across”) en imperativo que retratan el proceso reflexivo que le lleva al crecimiento profesional. Identifica un problema en su desempeño, en este caso una preocupación excesiva con la tecnología lo que lleva a sacrificios en el contenido de su trabajo y lo resuelve a través de una especie de diálogo interior. Es sumamente relevante que elige externalizar este diálogo, pues lo marca como la generación de un significado intencional acerca de su proceso de identificación. Parece estar relacionado al concepto del profesional reflexivo quién se ocupa de su propio desarrollo de manera continua.

En el turno 253, Pauline intenta regresar al tema que le interesa con una pregunta sobre el proceso de redacción del artículo. Para Pauline el tema es central, pues establece a Gabriela como escritora de obras publicadas. Hasta este momento en la entrevista todas las prácticas escritas de Gabriela han sido para uso interno de la institución o personal. Escribir para publicación es un hito que ayuda a establecer un lugar jerárquico para el profesional. En su tratamiento del tema de las publicaciones, Gabriela muestra cierta renuencia a responder, lo que obliga a Pauline a usar pausas y preguntas de

seguimiento para no quedar en un silencio incomodo esperando una respuesta. En su respuesta, toca un par de temas centrales a la identificación profesional en las prácticas escritas, sobre todo, temas de ética. En primer lugar, las reacciones que uno puede tener ante los dictámenes de trabajos académicos, puesto que en ocasiones las críticas fuertes pueden ser difíciles de recibir con ecuanimidad. En segundo lugar, comenta que está redactando dos publicaciones a partir del mismo trabajo de campo, lo que le implica un esfuerzo por no plagiar.

Mientras habla del diseño de presentaciones y el papel de la tecnología, en cuanto a los recursos ideacionales, los procesos verbales utilizados han sido mayoritariamente materiales y Gabriela ha sido agentiva (“I try to be creative”, “I’m not using...”, “you focus”). En el tema del trato de los dictaminadores, Gabriela empieza a usar procesos relacionales (“it was hard”, “it was some years ago”, “it’s dreadful”) que describen su falta de agentividad en un proceso que es externo a ella. Asegura aceptar las críticas y comprenderlos como parte de la publicación. Además, señala que cuenta con experiencias previas en el campo de las publicaciones. Cuando trata el tema central para ella de su dificultad vuelve a presentar procesos materiales que recuperan su agentividad (“I was doing that”, “I was trying to publish”, “I had to be very careful”).

## **5. Discusión de los resultados**

Hay varias posibles explicaciones por las diferencias tan marcadas en la presentación de la historia de vida profesional de Marilyn y Gabriela por la cantidad de variables que cambian entre las entrevistas. Entre estas variables, podemos identificar la relación entre los participantes, sus géneros, sus edades, su nivel de experiencia y sus afiliaciones grupales al interior de la institución. Sin embargo, se argumenta aquí que el factor central que influye en su uso de recursos de identificación es la seguridad y la no-seguridad que experimentan durante las interacciones. Durante el recuento de su

historia de vida profesional, Gabriela no tiene motivos para sentirse segura acerca de las posibilidades de que Fernando la represente como mujer exitosa. A diferencia de Marilyn, en su historia de vida, Gabriela tendrá que cuidar este aspecto de la presentación para cerrar las posibilidades de que Fernando, quien la conoce poco, pudiera interpretar su trayectoria como de baja calidad.

En soporte a este análisis, presento los extractos tres y cuatro de la segunda entrevista, en cada caso. Cuando se presenta como autora, en el cuarto extracto, Gabriela atenúa su presentación con modalidad y lenguaje tentativo que favorece una imagen modesta y reconoce la participación de otros en su formación. En el tercer extracto, en el que vemos a Marilyn con menor seguridad sobre la garantía de una interpretación positiva, ella recurre con menor frecuencia a la metáfora gramatical, planteando procesos en su mayoría a partir de la primera persona. No ha cambiado la relación entre los participantes, pero se ha desarrollado un cambio en su seguridad relativa acerca de la significación del tema. Para resumir el análisis, regreso al esquema de las metafunciones sistémicas y los subsistemas de recursos que lo componen. En lo ideacional, las participantes manejan ciertos recursos de significación propios de su nivel en la jerarquía de su profesión. Entre ellos se encuentran la competencia lingüística como nativo y aprendida, la formación propia de la (inter)disciplina *versus* el profesional fuera de su ámbito real, así como el acceso y el aprovechamiento de oportunidades de entrenamiento, actualización y desarrollo. Manipulan también el dominio de códigos profesionales, que se ocupa como recurso simbólico, sobre todo, en el uso de acrónimos, nombres y terminología que denotan una larga trayectoria en el campo.

En cuanto a la metafunción interpersonal, los sistemas de la modalización y la transitividad sirven para su posicionamiento con respecto al interlocutor, y con respecto a los otros actores en diversas comunidades compartidas, tanto reales como imaginadas. Esto se observa en una tensión entre presentarse como una autoridad en el campo o como una buena persona. En lo particular, ambas

profesionales trabajan su identidad en términos de modestia y de proficiencia, mientras que los entrevistadores procuran eliminarse de la interacción, cultivando los roles de cuestionar y escuchar, manteniendo su silencio mientras habla el entrevistado en la medida de lo posible. Sin embargo, Pauline no pierde oportunidad para asegurar que ella controla el diálogo.

La tercera metafunción, la textual, ofrece recursos para el manejo de turnos. En lo general, las interacciones siguen el formato de entrevista con secuencias más o menos prolongadas construidas sobre el par de adyacencia de pregunta-respuesta. Esta estructura ayuda a crear una cohesión interna en el intercambio. También sirve como recurso para resolver las ocasionales discontinuidades que surgen en la interacción, apoyando el flujo de la información y la generación del significado mutuo.

Es decir, los procesos de identificación se indexan en lo lingüístico y se generan en las tres metafunciones, lo que es relativamente predecible. Sin embargo, la metafunción ideacional, en la que se construye la experiencia, y la interpersonal, que enactúa las relaciones sociales, participan con una carga mayor en el caso de esta interacción en entrevista. Los elementos base de la identidad del profesional en general son los que se manejaron en la introducción.

## **Reflexiones finales**

En las interacciones analizadas se puede observar cómo la presencia del otro abre y restringe los procesos de identificación y los puntos de referencia disponibles a los participantes en la investigación. Este proceso se apoya de todos los recursos disponibles de la lengua, pero en este proceso de identificación profesional se observó una mayor dependencia sobre las metafunciones ideacional e interpersonal. Los extractos presentados muestran a la identificación como un proceso emergente, posicional e relacional donde los rasgos salientes del profesionalismo emergen de la interacción de acuerdo con las necesidades del contexto interaccional.

En la sección 2, se identificaron un conjunto de características genéricas y específicas de los docentes de ILE evidenciadas mediante las prácticas discursivas en que participan y dicen participar. Con los resultados del estudio de los extractos de Marilyn y Gabriela, por encima de estas características genéricas, podemos agregar ciertos rasgos que posicionan a algunos individuos como los profesionales de alto nivel. Por ejemplo, dos prácticas discursivas que se consideran básicas al ejercicio de la docencia ILE son la competencia comunicativa en la lengua y el dominio de los saberes propios del campo. Para posicionarse como profesional de alto nivel, deben mostrar un amplio repertorio conceptual de prácticas discursivas, en su caso que no solamente dominan las competencias básicas, sino que las superan ampliamente. No solamente hablan inglés, sino que lo hablan a la perfección. No solamente diseñan exámenes, sino que lo hacen para el CENEVAL. No solamente cuentan con una formación ejemplar, sino que se preocupan por hacerla accesible a los demás. Además de estos rasgos básicos elevados al enésimo lugar, parece ser que, para considerarse profesional de alto nivel, se requiere que la actuación profesional sea visible al exterior de la misma institución. Este reconocimiento puede darse a nivel local, estatal, nacional o incluso internacional; el único requisito es que trascienda el entorno institucional. Otra característica manejada en las entrevistas es escribir una publicación. Todos los profesionales participan en algunas prácticas escritas, pero en su mayoría, se trata de escritos para uso institucional o personal. Nuevamente, es necesario trascender los límites de la institucionalidad.

Por supuesto que estamos frente a conclusiones muy parciales y limitadas. En primer lugar, hay que considerar, que el tema de la entrevista fue las prácticas de escritura de las profesionales, por lo que este tema predomina la conversación. Lo descrito es cierto para estas profesionales, en este momento de interacción y en el entorno particular que confrontan, pero no necesariamente se puede extrapolar para describir la experiencia de todos los profesores de ILE en México, ni incluso necesariamente refleja lo que las

participantes podían vivir en otros momentos. La identificación tiene un carácter temporal como resultado del posicionamiento de un individuo ante otro. Además, el análisis asume la indexación de la identidad en el lenguaje, por lo que se centra en lo lingüístico, pasando por alto a la dimensión semiótica de la construcción identitaria. Pero, de manera recurrente cuando se comenta el asunto de la identidad profesional entre colegas, que son maestras de ILE, ellas aseguran que existe incluso un fenotipo para profesora de inglés. Cuando se solicitan detalles comentan que la maestra de inglés es alta, rubia y con porte. Tiene un estilo determinado que se manifiesta en el vestir y la presentación gestual. Esto nos lleva a suponer que además de la dimensión lingüística hay una participación importante de lo semiótico en la construcción identitaria en esta profesión. Esta dimensión indudablemente radica en un estereotipo, pero su permanencia en nuestro discurso acerca de la profesión merece investigación.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Le labyrinthe des identités et des langues. En Abdallah-Pretceille, M. (ed.) *Les métamorphoses de l'identité* (pp. 38-51). París: Economica Anthropos.
- Arundale, R. (2008). Against (Gricean) Intentions at the Heart of Human Interaction. *Intercultural Pragmatics* 5, 231-256.
- Brinkmann, S. (2014). Interview. En T. Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp.1008-1010). New York, NY: Springer New York. DOI: doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\_161.
- Bucholtz, M & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. DOI: 10.1177/1461445605054407.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

- De Fina, A. (2006). Group Identity, Narrative and Self-Representation. En de Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (eds.) *Discourse and Identity* (pp. 351-375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckhart, P. (2004). The Good Woman. En Bucholtz, M. (ed.) *Language and Woman's Place: Text and Commentaries* (pp. 165-170). Oxford: Oxford University Press.
- Funck, E. (2012). Professional Archetype Change: The Effects of Restricted Professional Autonomy. *Professions And Professionalism*, 2(2). doi: <http://dx.doi.org/10.7577/pp.334>
- García Landa, L. (2014). La entrevista: un recorrido por su construcción. En García Landa, L. y Rodríguez Lázaro, A.L. (comps.) *Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gu, M.M. (2010). Identities Constructed in Difference: English Language learners in China. *Journal of Pragmatics*. 42, 139-152 DOI: 10.1016/j.pragma.2009.06.006.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3ra ed.) Londres: Hodder Education.
- Machart, R., Lim, C.B., Lim, S.N. & Yamato, E. (eds.) (2013). *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*. Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Machart, R. & Lim, S.N. (2013). Identity and Language *vs.* Identification Through Language: A Historical Perspective. En Machart, R., Lim, C.B., Lim, S.N. & Yamato, E. (eds.) *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice* (pp. 22-44). Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Martin, J.R.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse*. (2da. Ed.) Londres: Continuum International.

- Mora, A., Trejo, P. & Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>.
- Mugford, G., Sughrua, W. & López-Gopar, M. (2015). Construction of an English Language Teacher Identity: Perceptions and Contrasts in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 39(2), 1-11.
- Pfleger, S. (2013). ¡Viva mi barrio, que transita por tus venas! *Revista Amerika*. Recuperado de: <http://amerika.revues.org/4191>; DOI: 10.4000/amerika.4191
- Talmy, L. (1988) Force Dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.
- Tsui, A.B.M. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.
- Universidad Veracruzana. (2016). *Origen y evolución del Plan de Estudios de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana*. Consultado el 18 de octubre 2016 en <https://www.uv.mx/idiomas/quienes/historia/>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Notas

- 1 Para proteger el anonimato de los participantes, se sugirió que omitieran los nombres de las personas e instituciones involucradas. Las convenciones de transcripción son las siguientes:
  - (.) micropausa menor a un segundo
  - (.1) pausa mayor a un segundo. El número indica la duración en segundos
  - ? entonación de interrogativa
  - = traslape de turnos
  - (.h) exhalación audible, suspiro
  - ((laughs)) acción no-verbal relevante al intercambio.
- 2 Con 'el Anglo', Gabriela refiere a la escuela particular The Anglo, que pertenece a The Anglo Mexican Foundation. Es una de las primeras escuelas particulares de lengua inglesa en México, además de ofrecer los primeros cursos de formación profesional disponibles en la enseñanza de lengua extranjera.
- 3 Las certificaciones cote (Certificate for Overseas Teachers of English) y dote (Diploma for Overseas Teachers of English) se ofrecían internacionalmente durante los 90 para la formación profesional de profesores de inglés como lengua extranjera quienes no contaban con estudios profesionales en el área de la enseñanza de lenguas. Hoy en día estas certificaciones se conocen como celta y delta (Certificate/Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (<http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/>).
- 4 Fernando participa poco en este segmento de la entrevista, pero al igual que en el caso anterior, su presencia influye sobre la interacción. Los turnos de Fernando son más activos que los de Pauline en la organización del discurso. No solamente retroalimenta el habla para fomentar su continuidad, sino que presenta interrupciones y traslapes colaborativos con Gabriela. En el turno 25, solicita una elaboración de la información ofrecida acerca de clases. En el turno 27 ofrece una sugerencia cuando Gabriela pausa en su exposición. Ella acepta la sugerencia, pero lo modifica de 'certificados' a 'certificaciones'.



## **Sección II**

### **Construcción de la identidad en narrativas migrantes**



## Mujeres migrantes de Centro América en México. Encuentros y desencuentros de posicionamientos identitarios

Joselin Barja Coria

“No entendíamos nada,  
en ese momento nos tomamos todos de las manos,  
nos sentamos agarrándonos bien fuerte unidos,  
como una cadena”.

Evelyn, 24 años, Honduras

Conocí a Evelyn<sup>1</sup> en una estancia de trabajo de campo para la investigación doctoral que actualmente realizo en diferentes albergues para personas migrantes indocumentadas en México. En ese entonces, me interesaba encontrar algunas pistas que, en la narrativa de las personas, me llevaran a identificar el impacto de los procesos de migración en la construcción de una posible identidad transmigrante.

Evelyn, joven hondureña, delgada, de piel oscura, se acompañaba en ese entonces por una amiga y un amigo menor de edad, provenientes como ella de San Pedro Sula. Cuando me acerqué a ella y le conté de las razones de mi presencia en el albergue, aceptó cordialmente a tener una conversación conmigo. En aquella primera charla hablamos de su plan de llegar a los Estados Unidos y de los ocho meses que llevaba en el intento.

Evelyn que había viajado por primera vez a México en marzo de 2014, en medio de una decisión intempestiva, no sabía cómo sería el camino del viaje, ni el escenario de destino una vez que llegara al vecino país del norte. En Tenosique, Tabasco, ingresó por vez primera en territorio mexicano y encontró la oportunidad de viajar acompañada por un gran colectivo de migrantes, arropados todos por la idea de hacer una “caravana migrante” que, acompañada por defensores de derechos humanos en México, buscarían viajar hasta la frontera norte mexicana de manera más segura.

Meses atrás, el tren carguero en el que viajan las personas migrantes que no cuentan con recursos para pagar un ‘coyote’, había dejado de ser el principal medio del viaje. La razón era la implementación de una política migratoria más restrictiva en el país que reordenó buena parte de las redadas y operativos migratorios para detener extranjeros en situación irregular en el país. A través del plan ‘Programa Frontera Sur’, se blindaba oficialmente la frontera sur de México, que, en los últimos años, gradualmente se había fortificado por la presencia de pandillas centroamericanas, redes de tráfico transnacional, delincuentes locales y policías locales que en coparticipación producían un espacio sociogeográfico gris, complejo y fuera del alcance de la ley. El programa citado, no resolvió el asunto de la excepcionalidad de estos espacios,<sup>2</sup> únicamente incorporó la presencia policiaca con el argumento de “evitar que los migrantes pusieran en riesgo su integridad al usar el tren de carga, y combatir-erradicar a los grupos criminales que vulneran sus derechos” (Presidencia de la República, 7 de Julio de 2014).

Evelyn no pudo llegar a Estados Unidos, la caravana en la que viajaba fue interceptada, y con uso de violencia, el grupo migrante de aproximadamente 300 personas fue deportado. Las memorias de Evelyn sobre la detención y deportación en la caravana continuaron despertando mi interés sobre una posible identidad común transmigrante:

“No entendíamos nada, en ese momento nos tomamos todos de las manos, nos sentamos agarrándonos bien fuerte, unidos, como una cadena. Pensamos que los de migración nos iban a explicar algo, pero no, sólo nos tomaron y nos subieron a las camionetas para deportarnos”.

Mi contacto con otras mujeres migrantes centroamericanas afianzaba la idea de que era necesario profundizar en el significado de la experiencia de colectividad que se generaba mediante los procesos migratorios durante el viaje rumbo a los Estados Unidos. Johanna, otra mujer migrante, de origen salvadoreño a quién conociera un año antes, había dado pistas sobre el sentido de comunidad construido en la experiencia de ser migrante:

“Ser migrante es un orgullo, en realidad, una persona migrante es una persona sufrida, que lucha y que es fuerte de corazón”.

Si la violencia era el eje conductor por el que varias experiencias de vida se conectaban en los albergues, la violencia constituía un contexto extremo que obligaba a las personas a buscar ser parte de un grupo. A su vez, sobrevivir la violencia podría significar evocar memorias y demandas comunes que trascendían cualquier nacionalismo.

Algo había de cierto en estas primeras suposiciones, sin embargo, al seguir la historia de vida de estas mujeres a lo largo de dos años, pude llegar a una segunda premisa. La identidad común no era un asunto unívoco que explorar y en torno a la “identidad transmigrante” existían también muchas divergencias y tensiones.

Con base en estos antecedentes, la presente contribución busca debatir sobre el tema de la identidad como un constructo complejo y emergente, que permite a las personas aliarse y formar comunidad en situaciones concretas, mientras que, en otros momentos, sirve como demarcador de las diferencias con los otros, aun cuando se trate de personas que forman parte del mismo grupo.

A partir de extractos de las historias de vida de cinco mujeres migrantes centroamericanas en México, pretendo argumentar que la migración en tránsito, como migración *de paso* entre un país de origen y un país de destino es una ficción; que la vivencia migrante es múltiple y heterogénea, y que en este contexto, las categorías esencialistas de edad, sexo, nación, raza y clase social que en la modernidad organizaban la vida social han sido rebasadas, para explicar el sentido de identidad de las personas.

Este argumento debe leerse con cautela puesto que no pretende ser una afirmación de que tales categorías han dejado de ser relevantes. Por el contrario, siguen siendo la base en la que se sustentan las desigualdades sociales y la exclusión. Lo que aquí pretendo demostrar es que el estudio de la identidad de ‘las mujeres migrantes guatemaltecas’ o ‘las mujeres migrantes hondureñas’ o incluso ‘las mujeres migrantes centroamericanas’, es un tema insuficiente para explicar la complejidad del mundo actual de las migraciones.

En todo caso, ocurren cruces de dichas categorías, que como algunos especialistas plantean, se ‘intersectan’ en la experiencia de vida de cada persona y hacen que unas personas sean más desiguales o marginales que otras. Además, en la experiencia vivida, las personas no siempre se identifican con las categorías identitarias nacionalistas o de género.

## **1. La identidad como constructo complejo**

La identidad ha sido estudiada como un constructo psíquico, social, colectivo, cultural, étnico, genérico, por mencionar algunos de los adjetivos que pretenden llenar de contenido un concepto polisémico, que en palabras de Navarrete-Cazales “es necesario pero imposible” (2015). En referencia al tema que abordamos vale la pena preguntarnos si, existe una diferencia identitaria sustancialmente distinta entre las historias migrantes narradas por mujeres guatemaltecas, salvadoreñas, hondureñas o nicaragüenses; o cuáles representaciones y procesos históricos sustentan el discurso del

‘orgullo chapín’ o el ‘orgullo catracho’,<sup>3</sup> como un eje articulador identitario que pareciera mantenerse en las experiencias de tránsito independientemente de su localidad geográfica.

A su vez, esto nos lleva a cuestionar si en las articulaciones identitarias de las personas migrantes en tránsito tiene mayor peso el carácter nacionalista que emerge de estos discursos, o si se trata de un recurso de posicionamiento que responde a cada contexto, ya que en otros momentos otras variables pueden tener mayor relevancia. Por ejemplo, el factor de género en el discurso de ‘las mujeres migrantes’, es un elemento de mayor fuerza ante la categoría de la nacionalidad cuando se trata de denunciar las graves condiciones en que ellas migran, la sobreexposición y abuso de sus cuerpos, y el costo sexual que produce la migración indocumentada en comparación con las migraciones masculinas.

Hablar del impacto de los movimientos migratorios en los procesos identitarios de las mujeres migrantes centroamericanas que forman parte de los grupos en tránsito por México, es un reto conceptual y ontológico, en razón de que el análisis mismo del tema de la identidad es un asunto no sencillo de abordar. Díaz nos previene de ello al afirmar que “no sólo para la antropología nociones tales como la identidad cultural, identidad étnica o identidad nacional poseen pliegues donde es fácil extraviarse y hacer extraviar a otros” (1993: 63). Con esto, propone recordar que, empero, las categorías identitarias siguen siendo nociones de gran potencial por su carácter instrumental, es decir, que las personas se ‘asumen’ como parte de un grupo bajo ciertas circunstancias, más que ‘ser una unidad’ y en ello despliegan un carácter de “agencialidad humana que explica que toda identidad colectiva no sea internamente homogénea” (*ídem*: 62-65). Este horizonte de heterogeneidad y agencialidad ayuda a entender que no solo la identidad nacional o la identidad de género organizan las experiencias migratorias. Ambas manifestaciones de identidades colectivas, nos colocan ante diferentes problemáticas al ser estudiadas en los contextos de la migración en tránsito.

Pensemos por ejemplo en la identidad nacionalista vinculada a un territorio geográfico y un modo de organización política particular de cada Estado-Nación, que ofrece referentes de origen, continuidad y destino para cada persona (Sandoval 2002: 4, citado en López, Mojica, Pernudi, *et al.*, 2006). Cabe entonces cuestionar qué referente territorial tienen las mujeres migrantes cuando en vez de posicionarse como mujeres de una nacionalidad determinada se asumen como ‘mujeres en tránsito’ y su experiencia es indefinida en tiempo y lugar.

Por un lado, ellas no forman parte de las comunidades transnacionales ampliamente estudiadas por los estudios transnacionales que plantean un arraigo con la comunidad de origen que se reproduce creativamente en los lugares de destino del movimiento migratorio (Glick, Basch & Szanton, 1995; Besserer, 2002; Hirai, 2012; Rivera, 2012).

Por otro lado, ellas se articulan en una comunidad efímera conocida como ‘migrantes en tránsito’ que se origina en la experiencia misma del viaje y que solo tiene como referente el factor de la movilidad; no hay arraigo territorial, y habría que indagar que otro tipo de arraigo relacional pudiera formarse ante el hecho de que muchos de sus integrantes van y vienen de un día para otro.

Una dificultad adicional resulta de las diversas formas en que la identidad nacional clasifica a las personas y las hace sujetos de derechos o les excluye de esta posibilidad. La identidad nacional como constructo resultado de la modernidad, sirve en efecto para demarcar diferencias entre personas mexicanas y extranjeras. No obstante, la nacionalidad no es el único lugar identitario que clasifica quiénes acceden a derechos y quiénes no. Existe una distribución diferencial de derechos cuando se trata de extranjeros en código de edad, género y color de piel. A saber, no es lo mismo ser mujer migrante hondureña de piel blanca que mujer migrante hondureña de piel oscura. No es igual ser mujer migrante guatemalteca mestiza que mujer migrante guatemalteca indígena.

Para exponer la diversidad de experiencias de las mujeres migrantes de Centro América en México, y las situaciones de privilegio y exclusión que enfrentan en su tránsito por México, recuperaré algunas propuestas del enfoque de la interseccionalidad y de las posiciones de identidad, al considerar que ambas perspectivas permiten argumentar que la construcción de la identidad de estas mujeres es un proceso dinámico de encuentros y desencuentros identitarios en torno a la categoría de ‘mujeres migrantes’, y no una conformación identitaria homogénea constituida a partir de la experiencia de tránsito.

La *interseccionalidad* como perspectiva teórica originada desde el feminismo a principios de los ochenta ha sido un aporte teórico-metodológico de gran utilidad para entender las realidades complejas de la experiencia de las personas, desde una mirada históricamente situada. Este enfoque, pone en discusión las diferentes posicionalidades y clasificaciones sociales que construyen las experiencias y estructuras de dominación y subordinación, a la vez que reflexiona sobre la posibilidad de un mismo sujeto de ocupar múltiples posiciones según los contextos, evitando así todo intento de generalización para un grupo clasificado en razón única de su origen étnico-racial, de género y de clase social.<sup>4</sup> Sin tratarse de una explicación aditiva, en la que cada categoría pareciera ‘añadir’ mayor subordinación o vulnerabilidad a una persona, el enfoque interseccional propone que la posición de cada persona se construye por la imbricación o intersección de dichas clasificaciones (Magliano, 2015; La Barbera, 2016).

Ahora bien, hemos mencionado que, al hablar de la construcción de la identidad, nos referimos a un proceso y no a un resultado, por lo tanto, en este texto nos abocamos al estudio las *posiciones de identidad*, como las ha descrito Butler (1997) y no a identidades únicas o identidades múltiples. Las posiciones de identidad des-esencializan el concepto de identidad y enfatizan en la posibilidad de re-apropiarse de los códigos institucionales y normativos que embisten dichas identidades cuando son dictadas desde una posi-

ción de poder, para transformarlas y dotarlas de un carácter subversivo o emancipatorio.

El concepto de posicionamiento no solo ha sido propuesto desde la teoría feminista, los estudios del discurso tienen puntos de convergencia con el planteamiento de Butler. Un posicionamiento del sujeto implica que una persona habla y actúa desde una posición, en un contexto particular al cual trae su historia como ser subjetivo que ha participado en múltiples posiciones y formas de discurso. La identidad por lo tanto es una producción discursiva que ocurre en los distintos posicionamientos que ocurren en los encuentros sociales (Davies & Harré, 2007).

Las posiciones de identidad pueden explicar la forma de construirse de los sujetos ante sí mismos y ante los otros a partir de tres dimensiones, una subjetiva, una igualitaria y una solidaria como expondré a continuación. Desde el campo de los estudios culturales, Paul Gilroy (1993) aporta a la discusión procesual sobre la identidad haciendo una fuerte crítica al “esencialismo étnico” por considerar que muchas de las descripciones de la identidad cultural tienen poco alcance. Gilroy, a partir de sus estudios sobre la negritud, rompe con las concepciones identitarias clásicas y nacionalistas, que se usaban para buscar una ‘esencia compartida o las raíces de la cultura negra’, y re-orientó la discusión hacia el tema del espacio y sus encuentros culturales. Literalmente, Gilroy desbordó espacial y epistemológicamente el estudio de las identidades culturales al plantearlas más allá de concepciones dadas por hecho, y al enfocarse en los procesos identitarios más allá de las fronteras. Así, en su obra *Atlántico Negro* (1993), propone el espacio del Atlántico como un lugar de encuentro e hibridez. Esta idea nos es de gran utilidad para el fenómeno de estudio que aquí nos compete, porque los procesos identitarios ocurren más allá de las fronteras o de un espacio geográfico de arraigo. Podemos pensar el corredor mexicano de tránsito en similitud al Atlántico Negro, como un espacio de encuentros y desencuentros culturales y distintos posicionamientos identitarios. A partir de estas reflexiones, Gilroy propone tres

dimensiones que pueden desplegarse en los procesos identitarios: *subjetividad, igualdad y solidaridad*.

La subjetividad se hace presente porque la identidad es al mismo tiempo el proceso en el que nos vemos y vemos a los otros en nosotros mismos (Gilroy, 1998). Giménez (2005) añadiría que los procesos de identidad en sí mismos son el lado subjetivo de la cultura y su construcción solamente es posible en el discurso social que permite forjar una representación de cómo nos percibimos y cómo nos perciben los demás. En su sentido de igualdad, la identidad se activa cuando se ponen en marcha formas comunales de identificación que remiten a nacionalismos, género, divisiones etarias o agrupaciones raciales que unifican a un grupo (Gilroy, 1998).

La solidaridad como motor identitario ocurre en la articulación de conexiones y diferencias que evocan la acción en distintos procesos sociales, una característica que algunas teóricas feministas han abordado con mayor profundidad para describir su propio movimiento reivindicatorio de derechos, reconociendo que no todas las mujeres que conforman esta lucha están posicionadas en el mismo lugar. Algunas de ellas gozan de ciertos privilegios, mientras que otras viven un grado mayor de exclusión, en tanto existen mujeres en un lugar de inclusión o exclusión, no solo en razón de ser mujeres sino, por la construcción de género que se corporiza en su persona en función de otras categorías de clasificación social que interactúan como la raza, la religión y la nacionalidad.

En este sentido, Avtar Brah (2004) apela a una identidad solidaria del feminismo que es colectiva, no por una condición genérica, sino por su sentido de *articulación*, entendiendo esta como un nodo que da cuenta de relaciones de conexión y efectividad por las cuales se relacionan las cosas tanto por sus diferencias como por sus similitudes.

Brah fundamenta su pensamiento en Stuart Hall, por ser uno de los antropólogos culturalistas más destacados que hiciera énfasis en los puntos críticos de las diferencias como una parte constitutiva

de las identidades, en contraposición a las concepciones que tienden a caracterizar la identidad a partir de rasgos comunes, al tiempo que advierte sobre la complejidad del estudio de la identidad:

La identidad no es un concepto tan transparente o tan poco problemático como pensamos. A lo mejor, en lugar de pensar en la identidad como un hecho ya consumado, al que las nuevas prácticas culturales representan, deberíamos pensar en la identidad como una “producción” que nunca está completa, sino que siempre está en proceso y se constituye dentro de la representación, y no fuera de ella (Hall, 2010: 349).

Las representaciones se conforman en el lenguaje y la interacción cotidiana, por lo que la aproximación metodológica que se ha construido en esta investigación es de corte narrativo, por ser la vía apropiada para el interés que aquí nos convoca: “las identidades son los nombres que les damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados, y dentro de las que nosotros mismos nos posicionamos, a través de las narrativas del pasado” (Hall, 2010: 351).

Esto a su vez, ha permitido explorar la diversidad de experiencias migrantes en las que se construyen las diferentes posiciones identitarias. Todas ellas constituyen lugares de enunciación contextualizados que representan por un lado experiencias históricas y códigos culturales comunes, y por otro, heterogeneidad en tanto historias acaecidas en un momento, lugar y temporalidad específicos.

En conclusión, se puede reiterar que el estudio de la identidad en la actualidad nos remite a la descripción de una complejidad, tanto social como individual que constituye “un proceso inacabado que otorga estabilidad y coherencia a la multiplicidad subjetiva” (Brah, 2004: 14). La construcción de la identidad, tal como afirma Morin, “no radica en la simplicidad del ‘bien esto o bien aquello’ sino en la diversidad de ‘a la vez esto y a la vez aquello’” (2005: 18).

## 2. Autoadscripciones y desadscripciones como procesos dinámicos de posiciones identitarias

Regresemos con Evelyn. Apenas había sido deportada, volvió a México y se le informó que lo ocurrido, como al resto de sus compañeros migrantes, era un delito que podía denunciar al margen de su condición de irregularidad migratoria en el país. Al hacerlo, buscaría pelear por una visa migratoria por razones humanitarias por haber sido víctima de violencia en el país por parte de cuerpos estatales de seguridad. Cuando Evelyn participó en la caravana migrante lo hizo como una forma de protección ante las rutas inseguras de tránsito y no por haber sentido “pertenencia” con el colectivo migrante. Cuando la policía los detuvo, se activaron acciones de protección mutua entre las personas participantes. Hoy, se asume como mujer migrante en tránsito. El hecho de adscribirse a esta identidad le permite reivindicar un deseo y un derecho de movilizarse, en busca de una mejor vida. Ella forma parte de un grupo de ocho migrantes que han decidido pelear su caso a través de un juicio: “Luchamos por eso y al son de hoy todavía no hay respuesta”. Aunque los resultados aún no son los esperados, el proceso mismo busca subvertir el orden de lo establecido a partir de ese posicionamiento identitario como colectivo migrante mediante el cual se ha fincado un sentido de alianza y solidaridad en el grupo. Y no solo es en la esfera de la lucha por el reconocimiento jurídico donde ocurren articulaciones de identidad. La autoadscripción a la posición identitaria de mujeres transmigrantes tiene una triada de nodos en las experiencias de las mujeres entrevistadas: el deseo por construir un patrimonio propio, el escape al mundo patriarcal que les ha violentado y la fe como instrumentalización de las aspiraciones y deseos.

Johanna, mujer salvadoreña de 26 años, tez clara, a quien previamente mencioné, me habló de este escape patriarcal y de sus aspiraciones mientras estábamos en el albergue de Tierra Blanca, Veracruz, donde la conocí mientras esperaba a que sus hermanos

enviaran un coyote para llevarla hasta la frontera norte. Ella contó sobre el sueño migrante de las mujeres, y en particular el suyo:

“Ahorita mi sueño, si Dios lo permite, construirle una casa a mi hija, una gran, gran casa, para que el día de mañana no sea humillada, ni que sea maltratada, que el día de mañana que ella se acompañe, no vaya a ser el hombre el que la corra sino ella a él”.

Para Johanna la condición de género y la condición económica intersectan en esta adscripción identitaria. No huye solamente por la violencia hacia las mujeres. Días previos me había compartido que ha sido una mujer trabajadora desde que era una niña, de tal forma que su posicionamiento identitario frente a la experiencia de tránsito se construye por sus funciones de madre proveedora y su experiencia de mujer sobreviviente de diversas violencias domésticas. En el plano de las aspiraciones, su sueño se conforma por la posibilidad de ofrecer una vida distinta a su hija.

En el caso de Manuela, migrante hondureña, mestiza, de 45 años, a quien conocí en Tenosique apenas días después de que había ingresado a México, el sueño migrante se vincula con una forma de escape para no ser maltratada nuevamente por su pareja, y con una identificación particular que ella enuncia acerca de las condiciones de vida en Honduras, derivadas de la pobreza extrema:

“Nosotros como hondureños, venimos por eso, y por la necesidad uno viene y tiene que mandar dinero porque si no estamos fracasados como hondureños y fracasados en Estados Unidos”.

Vemos en el caso de Manuela que la interseccionalidad que produce el posicionamiento identitario en torno a ‘ser migrante’ ocurre con mayor peso en el cruce de la representación que se tiene entre clase social y nacionalidad: “Nosotros como hondureños [...] fracasados como hondureños”. Manuela hace una descripción vinculada con el país de origen sin externar una diferencia genérica.

En el proceso se despliega la dimensión de la igualdad identitaria planteada por Gilroy (1998), un recurso comunal que unifica a un grupo a partir de una adscripción, para este caso, la nacionalista.

Mientras que, para Ilse, joven hondureña, de 18 años, de piel blanca, la condición genérica y la edad producen un posicionamiento identitario sexuado ante el riesgo de ser acosada constantemente por otros migrantes o por mexicanos:

“Para nosotras las mujeres es más riesgoso, te pueden violar en el camino”. “Cada que veníamos caminando me enamoraban, que ‘mira chiquita vení por acá!’”

Este relato surgió dentro de una charla con varias mujeres migrantes y es destacable que de forma inmediata otras mujeres entre los 16 y los 25 años comenzaron a articularse a partir del posicionamiento de mujeres migrantes jóvenes que viajaban solas. En este proceso fueron emergiendo las creencias que permiten sostener el viaje de tránsito frente a los riesgos inminentes en su posición identitaria:

“Yo les sugiero a otras mujeres ir a la iglesia, hacer oración para poder venir, que se preparen, que pidan a Dios”. “Uno confía en Dios porque es la única esperanza que uno tiene”. “Siempre he dicho que ando con angelitos que me protegen”.

La fe aparece como un elemento que sostiene la experiencia migrante. Se trata de una fe construida genéricamente. Las mujeres son protegidas por Dios, especialmente para evadir cualquier intento de ataque o abuso sobre sus cuerpos. Vemos nuevamente el recurso de la igualdad como dimensión de esta autoadscripción como ‘mujeres migrantes’. Se trata de afirmaciones que aparecen en un primer plano discursivo cuando en las charlas evocamos principalmente la experiencia de viaje y tienen una finalidad con-

creta: crear sentido de comunidad ante la adversidad de las condiciones previas de vida y la vulnerabilidad con que se perciben a sí mismas ante un estado que les cataloga como ‘ilegales’, no autorizadas para hacerse presentes en el imaginario público.

Pero las personas no están sólo de paso. El endurecimiento de presencia policiaca y militar en fronteras y diversos puntos del país les obliga a replegarse y modificar los planes migratorios. Rehacer la vida cotidiana, en la medida de lo posible. Y es en el quehacer del día a día, cuando las demarcaciones identitarias aparecen. Después de varios meses de estancia en el albergue para mujeres, Evelyn comenzó a referirse con más frecuencia a ‘las mujeres migrantes’ como una posición de enunciación que marcaba una diferencia entre ella y el resto de las mujeres que ahí se albergaban:

“Aquí varias de ellas [refiriéndose a otras mujeres migrantes] piensan que tienen más derechos que yo, como ellas son refugiadas y las otras organizaciones dan dinero para que ellas estén aquí, pues ellas se sienten con derechos, como que es obligación del albergue darles comida y lo que necesitan, y como yo no he buscado apoyarme en ninguna otra organización [...]”.

El acceso a una identidad jurídica plantea una condición desigual pese a que todas estas mujeres se adscriban como mujeres migrantes y todas provengan de América Central. El posicionamiento identitario ocurre de forma diferencial para unas y otras. Autoadscripción y desadscripción forman parte de un proceso dialógico. Su dinamismo es lo que produce el posicionamiento identitario.

“Me guste o no, la gente va llegando y yo soy una de las de ellas, y ellas no les gusta verme a mi superior a ellas, me miran con mi computadora, con un tanto tiempo de estar ahí y se les hace como de [...] ‘¿por qué ella?’”.

Ilse, por su parte, también hace uso de este recurso de desadcripción cuando se refiere a las relaciones entre ella y otras mujeres del albergue de migrantes de Saltillo, donde se encontraba en espera de cruzar la frontera norte con los Estados Unidos. Ella está en su segundo intento. La primera vez viajó durante dos años con su hermano mayor, pero fue capturada por la *Border Patrol* apenas había cruzado la frontera entre México y los Estados Unidos. Después de varios días detenida fue deportada a Honduras y reingresó a México un par de semanas después. Esta vez viaja con su hijo Billy de cinco años. En su segundo viaje, la condición etaria ha sido menos significativa en cómo la perciben los otros (autoridades, encargados de los albergues, compañeros de viaje). Si en el primer viaje, el posicionamiento identitario de ‘mujer joven migrante soltera’ tuvo un peso en la construcción de las relaciones con los otros, en esta ocasión la maternidad y la migración se intersectan con mayor fuerza y la posicionan en un lugar particular, el de ‘las madres migrantes’:

“A mí que viajo así con mi niño y ya tengo una deportación, ¿será que me deporten? Es que dicen que las mujeres con los niños las mandan de regreso, pero cuando yo caí el año pasado allá, ni una mujer con niños miré yo que mandaban, ni en avión, ni mujeres panzonas, no, no las mandan con los niños”.

En esta autoadcripción a la posición identitaria como madre migrante soltera, Ilse ve una posibilidad de subvertir el rechazo estructural que el sistema mexicano y norteamericano ha producido en la legislación, y la práctica hacia las personas migrantes de Centro América con pocos recursos, y las nulas posibilidades de ingresar a Estados Unidos por las vías legales. Sin embargo, su discurso también denota demarcación identitaria para ciertos contextos y ambientes, en los que ‘las mujeres migrantes’ están representadas como alguien diferente a ella, aun cuando algunas de ellas pueden ser madres.

“El camino es peligroso. Algunas de las que están aquí ya saben cómo es este camino, pero ellas dicen ‘yo como sea voy a probar’, y algunas si se vienen y tal vez les va mal y hasta las violan. Pero como yo siempre he andado con Dios, no he tenido miedo”.

Aparece nuevamente el elemento de la fe como marcador diferencial que proveerá una protección especial a ella en comparación de sus compañeras. Ilse añade:

“Aquí no crea que todas se han venido porque sí, ¡eh! Aquí puede haber gente que vino porque hizo cosas malas, no todas andan en buenos pasos”.

Con esta desadcripción se posiciona en la conversación como una persona distinta a las que “no andan en buenos pasos”, a la vez que heterogeneiza al grupo de mujeres migrantes. El plano de la subjetividad es el que mejor se ejemplifica en este apartado.

Las autoadcripciones y desadcripciones identitarias descritas dan cuenta de los procesos a los que nos referimos en el apartado sobre la identidad compleja. Se trata de posiciones de identidad que se activan en ciertos contextos y circunstancias. Se debe tener precaución pues con frecuencia existe la tentación de calificar como ‘falsas declaraciones’ o ‘ambigüedad por parte de nuestras entrevistadas’ cuando encontramos contradicciones en su discurso. La alternativa del estudio de las posiciones identitarias nos permite comprender ese entramado de contradicciones. Si las identidades se habitan, el proceso de posicionamiento entre unas y otras ocurre dinámicamente y se explica con especial énfasis porque México como espacio de tránsito produce un estado de indeterminación constante en las personas. Las confianzas y desconfianzas se activan en uno y otro lugar.

### 3. Alianzas y articulaciones estratégicas

Camila, mujer de 34 años, tez blanca y una posición económica media en el Salvador, nunca imaginó salir de su país. Ni siquiera tuvo el tiempo de pensarlo concienzudamente. Su historia de movilidad se remonta a su infancia en tiempos de la guerra civil en su país. En ese entonces, su papá fue perseguido por ser predicador y tuvieron que vivir clandestinamente por varios años. Cuando el conflicto terminó, volvieron a su aldea y aunque no fue sencillo, la vida fue retornando a lo cotidiano hasta que 15 años después, las pandillas de las maras comenzaron a extorsionar a su familia y tuvieron que salir intempestivamente.

Camila no soñaba con el *American Dream*. No deseaba dejar su hogar. Cuando el sueño y el deseo están fuera del horizonte del proceso migratorio y producen una movilidad forzada, cuesta trabajo posicionarse a sí misma como una ‘mujer migrante’. En ninguna de nuestras conversaciones se adscribió como tal, sin embargo, describió momentos en los que la eventualidad y un potencial riesgo en el camino la llevó a formar colectividades efímeras con otras personas de Centroamérica:

“Cuando íbamos caminando ahí por Tabasco, iban también otros de Guatemala y Honduras, y comenzamos a caminar juntos. Buscamos un hotel, no nos dimos cuenta y al salir por la mañana “¡migración estaba ahí enfrente!” Logramos subir a un autobús, pero como a los 15 minutos que nos bajan, nos llevaron a migración, todos dijimos que no llevábamos guía, una muchacha se hizo pasar por esposa del guía y ya así como a la semana nos deportaron”.

Aun cuando no hay un posicionamiento explícito en el discurso de Camila, estamos frente a un evento de alianza estratégica en el que se despliega la dimensión de la solidaridad identitaria planteada por Gilroy (1998). Las personas se articulan para alcanzar un bien

común, el de avanzar el mayor número de kilómetros posibles y burlar a ‘la migra’. Con Evelyn también ocurrieron alianzas estratégicas en la caravana de migrantes con la que fue detenida:

“No conocíamos a nadie en el albergue de Tenosique porque nosotras nos habíamos hospedado en un hotel. Cuando llegamos, ya estaban hablando en el patio de cómo nos íbamos a ir, entonces más que ponernos de acuerdo, nosotras comenzamos a caminar con todos ellos, éramos como treientos, decían que así más fácil íbamos a poder llegar”.

Brah (2004) habla de estas articulaciones estratégicas como una forma de movilidad que aparece ante la variabilidad de exigencias en un contexto local. Una forma de alianza a partir de lo común y heterogéneo de la experiencia migrante. No se trata de una cuestión identitaria *per se* sino, de un momento que genera la acción, como lo muestra la experiencia de la caravana migrante, y en el que se articulan las diferencias de las representaciones de las personas en los discursos a partir de la solidaridad. Lo común no es ‘ser migrante’, sino la ‘experiencia migrante en el momento del viaje’ como lo exponen los dos casos anteriores.

Los discursos que emergen en estos contextos generan ciertos procesos de identificación que no pueden ser “proclamados como identidades colectivas que emergen de un proceso político” (Brah, 2004: 130). Se trata de encuentros efímeros en los que la unidad aparece en la acción más que en la representación común.

El caso de Ilse nos da un último ejemplo al respecto. Al cruzar la línea fronteriza con los Estados Unidos, había logrado internarse a Arizona en medio de una multiplicidad de migrantes desconocidos, apenas reconocibles entre sí porque las personas habían estado en contacto sólo un par de horas en la caminata conducida por su guía. De pronto alguien gritó, “¡Ahí viene la migra!”, y la reacción colectiva fue correr y en la medida de lo posible seguir a otros en los posibles caminos y escondites:

“Íbamos los 15 con dos guías porque le ponen dos guías los coyotes, habíamos caminado ya de días en el desierto, ya estábamos en la calle y el coyote nunca nos puso la troca, y ahí nos dejaron esperando y nos cae el helicóptero, el “mosco” que le dicen, estábamos debajo de un palo quemados y sin comida y de un solo salimos corriendo atrás de los guías, yo soy buena corriendo, salté dos mallas y fue en la otra donde me quedé, veo un hoyo de una tráiler vieja y me meto ahí y los otros que venían corriendo se meten ahí también. A mí no me había visto el helicóptero y a ellos sí, entonces ahí fue cuando nos agarraron”.

La articulación que se generó entre el colectivo migrante en el momento de la persecución tenía como objetivo salvar a la mayoría en ese contexto en particular y aun cuando las personas integrantes del grupo no estaban vinculadas relacionamente a partir de una identidad común que intencionalmente buscara la protección del grupo. Es en el contexto de emergencia que la acción se activó buscando un beneficio común, aunque el resultado fue nulo.

De estos pasajes podemos resumir que las alianzas y articulaciones estratégicas cumplen el fin de unificar a las personas migrantes en un colectivo para situaciones de sobrevivencia que en el mejor de los casos pueden sortearse y evadirse como puede ser un control migratorio, una persecución en el tren o desierto o una forma articulada evidentemente visible que puede generar la solidaridad no solo dentro del grupo, sino en las comunidades de paso, y en ese sentido, brindar protección.

## **Reflexiones finales**

A partir de los extractos de historias de cinco mujeres migrantes de Centro América he buscado exponer el reto que hoy nos representa el estudio de las identidades. Un tema complejo, pero sin duda no agotado.

Evelyn, Johanna, Manuela, Ilse y Camila comparten el sueño de tener el derecho a vivir en mejores condiciones, siendo Estados Unidos el primer objetivo para las primeras cuatro mujeres, aunque no el final. Evelyn y Camila continúan en México dos años después de haber salido de sus países. Aún no saben si este lugar es su 'destino' o de pronto se configure un mejor momento para emprender una nueva movilidad. Sea cual sea el caso, nunca fueron migrantes de tránsito o de paso, en la concepción común que la sociedad en general hace sobre alguien que intencionalmente va a un destino y está de paso en un país intermedio. Pese a ello, estas mujeres habitaron esas categorías identitarias temporal y estratégicamente, para poderse albergar en las casas de migrantes donde las conocí. Ahí construyeron sus experiencias como migrantes indocumentadas.

Evelyn continúa en la lucha por conseguir un documento migratorio que la posicione en un lugar distinto al de 'indocumentada'. Camila fue reconocida como refugiada en México, y aún con esta nueva posición identitaria, no ha logrado experimentar la plenitud de la ciudadanía que en la norma jurídica y en el marco del derecho internacional se construye a partir del reconocimiento de una persona como refugiada por parte del Estado receptor.

Johanna llegó a los Estados Unidos. Ilse y Manuela, permanecen en una nueva circularidad migratoria, distinta a la que a finales del siglo pasado ofrecía oportunidades de trabajo a migrantes mexicanos y latinoamericanos para trabajar el campo durante ciertas temporadas y luego regresar a sus países. La nueva circularidad se caracteriza por el vaivén entre múltiples deportaciones y reingresos de las personas que migran de forma indocumentada y no pueden acceder legalmente a las vías obligadas para convertir su migración en una migración regular.

La caracterización de migración en tránsito como migración 'de paso' en estas experiencias se diluye. Forma parte de un mito o ficción, que sigue sirviendo como la gran narrativa de las migraciones contemporáneas pero que en la experiencia vivida es mucho

más compleja. Las identidades de quienes viven estos procesos se ven trastocadas en todo momento y se construyen entre posiciones identitarias comunes o colectivas y posiciones de alteridad dentro de los mismos grupos de ‘migrantes en tránsito’ como se planteó con los extractos de las entrevistas. La identidad transmigrante se configura de forma esencialista o hegemónica cuando la categorización proviene de otros grupos en posiciones de poder que describen a las personas migrantes. Desde el exterior, las personas migrantes en tránsito parecerían ser una gran masa proveniente en su mayoría de Centroamérica, personas con características comunes vinculadas a la pobreza, la exclusión y la violencia. Desde la experiencia vivida de las protagonistas de este proceso, la identidad no es una serie de atributos en común. El encuentro en el espacio geográfico mexicano es propiamente lo que genera cierta “comunalidad”, principalmente a través de la desigualdad estructural y la igualdad y solidaridad intragrupo como formas de articulación estratégica.

La crítica al esencialismo étnico que planteó Gilroy (1993) puede desplazarse a otras formas de esencialismos para producir análisis de procesos identitarios desde un enfoque distinto, como nos han enseñado las feministas al hacer una fuerte crítica a la lucha de ‘las mujeres’ como un universal. Ante la representación hegemónica de una identidad étnica, genérica, sexual, cultural, o de clase, aparece una representación contra-hegemónica. Una forma de posicionamiento identitario que como advierte Butler, es reapropiada por los sujetos para subvertir ciertos ordenes de poder. Frente al esencialismo étnico hegemónico entra en acción el ‘esencialismo estratégico’ que Ang-Lygate (2012) ha descrito como estrategia útil en la movilización de las personas. Al incorporar las posiciones de identidad y las articulaciones estratégicas en el análisis de los procesos identitarios ponemos en marcha la posibilidad de nombrar la diversidad de las experiencias, y entender por qué en ciertos contextos las personas asumen una identidad colectiva, y en otros casos,

se desadscriben de esta independientemente de que otros grupos con los que interactúan, les categoricen con el nombre de un grupo en particular.

El discurso de ‘las mujeres migrantes’ tiene sus riesgos si se instrumentaliza únicamente como la búsqueda de lo común y se excluye de su estudio la experiencia heterogénea, en particular, la de aquellas mujeres migrantes que no corresponden con los estereotipos o representaciones del imaginario social dominante. Sin embargo, el discurso de ‘las mujeres migrantes’ sigue siendo necesario por su potencial para generar alianzas políticamente poderosas; por ejemplo, cuando se promueven políticas públicas que garantizan el acceso a derechos de la mayoría de estas mujeres pese a su diversidad. La relevancia de seguirse articulando con base en estas aparentes universalidades, ha sido justificada por la autora Ang-Lygate (2012), en otros contextos culturales, al considerar importante mantener el uso de ciertas categorías como ‘las mujeres’ no en su unidad universal, sino como horizonte utópico que activa las alianzas y articula a la multiplicidad de experiencias y demandas de las mujeres para seguir luchando juntas.

Las experiencias de las mujeres migrantes de Centro América nos invitan a pensarlas desde su diversidad, desde el desencuentro y no sólo desde el encuentro. El estudio de las adscripciones y desadscripciones que ellas hacen de categorías identitarias que frecuentemente les son impuestas (‘migrante madre’, ‘migrante joven soltera’, ‘migrante negra’, ‘migrante indígena’) nos habla de esa relación dialógica en la que toda subjetividad se produce. Al mismo tiempo, da muestra de la lucha por reapropiarse de estas categorías como unidades subjetivas flexibles desde las que pueden buscar hacer asequibles sus sueños e intereses.

## Referencias

- Ang-Lygate, M. (2012). Trazar los espacios de la deslocalización. De la teorización de la diáspora. En: Truth, S., Wells, I., Hill Collins, P., Davis, A., Stack, C., Carby, H., Parmar, P., Ifekwunigwe J. & Ang-Lygate, M., *Feminismos Negros. Una antología* (pp. 291-314). Madrid: Traficantes de sueños.
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En: Hooks, B., Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Bhavnani, K., Coulson, M., Jacqui Alexander, M. & Talpade Mohanty, Ch., *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras* (pp. 107-137). Madrid: Traficantes de sueños.
- Besserer, F. (2002). *Topografías Transnacionales. Hacia una geografía de la vida transnacional*. México: Universidad Autónoma Metropolitana; Plaza Valdés.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Davies, B. & Harré, R. (2007). "Posicionamiento. La producción discursiva de la identidad". *Athenea Digital*, 12, 242-259.
- Díaz, R. (1993). "Experiencias de la identidad". *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 63-73.
- Gilroy, P., (1993). *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Gilroy, P. (1998). Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. En: Curran, J., Morley, D. & Walkerdine, V., (Comps.) *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 63-83), Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (2005). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: G. Giménez. *Teoría y análisis de la cultura, Vol. 2* (pp. 18-44). México: CONACULTA.
- Glick, N., Basch, L. & Szanton, C. (1995). "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration". *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63.

- Hall, S. (2010). *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana; Perú: Instituto de Estudios Peruanos; Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar; Colombia: Envió Editores
- Hirai, S. (2012). “¿Sigues los símbolos del terruño! Etnografía multilocal y migración transnacional”, En: M. Ariza y L. Velasco (Coords.). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: UNAM; Instituto de Investigaciones Sociales: El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
- Magliano, M. (2015). “Interseccionalidad y migraciones. Potenciales y desafíos”. *Estudios feministas. Florianópolis*, 23(3), 691-712.
- Morin, E. (2005). Ficha de identidad individual. En: Giménez, G., *Teoría y análisis de la cultura*, Vol. 2, (pp. 13-17), México: CONACULTA.
- La Barbera, M. (2016). “Interseccionalidad, un concepto viajero: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea”. *Interdisciplina*, 4 (8), 105-122.
- López, L., Mojica, F., Pernudi, V. & Villalobos, E. (2006). *Identidades nacionales, integración y ciudadanía: percepciones hacia la inmigración*. Costa Rica: Instituto de Estudios Sociales en Población, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Presidencia de la República (7 de julio de 2014). Diversas intervenciones durante la puesta en marcha del Programa Frontera Sur. En: <http://www.gob.mx/presidencia/prensa/diversas-intervenciones-durante-la-puesta-en-marcha-del-programa-frontera-sur>.
- Rivera, L. (2012). *Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio entre México y Nueva York*. Buenos Aires: CLACSO.

## Notas

- 1 Los nombres de las cinco mujeres que conforman el corpus del trabajo de este artículo han sido modificados en razón de mantener la privacidad y confidencialidad con la que accedieron a participar de esta investigación. El trabajo en extenso de sus narrativas se puede obtener a través de [jbarjac@gmail.com](mailto:jbarjac@gmail.com).
- 2 Los espacios excepcionales en este artículo son entendidos siguiendo la lógica de análisis de Giorgio Agamben: zonas de suspensión absoluta de la ley donde todo es posible justamente porque la ley está suspendida.
- 3 'Chapín' y 'catracho' son apelativos coloquiales para referirse a las personas de Guatemala y Honduras respectivamente.
- 4 Aunque género, clase social y origen étnico-racial son las categorías más estudiadas desde la perspectiva de la interseccionalidad no son las únicas que explican la experiencia vivida. La religión, la edad, la sexualidad, la reproducción sexual pueden ser otros elementos relevantes según el tema de estudio.



## Disonancias cognitivas como expresión de *shifts* de identidad en el discurso de migrantes de privilegio

Georgia M.K. Grondin

El individuo que vive en dos o varias culturas, donde se superponen o se contradicen creencias, actuaciones y cosmovisiones, se enfrenta a una necesidad vital por restablecer el equilibrio en su manera de aprehender el mundo alrededor suyo. La percepción de este desequilibrio existencial se traduce por la búsqueda de adecuaciones entre lo que piensa (lo cognitivo) y lo que hace (comportamiento y lenguaje). Allí es cuando puede operar un *shift* identitario (Grondin, 2015), entendido este último como las estrategias que articula el individuo entre dos paquetes conceptuales donde emergen, entre otros fenómenos, las disonancias cognitivas.

Para desenvolverse adecuadamente en varios contextos, el individuo abandona patrones culturales adverdados caducos y, como resultante de los procesos de *culture shedding* (Berry, 1980, 1992), aprende a usar nuevos parámetros que pueden reflejarse a mediano y/o corto plazo en cambios actitudinales. Pero cada intento de modificación comportamental también agita algo en la cognición del ser, rompe con el equilibrio mental que su enculturación primaria y las experiencias pasadas de aculturación le confieren al individuo. Las teorías de la disonancia cognitiva<sup>1</sup> (Festinger, 1957<sup>2</sup>; Aronson, 1969, 1992, 1999; Abelson, 1959; Brehm & Cohen, 1962; Cooper, 2007) hacen referencia a situaciones que articulan tres principios claves

(Vaidis, 2011; Voisin, Rubens, N’Gbala & Gosling, 2013) en un mismo individuo: dos cogniciones<sup>3</sup> presentes, una inconformidad psicológica caracterizada por una fase de ruptura, una de modificación y otra de restablecimiento, y finalmente, estrategias de reducción de la disonancia, activadas por la discrepancia entre cogniciones.<sup>4</sup> Para restablecer un equilibrio, el individuo elige entre cambiar el o los elementos que causa(n) problema, añadir nuevas cogniciones que encontrarán consistencia con una ya existente, o reducir la importancia del elemento perturbador (Voisin *et al.*, 2013: 87). La figura 1 esquematiza el proceso descrito.

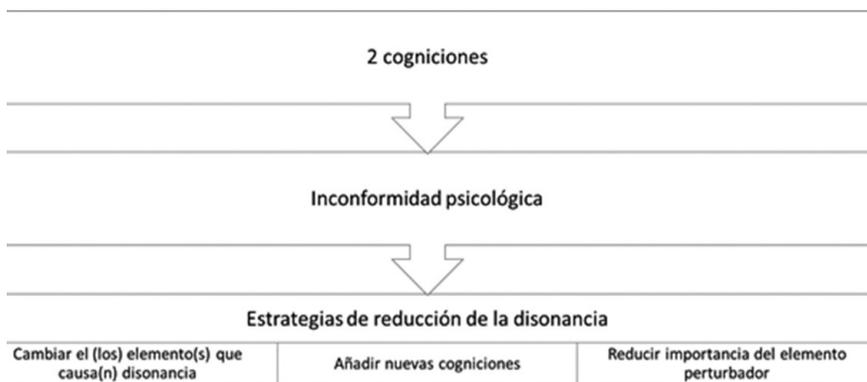


Figura 1: Representación de la disonancia cognitiva inspirado de Festinger (1957).

Mediante cuatro ejemplos extraídos de dos narrativas orales grabadas en español y en francés,<sup>5</sup> nos proponemos ilustrar dos grandes trayectorias disonantes: la que conduce al individuo a mantener cogniciones con las cuales se identifica en detrimento de un malestar existencial difícil de sostener, y la que lleva al individuo a considerar incluso adoptar nuevas cogniciones, modificando por lo mismo y de manera más o menos irreversibles, aspectos de su identidad personal y social.

## 1. Las disonancias cognitivas, un panorama teórico

La cognición se define en psicología cognitiva como el conjunto de modelos que tratan informaciones, describen y explican procesos mentales por los cuales los individuos perciben y se representan el mundo, interactúan, comunican y resuelven problemas. Vaidis (2011: 13) compara el constructo de las cogniciones “à un ‘sac’ pouvant contenir à la fois les réponses cognitives, affectives et comportementales”. Añade y subraya que en tanto que “les cognitions renvoient à la représentation de la réalité d’un individu humain, l’être humain disposerait d’une multitude de cognitions pour construire sa réalité”. Voisin *et al* (2013) hablan de varias pequeñas modificaciones cognitivas y ponen de relieve la intrincación de cogniciones entre sí que provoca que:

Quand les individus changent d’attitude, la nouvelle attitude peut créer un nouveau déséquilibre. Transformer une cognition peut créer une inconsistance avec une ou plusieurs autres cognitions, entraînant une nouvelle dissonance cognitive (ídem: 90).

Los constructos cognitivos son susceptibles a entrar en conflicto durante la migración, y esto no porque el individuo se desplaza geográficamente o porque cambia de sociedad *per se*, sino porque los formateos culturales que el individuo suele usar para relacionarse con el mundo se instancian en patrones lingüísticos determinados que muestran repentinas y/o graduales incompatibilidades. El impacto de la disonancia cognitiva varía en función del individuo, de sus cogniciones y de sus experiencias de vida, pero también en función de los referentes culturales que son suyos, así como de su mirada social (Markus y Kitayama, 1991; Heine & Lehman, 1997; Kitayama, Snibbe, Markus y Suzuki, 2004; Imada y Kitayama, 2010). Así:

- A partir de un paquete de cogniciones, el individuo identifica una serie de comportamientos compatibles y comportamientos incompatibles;
- Si una cognición nueva es consistente con el comportamiento que el individuo suele adoptar en una situación dada, el grado de disonancia será menor que si la cognición nueva resulta inconsistente con su comportamiento.

El análisis de las disonancias no se delimita solamente por las incompatibilidades de cogniciones consistentes o inconsistentes con un comportamiento dado. Las investigaciones de Sakai (1999) muestran una jerarquía entre las cogniciones en tanto que se pueden organizar en una escala de menos resistentes a más resistentes. Sus investigaciones demuestran además que la cognición menos resistente en presencia de otras cogniciones es la que se presta a recibir modificaciones cuando sea necesario; la cognición más resistente se ‘congela’. Se puede observar que el estado de la disonancia se revela siempre cuando hay un desfase entre el comportamiento (muy resistente) de un individuo y su actitud (poco resistente), por lo que es más factible reducir la disonancia cognitiva modificando la actitud para que ésta sea más acorde con el comportamiento desplegado (Voisin *et al* 2013). Pero los análisis generalmente suelen focalizar procesos post decisionales, cuando el comportamiento culmina el proceso (Sakai, 1999 citado en Vaidis, 2011).

Los constructos cognitivos están determinados por la relación que el individuo establece con su entorno, cualquiera que sea este. Las cogniciones de los sujetos del estudio funcionan como paquetes contruidos en dos sociedades y dos culturas diferentes. Por un lado, una cultura francesa forjada desde las primeras etapas de socialización e interacción frente a una cultura mexicana adquirida tardíamente, esto es, en la edad adulta. La cognición con la cual el individuo se identifica menos es la que cede, dado a que “Les sources de résistance les plus importantes pour une cognition sont

l'attachement de cette cognition à la réalité, et le lien qu'entretient la cognition avec d'autres cognitions" (Vaidis, 2011: 18).

Las investigaciones que se han realizado recientemente sobre aspectos de las disonancias (Vaidis, 2011; Fointiat *et al*, 2013) no suelen detenerse en las etapas por las cuales el individuo transita antes de escoger entre las diferentes opciones de resolución de la disonancia, por lo que resulta difícil entender los motivos de su elección. En general, se enfocan en la manera como los sujetos suelen resolver las mismas. En tales circunstancias, los ejemplos de disonancias presentados a continuación ofrecen un complemento a la literatura ya existente sobre la temática de las disonancias cognitivas. Presentan los procesos de disonancias cognitivas como un continuo evolutivo, marcado por fases diversas. La figura 2 describe, a partir de las narrativas de *Léonie* y *Zoé*, dos francesas instaladas en México, las trayectorias disonantes posibles en el individuo.

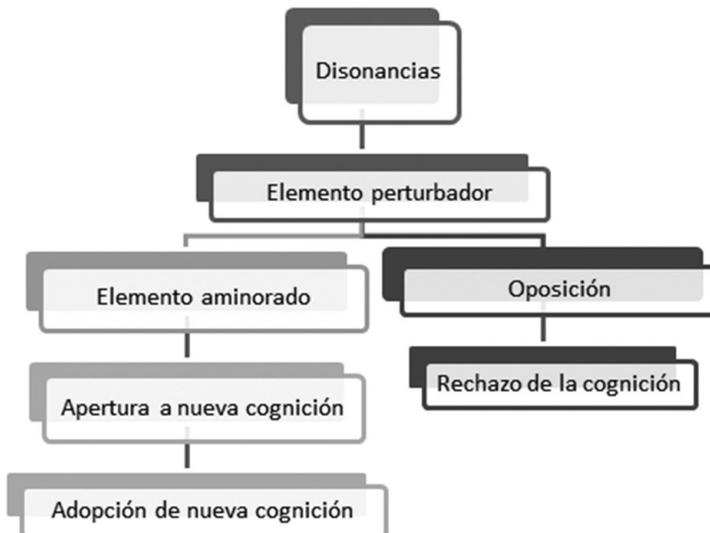


Figura 2: Representación de los fenómenos de disonancias cognitivas.

El análisis del corpus pone de relieve trayectorias disonantes en diferentes etapas de desarrollo. Los elementos perturbadores, responsables de disparar la disonancia, suelen constituir la fase inicial. Encontramos varios ejemplos de ellos en las narrativas de nuestros sujetos. Siendo la disonancia “un processus dynamogène qui conduit à la transformation des cognitions de “l’individu” (Vaidis, 2011: 14), se puede decir que, en este caso, estos elementos emergen de la migración y activan los movimientos identitarios que el individuo vivirá. Como el proceso de disonancia evoluciona, las narrativas atestiguan también fases más avanzadas. Así, es posible encontrar por un lado aspectos disonantes que caracterizan la resistencia e incluso el rechazo del individuo por nuevas cogniciones. Asimismo, se observan aspectos disonantes que por presentar una cognición consistente al individuo pudieron ocasionar la adopción de dicha cognición.

## 2. De comida y religión

Para ilustrar lo anterior escogimos ejemplos que desarrollan temáticas recurrentes en las narrativas de los sujetos. Así vemos la trayectoria de Zoé acerca de la *religión* (ejemplo 1) y de la *estética* (ejemplo 2), así como la trayectoria de Léonie a partir de temas del *trato personal* (ejemplo 3) y de *la comida* (ejemplo 4). Cada uno de los tópicos antes citados revela movimientos de *shifts* identitarios en tanto que representan áreas constitutivas de la identidad personal y social de cada sujeto.

En el ejemplo 1, Zoé y la investigadora hablan de las prácticas religiosas en México. En la primera parte del ejemplo, Zoé expone el elemento perturbador (líneas 1 hasta 9) mientras que en la segunda parte Zoé muestra que, aunque conoce nuevas cogniciones, escoge ignorarlas (líneas 10 a 16).

## Ejemplo 1

- (1) ZoéESPb: **Nosotros no practicamos y a mí no me gusta que me imponga, estoy en mi casa, bueno se supone, ¿no? Entonces, ¿para qué me vienes a llenar de cosas si sabes que no son de mi religión aparte?...**
- (2) Inv. : Exacto, tú no tienes un candelabro de siete ramas aquí.
- (3) ZoéESPb: No, **no tengo un mesusaki en la puerta.**
- (4) Inv. : ¿Qué es el mesusaki?
- (5) ZoéESPb: Es un pequeño extracto de la torah, lo cuelgas así, un poco inclinado y es una bendición para tu casa. Y cuando entras lo besas.
- (6) Inv. : ¡Ah! Ok. Y en tu casa en Francia, ¿Sí la tienes?
- (7) ZoéESPb: En casa de mi papá sí. **O no tengo, sí como dices, el candelabro...**
- (8) Inv. : O una torah que está sobre la mesa...
- (9) ZoéESPb: **O una foto del rabino.**  
(...)
- (10) ZoéESPC: Estoy pensando qué más no exportaría.  
[Risas]
- (11) ZoéESPC: **Pues toda esa idiosincrasia sobre la religión, las procesiones, y los cohetes a cualquier hora.**
- (12) Inv. : Sí.
- (13) ZoéESPC: Como me decía mi señora: “No, no puedo venir a trabajar los lunes porque tengo lo del santito”. Que pasa un santo de casa en casa, que son may...
- (14) Inv. : Mayordomos.
- (15) ZoéESPC: **Y le dije: “no tienes necesidad de trabajar para ponerte tus moños o ¿qué?”. Yo primero lo que me deja, lo**

**que me deja de comer, ¿no?**

- (16) Inv. : Sí, son otras prioridades, como que priorizan otras cosas.

Como francesa judía no practicante, Zoé se enfrenta a la omnipresencia de objetos católicos que su suegra mexicana insiste en regalarle. Zoé manipula objetos religiosos como elementos artísticos u opciones de regalo,<sup>6</sup> no relaciona las piezas religiosas a una expresión de fe, al contrario de su suegra. En el extracto (1) Zoé describe varias disonancias culturales; en primer lugar, percibe los regalos de su suegra como una intrusión en su espacio privado y en contra del principio de su laicidad, donde las adhesiones religiosas sólo tienen cabida en la privacidad del hogar. En segundo lugar, Zoé percibe las acciones de su suegra como la imposición de un dogma. El catolicismo ostentoso de su familia política le permite reivindicar un judaísmo latente, muy presente en el campo semántico correspondiente: *mesusaki*, *torah*, rabino, candelabro. La participación de Zoé en esta parte de la conversación (véase extracto 3 y luego 7) se caracteriza por el modo negativo por lo que tenemos una oposición y un rechazo muy fuerte que reitera más adelante (extracto 11) cuando habla del deber de mayordomía de la señora que realiza el aseo en su casa.

Prueba de su poco apego a cualquier tipo de fe, Zoé describe como idiosincrática la práctica religiosa de algunas personas en México. De su boca, todas las ceremonias religiosas parecen involucrar aleatoriamente procesiones y cohetes. Queda claro que las decisiones de su empleada (extracto 13) le resultan difíciles de entender e incluso poco relevantes o pertinentes (extracto 15).

Las pocas referencias en su discurso a la religión después de estos ejemplos iniciales muestran hasta qué punto la religión no forma parte de las áreas de interés de Zoé. La comparación entre objetos católicos y objetos judíos indica que la mujer está familiarizada con los elementos que le permitirían practicar cualquiera de estas dos religiones. Aquí se enfrentan dos cogniciones; la laica de

Zoé y una católica, más practicante, de su suegra. En Zoé, esta cognición se vincula muy estrechamente con la identidad personal y social en la que su enculturación inicial dicta que lo religioso pertenece a lo privado y lo laico. Es poco probable que Zoé pueda ceder jamás frente a esta otra cognición, que determina que la fe es motivo de orgullo y por ello debe ser profesada en cualquier ámbito.

La posición de Zoé sobre la estética no es así de rígida, aunque sus críticas son también muy fuertes. En el ejemplo 2 la estética cubre, en realidad, diversas temáticas: la manera de vestir (extractos 1 a 12), la apariencia física (extractos 13 a 16) y la arquitectura (extractos 17 a 23), pero las diferentes alusiones parecen apuntar hacia la apertura a una nueva cognición (extractos 24 a 26).

## Ejemplo 2<sup>7</sup>

- (1) Inv. : Tu lui donnes quel âge à Gertrudis ?
- (2) ZoéFRc : C'est qui Gertrudis ? Ah, la maestra Gertrudis ? Plus de 60.
- (3) Inv. : Tu crois qu'il y a quelqu'un de 60 autour de nous là ?
- (4) ZoéFRc : Ben il y avait Elsa B., non ?
- (5) Inv. : Tu t'habillerais comme elle ?
- (6) ZoéFRc : Non
- (7) Inv. : Pourquoi ?
- (8) ZoéFRc : **Non ben non, elle fait institutrice, non c'est pas possible.**
- (9) Inv. : Tu vois ce que je veux dire ? Enfin chais pas, je crois que...
- (10) ZoéFRc : **Je crois que même à cet âge-là j'aurais du mal à m'habiller comme ça, je me sentrais pas à l'aise. Enfin c'est une question d'esprit.**
- (11) Inv. : Parce que ta mère maintenant tu dis, elle a 60 ans. Il y a encore des trucs à elle que tu peux mettre non ? Mais tu dis elle s'habille jeune, elle s'habille pas « pour son âge », tu vois ? Elle va pas mettre des trucs genre jupons tout ça, mais

- elle ne va pas non plus être avec le collant ajouré et tout, mais...
- (12) ZoéFRc : Non, non, non, non, non. **C'est un classique moderne.**  
(...)
- (13) Inv : Ouais... mais il y a des moments je rigole, je me dis mais les attentats à la mode qu'on a autour de nous là. Déjà avec les élèves ça va mieux maintenant, mais quand je suis arrivée en 2000, ça m'étonnait de voir de très jeunes étudiants qui portaient des vêtements de personnes de 30 ou 40 ans, tu vois. C'est pas le fait, c'est pas que les gens de 30 ans ou de 40 ans s'habillent mal, mais si ils s'habillent en fonction de leur âge tu vois ? ça ne choque pas s'ils ont 30 ans ou s'ils ont 40 ans ! mais quand tu vois un jeune de 18 ans qui portent de ces pantalons là ou bien chais pas des jupes pfff !!
- (14) ZoéFRc : **Tu les vois sur les photos en noir et blanc pour leur diplôme, ils font toujours plus âgés.**
- (15) Inv. : Oui. C'est vrai.
- (16) ZoéFRc : **En plus ça fait des photos style années 50 je trouve.**
- (17) Inv. : Oui ben le fait de les avoir en noir et blanc, l'ovale et pis le costard et la pose parce que ce n'est pas non plus les super grands sourires hein ! C'est sérieux sur ces photos-là.  
(...)
- (18) Inv. : Cuando me dices: "Es que no respetan el estilo". ¿Cuál estilo?
- (19) ZoéESPb: No, no, pero, por ejemplo, en un fraccionamiento pues sí, **tienen normalmente una norma, y pues normalmente, entre vecinos tienes que respetar esa norma.**
- (20) Inv. : Claro, pero ¿a poco firmas algo para respetar las...?
- (21) ZoéESPb: Normalmente sí, pero como este no fue hecho así con las reglas y eso, que ya luego quebró la empresa, y pues nos dejaron así, abandonados. Entonces, como no hay em-

- presa realmente que vigila...
- (22) Inv. : Sí, nadie les puede decir nada, y ya para cuándo habrá, qué vas a hacer si ya está hecho, ¿no?
- (23) ZoéESPb: Pero a mí sí me da pena. **Cuando llegamos a veces, cuando ves sus construcciones que hacen y todo, inacabadas, sin pintar, nada más para tender la ropa arriba, y dices, parece que vivo en una vecindad, ya ni es fraccionamiento, parece vecindad.** Entonces, los vecinos que estamos aquí en el triángulo, tratamos de respetar un poquito más. Ya nos queremos encerrar aquí.
- (24) Inv. : ¿Ah sí? Quieren poner una reja, ¿verdad?  
(...)
- (25) Inv. : Oui...Excellent ! Quand tu étais en France, tu faisais ça ? Par exemple les ongles...
- (26) ZoéFRb : **Les ongles n...** de temps en temps, pas aussi constant parce que c'est beaucoup plus cher. **Et puis ici on est plus habitué à ça.**
- (27) Inv. : Et comment... oui... et finalement c'est plus accessible, et euh... attends je crois qu'ils viennent nous servir...

Zoé nombra varias razones para ser tan sensible a lo estético. Ella menciona entre otros, su juventud en París, una de las capitales europea de la moda. Hace alusión a los estudios de baile clásico en su niñez. Menciona a la madre que se preocupa por su imagen personal. También es muy relevante su previa carrera de licenciatura en Estudios del Arte y un esposo arquitecto a quien ayuda regularmente con líneas de decoración de interiores.

Sus inclinaciones se traducen a una imagen refinada siempre muy estudiada y una casa decorada con atención. Estas son las condiciones que promueven conflictos subyacentes con las normas en vigor en México con respecto a la moda, pero que también indican una mente curiosa y abierta a diferentes estilos siempre que se encuentre un sentido estético en ellos.

Para Zoé, la ropa es un artificio que escenifica a la persona, uno no se viste para cubrirse meramente el cuerpo, sino para proyectar un estilo personal, una imagen y una identidad social. Por ende, a cada edad corresponde una manera de vestir donde intervienen el gusto y el estilo personal. La comparación que hace entre una maestra mexicana y su madre, ambas mujeres de sesenta años, muestran oposiciones latentes sobre la concepción del rol de la vestimenta. La ropa de la maestra muestra su profesión (extractos 2 a 8) mientras que la ropa de su madre describe un estado mental (extractos 10 a 12). Para Zoé la maestra ejemplifica “lo viejo” y el demostrativo *comme ça* (así) le imprime un toque peyorativo, mientras que su madre proyecta una imagen de juventud y sentido de la moda porque no se deja llevar por el dictado de la edad, sino que se viste *jeune* (joven) para alguien de su edad. La juventud, un factor privilegiado en nuestras sociedades modernas, es un nodo temático productivo en las narrativas de la joven parisina. Zoé comenta de manera apenas velada la solemnidad de las fotos de estudiantes que parecen querer pertenecer a un tiempo pasado (extractos 14 y 16).

La elección estilística de sus vecinos en las fachadas o las ampliaciones que realizan a sus casas representan para Zoé errores arquitectónicos. “No respetan el estilo” dice en el extracto 18, y su oposición se apoya tanto de la no observación de un reglamento (extracto 19), como de las fallas estéticas que dan un aire erróneo a las viviendas (extracto 23). El matiz semántico que Zoé articula está en la oposición de las palabras “fraccionamiento” y “vecindad”. Allí enfrenta dos épocas, dos maneras de vivir, dos mentalidades y dos categorías sociales.

Aun con las oposiciones que observamos en sus narrativas, concluimos que el sentido de la estética parece representar una cognición basada en el gusto personal, y por ende, susceptible de ceder a otra cognición más potente, vinculada a la costumbre y respaldada por el consenso de un grupo. Tanto Vaidis (2011) como Fointiat (2013) reportan que las cogniciones susceptibles a ceder son las que soportan sistemas de pensamiento y comportamientos in-

dividuales más que grupales. Si las cogniciones han demostrado ser lo suficientemente eficientes para generar comportamientos al seno del grupo manteniendo la comunicación o favoreciéndola, hay poca probabilidad que cambie. Las oposiciones de Zoé a las prácticas arquitectónicas en vigor en el fraccionamiento donde vive sólo existen para ella, un individuo frente a un grupo. No hay muestra de que sus demás vecinos sufran del poco sentido estético de las fachadas.

Los extractos 25 y 26 indican que, si bien la estética arquitectónica no convence a Zoé, sí lo hace la estética personal de los mexicanos. De diferentes extractos de su narrativa, podemos establecer que lo estético se ha formado desde la vivencia de Zoé en diferentes colonias de París. Desde su instalación en México, nuevos elementos de orden estéticos se han presentado a Zoé, en el campo arquitectónico, como en la vestimenta y en el área del cuidado personal. Zoé critica la moda en su entorno, pero no se siente particularmente atacada en su identidad social o personal porque las elecciones de los demás no la afectan, ella puede seguir su propio estilo con total libertad. Ella se niega en incorporar los estilos de fachadas que sus vecinos privilegian a su concepto de buen gusto estético porque de un modo u otro, la elección del resto del grupo afecta su imagen social pues ella y su esposo viven en el mismo fraccionamiento. Sin embargo, escoge incorporar la manera como las mujeres cuidan sus uñas porque encuentra un sentido estético en ello, una cognición inmediatamente consistente. Por un lado, diverge del grupo de referencia, por otro, adopta las mismas prácticas. Por esta razón hablamos del desplazamiento de una cognición heredada de una enculturación previa por la apertura hacia una cognición nueva inclinada a incorporar modelos mexicanos acerca de la apariencia y de lo estético. Probablemente habrá en el interior de Zoé pugnas reiteradas sobre lo estético mientras siga viviendo en México, pero interpretamos su postura sobre el cuidado de las uñas como una marca de flexibilización de sus modelos estéticos. Aun y cuando la flexibilización no abarca concretamente la manera de vestir o as-

pectos arquitectónicos, el cuidado de las uñas pasa a ser un área donde sí se incorpora un modelo vigente en México.

Las cogniciones no tienen por qué reemplazar por completo una cognición caduca; o cede la parte de la cognición menos resistente, la que ofrece mayor consistencia al individuo, o se modifica la parte de la cognición que en el contexto causa una disonancia, incluso corriendo el riesgo de provocar una disonancia inexistente hasta el momento.

Los fenómenos de oposiciones y de adopción en Léonie se negocian a través de ejemplos más largos y nutridos en sus narrativas. El ejemplo 3, que trata de la comida, ilustra el largo y difícil recorrido del sujeto desde el elemento perturbador, hasta una aminoración del mismo; mientras que el ejemplo 4 visualiza la manera cómo, a pesar de fuertes resistencias, Léonie ha incorporado nuevos modelos discursivos en cuanto al trato interpersonal.

### Ejemplo 3

- (1) LéonieESP: **La gente come mucho aquí.** Como que es una... No sé por qué la gente come tanto, porque no creo que tengan hambre, no entiendo por qué la gente come todo el día, están comiendo. **No entiendo por qué.**
- (2) Inv. : Yo creo que es signo de convivencia, ¿no?, porque salen a hacer la pausa, salen en grupo a comprar los antojitos, el taco y cosas así. No vas a ver muchas veces, no vas a ver a la gente sola en los puestos de tacos, van con sus amigos, con el colega al puesto de taco. Este, abren...
- (3) LéonieESP: Es como un pasatiempo, entonces...  
(...)
- (4) LéonieESP: **Es la pelea que tengo ahorita con mi hija y sus hijos, porque su esposo es así. Y ahora que estuvieron en mi casa, nos... acabamos de desayunar y una hora después**

**ya están con algo en la boca.**

- (5) Inv. : Exacto.
- (6) LéonieESP: No inventes, no tienen hambre, “Ah, Es que se le antojó, ña, ña, ña, ña” **No inventes, no tienen hambre y punto.**
- (7) Inv. : O si llora, por ejemplo...
- (8) LéonieESP: **Y sí, también fue difícil para mí porque mi marido también es así.** Digo, él es diabético porque pues antes comía tacos a toda hora, desayunaba y cenaba tacos. Ahorita ya se cuida más, ¿no? Pero a pesar de eso, a pesar de él comer lo que sea, como sea, se enojaba si... **yo sí era... con mis hijos, ya comiste y él, ya estuvo, ¿no? Él también me apoyaba en eso, ¿no?** Y él sí se iba a comer sus tacos, yo creo ¿no?  
(...)
- (9) LéonieESP: Y fue un problema ahorita con mi hija, te digo, porque ella **como que se está dejando** también, ¿me entiendes?
- (10) Inv. : Ajá
- (11) LéonieESP: Le digo, tú desde cuándo, le digo **“pues oye no inventes, ahora también vas a comer tú todo el día, no te vas a cuidar”.** Sí, sí, sí, sí.
- (12) Inv. : Mi marido es increíble porque salimos y acabamos de comer y salimos a dar la vuelta y estamos en la esquina y ve el puesto de papas: **“¡Ay!, ¿no quieres unas papas?”** pues no, acabo de comer, ¿no? **“Pero pues esas se comen sin hambre”** No, ni siquiera me pasa por la mente, ¿no? Y él, acaba de darse cuenta que es capaz de comer sin hambre...
- (13) LéonieESP: Claro. **Aquí todo mundo come sin hambre...**
- (14) Inv. : Sólo porque alguien llegó y trajo algo, y le digo: ¡ay! mira qué te traje, qué te traje y lo va a probar y se lo va a comer. Y varias veces ha pasado que llega y me dice: “¡Ay!, no tengo hambre” O va a casa de su mamá y dice: “No, no tengo hambre”, pero entra en la cocina, revisa las ollas, y demás y

- si ve algo que le gusta, se sirve, y lo come.
- (15) LéonieESP: **Es que la comida aquí es tan disponible todo el día y en todas partes.**  
(...)
- (16) Inv. : Yo como muy lento y mis colegas y mis amigos se des-  
esperan porque me dicen cuando salimos a comer, me  
dicen: “Es que tenemos que esperar que termines...que ha-  
yas terminado para pedir lo siguiente, porque si no,  
terminamos y todavía llevas tú cuarenta y cinco minutos en  
el segundo plato”
- (17) LéonieESP: **Si, ¿no? Es diferente la... ¡Ándale! El momento  
de comer, bueno, aquí no hay momento para comer. No sé,  
no entiendo.**
- (18) Inv. : Todo el tiempo. Pero, por otro lado, tienen todos su  
botella de agua ¿no? Todos tienen su botella de agua todo el  
día...
- (19) LéonieESP: Sí, no sé. **Pero, por ejemplo, veo con mi yerno,  
bueno con Memo, los niños casi siempre... como a la una, a  
la una y media, pues les damos de comer porque ya tenían  
hambre, ¿no? Nosotros pues hasta las dos y media, tres,  
aparte como no cabíamos todos en la mesa.**
- (20) Inv. : Hacen turnos
- (21) LéonieESP: Antes de que... **porque la chiquita todavía hacía  
su siesta como a las dos, entonces había que procurar que  
comiera antes, ¿no? Pero, si por algo no se habían dormido  
o algo, estábamos comiendo, y mi yerno: “Ah, ven, vente”.  
Entonces tenía una acá, y otra acá, dándoles de comer **otra  
vez, ¿no?****
- (22) Inv. : Y llenando.  
(...)
- (23) LéonieESP: Pero bueno, él las puede cargar todo el día,  
**pero aparte rellenándolas, ni les pregunta si tienen ham-  
bre, “Vénganse, vamos a comer” otra vez.** Entonces yo le

**hacía ojos a mi hija**, y le decía: **bueno ya comieron**, ¿no? “Sí, sí, pero tienen hambre todavía” **Sí, pero ya comieron**, “Ah bueno, un poquito y ya, ¿no?” Y las bajaba, y otra vez se trepaban, y otro poquito y así. O sea, que nunca puedes comer este...

- (24) Inv. : Tranquilamente.
- (25) LéonieESP: Bueno eso es lo de menos, pero **los niños comen todo el día**.
- (26) Inv. : Y luego se hace un hábito porque van a la escuela, toman una hora de clase o dos. Salen y buscan qué comer.
- (27) **LéonieESP: Es lo que yo les decía a mis sobrinos, a poco, cuando entraban con papitas “¿a poco tienen hambre? Yo no”. “Pues no”, pero bueno, “¿no quieren?” “Gracias”**  
(...)
- (28) LéonieESP: Pero yo siento que no hay o no sé, será porque mi suegra, ella no era mexicana, mexicana por decir, no sé, pero **yo siento que la gente aquí no... en la mañana pienso: ¿hoy qué vamos a comer? ¿No? No sé, te levantas y dices: ah pues tengo eso, eso y eso. Tienes una idea**.
- (29) Inv. : O sea, planificar.
- (30) LéonieESP: **Sí, para comer más o menos balanceado, ¿no? Pero yo siento que aquí al último, ¿no?**  
(...)
- (31) LéonieESP: **No, porque yo no puedo, te digo, a veces, ándale, te invitan a una comida y así, pero como es comida así más... Yo creo que por la edad también, ¿no? Y el estómago no aguanta cosas, no sé, un mole. A mí me encanta la cocina mexicana, pero sé que mi estómago lo siente muy pesado. Pero sí, que me gusta, claro, me gustan los tacos, las fritangas, todo.**

En el extracto 1 del ejemplo 3, Léonie desarrolla una oposición fundamental en su identidad. Claro, conciso y de manera muy directa, expresa su incompreensión: “la gente come mucho aquí (...) no

entiendo por qué.” En los extractos 4 a 8, y posteriormente en los extractos 16 a 27, Léonie elabora detalles de su incompreensión.

Ella transparenta por un lado su cognición heredada de la primera enculturación indicando que debe haber momentos específicos para comer, por lo que romper con estos esquemas significa descuidar su salud. Ella usa el término “dejarse” (extracto 9). Por otro lado, la cognición mexicana establece que hay comida disponible todo el tiempo y en todas partes (extracto 15), segunda cognición personificada por la familia de su hija, que incluye la propia hija, el esposo de ésta y las dos nietas.

Entre los dos extractos, los que van de la 9 a la 15 focalizan específicamente sobre la importancia de comer cuando se tiene hambre y no sencillamente porque la comida está al alcance de uno. En el extracto 19, Léonie puntualiza que la nieta toma una siesta a las dos de la tarde por lo que ella procura que coma sobre la una. De esta manera, a la hora en la que comen los adultos, la niña duerme y los demás disfrutan la comida sin interrupción. Sus estructuras entran en conflicto con el estilo manejado por su hija y su yerno “rellenándola” (extracto 23). Los extractos 28 a 30 buscan ofrecer razones a comportamientos que Léonie encuentra difícil de aceptar.

Léonie observa que las demás personas a su alrededor tampoco parecen planear la comida con antelación, ni están motivados por balancear los nutrientes de los alimentos, mientras que los extractos posteriores, sobretodo el 31, Léonie refiere a la carga grasosa de los platillos y a los condimentos que hace difícil la digestión, que “el estómago no aguanta cosas (...)”. Pero, por otro lado, compensa la crítica proponiendo una excusa, “yo creo que por la edad también”, y afirmando su gusto por la cocina mexicana “pero sí, que me gusta, claro, me gustan los tacos, las fritangas, todo”. El conector de oposición ‘pero’ al inicio del enunciado revela que la cognición de Léonie sobre la comida es potente y algunos rasgos de su identidad personal se basan en ella. La familia de su hija la pone frente a cogniciones que ella no puede ignorar, aunque escoja no observarlos.

En otros momentos de la narración, se entiende que las estructuras que tiene sobre la comida provienen de su enculturación primera y que, en su hogar mexicano, Léonie es en realidad la única en observar dichas reglas acerca de los alimentos. Pero como su hija ya es una adulta, Léonie no puede cambiar los esquemas que maneja, aunque no le parecen. La exposición constante a los mismos conflictos y el desarrollo de la temática de las comidas en las narrativas de Léonie termina con la conciliación “me gusta la comida mexicana” e ilustra una minora del elemento perturbador.

No podemos hablar todavía de adopción de una nueva cognición, pues la mayoría de las aportaciones del sujeto sobre el tema hablan más bien de oposición. Además, es probable que no llegue nunca más allá de una tolerancia a la existencia de nuevos modelos. Donde sí tenemos claramente una adopción de nuevos códigos de interacción es en lo referente al trato interpersonal.

#### Ejemplo 4

- (1) Inv. : Pero, sí tuviste contacto con el mundo profesional en Francia, ¿no? Y es bien diferente a aquí.
- (2) LéonieESP: Sí, bueno pero fueron trabajos muy... de meses, ¿no? Un trabajo formal así de mucho tiempo, no. Sí, allá es mucho más...te regañan, te dicen las cosas, ¿no?
- (3) Inv. : Bueno, más bien no cuidan tus sentimientos allá, ¿no?
- (4) LéonieESP: **Hablan mucho más directo, ¿no?** Que es algo aquí que...sí, bueno yo creo que a ti te ha de haber pasado lo mismo, ¿no? **Ahorita yo procuro hablar, así...más... Pero cuando llegas pues dices las cosas y: “oye no le hables así”, “estás mal” o “¿qué te pasa?”. Porque es algo que nunca puedes decir aquí. Aquí siempre: “oye...por favor”, “fíjate que el otro día pasó eso”, “me dijeron que no sé qué...” ¿no?**

- (5) Inv. : Ajá.
- (6) LéonieESP: Pero nunca tienes que siempre...
- (7) Inv. : ¿Adornar?
- (8) LéonieESP: **Sí, y rodear la persona. Tú nunca puedes llegarle directo y decirle: “oye te equivocaste o estás mal”. Lo toman muy mal, ¿no? Y sí, en el trabajo hay que tener mucho cuidado con... nunca puedes decirle a nadie que... He tenido por decir, varios problemas no, pero fricciones, ¿no? Porque estoy en la parte donde hacemos exámenes, pero te toca decirle... a mí me tocaba revisar o hacer, o las dos cosas, ¿no? Sí tienes que platicar con los profesores...**
- (9) Inv. : Sí.
- (10) LéonieESP: **...oye creo que aquí estás mal”. Y a mí también me decían: “Creo que aquí estás mal” y todo, ¿no? Pero a mí... los mexicanos no te dicen así. Como que tarda uno mucho como francés en entender que estás mal porque nunca te lo dicen.**
- (11) Inv. : Exacto. Bueno, no te lo dicen como piensas que deberían de decirlo...
- (12) LéonieESP: **¡Ándale! Y como un mes después te vienen a ver y te dicen: “¿por qué no hiciste eso?, te acuerdas que te dije que estaba mal” No, nunca me dijiste. Porque te rodean tanto que uno como francés dices: ah, estoy bien...**
- (13) Inv. : No te das cuenta que era una orden o era una manera de decir: *“Haz las cosas así”*
- (14) LéonieESP: **Yo creo que, eso es un problema porque creo que por eso las cosas no avanzan, ¿no? o yo qué sé...**
- (15) Inv. : Sí. Porque no dicen claramente las cosas.
- (16) LéonieESP: **Nunca dicen...o no te hacen sentir feo nunca. Aquí la gente es muy...no sé si es respetuosa, no sé qué sea, pero nunca te dicen las cosas, pero...tú juras que estás bien, ¿no?**
- (17) Inv. : O incluso si te quieren reclamar algo te lo dicen de un modo que no sientes el reclamo, no sientes el regaño como

- en Francia te lo dirían, ¿no?  
 (18) LéonieESP: **No, sí... aquí es un problema.**

Léonie describe las interacciones que desarrolla en México en términos de comparación y oposición con las que habría tenido en Francia en contextos similares, estos son en el campo laboral. Se presenta como alguien que ya transitó por las fases de mayor oposición sobre la temática de las interacciones (en su vida privada, en los comercios, con sus nietos o en sus relaciones laborales). Léonie encontró una nueva estabilidad en la manera de dirigirse a otros, sobre todo, cuando se trata de hacer observar una regla o comentar la eficiencia del trabajo de un colega o un subalterno. Si nos referimos al extracto 4, el elemento perturbador yace en el formato del mensaje que, según las normas discursivas francesas (mensaje directo) o mexicanas (mensaje implícito) no son interpretadas del modo esperado por el locutor. Estas diferencias en la función conativa del mensaje oponen espacios diferentes (Francia vs México) y tiempos diferentes (“ahorita” vs “cuando llegas”). Provocaron un cambio de estrategias discursivas en Léonie que declara “ahorita yo procuro hablar así... más (...)”. Léonie se apropia formatos discursivos escuchados alrededor suyo como prueba de una ampliación cognitiva. La adecuación que ella opera parece desplazar formatos adquiridos de su enculturación primera y vigente en otro espacio discursivo. Léonie asimila estos otros modelos como enunciados que “nunca puedes decir aquí” (extracto 4 y 8), so pena de errar en la función conativa del mensaje.

Léonie revela que las diferencias en el trato en el pasado le han ocasionado ruptura de la comunicación. Estas fricciones (extracto 8) son susceptibles de acentuarse cuando uno ocupa un puesto de responsabilidad o recibe retroalimentación de sus superiores porque los locutores pueden tomar “muy mal” el que se les digan las cosas sin las precauciones oratorias necesarias, precauciones que Léonie ya adquirió (extractos 4 y 12). Léonie sabe que es importante usar fórmulas que llaman la atención como “oye” o “fíjate”, además

de las fórmulas de cortesía usuales que abarcan enunciados como “por favor”, pero también un protocolo de presentación de los hechos: “el otro día pasó eso”, “me dijeron que no sé qué...”, “te acuerdas que te dije...” destinado a preservar la imagen social del individuo lo más posible (extracto 16). Léonie también reporta que mientras no se tiene integrado estas convenciones discursivo-pragmáticas, el mensaje no se interpreta correctamente. Del lado mexicano pueden experimentar ofensas (extracto 8), mientras que del lado francés no se capta la desaprobación o la advertencia (extracto 10, 12 y 16): “te rodean tanto que uno como francés dices: ah estoy bien” (extracto 12) y “tú juras que estás bien” (extracto 16) manifiestan un trastorno total de la función conativa del mensaje ya que en vez de entender que fue una llamada cortés de atención, uno obvia el reclamo (que nunca fue explícito), e interpreta que actuó bien porque no recibió una retroalimentación abiertamente negativa.

Léonie percibe la preservación de la imagen en México como problemática (extracto 16 y 18) porque en ella prevalece un marco cognitivo heredado de su primera enculturación que privilegia pasar el mensaje de manera inequívoca. Pero a pesar de la fuerza de esta cognición, el ejemplo 4 inicia con Léonie declarando que adoptó un nuevo modelo interactivo más inclinado a proteger a la persona. El que se adopte una nueva cognición no significa necesariamente que la anterior desaparece, sino que muy estratégicamente el sujeto incorpora un modo de actuar más apropiado a su espacio actual. Como en el caso de Zoé que cede en la parte de la cognición que le es más consistente, Léonie aquí introduce una nueva cognición, consistente con el comportamiento esperado en el nuevo espacio donde se desenvuelve. Lo que inicia como un acicalamiento cultural (Berry, 1997), en un primer tiempo puede volverse una estrategia de *shift* identitario (Grondin, 2015), a medida que se demuestra su pertinencia, el individuo adecua su comportamiento y sus actitudes en función de con quién interactúa, en dónde y con qué finalidad. En término de cognición, lo que even-

tualmente sucede una vez que el individuo está llevado a negociar su posición y sus identidades bajo ciertas normas, es que adopte nuevos procedimientos susceptibles de garantizarle una recepción social positiva. Asimismo, para Talmy (2012) el *shift* puede abarcar un proceso de compartimentalización; sin embargo, esta última noción entra en conflicto directo con las capacidades de conexión que se le confiere a las cogniciones (Vaidis, 2011; Voisin, *et al.*, 2013 y Fointiat *et al.*, 2013). Nos parece que los procesos de *shifts* de identidad más fluidos ofrecen un terreno de mayor flexibilidad para interpretar las trayectorias disonantes en el individuo migrante.

### **Reflexiones finales**

Como parte del *shift* de identidad, los procesos de disonancias cognitivas ilustran bien los desajustes entre lo que uno piensa y lo que hace, las contradicciones y las adecuaciones individuales. Las disonancias describen un individuo multifacético, capaz de activar aspectos de su personalidad con creatividad y en función de sus necesidades comunicativas e interaccionales. Mientras las investigaciones sobre disonancias parten de encuestas realizadas a grupos numerosos de personas, experimentos sociales y / o psicológicos que sirvieron para poner a prueba diferentes aristas de la disciplina, pocos son los estudios desarrollados sobre disonancia cognitiva desde la lingüística. Hace 30 o 40 años, las investigaciones (Vaidis, 2011; Sénémeaud y Somat, 2009) no solían describir trayectorias disonantes individuales, más bien exploraban la duración de los efectos de disonancia enfocándose en situaciones hipotéticas que pudieron sesgar los resultados de las encuestas.

En este contexto, estudiar las narrativas del migrante de privilegio adulto ofrece un terreno de exploración susceptible de hacer emerger el entretejido de las cogniciones heredadas de fases de enculturación y las cogniciones construidas a partir de los procesos de adaptación activados por la migración. Como la migración escenifica el encuentro de cogniciones potencialmente incompatibles,

es posible observar capacidades individuales y las estrategias de tolerancia a la disonancia que se manifiestan según diversas trayectorias disonantes. Las dinámicas generadas lidian todas a la transformación cognitiva de la persona. Desde sus historias personales y la suma de sus experiencias individuales, en Francia y en México, Zoé y Léonie son migrantes francesas que han recreado en México círculos sociales variados y ricos en interacción de toda índole. Una y otra presentan movimientos cognitivos que indican modificaciones en su identidad social y personal. Algunas modificaciones suceden a un nivel relativamente superficial si se limitan a la mera observación de procedimientos que se tienen que adecuar al espacio de la comunidad discursiva donde se integran. El individuo constata y registra otras maneras de hacer, pero su identidad personal no se ve necesariamente afectada por estas observaciones, otras modificaciones, sin embargo, significan adecuaciones más profundas o duraderas que al alterar parte o la totalidad de la cognición individual deja rastros en la identidad personal e influye en la manera como negocia sus identidades sociales. No sólo Festinger (1957), sino también Kiesler (1971) y Pallak y Pittman (1972); así como una cohorte de psicólogos sociales suponían, sin interesarse en comprobarlo, que el individuo sería capaz de tolerar la disonancia y que habría tanto grados de tolerancia de la disonancia como existen individuos. Pues, no sólo Zoé y Léonie lo demuestran, sino que confirman que el proceso es largo, accidentado y dependiente de rasgos personales no generalizables que dificulta la determinación de grados específicos de duración de la disonancia. La unidad de medida en días o semanas parece ser bastante inadecuada para representar la gran variedad de disonancias que puede vivir el individuo a lo largo de una vida de migrante. Si como lo presentan Fointiat *et al* (2013), Voisin *et al* (2013), y Vaidis (2011), la modificación de una cognición puede propiciar nuevas disonancias, las huellas que dejan estos procesos de pérdida y añadidura afectan directamente las identidades individuales. El material descrito aquí muestra que las trayectorias pueden quedar truncadas, nunca orientadas

de manera demasiado definitiva. Las cogniciones no ceden repentinamente ni totalmente. Dependiendo de la relación que lleva el individuo con cada una de sus cogniciones se dibujan trayectorias progresivas que fungen como continuo cognitivo donde la alteración de una cognición, el desplazamiento de una por otra o finalmente la adopción de una cognición inédita se desarrollan en función de la aceptación social y de la conveniencia y flexibilidad individual. La postura de Zoé sobre la estética y la de Léonie sobre la comida, por ejemplo, transcriben ampliaciones parciales de cogniciones que podrían evolucionar hacia adopciones definitivas, pero también retroceder hacia modelos caducos, alguna vez, pero reinstaurados por experiencias vivenciales diversas. A través de las disonancias cognitivas las contradicciones humanas se revelan, la fluidez de las identidades también. En este sentido representan idóneamente ejemplos de procesos de *shifts* de identidad.

## Referencias

- Aronson, E. (1969). "The theory of cognitive dissonance: A current perspective". *Advances in experimental social psychology*, 4, 1-34.
- Aronson, E. (1999). Dissonance, hypocrisy, and the self-concept, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 584-588. <http://dx.doi.org/10.1037/h0039901>.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En: Amado Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Findings*, (pp.9-25), Boulder, Co.: Westview.
- Berry, J. W. (1992). *Acculturation and adaptation in a new society*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Berry, J. W. (1997). "Immigration, acculturation, and adaptation". *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Brehm, J. & Cohen, A.R. (1962). *Explorations in Cognitive Dissonance*. Hoeboken, N.Y.: Wiley & Sons.

- Cohen, A. R. (1960). "Attitudinal consequences of induced discrepancies between cognitions and behavior". *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 297-318.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fointiat, V., Girandola, F., Gosling, P. (2013). *La dissonance cognitive: Quand les actes changent les idées*. Paris: Armand Colin
- Grondin, G. M. K. (2015). "Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México". *Synergies Mexique*, 5, 85-98.
- Grondin, G.M.K. *En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario en dos francesas en Toluca, Estado de México*. (Tesis de doctorado no publicada), México: UNAM.
- Heine, S. J., & Lehman, D. R. (1997). "The cultural construction of self-enhancement: An examination of group-serving biases". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1268.
- Imada, T., & Kitayama, S. (2010). "Social eyes and choice justification: Culture and dissonance revisited". *Social Cognition*, 28(5), 589.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. London: Academic Press.
- Kitayama, S., Snibbe, A. C., Markus, H. R., & Suzuki, T. (2004). "Is there any "free" choice? Self and dissonance in two cultures". *Psychological Science*, 15(8), 527-533.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological review*, 98(2), 224.
- Pallak, M. S., & Pittman, T. S. (1972). "General motivational effects of dissonance arousal". *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(3), 349.
- Rubens, I. Gosling, P. Guillon, V. Girandola, F. (2013). « L'Impact de la période de temps entre l'éveil et la réduction de la dissonance », en Fointiat, v., Girandola, F., Gosling, P. *La dissonance cognitive: Quand les actes changent les idées*. Paris: Armand Colin, 191-212.

- Sénémeaud, C. & Somat, A. (2009). "Dissonance Arousal and Persistence in Attitude Change". *Swiss Journal of Psychology* (2015), 68, 25-31. Disponible en: DOI: 10.1024/1421-0185.68.1.25.
- Tajfel, H. (1970). "Experiments in intergroup discrimination". *Scientific American*, 223(5), 96-102.
- Talmy, L. (2012). "Main verb properties". *International Journal of Cognitive Linguistics*, 3 (1), 1-24.
- Vaidis, D. (2011). *La dissonance cognitive*. Paris: Dunod.
- Voisin, D., Girandola, F. Doridot, J. (2013). "Le rôle du Soi dans la théorie de la dissonance cognitive ». En Fointiat, V., Girandola, F., Gosling, P. (2013). *La dissonance cognitive: Quand les actes changent les idées*. Paris: Armand Colin, 147-164.

## Notas

- 1 Las teorías de la disonancia articulan nociones claves que son al mismo tiempo polémicas y centrales para nuestra discusión. La conceptualización de la cognición, así como el rol que juega la identidad personal y la cultura en la generación y resolución de las disonancias, deben ser abordadas con cautela.
- 2 Llegar a una definición estricta de la disonancia cognitiva parece azaroso, sobre todo, por las múltiples hipótesis, posturas y corrientes sobre las cuales se apoya la teoría, como lo hace notar el propio Festinger (1957) en el último capítulo de su libro. Vaidis (2011) prefiere hablar de "teorías" (en plural) de la disonancia para subrayar la variedad de modelos y teorías que han venido alimentando la teoría original, algunas de ellas desarrolladas por los propios discípulos de Festinger (en particular Elliot Aronson y Arthur R. Cohen desde los años sesenta). Otros acercamientos que han tomado forma en un tiempo más cercano a nosotros son las propuestas de Joel Cooper o Claude M. Steele, entre otros. Hay que entender que se habla de la teoría de disonancia cognitiva cuando se emplea el término en singular, mientras que el plural refiere a las manifestaciones de inconformidad psicológica.
- 3 Retenemos los principios en su formulación general y simplificada. Las disonancias relacionan varios tipos de cogniciones. Así hay cogniciones consistentes o compatibles entre sí, hay cogniciones inconsistentes u incompatibles entre sí, y hay cogniciones que presentan una relación no pertinente, o sea neutral (Vaidis, 2011). Se supone que las cogniciones que presentan inconsistencias entre sí son las susceptibles a sostener cambios actitudinales en el individuo. La mayoría de los estudios, interesados en medir la amplitud de la disonancia, sólo consideran las disonancias consistentes y las inconsistentes en la ecuación. Sin

embargo, Sakai (1999) en su Modelo de la función de potencia multiplicadora, que calcula la amplitud de disonancia, no sólo abarca estos dos diferentes tipos de cogniciones, sino que distingue e incluye una más, la cognición generadora. Según el investigador japonés, la cognición generadora es la más resistente al cambio. No debe excluirse de la ecuación porque es determinante en el mantenimiento de las disonancias.

- 4 Desde estos rasgos generales encontramos coincidencia entre los principios de la disonancia cognitiva y la teoría de la identidad social (Henri Tajfel al final de los años setenta) donde el individuo busca también a mantener cierta armonía entre una identidad social y otra personal.
- 5 Los hallazgos que se presentan provienen de una investigación doctoral sobre los procesos lingüísticos y cognitivos de shifts identitarios en el discurso (Gron-din, no publicado). Los sujetos, Léonie y Zoé, dos francesas de 55 y 38 años, respectivamente, que viven en México desde hace 35 y 10 años, desarrollaron narrativas orales en francés y en español para relatar recuerdos de su infancia y juventud en Francia por un lado y describir su vida en México por otro. Ambas comparten su vida con una pareja mexicana y han recreado en México círculos sociales diversificados tales como familia, ámbito laboral u amistades.
- 6 En otra sección de su narrativa, que no corresponde a la disonancia, Zoé comenta como regaló una cruz a una amiga de confesión católica que las colecciona artísticamente en una pared de su sala de estar o comedor.
- 7 Es importante recordar que los dos sujetos y la investigadora comparten el francés y el español, lo anterior rinde posible los cambios de códigos lingüísticos presentes en los intercambios.

## **Sección III**

### **Construcción de la identidad y lenguas en contacto**



***Soy de aquí y también de allá.***  
**La construcción identitaria de niños tsotsiles  
en el estado de Chiapas**

Karen Santiago Pérez

El gran espacio geográfico que caracteriza a México ha propiciado el desarrollo de una enorme riqueza llena tradiciones, conocimientos y visiones del mundo distintas. Dentro de esa riqueza, existe una gran variedad de lenguas indígenas que constituyen un patrimonio cultural y lingüístico para el país. Estas lenguas son habladas por “6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más” (INEGI)<sup>1</sup>. Sin embargo, los hablantes de dichas lenguas se encuentran en desventaja, tanto de manera lingüística como cultural.

Como medida en contra de la pérdida de las culturas-lenguas, en la última década del siglo veinte se propone que la educación sea intercultural y bilingüe lo que implica que, desde la educación básica se reconozca la diversidad cultural, se fomente el diálogo y el conocimiento de lenguas, así como los valores y principios para que se den a conocer distintas visiones del mundo y se pueda fortalecer la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas.

De esta forma, existe en México un programa educativo destinado a la educación bilingüe de los pueblos indígenas que conforman el marco pedagógico en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN). Este programa llamado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) procura el mantenimiento, la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas y al mismo tiempo

busca que los individuos adquieran las herramientas comunicativas tanto de su lengua materna como de la segunda lengua (L2), que es el español.

El estudio se centra en una pequeña zona de 3,375 habitantes en la comunidad de Jech Chentic en el municipio de Zinacantán, Chiapas. En este lugar, algunas escuelas primarias siguen los lineamientos de la *Educación Intercultural Bilingüe*, los cuales apuntan a la enseñanza del español como una segunda lengua, para que los niños que asisten, se puedan desenvolver dentro de ambas culturas, la mayoritaria y la minoritaria, de forma equilibrada.

Aprender una segunda lengua y hablar otra lengua autóctona, conlleva a enfrentarse a una situación de “asimetría lingüística” (León, 1998), y por consiguiente, surge en los niños un conflicto de identidad que en cierto momento favorece a una y, en otros momentos, a otra lengua. Por las razones dadas anteriormente, considero que la Educación Intercultural Bilingüe que reciben, puede crear cierto efecto en su identidad, ya que manejan su propia lengua y cultura materna, y la contrastan con el español, en una tercera socialización.

Abordaré aspectos de movimientos de la identidad cultural y lingüística que toman algunos niños tsotsiles, después de haber recibido cinco años de EIB, todo esto, a partir de las decisiones lingüísticas y culturales que tomaron en una narrativa identitaria pedagógica.

## **1. El programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

Sin duda, la educación en México ha atravesado múltiples etapas y cambios, y la educación destinada a los pueblos indígenas no se ha quedado atrás. Bajo los diferentes niveles y modalidades del SEN, se crea en el año 2000, como ya referí, un programa educativo bilingüe para pueblos indígenas, el programa de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, que se propone mantener y revitalizar a las lenguas indígenas para que los individuos también contrasten las mismas

habilidades comunicativas en español (Martínez, 2011). Este programa tiene dos objetivos: el primero consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales para asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; el segundo, implica replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Lo anterior conlleva a hacer conciencia de la propia identidad cultural para que sea posible aceptar la existencia de otras culturas que son igualmente válidas y valiosas como el español. Así pues, la EIB se centra en la búsqueda de un bilingüismo armónico que pueda alcanzar habilidades y destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda, y que sea capaz de desenvolverse de manera competitiva en la expresión oral, lectora, escrita y de reflexión sobre la lengua. Así, el objetivo es también estimular, fortalecer y desarrollar el uso de la lengua materna.

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), tiene la labor de editar y distribuir materiales de apoyo para la educación indígena, por lo que en 2008, junto con la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas, maestros bilingües de las diferentes lenguas y personal académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), crean un documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas y para la impartición de la lengua indígena (DGEI, Parámetros Curriculares 2011). En dicho documento se establece que la lengua indígena deberá ser la lengua de instrucción y el español la segunda lengua; de esta forma se establece una nueva asignatura: *lengua indígena*. Asimismo, se afirma que esta asignatura debe ser complementada con el español como segunda lengua, pues sólo de esta forma, se cumplirá con lo que establece el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y a su vez bilingüe. Sin embargo, parece que la interculturalidad, en este caso, no siempre queda clara, pues a simple vista, se da por hecho que, al estudiar y aprender el español, los niños se harán interculturales de forma

automática.

Manejar una segunda lengua implica entender un trasfondo inimaginable de su sistema, es decir, conlleva a estar consciente de que existe una “cultura nacional con todas sus variantes, subculturas, contraculturas y las manifestaciones individuales de éstas” (Pfleger, 2016); tarde o temprano, quien aprende una segunda lengua se da cuenta de que todo lo que se encuentra detrás de ese simple léxico y gramática es invariablemente todo un sistema cultural.

### 1.1 La Educación Intercultural Bilingüe en la escuela primaria Rafael Ramírez Castañeda, en la comunidad tsotsil de Jech Chentic, municipio de Zinacantán, Chiapas

Chiapas es el segundo estado, después de Oaxaca, con más hablantes de lengua indígena (con más de 15% y hasta 30% en su totalidad) (INEGI 2010). Sin embargo, a estos hablantes no se les han brindado oportunidades de manera equitativa en comparación con el resto de la sociedad, lo cual es fuertemente reflejado en la educación. Para la realización de este trabajo, la sede fue la escuela primaria estatal Rafael Ramírez Castañeda que atiende a un total de 175 niños tsotsiles y que depende de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

En marzo de 2003 se aprobó la “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación”, la cual protege y reconoce los derechos lingüísticos individuales y grupales de los pueblos indígenas (DGEI 2011). El artículo 13 de su fracción VI, especifica “garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena que trate” (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2012). Sin embargo, la realidad es otra. En las entrevistas realizadas a los profesores en diciembre de 2013, se pudo observar que, de los

6 maestros entrevistados, sólo uno maneja el tsotsil, y que, además, la lengua materna de los docentes es el español. Por lo anterior, es notorio que los parámetros curriculares y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, con sus artículos, fracciones y decretos, dista mucho de la realidad que se vive en la situación intercultural bilingüe de esta escuela primaria.

## **2. Narrativa y construcción de la identidad en niños**

Varela en Pflieger (2015: 1) afirma que “la facultad de contar o narrar es inherentemente humana y constituye un mundo [que] es una narración”, la cual es, por consiguiente, la forma de expresión más utilizada por las personas, no sólo porque “organiza nuestras propias experiencias de vida y la de las personas que nos rodean, sino porque nos permite expresar nuestra perspectiva del mundo” (Zimmermann & Auza, 2013: 8).

El ser humano, al no desarrollarse ni desenvolverse solo, es visto como un ser social y cultural que, desde tiempos remotos, ha recurrido a la narración cuando se ha visto en la necesidad de explicar sus orígenes y su evolución (Calsamiglia & Tusón, 1999), que también son parte de su identidad individual y colectiva. Estas identidades deben entenderse como una realidad vivida por todos los que conforman ese grupo.

Todos los seres humanos nos enfrentamos a diferentes procesos de socialización. La socialización primaria se da en el seno familiar, en el hogar, principalmente con nuestros padres y hermanos; la socialización secundaria se adquiere en la escuela, con el contacto con personas externas como son los compañeros de clase y los profesores. Ambas socializaciones hacen que se presente una nueva manera de hacer las cosas, un nuevo concepto de la realidad, un nuevo conjunto de valores. Sin embargo, el cambio constante y acelerado por el que atraviesan las diferentes sociedades exige, en algunos casos, el aprendizaje de una segunda lengua propiciando así una socialización terciaria; este encuentro con otro código y con

otros espacios sociales, culturales y educativos, cuestiona y ‘desnaturaliza’ la cultura nativa, lo cual provoca que adquiera patrones culturales que no pertenecen a los que aprendió en la socialización primaria y secundaria.

En ambientes bilingües el individuo está expuesto a situaciones de ‘foraneidad’ ya que tiene contacto con diferentes *frames* culturales<sup>2</sup> (Pfleger, 2016); en el caso de los niños tsotsiles, quienes manejan su lengua y su cultura tsotsil y a su vez se exponen explícita e implícitamente al español y a su constante inmersión en la cultura mexicana, el contacto con otros *frames* culturales provoca, sin duda, cierto efecto en su identidad.

A todo lo anterior, hay que agregarle que, a diferencia de los adultos, los niños poseen una forma peculiar de percibir la realidad y, por consiguiente, su forma de narrar también es diferente. Piaget (1970) decía que, aunque el niño posee una capacidad innata para estructurar la realidad, la identidad no es innata, sino que sólo se comprende a través del desarrollo del pensamiento; por lo anterior, su capacidad narrativa, se va a limitar, en la mayoría de los casos, a la simple fantasía, pues la diferencia entre el mundo que existe y el que se imaginan, no parece ser tan clara para ellos. Es por eso que este estudio, a parte de la EIB, gira en torno a una historia de fantasía convertida en historieta, para que el niño, desde su capacidad fantástica, muestre aspectos de su propia identidad y de la forma en la que visualiza el mundo que lo rodea.

## 2.1 Marco conceptual del cuento infantil

En los cuentos infantiles existe una serie de peculiaridades tales como la fantasía, el carácter breve, los argumentos sencillos que atrapan al lector y le dan la posibilidad de reconocer situaciones e identificarse con los personajes principales (Quintero en Castillo, s.f.). Asimismo, invita a los niños a crear y recrear, ya que, al identificarse con los personajes, esto les permite “vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor segu-

ridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea” (Sandoval, 2005: 1). Abril en Molina (2008) agrega que “la identificación y la evasión del mundo real son dones que los cuentos infantiles regalan a los niños”. La primera, debido a que suelen identificarse con los personajes, al grado de adentrarse tanto en la historia, y sentir que son ellos quienes experimentan la aventura; la segunda, porque al meterse tanto en la historia, los niños se olvidan de su alrededor y de su propia realidad en ese momento.

Con base en lo anterior, si es real lo que un buen cuento provoca en los pequeños lectores, entonces se podría afirmar que al sentirse tan identificados con los personajes, se envuelven tanto en la historia que dejan atrás el mundo que los rodea, para formar parte de éste y sentir como si fueran ellos los protagonistas que caminan por toda la trama del cuento, dejando al descubierto sus deseos, frustraciones y aspiraciones más profundas.

Como se trabajó con niños, era necesario buscar un instrumento que los motivara a develar de forma inconsciente sus deseos y aspiraciones identitarias más profundas; para ello se eligió el cuento infantil como marco conceptual y la realización de éste se reflejó en la *historieta identitaria pedagógica*, de la cual se hablará a continuación.

## 2.2 La historieta identitaria pedagógica

Existe una gran cantidad de cuentos tsotsiles que hacen referencia a diferentes mitos y leyendas que han sido transmitidos de manera oral de padres a hijos. Con el paso del tiempo, diferentes instituciones se han encargado de transcribir esta literatura oral a una literatura escrita, ya que es importante que las historias *portadoras de memorias milenarias* (CONACULTA, 1995) sean plasmadas en papel, por si en algún momento, llegan a ser un poco más reconocidas.

En 1995 se lanzó el libro *Relatos Tzotziles. A yej lo'il ta sot'ilk' op*, el cual contiene una colección de 17 relatos tsotsiles, y que fue esencial en el diseño del instrumento, ya que era necesario buscar a un

personaje de la literatura tsotsil, para que sirviera como protagonista de una nueva historia que posteriormente sería creada. Se eligió el cuento de “Sipakna” (Slo’ il Sipakna, en tsotsil) que hace alusión a las estrellas que hoy en día se ven en el cielo y son llamadas por los tsotsiles “estrellas amontonadas” o Tzoplaján Xolom K’anál, en tsotsil<sup>3</sup>.

Se tomó, entonces, al personaje principal de esta historia, Sipakna, y se transformó en un cuento infantil con una trama de aventura, sin dejar atrás el trasfondo tsotsil; el título del cuento fue “Una aventura gigante”. De esta forma, con la ayuda de una joven dibujante chiapaneca y con la edición en photoshop, se pudieron editar los dibujos, ponerles color y colocarlos sobre fotografías reales de la comunidad, para que los niños se sintieran identificados con el entorno y con la vestimenta típica tsotsil de los personajes. Finalmente, se agregaron los diálogos a cada viñeta, junto con los ejercicios que se usaron para observar las preferencias identitario-lingüísticas y culturales; los diálogos en tsotsil fueron traducidos por un informante y hablante nativo de la comunidad en cuestión. Un ejemplo de cómo quedaron las viñetas de la historieta se puede apreciar en la imagen 1:



Imagen 1: Viñeta de la historieta identitaria pedagógica

Las viñetas contienen diálogos del habla cotidiana tsotsil y del habla cotidiana chiapaneca, trajes típicos de la región y rasgos parecidos al de los niños tsotsiles, así como los fondos reales de la comunidad indígena. Con estos elementos, la historieta fue usada por los niños como un instrumento expresivo (Segovia, 2010) que les permitió mostrar aspectos de su propia identidad, ya que, cuando idealiza la historieta, por medio del dibujo y de los diálogos, dejan ver un interesante sistema de simbolización que se va desarrollando hasta llegar a representaciones de su realidad. Para esta investigación, consideramos pertinente llamarla *historieta identitaria pedagógica*, ya que mediante ésta, se observaron los movimientos identitario-lingüísticos y culturales en el contexto educativo de los niños tsotsiles que aprenden una segunda lengua y, por ende, tienen que lidiar con una nueva cultura.

Ahora bien, puesto que se trata de investigar los movimientos identitario-lingüísticos y culturales de individuos que adquieren una segunda lengua y cultura, fue necesario buscar divergencias culturales y lingüísticas que existen entre una y otra lengua, para que éstas fueran ubicadas dentro de la historieta y sirvieran como *contextual cues*,<sup>4</sup> para que el niño contestara cada ejercicio. Estas divergencias corresponden a lo que posteriormente se denominó ejercicios abiertos y cerrados.

### **3. Marcadores discursivos de la identidad lingüística-cultural**

Hasta este punto, se sabe que la identidad engloba toda una serie de sentimientos de pertenencia a cierta comunidad tales como las tradiciones, creencias, valores y actitudes. Lacomba (2001: 2), en su investigación sobre la identidad de los pueblos y el caso andaluz, refiere a la identidad como “la resultante de una experiencia histórica colectiva (en lo económico, social, político y cultural), que genera un conjunto de valores y actitudes que constituyen los “marcadores de identidad”. Por medio de estos marcadores se ma-

nifiesta la identidad de un pueblo determinado y, por ende, la cultura de los habitantes se constituye de vivencias comunes, que a su vez generan una concepción del mundo que probablemente sólo es entendida y compartida por ese grupo de personas (Lacomba, 2001). Estas marcas identitarias son un elemento importante para diferenciar a una comunidad de otra.

Para los jóvenes que experimentan una ‘tercera socialización’ (Byram, 1989) por medio de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y cuya cercanía y convivencia con la zona urbana es muy estrecha (como en el caso del grupo de niños de esta investigación), los marcadores de identidad no se limitan simplemente a la lengua e indumentaria con la cual se identifican en un primer plano, sino que se necesita excavar muy por debajo de éstas para develar e indagar cuestiones de identidad cultural y lingüística. Se abordaron marcadores de identidad más específicos de los que normalmente se usan en estudios relacionados con lengua indígena. En este caso, puesto que el objetivo fue analizar la construcción de la identidad de niños tsotsiles que adquieren español como segunda lengua, fue necesario realizar una investigación a fondo que sacara a la superficie diferencias culturales y lingüísticas entre el español y el tsotsil y entre la cultura chiapaneca y tsotsil, para determinar los movimientos o preferencias identitarias culturales y lingüísticas. En la metodología que se presenta, se explica cómo, a través de la investigación exhaustiva, emergieron estos marcadores de identidad y de qué forma fueron insertados en la historieta para provocar reacciones identitarias en las respuestas de los niños.

#### **4. Metodología**

Como ya se mencionó anteriormente, este estudio abordó aspectos de movimientos identitarios, de acuerdo con las decisiones lingüísticas y culturales dentro de una historieta identitaria pedagógica, que tomó un grupo de niños tsotsiles, después de haber recibido cinco años de EIB. Dicha historieta contó con diez diferentes ejerci-

cios que contienen rasgos y divergencias entre ambas lenguas y culturas: la tsotsil y la chiapaneca.

Para la selección de los niños, se estudiaron a fondo los parámetros curriculares que plantea la DGEI para la EIB y se concluyó que sería oportuno contar con al menos 30 niños de entre 11 y 12 años (de sexo indistinto) que estuvieran cursando el 6° grado de primaria, puesto que, al estar en último grado, ya habrían recibido cinco años de enseñanza con el plan de la EIB. Para la selección de la escuela primaria, fue necesario realizar visitas a diferentes escuelas para determinar cuál sería la ideal. Se acordó que no tendría que ser ni muy rural ni tampoco muy urbana, puesto que la escuela rural, al carecer de muchos servicios públicos (alcantarillado, alumbrado, agua) y educativos (instalaciones en condiciones de pobreza extrema e inadecuadamente equipada) no iba a resultar representativa, ya que, al ser una comunidad aislada de las zonas urbanas, los niños se encontrarían muy encapsulados en su comunidad tsotsil. Además, la escuela contaba con muy pocos alumnos y se necesitaba de una población más grande para llevar a cabo este estudio. Por otro lado, la escuela más urbana (por su cercanía con la zona urbana de San Cristóbal de las Casas). Contaba prácticamente con todos los servicios públicos, medios de comunicación y electrónicos (internet, señal de telefonía celular, incluso televisión con cable), por lo que quedó descartada, pues se pensó que los niños estarían prácticamente inmiscuidos con el español y probablemente mostrarían una inclinación más marcada hacia esta lengua. Por lo tanto, se eligió la primaria *Rafael Ramírez Castañeda*, ubicada en una pequeña comunidad llamada Jech Chentic, en el municipio de Zinacantán, a unos 35 minutos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

#### 4.1 Diseño de ejercicios guiados y no guiados de acuerdo a instanciaciones de prácticas culturales divergentes

La historieta pedagógica cuenta con 37 viñetas y sus respectivos

bocadillos<sup>5</sup>, de las cuales 10 de ellas contienen los ítems. Los bocadillos contienen diálogos en español y tsotsil; algunos quedan en blanco pues la tarea de los alumnos fue llenar estos espacios de acuerdo con las instrucciones que se les proporcionó. Las instrucciones para el llenado de los espacios en blanco fueron de naturaleza guiada y no guiada. Se buscó que el niño tuviera la libertad de escribir en español o en tsotsil, o bien, hacer una mezcla de ambas lenguas.

Hasta ahora, es posible distinguir entre dos clases de palabras que, de acuerdo con diferentes datos, se procesan de manera distinta en el cerebro. Gentner y Boroditsky (2001) en Tomasello (2003) afirman que las palabras de clase abierta muestran relativa dominancia cognitiva ya que su función primaria es denotar entidades perceptivas. Mientras que las palabras de clase cerrada sirven para dar conexiones lingüísticas entre las palabras de clase abierta. En el caso de la historieta pedagógica, teniendo en cuenta las clases abiertas y cerradas, se entiende a la cultura como un continuo lingüístico-cultural, el cual se puede observar en la imagen 2:

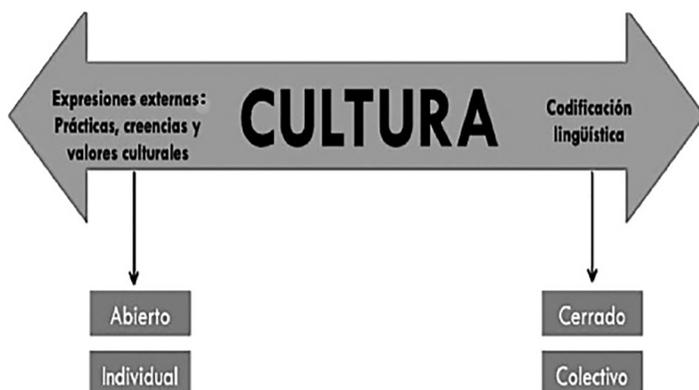


Imagen 2: Continuo lingüístico-cultural en la historieta pedagógica

Como vemos, en el polo o extremo izquierdo se encuentra el ámbito cultural con todo tipo de expresiones externas, prácticas,

rituales, creencias y valores culturales. En el polo derecho se encuentran las manifestaciones lingüísticas que, a su vez, también codifican nociones culturales. Teniendo este continuo de fondo, se elaboraron los ejercicios o ítems que se ubican en el polo cultural o en el polo lingüístico; es precisamente en estos ítems en donde se situaron las divergencias culturales y lingüísticas que se encontraron entre ambas lenguas y ambas culturas. Por su naturaleza más general, los ejercicios del ámbito cultural fueron abiertos, y en su mayoría no guiados, es decir, que no se les proporcionó una instrucción a los sujetos para contestar de una u otra forma el ítem. Mientras que los del polo lingüístico fueron cerrados y guiados ya que sí se proporcionó cierta instrucción como una guía para que contestaran.

El extremo izquierdo cultural del continuo muestra tendencias más individuales de la concepción cultural y se pretendió encontrar información de acuerdo a la concepción del mundo que el niño considera más apropiada. En el lado lingüístico que es socializado de manera colectiva, se pretendió encontrar información de codificación cultural ofreciéndole al niño opciones múltiples. Tomando como base dicho continuo, se hizo una división de ejercicios en: ejercicios de naturaleza abierta y ejercicios de naturaleza cerrada, cuya estructura puede ser visualizada en la imagen 3:

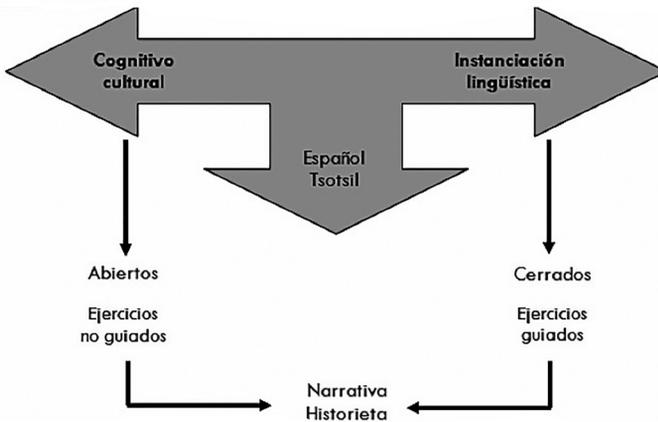


Imagen 3: Distribución de los ejercicios en la historieta

En dicho continuo se aprecia que, del lado de los ejercicios abiertos, al ser más libres, se evaluaría el desenvolvimiento cognitivo cultural y el grado de biculturalidad que poseen los niños en sexto grado de primaria; mientras que del otro lado, con los ejercicios cerrados, se evaluarían las instanciaciones lingüísticas tanto en español como en tsotsil. Con los ejercicios guiados se le proporcionó al alumno la instrucción clara de lo que tenía que hacer. Esto significa que tendría ejercicios de opción múltiple o preguntas concretas guiadas para el llenado del espacio blanco en cuestión.

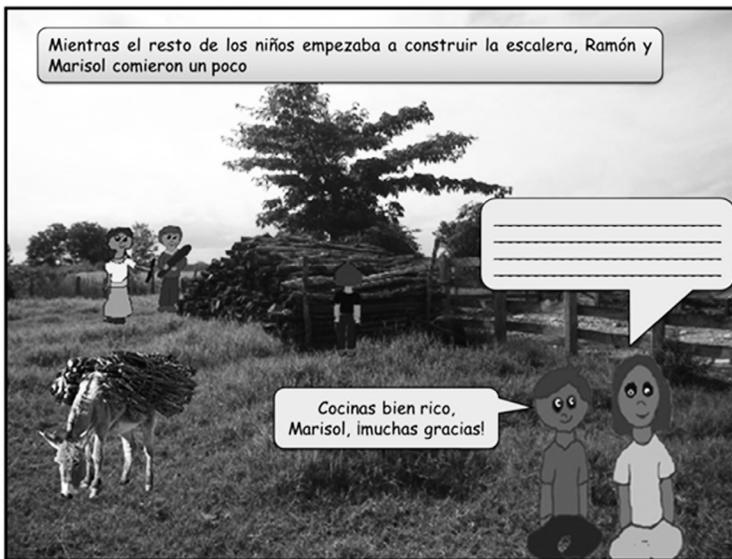


Imagen 4: Ejemplo de un ejercicio abierto, guiado

En la imagen 4 podemos observar un ejercicio guiado, por lo que los niños tuvieron cuatro diferentes opciones de respuesta, para que eligieran la que creyeran conveniente.

- a) *No sé cocinar tanto*
- b) *Gracias, soy la mejor cocinando*

- c) *Solo fue un pedazo de tortilla* (expresión equivalente a lo que en español sería: “no fue nada”)
- d) *Gracias pero nunca me queda tan rica la comida.*

Por su parte, en los ejercicios no guiados, como el que se muestra en la imagen 5:



Imagen 5: Ejemplo de un ejercicio cerrado, no guiado

No hubo instrucción alguna, ya que el niño tuvo la oportunidad de rellenar el bocadillo con la idea que tenía en mente y que creyó conveniente. Dentro de la historieta se diseñaron 10 ítems, los cuales serán explicados con mayor profundidad a continuación. Para la selección de los ítems se revisó una amplia bibliografía sobre los pueblos y cultura tsotsil, para determinar la divergencia entre las prácticas culturales y lingüístico-culturales específicas tsotsiles y mexicanas, específicamente chiapanecas; asimismo, se contó con la ayuda de un informante tsotsil de la zona en la que se trabajó.

De acuerdo con lo encontrado en la bibliografía revisada y con las aportaciones del informante tsotsil, se determinó que, en el caso de cuestiones socioculturales, la autoridad, la humildad, la separación de género, los honoríficos y cuestiones sobre nombres propios, son algunos de los marcadores más importantes que reve-

lan información de movimientos identitarios culturales. En cuanto a cuestiones lingüísticas se identificó que los hablantes reaccionan identitariamente ante cuestiones de cortesía verbal, concordancia entre género y número, posición de adjetivos, uso de verbos y potencialmente el uso de la jerga juvenil, ya que estos aspectos, aunque lingüísticos, también codifican información con respecto a su cultura.

## 5. Análisis de los datos discursivos obtenidos

El análisis de las historietas se llevó a cabo con base en el sustento teórico de varios autores que realizaron diversas investigaciones sobre la cultura tsotsil, así como de las aportaciones del informante tsotsil. A continuación, se presenta de forma breve el análisis de cada uno de los ejercicios (o ítems) usados en la historieta identitaria pedagógica, de acuerdo al orden en el que se describieron en la tabla 1.

### 5.1 Ítems culturales

#### 5.1.1 Ítem 1: Ejercicio abierto guiado – Separación de género

Se pensó en una gama de cuatro diferentes respuestas que, a su vez, se estructuraron de manera jerárquica, es decir, cada una tuvo un valor diferente, como se muestra a continuación en letras cursivas. Al ser un ejercicio guiado, este fue el orden en que se presentaron las posibles respuestas:

- a) Mientras los niños empiezan a armar la escalera, las niñas siguen buscando más palitos (*inclusión de las niñas en tareas de construcción*). Los niños empiezan a tomar en cuenta a las niñas en la tarea que ellos realizan, sin embargo, no es completa pues no las invitan a trabajar junto a ellos, sino de manera aislada.

- b) Mientras Juan va corriendo al *ciber* a investigar cómo construir una escalera, las niñas aprovechan para terminar sus muñecas de trapo (*con separación de género*). Los niños se ocupan totalmente de la encomienda y las niñas son totalmente aisladas ya que se dedican a una tarea que es meramente femenina dentro de la comunidad tsotsil.
- c) Mientras los niños construyen la escalera, las niñas preparan pozol para tomar (*exclusión de las niñas en tareas de construcción*). Los niños excluyen a las niñas de la tarea que ellos realizan, sin embargo, ellas preparan la bebida típica de la región para que posteriormente, entre todos, la consuman.
- d) Las niñas van pasando los palitos a los niños y ellos van amarrándolos para formar la escalera (*sin separación de género*). Las niñas y los niños trabajan de manera conjunta en la elaboración de la escalera.

Fue sorprendente la elección de 22 niños por el inciso d), pues esta respuesta fue diseñada precisamente para demostrar una cooperación equitativa entre niños y niñas, es decir, no se percibe una separación género. Por el contrario, 6 niños eligieron la respuesta del inciso a), la cual empieza a mostrar una inclusión de las niñas para realizar la misma tarea que los niños. Sin embargo, los incisos b) y c), que muestran una clara situación en la que se separan ambos géneros, no fueron elegidos por ningún niño.

Lo anterior demuestra que, al menos en el ámbito narrativo, cuando se tienen que posicionar en cierto contexto cultural dentro de un mundo ficticio, los niños se organizan de tal manera para que exista colaboración en ambas partes de forma equitativa. De igual forma, las respuestas demuestran que estos niños no siguen sus patrones culturales tsotsiles sino, más bien, se inclinan más hacia el patrón cultural mexicano en donde dicha separación, si bien existe todavía, ya no es tan marcada.

### 5.1.2 Ítem 2: *Ejercicio abierto no guiado – La autoridad*

Al ser un ejercicio abierto no guiado, los niños fueron libres de escribir lo que quisieran y en la lengua que eligieran de acuerdo a la situación que se les presentó. Las siguientes fueron algunas de las respuestas proporcionadas por los niños, escritas tal y como ellos las escribieron dentro del instrumento:

- a) “Dame mi pelota sino rosa le ba a abisar su mama damelo la pelota por favor no ves que esta llorando”.
- b) “No te lo dare mi pelota porque nosotros queremos jugar. Mi papá me va regañar”.
- c) “Dame la pelota que Rosa esta llorando dame la pelota que no boy a jugar aquí”.

Las respuestas anteriores muestran, primeramente, que estos niños tsotsiles cuando hablan español tienden a tutear a su receptor aunque éste sea una figura de autoridad, sin embargo, esto no demuestra que desconozcan que al anciano se le debe respeto sino, más bien, demuestra que la enseñanza del español debería ser reforzada en los tratamientos formales y corteses para dirigirse a las personas de mayor edad o rango, es decir, a las dos formas pronominales que posee el español: tú y usted; De acuerdo con Rodríguez (2006) los sociolingüistas llaman a este fenómeno la ‘distinción V-T’. Estas fueron otras de las respuestas de los niños que demuestran que, en español, sí tienen clara la cortesía hacia una persona mayor:

- a) “No te voy a dar la pelota porque es mio don Antonio.”
- b) “No esque quiero jugar con mi pelota dejame jugar un ratito por favor señor.”
- c) “Señor antonio perdonanos ya no iremos pero danos nuestra pelota.”

En general, claramente se puede notar en las respuestas que pareciera haber discrepancias en cuanto al orden sintáctico de las oraciones, probablemente se deba a que el contenido semántico de una lengua siempre difiere de la otra. Sin embargo, culturalmente sí son capaces de transmitir diferentes actos de habla, los cuales, como afirman Abraham, Brenca y Guaita (2009), son precisamente los que constituyen el discurso, demostrando así que los niños se dan a entender en distintos ámbitos, y que por medio del uso de dichos actos demuestran en su discurso, el manejo de diferentes *frames* culturales.

### 5.1.3 Ítem 3: *Ejercicio abierto, guiado – La humildad*

Este ejercicio fue diseñado para percibir de qué forma el niño muestra su humildad ante una situación en la que está siendo elogiado. Esta fue la oración que se usó para provocar la respuesta del niño: “*Cocinas bien rico, Marisol. Muchas gracias*”. Al ser un ejercicio guiado, éste fue el orden en que se presentaron las posibles respuestas a los niños durante la aplicación del instrumento:

- a) *No sé cocinar tanto*
- b) *Gracias, soy la mejor cocinando (- humildad)*
- c) *Solo fue un pedazo de tortilla (+ humildad)*
- d) *Gracias, pero nunca me queda tan rica la comida*

En el inciso c) la expresión es equivalente a lo que en español sería “no te preocupes, no fue nada”, y es comúnmente usada para expresar humildad en la cultura tsotsil, por lo que fue la respuesta que se asignó para denotar 100% humildad. Ésta fue elegida por 18 niños, lo que indica una tendencia de que a pesar de que contestan en español, siguen demostrando su humildad de acuerdo al patrón cultural tsotsil.

Es importante mencionar el concepto de ‘conciencia cultural’ que maneja Cohen (1986), y que se entiende como el sentido de di-

ferencia de un grupo de individuos hacia otros que pertenecen a otra comunidad; esta ‘distinción social’ es la base de la ‘conciencia cultural’ (Flores, 2005). En este caso, los niños demuestran en sus respuestas que, pese a que están conscientes de que existe otra lengua y otra cultura, su ‘conciencia cultural’ tsotsil está anclada a ellos de manera más profunda que en aspectos tan arraigados al ser humano; como son los valores y costumbres siempre va a dominar el patrón cultural de la cultura que los vio nacer. En este caso, los patrones culturales de humildad se dan en la lengua materna y, por tanto, tienen su origen en la socialización primaria. En el caso de las respuestas de los niños con respecto a la humildad, la socialización primaria está muy arraigada al tsotsil, por lo que existe la tendencia de preferencia en ciertos patrones culturales tsotsiles.

#### 5.1.4 Ítem 4: *Ejercicio cerrado, guiado - Los nombres propios*

Sabemos hasta ahora que en la cultura tsotsil los niños, cuando nacen, son llamados *Mas*. Es hasta los tres años, cuando son bautizados, que se les asigna un nombre propio. Se diseñó este ejercicio para investigar si los niños siguen el patrón cultural tsotsil o se inclinan más hacia el lado de la cultura mexicana, específicamente chiapaneca.

Como fue un ejercicio guiado, las opciones de respuesta que se les dieron a los niños en la viñeta fueron las siguientes: a) José, b) Daniel, c) *Mas*, d) Gerardo. José es uno de los más comunes dentro de la comunidad tsotsil. Mientras que Daniel y Gerardo no son comunes dentro de la cultura tsotsil, pero sí dentro de la cultura mexicana.

En las respuestas se pudo notar que los sujetos no tienen interés marcado en los nombres propios, comunes en la cultura mexicana pues, para los nombres Daniel y Gerardo las elecciones fueron de seis y tres respectivamente. Sin embargo, para José la elección fue de diez, en tanto que para *Mas* la elección fue de once. Esto señala, de entrada, que, al ser la mayoría quienes eligen *Mas* y José, existe

inclinación hacia la cultura tsotsil. Sin embargo, el hecho de que diez de ellos hayan elegido José y once *Mas*, pone en duda la cuestión de si los niños están de acuerdo en llamar *Mas* a un bebé. Lo que sí viene siendo cierto, es que, al elegir José, a pesar de que es un nombre propio, es también característico de la cultura tsotsil. En este caso, se puede ver la tendencia de inclinación hacia la cultura tsotsil.

### 5.1.5 Ítem 5: Ejercicio cerrado, guiado – Honoríficos

El ítem número 5 se centró en los honoríficos tsotsiles que difieren de los que se usan en español. Se diseñó este ejercicio dándole al niño una determinada situación dentro de la historieta, en donde tuviera que hacer uso de algunos honoríficos usados en español y otros en tsotsil, al entablar comunicación con un anciano. Como fue un ejercicio guiado, éstas fueron las respuestas que se le ofrecieron los niños: a) Don, b) *Ʒuntotil*, c) Señor, d) *Bankilal*.

En general, los dos honoríficos característicos de la cultura tsotsil, *Ʒuntotil* y *Bankilal* fueron elegidos solamente por dos niños (inciso b y d). En cambio, los que son usados por la cultura mexicana don y señor (incisos a y c) fueron elegidos por 21 y 7 niños, respectivamente. La elección de la mayoría de las respuestas hacia los honoríficos usados en la cultura mexicana podría deberse a dos cuestiones: la primera, propuesta por el informante tsotsil, fue que debido a que en esta viñeta la frase que los niños tenían que completar fue dada en español, probablemente provocó que les pareciera mucho más factible usar don o señor en vez de *Bankilal* o *Ʒuntotil*. Posiblemente si este ejercicio hubiera sido diseñado en tsotsil, las respuestas habrían favorecido a los incisos b y d. Sin embargo, también podría deberse a que, los niños, al estar cerca de una comunidad urbana, poco a poco empiezan a tener más contacto con personas mayores de la cultura mexicana (por la venta de sus productos, por ejemplo), provocando que empleen con más frecuencia el uso del don o señor para denotar cortesía o amabilidad

con sus clientes. Los niños, cuando se encuentran en una situación en español, y en la que tienen que entablar comunicación con una persona de mayor jerarquía, saben usar los honoríficos propios de esa lengua. Asimismo, están conscientes de que si la situación fuera en tsotsil usarían los honoríficos apropiados con respecto a esa lengua.

## 5.2 Ítems lingüístico-culturales

### 5.2.1 Ítem 1: *Ejercicio cerrado, guiado – La cortesía verbal*

Este ejercicio fue diseñado para constatar si los niños son capaces de estructurar una oración con una petición cortesa en español. Como ya se mencionó en la metodología, cualquier hablante de una lengua utiliza estructuras gramaticales de manera casi sistemática en sus interacciones lingüísticas con otros. Ahora bien, aunque los niños conocen diferentes tipos de estructuras (como las de petición formales que se abordan en este ítem), cabe la posibilidad de que usen estructuras más simples para manifestarlas. En este ítem se formuló una oración de petición formal que se proporcionó a los niños en orden incorrecto. La tarea de ellos fue volver a armar la pregunta de forma coherente, tomando en cuenta que el receptor era un anciano. La oración fue la siguiente: “¿*Juntotil* Antonio, nos puede prestar un poco de su leña, por favor?” En cuanto a las respuestas, se pudo notar que 19 niños colocan bien los componentes de la solicitud. Esto quiere decir que las 19 respuestas coincidieron con la petición cortesa que se pensó al momento de diseñar el ítem y que se proporcionó a los niños. Esto demuestra, como afirmó de Diego (1993), que, en el caso de la petición de permiso, los niños son competentes social y lingüísticamente, ya que conocen sus reglas pragmáticas. Se aclara que las respuestas no apuntan a lo que es totalmente “correcto” o “incorrecto”, sino más bien, lo importante aquí es que se logre el fin comunicativo cultural de los niños.

### 5.2.2 Ítem 2: Ejercicio cerrado, guiado - La jerga juvenil mexicana

En la actualidad, la *jerga* juvenil mexicana, a pesar de su constante cambio, es distribuida de forma masiva por quienes la usan, siendo empleada en su mayoría por los jóvenes, pero también entendida por un gran número de adultos. El tsotsil también tiene su propia jerga; algunas de las frases o palabras son resultado de la adaptación de la propia jerga del español mexicano. El informante tsotsil proporciona el ejemplo *chingonot*, que quiere decir “eres chingón” y que proviene de la adaptación de la palabra chingón al tsotsil. Para este ejercicio, se les proporcionó cuatro diferentes respuestas provenientes de la jerga juvenil mexicana: a) chido, b) chafa, c) neta, d) gacha.

En el momento de la planeación de este ítem se pensó que ‘chido’ debía ser la respuesta más idónea puesto que es un término que denota algo que es muy bueno, agradable, lindo, o bonito y, al ser un conocimiento compartido usado por un grupo determinado de personas, se convierte en una facilidad compartida que demuestra también algo así como un reflejo óptimo de la situación cultural y social de quien la usa en ese momento.

En los resultados, 29 de los 30 participantes eligieron ‘chido’ como respuesta a este ítem, lo cual me lleva a pensar que muy probablemente estos niños tsotsiles, al estar desde pequeños en contacto frecuente con la comunidad urbana, están conscientes y saben que son como la mayoría de los jóvenes mexicanos. Es necesario apuntar que la intención de este análisis no es afirmar que nieguen sus raíces tsotsiles y que favorezcan al español puesto que, en ítems anteriores, también se han inclinado a preferencias culturales y lingüísticas tsotsiles. Esto es esperado de cualquier ser humano pues, existen ciertos valores y costumbres en donde, sea cual sea la situación, el patrón cultural de la lengua materna siempre estará anclado al propio ser y aflorará como prioridad ante algunas situaciones. Sin embargo, parece ser que estos niños demuestran que pueden trasladarse de una a otra lengua, y de una a otra cultura, sin

ningún problema y que, al igual que la mayoría, también se consideran como cualquier otro niño o joven mexicano.

### 5.2.3 Ítem 3: *Ejercicio cerrado, guiado – Verbos*

En tsotsil no se tiene la lexicalización para ‘desayunar, comer, cenar y merendar’. Sino que “comer” (en tsotsil *ve’el*) es usado para nombrar a las cuatro comidas que se tienen durante el día. Por tal motivo, se diseñó un ejercicio en el que el niño tuviera que hacer uso de alguno de estos verbos, para así darnos cuenta si seguían la línea del verbo genérico, que sería “comer”, o hacían uso de los verbos que en español sí tienen lexicalización. Las siguientes fueron las respuestas que se le dieron a los niños ante una situación en la que, siendo las 8 de la mañana, no habían desayunado y algunos ya tenían hambre, por lo que una de las niñas pregunta: “Tengo mucha hambre; voy a \_\_\_\_\_ algo. ¿Quieres un poco, Ramón?” Las respuestas que se proporcionaron fueron: a) desayunar, b) comer, c) cenar, d) merendar. En los resultados observó que 13 niños eligieron la respuesta esperada (en español) de “desayunar”. Esto demuestran que sí tienen conocimiento de la diferente lexicalización en español, donde cada acto de comer es lexicalizado de manera distinta (desayunar, comer, cenar y merendar). Por otro lado, 12 de los niños optaron por la opción de ‘comer’, siguiendo así el patrón de la lexicalización en tsotsil. Estas respuestas pueden ser consideradas igualmente correctas ya que en el uso del español de México el patrón genérico de ‘comer’ es perfectamente aceptado. 5 de los niños eligieron el verbo ‘cenar’. Ningún niño eligió ‘merendar’.

### 5.2.4 Ítem 4: *Ejercicio cerrado, guiado – Posición de los adjetivos*

La estructura del tsotsil para la colocación de los adjetivos, sea cual sea el sentido de la cláusula, es igual a la que se tiene en inglés, es decir: el adjetivo se ubica antes del sustantivo. Por tal motivo se

diseñó este *ítem*, para averiguar si los niños trasladan la colocación del adjetivo como lo hacen en tsotsil al español, o si, por el contrario, asimilan la diferencia gramatical que se tiene en español y se apegan a ella. En este ejercicio los niños tenían que elegir la oración con la estructura que consideraran correcta: a) ¡Qué bonitas botas azules! o b) ¡Qué bonitas azules botas! En cuanto a los resultados, se pudo notar que 28 niños eligieron el inciso A, que muestra la estructura sintáctica correcta de la colocación del sustantivo-adjetivo de color de acuerdo a las reglas gramaticales del español. Esto quiere decir que, lingüísticamente, saben que a pesar de que en su lengua materna la estructura sintáctica correcta del sustantivo y el adjetivo de color es contraria a la del español, están conscientes de que en contextos en español deben colocar el sustantivo antes del adjetivo de color.

### 5.2.5 Ítem 5: *Ejercicio cerrado, guiado – Los artículos*

El tsotsil sólo maneja un artículo tanto para singular, plural, masculino o femenino (algo parecido al artículo *the*, en inglés), a diferencia del español en el que se usan once artículos. En ocasiones, este hecho acarrea errores en los primeros años de aprendizaje del español en niños tsotsiles, con respecto a la concordancia de género y número de los artículos en español.

Dentro de la historieta se propuso un ejercicio en el que el niño pudiera elegir el artículo correcto para cierta oración. El sustantivo ‘yegua’ fue usado para provocar que el niño reflexionara sobre cuál artículo debía ser el correcto para completar la oración “Voy a ir a traer \_\_\_ yegua de mi papá para que pongamos algunos palos encima.” Las opciones de respuesta que se proporcionaron a los niños fueron: a) las, b) el, c) la, d) los. De acuerdo con los resultados, 16 niños eligieron el inciso c) la yegua, que fue la respuesta esperada, mientras que 11 optaron por el inciso a) las yegua. Solamente 2 eligieron el inciso b) el yegua y ninguno eligió el inciso d) con el artículo los.

Este resultado demuestra que, si bien los niños tienen una competencia comunicativa, digamos, lo suficientemente buena para poder comunicarse, propiamente las construcciones sintácticas presentan un poco de problema. De acuerdo con el informante tsotsil estos errores son hechos comúnmente por los niños (incluso por algunos adultos) en los primeros años de aprendizaje. Con el tiempo, en la adolescencia o edad adulta, algunos son capaces de concordar adecuadamente el género y el número de los artículos con el sustantivo.

Considero pues, que el programa de la EIB junto con sus libros de texto deberían reforzar, por medio de diferentes ejercicios y textos, estos tratamientos sintácticos para que el niño, desde los primeros años de aprendizaje, se dé cuenta de las diferencias sintácticas que posee su lengua con respecto al español.

### Reflexiones finales

A lo largo de esta investigación se llevó a cabo una primera aproximación en la aplicación de la historieta identitaria pedagógica como herramienta para investigar los movimientos identitarios lingüísticos y culturales (entre el tsotsil y el español) que realizaron los niños. La tabla 1 muestra un resumen general de los resultados que se encontraron en cada uno de los ítems que se emplearon.

Ejercicios abiertos		Ejercicios cerrados	
<b>Separación de género</b>	Inclinación hacia el petrón mexicano	<b>Cortesía verbal</b>	Se cumple con el fin comunicativo en esta situación
<b>La autoridad</b>	Tienen claro quién es la figura de autoridad siguiendo sus patrones tsotsiles	<b>Jerga juvenil</b>	Chido. Los niños pueden trasladarse de una cultura a otra

<b>La humildad</b>	Patrón tsotsil	<b>Verbos</b>	Tsotsil y español
<b>Los nombres propios</b>	Nombres propios de la cultura mexicana	<b>Adjetivos</b>	Saben diferenciar la estructura sintáctica del sustantivo y el adjetivo de color en ambas lenguas
<b>Honoríficos</b>	Usan honoríficos en español cuando hablan en esa lengua pero son honoríficos que se usan en tsotsil	<b>Artículos</b>	Competencia comunicativa buena para comunicarse, sin embargo, las construcciones sintácticas presentan un poco de problema

Tabla 1: Resultados de los 10 ítems de prueba.

Podemos observar que las inclinaciones variaron entre las dos lenguas y las dos culturas, y en algunos casos, se hizo una mezcla de ambas. No se percibió un conflicto cultural en los niños, ya que, al estar expuestos a ambos *frames*, se mueven en uno y otro de forma natural y sin ningún problema que les impida desenvolverse en una esfera cultural y lingüística mexicana. En este sentido, parece ser que la EIB sí funciona a nivel cultural, pero a nivel lingüístico y sintáctico habría que cuestionarse pues, de acuerdo al análisis, si los niños todavía tienen algunas deficiencias. En este sentido, la EIB debería reforzar sus programas con ejercicios que atiendan el orden sintáctico de oraciones en español, los tratamientos formales y corteses (tú y usted), la concordancia con género y número y la ortografía. Además, estar pendiente para que los profesores sean capacitados y cumplan y atiendan a las especificaciones del programa.

Por otro lado, la socialización terciaria que adquieren al aprender una segunda lengua, a pesar de ser tan deficiente (de acuerdo a las carencias de la EIB), podría ser una oportunidad para crear lazos de relación más forjados entre *frames* culturales. Sin embargo, esto no es tarea fácil; es necesario que la Educación Intercultural sea impartida también al resto de la población, pues considero que quienes diseñan los planes de estudio de todos los niveles educativos en México, deberían incluir la educación intercultural no sólo en las escuelas indígenas, sino también en el resto de las escuelas del país, para que se tenga consciencia de que existen otras lenguas y otras culturas, aunque con menos hablantes, pero igual de importantes que la lengua que domina. Fue difícil valorar el impacto de la EIB para concluir si los niños adquieren los patrones culturales y lingüísticos por medio del programa o por el contacto externo con la cultura mayoritaria.

Esta investigación con 30 niños tsotsiles muestra que a pesar de que tienen claro de dónde vienen, también saben de qué forma reaccionar ante diferentes ámbitos y *frames* culturales y lingüísticos. En consecuencia, considero que para este caso no aplica la famosa frase de ‘no soy de aquí ni de allá’ sino “soy de aquí y también soy de allá”.

## Referencias

- Abraham, M. Brenca, R. & Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: Propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista Chilena de Fonoaudiología* Volumen 9, N° 1, 7 – 25.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013). ¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes. México: Ediciones DeLaurel.
- Byram, M. (1989). *Culture studies in Foreign Language Education*. London: Clevedon: Multilingual Matters.
- Calsamiglia, H. & Tuzón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Castillo, C. (s.f.). “¿Cómo se cuenta un cuento? Guía para el desarrollo de un taller en el aula”, Colombia. Presentación: Ese Viejo Arte de Contar Cuentos. En [http://www.academia.edu/5518293/Como\\_se\\_escribe\\_un\\_cuento\\_-\\_Carlos\\_Castillo\\_Quintero](http://www.academia.edu/5518293/Como_se_escribe_un_cuento_-_Carlos_Castillo_Quintero).
- Catalá, J. (2012). Narración y Cognición. Universidad Autónoma de Barcelona. Análisis Monográfico (pp. 5-18). En <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/252601/339170>.
- Cohen, A. (1986). Of symbols and boundaries, or does erties greatcoat hold the key?, en: Anthony P. Cohen Symbolizing and boundaries, identity and diversity in British culture, Manchester University Press.
- consejo nacional para la cultura y las artes (conaculta). Dirección General de Culturas Populares (1995). Relatos Tzotziles. A ‘yej lo’ il ta sot’ilk’ op. México. <http://es.scribd.com/doc/63655118/Varios-Relatos-Tzotziles>.
- de Diego, Vidal (1993). “La cortesía en la petición de permiso”, España: asele, Centro Virtual Cervantes. En: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0181.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0181.pdf).
- DGEI (2011). Lengua Indígena. Parámetros Curriculares, sep. Flores, I. (2005). “Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica”, Veracruz: Universidad Veracruzana. La palabra y el hombre, octubre-diciembre 2005, 136. En: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/345/1/2005136P41.pdf>.
- García, L. & Terborg, R. (2011). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes, México: cele, unam.
- García, S. (2004). “De la educación indígena a la Educación Bilingüe Intercultural. La comunidad p’urhepecha”, Michoacán, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (020), 61-81. En <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00402&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi) “Hablantes de Lengua Indígena en México 2010”. Consultada en Octubre, 2016 En: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>.
- Lacomba, J. (2001). La identidad de los pueblos y el caso andaluz. Andalucía. Defensor del Pueblo Andaluz. En <https://nacionandaluza.files.wordpress.com/2015/12/la-identidad-de-los-pueblos.pdf>.

- León, A. (1998). Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas, Chiapas: Conaculta.
- ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Artículo 13, fracción VI. México. Congreso de la Unión. México, DF. 13 de marzo de 2012. 3 p.
- Martínez, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de sus ciudadanías. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriae-electronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriae-electronica/v11/docs/area_12/1004.pdf).
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, 2012.
- Molina, R. (2008). Los cuentos ayudan a crecer. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 45 (60-A). En [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/REMEDIOS\\_MOLINA\\_2.Pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/REMEDIOS_MOLINA_2.Pdf).
- Pfleger, S. (2016). Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior, México: cele/unam.
- Pfleger, S. (2015). *Frontera, Mujeres y Hombres oscuros. La conceptualización narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*. Vigo: Editorial del Hispanismo.
- Piaget, Jean (1970). *Psicología y epistemología de la identidad*. Buenos Aires, Argentina. Biblioteca psicologías del siglo XX Paidós.
- Segovia, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el comic. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51(5), 1-11. En <http://www.rieoei.org/expe/3567Segovia.pdf>.

## Notas

- 1 INEGI, <http://www.inegi.org.mx/default.aspx?>
- 2 El término de frame o frames en inglés denota más claramente su inserción en el marco teórico cognitivista correspondiente a diferencia de la traducción en español de “marco cultural” que hace referencia a un término sociológico o antropológico sin tomar en cuenta el componente cognitivista.
- 3 Para la lectura del “Cuento de Sipakna” puede consultar *Relatos Tzotziles. A ,yej lo'il ta sot'ilk' op.* México, CDMX. Lenguas de México, ubicado en la siguiente dirección electrónica: <http://es.scribd.com/doc/63655118/Varios-Relatos-Tzotziles>.
- 4 Claves o pistas que se dan dentro del contexto para provocar a los participantes a responder cierto ejercicio. Contextual cues fue usado por Verkuyten & Pouliasi (2006) en su estudio *Biculturalism and Group Identification. The Mediating Role of Identification in Cultural Frame Switching*. Disponible en: <http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/312>.
- 5 Es el espacio en donde se coloca el texto que dice o piensa el personaje.
- 6 Durante la aplicación del instrumento, la historieta pedagógica se mostró a los niños por medio de una presentación de PowerPoint que se proyectó en la pared, de manera que las opciones de respuesta fueron apareciendo como una animación (efecto de entrada). Cada uno de los niños tuvo su propia historieta impresa.



## Del estigma al orgullo étnico: el papel de los estereotipos en la construcción de las identidades indígenas contemporáneas<sup>1</sup>

Gabriel Rico Lemus

“Sabes que eres mexicano”, nos dice el personaje en pantalla, “si tienes un limonero en tu patio”; “si te robas los limones del árbol de tu vecino, a pesar de que tú tienes un limonero”; “si compraste tu casa hace diez años, pero sigue en construcción” (Ochoa y Arredondo, 2010a); “si piensas que todos los asiáticos son chinos” (Ochoa y Arredondo, 2010b); “si te gusta guardar las envolturas de los regalos que recibes, y reciclarlas [para envolver otros regalos]”; “si guardas todas tus ollas y sartenes en el horno” (Ochoa y Arredondo, 2010c); “si cubres [la superficie de] tu estufa con papel aluminio para que no se ensucie”; “si lavas tus latas de refresco [vacías]”; “si tienes un amigo que siempre dice que te pagará mañana, pero nunca lo hace”; “si te gusta guardar y reutilizar los platos de papel desechables”; “si tu coche únicamente puede abrirse por la puerta del pasajero”; “si siempre llegas quince minutos tarde a todo” (Ochoa y Arredondo, 2011a); o “si en navidad lo único que hay para desenvolver [a falta de regalos] son tamales” (Ochoa y Arredondo, 2011b).

Estas frases, indiscutiblemente estereotípicas, acerca de algunas características, experiencias compartidas y particularidades de la identidad “mexicana”, provienen de una serie de videos de corte cómico realizados por dos jóvenes mexicano-americanos de California que han alcanzado una gran popularidad en la platafor-

ma electrónica youtube<sup>2</sup>. Sin embargo, a pesar de su naturaleza estereotipada, me es imposible negar que al observarlos hubo muchos momentos de reconocimiento, en los que de alguna manera me fue posible reconocer cierta experiencia cultural compartida entre los estereotipos presentados en esos videos, y mis propias experiencias como mexicano. Un reconocimiento de los rasgos identitarios resaltados en dichos videos y mi propio acervo mental de los rasgos que conforman no “la” identidad mexicana, sino “las” distintas identidades mexicanas (estereotipadas y no) a las que me he visto expuesto a lo largo de mi vida. Y aunque estoy consciente de que no todos estos estereotipos de “lo mexicano” son componentes de mi identidad como “mexicano”, sí evocaron en mí una reacción de identificación, de la misma manera en la que al parecer lo hicieron en un número muy elevado de usuarios de youtube que escribieron distintos comentarios en este mismo tenor sobre estos videos.

Este episodio de identificación compartida desembocó en la reflexión de que esta identidad “mexicana” compartida, entre los creadores de estos videos y sus espectadores, estaba formada por una mezcla de lo que a mí parecer podrían interpretarse como estereotipos neutros, como tener un limonero en el patio; estereotipos negativos, como robarte los limones de tu vecino (“los mexicanos son ladrones”), tener una casa que sigue inacabada después de muchos años (“los mexicanos son perezosos”), creer que todos los asiáticos son chinos (“los mexicanos son prejuiciosos”), llegar siempre quince minutos tarde (“los mexicanos son informales”); y de estereotipos positivos, como cubrir la superficie de tu estufa con papel aluminio para que no se ensucie (“los mexicanos son ingeniosos”), guardar las envolturas de los regalos y reutilizarlas para envolver otros regalos (“los mexicanos no desperdician algo útil”), lavar las latas vacías de refresco (“los mexicanos son limpios”).

Y sin embargo, también estoy consciente de que la interpretación que otra persona realice de estos estereotipos posiblemente será muy distinta de la mía, especialmente en la determinación de

qué estereotipos habrían de calificarse como negativos, positivos o neutros. Como bien señaló Allport (1979 [1954]: 36): “the sense of belonging is a highly personal matter. Even two members of the same actual in-group may view its composition in widely divergent ways”<sup>3</sup>

En la literatura académica sobre los distintos desenlaces de situaciones de contacto lingüístico y su relación con las dinámicas de desarrollo identitario surgidas de este contacto, un porcentaje considerable de la discusión en torno a los estereotipos y la estereotipación se centra en los efectos psicológicos y sociales perjudiciales de los estereotipos negativos, así como en su relación con fenómenos como el prejuicio, la xenofobia, la discriminación, el desplazamiento lingüístico, y otras formas de desigualdad y conflicto interpersonal y social.

De igual forma, en la literatura académica sobre situaciones de contacto lingüístico, y particularmente en el contexto mexicano, es difícil encontrar mención de los estereotipos como algo no negativo e indeseable, o ejemplos de estereotipos que podrían considerarse como positivos, mientras que en la literatura más amplia de la psicología, la psicología social y las ciencias sociales (particularmente la sociología) es más común encontrar menciones y análisis de estereotipos positivos (Fiske y Ruscher, 1993; Kite y Wagner, 2002; Krauss y Sneed, 2002; Levy y Banaji, 2002; Major y Crocker, 1993; Montepare y Zebrowitz, 2002; Pasupathi y Löckenhoff, 2002; Stroessner y Mackie, 1993; Whitley y Kite, 2010).

Finalmente, resulta difícil encontrar discusiones teóricas acerca de los estereotipos positivos, de su relación con los estereotipos negativos, y de su papel en el desarrollo y la construcción de las identidades lingüísticas, étnicas o nacionales, aunque una excepción muy interesante puede encontrarse en el trabajo de Saiz, Rápimán y Mladic (2008).

Este capítulo no pretende ser un análisis a profundidad de estos temas, sino más bien un intento, de hacer explícita la problemática de la ausencia en la literatura de una discusión objetiva, en torno al

papel que los estereotipos juegan en la construcción identitaria, y sobre todo, una reflexión sobre si es posible postular que toda categorización identitaria (incluyendo por supuesto las categorías generales de ‘nosotros’ y ‘ustedes’), está conformada por un conjunto dinámico de estereotipos positivos, negativos y neutros a los que damos forma y fijamos culturalmente a través del lenguaje. Considero que esta última pregunta es de particular importancia porque una respuesta afirmativa implicaría que la categorización basada en estereotipos afecta tanto a los esquemas cognitivos, que creamos en torno a los grupos y categorías a las cuales consideramos que pertenecemos (nuestros endogrupos), como a los que creamos en torno a los grupos que consideramos como distintos a los nuestros (los exogrupos), y que en esencia, tanto al distinguir entre nosotros y los miembros de otros grupos, como al reconocer que compartimos ciertas características con los miembros de los grupos a los que pertenecemos, muchas veces realizamos estas distinciones a través del análisis de los rasgos y atributos estereotípicos de los miembros de los endo- y exogrupos.

En primer lugar, hablaré brevemente acerca de algunas características generales de los estereotipos y la importante función cognitiva que se ha postulado que éstos desempeñan. Después, discutiré el papel que los estereotipos negativos y positivos han jugado en la construcción de distintas identidades indígenas, para continuar con la discusión de ciertas dificultades metodológicas que surgen al tratar de investigar a los estereotipos a través del análisis del discurso. Finalmente, mostraré cómo los habitantes de dos comunidades indígenas de Michoacán, manifiestan los estereotipos que conforman su identidad comunitaria e indígena, así como aquella de su comunidad vecina, y de cómo estos estereotipos son representados a través del discurso en el contexto de una pugna identitaria intercomunitaria.

## 1. Los estereotipos: proceso, contenido y función

Es posible que los estudios de Lippman (1922) y de Allport (1979[1954]) sean dos de las investigaciones sobre los estereotipos más importantes, ya que sentaron las bases para su estudio científico. Fue precisamente Lippman quien nombró “estereotipo” al fenómeno que nos ocupa (Whitley & Kite, 2010), tomando prestado el término con el que se designaba a un proceso de impresión del siglo XVIII, utilizado para reproducir, simultáneamente y en imprentas distantes entre sí, copias de un mismo documento con una exactitud que hasta la fecha no había sido posible. En el marco creado por Lippman, dicen Whitley y Kite (2010: 9) los estereotipos son “imágenes en nuestras cabezas”, y las acciones que cada persona lleva a cabo se basan “no en conocimiento directo y certero, sino en imágenes creadas por él o ella misma y que le fueron dadas a él o ella”. Allport, por otro lado, es considerado como el fundador de la aproximación cognitiva al estudio del prejuicio, aproximación que concibe a la categorización y al procesamiento de información a través de estereotipos como productos normales e inevitables de la manera en la que funciona el pensamiento humano (Dovidio, Glick & Rudman, 2005).

Según Lippman, los estereotipos surgen de la necesidad humana de crear representaciones simplificadas del mundo físico y social que nos rodea, cuya complejidad es tan grande que sobrepasaría completamente nuestras capacidades cognitivas si intentáramos procesarlo con todos sus detalles y sutilezas. En palabras de Lippman (1922: 11, en Whitley & Kite, 2010: 77):

For the real environment is altogether too big, too complex, and too fleeting for direct acquaintance. We are not equipped to deal with so much subtlety, so much variety, so many permutations and combinations. And although we have to act in that environment, we have to reconstruct it on a simpler model before we can manage with it.<sup>4</sup>

La formación de estereotipos es parte intrínseca del proceso de categorización cognitiva de la realidad que nos rodea, dicen Cuddy y Fiske (2002). Para ser capaces de darle sentido al mundo, en primera instancia agrupamos a los objetos y los eventos con los que tenemos experiencia, basándonos en su similitud de características y atributos. Identificar estas características compartidas, señalan las autoras, cumple la función de reducir la cantidad de información redundante a procesar, y de la misma manera en la que agrupamos a los objetos y eventos de acuerdo a sus similitudes *percibidas*, continúan, también agrupamos a las personas, creando así categorías de objetos, eventos y personas según ciertos atributos que percibimos en ellos. Para Allport (1979 [1954]: 20), este proceso de formación de categorías era no solo inevitable, sino de tal importancia que no concebía el raciocinio humano sin su intermediación. Inclusive, dicen Golub, Filipowicz y Langer (2002), existen estudios que sugieren que alrededor de los seis años de edad los infantes comienzan ya a desarrollar estereotipos acerca de la vejez, la raza y el género.

Así, el procesamiento por medio de estereotipos nos permite lidiar de manera eficiente con un mundo físico y social complejo (Whitley & Kite, 2010), y tiene su raíz en nuestro impulso inconsciente de agrupar a los objetos, eventos y personas con las que entramos en contacto (ya sea de manera directa o a través de la información de segunda mano obtenida de los medios, nuestros pares o la literatura) en categorías significativas (Cuddy & Fiske, 2002). En el caso específico de las relaciones sociales, los estereotipos son “estructuras cognitivas que almacenan nuestras creencias y expectativas acerca de las características de los miembros de [distintos] grupos sociales” (ídem, 4), y se desarrollan a medida que las personas perciben su entorno, interpretan la información percibida y la codifican en su memoria (*ibíd.*). Por otro lado, continúan las autoras, la estereotipación es el proceso mediante el cual hacemos uso de la información estereotípica almacenada en nuestra mente al enfrentarnos a la realidad social que nos rodea.

Mientras que los procesos de la creación de estereotipos y del procesamiento estereotípico parecen ser fenómenos estables y consistentes que afectan de manera general a la cognición humana, el *contenido* de los estereotipos es altamente variable (Cuddy & Fiske, 2002), así como también son variables los juicios de valor que distintos individuos realizan sobre este contenido, y por asociación, que realizan acerca de los individuos a quienes se percibe como poseedores de un atributo estereotipado. Es precisamente en esta última dimensión donde los estereotipos podrían clasificarse como negativos, positivos o neutros.

En la construcción identitaria, utilizamos el conocimiento estereotipado no sólo para definir quienes son los *otros*, sino también para definir quienes somos *nosotros*, y para definir las características del grupo o grupos a los que pertenecemos. Y en el hecho de nombrar estas categorías y los atributos que las definen, hacemos uso del lenguaje para trazar una división entre esas dos grandes categorías: ‘nosotros’ y ‘ustedes’. Como comenta Danesi (2004: 14): “cuando nombramos algo, estamos clasificando. Lo que nombramos no pertenece a ninguna clase hasta que lo colocamos en una”. Más importante aún, continúa Danesi, los recursos de cualquier lengua hacen posible que sus hablantes creen y establezcan nuevas categorías según se requiera.

Otra ventaja cognitiva del procesamiento por medio de categorías estereotípicas (proceso que no solo es automático, sino también inconsciente) radica en un aumento significativo en la velocidad a la que pueden tomarse decisiones en situaciones de incertidumbre (por ejemplo al decidir qué tipo de lenguaje utilizar al dirigirse a un extraño en la calle).<sup>5</sup> La creación de categorías mentales implica entonces la incorporación, dentro de estas categorías, de un conjunto de rasgos estereotípicos que permitan la distinción cuasi automática e inconsciente entre ellas por medio de procesos heurísticos. En el caso de las categorías generales ‘nosotros’ y ‘ustedes’, la capacidad natural y automática de distinguir entre ellas sugiere que la recuperación y el procesamiento de infor-

mación estereotípica es fundamental para el acto de distinción. En otras palabras, esta capacidad innata y automatizada sugiere que normalmente no solo guardamos en nuestras mentes un repositorio de los rasgos estereotípicos de la categoría (o de las categorías) ‘ustedes’, sino que también almacenamos un repositorio de los rasgos estereotípicos de la categoría ‘nosotros’.

Cuddy y Fiske (2002) señalan que nuestra percepción de que un individuo pertenece a cierta categoría específica no necesariamente es resultado de que ese individuo sea en efecto poseedor de los rasgos o atributos necesarios para pertenecer a esa categoría, sino más bien, se basa en nuestra percepción de qué tanto esa persona se ajusta a cierta categoría existente en nuestras mentes, de acuerdo a las características que nosotros creemos que representan a sus miembros. De igual forma, se puede razonar que los mismos procesos también ocurren cuando queremos determinar si nosotros mismos pertenecemos a cierta categoría específica, que construimos nuestra identidad basándonos en el conjunto de categorías a las que creemos pertenecer, y, por lo tanto, también en los rasgos estereotípicos asociados con cada una de esas categorías.

## **2. El papel de los estereotipos en la construcción de las identidades indígenas contemporáneas**

Desde tiempos precolombinos, muchas de las distintas naciones y pueblos indígenas de México mantenían contacto frecuente entre sí, ya fuera a través del intercambio comercial en tiempos de paz, o a través del contacto bélico en tiempos de guerra. El imperio mexicana, por ejemplo, mantenía un número considerable de relaciones de esta naturaleza, y este contacto estuvo acompañado de la asignación de distintas nomenclaturas y gentilicios exógenos a los pueblos con los que interactuaba. Por ejemplo, a los súbditos del reino p’urhépecha les asignó el nombre de *michoagues* (Roskamp, 2010), y a su territorio, el nombre de Michoacán o *Michihuacán*, cuya interpretación más común actualmente es ‘lugar de pescadores’

(INAFED, 2016),<sup>6</sup> mientras que a los popolocas, quienes en la actualidad luchan por que se les llame por el endónimo *ngi-iva*, ‘el que habla la lengua’ (Gámez Espinoza, 2006), los mexicas les asignaron este nombre basándose en el vocablo náhuatl *popoloca*: ‘tartamudo’, ‘poco inteligente’, ‘bárbaro’ (Gámez Espinoza, 2006), ‘bárbaro de lengua estraña [*sic*]’, ‘hablar bárbaro [*sic*]’, ‘hablar entre dientes’, ‘hablar bárbaro’, ‘hablar mal’, etc., según las distintas fuentes del *Gran Diccionario Náhuatl* (GDN, 2016). Esta valoración de la lengua de los *ngi-iva* contrastaba enormemente con la de la propia lengua náhuatl, a la que los mexicas denominaban “la lengua bella” o la “cosa que suena bien” (GDN, 2016). En todo caso, mientras que para los *michoaques* el exónimo náhuatl parece obedecer a un razonamiento referencial (debido a que aparentemente había una gran abundancia de peces en el lago de Pátzcuaro, la región metropolitana del señorío p’urhépecha), en el caso del pueblo popoloca puede apreciarse la huella de una evaluación intercultural en la que existe una división clara y tajante entre un “nosotros” civilizado y perteneciente a un pueblo culturalmente superior (un pueblo *nahuatlaca*, miembro de, según Clavijero, una de las “naciones cultas que hablaban lengua mexicana” (GDN, 2016), y un ‘ustedes’ perteneciente a un pueblo, que una vez comparado con los parámetros que conforman a ese ‘nosotros’, resulta inferior. Varios siglos después, ya entrados en la segunda mitad del siglo XX, la cultura mestiza hispanohablante se había erigido como el prototipo de civilización en México, y los habitantes indígenas del país se habían convertido, gracias a una serie de estereotipos negativos asociados con sus lenguas y sus culturas, en ese ‘ustedes’ inferior e incivilizado. Vasconcelos (1978 [1956]: 151), en su *Breve Historia de México*, escribe:

En suma, es tiempo de proclamar sin reservas, que tanto la azteca como las civilizaciones que la precedieron, formaban un conjunto de casos abortados de humanidad. Ni los medios técnicos de que disponían, ni la moral en uso, ni las ideas, podían haberlas levantado jamás, por sí solas.

El único medio de salvar pueblos así decaídos es el que emplearon los españoles, el mestizaje legalizado [...]. Y con el mestizaje, la sustitución total del alma vieja por un alma nueva [...]. El hecho de que tenemos en México tantos millones de indios, no debe apesadumbrarnos, siempre y cuando la tendencia castiza subsista, o sea el empeño de hacer del indio un europeo por el alma [...]. Al contrario, el indianismo que pretenden [*sic*] retrotraer el pasado, devolvernos a lo indio, es una traición a la patria que, ya desde la Colonia, dejó de ser india.

Por eso siempre hemos hablado de *incorporar el indio a la civilización, es decir, al cristianismo y a la hispanidad*. ¡Y a fin de que todos nuestros hijos unidos disfruten de un México totalmente regenerado de su aztequismo; incluso, se entiende, los indios y los hijos de los indios! [Énfasis en el original].

El discurso de Vasconcelos no solo exhibe un desprecio absoluto por lo indígena, sino que también defiende una aculturación salvaje que tendría como objetivo el quitarle a México su mancha deshonrosa, su identidad indígena, su ‘aztequismo’ degenerante. Actualmente resulta impactante que Vasconcelos hablara de esta manera, pero es necesario recordar que no se encontraba solo en su apreciación de lo indígena, ya que desde finales del siglo XIX se arraigaron entre los círculos más ilustrados de la sociedad mexicana una visión y un discurso que sostenía la inferioridad de lo indígena frente a lo europeo y lo mestizo. Sin embargo, el discurso de Vasconcelos es interesante porque nos permite vislumbrar cómo la identidad *nahuatlaca* se transformó de una identidad asociada (para los miembros del endogrupo nahuahablante) con una serie de estereotipos positivos (civilización, cultura, belleza, inteligencia), a una identidad asociada con una serie de estereotipos negativos y estigmatizados (atraso, barbarismo, decaimiento, degeneración). Toda persona, dice Goffman (1963), posee una *identidad personal* y una *identidad social*. La identidad personal está formada por indicadores biológicos (edad, estatura y complexión, tez, color de ojos, timbre y altura de voz, cicatrices, etc.), por indicadores no biológicos

(firma autógrafa, forma usual de vestir, rasgos dialectales e ideolec-tales usuales del habla, etc.), y por una combinación única de he-chos anecdóticos que pueden asociarse a los indicadores biológicos y no biológicos.

El segundo tipo de identidad, la identidad social de un indivi-duo, se construye a partir de las categorías sociales existentes en la sociedad en donde dicho individuo se desenvuelve. La identidad social de un individuo está conformada tanto por atributos perso-nales que atañen a su carácter moral ('honestidad', 'benevolencia', 'mezquindad', etc.), como por atributos estructurales ('ocupación' y 'profesión'). Existen dos tipos de identidad social: la *identidad vir-tual*, determinada por el conjunto de atributos considerados nor-males (y por lo tanto esperados) en un miembro de cierta categoría social, y la *identidad real*, conformada por el conjunto de atributos de los cuales efectivamente podría encontrarse evidencia que un individuo posee. Cuando nos encontramos frente a cualquier miembro de nuestra sociedad, dice Goffman, de manera casi auto-mática e inconsciente procedemos a clasificarlo dentro de alguna de las categorías sociales con las que estamos familiarizados, y procedemos por lo tanto a asignarle a ese individuo el conjunto de atributos (tanto de carácter moral como de estatus social) que este-reotípicamente se han relacionado con esa categoría particular.

Dentro de este marco, un estigma es cualquier atributo particu-larmente desacreditante para su poseedor y que lo devalúa social-mente a los ojos del resto de la sociedad. Goffman distingue tres categorías principales de estigma: las 'abominaciones del cuerpo', los defectos de carácter, y el estigma 'tribal' relacionado con la etni-cidad, nacionalidad o religión del individuo. Este último tipo de estigma, señala Goffman, puede transmitirse de generación en ge-neración y puede así mismo contaminar a todos los miembros de una familia.

Debido a las condiciones históricas de desventaja y subordina-ción a las que se han visto sometidos los pueblos indígenas en Mé-xico, para el grueso de la sociedad mestiza hispanohablante

contemporánea, lo ‘indígena’ constituye una señal de inferioridad, una marca de estigma tribal y, por lo tanto, un atributo indeseable. Hablar una lengua indígena y hablar un español que se aleje de la norma prevaleciente entre los mestizos mexicanos también constituyen marcadores de la identidad indígena que han expuesto históricamente a sus portadores a la discriminación y la burla de los mestizos hispanohablantes (Terborg, 2004; Trujillo Tamez, 2012; Barragán Pérez, 2013; Harris, 2012).

Mientras que en la estigmatización social son los **otros** quienes adscriben a un individuo (sin el consentimiento de éste), a una o varias categorías (a las que éste mismo individuo puede no creer pertenecer), y se le adjudican los atributos estereotipados de éstas categorías, en la construcción identitaria es el propio individuo quien se auto-adscribe a ciertas categorías y asume como propios los atributos estereotipados de éstas. En la construcción de la identidad del endogrupo, se utilizan y ponen en juego un conjunto de estereotipos positivos, que en efecto hacen posible la identificación de estas categorías identitarias, al mismo tiempo que hacen atractiva la auto-adscripción de un individuo a alguna de ellas. Los estereotipos positivos y negativos juegan un papel determinante en la construcción de dos categorías de identidad que se encuentran en los extremos de un continuo: la *identidad estigmatizada* y la *identidad idealizada*. En el caso particular de las identidades indígenas, en la identidad estigmatizada lo indígena es motivo de vergüenza, mientras que, en la identidad idealizada, lo indígena es fuente de conocimientos y habilidades que elevan al individuo indígena por encima de los individuos no indígenas.

Si bien es cierto que existe una literatura muy extensa en torno a los efectos nocivos de los estereotipos negativos a nivel individual y social, el concepto de ‘negatividad’ no es un componente inherente del estereotipo, y los estereotipos positivos podrían considerarse como un componente importante y normal en la construcción identitaria. En algunos casos, ciertos estereotipos positivos pueden incorporarse en la construcción de una identidad idealizada, en la

que los atributos positivos adjudicados a un grupo particular están basados en estereotipos que no corresponden a la realidad cotidiana de los miembros de este grupo. Para la investigación de este tema resultan de particular utilidad ciertas discusiones y debates que se han presentado en torno a dos estereotipos positivos especialmente asociados alrededor del mundo a la categoría general de ‘indígena’. Estos estereotipos podrían denominarse como el ‘estereotipo ecológico’, conocido también como el estereotipo del ‘indígena ecológicamente noble’ (Nadasdy, 2005) o como el estereotipo del ‘salvaje ecológicamente noble’ (Redford, 1991; Alvard, 1993; Hames, 2007), y el ‘estereotipo de religiosidad’ (Adare, 2005), que de manera general postulan que los indígenas viven en armonía con la naturaleza y explotan los recursos naturales de su entorno con mesura y respeto, y que la religiosidad indígena permea todos y cada uno de los aspectos de su vida, porque es parte intrínseca de ella, y como consecuencia, todo es sagrado. En lo que respecta al estereotipo ecológico, tanto sus partidarios como los detractores han encontrado evidencia que apoya sus posturas, por lo que el debate aún continúa. De igual forma, al explorar el estereotipo de religiosidad a través de entrevistas a indígenas de los Estados Unidos, Adare (2005) encontró que dos tercios de sus entrevistados estaban de acuerdo en que este estereotipo reflejaba su realidad como indígenas, mientras que el resto estuvo en desacuerdo.

### **3. La investigación de los estereotipos a través del análisis del discurso: algunas dificultades metodológicas**

Uno de los retos al que nos enfrentamos al tratar de investigar los elementos estereotípicos que conforman la identidad o identidades de un individuo a través del discurso que éste produce, es saber si este discurso es una proyección fidedigna de la identidad real, de las creencias y valores reales de este individuo. Esta dificultad de interpretación del discurso se relaciona con el problema esbozado por Eco (1997), en el cual el significado de un enunciado puede pro-

venir de tres fuentes distintas y ser, por lo tanto, enteramente distinto según la fuente de que se trate: de la intención del enunciante, del contenido del enunciado mismo, y de la interpretación de la persona que interpreta el enunciado. Este no es un detalle menor, puesto que pueden existir ocasiones en las que la intención del enunciante es distinta al contenido ‘objetivo’ del enunciado, y distinta a la interpretación final de quien escucha o lee dicho enunciado.

Podemos construir un ejemplo interesante de este fenómeno al contrastar ciertos datos de la investigación realizada por Trujillo (2012) sobre la problemática del desplazamiento lingüístico de la lengua *ayuk* (mixe) de Oaxaca, con la investigación de Reynoso Noverón (2001) acerca de los diminutivos en el español. En su investigación, Trujillo presenta la interpretación que un hombre de 40 años de edad perteneciente al pueblo *ayuk*, bilingüe en español y *ayuk*, con estudios universitarios y pedagogo de profesión, éste realiza una interpretación del calificativo ‘indito’, en un contexto muy específico:

**“[...] yo he escuchado chistes en contra de los indígenas, o por ejemplo, en la escuela, en el kínder, las maestras encargan a los niños traer sus ropas típicas, dicen “traigan sus ropas de inditos”, entonces para mí ese es un vocabulario discriminatorio... cuando dicen “inditos” me siento así como un muñequito que no piensa, me siento cómo que la maestra relaciona la ropa con una persona que no vale mucho y por eso tiene que decirlo como chiquito, que no vale.”** [Énfasis en el original] (Trujillo, 2012: 214).

En este ejemplo, el entrevistado hace explícita su interpretación de ‘indito’ en el contexto mencionado como una expresión que denota menosprecio por lo indígena. En su interpretación, el entrevistado atribuye a la forma superficial ‘indito’ utilizada por las maestras la intención de denotar algo que no tiene valor, y que, por lo tanto, se marca lingüísticamente como algo pequeño. Y en pri-

mera instancia, no es difícil empatizar con el entrevistado y compartir su interpretación. Sin embargo, ¿podríamos encontrarnos frente a un caso de discordancia entre la intención inicial de la maestra o maestras y la interpretación final del entrevistado? Sin pretender defender o justificar de ninguna manera el uso de ‘indito’ para referirse a los miembros de los pueblos indígenas mexicanos, veamos cómo puede cambiar la interpretación de la frase ‘traigan sus ropas de inditos’ al contrastarla con las funciones comunicativas más comunes que se ha encontrado que el diminutivo cumple en el español.

Reynoso Noverón (2001: 35) señala que “[...] el uso del diminutivo en español puede cubrir necesidades de comunicación de tipo referencial, como cuantificador de tamaño [...]”. Así, en español una de las funciones del diminutivo es señalar en el habla que el referente mencionado es objetivamente más pequeño que otro u otros, por ejemplo, en el caso de cuchara/cucharita, planta/plantita, etc., sin codificar semánticamente un juicio de valor. Sin embargo, existe evidencia que sugiere que las funciones predominantes del diminutivo son de carácter afectivo, como un medio que permite al hablante agregar un matiz lúdico al discurso que “[...] reduce la distancia psicológica entre el hablante y el oyente” (idem, 2001: 39), y que en muchas instancias es posible interpretar como “[...] una muestra de afecto, cariño o solidaridad por parte del hablante” (*ibíd.*), llegándose incluso a postular en la literatura, señala la autora, que esta función afectiva constituiría el uso prototípico del diminutivo en español.

Así, a la luz de estas características del diminutivo en español, y en el contexto particular en el que la frase en cuestión fue producida, es necesario reconocer que las posibilidades interpretativas de ‘traigan sus ropas de inditos’ se amplían para abarcar interpretaciones en las que el diminutivo no es una marca de desprecio y falta de valor de lo indígena, sino una marca de afecto (aunque quizá expresado de una manera desafortunada). Sin embargo, también es posible apreciar que esta mayor libertad interpretativa se vería

enormemente reducida, por ejemplo, si comparamos el efecto semántico que tendría el uso del sufijo *-illo* en vez de *-ito* en un caso como este. Podemos encontrar otro ejemplo de dificultad interpretativa al analizar un discurso como el presentado en el siguiente pasaje, fragmento de una entrevista realizada por Terborg (2004) en el marco de una investigación sobre el desplazamiento de la lengua otomí en la comunidad de San Cristóbal Huichochitlán, Estado de México:

“Pues - bueno para- para nosotros aquí - pus casi ya es un poquito más CIVILIZADO hablar en español que en otomí. Porque no sabíamos hablar casi bien en español [...] Entonces - por eso - este - pues por lo mismo - este - ya casi los jóvenes de aquí - YA - BUENO - SIENTEN QUE NOSOTROS YA ESTAMOS UN POQUITO SEMI CIVILIZADOS porque estamos hablando en ESPAÑOL”. [Énfasis en el original] (*Guillermina*, en Terborg, 2004: 264).

En este caso particular, aunque compartimos la interpretación que hace Terborg, en el sentido de que en su discurso la entrevistada expresa cierta aceptación de los “valores del grupo mayoritario [los hispanohablantes de la ciudad de Toluca], del cual ella normalmente recibe el trato discriminatorio” (ídem), en un plano estrictamente teórico y dados los datos lingüísticos presentados, ¿qué tan lícito es realizar la interpretación “Guillermina cree que [civilización] = [uso y conocimiento del español], mientras que [falta de civilización] = [hablar lengua indígena]”? Es decir, la interpretación de que Guillermina cree que hablar lengua indígena significa ser menos civilizado que hablar español. En especial, la dificultad radica en la interpretación del par adverbial *casi ya* en la frase “pus casi ya es un poquito más CIVILIZADO hablar en español que en otomí”, y en decidir de qué manera matiza el significado de la frase, si es que lo hace.

Este problema de interpretación surge tanto de la naturaleza fragmentaria de los datos, como del análisis mismo que es posible realizar con ellos. En lo que respecta al análisis, es importante recalcar las distintas ventajas y limitaciones del análisis conversacional frente al análisis del discurso. Si se realizara un análisis conversacional a este pasaje como parte de una conversación más extensa (analizando por supuesto tanto los rasgos prosódicos del discurso, como, idealmente, los gestos de los participantes), es posible que el sentido de la frase “pus casi ya es un poquito más CIVILIZADO hablar en español que en otomí” se develaría por la propio hablante durante el transcurso de la conversación (Wooffitt, 2005).

En contraste, al realizar el análisis discursivo de un fragmento de conversación descontextualizado, en el que no conocemos el contexto conversacional (específicamente qué información antecede y precede al pasaje analizado), y donde además no se registraron en la transcripción los distintos rasgos prosódicos del discurso, el investigador se ve forzado a realizar una verdadera exégesis, descifrando el discurso sin contar con datos contextuales que pueden resultar imprescindibles para determinar la intención del hablante. Obviamente, es posible que muchos de estos problemas sean mínimos o inexistentes cuando es el propio investigador quien realizó las entrevistas, puesto que inevitablemente, al realizar el análisis discursivo, éste se nutrirá de sus recuerdos acerca de la entonación utilizada por el hablante y los gestos realizados durante la enunciación, aunque éstos no se hayan registrado por medios audiovisuales o indicado en las transcripciones.

Sin embargo, interpretar un discurso y descifrar la intención de un hablante es un verdadero ejercicio de lectura de mente que puede resultar difícil incluso en una conversación cara a cara, por lo que debemos ser cautelosos al momento de realizar cualquier ejercicio de identificación y análisis de los estereotipos identitarios expresados a través del discurso.

#### 4. P'urhépecha, turís y 'turís a fuerza': *conflictos* y negociaciones identitarias en dos comunidades indígenas de Michoacán

Las comunidades indígenas de Santa Fe de la Laguna y San Jerónimo Purenchécuaro trazan su historia por lo menos al siglo XVI, y actualmente pertenecen al municipio de Quiroga, en la ribera norte del lago de Pátzcuaro. En la década de 1940, la mayoría de sus habitantes eran hablantes del p'urhépecha, muchos de ellos monolingües, y las actividades económicas más importantes en ambas comunidades eran la agricultura, la artesanía y la pesca. Históricamente, el contacto intercomunitario era frecuente y amistoso, y era común que los habitantes de ambas comunidades se reunieran en distintas fiestas y celebraciones religiosas. Para 1970, el bilingüismo en p'urhépecha y español se había generalizado, y para el 2010, la lengua p'urhépecha se mantenía vital únicamente en Santa Fe.<sup>7</sup> En San Jerónimo, la desaparición de la lengua p'urhépecha, así como de otras manifestaciones de la cultura indígena comenzó en la década de 1940, con la llegada a la comunidad del maestro rural Salvador Gasca Ruíz (Torres Sánchez, 2004; Chávez Rivadeneyra, 2006), un mestizo hispanohablante que fomentó la estigmatización de la lengua y vestimenta indígenas. Gasca Ruíz fue tan exitoso en su labor, que ya en la década de 1970, durante el periodo de implementación de un proyecto de educación en el que maestros bilingües en p'urhépecha y español trabajarían en las escuelas primarias rurales federales de muchas comunidades indígenas del Estado, Vargas (1994: 154) señala que:

[...] ciertas comunidades, como San Jerónimo Purenchécuaro [...] no habían aceptado la presencia de los maestros "indigenistas" ni la educación bilingüe impartida por ellos por considerar que, por el bajo índice de hablantes en lengua indígena, su uso en el proceso de enseñanza no era necesario o deseable.

Sin embargo, actualmente las actitudes hacia la lengua y la identidad indígena han cambiado en la comunidad, y al entrevistar a varios pobladores de San Jerónimo, pude apreciar un sentimiento renovado de orgullo étnico y cultural, así como un interés por recuperar la lengua p'urhépecha. Someramente, este es el trasfondo en el que los siguientes fragmentos de discurso serán comentados. Los textos son producto de entrevistas realizadas personalmente en las comunidades de Santa Fe y San Jerónimo en el 2009 y el 2011, respectivamente. Los dos entrevistados se indicarán con las grafías **I.E.1.**, y **I.E.2.** (Informante experto 1 y 2), mientras que el investigador se indicará mediante la grafía **I.**<sup>8</sup> El énfasis del hablante se señalará por medio del subrayado, mientras que el énfasis añadido se señalará por medio de negritas. En muchas culturas indígenas de México existe una distinción léxica clara entre un 'nosotros' indígena y un 'ellos' mestizo e hispanohablante. De esta manera, podemos encontrar las dicotomías *maya/kaxlan* (Bertely Busquets, Sartorello & Arcos Vázquez, 2015); *yoreme/yori* (Harriss, 2012); *ayuk/akats* (Trujillo, 2012) y *o'odam/chúchikas* (Bartolomé, 2006). Entre los p'urhépecha, actualmente se utilizan los vocablos *turish*, *turishka*, *turishi* y *turís* para referirse a los mestizos hispanohablantes, mientras que *p'urhépecha* (y cada vez con menos frecuencia, 'tarasco') se utiliza para nombrarse a sí mismos. Sin embargo, los procesos de mestizaje y pérdida de la lengua indígena, y otros rasgos y tradiciones culturales tradicionales, entre los pobladores de comunidades que actualmente se autoadscriben como p'urhépecha hace casi imposible establecer una definición única de cuáles son los atributos estereotípicos de la categoría *turís* y cuáles aquellos de la categoría *p'urhépecha*. El conflicto identitario entre San Jerónimo Purenchécuaro y Santa Fe de la Laguna radica en que, para los habitantes de Santa Fe, los habitantes de San Jerónimo ya no son 'verdaderamente' p'urhépecha, sino *turís*, mestizos, debido a que entre 1940 y 1980, ellos mismos renegaron de su identidad indígena y se deshicieron de la lengua y la vestimenta típica, rasgos estereotípicos de los p'urhépecha de la región. Sin embargo, actualmente los habitantes de

San Jerónimo, particularmente las generaciones a quienes se les negó la adquisición del p'urhépecha cuando eran infantes, sostienen que en efecto sí son p'urhépecha, a pesar de no poder hablar la lengua p'urhépecha y no poseer, por lo tanto, uno de los atributos que en Santa Fe es un componente esencial de la identidad p'urhépecha.

En relación a la lengua p'urhépecha, los habitantes de San Jerónimo Purenchécuaro se consideran a sí mismos como indígenas, a pesar de que un gran número de los pobladores no hablan la lengua p'urhépecha. Los habitantes de Santa Fe consideran que los habitantes de San Jerónimo son *turís*, es decir, no indígenas, mestizos, precisamente por esta falta de dominio de la lengua indígena. Para los habitantes de San Jerónimo, su identidad indígena no depende de parámetros lingüísticos, mientras que, para los habitantes de Santa Fe, es posible que el parámetro lingüístico se encuentre entre los más importantes, como puede apreciarse en los siguientes pasajes, en los que el informante experto 1 rememora la época en la que se hablaba todavía p'urhépecha en San Jerónimo, y reflexiona después acerca de la migración en San Jerónimo y sus efectos:

**I:** Cuando eras, [...] ¿cuando eras niño tú te acuerdas en qué comunidades aquí cerquita hablaban p'urhépecha?

**I.E.1:** Ah sí.

**I:** ¿En cuáles?

**I.E.1:** Sí, pues en todas casi, bueno, no no, no en todas pues porque ya ve-, los que pertenecemos todos al municipio, los que hablaban eran de San Jerónimo, en ese tiempo todavía, hablaban p'urhépecha en San Jerónimo, todos. Nos íbamos en las fiestas, como en estos casos el día de hoy, acude mucha gente a San Jerónimo a... ellos tienen otra tradición otra clase de costumbre, preparan atole con pan y regalan a la gente de fuera, les regalan, y esa es la tirada que nosotros íbamos, pero aquel entonces sí, sí hablaba mucha gente, más las mayorcitas pues, las señoras, señoras

grandes, todos en p'urhépecha nadie que, en castellano, nada. Hasta los niños, pero ora, me acuerdo ya que ya casi casi como... pues ya fue como en (6.0) porque yo soy del... creo del cincuenta, cincuenta entonces ya del cincuenta, sesenta cuando me acuerdo como como del sesenta y cinco, como del sesenta y cinco... ya iba yo a San Jerónimo, en ese tiempo, 1965 y hablaban todavía el p'urhépecha, conservaban muy bien, uno que otro de los que se iban a Estados Unidos, esos son los que regresaban y ya, ya empezaban a hablar en español, o los maestros. Pero ya de acá ya para, pal ochenta ya ya, como que se fueron cambiando de volada. En San Andrés [San Andrés Ziróndaro, una comunidad ubicada a pocos kilómetros de San Jerónimo], ahí todavía sigue, ahí sigue igual como aquí, ¿no, no has ido a visitar? Ahí sigue igual como aquí, conservan muy bien.

Y al responder a una pregunta sobre el número de habitantes de Santa Fe que han migrado a los Estados Unidos:

**I.E.1:** No, aquí unos cuantos nada más, pero, no, no se aventaban así a, a dos, a cuatro cinco [años], si acaso un año y ya, duraban. Pero en San Jerónimo, ya de ahí de... como del sesenta ya había mucha gente allá arriba [en los Estados Unidos], del sesenta, ya para acá, también dicen que ya para ( ) setenta, ochenta, noventa, no, ya no había gente [en el pueblo]. Ya nomás llegaban en las fiestas, como el día septiembre, el día treinta de septiembre, mes de septiembre, es la fiesta patronal de ellos. Es cuando regresan, ahhh tons sí mira, pinches carrazos, pos to-, **manada de huatos** que vienen, con sus carrazos ya, **pinches atejanados**. **Ningún cabrón que hable en p'urhépecha.** Ya nomás falta, ya nomás falta que allá hablen inglés, porque ya casi pues, unos hablan inglés, ps están, ya unos se casaron, mucha gente se casó allá, allá, [con] gringas. Incluso también aquí ya va pasando lo mismo, aquí también hay unos que ya se, se están casando, un sobrino mío, ya se casó con una gringa, hijo de un

hermano mío, ya se casó allá con una gringa, ya tiene creo, seis años y dice que ya no va a, ya no va a regresar. Sí le digo a mi hermano: 'ya ves hermano', dice, 'pero pues qué quieres que haga pues carnal'.

En primer lugar, resalta el cambio de tono entre el primer y el segundo pasaje. Mientras que en la remembranza el lenguaje es relativamente neutro, el lenguaje utilizado en el segundo pasaje exhibe una carga emocional no apreciable en el primero al referirse a los habitantes de San Jerónimo. Calificativos como 'manada', 'pinches *atejanados*' (de tejano, posiblemente por el uso de sombrero tejano), y expresiones como "ningún cabrón que hable p'urhépecha" denotan la valoración negativa de los migrantes que retornaban no solo no hablando en p'urhépecha, sino incluso "ya casi hablando en inglés".

La importancia de la lengua p'urhépecha como un componente de la identidad de los habitantes de Santa Fe se manifiesta de una manera muy clara en el siguiente pasaje, donde se hace referencia explícita a que el entrevistado es *turís* a fuerza y a que "es como los de San Jerónimo" por hablar español dentro de la comunidad con otros habitantes de Santa Fe. Como dato contextual, por razones laborales el entrevistado hablaba cotidianamente en español con mestizos hispanohablantes.

**I.E.1:** "A mí me ha sucedido a veces, y, bueno, yo a veces me río solo. Cuando estoy, cuando estoy con *compas* allá arriba, hablando, hablando en p'urhépecha, puro estamos hablando en p'urhépecha, equis cosa y todo eso, y de repente se me sale y empiezo a hablar en español, y ya uno se me queda viendo y dice "ya vas a empezar otra vez, tú eres turí-", así le dicen en p'urhépecha "*turís a fuerza*", y esa palabra significa que, que uno quiere ser, que uno quiere ser como gente espa- español o como gente, sí de gente español, pero a la fuerza porque no lo somos, a fuerza

quiere decir a fuerza. Y ya meten este “( ) *turís a fuerza*”, sí porque uno, uno quiere hablar a, a fuerza sabiendo que no estoy con gente de, de razón, con gente turís, con gente pues de español, no. A la vez yo creo que ( ), es que, es que así estoy acostumbrado, como me visita mucha gente ahí de fuera, y siempre platico pues así en español con ellos y, y a veces me sale y “no, nunca no hables así porque nosotros estamos hablando en p’urhépecha nuestra idioma” (risas) y yo creo por eso está bien porque, ( ) **los de San Jerónimo así son**, mira, revuelven, p’urhépecha y, y castellano, p’urhépecha y castellano y así y hasta donde quiera hablan así, y **por eso aquí luego dicen pues, “tú eres como los de San Jerónimo, no seas como de San Jerónimo, eres de Santa Fe”**.

Esta narración es muy interesante porque hace explícito un estereotipo que los habitantes de Santa Fe han incorporado en la construcción de la identidad de su endogrupo (“los habitantes de Santa Fe hablan p’urhépecha”), así como también hace explícito que, por lo menos para estos individuos, los habitantes de San Jerónimo pertenecen a un exogrupo al que no se debe imitar. Adicionalmente, otro estereotipo que este pasaje deja entrever se relaciona con el calificativo *turís a fuerza*. Los habitantes de Santa Fe ven como algo reprobable el mezclar p’urhépecha y español, pero la frase misma es una mezcla de códigos que se contraponen a la afirmación de que “los habitantes de Santa Fe no mezclan español y p’urhépecha”. Sin embargo, es posible que la fuerza del estereotipo les impida a los hablantes percibir la contradicción entre lo que dicen (“aquí no mezclamos p’urhépecha y español”) y lo que en realidad hacen (mezclar p’urhépecha y español). Así, se puede vislumbrar que, para estos habitantes de Santa Fe, la lengua p’urhépecha se ha convertido en un rasgo importante que marca una diferencia entre los habitantes de Santa Fe y los de San Jerónimo.

Este pasaje también exhibe que la identidad tiene una dimensión performativa e histriónica muy importante. La identidad no sólo se posee, sino que también se actúa. En el contexto en el que se llevó a cabo el intercambio narrado, una persona **es** p'urhépecha o **no es** p'urhépecha, **es** turís a fuerza o no lo es, por la manera en la que se comporta (algo que el individuo está en condiciones de controlar y modificar), y entre las características que le es posible modificar al individuo se encuentra el uso del lenguaje. En el siguiente pasaje, continuación del precedente, el entrevistado profundiza en su reflexión acerca del uso del p'urhépecha por las personas de Santa Fe, y puede apreciarse también la importancia que se le confiere a la lengua indígena como un componente de la identidad comunitaria, a tal grado que su uso se vuelve normativo para los individuos evaluados como pertenecientes al endogrupo:

**I.E.1:** “Y cambia la gente así. Cambia la gente quiera o no pero, pues es que al escuchar tanto escuchar así ya, ya uno empieza a hablar así. Yo por eso digo que, he he llegado también, conocer a mi propia familia, tengo un chavo que, que está por allá por Puebla, un muchacho allá se casó, ya está viviendo allá casi ya como seis años. Ya habla como la gente de allá, ya no habla en español [de] aquí, menos [en] p'urhépecha. Y, hace, el año pasado en agosto, en septiembre pa no echar mentiras, en septiembre en la fiesta, vino. Y ya no quería hablar en p'urhépecha y le digo “¿porqué dejaste de hablar en p'urhépecha? Mira, cuando, cuando llegas aquí en Santa Fe háblanos en p'urhépecha, cuando vas a estar aquí con tu papá. Cuando vas a estar allá con tu mujer con tu familia, familias que tienes allá, háblale así como estás hablando en español, pero llegando aquí, por favor tienes que hablar en p'urhépecha porque tú, **tú no eres turís**, le dije. “Ah, papá ¿y eso que tiene que ver?, ¿qué tiene de malo?”; dice”.

Sobre la expresión **turís**, algunas otras expresiones que fueron utilizadas por este informante en distintas ocasiones, al parecer como sinónimos son: gente castellano, gente de razón, gente espa-

ñol, gente mestiza y gente de raza mestiza. Por su parte, y en relación con el mismo calificativo, el entrevistado de San Jerónimo comentó lo siguiente:

**I.E.2:** “Una vez me, me dijo [un reconocido intelectual y académico oriundo de Santa Fe]: “**ustedes ya son turís**. Ustedes ya ni hablan [el p’urhépecha]”, pero yo, yo digo “¿ves el traje típico que ustedes usan [en Santa Fe]? El de ustedes no es verdaderamente auténtico. Ustedes lo tomaron, lo copiaron del nuestro”. Porque aquí así era antes, y el de Santa Fe no era así”.

En este pasaje puede apreciarse el meollo del conflicto, la re-categorización que los habitantes de Santa Fe han hecho respecto a los habitantes de San Jerónimo, sacándolos de la categoría ‘p’urhépecha’ y colocándolos en la categoría ‘turís’, mestizo. Por su lado, los habitantes de San Jerónimo rechazan esta re-categorización, y buscan construir una identidad p’urhépecha que no depende del conocimiento y el uso de la lengua indígena al grado en que lo hace en Santa Fe. En el centro del conflicto se encuentra una concepción de la categoría ‘p’urhépecha’ que es mutuamente excluyente, y que, en el caso de San Jerónimo, incluye un rasgo que para los habitantes de Santa Fe es estereotípico del exogrupo mestizo. Adicionalmente, los esfuerzos que los habitantes de San Jerónimo llevan a cabo por construir una categoría de “p’urhépecha”, a la cual les sea posible adscribirse, sugiere que se encuentran inmersos en el tránsito desde una identidad estigmatizada (en la que lo indígena era motivo de vergüenza) hacia una identidad en la que lo indígena es motivo de orgullo.

## Reflexiones finales

Si bien este espacio no fue suficiente para abordar con profundidad el tema, espero haber mostrado que la relación entre los estereotipos y la construcción identitaria no es un fenómeno unidi-

mensional. Al hablar de los estereotipos y su relación con distintas problemáticas que afectan a los pueblos indígenas, la bibliografía se inclina marcadamente hacia la discusión de los estereotipos negativos, llegando, a mi parecer, a equipararse ‘estereotipo’ con ‘estereotipo negativo’ (véase por ejemplo Brumm Roessler, 2006; Carranza Brito, 2010; Chanona Pérez, 2011; Chiclana Miranda, 2011; Hendry, 2005; Trujillo Tamez, 2012), y es posible que este sesgo haya obstaculizado el desarrollo de una discusión objetiva acerca del papel que juegan los estereotipos (positivos y negativos) en la construcción de la identidad personal y social de los individuos indígenas.

Mientras que tanto la identidad estigmatizada como la identidad idealizada se construyen por medio de la difusión y perpetuación de estereotipos negativos y positivos que no reflejan los atributos y acciones reales de los individuos con quienes se asocian dichos estereotipos, el orgullo étnico puede incorporar tanto rasgos estereotípicos negativos como positivos, y es más bien la aceptación y la valoración que se hace de éstos, las que aportan al individuo su sentimiento de orgullo dentro de una identidad compartida. Aunque pueda parecer paradójico, es posible que precisamente sea la aceptación de que toda identidad está formada de un conjunto de estereotipos (positivos, negativos y neutros), la que nos permita a todos los habitantes del México contemporáneo descubrir la igualdad y la humanidad que compartimos, como mujeres y hombres, indígenas y mestizos, jóvenes y ancianos, ricos y pobres, hablantes del español y hablantes de lengua indígena, y un sinnúmero de otras categorías sociales y culturales, y comenzar finalmente a resolver los problemas sociales que nos aquejan.

## Referencias

Adare, S. S. (2005). *“Indian” stereotypes in TV science fiction: First Nations’ voices speak out*. Austin: University of Texas Press.

- Alvard, M. S. (1993). Testing the “ecologically noble savage” hypothesis: interspecific prey choice by Piro hunters of Amazonian Peru. *Human Ecology*, 21, 355.
- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Cambridge: Perseus Books
- Barragán Pérez, B. J. (2013). *La vitalidad del tu'un savi en Alcozauca de Guerrero, Guerrero*. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, 2006(9), 28-48.
- Bertely Busquets, M., Sartorello, S. C., & Arcos Vásquez, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- Brumm Roessler, M. M. (2006). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.
- Carranza Brito, M. R. (2010). *Una situación de contacto dialectal en el Este de Estados Unidos: acercamiento sociolingüístico al español de atlixquenses*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Chanona Pérez, O. G. (2011). *Negociación e identidad en el evento de compra-venta dentro del ecoturismo en la comunidad maya-lacandón asentada en Lacanha-Chansayab, Chiapas*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Chávez Rivadeneira D. (2006). *Contacto lingüístico entre el español y el purépecha*. México: CONACULTA/DGCP.
- Chiclana Miranda, I. (2011). *Desbrozando silencios: el impacto de las políticas de representación social en la No-Historia de los afro-descendientes mexicanos*. *Estudio regional, Orizaba, Veracruz, 1675-1802*. Tesis de doctorado en Antropología. México: UNAM.
- Cuddy, A. J. C. & Fiske, S. T. (2002). Doddering but dear: process, content, and function in stereotyping of older Persons. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 3-26). Cambridge: MIT.
- Danesi, M. (2004). *A basic course in anthropological linguistics*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

- Dovidio, J. F., Glick, P. & Rudman, L. A. (2005). Introduction: reflecting on The Nature of Prejudice: fifty years after Allport. En J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.) *On the nature of prejudice: fifty years after Allport*. (pp. 1-15). Gospons: Blackwell.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. España: Cambridge University Press.
- Fiske, S. T. & Ruscher, J. B. (1993). Negative interdependence and prejudice: Whence the affect? En D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping* (pp. 239-268). San Diego: Academic Press.
- Gámez Espinoza, A. (2006). *Popolocas: Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Gran Diccionario Náhuatl (GDN). (2016). Consultada agosto 13, 2016 en <http://www.gdn.unam.mx>.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Golub, S. A., Filibowicz, A. & Langer, E. J. (2002). Acting your age. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 277-294). Cambridge: MIT.
- Hames, R. (2007). The Ecologically Noble Savage debate. *Annual Review of Anthropology*, 37. 177-190.
- Harriss C. (2012). *Wa ási - kehkí buu naaósa-buga "Hasta aquí son todas las palabras": la ideología lingüística en la construcción de la identidad entre los guarijó del alto mayo*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Heath, L. & Scott Tindale, R. (1994). Heuristics and biases in applied settings: an introduction. En Heath, L. *et al.* (Eds.), *Applications of heuristics and biases to social issues*. (pp. 1-12). Nueva York: Springer.
- Hendry, J. (2005). *Reclaiming culture: indigenous people and self representation*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). (2016) Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México: Michoacán de Ocampo. México. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM16michoacan/nomenclatura.html>.

- Kite, M. E. & Wagner, L. S. (2002). Attitudes toward Older Adults. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 129-161). Cambridge: MIT.
- Krauss Whitbourne, S. & Sneed, J. R. (2002). The paradox of well-being, identity processes, and stereotype threat: ageism and its potential relationships to the self in later life. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 247-273). Cambridge: MIT.
- Levy, B. R. & Banaji, M. R. (2002). Implicit ageism. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 49-76). Cambridge: MIT.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Nueva York: Harcourt.
- Major, B. & Crocker, J. (1993). Social stigma: the consequences of attributional ambiguity. En D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping* (pp. 345-370). San Diego: Academic Press.
- Montepare, J. M. & Zebrowitz, L. A. (2002). A social-developmental view of ageism. En T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 77-125). Cambridge: MIT.
- Nadasdy, P. (2005). "Transcending the debate over the ecologically noble Indian: indigenous peoples and environmentalism". *Ethnohistory*, 52(2), 291-331.
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2010a). *You know you're Mexican if...* (Video, part 1) [https://www.youtube.com/watch?v=7qc\\_hgpe6eA](https://www.youtube.com/watch?v=7qc_hgpe6eA).
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2010b). *You know you're Mexican if...* (Video, part 2) <https://www.youtube.com/watch?v=fS7Zaoj4KTE>.
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2010c). *You know you're Mexican if...* (Video, part 3) <https://www.youtube.com/watch?v=EVAmPY2YcMM>.
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2011a). *You know you're Mexican if...* (Video, part 4) [https://www.youtube.com/watch?v=\\_LCdb2qUBGQ](https://www.youtube.com/watch?v=_LCdb2qUBGQ).
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2011b). *You know you're Mexican if...* (Video, part 5) <https://www.youtube.com/watch?v=f2I84CoDaGA>.
- Ochoa, E. & Arredondo, A. (2013). *You know you're Mexican if...* (Video, part 6) <https://www.youtube.com/watch?v=eCq3bYAG6Oo>.

- Pasupathi, M. & Löckenhoff, C. E. (2002). "Ageist behavior", en T. D. Nelson (Ed.), *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 201-246). Cambridge: MIT.
- Payne, B. K. (2001). Prejudice and perception: the role of automatic and controlled processes in misperceiving a weapon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 181-192.
- Quinn, D. M. (2000). Concealable versus conspicuous stigmatized identities. En S. L. & C. van Laar (Eds.), *Stigma and group inequality: social psychological perspectives* (pp. 83-103). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Redford, K. H. (1991). "The Ecologically Noble Savage", *Cultural Survival Quarterly*, 15(1). Disponible en línea en <https://www.culturalsurvival.org/ourpublications/csq/article/the-ecologically-noble-savage>.
- Reynoso Noverón, J. (2001). *Los diminutivos en el español: un estudio de dialectología comparada*. Tesis de doctorado en Lingüística Hispánica. México: UNAM.
- Rico Lemus, G. (2015a). Contracción y desintegración de la comunidad lingüística p'urhépecha en el siglo XXI: el caso de la región lacustre de Pátzcuaro. *Relaciones*, 36(144), 257-302.
- Rico Lemus, G. (2015b). *Dinámicas de desplazamiento y resistencia lingüística en la región p'urhépecha del lago de Pátzcuaro, Michoacán*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Roskamp, H. (2010). Los nahuas de Tzintzuntzan-Huitzitzilan, Michoacán: historia, mito y legitimación de un señorío prehispánico. *Journal de la Société des Américanistes*, 96(1), 75-106.
- Saiz, J. L., Rapimán, M. E. & Mladinic, A. (2008). Estereotipos sobre los mapuches; su reciente evolución. *Psyche*, 17(2), 27-40.
- Stroessner, S. J. & Mackie, D.M. (1993). Affect and perceived group variability: implications for stereotyping and prejudice. En D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition, and stereotyping* (pp. 63-86). San Diego: Academic Press.
- Terborg, R. (2004). *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Torres Sánchez, R. (2004). *Purenchécuaro: una microhistoria etnográfica*. Morelia: CDI/PACMYC/ TAPIMAR A.C.

- Trujillo Tamez, I. (2012). *La vitalidad lingüística de la lengua ayuk o mixe en tres comunidades: Tamazulapam del Espíritu Santo, San Lucas Camotlán y San Juan Guichicovi*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Vasconcelos, J. (1978 [1956]). *Breve historia de México*. México: Continental.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Velázquez Vilchis, V. (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del matlazinca y el atzinca: desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México*. Tesis de doctorado en Lingüística. México: UNAM.
- Whitley, B. E., Jr. & Kite, M. E. (2010). *The Psychology of Prejudice and Discrimination*, Belmont: Wadsworth.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage.

## Notas

- 1 Este trabajo se elaboró como parte del proyecto PAPIIT IN404313-RN404313 (UNAM) “Situaciones y prácticas bilingües que contribuyen al mantenimiento-desplazamiento de lenguas. Análisis del ,conocimiento’ y de la ,máxima facilidad compartida’ como sistemas complejos”.
- 2 Al 13 de julio de 2016, los seis videos citados tenían un promedio conjunto de 55, 334,895 visualizaciones, y un promedio global de 98% de calificaciones de “me gusta” (461,885 “me gusta” vs 9,519 “no me gusta”) entre un público mayoritariamente mexicano y méxico-americano, a juzgar por sus fotografías y nombres de perfil.
- 3 “[...] el sentido de pertenencia es un asunto altamente personal. Es posible incluso que dos miembros del mismo endogrupo puedan concebir su composición en formas extremadamente divergentes.”
- 4 “Puesto que el medio ambiente real es en su conjunto demasiado grande, demasiado complejo y demasiado pasajero como para conocerlo directamente. No estamos equipados para manejar tanta sutileza, tanta variedad, tantas permutaciones y combinaciones. Y aunque estamos obligados a actuar en ese medio ambiente, nos vemos forzados a reconstruirlo en un modelo más sencillo antes de poder manejarlo.”
- 5 Sin embargo, la mayor velocidad del procesamiento por medio de estereotipos tiene también la gran desventaja de conducir a inexactitudes y juicios erróneos. Un ejemplo interesante de esto es el experimento de reconocimiento de “armas” y “herramientas” (Payne, 2001), en donde, en un contexto experimental, se demostró que las personas blancas de los Estados Unidos, tendían a reconocer un arma en la imagen de una herramienta cuando esta imagen era precedida rápidamente por la imagen de una persona afroamericana, mientras que sí reconocían la herramienta cuando la imagen era de una persona blanca.
- 6 Esta denominación perdura hasta nuestros días en el nombre de la entidad federativa, y en el gentilicio “michoacanos” con el que se denomina a las personas oriundas de Michoacán.
- 7 Actualmente, la mayoría de los habitantes de Santa Fe de la Laguna son bilingües en p’urhépecha y español, y cuando hablan esta última lengua, es difícil distinguir alguna diferencia con el español que hablan los hispanohablantes monolingües de la región. En la comunidad, únicamente los infantes muy pequeños y los adultos ya muy mayores muestran una tendencia hacia el monolingüismo en p’urhépecha.
- 8 El informante experto 1 es un hombre de aproximadamente 60 años, nacido en Santa Fe y que ha ocupado un número considerable de cargos en la comunidad, tanto civiles como religiosos, llegando incluso a ser Jefe de Tenencia en su juventud. El informante experto 2 es un hombre de aproximadamente 55 años,

oriundo de San Jerónimo Purechécuaro y maestro de sexto grado en la primaria su comunidad. El informante experto 1 es bilingüe en p'urhépecha y español, mientras que el informante experto 2, de acuerdo con su propia evaluación, entiende un poco el p'urhépecha pero no sabe hablarlo.



## **Identidad indígena y pérdida de lenguas. El caso de Mecapalapa, Pantepec, Puebla**

Lourdes Neri

La pérdida de las lenguas es una situación que se vive a nivel internacional, muchas de ellas pierden hablantes día con día, sea que algunas se desplacen frente a otras o que pierdan importancia en su comunidad. En general, es posible decir que hay distintas fuerzas que entran en juego para el mantenimiento y la desaparición de las lenguas. Como parte de la situación de la pérdida de las lenguas también se vive un proceso de cambio identitario. Por ello, en este trabajo se tratará la relación que existe entre la pérdida de las lenguas y la identidad de las personas que viven este proceso, en un caso de estudio en particular en la sierra norte de Puebla en México, específicamente en la comunidad de Mecapalapa, Pantepec.

En México, y prácticamente desde la conquista del país por los españoles, la política lingüística ha favorecido a la lengua española hasta la actualidad, con la salvedad de los cambios posteriores al surgimiento del movimiento zapatista, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los años noventa, que puso en la discusión nacional a la población indígena. Entre estas transformaciones tenemos: las modificaciones al Art. 2º. Constitucional (2001), que menciona que el país se constituye como una nación pluricultural y multilingüe; la redacción posterior de La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

(2003), en la cual se plantea la necesidad de crear un instituto que salvaguarde a las lenguas indígenas; de ahí se formó también el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), encargado de documentar y promover a las lenguas indígenas de México. Si bien, las acciones anteriores han sido relevantes y han fortalecido a la población indígena y a sus lenguas, en la práctica, muchos de sus derechos siguen siendo violados y las condiciones de discriminación e inequidad hacia los indígenas y sus lenguas permanecen, por lo que muchos de los idiomas originarios están desapareciendo.

Para conocer la relación entre identidad y pérdida de lenguas. Primero, explicaremos qué entendemos por mantenimiento-desplazamiento y pérdida de lenguas y posteriormente, se tratará el tema del multiculturalismo y la identidad. El fenómeno de mantenimiento-desplazamiento se refiere al proceso por el cual, determinada población de hablantes de una lengua opta por el uso y la continuidad de su lengua (mantenimiento), o bien, declina a favor de otra (desplazamiento) (Fasold, 1990). Aquí es importante señalar que se está entendiendo el desplazamiento como la pérdida de hablantes, por lo que no nos estaríamos refiriendo a cambios lingüísticos que se relacionan con la estructura de lengua, sino a la falta de transmisión de la lengua de generación en generación y a la reducción del número de personas que hablen dicha lengua.

En general, las causas que influyen a favor o no del uso de determinada lengua, dependen de múltiples presiones que los hablantes de las lenguas experimentan, y que pueden ser de diferentes tipos, además de las acciones que contribuyen al desplazamiento de una determinada lengua, que pueden no ser siempre intencionadas o conscientes por parte de los hablantes (Terborg, 2004). Diversos autores, entre ellos Krauss (1992), preveían que una gran cantidad de lenguas dejarían de hablarse en el futuro, lo cual fue el prelude que favoreció la generación de diferentes investigaciones en el área de lingüística, con la intención de documentar las lenguas que estaban desapareciendo, así como para conocer las razones por las cuales algunas morían por completo y otras permanecerían en

riesgo. Además de que, por primera vez, se empezó a pensar en la importancia de su preservación.

En ese sentido, nos preguntamos ¿Por qué nos debería de importar que se muera una lengua? Las respuestas que se han dado en torno al tema se centran en que la muerte de las lenguas constituye siempre una desventaja, sin embargo, éstas son de diferentes tipos, a) desventajas para la humanidad, y b) desventajas para sus hablantes. En cuanto a la perspectiva que establece que la pérdida de lenguas es una desventaja para la humanidad, los autores consideran que si desaparece una lengua, entonces se pierde una cosmovisión (Zimmermann, 1992), en un sentido similar, también se piensa que el lenguaje es una creación “única” del cerebro y de la sociedad, por lo que su desaparición impediría la preservación de las culturas (Trudgill, 2002; Seifart, 2000). Sin embargo, en la actualidad, la perspectiva anteriormente mencionada no siempre es aceptada, ya que se considera que las culturas están en constante transformación.

La visión que considera que la muerte de las lenguas es una desventaja para sus hablantes (Fishman, 1991; Mufwene, 2001; Terborg, 2004), establece que en ocasiones las personas se dejan llevar por los cambios sociales que suceden en sus comunidades y posteriormente los hablantes se ven dañados e imbuidos por las transformaciones. Terborg menciona también que en estos casos los hablantes de la lengua indígena se vuelven grupos minoritarios dentro de su propia comunidad y su lengua no es valorada por sus propios hablantes. Esto se observa cuando las personas de mayor edad no son bilingües o ya no tienen suficiente dominio de la lengua mayoritaria (Terborg, 2004).

En el mismo sentido, Mufwene (2001) critica a los estudios de la lingüística que se han centrado más en la pérdida tipológica de las lenguas, pero poco en los hablantes, además de que este autor considera que es importante conocer cuáles son las condiciones medioambientales por las cuales los hablantes dejan de hablar una lengua o, por el contrario, aquellas que permiten que dicha lengua siga viviendo. Mufwene (2001) también menciona que habría que

diferenciar las situaciones en donde las comunidades son forzadas a dejar su lengua, con respecto a aquellas en donde los hablantes dejan de hablarlas por su propia voluntad.

Para poder proteger una lengua sería necesario saber si está en peligro de desaparición o no, para ello Kincade (1991) realizó una clasificación del nivel de peligro en que se encuentran las lenguas.

Clasificación de lenguas en peligro	Características
Lenguas viables	población numerosa y floreciente
Lenguas viables pero pequeñas	más de 1000 hablantes con fuerte organización interna, conciencia de identidad
Lenguas en peligro	lenguas habladas por suficientes personas, pero su existencia depende de circunstancias favorables de apoyo a la comunidad
Lenguas casi extinguidas	poca posibilidad de supervivencia, hablada sólo por mayores
Lenguas extinguidas	ha muerto el último hablante competente, no hay signo de recuperación

Tabla 1: Clasificación de las lenguas en peligro según Kincade (1991)

La clasificación anterior de Kincade, también pone en el centro al hablante y se muestran los dos extremos: las lenguas que son muy vitales y las que están muriendo o desapareciendo. Para Hagège hablar de una lengua en peligro es referirse a “numerosos signos que induzcan a pensar que las amenaza una extinción inmediata” (Hagège, 2002: 158). En este sentido, las distinciones anteriores se refieren a la posibilidad de delimitar la gravedad e intensidad del fenómeno del desplazamiento de las lenguas. La muerte de las lenguas, a diferencia de las lenguas amenazadas, significa que las len-

guas dejan de existir porque ya no existen hablantes. David Crystal (2001: 13) lo menciona de la siguiente manera:

Decir de una lengua que ha muerto es como decirlo de una persona. No podría ser de otra forma, porque las lenguas no existen sin las personas. Una lengua muere cuando no queda nadie que la hable. Cuando hablamos de la **muerte de lenguas**, necesariamente tendríamos que pasar por una especie de diagnóstico de la situación de dicha lengua para decir que se está muriendo y también conocer las causas de su muerte y prever el momento en que el deceso ocurrirá.

El modelo de ecología de presiones creado por Terborg & García Landa (2006, 2011 y 2013), también busca explicar los procesos de mantenimiento y desplazamiento de las lenguas, en este caso, se retoma la metáfora de la ecología aplicada a la lingüística. Estos autores dicen: “la pérdida de una lengua depende de los actos comunicativos en conjunto con el sistema complejo de la acción en general, de acuerdo a la relación de mutua influencia, que sin embargo falla en su realización al establecer los límites entre causa y efecto” (Terborg & García Landa, 2013: 20). El modelo de la ecología de presiones tiene su centro en la **acción** de los sujetos y en las **presiones** a las que se ven sometidos de manera cotidiana, pero estas acciones se desarrollan en un gran contexto que es el estado del mundo. Se dice que todas las acciones se generan por las presiones que experimentan los individuos y que los llevan a realizar ciertos actos o decidirse por no realizarlos. La presión es entendida como la fuerza que te lleva a realizar una acción, hay que considerar que las presiones son diferentes para cada persona, ya que los contextos de acción y las relaciones de poder también difieren. Terborg menciona que hay diferencias también entre las personas que experimentan desigualdades y desventajas, en este sentido hay que pensar en un contexto social más amplio en el que estamos permeados por relaciones de poder y por diferencias de todo tipo (so-

cial, económico, étnico, entre otras). Sin embargo, esas desigualdades en las que todos coexistimos pueden convertirse también en desventajas cuando existe un grupo que ostenta su poder frente a los otros y que además los coacciona para realizar ciertas acciones. Esta idea llevada a la dinámica de las lenguas se expresa en situaciones en las que los hablantes se ven forzados a dejar de hablar su lengua. Si bien, las culturas y sus lenguas se transforman continuamente, no es lo mismo pensar en un cambio generado por la propia población, a una transformación que se imponga por un grupo que tenga más poder sobre otro; y que entonces, el grupo que tiene menos poder considere a su propia lengua como un impedimento o inconveniente para desarrollarse, es entonces cuando ellos consideran que hablar su lengua materna es una desventaja.

En cuanto a las presiones, éstas tienen su origen en ‘el **interés**’ por algo. Los intereses vienen de: necesidades, ideologías, valores, creencias y emociones, sin embargo, éstas no son inamovibles, sino que dependen del estado del mundo. En la interacción, la persona que tiene más interés siente una mayor presión, y cuando las personas tienen un mutuo interés, entonces hay una presión equilibrada. Por otro lado, también es posible que haya ‘**presiones en conflicto**’, las cuales se refieren a las presiones que se contraponen entre sí, y que provocan indecisión en el individuo o situaciones contradictorias a nivel social. El modelo de la ecología de presiones no trata el problema de la identidad de manera directa, pero es posible decir que la identidad se ve afectada también por los elementos contextuales, o por los elementos del estado del mundo del que estemos hablando, además de que las personas se ven influidas en su vida cotidiana por presiones favorables y desfavorables hacia el mantenimiento de su lengua (y de su cultura), lo que también está permeado por ideologías, valores y creencias que se comparten en la comunidad. En el panorama anterior que se ha expuesto sobre el mantenimiento- desplazamiento, pérdida y muerte de las lenguas,

tenemos no sólo la cuestión de la desaparición de lenguas, sino además la problemática de saber qué sucede con la identidad cuando las lenguas se pierden ¿Qué pasa con el hablante? ¿Por qué decide dejar de transmitir su lengua? ¿Pierde su sentido de pertenencia? ¿Su identidad está siendo amenazada? ¿Deja de ser indígena? Para responder los cuestionamientos anteriores se analizarán algunos conceptos relacionados con el multiculturalismo y la identidad.

## **1. Multiculturalismo e identidad**

Las lenguas indígenas de México y los movimientos sociales asociados a ellas, nos han llevado a reflexionar sobre la identidad y la nación mexicana. Este debate se centra en cómo incorporar a la diferencia en una nación común, lo que dio origen a la corriente de estudio conocida como: multiculturalismo. Uno de los investigadores más influyentes sobre este tema es Will Kymlicka. Este autor, parte del supuesto de que aquellos que son ‘diferentes’ (o que son percibidos como diferentes) son los que desean integrarse al conjunto de la sociedad. Kymlicka establece que la nación es equiparable con la cultura, por lo que no habla de una sola nación sino de un conjunto de naciones. Lo que se traduce en una variedad de culturas o multiculturalismo. Se considera entonces que la nación no es una, sino diversa, por lo que hay un conjunto de culturas pero también una serie de identidades. Según José Del Val, la identidad o las identidades son atributos de todo ser social, por lo que no hay individuo o grupo humano que esté excluido de la identidad (Del Val, 2004). Por lo que la identidad es algo que nos atañe a todos, sin embargo, para este trabajo nos interesan dos tipos de identidades: la identidad comunitaria y la identidad cultural. Para que exista una identidad comunitaria, tiene que haber una comunidad cultural. Para Kymlicka,

la comunidad cultural es un contexto de elección, no un carácter de la comunidad. El centro de la estructura cultural es su lenguaje compartido y su lenguaje y estructura puede ser enriquecido o disminuido según las oportunidades que provee (Kymlicka, 1996: 177).

Sin embargo, su concepto de comunidad cultural no es estático, ya que considera que la comunidad existe también porque sus miembros pueden modificarla. Otro concepto asociado con la identidad comunitaria es la membresía comunitaria. Por tanto, la membresía comunitaria es algo que está dado pero que también se elige. Esta definición ha llevado a que algunos se pregunten ¿Por qué los grupos no se integran y ya? Pero, sobre todo, las personas que no le otorgan un valor a la diferencia, sino que se rigen bajo las ideas de homogeneidad. Sin embargo, esto no es tan sencillo porque los vínculos entre lengua y cultura son para distintas comunidades muy fuertes, y no pueden modificarse tan fácilmente, ya que su pertenencia cultural es parte de su identidad. Asimismo, el concepto de membresía comunitaria se refiere a alguien que decide adherirse o formar parte de la comunidad. Dicho sentimiento se genera por medio del nacimiento, la socialización y el sistema de parentesco (Parsons, 1974). De lo anterior se desprende el concepto de identidad comunitaria, la cual es explicada por Kymlicka (2003) como un patrimonio cultural compartido, en cuanto a su pertenencia a un grupo determinado; sin embargo, esta comunidad no es unívoca, sino diversa. Otra postura respecto a la identidad comunitaria es la de Stavenhagen, la cual se aproxima a la de Kymlicka. Para Stavenhagen hay una necesidad de todo grupo humano de poder vivir de acuerdo con sus valores y su cosmovisión, la que tiene toda persona de sentirse parte de una colectividad con la cual comparte estos valores y que le proporciona identidad y seguridad (Stavenhagen, 2006: 217).

En cuanto al concepto de identidad cultural para Amartya Sen (2001), la identidad cultural es colectiva preexistente y externa al

individuo. Para este autor las culturas no son inmutables y entonces le da una gran importancia a la capacidad de elección y de razonamiento de los individuos. A su vez, considera que las actitudes y las creencias influyen, pero no determinan a la comunidad:

Hay diversidad de influencias en nuestro razonamiento, y no tenemos por qué perder la habilidad para considerar otros modos de razonar sólo porque nos identifiquemos con un grupo particular y nos hayamos dejado influir por nuestra calidad de miembros de él (Sen, 2001: 17).

En resumen, para estos autores, aunque las identidades cambian, también hay algo que sigue permaneciendo en el espacio-tiempo, ya que tienen una historicidad común. Y es, esto justamente lo que les da el sentido de pertenencia. Una parte importante de la identidad que menciona Kymlicka es que nos proporciona un sentido de pertenencia, sin que tengamos que esforzarnos por ello, y que, además, si una cultura no disfruta del reconocimiento y respeto general, entonces el respeto que sus miembros se dan a sí mismos, también puede estar amenazado (Kymlicka, 1996: 129). En este sentido, es necesario pensar en las relaciones de poder, en los discursos y el reconocimiento o desdén con el que han sido tratados las diferentes culturas y sus pobladores.

Así en las secciones anteriores se han presentado las definiciones sobre mantenimiento y desplazamiento de lenguas, así como la problemática del multiculturalismo y la identidad. Enseguida, se procederá a presentar la metodología con la que se hizo la investigación en Mecapalapa, con la intención de conocer la vitalidad de la lengua totonaca en esa comunidad y cómo esa situación ha transformado la identidad de sus habitantes.

## 2. Metodología

La investigación realizada en Mecapalapa durante los años 2013 y 2014, incluyó dos levantamientos de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. En la etapa cuantitativa la muestra fue estratificada abarcando a todos los barrios de la comunidad, donde se seleccionó una muestra proporcional al tamaño de cada estrato, se hizo un levantamiento por hogar en formato tipo censo, a través de la aplicación de un cuestionario sociolingüístico. La muestra total quedó constituida por 281 personas que es casi el 10% de la población total de la comunidad.

La segunda etapa de investigación es la cualitativa que se hizo de manera posterior al levantamiento cuantitativo, en este caso, se seleccionaron algunos informantes clave, los cuales fueron entrevistados con una guía y audiograbados. Las entrevistas se realizaron en español, ya que no era necesaria la presencia de un traductor, debido a que la mayor parte de la población de Mecapalapa que habla totonaco es bilingüe totonaco-español. Los entrevistados son tanto hablantes como no hablantes del totonaco, ya que se considera que, para la conformación de la identidad, no sólo son partícipes los propios totonacos, sino todos los miembros de la comunidad de Mecapalapa, ya que todos ellos conviven de manera cotidiana y comparten un mismo espacio territorial. Además de lo anterior, se hizo observación etnográfica durante el tiempo que se estuvo de trabajo de campo en la comunidad de estudio.

## 3. La cultura totonaca y la comunidad de Mecapalapa, Pantepec, Puebla

Los totonacos son un pueblo mesoamericano de México, a su nombre *tutunakú*, se le atribuye el significado de ‘tres corazones’, haciendo alusión a tres centros ceremoniales importantes: el Tajín en Papantla (Veracruz), Zempoala (Veracruz) y Yohualichan (Puebla) (Kan, 2004). La mayoría de sus habitantes se ubican actualmente en

el estado de Veracruz, Hidalgo y en la sierra norte del estado de Puebla, se puede observar su localización en la siguiente ilustración



Mapa 1: Ilustración de México que muestra la ubicación de los totonacas en los territorios de Puebla, Veracruz e Hidalgo.<sup>1</sup>

El territorio que los totonacas ocupan actualmente es mucho menor al que tenían antes de la conquista de México, históricamente fueron despojados de sus tierras y se concentraron en las zonas más altas, como es el caso de la sierra norte de Puebla (Kan, 2004). La zona que habitan es muy fértil, lo que les permite cultivar, tener animales y abastecerse de recursos naturales. En el siglo XX, los procesos de modernización como: el surgimiento del centro petrolero de Poza Rica, en Veracruz, y la creación de carreteras y vías de comunicación, dividió a la cultura totonaca, aunque al interior de las comunidades, se viven procesos diferenciados de mantenimiento cultural y lingüístico (Kan, 2004).

Mecalapa es una comunidad que se encuentra en la sierra norte del Estado de Puebla y pertenece al municipio de Pantepec.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, esta comunidad tiene 3,083 habitantes, que se componen de 1,450 hombres y 1,633 mujeres (INEGI, 2010). Mecapalapa se ubica sobre un cerro y la rodea el río Munixkan. Mecapalapa cuenta con los siguientes servicios públicos: agua potable, electricidad, servicio de limpia, pavimentación, alcantarillado, teléfono, casa de salud y transporte público hacia las localidades cercanas. Esta comunidad se conecta con la localidad de Villa Lázaro Cárdenas (conocida como 'La Uno'), por donde pasa la carretera México-Pachuca-Tuxpan. En cuanto a su infraestructura educativa tiene dos jardines de niños, dos escuelas primarias (una de ellas bilingüe totonaco-español), una telesecundaria y una preparatoria. En cuanto a la lengua totonaca, ésta forma parte de las 68 agrupaciones lingüísticas que se hablan en el país y que actualmente están consideradas como nacionales. La lengua totonaca o *tutunakú* (según su autodenominación) pertenece a la familia totonaco-tepehua según el Catálogo de las lenguas indígenas elaborado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008). El nombre de dicha familia lingüística proviene de la fusión de las dos lenguas que la conforman: el totonaco y el tepehua; según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2010) se calcula que existen alrededor de 250,252 hablantes de totonaco.

Así, de acuerdo con el INEGI, el totonaco está entre las diez lenguas más habladas del país, aunque con mucho menos hablantes con respecto a las más habladas en México que son: el náhuatl (1,586,884 hablantes), el maya (796,405 hablantes) y las lenguas mixtecas (494,454) (INEGI, 2010). Según el catálogo del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2009) el totonaco tiene las siguientes variantes dialectales: totonaco del sureste, tototonaco central del norte, totonaco del cerro xinolatépetl, totonaco central alto, totonaco de la costa, totonaco del río necaxa y totonaco central del sur. En Mecapalapa, la comunidad del presente estudio, se usa la variante central del norte. Según algunos autores, el totonaco tiene tres variantes dialectales: a) la del norte de la Sierra (conocida

también como *caaqaɁwasti*), b) la de la costa y el sur de la Sierra (conocidas como variantes de Papantla y Zapotitlán, respectivamente), c) la de Jalapa–Misantla” (Aktzín, 1988: 22). De acuerdo a los datos del INALI (2008) existen más variantes del totonaco: el del sureste, el del norte, totonaco del cerro Xinolatépetl, totonaco central alto, totonaco de la costa, totonaco del río Necaxa y totonaco central del sur. Como gran parte de las lenguas indígenas de México, el totonaco es una lengua aglutinante, esto es, las palabras se forman a partir de la unión de morfemas que se forman principalmente por afijos, los cuales según el lugar que ocupen modifican el significado de la palabra.

#### 4. Pérdida de la lengua totonaca en Mecapalapa

A pesar de los datos que presenta el INALI, que establece que el totonaco es de las 10 lenguas más habladas a nivel nacional, en el caso de Mecapalapa no se refleja esa situación, de acuerdo con los datos recabados en el cuestionario sociolingüístico. En la comunidad se aplicó la fórmula propuesta por Terborg y García Landa (2011), en donde en una de las preguntas se le pide al entrevistado que responda cuál es su conocimiento de las lenguas, sea español o totonaco, de acuerdo con las siguientes posibilidades: Bien (B), Poco (P), Sólo entiende (E) y No (N). La fórmula utilizada es:

$$V = \frac{3xB+2xP+1xE+0xN}{3xT}$$

El valor V se obtiene multiplicando el resultado obtenido en 3 por B, en 2 por P, en 1 por E y en 0 por N. Todo lo anterior se divide entre el resultado de la multiplicación entre el total (T) por 3. En esta fórmula la opción ‘Bien’ tiene el mayor valor atribuido, ya que representa un mayor conocimiento de la lengua, mientras que la respuesta ‘No’, tiene un valor de cero ya que representa la ausencia de conocimiento de la lengua en cuestión. El resultado obtenido V,

deberá estar en un rango entre 0 y 100, siendo cero el valor mínimo y 100 el máximo, el cual representa el más alto nivel de conocimiento de la lengua en cuestión. La fórmula anterior fue aplicada a los datos de Mecapalapa, donde se obtuvo el siguiente gráfico:

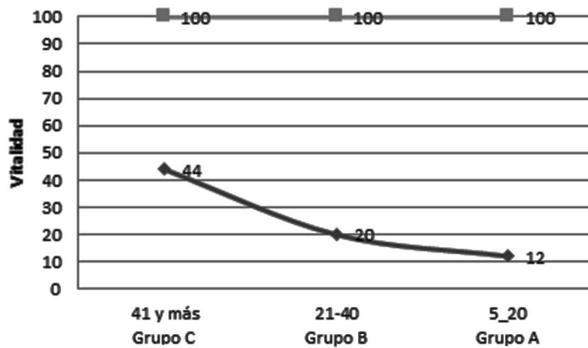


Gráfico 1: Fórmula del conocimiento reportado del totonaco y del español para la muestra total, Neri, 2016.

La información se divide en tres grupos: el grupo A (5 a 20 años), el grupo B (21 a 40 años) y el grupo C (41 y más años). En el gráfico anterior se observa que el máximo nivel de conocimiento del totonaco se encuentra en el grupo de más edad que está en el punto 44, después disminuye a 20, y en los niños y jóvenes a 12, el gráfico nos muestra que el conocimiento de la lengua es muy escaso en el grupo de los más jóvenes, por lo cual se puede pensar que, cuando esos niños sean ancianos la lengua totonaca en esta comunidad casi habrá desaparecido.<sup>2</sup>

Aunque en el gráfico anterior sólo se presenta el dato del conocimiento reportado del español y del totonaco nos da una idea de que se está perdiendo la transmisión de la lengua de generación en generación. Dada la situación anterior en este trabajo nos preguntamos por qué los hablantes tomaron la decisión de ya no heredar su lengua y, por otro lado, pensar en cómo este cambio ha transformado también su identidad.

En la información que obtuvimos a través de las entrevistas se observó que ninguno de los entrevistados decidió pasar su lengua a la siguiente generación. Enseguida se muestran algunos de los fragmentos obtenidos y aunque algunos de sus argumentos sean contradictorios, la decisión de ya no transmitir la lengua es muy clara.

- Mariano: “¿Por qué no les enseñaste compadre?”  
Francisco: “Porque no, para que se enseñen a hablar en español, nosotros hablamos español, pero con trabajos y no podemos muy bien (...) pero como no les hablamos, no se enseñaron y como están platicando en totonaco nomás pregunta ¿Qué dice pá? ¿Qué están hablando?” (Francisco, campesino, 65 años)

En el testimonio de Francisco él decidió que no transmitirles la lengua totonaca era lo mejor para sus hijos, para que no tuvieran dificultades en el futuro, como ellos las tuvieron para poder hablar español. Posteriormente, al mismo entrevistado se le cuestionó:

- Lourdes: “¿Usted a sus hijos les ha hablado en totonaco?”  
Francisco: “No, ninguno de ellos sabe, yo no soy de razón como digo yo, como dicen los otros, soy más indio pero... como ellos sí fueron a la escuela y como yo y como su mamá ya lo empezaron a hablar español (...) pero así nos dicen a nosotros los demás, indios, que ellos son los de razón por eso estoy diciendo pero como nosotros, yo y su mamá ya no les hablamos cuando estaban chiquitos en totonaco, le hablábamos en español ya aunque nosotros seamos totonaco pero ya no saben hablar totonaco”. (Francisco, campesino, 65 años)

En el segmento anterior Francisco menciona que aunque ellos sean totonacos, sus hijos ya no saben hablar la lengua, también

manifiesta la contraposición indio-persona de razón (o alguien que no es indígena), aquí tenemos un elemento de identidad en donde Francisco se define como indígena, como una persona diferente de “los otros” que son los que él denomina como “los de razón.” Por otro lado, los hijos del profesor Lorenzo son hablantes de español, aunque él dice que le gustaría que sus hijos aprendieran a hablar totonaco, reconoce que ni él ni su esposa le hablaron a sus hijos en lengua indígena cuando eran niños:

“Pues mi esposa, ahí fue donde cometió el error también ella, les hablaba en puro español, porque conforme van creciendo ya no quieren pues no les entra pues.” (Lorenzo, profesor, 58 años)

A pesar de los datos anteriores, Juan tiene una visión positiva sobre su lengua, él dice que siempre habló totonaco y que no se avergonzaba de su origen:

“(…)leía yo en totonaco igual, pero hasta se burlaban de mí, ahora sí que los del centro se burlaban aunque yo hablo dos lenguas, pero ya de ahí se empezaban a burlar “el indio sin huarache” decían, yo era de esas personas que como mexicanos que estamos dentro de la república todos somos indígenas.” (Juan, profesor, 66 años)

Juan, aunque tenía una buena percepción sobre sí mismo y sobre ser indígena, manifiesta que su entorno era desfavorable y que su cultura a nivel de la comunidad era despreciada ya que se burlaban de él.

## **5. Mantenimiento y transformación identitaria**

En esta sección se presentan algunos segmentos que se recuperaron de las entrevistas en donde nos preguntamos: ¿Quiénes son los totonacos? ¿Qué elementos tradicionales se han perdido y si algu-

nos se han transformado? ¿Cuál es la relación entre lengua e identidad en esta comunidad? En cuanto al primer punto sobre quiénes son los totonacos, se consideró en un primer momento preguntar cuál era su ocupación, en ese sentido, la mayoría de los entrevistados manifestó que los totonacos de Mecapalapa se dedican principalmente al campo:

“(...) el cultivo de semillas como el maíz, el plátano, el chile, frijol, pipián y ajonjolí.” (Vicente, profesor, 66 años)

Otro de los entrevistados nos describe su día a día de la siguiente manera:

“(...) tengo de comer, trabajo, no me falta nada, maíz tengo, milpa tengo, trabajo ajeno, donde quiera me ofrecen trabajo, a ver ahora ahí están mis bultos, tres bultos y algo he de vender.” (Francisco, campesino, 65 años)

Para el caso de esta comunidad, las bondades de la tierra les permiten cultivar diferentes productos como los que se mencionaron anteriormente, y los cuales también venden dentro de la misma comunidad, aunque como son bienes primarios, el precio de venta de sus cosechas en general es bajo.

Continuando con la exploración sobre la identidad se indagaron cuáles son los elementos culturales que conservan los totonacos y también cuáles son los que se han perdido. Aquí hay que recordar que en esta investigación se considera que la identidad se construye por dos vías, por lo que los totonacos piensan de sí mismos y por lo que los demás observan de ellos. En el siguiente segmento se expresa que uno de los elementos que conservan los totonacos son sus creencias que retoman las figuras de los brujos y los curanderos para sanarse:

“Pues están muy arraigados a las tradiciones y como que también creen mucho en lo de los brujos, se curan mucho con los hechiceros, ellos sí son muy creyentes de eso, eso no creo yo que se lo quiten luego.” (Lucía, comerciante, 40)

Otra de las tradiciones que está fuertemente arraigada en la comunidad es la del ‘Xantolo’ o ‘Todos Santos’, como se le conoce en esta zona al día de muertos, donde la gente aún monta su ofrenda, Francisco lo narra de la siguiente manera:

“Mira pongo mi altar, ahí pongo mi altar, lo compongo, lo arreglo, compro flor, y de esos palmilla chiquitos que se vea más mejor y cada año la señora que me lava la ropa me hace mole, le doy dinero y como se lleva bien conmigo, buena gente la señora, viene aquí a visitarme a veces me dice dame dinero para comprar pollo y cuánto vale, a ver cuántas piezas vas a comprar, dice y este compra chile ancho me dice y ya cocido lo traigo aquí.” (Francisco, campesino, 65 años)

Asimismo, otra ceremonia tradicional que se realiza es ‘El costumbre’, que es un rito que involucra semillas, tierra y aves de corral con la intención de favorecer las siembras. Por otro lado, también en el año 2014 se realizó por primera vez el ‘Festival de la cosecha’, que es un evento que, normalmente se realizaba en la cabecera municipal Pantepec, pero que en ese año se llevó a cabo también en Mecapalapa, Juan describe el evento así:

“Es un evento muy bonito se teje, hace *quexquemetl*, fajas, se borda, o sea todo, vasijas, comales, se trabaja en madera, con raíces, cosas así, se habla el idioma. A parte de eso, hay música, tanto tradicional como huasteca, el huapango. Bueno, muy bonito, se pone muy bonito, entonces, si se da la oportunidad hacen un “costumbre” antes de arrancar el evento, se hace un extracto del costumbre, pero gusta mucho porque conlleva todo lo que es

un costumbre, padrísimo, hasta que amanezca, entonces es bien interesante.” (Juan, fotógrafo, 33 años)

En cuanto a la gastronomía ésta se conserva en platillos como los molotes, el mole y el *zacahuil*, también se realiza el carnaval y la feria del pueblo en marzo. Así, tenemos que si bien, hay elementos culturales que se conservan como la gastronomía, festividades y creencias; también existen componentes que se han perdido o se están perdiendo además de la lengua. Entre ellos, la muestra más visible es la vestimenta, la cual sólo la usa gente de edad muy avanzada, y no se produce ni se vende en la comunidad más que por encargo, a algunas artesanas. Mariano, cuenta ese proceso:

“Antes veías los viernes de plaza, aquí le llaman plaza, no le llaman tianguis, veías la blanqueadera porque todos andaban de calzón blanco y de enaguas, no había como ahorita, ahorita es más barato comprar una blusa que un *quexquemel* que los adornan bonito o una faja de esas ¡carísimo sale eso! ahorita camisas americanas a diez pesos, pantalones veinte pesos o quince, por eso usa eso la gente mejor, aunque vez uno que otro de calzón.” (Mariano, agricultor, 70 años)

Mariano da una explicación económica a las razones de la pérdida en el uso de la ropa tradicional, lo que posiblemente también se acompañó de los cambios culturales que se iban sucediendo en la comunidad. Otro de los elementos que se ha perdido es la organización comunitaria tradicional totonaca:

“En cuestiones de la administración del gobierno, como se manejaba anteriormente, como se organizaba, por ejemplo, hace tiempo aquí existía la autoridad, pero todos los servicios las actividades que se realizaban en el pueblo era mancomunado, a través de faenas que se hacían, los servicios de seguridad que era la misma ciudadanía que se organizaba para dar ese servicio. Hoy en día ha sido diferente.” (Vicente, profesor, 65 años)

Uno de los elementos que se mantiene pero que también se ha perdido considerablemente es la danza. Vicente comenta lo siguiente:

“Me preocupa porque ya no hay gente que promueva, que esté interesado, por ejemplo lo que existía aquí en Mecapalapa como son las danzas, como los *huahues*, los negritos, los pastores, los *totopines*, los santiagueros y también los maestros de esa danza, se van acabando, ya murieron algunos y eso se da a que se vaya, hay un riesgo de que se pierda todo, todavía se puede rescatar, volvemos a lo mismo, si hubiera alguien que patrocinara que también apoyara a esta cultura, pues pudiéramos hacer el rescate. Así es, es lamentable, todavía cuando estaba en el servicio intentaba yo, buscaba yo la forma, le insistía a los presidentes municipales y sí lo hacían, pero solamente exigiéndole y también comprometiéndose ellos a corresponderles en algo, por ejemplo si yo sacaba las danzas en un evento.” (Vicente, profesor, 65 años)

Vicente, que es profesor, comenta que antes le solicitaban presentar danzas por parte de la cabecera municipal, pero que el municipio fue perdiendo el interés. A partir de lo anterior, observamos que se está perdiendo la lengua totonaca en la comunidad y que también se han perdido elementos de la organización política, la danza y la vestimenta. Por otro lado, se conserva la gastronomía y algunas tradiciones y festividades. Con estos datos nos preguntamos ¿cuál es la relación entre lengua y cultura en la comunidad? Vicente manifiesta que en el pasado el totonaco se hablaba por casi el 100% de la comunidad, pero que cuando llegaron las diferentes religiones, entonces se empezó a ‘opacar’ la lengua indígena, cuando se le pregunta sobre su lengua él tiene una visión positiva al respecto:

“Claro es mi idioma materno, yo aprecio bastante porque es mi cultura, no puedo hacerlo a un lado porque es la que me identifica, sé que es el origen mío y de mi familia, no puedo dejarlo

de lado, siempre lo hablo porque cuando yo estuve en servicio hablaba las dos lenguas, yo enseñaba mi lengua materna a escribir y leer, también en los eventos sociales hablaba yo mi lengua materna, porque me entendía la gente mía, los que son de mi raza, para que ellos escucharan el mensaje, lo hacía yo en mi lengua materna, el totonaco porque ellos entendieran bien.” (Vicente, profesor, 66 años)

Cuando se le comentó a Vicente sobre la posible pérdida de la lengua manifestó una clara preocupación:

“Yo no quisiera que mi lengua materna se perdiera, entonces quienes lo hablan para mí es un gusto, porque yo aprendí de ellos, y los que hablan pues yo valoro porque es la cultura nuestra, es la raíz de todo, de nuestra persona, vaya, como seres humanos.” (Vicente, profesor, 66 años)

Sin embargo, el resto de los entrevistados no expresó tanta preocupación, y para Vicente mucha gente se avergüenza por no saber sobre su herencia y porque no valora su pasado.

“Sí, hay gente que no conoce los principios, que no valora su identidad, su origen, lo desconoce precisamente por eso se sienten, se intimidan al hablar su lengua materna. En donde se nota más es en la juventud, ocultan su origen, sienten que el español es la más importante y que el que habla el español es la persona mejor en cuestiones de raza porque se sienten que ya es una gente mestiza cuando desconocen el origen de su identidad.” (Vicente, profesor, 65 años)

En cuanto a los jóvenes, se comenta que llevan a cabo sus costumbres, que siguen lo que les enseñan sus padres pero que en general sienten un repudio hacia sus raíces. Con base a los testimonios anteriores, observamos que en Mecapalapa el totonaco

es una lengua que se está perdiendo junto con otros elementos culturales de los totonacas como son: la vestimenta y la organización política. Sin embargo, también hay un conjunto de manifestaciones que aún se conservan como la gastronomía, “el costumbre”, el *xantolo*, entre otras. Por lo que es posible decir que la pérdida de la lengua totonaca se acompaña también de una pérdida cultural, aunque es más acelerado el desplazamiento de la lengua que la desaparición de elementos culturales, ya que algunos se conservan y se valoran.

## 6. Discusión de resultados

La lengua totonaca está siendo desplazada por el español en todos los grupos de edad, por lo que, se prevé que se disminuya de manera dramática la cantidad de hablantes cuando se deje de usar por las personas que ahora tienen de 20 a 40 años y también por los de mayor edad, ya que de acuerdo a los datos presentados, el porcentaje de niños que aún conocen la lengua es muy bajo. Así, cuando estos niños hayan envejecido prácticamente la lengua habrá desaparecido, a menos que se genere un programa de revitalización.

Es importante señalar que la pérdida de la lengua se ve influida por los hablantes y los no hablantes, ya que la valorización que se le da a la lengua y a la cultura es por parte de toda la comunidad y según los testimonios presentados, muchos decidieron no transmitir su lengua a sus hijos, para que no tuvieran problemas de aprendizaje en la escuela, con la intención de que aprendieran directamente el español, ya que no querían que sus hijos pasaran por las mismas deficiencias o problemas que ellos vivieron. Además, permea la idea de que hablar una lengua indígena es una desventaja.

En Mecapalapa se está dando un proceso de transformación identitaria de los totonacas debido al desplazamiento de su lengua, sin embargo, ellos no han dejado por completo de ser quiénes son, aunque no hay un grupo fuerte que esté manteniendo la lengua y la cultura. Hay que recordar que la identidad se reconfigura. Con

respecto a la identidad indígena y la lengua, éstas no necesariamente van acompañadas, ya que se puede ser indígena sin hablar la lengua (al menos en México así es, por el desplazamiento que existe de muchas lenguas), aquí, bajo la idea de la ‘membresía comunitaria’, uno puede afirmar que pertenece a cierto grupo. Las identidades culturales, en parte, se construyen a través de la lengua pero la identidad étnica puede cambiar de lengua, es decir, se puede hablar de una mezcla totonaco-español o completamente en español y si la persona lo decide no deja de ser totonaca, por eso recuperamos el concepto de membresía comunitaria, porque cada uno decide si quiere ser conocido como totonaco o no. Ahora, si su cultura estuviera altamente valorada no tendría por qué cuestionarse su adscripción ni abandonar sus prácticas.

### **Reflexiones finales**

En la primera sección se presentaron las diferencias entre el mantenimiento y desplazamiento de lenguas, se mostró que se considera que se da la pérdida de lenguas cuando ya no existen hablantes. Se mostraron los principales argumentos en torno a porqué se deberían de salvaguardar las lenguas, que son: la pérdida de las lenguas es una desventaja para la humanidad porque representa una pérdida cultural y, la pérdida de las lenguas, que es una desventaja para sus hablantes, donde ellos y su lengua se vuelven poco valorados e incluso, se vuelven minoritarios dentro de su propia comunidad y en ocasiones también forzados a dejar su lengua. Se mostró también la clasificación de las lenguas en peligro de Kincaide y el modelo de la ecología de presiones. Después de lo anterior, se presentó el debate sobre la multiculturalidad y la diversidad de culturas, en donde se considera que las naciones (y también México) están conformadas por diferentes culturas e identidades. Luego, se analizaron los conceptos de comunidad cultural que tiene como centro el lenguaje, pero también un conjunto de representaciones como son: la danza, la gastronomía, las creencias, tradiciones, entre

otras. El concepto de membresía comunitaria es también muy importante porque habla de que cada uno de nosotros puede adscribirse a una cultura o no, si así lo desea (esto siempre y cuando se permanezca dentro de cierta comunidad). Otro punto importante es que las culturas y las identidades no son inmutables, sino que se transforman continuamente.

En cuanto a los hallazgos de la investigación se mostró en primer lugar el desplazamiento del totonaco frente al español en la comunidad de Mecapalapa y cómo sus hablantes han dejado de transmitir la lengua a las siguientes generaciones. Posteriormente, exploramos la identidad ocupacional de los totonacos, la cual, se relaciona con el campo. Sin embargo, hay también mucha población que se ha vuelto comerciante o profesor, como es el caso de los profesores bilingües en lengua indígena, pero en general la población los ubica como campesinos.

Después se presentan las manifestaciones culturales que se conservan y las que se han perdido, de acuerdo a los resultados obtenidos en las entrevistas, se observó que las manifestaciones culturales que se conservan son: sus creencias en brujos y curanderos, su gastronomía, algunas tradiciones como el *xantolo* y “el costumbre”, la danza (aunque no en todas sus expresiones). Por otra parte, se está perdiendo la lengua totonaca, pero además de ello, se ha perdido la organización comunitaria tradicional y la vestimenta.

A modo de conclusión podemos decir que, aunque la lengua totonaca se está perdiendo, también se conservan diversas manifestaciones culturales propias de los totonacos, lo que permite pensar que es posible fortalecer a la cultura totonaca de Mecapalapa si la propia comunidad toma la decisión de hacerlo.

## Referencias

- Aktzín, Q. (1988). Fonología del totonaco del Tajín, Ver., *Cuadernos Antropológicos* 2: 133-176, Xalapa. Instituto de Antropología, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Del Val, J. (2004). Identidad y nación. México: UNAM.
- Fasold R. (1990). *The sociolinguistics of language*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and empirical foundations of assistance of threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garza Cuarón, B. (1997). *Políticas lingüísticas en México. La Jornada ediciones y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Kincade (1991). The decline of native languages in Canada. En: R. H. Robins and E. M. Uhlenbeck (eds), *Endangered Languages*. Oxford: Berg, pp. 157-76.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003) La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía, Barcelona: Paidós
- Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: CUP.
- Neri, L. (2016). El totonaco en Mecapalapa ¿Hasta cuándo podrá sobrevivir? *Calidoscópico*, 14(2), 219-226.
- Parsons, (1974). *La sociedad: perspectivas evolutivas y comparativas*. México: Trillas.
- Seifart, F. (2000). Motivos para la documentación de lenguas en vías de extinción. *Forma y función*, (13), 101-115.
- Sen, A. (2001). La razón antes que la identidad. *Letras libres*, México: Vuelta.

- Serrano, E. (2006). *Regiones indígenas de México*. (1a. ed.). México: CDI/PNUD. En <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35735/cdi-regiones-indigenas-mexico.pdf>.
- Stavenhagen, R. (2006). “La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo”.  
En D. Gutiérrez Martínez (Comp.) *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas* (pp.213–224) México, COLMEX, UNAM, S.XXI.
- Terborg, R. (2004). El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Terborg, R. (2006). La «ecología de presiones» en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), 102 párrafos.
- Terborg R., & García Landa L. (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: UNAM.
- Trudgill P. (2002). *Sociolinguistic variation and change*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Zimmermann, K. (1992). *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung*. Frankfurt: Vervuert.

## **Sección IV**

### **Construcción de la identidad en ámbitos sociales cambiantes**



# La construcción de los *frames* identitarios de mujeres Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH)

Elizabeth Cruz

Los estudios de la lengua, en muchas ocasiones, se han limitado a la investigación de fenómenos lingüísticos aislados. El miedo a internarse en fenómenos que no parten exclusivamente de la lengua, sino que intersectan con diferentes fenómenos sociales, ha llevado a la idea errónea de que no son temas de estudio de la lingüística, sino de otras disciplinas. Estos fenómenos, a los que se denominan fenómenos complejos (Bastardas & Massip, 2012), tienen la característica de poseer uno o más puntos de intersección con diferentes áreas de estudio. Actualmente, cada disciplina tiene el deber de analizar los elementos que conforman el fenómeno desde su teoría y metodología, y de aportar aproximaciones que expliquen su configuración. Esto con la finalidad de dar respuestas, con base en investigaciones académicas, a los efectos que tales fenómenos tienen en la sociedad. Desde este punto, temas como la migración, la discriminación, la violencia familiar, los movimientos políticos se vuelven temas de estudio de la lingüística. Esta apertura, remueve de fondo el papel de esta disciplina, abre su campo de estudio y la posiciona como una ciencia indispensable para la explicación de fenómenos complejos.

En este mismo esfuerzo, esta contribución refiere los resultados obtenidos de una investigación (Cruz, 2016) que, desde el estudio

del discurso narrativo, tuvo como objetivo dar cuenta de la construcción de la identidad de las Madres Solteras Cabezas de Hogar (MSCH). Asimismo, detalla la metodología que se utilizó como vía de acercamiento lingüístico a los estudios de la identidad.

## **1. La identidad como fenómeno complejo**

Antes de dar pie al fenómeno de las madres solteras y su relación con el lenguaje, me concentraré en el concepto de identidad. No con el afán de definirlo, pues considero que en temas de complejidad no existen definiciones que abarquen los fenómenos en su totalidad, pero sí descripciones que nos permiten dar cuenta de sus características.

### **1.1 La identidad es un modelo mental**

Decir que la identidad es un modelo mental, equivale a decir que la identidad se estructura en un espacio simbólico análogo al mundo físico (Johnson-Laird, 1983; Pflieger, 2015). Este modelo mental se compone de las experiencias del yo en la sociedad y emerge a partir de la manera en la que reconstruye los eventos del pasado, concibe el presente y proyecta el futuro. La dimensión del modelo mental de identidad permea sobre la construcción de muchos modelos mentales, a través de los cuales aprehendemos el mundo y lo dotamos de significado. Podríamos decir que este modelo dirige nuestro actuar cotidiano con base en nuestras experiencias previas y nos permite hacer previsiones sobre nuestras acciones futuras.

Una manera para rastrear la configuración de este modelo es a partir del análisis del discurso narrativo del sujeto, mediante el cual se instancian episodios donde el yo narrador, consciente o inconscientemente, reconstruye escenarios, se posiciona a sí mismo y al otro en un tiempo y espacio determinado y manifiesta la dinámica bajo la que se mueven los personajes.

## 1.2 La identidad es un fenómeno dinámico

La identidad es considerada un fenómeno en construcción cuyos elementos se encuentran conectados y en constante interacción. El resultado es una red articulada en incesante proceso de cambio y transformación cuyo comportamiento depende de las conexiones de sus elementos y su estabilidad de la fuerza entre sus vínculos (Hall & Du Gay, 2003). La teoría de la identidad social apoya esta dinamicidad al presentar a la identidad como una representación flexible, variante y fluida (Tajfel & Turner, 1986) que toma forma en interacciones concretas, locales y específicas (De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006).

## 1.3 La identidad es un fenómeno holográfico<sup>1</sup>

Las ideas que han rodeado al concepto de identidad a lo largo del tiempo han ido cambiando. Mientras que, para algunos, la identidad reflejaba el estado de la mente del individuo como proyecto reflexivo; para otros, la identidad era producto de la práctica social. Actualmente, se postula que la identidad es un fenómeno que nace de la pluralidad, de la relación indisoluble entre individuo y sociedad. Morin al respecto señala que “Al igual que cada punto del holograma contienen la información del todo del que forma parte, igualmente en adelante el mundo en tanto que todo está cada vez más presente en cada individuo” (2003: 256-257). Bucholtz & Hall refuerzan esta idea holográfica al reconocer no solo en la relación individuo-sociedad sino en otras relaciones que:

[...] the identity may be in part intentional, in part habitual and less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation, in part a construct of others' perceptions and representations, and in part an outcome of larger ideological processes and structures (2005: 606).

#### 1.4 La identidad es un fenómeno de categorización

La identidad es entendida como un proceso categorizador (Turner, 1999). La identidad rige las pautas de inclusión y exclusión, de identificación y diferenciación individual y social a partir de la generación de modelos de los que se apropia el individuo en la interacción:

[...] identities are relationally constructed through several, often overlapping, aspects of the relationship between self and other, including similarity/difference, genuineness/artifice and authority/delegitimacy (Bucholtz & Hall, 2005: 598).

De este principio se desprende que la constitución de la identidad es un acto de poder (Hall & Du Gay, 2003), en el que los grupos con mayor jerarquía pueden elegir entre identidades, mientras que los grupos marginados están supeditados a las identidades impuestas. Bauman señala que:

[...] en un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a su voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grandes de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el acceso a la elección de identidad, gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar (2005: 86-87).

#### 1.5 La identidad es un fenómeno emergente

Al ser la identidad un modelo mental, es decir, una construcción simbólica del mundo, el ser humano organiza, a partir de ella, su actuar cotidiano y lo instancia a partir de diferentes recursos. A esta exteriorización de los modelos mentales se le conoce como emer-

gencia. El principio de emergencia debe entenderse en dos sentidos: por un lado, entendamos como emergencia el surgimiento de nuevas identidades como resultado de la interacción transformadora de sus elementos (Bastardas, 2012). Y, por el otro, como la emergencia de instanciaciones lingüísticas o semióticas como resultado de la identidad en acción. Al respecto, Bucholtz y Hall (2005) señalan que: “Las estructuras lingüísticas emergen en el curso de la interacción” (587).

### 1.6 La identidad es un fenómeno lingüístico

Para explicar la relación entre lengua e identidad, es importante hacer mención de la característica de emergencia del modelo. El modelo de identidad se manifiesta en diferentes prácticas sociales: la forma de vestir, las costumbres y las tradiciones, el lugar de origen y, entre ellas, la identidad se manifiesta en la lengua. De ahí que muchos lingüistas vean en el discurso una herramienta para indagar en torno a la identidad:

[...] the Identity is best viewed as the emergent product rather and the pre-existing source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social and cultural phenomenon (Bucholtz & Hall, 2005: 588).

Además, cabe destacar, que es la narrativa el género predilecto para el análisis de la identidad, por razones que detallo a continuación. El discurso narrativo no se relaciona únicamente con los textos literarios. La capacidad de narrar del ser humano va más allá de esta limitación taxonómica. Visto de este modo, todo el tiempo estamos narrando. Narrar se vuelve una forma natural de organizar y darle sentido a nuestras experiencias.<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, cabe agregar, que la narrativa cumple un doble papel: por un lado, es una capacidad de la mente del sujeto para dar sentido a sus experiencias y, por el otro, es una expresión lingüística que funciona como

reflejo de la organización conceptual del sujeto. Arfuch habla al respecto de esta relación: “Pareciera que nuestra vida transcurre y la narración nos permite situar en un cierto orden del discurso esa vida” (2003: 69).

La narrativa se vuelve la estructura que el sujeto necesita para construir historias mediante las cuales organiza sus experiencias del mundo (Turner, 1996). Es decir, el sujeto recrea episodios donde se posiciona en relación con el otro en diferentes entornos, en un lugar y tiempo determinado del pasado, del presente o del futuro, incluso de un lugar y tiempo hipotético.

La relación lengua e identidad fue la base para investigar la construcción de la identidad de las MSCH, sin embargo, la relación lingüística y cognitiva no serían una justificación suficiente, si no sumamos a ella el eje social, que nos permite considerar el tema de las MSCH, como un fenómeno complejo y un fenómeno generador de cambios relevantes en la estructura social.

## **2. Ser Madre Soltera Cabeza de Hogar (MSCH)**

Mirar los cambios sociales, los problemas emergentes, las rupturas de los cánones, debería ser el punto de partida de las investigaciones sociales. En la actualidad, un fenómeno que ha ido tomando relevancia, sea por su crecimiento o por su marginación es el de las MSCH. Este fenómeno emerge de la ruptura del modelo tradicional de familia en México y genera efectos dentro de la sociedad.

El cambio de las estructuras del modelo de familia tradicional ha dado lugar a un incremento de hogares monoparentales, dirigidos en su mayoría por mujeres (Álvarez, s.f.). Entre los factores que han contribuido al incremento de mujeres MSCH se encuentra: la situación económica, la participación de la mujer en el mercado laboral, los movimientos de mujeres y avances en materia de derechos humanos, el acceso de las mujeres a la educación y los cambios sociopolíticos (Uribe, 2012). El incremento de casos de hogares de MSCH se dio de manera pronunciada en Europa y Norteamérica, se

extendió el fenómeno social a otras partes del mundo. En México la situación no es distinta. El INEGI informó, en el censo 2015, que, de cada 100 hogares, 29 están a cargo de una mujer. En cinco años, la tasa de jefatura femenina aumentó 4 puntos porcentuales (INEGI, 2015). Este fenómeno social está modificando la vida familiar y en consecuencia la vida de las mujeres.

La Ciudad de México es el espacio con mayor número de casos de hogares monoparentales. El INEGI reporta que uno de cada cuatro hogares es encabezado por mujeres y que en promedio suman un 36% de casos, ubicándose así la capital del país como el lugar con más casos de hogares con jefatura femenina en el país.

Para Gimeno (1999), comprender la transformación de estas estructuras familiares emergentes, no sólo en cuestión de números, implica conocer sus dinámicas tomando en cuenta varios aspectos: a) Formas de relación ( semejanza, diferencia, jerarquía autoritaria); b) Acuerdos y alianzas (puede ser por alianza o rivalidad o enfrentamiento entre dos integrantes); c) Familia y redes (los subsistemas tienen en papel de contención, es decir, fuentes de apoyo para las familias); d) Conflictos y crisis familiares (crisis, violencia y conflictos). Uribe señala que para llegar a conocer y describir estas relaciones, no basta con la representación generalizada del grupo social, por el contrario, es necesario mirar de una manera más compleja, la configuración del mundo de cada individuo:

[...] tener en cuenta la dimensión simbólica, las significaciones que cada sujeto construye en su contexto sociocultural específico, el significado y sentido de las prácticas que tienen en sí mismo/as y de su ser hombres o mujeres en la vida cotidiana, es decir, su identidad y su subjetividad (Uribe 2012: 65).

Se han realizado diversos estudios en torno al fenómeno de MSCH que detallan, describen y permiten comprender la forma de vida de las MSCH: sus elementos, relaciones, roles, estereotipos, causas y consecuencias. Este trabajo, como aporte a los ya realiza-

dos, busca dar cuenta de la construcción de la identidad desde la voz del sujeto.

### **3. Una propuesta metodológica para el estudio de la identidad**

La metodología que utilicé para esta investigación combina una serie de pasos de descripción y análisis basados en la teoría de los Modelos mentales (Johnson & Laird, 1983), el Espacio Comunicativo Relacional e Identitario (Pfleger, 2015), la Dinámica de fuerzas y la relación Fondo y Figura (Talmy, 2000) y el Posicionamiento del sujeto (Davies & Harré, 2007; Bamberg, 1997).

A continuación, se detallan los pasos metodológicos para el análisis de las historias de vida de tres mujeres MSCH de la Ciudad de México, cuya característica diferenciadora fue la de ser estudiantes y trabajadoras. El primer paso consistió en fragmentar la narrativa en hilos narrativos. Para esto se usó la relación fondo y figura (Talmy, 2000) que permitió localizar: tiempo, espacio, personajes, *frames*<sup>3</sup> y temática. Después de esto, se prosiguió a encontrar los hilos narrativos que compartían estas características para agruparlos en episodios. El resultado de esta agrupación fueron cuatro episodios: el episodio del embarazo, el episodio de la separación, el episodio del presente y la proyección<sup>4</sup>. Es importante mencionar que, aunque la narrativa fue fragmentada, no fue desordenada, es decir, los hilos narrativos permanecieron en su lugar. Con ayuda de la noción de Espacio Comunicativo Relacional e Identitario (ECRI) se continuó con la descripción del espacio, tiempo y personajes de cada episodio. De esta manera, se abrió un espacio específico para el análisis identitario de un evento específico. Esta delimitación permite un ordenamiento de los hilos narrativos localizados en diferentes partes de la narrativa, de manera no arbitraria sino por las características compartidas. Después de describir el ECRI, se elaboró el primer análisis por episodios, según la dinámica de fuerzas. En este análisis se identificaron: la dirección, oposición o colaboración; la intensidad, fuerte, débil o neutra y; el resultado de las

fuerzas de los personajes, agonista o antagonista, dentro del episodio descrito en el ECRI. Este análisis dio como resultado la configuración del esquema de oposición colaboración de cada episodio narrado. Además, fue un punto de partida para analizar el posicionamiento interactivo del sujeto según el lugar en el que la MSCH ubicó al otro dentro de la narrativa. Finalmente, se hizo el segundo análisis del episodio, mediante la teoría del posicionamiento del sujeto. Para este análisis se elaboraron tres ejes continuos, con dos polos cada uno en los que se ubicó el posicionamiento reflexivo del sujeto. Es decir, los posicionamientos que el sujeto tomó en cada episodio de la narrativa. El primer eje hace referencia a su posicionamiento como ‘madre’, el segundo a su posicionamiento como ‘pareja’ y el tercero a su posicionamiento como ‘estudiante/trabajadora’. A continuación se muestra la distribución de estos ejes:

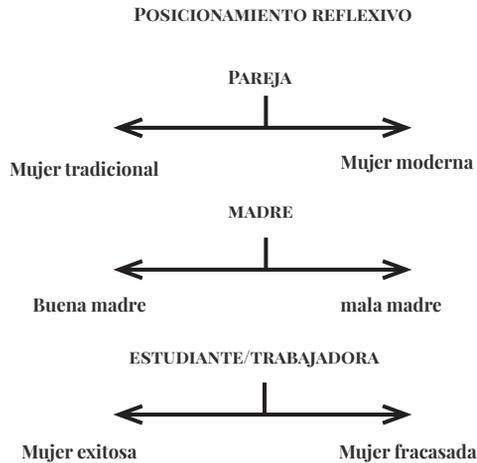


Figura 1: Ejes para el posicionamiento reflexivo

El análisis del posicionamiento del sujeto reflexivo, consistió en analizar los argumentos y los juicios morales<sup>5</sup> relacionados con los



vestigación se resume en cinco pasos metodológicos que se enlistan a continuación:

<b>Pasos Metodológicos</b>	<b>Descripción</b>
1. Segmentación de la narrativa	Se fragmentó la narrativa en hilos narrativos localizados a través de sus características: temporales, espaciales, de personajes y de marcos.
	Se agruparon los hilos narrativos y se eligieron los episodios representativos que coincidieran en las tres entrevistas.
2. Descripción del ECRI	Se relató de manera breve cada episodio, haciendo una descripción espacio-temporal de cada uno de ellos.
3. Análisis de la dinámica de fuerzas	Se organizó la participación de los personajes por episodio en esquemas de oposición y colaboración.
4. Análisis del posicionamiento del sujeto.	Se procedió a analizar el posicionamiento del “yo” y del “otro”, según los argumentos y juicios morales instanciados en la narrativa.
5. Descripción de resultados	Se elaboró una descripción de la construcción del modelo identitario de MSCH.

Tabla 1: Pasos metodológicos de la investigación.

Este tipo de metodología permite estudiar procesos cognitivos complejos, porque su teoría descansa en postulados y principios cognitivos que permite analizar el discurso de una manera más orgánica y dinámica. Por esta razón, elegimos el estudio de caso como punto de partida de la metodología de esta investigación porque posibilitó hallar características de todo un universo mediante la observación y descripción de la diferencia y la semejanza de cada caso.

#### 4. Los *frames* identitarios en conflicto

Al inicio de este estudio, se planteó la idea de trabajar con un rubro específico de mujeres MSCH con una característica distintiva con la finalidad de observar, en el horizonte del tiempo, un modelo de cambio en la construcción identitaria de MSCH, si no predominante actualmente, sí como indicio de prominencia en el futuro. Sin embargo, encontramos que aún en el rubro de MSCH con estudios, los modelos añejados continúan vigentes.

Si bien es cierto que el *frame* de ‘estudiante/trabajadora’ aporta al modelo tintes de cambio hacia una modelo identitario más emancipador, también es cierto que el *frame* de ‘madre’ y de ‘pareja’ continúan construyéndose con base en modelos tradicionalistas. Este hecho ha dado como resultado un modelo identitario divergente en el que la MSCH no ha logrado asumirse positivamente.

Para explicar esto a detalle, comenzaremos por mencionar una serie de conclusiones encontradas a partir de los análisis realizados. En cuanto al análisis de la dinámica de fuerzas pudimos describir el enfrentamiento entre los personajes de las narrativas, de donde emergieron esquemas de oposición y colaboración que evidenciaron el desplazamiento psicodinámico y sociodinámico<sup>6</sup> de los personajes. Pflieger (2015) menciona que estos esquemas son resultado de la emergencia de un orden implicado. En este punto, se observó que el modelo de MSCH se estructura con base en un esquema de oposición agonista-antagonista. Relación en donde el ‘yo’ narrador (la MSCH) se ubica a sí mismo como agonista y ubica al ‘otro’ (pareja, padres, hijo, escuela, trabajo, familia, amigos), según el evento narrado como co-agonista o antagonista. Uno de los hallazgos principales, en la relación de este esquema de oposición, es que el hijo es concebido por la MSCH como el principal antagonista en su vida. Este hecho resalta, debido a que a diferencia de los demás antagonistas, la relación que se establece entre madre e hijo es una relación convenida socialmente como indisoluble.

La oposición madre-hijo es una de las características primordiales que marca el modelo identitario de MSCH en México, pues es de esta relación discordante de donde emerge la estructura del *frame* de 'madre'. Este hecho se traduce en sentimientos de culpa, por parte de la MSCH, por no dar todo lo necesario a su hijo; y de fracaso, por la forma preponderante en la que su rol de madre interfiere de manera negativa en su vida. De esta manera, pese al amor que la madre siente por su hijo, la presión que este ejerce en la dinámica de fuerzas es el detonante de una construcción identitaria basada en un esquema de oposición en todos los dominios de su vida. Esta afirmación permite estipular una serie de acontecimientos futuros en relación con la figura del hijo, pues el hijo de la MSCH, que ha crecido con la idea de ser un generador de problemas puede desarrollar sentimientos de culpa, frustración e incluso rencor. Emociones que podrían ser la causa de la organización de un modelo identitario deficiente como pareja y como padre o madre de sus propios hijos. En este punto habría que indagar en la construcción identitaria de los hijos de las MSCH, como un paso posterior a esta investigación, para describir de qué manera se conecta el esquema de oposición generado por la MSCH con el modelo de construcción identitaria de su hijo en el desarrollo de su vida. Esta información permitiría orientar los programas de ayuda a madres solteras, a través de la concientización de su propia identidad, hacia la construcción de una identidad mejor definida y menos subyugante que dé pie a una relación conciliadora entre madre e hijo en el trayecto de su vida.

En lo que corresponde a la dinámica de fuerza en la relación de pareja, observamos que para la MSCH el padre del hijo o la expareja se ubica como un antagonista, mientras que la pareja proyectada es ubicada como un agonista. Esto da como resultado un *frame* de 'pareja' organizado mediante un esquema de colaboración y de oposición al mismo tiempo. Por un lado, tanto la descripción narrada, como la dirección a la que apuntan las acciones de la expareja, según el sujeto, colocan a la expareja en alteridad, lo que provoca

un discurso en contra de los hombres. Mientras que en el plano ideal, la descripción y las acciones de la pareja idealizada, colocan a la pareja en aliedad, lo que instancia un discurso a favor de los hombres.

Este esquema de oposición en las MSCH podría derivarse de modelos tradicionales añejados que han construido a la pareja en torno a un modelo idealizado que sirve como parámetro de selección. Este modelo, al no coincidir con la pareja de la vida real, genera en algunas mujeres frustración, rabia y tristeza. Incluso, hay quienes, en su afán de alcanzar el modelo, se someten a la pareja, desencadenando sentimientos de inferioridad y de subordinación. Al respecto, podría indagarse el *frame* de ‘pareja’ transmitido a los hijos de las MSCH para conocer cómo se organiza y da cuenta de la correlación que existe entre el modelo identitario de la madre respecto al del hijo. Particularmente, en este estudio se revelaron algunos aspectos a lo largo de la narrativa, donde pudimos notar que las MSCH no saben qué modelos transmitir a sus hijos, hecho que evidencia su propia identidad en conflicto y que podría dar como resultado una nueva identidad divergente.

Por último, el *frame* de ‘estudiante/trabajadora’ se construye en un esquema de oposición y colaboración. En oposición con el *frame* de ‘madre’ y en colaboración con el ‘yo’ narrativo. Se encuentra en oposición con el *frame* de ‘madre’, principalmente por encontrarse en dominios diferentes, uno público y el otro privado. En el modelo de la mujer tradicional se le ha asignado a la mujer el espacio doméstico, por lo que su salida al espacio público provoca que trabajo y familia entren en una dinámica contradictoria más que conciliadora. Así, si la MSCH dedica más tiempo al dominio laboral que al familiar entra en conflicto porque la sociedad la juzga como ‘mala madre’ y ella misma se siente mal por no dedicar el tiempo suficiente a su hijo. En este punto sus logros profesionales parecen significar el sacrificio de la felicidad de sus hijos. Sin embargo, si descuida el dominio laboral, no podrá tener una estabilidad económica y su crecimiento profesional se vería aminorado. Como se ha

mencionado, este *frame* constituido por un esquema de colaboración con el ‘yo’ narrador porque sus características positivas le imprimen fuerza a la MSCH para seguir adelante. En muchas ocasiones es este *frame* el que permite a la MSCH sobreponerse del episodio del *turning point* para convertirse en una mujer más independiente y más fuerte. Ante este hecho, podría considerarse este *frame* de alta relevancia para la construcción de un modelo identitario de MSCH más consistente. En cuanto al análisis del posicionamiento del sujeto hicimos uso de los argumentos y juicios morales presentes en los episodios que tuvieran relación con los tres *frames* propuestos.

Las tres mujeres se posicionan en el dilema de la ‘buena’ y la ‘mala madre’. Este dilema es resultado del mito de la maternidad, que dicta que la relación madre-hijo debe ser un vínculo afectivo incondicional (Valladares, 1994). Recordemos que, en las tres narrativas, el hijo es posicionado como antagonista, hecho que se contradice con lo que dicta la sociedad que es ‘natural’ en una madre. De esta contradicción nace la culpa que siente la MSCH, quien, para subsanarse personal y socialmente, toma el papel de la madre sacrificada para no ser considerada una ‘mala madre’. Cada MSCH hace su propio sacrificio, sea con el trabajo/escuela o con la pareja. De ahí que las MSCH busquen diferentes alternativas: se quedan solteras para siempre; buscan una nueva pareja para tener una familia tradicional donde crezcan sus hijos; cambian sus planes y sueños profesionales por otros más pequeños o; trabajan excesivamente para darle todo a sus hijos y que no resientan la ausencia del padre. Sea de una u otra forma la MSCH siempre está en busca de la reivindicación.

En cuanto al *frame* de ‘pareja’ vemos a las tres mujeres posicionadas en un conflicto entre la pareja ideal y la pareja real. Este conflicto se da en mujeres que han internalizado desde la infancia un *frame* relacionado con la ‘pareja ideal’, el cual difiere al experimentado en su acaecer diario. En el caso de las MSCH, el *frame* de ‘pareja’ se construye con relación a la ‘pareja ideal’ y a su experien-

cia del evento de la separación. Este hecho es interesante, en virtud de que la MSCH tiene internalizado un *frame* de 'pareja' que desdobra este personaje dotándolo de características positivas o negativas, según el hombre al que se refiera. Este posicionamiento se refleja en la narración de los episodios, por ejemplo, cuando la MSCH cuenta el episodio de la separación inicia con la descripción de su expareja como un hombre ideal, esta descripción cambia con el paso del tiempo para convertirse en la del hombre real; en otras palabras, la expareja cambia de ser el hombre inteligente, perfecto, cariñoso, guapo, trabajador; al hombre violento, irresponsable, cobarde y flojo. El *turning point* marca este desplazamiento en la narrativa y reorganiza el *frame* de 'pareja' en dos entidades: la real y la ideal. La real corresponde a la pareja que existe físicamente, mientras que la ideal se refiere a la pareja deseada. Por esta razón, en su mayoría, la descripción negativa de la pareja será encontrada en episodios del pasado, mientras que la descripción positiva de la pareja será encontrada en el episodio de la proyección. Una observación interesante sobre este aspecto es que pese al sufrimiento que la MSCH sintió por la pérdida de la pareja, cuando se le pregunta qué espera en el futuro en relación con este *frame*, en su respuesta describe como pareja ideal, a una pareja similar a la que describió al inicio de su relación, antes del *turning point*. Esta evidencia nos permite decir que el *frame* de 'pareja' continúa rigiéndose por el modelo tradicional porque de las dos entidades que lo forman, la pareja idealizada se sobrepone a la pareja real.

Por último, en el *frame* de 'estudiante/trabajadora' podemos ver a las mujeres posicionadas entre la mujer exitosa y la mujer fracasada. Para entender esta oposición hay que partir del modelo de la mujer moderna. Este modelo marca que la mujer valiosa es la mujer independiente, trabajadora, profesionista. La MSCH, en su lucha por reconstruir su identidad, busca recuperar mediante este *frame* el valor que siente perdido. Trata de volverse independiente para no necesitar de la ayuda de una pareja; trabajadora para solventar económicamente el hogar; profesionista, para sentirse inteligente,

interesante; sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, en su empeño por convertirse en una ‘nueva mujer’, siente que entra en conflicto con su rol de madre. Ante esta afirmación, ser una madre moderna-exitosa, en la mayoría de los casos, implica ser una ‘mala madre’. Al respecto, podemos darnos cuenta que las características de una mujer moderna, en una mujer soltera tiene tintes positivos, mientras que en una MSCH la llena de atributos negativos. Como lo menciona Murillo, para estas mujeres “la salida del espacio doméstico representa el riesgo de no ser reconocible desde ninguna función” (1996: 87). El modelo identitario se basa en la discordancia de modelos existentes en la mente de las MSCH:

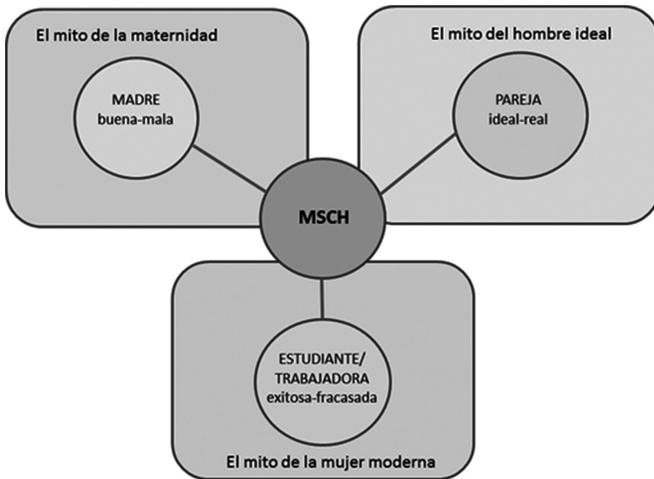


Figura 3: Modelo que muestra la construcción identitaria de las MSCH

Cada uno de los *frames* está construido en un esquema de oposición, uno inclinado al modelo de la mujer tradicional y el otro inclinado hacia el modelo de la mujer moderna. Detrás de cada *frame* se encuentra un mito<sup>7</sup>, el cual subyace en cada *frame* para ejercer un dominio en su organización desde el ‘mito de la maternidad’ para tomar la decisión de ser madre; el ‘mito del hombre ideal’ para

el momento de elegir pareja o; el ‘mito de la mujer moderna’ para saber si se es o no una mujer de éxito. El modelo de construcción identitaria nos muestra que la identidad de las MSCH está sujeta a ideologías<sup>8</sup> muy poderosas y sólidas que con el paso de los años han llegado a adentrarse en la mente colectiva, hasta convertirse en verdades absolutas o modelos preferentes. Estas ideologías, al desembocar en el grupo de madres solteras que no poseen las características que dicta el modelo tradicional, provocan que este grupo sea rechazado, discriminado y puesto en desventaja. Por consiguiente, sus identidades se configuran en una dinámica donde los otros, del modelo al que buscan pertenecer, son mejores. Ante esta problemática, podemos notar que la MSCH busca reivindicarse para lograr ‘pertenecer’ y para ello se sirven, ya sea de una nueva pareja para formar el núcleo familiar tradicional, del sentimiento de abnegación, culpa y sacrificio para mostrarse como una madre digna o del estudio con vías a un trabajo que les provea de poder adquisitivo y sentimiento de libertad que las haga sentirse valiosas. De una, otra o varias maneras, la MSCH está en una constante lucha contra su ‘incompletud’, busca por todos los medios la pieza que perdió colocando en el espacio cualquier otra que se le acomode o que se le parezca. Asimismo, las mujeres MSCH construyen su modelo identitario a partir de modelos ya existentes. El problema que se observó fue que ninguno de ellos se acopla a su situación, lo que produce sufrimiento, sentimientos de inferioridad y frustración, en el dominio personal y en el dominio público, la idea de un grupo de desventaja, marginado, pobre y discriminado.

El modelo identitario de la MSCH emerge del sincretismo entre los modelos tradicionales y los modelos nuevos, no hay una propuesta emancipadora que le permita a la MSCH identificarse a sí misma, sin necesidad de compararse con los mejores ejemplares de otros modelos, modelos en los que difícilmente ocupará un lugar privilegiado. Pese a esto, se encontró que las narraciones de las entrevistas coincidían en el proceso de constituirse como MSCH con episodios sobre la pareja feliz, la noticia del embarazo, la sepa-

ración, la depresión por la separación, la superación y el futuro prometedor.

## Reflexiones finales

Como toda investigación de carácter cualitativo, este estudio no pretende ser generalizador, pero sí pretende describir de manera detallada un fenómeno complejo en un momento determinado, con la finalidad de inducir ciertas tendencias e indagar, dentro de las posibilidades del análisis del discurso, los procesos cognitivos de la mente humana. En otras palabras, el estudio detallado y pormenorizado de la historia de vida de tres mujeres nos permitió observar y describir un modelo identitario tendiente a presentarse en un universo de 749, 744 mujeres MSCH existentes en la Ciudad de México.

Como aporte crítico-social, este estudio permitió revelar el papel que ha tomado la MSCH como víctima, efecto no sólo de lo que ella se ha creído de sí misma, sino también del lugar que le ha concedido la sociedad a través de la transmisión de modelos mentales opresivos difundidos por los medios de comunicación, la propaganda de medidas políticas, la publicidad comercial y los modelos añejos heredados.

Debemos dejar de pensar que el factor económico es la única causa de la vulnerabilidad del grupo de MSCH, existen poderosas causas sociales y psicológicas que han mantenido al grupo de MSCH como un grupo vulnerable. Por esta razón, aunque las MSCH han logrado una mejor estabilidad económica, ya sea por los programas de apoyos económicos o porque, hoy en día, hay más MSCH profesionistas, la realidad es que ninguna ha dejado de ser parte de este grupo marginado.

Desde este punto, los estudios sobre la identidad de las MSCH abren un camino de información para la creación de nuevas políticas públicas encaminadas a la generación de programas que ayuden, a los grupos caracterizados como vulnerables, a construir identidades más sólidas con *frames* identitarios más estables, origi-

nados desde su propia condición de vida y no desde la comparación con otros modelos. Partir de la construcción de identidades en colectivo permite que éstas cambien más rápido y de manera más consistente<sup>9</sup>.

## Referencias

- Álvarez, M. (s.f.). Cambio social y familia. FLACSO. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/04/0403-AlvarezMarin.pdf>.
- Arfuch, Leonor (2003). Identidad: Construcción social y subjetiva. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. En *abuelas.org*. [http://www.abuelas.org.ar/material/libros/coloquio\\_1.pdf](http://www.abuelas.org.ar/material/libros/coloquio_1.pdf).
- Bamberg, (1997). Positioning between structure and performance, *Journal of narrative and history*, 7(1-4), 335-342.
- Bastardas, A. & Massip, A. (Eds.). (2012). *Complexity perspectives on language, communication and society*. Barcelona, España: Springer.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Cruz, E. (2016). “Sola contra el mundo, pero no indefensa”. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Davies, B. & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, 12, 242-259. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53701213>.
- De Fina, A. Schiffrin, D. & Bamberg, M. (Eds.). (2006). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimeno, A. (1999). La familia: el desafío de la diversidad. Barcelona, España: Ariel.
- Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.). (2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Hogares. En <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=p>

- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Labov, W. & Waletzki, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En Helm J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-14). Seattle: University of Washington Press.
- Morin, Edgar (2003). *El método. La humanidad de la humanidad*. Madrid, España: Cátedra.
- Murillo, S. (1996). El mito de la vida privada. Madrid: Siglo XXI.
- Pfleger, S. (2015). *Frontera, Mujeres y Hombres oscuros. La construcción narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*. España: Academia del Hispanismo.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel & W. C. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Volume I: Concept Structuring System*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Thompson, J. (1992). Lenguaje e ideología. En *Discurso*, 12, 13-32. En [http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/u8/02\\_thompson.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/u8/02_thompson.pdf)
- Turner, M. (1996). *The literary mind: The origins of the thought and language*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, J. (1999). "Some current issues in research on social identity and self-categorization theories", en Ellemers et al. (Eds.), *Social Identity* (pp. 6-34). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Uribe, P. (2012). *Aprender a ser familia. Familias monoparentales con jefatura femenina: significados, realidades y dinámicas*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Valladares, B. (1994). "Revisión teórica sobre los mitos de la maternidad", *Ciencias Sociales*, 65, 67-74.
- van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. En <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDA%20y%20an% E1lisis%20del%20discurso.pdf>.

## Notas

- 1 Morin menciona que la relación individuo y sociedad tiene tres características: Holográfica, el individuo está en la sociedad que está en el individuo. Recursiva, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Dialógica, la relación individuo-sociedad es complementaria y antagonista. Complementaria porque no hay sociedad sin individuos. Antagónica porque la sociedad reprime pulsiones individuales a la vez que estas pulsiones transgreden las normas sociales produciendo el cambio (2003: 186).
- 2 Desde la ciencia cognitiva se postula que hay una relación inevitable entre el nivel cognitivo y las expresiones lingüísticas. De ahí que Fauconnier (2004) señale que “cognitive linguistics goes beyond the visible structure of language and investigates the considerably more complex backstage operations of cognition that create grammar, conceptualization, discourse, and thought itself” (Encyclopedia of Cognitive Science).
- 3 De la noción de fondo y figura se obtuvieron como frames identitarios más frecuentes el de madre, pareja, estudiante y trabajadora. Marcos que fueron analizados con el fin de obtener un modelo identitario más completo de las msch.
- 4 Debemos mencionar que no son todos los episodios que se encuentran dentro de la narrativa, pero sí son todos los que comparten las tres historias de vida.
- 5 Ambos presentes en la mayoría de los casos en la parte de evaluación de los episodios como sugiere el modelo de Labov y Waletzki (1967).
- 6 Pflieger (2015) señala que: “Hay fuerzas muy físicas como un golpe o empujón a una persona que pueden causar un movimiento del actor, pero en la construcción de un conflicto narrativo con un agonista y un antagonista las fuerzas son mayoritariamente de naturaleza psicológica (internos) o sociológica (del entorno) y no físicas” (2015: 110).
- 7 El mito hace referencia a un modelo mental de ideología.
- 8 Entiéndase ideología como un sistema de creencias (van Dijk, 2005: 10) en las que los modos de significación, instanciados a través del lenguaje, sostienen relaciones de dominación (Thompson, 1992: 15).
- 9 Este cambio podría estar orientado a la creación de programas que develen ideologías para concientizar a las mujeres sobre su propia identidad. Esto podría dar una pauta para el cambio en la forma de educar a las nuevas generaciones.

## **Estrategias discursivas metafóricas de construcción del espacio-tiempo de vida de los jóvenes habitantes de la Ciudad de México**

Alexandra Astrid Ruiz Surget

Esta contribución aborda la construcción identitaria de jóvenes habitantes de la Ciudad de México cuyas narrativas se estructuran a la luz de un fenómeno demográfico palpable en las últimas décadas: el envejecimiento demográfico de nuestra ciudad, fenómeno que se inscribe en la tendencia del resto del país, y de muchos otros países de América y Europa, principalmente. A lo largo de sus narrativas, los jóvenes van construyendo la imagen de la vida que desean tener, evalúan su ‘madurez’ al compararse con sus coetáneos, determinan si están muy viejos o muy jóvenes para emprender un proyecto de paternidad o maternidad; reformulan su identidad a la luz de su experiencia laboral acumulada o plantean las esperanzas que sienten gracias a las capacidades intelectuales, sociales o personales. Para trabajar con estos fenómenos de construcción identitaria, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a jóvenes, con la finalidad de hacer un análisis discursivo que permitiera encontrar estrategias discursivas metafóricas, a través de las cuales los individuos se posicionan a largo del trayecto de vida, que proyectan para sí mismos. Esta contribución se plantea entonces una construcción identitaria de la vejez desde tres ejes teóricos para explicar:

- Un fenómeno social emergente, como el aumento de la esperanza de vida que trae consigo nuevas realidades y opciones de vida para el individuo;
- El lenguaje, foco de nuestros estudios como lingüistas y tema medular de este libro, en la forma de la narrativa ofrecida por los entrevistados. El análisis de las metáforas instanciadas en el discurso es el fenómeno lingüístico al que enfoca en este trabajo;
- La metáfora como herramienta cognitiva para construir una realidad, ya que si bien la metáfora emerge a la superficie lingüística en el discurso, es a la vez un poderoso mecanismo imaginativo de integración de conceptos y por ende, de creación de identidad.

## 1. Envejecimiento demográfico

La vejez es una tendencia demográfica muy actual, debido a múltiples factores históricos. La combinación del quehacer científico con el quehacer militar y político para erradicar las enfermedades y volver más higiénicos los territorios conquistados en aras de ‘llevar la civilización’ a las colonias provocó que, tras muchas generaciones, se alargara la vida de nuestra especie. En México la tendencia es la misma, aunque se observa más recientemente. El censo de 2010 contabilizó 5, 064,979 personas mayores de 65 años en todo el país; se calcularon 8, 256,291 en 2015. Se estima que para 2030 sean 14, 089,232 y para 2050 seamos 24, 362,839, por lo que esta franja de edad habrá triplicado su tamaño en tan sólo 35 años a partir de 2015. En cuanto a la esperanza de vida: en 2015 fue de 74.9 años a nivel nacional (72.3 para los hombres y 77.7 para las mujeres), mientras que era de 58.8 para hombres y 63 años para mujeres en 1970; en 1930 apenas superaba los 30 años. Se estima que en 2030 la esperanza de vida al nacer sea de 74.6 años para los hombres y 79.4 para las mujeres (CONAPO 2010). Esto significa que en el lapso de un si-

glo habremos podido aumentar más del doble el tiempo de la vida de los mexicanos.

De lo anterior, los sociólogos concluyen que la vejez no es ya solamente una condición individual, sino colectiva y, por lo tanto, hay una construcción social sobre dicha realidad que tendrá un impacto en la conceptualización del tiempo-espacio de nuestra vida. El aumento en la esperanza de vida es producto de múltiples factores y no es homogéneo en todos los países ni en todas las regiones de cada país. En el caso de la Ciudad de México, la entidad federativa con más población adulta mayor de 65 años (7.9%, en comparación con el promedio nacional de 7.2%) y con mayor índice de envejecimiento (33, en comparación con el promedio nacional de 21) (CONAPO 2010), confluyen factores diversos como el nivel educativo, los servicios de salud y acceso a servicios básicos. Las condiciones urbanas de vida, a pesar de otras que reducen su calidad como el hacinamiento, la violencia, los accidentes de tránsito y la calidad del aire, parecen coadyuvar a mantener la tendencia del envejecimiento de la población. Otro factor determinante para el aumento en la esperanza de vida, y, por ende, para la modificación de nuestras dinámicas sociales es la medicina y la tecnología, particularmente disponibles en contextos urbanos para el nivel socioeconómico al que pertenecen los entrevistados.

## 1.1 Biopolítica

El proyecto de vida que diseñan los jóvenes entrevistados no sería posible sin las tecnologías médicas que, en primer lugar, han permitido que nacieran con una esperanza de vida más alta que cualquiera de sus antepasados y que, en segundo lugar, ofrecen estrategias muy claras de gestión de su cuerpo y de su salud: sustancias, técnicas, hábitos y cosméticos que buscan alargar la vida y también conservar un aspecto sano y joven por más tiempo. Nikolas Rose establece que más allá de su valor intrínseco, la vida

también adquiere otro tipo de valor a la luz de los desarrollos médicos y genéticos: se plantea ante el individuo el dilema de qué hacer con esa información y esas posibilidades. La gestión de sí mismo, como capital biológico se vuelve posible; Rose (2007) lo llama “hacer biopolítica”.<sup>5</sup> La biopolítica convierte al conocimiento médico en factor de decisión y convierte al producto de investigaciones médicas en producto de consumo. Ahora es posible hacerse estudios del genoma para determinar la presencia o ausencia de genes que provocan propensión a ciertas enfermedades como cáncer, alcoholismo, Alzheimer o Parkinson, por mencionar algunas; y con ese conocimiento en mano, el individuo se responsabiliza de su genoma y busca tomar las acciones más pertinentes para evitar dichas enfermedades. Hoy también es posible utilizar terapias celulares para rejuvenecer la piel y otros órganos del cuerpo o llevar un tratamiento de fertilidad. Por lo tanto, parece que la vitalidad es vista como una moneda de cambio, y ser sano y joven, tiene también un valor que reditúa en lo económico: es un valor positivo. Nos sentimos atraídos por la idea y quizá hasta presionados para cumplir ese valor; a esto, Rose (2007) lo llama *somatic ethics*. El cuerpo está abierto a una modificación estratégica, diseñada por expertos a quienes compramos sus rutinas de ejercicio, productos y tratamientos. La finalidad es, no sólo verse más joven, no sólo sentirse más joven, sino ser más joven. El control sobre su cuerpo y su vida le confiere al individuo, en términos de Talmy (2008), agentividad, direccionalidad y fuerza para diseñar y ejecutar la ética somática que también plantea Rose. Pensar en la vejez como un proceso reversible o incluso evitable es un cambio conceptual originado por las posibilidades tecnológicas de nuestro tiempo.

## 2. Cognición situada

Numerosos experimentos han logrado demostrar a lo largo de las últimas cuatro décadas, que los procesos cognitivos funcionan en gran medida a través del cuerpo situado en un entorno espacio-

temporal y dinámico (Barsalou, 2012; Bergen, 2012; Kiverstein, 2012). Estamos en interacción permanente con el entorno y con nuestro cuerpo. En el caso de las habilidades lingüísticas, también ha quedado establecido que las estructuras sintácticas y semánticas se construyen en gran medida, gracias a la experiencia del sujeto cognoscente en su cuerpo y su entorno (Talmy, 1988; Lakoff & Johnson, 1986; Langacker, 1985; Gibbs, *et al* 1997; Bergen, 2012; Kövecses, 2014). El organismo obtiene información del entorno que acopla a sus procesos cognitivos, lo cual le permite reaccionar más rápido en cualquier circunstancia: mientras maneja un auto, cruza la calle o sostiene una charla. Incluso cuando se trata de una cognición desacoplada del entorno (*off-line*), la mente no deja de estar situada en el cuerpo. Si bien se hace uso mínimo o nulo del entorno físico, de todas formas, los procesos cognitivos realizan simulaciones de ese espacio físico que estimulan físicamente al cuerpo: la memoria episódica, la imaginación, la memoria a corto plazo y muchas otras tareas se realizan simulando situaciones en las que el cuerpo se encuentra en el espacio físico. El pensamiento *off-line* puede ocurrir desacoplado de un entorno específico, pero sigue creándolo en sus simulaciones para construir sentido. Es por ello que se puede imaginar recorrer la vida como si fuera un camino; metáforas como ‘llegar a los 40 años’ o ‘a los 60 años ya no hay vuelta atrás’ surgen de esta simulación *off-line* que conceptualiza el tiempo de la vida en términos de espacio.

## 2.1 Metáfora

Es importante establecer lo que en esta contribución se entiende por metáfora, antes de avanzar hacia el análisis de las narrativas obtenidas. En su ya clásico, *Metaphors we live by*, Lakoff y Johnson indican que la metáfora,

[...] impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual

ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica (1980: 39).

Las teorías conceptuales de la semántica cognitiva, como la de Lakoff y Johnson y después otras (Fauconnier, 1997; Kövecses, 2007), plantean que el razonamiento metafórico se encuentra entre las capacidades cognitivas más importantes, productivas y cotidianas del cerebro humano. Sostengo que la metáfora se caracteriza de la siguiente manera:

- Desde el eje cognitivo, la metáfora es una forma de razonamiento a través de la cual el ser humano construye sentido al integrar dos o más dominios conceptuales;
- Desde el eje lingüístico-discursivo, el razonamiento metafórico se manifiesta en el discurso como una instanciación lingüística cuya estructura sintáctica puede formar parte de la integración conceptual;
- Y, desde el eje social, la metáfora cumple la función social de actualizador de marcos conceptuales dado que nuevos significados emergen de la integración conceptual y permiten al individuo comprender y compartir una construcción de la realidad.

Utilizo el modelo de la integración conceptual de Mark Turner y Gilles Fauconnier, como punto de partida. En el modelo básico de la integración conceptual hay dos espacios mentales, llamados *inputs* porque en ellos ingresan representaciones mentales<sup>1</sup>, producto de la experiencia y del conocimiento almacenado en la memoria. Los *inputs* constituyen la información que se interrelaciona en las operaciones mentales. En un tercer espacio, el *espacio genérico*, se construye una estructura normalmente muy básica que resalta los rasgos coincidentes entre las estructuras de los dos *inputs*. Los dos espacios mentales producen al final de estas operaciones un cuarto espacio llamado *blend*, el resultante de la integración conceptual. A

manera de ejemplo, se analiza aquí la integración conceptual de la metáfora ontológica de *tiempo-espacio*.

### 2.1.1 Metáfora ontológica espacio-tiempo

Es común la conceptualización del tiempo como una entidad unidimensional en términos de espacio. Esto se debe a que, si bien tenemos la sensación de que ocurren cambios en nuestro entorno y en nuestro cuerpo, el tiempo en sí es un constructo científico y cultural que utilizamos para hablar de estas situaciones. El tiempo no es tangible, no se gana ni se pierde, ni se detiene ni pasa, ni está frente a nosotros o detrás. Sin embargo, la estructura conceptual de espacio es mucho más concreta y asequible para nuestra comprensión porque vivimos delimitados por espacios y porque realizamos trayectos a través de estos espacios. Nuestro cuerpo mismo es una delimitación física que se diferencia de otras entidades. Y así como observamos cambios de estado de nuestro cuerpo conforme pasa el tiempo, así percibimos que podemos realizar un determinado trayecto en una cantidad particular de tiempo; ambos dominios, uno concreto y el otro abstracto, se encuentran íntimamente ligados.

La siguiente instanciación lingüística expresada ejemplifica la integración conceptual de los dominios de espacio-tiempo: *Sentía que iba a llegar el momento* (RXX582). El ‘espacio’ o *input 1* se trata de una dimensión física, que obedece al principio de la impenetrabilidad (dos cuerpos no pueden ocupar el mismo espacio al mismo tiempo) y que dicho principio de la impenetrabilidad se debe a la masa de los cuerpos. Por lo tanto, podemos establecer ‘dimensión física’, ‘impenetrabilidad’ y ‘masa’ como los rasgos semánticos de *input 1*. El tiempo es mucho menos concreto, porque en realidad es un constructo mental para entender los cambios de estado (de posición, de color, de aspecto, etc.) de las cosas. Por lo tanto, dentro del *input 2*, entran los ‘cambios de estados’ como la experiencia cotidiana y corporeizada que nos compele a explicar dichos cam-

bios y medirlos utilizando la terminología que hemos inventado para el tiempo. En el espacio genérico se conjuntan marcos conceptuales comunes a los *input 1* y *2*, es decir, el marco conceptual de cambio de estado (I2) que es compatible con un cambio de estado de un objeto, por ejemplo de ausente a presente (I1), y un objeto puede no estar en un lugar y luego llegar a ese lugar. En el ejemplo “iba a llegar el momento”, quien adopta esa capacidad es el momento; por ser un concepto, el momento no tiene masa ni es un objeto concreto en un espacio y, sin embargo, llega. Esto se debe a que en el espacio de la integración (o *blend*) el verbo ‘llegar’ es el encargado de integrar la característica compatible en ambos *inputs* del cambio de estado gracias a su aspecto léxico de cambio de estado (Arellanes, 2005). Entonces “iba a llegar el momento” es aceptable dado que el momento está obteniendo concreción, ‘masa’ gracias al verbo ‘llegar’, aplicable a un objeto en un espacio.

### 2.1.2 *Dos metáforas concretas de espacio-tiempo*

Hasta aquí he descrito la estructura más abstracta de la metáfora espacio-tiempo, sin embargo, dicha estructura tiene a su vez subtipos de metáforas que son más concretas. Por ejemplo, cuando se piensa en ‘la vida es un recipiente’ y ‘la vida es un camino’, ambos dominios conceptuales, tiempo y espacio, adquieren delimitaciones y formas que no tienen en la metáfora ontológica más general ‘tiempo es espacio’.

Para el dominio conceptual de ‘tiempo’, el concepto más concreto de ‘vida’ adquiere una delimitación; ya no se habla de un tiempo indefinido o infinito, sino que se proporciona una referencia de la duración de unos 70 u 80 años. Eso es mucho más asequible para la comprensión humana y para la manipulación de dicho concepto. Para el dominio espacial de ‘recipiente’ y ‘camino’, tenemos también un espacio que ya ha adquirido dos formas particulares: ya sea un recipiente con dimensiones y volumen, ya sea un camino que tiene al menos dos puntos de referencia en el espacio, el inicio y el

final del camino. Esto también ayuda a conceptualizar de manera mucho más vívida y experiencial la dimensión espacial. Por lo tanto, en el *input* 1 podemos añadir a los rasgos semánticos otros como ‘punto de inicio’, ‘punto de llegada’ o ‘volumen’ o ‘capacidad’. En el *input* 2 podemos añadir ‘duración’. Las tres metáforas expuestas: la ontológica básica ‘espacio-tiempo’ y sus dos subtipos más concretos se analizan en las narrativas obtenidas en esta investigación.

### 3. Discurso

Dado que el lenguaje es una actividad que busca coordinar acciones (Maturana y Varela, 1987), su estructura se adapta a los agentes y al entorno en el que operan los agentes. Sus estructuras y convenciones no son rígidas, sino adaptables a la situación que se busca ejecutar. Es un sistema autónomo, pero también abierto y acoplado a otros sistemas culturales, de lo contrario las lenguas no evolucionarían o desaparecerían. Es por ello que un fenómeno complejo emergente como el envejecimiento demográfico representa una nueva realidad a la cual se acopla el lenguaje y que, a la vez, se configura gracias a este sistema simbólico de representación. En todo momento las estructuras del lenguaje son dinámicas y no estáticas, lo cual establece una condición para la creatividad y la imaginación (Fivegraces Group 2008).

#### 3.1 Elementos del entorno discursivo

La integración conceptual no agota las posibilidades conceptuales de la metáfora dado que el lenguaje también se acopla a su entorno. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta que adentro de una metáfora se pueden encontrar elementos conceptuales provenientes, no solamente de los *inputs* sino también del entorno discursivo. Kövecses (2014) propone que hay muchos elementos del entorno discursivo y social que también aportan información al momento de la integración conceptual. Algunos ejemplos son: a) quienes par-

ticipan es la comunicación, b) otros discursos sobre el mismo tema, c) intertextualidad, d) entorno físico, e) ideología, f) historia y g) intereses personales. Elementos de todos estos ámbitos aportan algún rasgo en la integración conceptual generadora de una metáfora. Las interacciones de todos los factores citados (y no citados) resultarían en la emergencia y creatividad del lenguaje metafórico.

#### **4. Estrategias metafóricas discursivas en la conceptualización del espacio-tiempo ontológico de la vida**

El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias discursivas metafóricas que construyen los marcos conceptuales percibidos de tiempo en el continuo espacio-tiempo ontológico de la vida. Busco explicar cómo es que las personas conceptualizan el tiempo y cómo se ven a sí mismas en este espacio-tiempo que viven. Por ello fue importante entrevistar personas que, de acuerdo con la demografía descrita anteriormente, viven en la Ciudad de México. Además, se decidió elegir el perfil del joven profesionista puesto que se trata de un actor social importante al ser económicamente activo. Es un consumidor de medios y bienes, y está en mayores posibilidades de tener acceso a las tecnologías médicas y hábitos de salud, descritos anteriormente. Es un grupo interesante en cuanto a su grado de control percibido y agentividad para transitar por la vida pues elabora planes en los diversos ámbitos de ésta, así como estrategias de auto-conservación<sup>2</sup>. Los entrevistados cuentan con los recursos materiales y culturales suficientes para cubrir sus necesidades básicas. Cuentan además con recursos adicionales que abren la necesidad de diseñar estrategias y planes encaminados al aprovechamiento de esos recursos y, especialmente, al crecimiento personal y a la felicidad. Sin embargo, se encuentran constreñidos dado que esos recursos adicionales no son suficientes como para realizar todos los proyectos que quisieran. Pertenecen a un nivel socio-económico C+(NSE/C+)<sup>3</sup>. Se realizaron entrevistas semi-est-

ructuradas a 14 personas cuyas edades y perfiles se distribuyen como sigue:

Sujeto	Edad	Estudios	Estado civil / hijos
RXX	22	Lic. en Economía	Soltero
DXX	22	Sexto semestre Administración	Soltero
JXX	22	Lic. cursada en Comunicación	Soltera
YXX	23	Licenciatura cursada en Finanzas	Soltera
LXXX	32	Maestría en Economía	Madre soltera, una hija
TXXX	34	Lic. Psicología	Casada
RXXX	33	Lic. Diseño Industrial	Casado
MXXX	34	Lic. Actuaría	Casada, un hijo, espera el segundo
CXXX	36	Ing. Informática	Casado, un hijo, espera el segundo
OXXX	36		Soltera, sin hijos
JXL	41	Lic. Letras; Mtría. Educación	Casada, una hija
MXL	40	Ing. Sistemas	Casado, una hija
FXL	45	Ing. Industrial; MBA	Divorciado, sin hijos
LXL	46	Contaduría Pública	Soltera, sin hijos

Tabla 1. Perfil de los entrevistados .

Los ejes temáticos de la entrevista son detonadores de la narración de los entrevistados que a la vez mantienen la conversación dentro del tema de los proyectos de vida. Los ejes temáticos fueron:

a) El concepto de vejez, b) La actividad actual y proyección a medio plazo, c) Auto-gestión de la salud (estrategias de auto-conservación), d) Retrospectiva laboral y personal (en los grupos de 30 y 40 años) y e) El plan de vida (proyección a largo plazo).

#### 4.1 Metáforas con el verbo *llegar*

El grupo de metáforas regido por el verbo ‘llegar’ mapea un concepto del dominio temporal como un objeto que se mueve en el espacio – *time-moving metaphor* – o hacia el cual se mueve un agnista – *ego-moving metaphor*– (Boroditsky, 2000: 5). Una revisión más detallada de las metáforas regidas por este verbo manifiesta otros aspectos del verbo y componentes sintácticos que también refuerzan la compatibilidad de los marcos temporal y espacial en la integración conceptual:

- a) Se observa una alta frecuencia de la estructura **SN + (Adv) + SV + SP**: “Ellos ya están llegando a su curva.” / “Yo ya iba a llegar a la meta.”;
- b) Los sintagmas preposicionales están regidos por la preposición a: “Yo voy a llegar a esa edad”.
- c) Se encontró en algunos casos la forma **llegar + deíctico** para referirse a una edad o etapa de la vida: “Llegar aquí.”;
- d) En otros casos menos frecuentes se encuentra la combinación **SV + SN + (Complemento)**: “Llega un momento en que ya ni puedes hablar” / “Iba a llegar el momento”.

En la siguiente tabla se encuentran colocados algunos ejemplos de las metáforas de tiempo-espacio con verbo *llegar* extraídas del corpus de las entrevistas. Evidentemente se han omitido aquellas metáforas que no se refieren a los dominios temporal y espacial, y las expresiones no metafóricas en donde el verbo se emplea para designar únicamente un dominio conceptual espacial “llegar a la casa”, “llegar tarde al trabajo”.

Sujeto	Metáfora	Línea
YXX	Yo <b>voy a llegar a esa edad</b> en algún momento de mi vida	14
	Porque <b>vas a llegar a eso</b>	18
RXX	Siempre <b>llega un punto</b> en el que el cuerpo ya no aguanta	534
	Como que siempre, sentía que <b>iba a llegar el momento</b> y que pues ya, o sea que es normal	582
JXX	Es como el juego de serpiente y escaleras, <b>yo ya iba a llegar a la meta</b> y de repente me regresaron a las piñatas y al kínder	773
	O sea 90 es felicidades ¿Cómo llegaste ahí?	879
DXX	<b>A punto de llegar a los 80</b>	38
CXXX	Yo creo el más grande <b>no llega a los 50</b>	224
	<b>Llegar a los 30</b> y vivir con tu mamá	375
LXXX	No sé si es porque pensaron que <b>este momento no iba a llegar</b>	196
RXXX	Creo que ellos <b>ya están llegando al tope de esta curva de aprendizaje profesional</b>	634
	<b>Si llegas a los 30</b> y no has hecho esto, ya valió	1337
OXXX	<b>Llega un momento</b> en que ya ni puedes hablar.	135
FXL	Ya me hecho a la idea de que muy probablemente yo <b>llegue a los 80</b> rodeado de un buen grupo de amigos	49
LXL	<b>Si llegas a esta etapa de los 40</b> ya tienes un reto	174
	<b>Ya llegas a cierta edad</b> que dices ahora los entiendo más	219
	<b>Hasta aquí llegó la cosa</b>	247
	<b>Va llegar un punto</b> en que no me voy a encargar de ti	244

MXL	Entonces <b>ya llegar a los 60, 65,70</b> , sí me da como emoción	25
	<b>Si voy a llegar bien</b> aunque sea con la cabeza blanca	27
	<b>Va llegar un cierto momento</b> en la vida en que yo quiera bajarle al estrés	38
	<b>Va llegar un momento</b> en que no me va encantar estar ahí	417
	Pero <b>si ya llegas con limitaciones</b> , físicas, por alguna enfermedad, eso sí me da miedo	580

Tabla 2: Ejemplos de metáforas con verbo *llegar*

El primer paso es elaborar la explicación de la integración conceptual de la metáfora con el verbo ‘llegar’:

- a) Para el dominio conceptual ‘espacio’, o *input 1*: ‘dimensión física’, ‘impenetrabilidad’ y ‘masa’, como los más salientes;
- b) Para el dominio conceptual ‘tiempo’, o *input 2*: ‘cambios de estado’
- c) El aspecto léxico del verbo ‘llegar’.

De acuerdo con Arellanes (2005), que sigue a Dowty (1969), el verbo ‘llegar’ corresponde a un verbo de evento instantáneo. Los verbos de evento instantáneo generalmente dan lugar a un estado resultante. En el caso de ‘llegar’, el resultado es la presencia de algo o alguien que previamente no estaba en un lugar, por lo que los autores lo clasifican dentro del subgrupo de verbos locativos de evento instantáneo (igual que irse, aterrizar, entrar, alcanzar). Las preposiciones y locativos que especifican una dirección o una meta se unen prototípicamente a estos verbos.

La preposición *a* ayuda a establecer una relación direccional entre los elementos de la oración. En el caso de las metáforas ex-

traídas del corpus, en todos los casos de estructura SN + SV + SP, la preposición que rige es *a* para establecer la meta hacia la cual se dirige el agente:

“Yo voy a llegar a esa edad en algún momento de mi vida.” (YXX14)

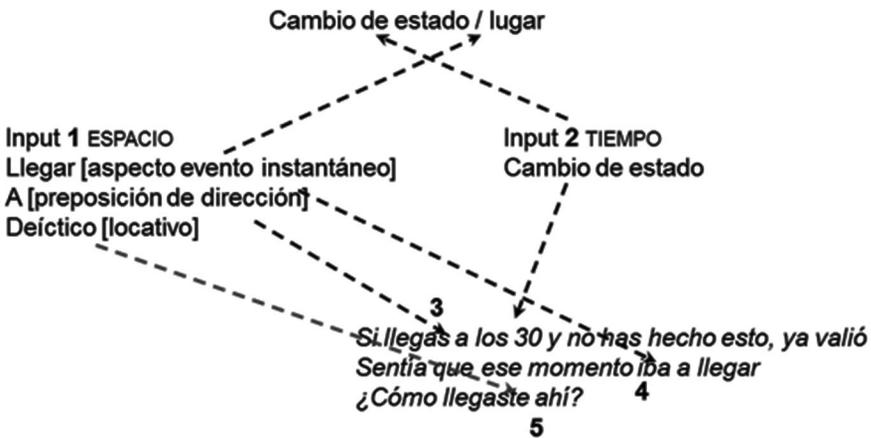
Los adverbios locativos deícticos *aquí* y *ahí* para referirse a edades de las cuales buscan decir algo. Se trata de otro componente más de la expresión lingüística que pertenece al dominio conceptual de espacio y no de tiempo:

“O sea 90 es felicidades: ¿Cómo llegaste ahí?” (JXX879)

“Les falta todo esto para llegar aquí [lo que dicen los padres jubilados a sus hijos].” (RXXX1360)

“[A los 60] ya lo que hiciste, pues hasta ahí llegaste ahí se quedó.” (DXX17)

Estos elementos se integran de la siguiente manera:



Gráfica 1: Integración conceptual de Input 1 e Input 2 en metáforas con verbo *llegar*

El verbo ‘llegar’ aspectualmente indica un cambio de estado, que es compatible con el dominio conceptual de ‘tiempo’; por lo tanto, dicho rasgo, ‘cambio’ conforma el espacio genérico de la integración, pues se trata de un cambio de estado o de lugar. Los momentos de la vida se pueden conceptualizar como lugares a los que puede llegar una persona y corresponden a cambios de estado. Los rasgos locativos de la preposición *a*, y de los deícticos. También se quedan en el espacio genérico como rasgos atribuibles a ‘cambio [de lugar]’ y se mapean en la instanciación lingüística (se indica el mapeo con los números 4 y 5 respectivamente). Por lo tanto, cuando emerge la instanciación lingüística con el verbo ‘llegar’, éste mapea el rasgo ‘cambio [de lugar]’ desde el *input* 1. La preposición y el deíctico también mapean ese rasgo, compatible con cambio de estado.

Es importante añadir que, con respecto al verbo ‘llegar’ y los dos focos propuestos por Boroditsky: *ego-moving* y *time-moving*, esta integración conceptual es válida para ambos subesquemas; en un esquema tenemos al sujeto que se conceptualiza como agente que transita por diferentes ‘lugares’ de su vida y en el otro tenemos un concepto temporal (momento, fecha, punto) que gracias al verbo ‘llegar’ se comporta como agente que avanza hacia el sujeto. En el español también se detectan en la superficie sintáctica dos patrones que se corresponden con dichos subesquemas conceptuales. El *ego-moving* corresponde con **SN + SV + SP**, en donde el individuo se coloca a sí mismo o a otros agentes como sujetos de la oración e indica el lugar al cual llega:

“Yo ya iba a llegar a la meta.” (JXX773)

“Ellos ya están llegando a su curva.” (RXXX687)

“El más grande no llega a los 50 años.” (CXXX224)

Las metáforas con adverbio deíctico locativo se dan en este subesquema *ego-moving*. Las etapas de la vida se conceptualizan como espacios, y, por lo tanto se emplean deícticos locativos para

referirlos. Lo anterior aunado a los rasgos semánticos de un verbo de movimiento, llegar, permite la emergencia de la expresión. El *time-moving* corresponde con SN + SV en donde el sujeto de la oración no es el individuo, sino el momento de la vida conceptualizado como agente que llega:

“[No sé si es porque pensaron que] ese momento no iba a llegar.” (LXXX196)

“Va llegar un punto en que no me voy a encargar de ti.” (LXL244)

“[Sentía que] iba a llegar el momento.” (RXX582)

Por lo tanto hay una metaforización cuyo foco es el individuo como agente, y otra, cuyo foco es el momento como agente. En el primer caso, la estructura sintáctica acepta un sintagma preposicional el cual contiene el nuevo lugar al que llega la persona: la meta, su curva, los 50 años. Pero en el caso de la metaforización con foco en el momento como agente, la estructura no presenta un sintagma preposicional que especifica el nuevo lugar al que llega el momento. En el subesquema *time-moving*, el punto de referencia es el que habla y el momento del que se habla se mueve hacia el sujeto, por lo que resulta redundante en la instanciación lingüística manifestar que el momento se mueve en dirección del hablante o llega a la ubicación de éste. Las metáforas con verbo ‘llegar’ aparecen con más frecuencia que aquéllas con otros verbos en el discurso obtenido en las entrevistas, sin embargo, otras metáforas permiten observar la participación de otras integraciones conceptuales que ayudan al sujeto a posicionarse en el espacio-tiempo de su vida.

#### 4.2 Otras metáforas que ayudan a la construcción del posicionamiento del sujeto

Ha quedado establecido que las metáforas con verbo ‘llegar’ son una poderosa y eficiente integración conceptual a través de la cual

el sujeto conceptualiza su vida como un espacio con diferentes etapas por recorrer. En ese sentido, el sujeto construye sus proyectos de vida y su identidad a través de la llegada a las diferentes etapas de su vida, por ejemplo, cuando llega al final de su carrera universitaria, cuando llega a un primer trabajo, cuando llegan la maternidad o la jubilación. Todos estos hitos de su vida necesariamente modifican la construcción identitaria, que nunca es estática. Pero, como se indicó más arriba, la sola integración conceptual de una instanciación metafórica no es suficiente para explorar el posicionamiento del sujeto en estos diferentes ‘lugares de su vida’. En la siguiente tabla aparecen algunos ejemplos más de metáforas provenientes de otros dominios conceptuales o de instancias diferentes del dominio conceptual espacio-tiempo:

Sujeto	Metáfora	Línea
YXX	Ahorita que ya está <b>al borde de la menopausia</b> dijo ahorita es o nunca [tener hijos]	187
RXX	<b>No creo que se pueda regresar el tiempo con cirugía plástica</b>	413
	Todavía hay bastante <b>margen de maniobra</b> , o sea no hay nada como definido	612
	Tampoco creo que sea tan radical <b>el brinco de terminar la universidad</b>	589
JXX	<b>Tener un bebé los rejuveneció</b> [sus padres a los 45 años]	766
	<b>Es como el juego de serpientes y escaleras, yo ya iba a llegar a la meta y de repente me regresaron a las piñatas y al kínder</b> [dice su padre]	773
	Yo no sé si estoy <b>un poco adelantada</b>	951
DXX	Tengo amigos que los veo y les digo, o sea les vale todo, me mandan snapchats de que no estudiando, no llegan a clase, reprueban por faltas y así es como <b>“¡a ver en qué momento te vas a ubicar!”</b>	591

	Todo el mundo me dice que <b>soy medio como un señorcito</b>	587
CXXX	Los 20, los 30, o sea es como que <b>es una línea muy marcada</b> que ya si la pasas es difícil salir de ahí	350
	Cuando eres de 20 dices, pues me quede sin trabajo 1 o 2 años ouch, pero no va más allá de eso digamos, que <b>te retrasa un poquito tu plan de vida</b> . Tus metas o tus viajes, o algo, pero ya después de los 30 a los 40 eso ya es algo que en realidad te impacta porque ya dependes.	403
	Toda tu familia depende de ti, ya tienes compromisos que no te puedes quitar, entonces a los 40 ¿que debe pasar? Pues madurez laboral y familiar, <b>eso es el siguiente gran paso</b> .	415
LXXX	<b>A veces siento que la mitad de la vida se me va en el trabajo</b>	38
	¿Estaré haciendo lo correcto para esa oportunidad que quiero salga o no? Es como un poco un volado. Y bueno, hay quien encuentra <b>ese camino en el momento</b>	130
	<b>Como que hay una curva ahí</b> ¿no? que regresa. Empieza la curva, sube, llegas a un punto y de ahí bajas	306
MXXX	Después del embarazo [...] de repente <b>amanecí en un cuerpo que no era el mío</b> . Entonces, de aquí a que me acostumbré, fue fuerte.	311
RXXX	<b>Si yo pudiera hoy regresar en una máquina del tiempo, a cuando tenía 18 años [...]</b>	89
	Creo que <b>ellos ya están llegando al tope de esta curva de aprendizaje profesional</b> . Por qué porque ellos han ido <b>subiendo subiendo subiendo</b>	634
TXXX	<b>Le invierto</b> . Le invierto al tema, pues cara. No ponerme cualquier cosa pero consentirme	875

	En el trabajo sí me dicen, cuando vengo vestidita así, me dicen “¿ <b>qué onda ya te vas a ir a la prepa</b> ”, cosas así. Es como de ah sí, parezco preparatoriana.	898
OXXX	Ahora sí que ya <b>me siento un poco como viejita</b> . Cuando tengo que manejar la computadora	201
	Yo odio pensar que cuando sea más grande <b>ya no voy a tener energía</b> .	515
FXL	Pero también entre esos <b>brincoteos de una empresa a otra</b> fui gerente de marketing	205
	Yo podía ser el ejemplo el cual señalaban como diciendo mira, ves al güerito, <b>mira ya creció</b> y el entró junior y ahorita ya es senior	265
LXL	A lo mejor en los 20 había mucha duda de que oportunidades iba a ver de qué se podía lograr y ya pues en los 30, que empiezas a decir a mira bueno <b>ya estoy como en el tercer escalón</b>	137
	Los 40 se empieza ya a dificultar, porque las oportunidades ya están para <b>gente que ya te lleva ventaja</b>	180
	Confío en que me voy a enamorar y <b>voy a compartir mi vida</b>	314

Tabla 3: Metáforas que ayudan a construir el posicionamiento en el espacio-tiempo de la vida.

#### 4.2.1 Curvas, caminos y saltos: instanciaciones de tiempo-espacio

En primer lugar, se observan diferentes tipos de conceptualización espacial del tiempo, por ejemplo, el comparar la vida con una curva o ‘U’ invertida que el individuo recorre, lo cual a su vez entraña otra metáfora ontológica con las posiciones arriba-abajo. Por lo tanto, ‘ir subiendo’ es ir mejorando, mientras que envejecer o tener una enfermedad crónica es ir en declive. Se observa también la submetáfora vida-camino en momentos críticos de la narrativa del entrevistado: qué camino tomar. Esta misma metáfora se observa

en las instanciaciones que hablan de pasos, saltos o brincos para referirse al ingreso a la etapa siguiente de la vida. Inclusive, en la historia de los padres de 'J', quienes tuvieron un último hijo a los 45 años, el padre refirió que “él ya iba a llegar a la meta”. La vida-camino para él ya presentaba un horizonte de cambio de etapa de su vida consistiendo en terminar de pagar la universidad de 'J', y tener a las otras hijas muy cerca de esa etapa cuando de repente “lo regresaron al kínder y a las piñatas”. En ese sentido, el padre de 'J' tuvo que “volver a empezar el camino” con el hijo recién llegado. También hay hitos importantes en el camino que parecen estar conceptualizados como marcadores que alertan o recuerdan al individuo de ‘lo que debería de estar haciendo en este momento’, según información del entorno cultural o social que también se integra a la metáfora. Por ejemplo, llegar a los 30, que se observa como una línea de arranque para ‘la vida en serio’ o para modificar el curso del trayecto como estrategia para lograr el avance profesional que la persona desea. En el grupo de treintañeros, tanto 'R' como 'C' habían fijado la estrategia de cambiar de trabajo antes de los treinta, so pena de “estancarse”. En el caso del grupo veinteañero, todos manifestaron que desean obtener un “trabajo en serio” y “tener hijos para cuando cumplan 30”. En su narrativa, 'D' utiliza otra metáfora espacial para confirmar la línea de los 30 como límite para enseriarse: indica que sus amigos que siguen haciendo la fiesta o no asistiendo a clases “no están ubicados”. Él ha recibido una evaluación de que “es un señorcito”. Se evalúa “más maduro” que sus coetáneos. Lo mismo le pasa a 'J', quien por ser la mayor y haber tenido que ayudar a sus padres a cuidar a su hermanito, se siente “más adelantada” que sus coetáneos.

#### 4.2.2 *Juventud: ¿Un recurso no renovable?*

Otro dominio conceptual interesante es el de juventud como un recurso que debe aprovecharse e invertirse. Por ello es que llegado cierto momento, “no hay marcha atrás” o resulta difícil “regresar el

tiempo”: el recurso de la juventud se agota. En su historia, ‘Y’ relata que su tía, quien se acercaba a la menopausia, concluyó que era “ahora o nunca” el momento de convertirse en madre. Paralelamente en su historia, ‘L’ cuenta que tiene 46 años y “por lo tanto” ya determinó que no será madre. También se refiere a la “ventaja” que tienen las personas más jóvenes en la competencia laboral, por lo que a los 40 empieza a ser difícil tener acceso a las mismas oportunidades. Incluso se encuentran algunas instancias que planean una noción de “eficiencia de la juventud”:

“Si no pudiste encontrar una pareja, pues está padre que tengas un hijo y experimentes a los cuarenta y tantos, está bien pero ya a los sesenta, no puedes dar el 100%, imposible.” (DXX466).

“No sé si estoy aprovechando al 100 mi juventud.” (JXX38)

En prácticamente todos los casos aparece el concepto de energía como un recurso que se agotará conforme pase el tiempo. Este es el factor que resulta determinante cuando los entrevistados evalúan a qué edad es mejor tener hijos. Más que un tema de recursos materiales, o de un número (edad) todos indican que hay que tener hijos mientras haya las energías para brindarles la atención y los afectos que requieren:

“No me gustaría tener 45 con un bebé. Siento que ya no tienes la misma energía.” (LXXX401)

“Cuando tienes 20 tienes la energía, pero no tienes la lana, cuando tienes 30 tienes la lana, pero no la energía.” (RXXX13222)

“Es por eso que yo te decía que no puedo tener hijos más allá de los 50 porque ya no voy a tener energías para estar correteando un maldito adolescente.” (FXL776)

Ahora bien, ninguno de los entrevistados de cuarenta y tantos años se encuentra en la posición de los padres de 'J', quienes tuvieron un cuarto bebé a los 45 años. La supuesta falta de energía no pareció afectar este caso; como lo indica la entrevistada: *tener un bebé los rejuveneció* (766). El recurso no renovable parece encontrar nuevos yacimientos al momento de volver a ser padres, sólo que ninguno de los entrevistados lo ha experimentado directamente:

“Se hizo niño otra vez, igual mi mamá se hizo niña, haz de cuenta mamá joven, pero con experiencia.” (JXX780)

Por lo tanto, si bien los entrevistados construyen metáforas de la juventud como recurso no renovable y evalúan sus decisiones a partir de esto, también parece que un suceso no planeado, como la paternidad 'tardía', renueva esos recursos.

#### 4.2.3 Estrategias de auto-conservación

Las estrategias de auto-conservación se orientan más hacia esta metáfora de la juventud como recurso. Comprar productos de calidad para proteger la piel, invertir en alimentos saludables para cuidar la salud o hacer ejercicio son estrategias, cuya lógica de causa-efecto es clara: extender la duración de la energía y la juventud de mente y cuerpo. En todos los casos se observó incomodidad por parte de los entrevistados ante la pregunta “¿haces ejercicio?”. Salvo 'O', quien es montañista semi-profesional, los demás entrevistados no hacen “gran cosa” o “nada”. En este segmento poblacional urbano, el individuo se sabe responsable y obligado a llevar a cabo estrategias de auto-conservación. El ejercicio es la principal y, por lo tanto, la que causa mayor incomodidad. Por ejemplo, FXL844 incluso lo conceptualiza como “la tarea”:

“Creo que estoy haciendo la tarea bien digo hace un par de años, era más disciplinado en el asunto de ejercicio corría,

carreras de 10 kilómetros, me preparé para un medio maratón, lo he abandonado, pero creo que tengo que volver.” (FXL844)

En todos los casos los entrevistados responden que no hacen ejercicio y de inmediato aducen el trabajo, la entrevista laboral, la llegada del bebé como razones para haberse detenido. También usan como estrategia dirigir el tema hacia cosas que “sí hacen bien”, como la alimentación y el cuidado de su apariencia:

“Comemos mucho pescado. Así fritangas no. Carne, sí comemos, pescado. Muchas más verduras.” (TXXX1001)

“Últimamente he cambiado más a frutas y verduras, cosa que tal vez antes no hacía. Y tomar agua.” (LXXX240)

### 4.3 Grado de agentividad y control percibido

En este punto, regreso a la propuesta de Kövecses (2014: 22):

[...] while I fully recognize the importance of universal embodiment in our conceptual system and that of the universal availability of cognitive operations, it seems to me that much of the work on (the metaphorical aspects of) conceptual systems does not pay sufficient attention to the role of contextual factors in shaping what we know and how we think about the world.

Es importante mirar el discurso en una escala más amplia para encontrar nuevas interrelaciones del triángulo ‘cognición–lenguaje–sociedad’. Por lo tanto, en este último apartado, me enfoco en la sensación de control que perciben los entrevistados con respecto al diseño de sus estrategias de vida. Un alto grado de control percibido produce un discurso en el cual la agentividad del individuo es fuerte: se concibe como un agente con fuerza, consciente del alcance de sus acciones y en control de las mismas. Un bajo control per-

cibido se manifiesta en un discurso en donde los antagonistas pueden quitarle fuerza al individuo y restarle agenticidad.

#### 4.3.1 Los 20 años

Los veinteañeros ya se conceptualizan como un agente con direccionalidad en el continuo espacio-tiempo. Pero todavía consideran sus actividades como preparatorias: se ubican en un *inter-espacio* en donde ya no son niños, pero no inicia *propriamente* su vida adulta. Aún no existe certidumbre conceptual de ‘las cosas importantes de la vida’ como un ingreso principal y suficiente, una carrera profesional, una pareja definitiva o una familia propia. Por lo tanto, es aceptable para ellos vivir con sus padres y utilizar el dinero que ganan en sus primeros trabajos para hacer viajes o comprarse cosas. Establecen claramente que el punto-momento en que el agente cobra mayor control sobre la indeterminación conceptual de la vida está cercano a la treintena. Es el momento para encontrar un mejor trabajo, pareja estable y formar una familia:

“Ni te chiste te casas a los 24. Igual a los 28 por ahí, me parece como bueno pues ya empezar tu vida, digo a lo mejor casarte.” (JXX399-402)

“Se me antoja disfrutar más el no estar casado al principio y ya para después poder dar el 100% en un matrimonio [...] Ella siempre me dice “yo me quiero casar a los 26” y yo le digo, no, 26 es muy joven. [...] Todo el mundo dice que a los 28 años. Yo creo que si tengo hijos después de los 30, no me importa.” (DXX212-219)

“Por ejemplo en la cosa del trabajo empezar ya, o sea como ser más valioso para la empresa también, se pospone, o sea de amigos más grandes que tengo o sea pues, más o menos cuando ya se podría decir que como que ya estaban trabajando bien en algo enserio donde ya podían tener sus, como mantenerse independientemente, tenían como 27- 28 años.” (RXX487-494)

#### 4.3.2. Los 30 años

El grupo de treintañeros confirma que ‘cruzar la línea de los 30’ representó un momento de evaluación de su vida: si deseaban cambiar de trabajo para ‘no estancarse’ o independizarse de sus padres, debían hacerlo en ese momento; posteriormente no es tan aceptable seguir en ‘trabajos chiquitos’ o depender económicamente de los padres:

“Y al mismo tiempo como que no quieres seguir siendo una carga para tus papás, ¿no? dado que ya terminaste. Se supone que debes ser productivo y debes tener un trabajo y debes buscarte una casa y salirte de casa de tus papás y todo eso.” (LXXX104)

“¡¡jo llegar a los 30 y vivir con tu mamá, llegar y no trabajar, todo ese tipo de cosas [...]” (CXXX375)

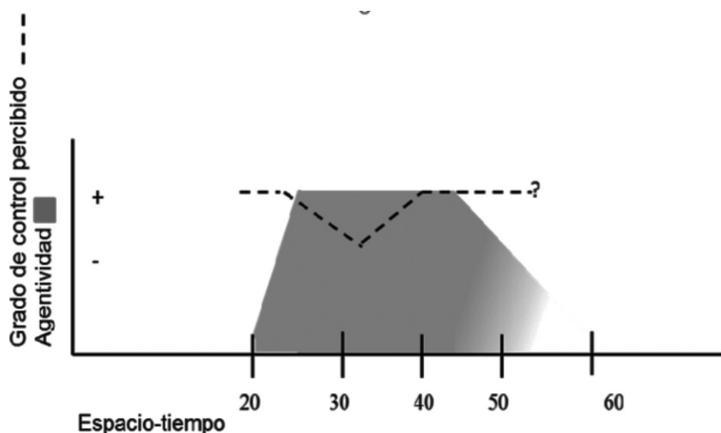
Sin embargo, el discurso del grupo de 30 años muestra conflictos derivados de la experiencia de vida que ya tienen y que les hace ver que lograr sus metas no es tan fácil. Se encuentran con poderosas fuerzas antagónicas y el reto de conciliar necesidades básicas para darse los gustos y los tiempos que quisieran. Ahora conocen mejor el mercado laboral y valoran el tiempo para sí mismos. Ya han tenido relaciones amorosas en el presente o el pasado y algunos tienen hijos. En alguno de estos aspectos mencionan las palabras “inversión” o “costo”; también aceptan “que no puedes tener todo” o que “son unas por otras”. Además, este grupo vive con la presión social de llegar a los 40 alcanzando el éxito en los ámbitos en los que se desempeñan, esto es, un patrimonio, hijos, pareja y prestigio profesional. Esta expectativa de la sociedad que adoptan como propia es un antagonista más que se suma a la lista de las fuerzas opositoras con las que se encuentran en el camino de la vida.

### 4.3.3 Los 40 años

Este grupo manifiesta satisfacción por su trayectoria profesional juzgada como “exitosa”, pero a la luz de un juicio personal y social más balanceado. Los entrevistados indican sentir menos presión social que cuando tenían treinta años. Quienes son padres (‘J’ y ‘M’), también manifiestan con tono de humor “haber cumplido socialmente”. Incluso, dado que tienen una hija, indican haber recibido comentarios típicos de “¿para cuándo el segundo?”. El grupo de 40 años confirma que esta ‘estabilidad’, tan mencionada y esperada para los treintañeros, es alcanzable. Ellos ahora tienen patrimonio, prestigio laboral y vida familiar (con y sin hijos). También han iniciado y terminado uno o más ciclos de relaciones de pareja: los solteros y divorciados se posicionan como tales y están abiertos continuar sus intentos de consolidar una vida en pareja. Quienes tienen hijos y pareja manifiestan haber avanzado en cuanto al aprendizaje de esa vida en pareja y en familia:

### 4.3.3 *Make it or break it*

Se observa, por lo tanto, una conceptualización del espacio-tiempo de la vida que a los 20 años dota de poca, aunque creciente, agentividad al individuo. La agentividad es mayor a los 30, ya que el individuo es auto-suficiente y se encuentra realizando y modificando las actividades que proyectó a los 20, y, finalmente, a los 40 el individuo se considera todavía fuerte como agente, aunque ve aproximarse un primer momento en que comience a descender esa fuerza ante otros ‘con más ventajas’. Lo anterior se puede representar así:



Gráfica 2: Construcción de la agentividad y el grado de control percibido.

El área gris de la agentividad es menor para el primer grupo y va subiendo hasta llegar a los 30, sin embargo, el control percibido es alto. La gráfica sugiere que la metáfora ‘juventud es recurso’ dota al veinteañero de un alto grado de control percibido porque literalmente tiene el tiempo a su favor. Y a pesar de que hay un alto grado de incertidumbre conceptual y que se plantea la vida con conceptos genéricos (“un buen trabajo”, “casarme y tener hijos”, “hacer una maestría”), se construye un posicionamiento aventajado por la juventud de que dispone.

Para el treintañero y su primer ‘enfrentamiento con la realidad’ al momento de ejecutar sus planes, el control percibido es menor a pesar de su alta agentividad. Resulta interesante observar que se trata del grupo que está en plena construcción (material y simbólica) de su vida y pugna en todos los ámbitos al mismo tiempo. Quizá justamente sea el enfrentamiento con otros agentes y el ‘golpe de realidad’ en conjunto con los marcos conceptuales sociales y culturales, lo que da la sensación de que el treintañero está oprimido por su propio empuje y por el de las expectativas externas:

“Que a los 30 es el “make it o break it”, ¿no? O sea, cuando se define tu futuro por los siguientes 20 años y no sabes si te va a salir o no te va a salir.” (LXXX545-548)

Finalmente, el tercer grupo recupera la percepción de control gracias a los elementos de vida que han sido ‘respondidos’ parcialmente. Estudios, parejas, propiedades y éxito profesional son temas que, si bien se siguen elaborando, ya tienen una menor incertidumbre. Como lo plantea ‘L’, “lo que hagas a los 40 es un plus”, pero a la vez, como lo plantea ‘R’, es una especie de ‘última oportunidad’ para obtener logros planteados en los 20 y 30.

### **Reflexiones finales**

El cambio demográfico de la Ciudad de México provoca un cambio en las relaciones sociales, el cual construye en las prácticas lingüísticas. El amplio horizonte de opciones y tecnologías que permiten diseñar el proyecto de vida se conceptualiza en el discurso de los entrevistados que colaboraron en este estudio. Las metáforas de tiempo-espacio construyen la conceptualización de la vejez, al tiempo que el individuo se posiciona y juzga su control, su éxito en el diseño y ejecución de las estrategias que planea llevar a cabo para alcanzar sus objetivos en la vida.

En todos los grupos de edad se observa mapeo de los rasgos del dominio ‘espacio’ al dominio conceptual de ‘tiempo’, lo cual hace más asequible, más concreto, el concepto de tiempo. Y cuando a éste se le añaden rasgos de delimitación, como la metáfora ‘vida-camino’ o ‘vida-recipiente’, el individuo logra formarse un panorama más claro y con mayor control. Las metáforas ayudan a conceptualizar momentos críticos de toma de decisión, como cambiar de empleo o convertirse en padres. La metáfora ontológica espacio-tiempo demuestra ser la base conceptual para la construcción del espacio-tiempo de la vida. En el caso revisado, las metáforas con el verbo ‘llegar’, generan una integración conceptual para la

compatibilidad de los dominios conceptuales. En sus narrativas, el sujeto construye su identidad:

- Como agente que se enfrenta a otros mediante estrategias de competencia laboral o de conciliación en el caso de miembros de su familia;
- Como responsable directo de mantener la eficiencia de su cuerpo y sus capacidades;
- Como agonista que avanza por un espacio y va llegando a diversas etapas, las cuales presentan nuevos antagonistas;
- Como agonista que comparte el espacio simbólico de su vida con otros; a este espacio simbólico llegan tanto personas como eventos, conceptualizados como co-agonistas o antagonistas según la circunstancia.

Finalmente, se observa la adaptabilidad del sujeto ante la incertidumbre conceptual de su existencia. El sujeto busca estrategias conceptuales para hacer más asequible la realidad compleja en la que vive y para diseñar el plan que le permita existir, tanto biológica como simbólicamente. Como organismo situado donde confluyen su propio entendimiento del mundo, sus prácticas lingüísticas y los fenómenos sociales, el ser humano debe lidiar con esa complejidad que, día con día, lo interpela en el continuo espacio-temporal de su vida.

## Referencias

- Arellanes, F. (2005). “Los verbos de eventos instantáneos, los modificadores temporales y el y el copretérito en español. Hacia una comprensión composicional de la aspectualidad”. En Islas, M. & C. Ramírez (Comp.). *Sintaxis del español. Interfase sintaxis-semántica*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Barsalou, L. (2012). "The human conceptual system" en Spivey, M., Mcrae, K., Joanisse, M. (eds) *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergen, B. (2012). *Louder than Words. The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books.
- Borodistky, L. (2000). "Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75, 1-28.
- Dowty (1969). "Thematic Proto-Roles and Argument Selection", *Language* 67, 547-619.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux*. Paris: Les éditions de minuit.
- Fauconnier, G. (1997). *Mapping in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. & M. Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Ferguson, N. (2013). *Civilización. Occidente y el resto*. México: Debate.
- Fivegraces Group* (Becker, C., R. Blythe, J. Bybee, et.al.). (2008). Ellis, N. & D. Larsen-Freeman (Eds.) *Language as a Complex Adaptive System*. Sussex: Wiley & Blackwell.
- García, L. (2014). *Las metodologías de investigación en lingüística aplicada*. México: UNAM.
- Gibbs, R., J. Bogdanovich, J. Sykes & D. Barr (1997). "Metaphor in idiom comprehension". *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.
- Green, B. (1993). *Gerontology and the Construction of Old Age. A Study in Discourse Analysis*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hidalgo, J. (2001). *El envejecimiento. Aspectos sociales*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Kiverstein, J. (2012). "The meaning of embodiment". *Topics in Cognitive Science*. 4, 740-758.
- Kövecses, Z (2007). *Metaphor in Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2014). "Creating metaphor in context. *International Journal of Language and Culture*, 1(1), 21-41.

- Lakoff, G. & M. Johnson (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1985). *Grammar and Conceptualization*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Maturana, H. & F. Varela (1987). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston / New York: Shambhala Publications.
- Montes de Oca, V. (2010). "Pensar la vejez desde el envejecimiento en México contemporáneo". *Renglones*, 62,159-181.
- Peterson, N. & Martin, P. (2015). "Tracing the origins of success: implications for successful aging". *The Gerontologist*, 55, (1), 5-13.
- Pfleger, S. y Ruiz, A. (*en preparación*) "May the Force be with You. How magical forces can help us to gain control in events with uncertain outcomes. A brief discussion of the Mexican Spanish ¡Échale ganas!", CSS Papers.
- Riley, M. W. (1971). "Social gerontology and the age stratification of society". *The Gerontologist*, 11(1), 79-87.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. New Jersey: Princeton University Press
- Talmy, L. (1988). "Force Dynamics in Language and Cognition". *Cognitive Science*, 12, 49-100.
- Talmy, L. (2008). *Towards a cognitive semantics*, Vol. II. Cambridge-Massachusetts: mit Press.
- Consejo Nacional de Población. "Indicadores sociodemográficos de México. 1930-2000 <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=70282549387>.

## Notas

- 1 «A cette fin nous introduisons la notion d'espaces mentaux, distincts des structures linguistiques, mais construits dans chaque discours en accord avec les indications fournies par les expressions linguistiques » (Fauconnier 1984: 32).
- 2 En el caso de los grupos que aquí se estudian, todos ellos expresan de diversas maneras el sentir que tienen como agentes que transitan por el continuo espacio-tiempo de su vida. Así como tienen capacidades y posibilidades de elección, también se encuentran con otras situaciones y agentes con voluntad propia. En ese sentido, en términos de Talmy (2008), el agente o agonista se encuentra con otros agonistas y antagonistas en su trayecto por la vida. Dependiendo de la fuerza que posea el antagonista o situación antagónica, el agonista se sentirá con mayor o menor grado de control sobre la situación. Por ejemplo, una enfermedad puede verse como una situación antagónica en la cual el agonista se siente con menor control; si se trata de una gripe o de un linfoma, la persona se sentirá con grados diferentes de control sobre esa situación. La salud, como se observa en las narrativas de los entrevistados, es un ámbito muy importante para construir un grado de control de la vida. Son acciones racionales con efectos de auto-conservación directamente observables: hacer ejercicio, comer sano, dormir bien, no fumar, no drogarse, rodearse de familia y amigos, trabajar y desempeñar una labor que mantenga el interés por la vida, etc.
- 3 Según la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación (amai) cuya última revisión actualizó el algoritmo de medición del nse en 2008. Este algoritmo toma en cuenta diversas capas de la dinámica social que ellos formulan como compleja, por incluir no sólo el tradicional ingreso del jefe de familia o el acceso a tecnologías y aparatos electrodomésticos, sino otros factores que constituyen el nse: 1) Infraestructura básica, 2) Infraestructura sanitaria, 3) Infraestructura práctica, 4) Tecnología y entretenimiento, 5) Planeación y futuro y 6) Capital humano. Los puntos 4-6 son los que me interesa resaltar ya que el nse C/C+ tiene una mayor capacidad y por lo tanto, mayor agentividad y posibilidad de control. En los nse D y E por ejemplo, hay una capacidad mínima o nula de planeación del futuro y adquisición de capital humano. Esto constriñe al grado de que el individuo pierde agentividad en ciertos dominios de su vida. En el caso del nse A y B, la holgura de los recursos impone menos retos a la agentividad del individuo; en esta investigación es necesario ubicar individuos que tengan la capacidad y la necesidad de planear y reflexionar cotidianamente acerca de cómo impactan sus decisiones en su trayecto vital. [www.amai.org](http://www.amai.org)
- 4 Rose, que sigue a Foucault y a Bauman, entre otros, retoma la idea de que la posibilidad de incidir sobre la vida, la muerte y el cuerpo de una persona le confiere al individuo y a las sociedades nuevas responsabilidades y, por supuesto, un nuevo poder. Desde las políticas públicas de salud, como la vacunación,

hasta la gestión de un conocimiento genético individual, la posibilidad de conocer y manipular componentes biológicos y genéticos de nuestro cuerpo se ha convertido en una nueva biopolítica: el valor de la vida de una persona puede calcularse y se vuelve parte del sistema económico y político.

## Los contribuidores

**Sabine Pflieger** es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Romanística, Anglística y Comunicación Audiovisual por la Universidad Carl-von-Ossietzky en Hamburgo, Alemania. Es profesora e investigadora en el Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística, así como en la Especialización de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es investigadora-adjunta en el Centro de Ciencias de la Complejidad de la Universidad Nacional Autónoma de México con el seminario: “Lenguaje, Cultura, Pensamiento y Complejidad Social”. Es responsable de la línea de investigación institucional: “Lenguaje, Cognición y Complejidad Social”. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Solo vemos lo que miramos: aspectos de la relación de cultura, identidad y lenguaje, y algunas implicaciones para la enseñanza de un diálogo intercultural en la clase de lengua extranjera en la educación superior*, publicado en 2016, por la Universidad Nacional Autónoma de México; *Frontera, mujeres y hombres oscuros. La construcción narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*, publicado en 2015, por la Editorial Academia del Hispanismo, y *Alteridad y aliedad: la construcción de la identidad con el otro y frente al otro*, publicado en 2012, por la Universidad Nacional Autónoma de México.

[pfleger@unam.mx](mailto:pfleger@unam.mx)

**David Block** es profesor e investigador del Institut Català de Recerca i Estudis Avançats en Sociolingüística de la Universidad de Lleida (España). También es Fellow de la Academy of the Social Sciences (UK), Honorary Research Fellow, Birkbeck College, University of London, y profesor visitante del Institute of Education, University of London. Entre sus publicaciones recientes destacan, en co-edición con Deborah Cameron, *Globalization and Language Teaching* (Routledge, 2002). En co-autoría con John Gray and Marnie Holborow, *Neoliberalism and Applied Linguistics* (Routledge,

2012). Y como autor único, entre otros, los libros: *The Social Turn in Second Language Acquisition* (Edinburgh University Press, 2003); *Multilingual Identities in a Global City: London Stories* (Palgrave, 2006); *Second Language Identities* (Continuum, 2007); *Social Class and Applied Linguistics* (Routledge, 2014). David Block es editor de la serie de libros de Routledge *Language, Society and Political Economy* y editor asociado de la revista *Applied Linguistics Review*.

[dblock@dal.udl.cat](mailto:dblock@dal.udl.cat)

**Jacqueline E. Tiburcio Barwis** es maestra en didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Veracruzana. Es docente de alemán en el Centro de Idiomas-Veracruz de la Universidad Veracruzana desde febrero de 2009 y aplicadora de los exámenes internacionales de alemán, Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD). Actualmente se desempeña como coordinadora de la Academia Estatal de Alemán de la Universidad Veracruzana. Sus intereses se relacionan con la profesionalización docente, interculturalidad, identidad de los estudiantes universitarios e innovación educativa.

[jenri@cepe.unam.mx](mailto:jenri@cepe.unam.mx)

**Pauline Moore Hanna** es doctora en Lingüística y Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es originaria de Irlanda del Norte y ha vivido en México desde 1992. Desde 1996 es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Imparte materias de Lingüística Aplicada. Sus áreas de interés en la investigación son la identidad y la alfabetización académica en lengua extranjera y la profesionalización de la enseñanza de lenguas.

[paulinelenguas@gmail.com](mailto:paulinelenguas@gmail.com)

**Karen Santiago Pérez** es licenciada en la enseñanza de inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas y maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha dedicado

a la investigación sobre la construcción de la identidad en niños tsotsiles del estado de Chiapas que aprenden el español como segunda lengua. Actualmente trabaja como catedrática de la asignatura de inglés como lengua extranjera en la Universidad del Valle de Puebla.

[karen.santiago@counidad.unam.mx](mailto:karen.santiago@counidad.unam.mx)

**Joselin Barja Coria** es doctoranda en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de México (campus Iztapalapa). Es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene formación en Actuaciones Psicosociales en Víctimas de Violencia y Catástrofes, Terapia Narrativa y Derechos Humanos; asimismo es colaboradora de organizaciones civiles en temas de migración y asilo; y erradicación de la tortura y la desaparición forzada, así como derechos sexuales y reproductivos. Es autora de publicaciones sobre integración de extranjeros en México, violencia y migración indocumentada, y la situación de personas migrantes y refugiadas en centros de detención migratoria.

[jbarjac@gmail.com](mailto:jbarjac@gmail.com)

**Georgia M.K. Grondin** es profesora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México y es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus áreas de interés en investigación se enfocan en la sociolingüística, específicamente en los estudios que tratan la relación entre lengua, cultura e identidad. Sus últimos proyectos se centran en la expresión de la identidad en el discurso de migrantes de privilegio en el centro de México.

[ggeorgiamk@gmail.com](mailto:ggeorgiamk@gmail.com)

**Gabriel Rico Lemus** es doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Lingüística Aplicada por la misma institución. Sus principales intereses académicos giran en torno a la sociolingüística, la política y planificación del

lenguaje en México; asimismo en el estudio del desplazamiento y la revitalización de las lenguas indígenas mexicanas, con énfasis particular en la lengua p'urhépecha de Michoacán.

[curicaweri@yahoo.com](mailto:curicaweri@yahoo.com)

**Lourdes Neri Flores** es maestra en Ciencias Sociales por la FLACSO (México) y doctoranda en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha colaborado en la línea de investigación de Política y Planificación del Lenguaje en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus intereses de investigación se centran en la Sociolingüística, la Sociología del Lenguaje, la Política del Lenguaje y la Vitalidad de Lenguas Indígenas.

[lourdes.neri@gmail.com](mailto:lourdes.neri@gmail.com)

**Elizabeth Cruz Bueno** es egresada de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y maestra en Lingüística Aplicada por la *Universidad Nacional Autónoma de México*. Ha trabajado como profesora de español para extranjeros en la Universidad Iberoamericana Puebla y en el Spanish Institute of Puebla. Además, se ha desempeñado como profesora de razonamiento verbal en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Su trabajo de investigación se ubica dentro la línea de Lenguaje, Pensamiento y Complejidad Social, centrado en el estudio de la construcción identitaria a partir del análisis del discurso narrativo.

[ellybe\\_8@hotmail.com](mailto:ellybe_8@hotmail.com)

**Alexandra Astrid Ruiz Surget** es maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México y se encuentra realizando su investigación doctoral en la misma institución, sobre la conceptualización de la vejez a través de metáforas. Estudió Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma

de México y Comunicación en la Universidad Iberoamericana. Es profesora de Semiótica y Redacción en la Universidad Panamericana y autora colaboradora de material didáctico en diversas editoriales.

**[a.ruiz.surget@gmail.com](mailto:a.ruiz.surget@gmail.com)**

## **Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos**

editado por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, se terminó de imprimir en agosto de 2018 en los talleres de Druko International S.A. de C.V. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en digital sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Playfair Display en cuerpo de texto y Philosopher para cabezas.

