



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS
PUEBLOS INDÍGENAS

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

**“ALTERNANCIA Y CONFLICTO LINGÜÍSTICO
EN UN ESPACIO ESCOLAR DE LOS ALTOS DE CHIAPAS”**

Presenta

MARÍA GLORIA BENAVIDES GUEVARA

TESIS

PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

DIRECTORA: DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS



CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGIA SOCIAL

BIBLIOTECA

Agradecimientos

Esta tesis fue elaborada contando con la beca CONACYT para estudios de maestría. Agradezco también al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) por el apoyo institucional para llevar a cabo el trabajo. Para Sibilina y Rosita, nuestro primer contacto como alumnos con la Institución, mi gratitud por hacer sencillos los trámites que podrían ser mucho más tortuosos. A la Dra. Frida Villavicencio, quien nos recibió como coordinadora, agradezco su comprensión y solidaridad femenina, y al Mtro. Víctor Franco su confianza para animarnos a terminar a tiempo, su desenfado y sus enseñanzas a lo largo del programa.

Quiero también reconocer el interés y paciencia de mis lectores, quienes tuvieron que sufrir con mis sucesivos borradores: Mtra. Rossana Podestá, y Mtro. Ernesto Díaz Couder. Con las dificultades que implica conciliar enfoques y mundos diferentes, traté de incorporar sus observaciones al último de los borradores; aunque asumo la responsabilidad completa por los errores y deficiencias que subsisten. Desde luego estoy también en deuda con los de casa: el Dr. Flores Farfán, quien a lo largo de todo el programa de la maestría siempre tuvo tiempo para intentar despejar mis dudas metodológicas, así como con la Dra. María Bertely, por su acompañamiento entusiasta y el seguimiento continuo a mis farragosos materiales. Quiero agradecerle especialmente a mi directora de tesis su calidez y la seguridad que supo inspirarme en que el tema valía la pena, así como el esfuerzo que debe haber representado para ella el involucrarse en un asunto que por momentos salía de su campo de interés.

A Miguel Hernández le doy las gracias por las charlas y las clases de tzotzil, pero sobre todo por permitirme otra mirada sobre la historia y las gentes de su pueblo; a Lucas Ruiz mi gratitud por su tiempo y ayuda incondicional para corregir la traducción y las transcripciones.

Finalmente quiero dar las gracias a mis padres y hermanas, con quienes he podido contar siempre (en las emergencias *hasta* en el DF) pero sobre todo en los días difíciles; y a mis compañeros de Oventic, cuyo entusiasmo y fortaleza propicia locuras que, como la de la Secundaria, nos regresan la esperanza. A ellos no los menciono por no disgustarlos, pero saben que mi corazón quedó ahí de por sí. Kolavalik.

México, D. F. Noviembre de 2003

1	Introducción	1
1.1	Por qué la escuela	2
1.2	La educación en Chiapas	4
1.3	La pregunta	7
2	Características del Aguascalientes de Oventic	12
2.1	Límites y alcances del análisis espacial	12
2.2	Oventic	14
2.3	San Andrés	17
2.4	Chiapas	18
2.5	Población	21
2.6	Datos etnográficos generales	27
3	Clasificación de la lengua	29
3.1	La clasificación para el tzeltal tzotzil	29
3.2	Área lingüística	30
3.3	El área tzeltal tzotzil	31
3.4	Acerca de la política lingüística hacia el tzotzil	33
3.5	Orígenes	33
3.6	Datos históricos y políticas lingüísticas	35
3.7	Las propuestas	38
4	Descripción de la lengua	39
4.1	Fonología	40
4.2	Morfología	42
4.3	Forma canónica de la sílaba	44
4.4	Operaciones morfológicas	44
4.5	Ejemplos de patrones recurrentes en formación de palabras	45
4.6	Caracterización morfológica de la lengua	47
4.7	Verbos	47
4.8	Ejemplo de cómo se forman algunos verbos	48
4.9	Nombres	51
4.10	Ejemplo de formación de sustantivos	52
4.11	Partículas	55
4.12	Adjetivos en tzotzil	55
4.13	Análisis morfológico	56
	Abreviaturas	58
5	Esbozo de tipología sintáctica del tzotzil	59
5.1	Marcación en el núcleo y marcación en el dependiente	59
5.2	Relaciones gramaticales, sujeto y objeto	64
5.3	Orden de palabras	73
5.4	Criterios para identificar el orden básico	76
5.5	Orden de palabras en tzotzil	77
5.6	Ejemplo de orden básico en una entrevista	77
5.7	Ordenes posibles	79
	Abreviaturas	83
6	Temas relacionados con lengua y cultura	84
6.1	Estudios sobre adquisición, conceptos de espacialidad	84
6.2	La adquisición del tzotzil	87

6.3	Conceptos espaciales	88
6.4	La problemática de la traducción	92
6.5	Arte y composición en lengua indígena	96
6.6	Un rezo tzotzil	97
7	Contacto de lenguas, repercusiones en los diferentes niveles lingüísticos	100
7.1	Contacto y conflicto lingüísticos, contexto político	101
7.2	Contacto en el Aguascalientes de Oventic, Chiapas	105
7.3	El español de Oventic	108
7.4	Efecto interlingüístico	109
7.5	Interferencias en el nivel fonológico	110
7.6	Interferencias en el nivel morfosintáctico	111
7.7	Préstamos	112
7.8	El cambio de código	113
8	Conflicto lingüístico, historicidad del concepto	121
8.1	Actitudes lingüísticas	124
8.2	Conflicto, diglosia	128
8.3	El conflicto y la escuela	129
8.4	Actitudes e ideologías lingüísticas	131
8.5	Funcionalidad	132
8.6	Aspectos destacados de la descripción de clase	137
8.7	Alumnos y maestros	146
8.8	Actitudes e ideologías en la escuela	147
8.9	Preferencias o Cuadro de “índices afectivos”	147
8.10	Cuadro de “índices cognitivos”	148
8.11	Cuadro de “valoraciones”	149
8.12	Ideologías lingüísticas	154
9	A manera de conclusiones	158
	Bibliografía	162
	Anexos	170

1. Introducción

Comencé el trabajo de investigación en la Secundaria de Oventic con el interés de explorar el uso de dos lenguas (español y tzotzil) en el proceso de enseñanza media. El programa de la Maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS privilegiaba, en primer lugar, la descripción de la gramática de las lenguas indígenas, así que una parte del trabajo de campo está diseñado para hacerla, por lo que el comienzo del trabajo debía ser esta descripción. Por lo demás, se entiende que para una aproximación al análisis de la funcionalidad de una lengua, es necesario tener antes una idea de las características de ésta.

Las herramientas que usa tradicionalmente la lingüística descriptiva no facilitan la indagación sobre uno de los problemas que fueron planteándose con base en el tema inicial de investigación, y a partir del primer acercamiento a la lengua: categorías sintácticas o morfológicas relacionadas de forma destacada con referentes culturales, que pudieran resultar claves para explicar algunas de las dificultades en el proceso de enseñanza bilingüe. Sin embargo, me parecía importante hacer la descripción conforme al programa. El problema era la falta de realismo de la pretensión de hacer una descripción de la lengua con la profundidad necesaria para dar cuenta de los vericuetos del significado y sus relaciones con el entorno, con base en unas cuantas semanas de trabajo de campo, y mi tema en realidad era más general.

Partiendo del *corpus* que había recogido, mi interés se orientó entonces a los usos lingüísticos en la escuela, con base en el análisis de la mayor diversidad posible de situaciones comunicativas en la secundaria del Aguascalientes. La escuela en sí misma no era la unidad de análisis, sino el uso de la lengua en la misma. En ese material fueron cobrando importancia temas que no había contemplado al principio, como los relacionados con la situación de contacto en que se encuentra la lengua indígena con el español, y que produce efectos en todos los niveles de la lengua, a saber: los que corresponden propiamente a la gramática de la misma, pero también los que tienen que ver con las actitudes e ideologías lingüísticas de sus hablantes.

Así que, una vez hecha la descripción morfosintáctica, el trabajo se inscribe en el marco de la sociolingüística de lenguas en contacto, porque la escuela donde hice el trabajo de investigación se define además de autónoma y rebelde, como bilingüe. Lo cual agrega al tema de actitudes e ideologías lingüísticas un dato importante. Como menciono arriba, no

pretendo hacer el análisis del proyecto educativo, aunque en la medida que resultan pertinentes para la descripción del tema lingüístico, me refiero a algunos datos que se han publicado acerca de la escuela. Lo que hago es tratar de describir la relación de contacto conflictiva que existe entre el español y el tzotzil, y como este conflicto subyace en muchas de las actitudes de los estudiantes hacia la lengua, aún cuando dentro de la secundaria se nota ligeramente atenuado. Por eso mismo, quizá en el espacio escolar se manifiestan con mayor claridad sus aspectos más destacados. De manera que trato de aclarar las características de las lenguas que se usan en el proceso educativo y analizar los efectos del contacto y del conflicto que se expresan, primero en la gramática de las propias lenguas involucradas y después en el campo de las ideologías lingüísticas. El propósito es comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes y las estrategias de que se valen para sortearlas. Divido el trabajo en: a) una parte sociolingüística, que incluye la geografía, población, historia del lugar y lo que se conoce acerca de las políticas lingüísticas en la región; b) datos acerca de la clasificación de la lengua; c) descripción de la lengua; d) relación lengua y cultura; e) contacto y conflicto. Incluyo un anexo con fragmentos destacados del *Corpus*, con el propósito de dar una idea del tipo de materiales de dónde derivé los datos.

1.1 Porqué la escuela

Aún cuando existe una complicada historia de intentos por desarrollar una educación bilingüe y bicultural en la región de Los Altos de Chiapas, evidentemente éstos no han cumplido con las expectativas de los indígenas. La educación sigue siendo una demanda de las comunidades tzotziles en la región aludida. De forma muy clara, entre las que apoyaron el alzamiento del primero de enero de 1994. En muchas de estas comunidades han comenzado a desarrollar una educación autónoma en los territorios en resistencia; aunque esto no sólo ocurre en la zona zapatista. Ante la falta de respuesta a la demanda educativa por parte del Estado, en diversas regiones han intentado construir escuelas alternativas, o bien han tratado de influir en la organización de los servicios educativos a los cuales tienen acceso. Como afirma Bertely (2000) aún la escuela oficial puede ser objeto de apropiación comunitaria.

La tensión entre diversos proyectos educativos no ocurre de manera excepcional en la zona zapatista. En muchas otras regiones del país la escuela se cuestiona, se analiza, se ha visto inclusive como un espacio para satisfacer necesidades básicas de los alumnos o la colectividad a que pertenecen. Ha servido de argumento para la regularización de un *predio* en la Ciudad de México, o hasta para que los niños de pre-escolar desayunen, como ocurre por ejemplo, en la Colonia Lucio Cabañas, de Monterrey. En mayor o menor medida, el espacio social de la escuela siempre esta en medio de distintas propuestas que responden a intereses, patrones culturales, propuestas de país. En Los Altos de Chiapas, como en muchos otros territorios auto-organizados por las comunidades zapatistas en resistencia, la escuela es un espacio más en el cual comienza a ejercerse la autonomía.

Los lineamientos, implícitos tanto en la propuesta del Estado, como en las que surgen de las propias comunidades, se discuten en un abigarrado esquema institucional donde los únicos que parecen no tener voz ni voto son los directamente afectados. Así pues, en la zona indígena de Los Altos, una parte de ellos han decidido salir de ese esquema y construir uno propio. Puede ser que al final ninguna propuesta responda por completo a las necesidades de la comunidad, pero las escuelas autónomas comienzan a resolver una primera posibilidad de aplicación de sus propios diseños, con los recursos humanos y materiales de que disponen.

Escogí el espacio de la escuela porque consideraba que en ella se entrecruzan una serie de valores, políticas, ideas, cuya manifestación lingüística podría ser aclarada, y con ello, proporcionar quizá elementos útiles al propio proceso educativo. La lengua indígena puede ser un recurso en educación, si la escuela la enfoca como una fuente de saberes. Se ha dicho que en la lengua está contenida la experiencia de cada grupo humano, en correspondencia con su cultura, esa memoria colectiva más amplia. De la misma forma, hay quienes afirman que una lengua utilizada en su propio entorno puede llegar a explicarlo mejor que ninguna otra.

Por otro lado, en las escuelas autónomas, al igual que en las que dependen de la Secretaría de Educación Pública, la enseñanza del español se considera fundamental. Así que la situación de bilingüismo que se presentaba en el lugar de la investigación era especial, por tratarse de una opción de política lingüística decidida al margen de los lineamientos oficiales. El interés era indagar acerca de las repercusiones de tal política lingüística,

porque la lengua es además un fenómeno dinámico, en constante cambio y contradicción interna, capaz de transformar sus propios contenidos y reelaborarlos constantemente. Como asegura Muñoz (1996), las poblaciones indoamericanas sufren cotidianamente cambios en sus prácticas comunicativas condicionados por la etnodiversidad, la identidad con un territorio continuamente en disputa, o sin él, y la educación intercultural.

1. 2 La educación en Chiapas

Encontramos la demanda de educación en las noticias sobre Chiapas con mucha frecuencia. Se menciona tanto en las que denuncian la ocupación de algunas escuelas por los militares, como en las que hablan de los grupos de personas de la “sociedad civil” que se organizan verano a verano para apoyar la educación de las comunidades rebeldes con materiales, talleres diversos, o maestros temporales. Junto a este interés indiscutible por mantener las escuelas en medio de una situación de particular violencia, desplazamientos forzados y carencias, de pronto la prensa da a conocer hechos que parecen contradecirlo. Por ejemplo, cuando algunas comunidades han expulsado a los maestros bilingües que atienden la escuela.

Resulta que en la experiencia de la región, la escuela no siempre tiene relación con la esperanza que toda escuela despierta, ni esboza posibles respuestas a la compleja realidad que habrán de enfrentar las nuevas generaciones. La escuela ha funcionado más bien como un aparato corporativo para apuntalar el dominio de determinados grupos de poder, como dice con bastantes ejemplos Olivia Pineda (1993:185-188). Debido a ese carácter de mediador político e ideológico que desde tiempo atrás al alzamiento adquirieron los maestros y funcionarios educativos en Chiapas, muchas comunidades ahora en resistencia, lo han rechazado.

La sacudida que en muchos terrenos representó el alzamiento zapatista ha llevado a algunos docentes¹ a plantear la necesidad de una educación capaz de revalorar nuestra diversidad y saberes locales, que se adapte a las demandas y estilo de vida indígena. Sin embargo, “los indígenas” no constituyen un actor homogéneo en ningún sentido y sus propósitos distan mucho de ser explícitos y acabados. En este sentido, modelos de análisis como los

¹ Además de los intentos en comunidades zapatistas, en el estado es conocido el proyecto de la UNEM (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México).

desarrollados por la *etnociencia* aportan puntos de vista que ayudan a particularizar las determinaciones culturales de las comunidades indígenas involucradas. Existen una cantidad de investigaciones relacionadas, por ejemplo, con las “etnomatemáticas”² cuya incorporación a la currícula escolar contribuirá sin duda a consolidar la identidad y el orgullo por la cultura propia.

De suyo, la concepción de la secundaria, lo mismo en sus funciones como en su currícula, es occidental, como en casi cualquier otra comunidad indígena del país. Sin embargo, el hecho que la comunidad demande con tanta insistencia la necesidad de educación, y tome la iniciativa de construir una secundaria con sus propios recursos, es una manera de apropiársela, una forma de responder a las presiones de la época.

Con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los fracasos escolares en grupos sociales minoritarios, como afirma Susanne Romaine (1996), y en este sentido se ha denunciado la frivolidad de los programas oficiales en México al abordar el asunto del uso de la lengua indígena en el salón de clases. La ley indica que los alumnos tienen derecho a recibir clases en su lengua materna, pero a menudo se les asigna un maestro bilingüe que no habla la variante, y a veces ni la lengua de la comunidad. O se carece de suficientes textos escritos en una determinada lengua. Existen idiomas indígenas que ni siquiera tienen un alfabeto más o menos aceptado por todos los hablantes, etc. Se tiene más o menos claro que parte del origen de los problemas está en la falta de valoración social de las lenguas originarias, pero no hay una política consistente para ir resolviendo las dificultades de orden estrictamente lingüístico que condicionan la falta de funcionalidad de una lengua en la escuela.

²Faviana Hirsch (comunicación personal), quien hace un Doctorado en Etnomatemáticas en Austin, Texas, dice que uno de los propósitos centrales de esta materia es “legitimar y respetar todas las formas culturales de hacer matemáticas”; y en una nota acerca del Congreso de Etnomatemáticas celebrado en Ouro Preto, Brasil del 5 al 7 de agosto del 2002 dice: “Asistieron casi 300 personas de 18 diferentes países del mundo, incluyendo Brasil, África Sur, Nueva Zelanda, Europa, Estados Unidos, Japón, Perú, Guatemala, México (Oaxaca), Filipinas y otros más. Los temas: el trabajo de Paulo Freire; la filosofía de etnomatemáticas; la educación indígena y etnomatemáticas; la educación rural y etnomatemáticas; la teoría de etnomatemáticas; la educación urbana y etnomatemáticas; la capacitación de maestros/as y etnomatemáticas; la historia y su relación con la etnomatemáticas. Cerrando el congreso, el fundador del movimiento, Ubiratan D’Ambrosio, dio una presentación sobre las etnomatemáticas, resumiendo las contribuciones más importantes de este enfoque”.

Víctor Franco³ habla de que la Educación Bicultural Bilingüe (EBB), antecedente inmediato de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), “llegó a solidificarse en el discurso pero no en la currícula ni en los materiales a disposición de las escuelas indígenas”; todos los maestros indígenas que conozco se quejan de esta situación. Víctor Franco afirma que el fondo del problema es que no puede existir una EBB si no existe una sociedad que se asuma como bilingüe y bicultural. Es decir, mientras la tendencia sea a considerar como “progreso” los rasgos culturales de la sociedad no indígena, y los únicos obligados a aprender la lengua del *otro* sean los indígenas. Como la lengua indígena carece de funcionalidad fuera de la comunidad, es difícil que llegue a ganar el espacio escolar. Entiendo que la decisión para que una sociedad determine conducirse como bilingüe y bicultural responde a consideraciones sociales que rebasan la escuela, pero ésta tiene también un papel, especialmente en la conformación de las ideologías lingüísticas que sustentan la elección de los usos lingüísticos.

Una de las clásicas funciones de la escuela es la enseñanza de la lectura y la escritura. Pero resulta que al instalarse en una sociedad indígena, donde predomina la oralidad, establece casi automáticamente un particular proceso diglósico⁴, donde la escritura se aprende junto con la segunda lengua. El conflicto lingüístico no ocurre únicamente en la relación oralidad-lengua escrita, y de hecho no voy a profundizar en lo que se refiere a la lengua escrita, pero por lo que pude advertir, la comprensión de la segunda lengua es una dificultad que los alumnos enfrentan con mejores recursos apenas entre el primero y segundo año de la secundaria.

Durante el primer período de trabajo de campo me llamó la atención el gran interés de los promotores de educación de la secundaria, por hablar *bien* el español, antes que por el estudio del tzotzil. El hecho resultaba más llamativo tomando en cuenta que la escuela se ha construido en una comunidad que forma parte de un movimiento que defiende fuertemente la identidad indígena. Luego, mi propia sorpresa me hizo pensar en la tendencia que tenemos a simplificar el alcance de las demandas indígenas.

³ “Adaptación comunal de los contenidos del libro de texto de primaria a material audiovisual en un contexto indígena”, informe realizado a partir de una investigación en una comunidad amuzga de Oaxaca en 1993-1994.

⁴ Entendido como “una relación conflictiva, no estable y asimétrica entre una lengua dominante y una dominada” (Vallverdú, citado por Podestá, 2000).

Durante esta primera visita al campo (diciembre del 2000) acudí al Aguascalientes de Oventic, en el municipio de San Andrés. Expliqué a los encargados de educación mi protocolo de investigación, y lo aceptaron con la idea que, al mismo tiempo, podría apoyar en la actualización de los promotores de educación en la secundaria autónoma del lugar (llamada ESRAZ: Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista). Uno de mis primeros intereses era observar la funcionalidad del tzotzil y el español en el aula, y las dificultades comunicativas que pudieran originarse en la alternancia entre la lengua indígena y el castellano. En esa ocasión realicé elicitaciones con el fin de hacer una descripción de la lengua, y por otra parte, entrevistas amplias con los promotores de educación. Me relacioné con maestros, alumnos y trabajadores de la secundaria, tratando de entender el estilo cultural que impregna su educación no escolarizada. Los promotores comenzaron a darme “clases de tzotzil” a cambio de que les diera “clases de español”, a las que terminaron por llamar “clases de tzotzil” también, debido a que al estudiar cualquier tema, los verbos por ejemplo, destacábamos las diferencias en la manera de conjugar en español con la forma de hacerlo en tzotzil. No puede seguir esta pista que para la enseñanza intercultural (y para la lingüística aplicada) podría resultar sugerente: la utilidad de comparar las estructuras de la segunda lengua con la propia, para que el proceso de aprendizaje se realice de forma más eficiente.

Regresé en julio del año siguiente, y me recibieron de buena gana pero casi al final de este segundo período, durante el cual había realizado diariamente etnografías en las aulas a lo largo de todo el mes, me advirtieron que limitara mi investigación a los asuntos de la lengua, y que no indagara en sus contenidos curriculares pues por ahora no tenían intenciones de dar a conocer su proyecto alternativo de educación. El propio programa de la maestría me indicaba que debía centrarme en los asuntos lingüísticos, así que, aunque con vacilaciones originadas en que no había podido analizar todavía el material con que contaba, terminé por definir la pregunta descartando las implicaciones en la currícula.

1. 3 La pregunta

En resumen, inicialmente mi pregunta se relacionaba con la demanda zapatista por *educación*. A partir de los fenómenos y conflictos lingüísticos en el aula, pensaba que podría entenderse el rechazo a la educación oficial que manifiestan explícitamente muchas

comunidades zapatistas, así como sus propuestas. La necesidad de acotar el problema, y la negativa explícita de la comunidad de estudio a que se indagara en su propuesta educativa, me fueron señalando los límites y condicionamientos del trabajo, entre otros:

- a) Necesidad de acotar el problema.

Según la experiencia que me relataron, la escuela comenzó hace dos años. Al principio tuvieron clases de tzotzil como materia, pero los maestros que daban las clases no pudieron seguir. Junto con esta circunstancia, existía la idea que el tzotzil no era una materia importante, pues ya todos sabían tzotzil. Por lo demás, la mayoría de los promotores refirió usar esta lengua en clase para explicar los temas que les parecían insuficientemente comprendidos, generalmente cuando los alumnos lo pedían (aunque luego me daría cuenta que *no siempre* que los alumnos lo pedían). Al mismo tiempo, todos los maestros recalcaban la importancia que el uso del español en el aula había tenido en su propia formación como promotores de educación. Repito que San Andrés es un municipio donde el INEGI registra un 99 por ciento de hablantes de lengua indígena. Los promotores de educación de la secundaria de Oventic están muy claramente orgullosos de su identidad indígena, inclusive tienen siempre la mejor disposición para enseñar su lengua materna a los interesados, pero los datos empíricos mostraban también una gran preocupación por la enseñanza del español, escrito y hablado, como una de las tareas básicas de la escuela.

Al lado de esta preocupación, está el tema de que aspiran a que sea un español “correcto” en términos generales. Percibido como “correcto” por cualquier hablante nativo de la lengua. Ese era el sentido de la petición de aprovechar mi estancia en el Aguascalientes para las “dudas” sobre gramática del español. Su manera de describir el español que hablan fue muy explícita, en palabras de uno de los muchachos que cuidan el Aguascalientes, ellos no hablan español, sino *castía*. De modo que fue perfilándose así, al lado de la necesidad de describir el uso social que se hace de las distintas lenguas en este lugar de encuentro de culturas, las características generales de ese español que sus propios hablantes identifican como *distinto* del estándar. Un español marcado con las categorías más fuertes de la lengua indígena y con sus particulares usos sociales (la literatura del Subcomandante Marcos es

sólo un ejemplo). Una variante del español que, como todas, de alguna forma funciona como elemento identitario.

Aún así, la escuela, la propia escuela autónoma, no acaba de reconciliarse con este “español según”, puesto que heredera de usos prescriptivos de la gramática tradicional. Se presupone la existencia de *un* español, es decir una lengua estándar y prestigiada que quizá les permita esa inclusión social que les ha sido negada. Fue así como comencé a elaborar con algunos actores del proceso escolar, fundamentalmente con promotores de educación, algunos alumnos, y trabajadores del Aguascalientes, historias acerca de su proceso de escolarización y lo que el castellano representó en dicho proceso. Al indagar sobre un proceso de escolarización que no tiene que ver directamente con la secundaria de Oventic, cumplía con la exigencia de no ocuparme de su propio proyecto de educación, en construcción, y podía tener datos vividos acerca de lenguas en contacto en la escuela y sus repercusiones en la formación de ideologías lingüísticas. Entendí estas últimas como una consecuencia, como las “interferencias” descritas por Weinreich, del conflicto lingüístico; si bien de una complejidad mayor, dado que pueden influir directamente en actitudes y conductas sociales.

En definitiva, una vez analizado el corpus que obtuve en el trabajo de campo, me quedó claro que los temas que destacan están relacionados con el bilingüismo, en particular con la existencia de lenguas en contacto y su relación con la problemática de la educación.

b) Funcionalidad lingüística en la secundaria

La escuela tiene un conjunto de espacios que no se limitan a las aulas: cuenta con dormitorios, cocina, comedor, lavaderos, parcela escolar, biblioteca, sala de cómputo, corrales, cancha. Describo los escenarios donde se recogió el corpus, pues el lugar influye en el tipo de situación comunicativa, y por consiguiente en la elección de la lengua. Además cada lengua está vinculada con ciertas prácticas productivas y actividades sociales: de manera que uno de los lugares del español, es la escuela, más concretamente el aula; los otros espacios son todavía para el tzotzil.

Existe alternancia de lenguas en el aula y fuera de ella. En general el español predomina en las aulas, pero puede alternar con el tzotzil cuando el maestro lo considera pertinente. Aún

así, ellos mismos recalcan la necesidad de usar como lengua vehicular el español, con la idea de que los alumnos lo dominen.

Fuera de las aulas la funcionalidad la tiene el tzotzil, aunque se trate de espacios escolares. Sin embargo, esta elección puede verse alterada por la presencia de visitantes, o indicaciones expresas de los maestros.

En el comedor, dormitorios, cocina, canchas, sala de cómputo y video, generalmente se usa el tzotzil, alternando con el español ante las mismas condiciones que en el patio: presencia de visitantes o indicaciones de los maestros.

c) Metodología

Me apoyé en la observación etnográfica de las prácticas culturales propuesta por María Bertely y en la observación participativa (Bertely, 2000: 48). Parte de esta metodología la desarrollé mediante un intercambio sistemático de reflexiones acerca de la lengua con los promotores de educación, y en la detección de patrones relacionados con: 1° La funcionalidad lingüística en y alrededor de la Secundaria; 2° El desarrollo de las clases; 3° El uso del español en la escuela. Los promotores acordaron darme algunas clases de tzotzil todos los días, a cambio de “clases de español”. El tipo de interacción que ocurrió durante las “clases de español” y tzotzil fue una forma de estar presente en un ámbito bien delimitado, pero que permitía la recogida de datos. Por supuesto que no fueron los datos esperados –sobre uso del tzotzil en el aula, por ejemplo, pues el primer dato fue su falta de uso– pero el propio tema de investigación se fue configurando poco a poco con mayor nitidez. En una primera visita hice también las elicitaciones habituales en lingüística a fin de recoger datos para la descripción fonológica y morfológica de lengua.

En esta metodología no dejé de tener en cuenta mi propia presencia ahí, un asunto que no dejó de tener sus complicaciones. He vivido mucho tiempo en Chiapas, pero no como investigadora, y nunca pretendí abusar de la confianza que me tienen para llevar adelante el trabajo. Por esa razón acepté sin discutir su negativa a profundizar en su proyecto educativo.

Crecí en el noreste del país, en una época donde lo indígena no era más que una memoria casi perdida de pueblos exterminados. El ideal vasconcelista (Bertely, 1998:76) acerca de la fusión de las herencias culturales india y española, era para los escolares de entonces origen borroso pero indiscutible de una identidad que se afirmaba más en un fuerte sentimiento

antiyanqui (que ahora suena arcaico, aún en la región). La versión escolar de la conquista “crímenes son del tiempo y no de España”, dejaba claro que los indios eran, de cualquier forma, parte de la historia remota del país. Junto con la idea de que formábamos parte de un país homogéneo, había ese racismo subyacente que es también parte de cierta cultura política. Así crecíamos.

A fines de la década de los años setenta, siendo perseguida política, me refugié en las comunidades indígenas chiapanecas y desde entonces me he sentido comprometida y de muchas formas identificada con ellas. La enorme capacidad que tienen para reconfigurar su identidad asimilando a todo aquel que respete su cultura y su derecho a la autonomía, hacen que uno no salga nunca de Chiapas una vez que ha estado ahí, como ha dicho el escritor José Saramago. La experiencia en Chiapas despertó mi interés por estudiar sistemáticamente por lo menos un aspecto de la diversidad que descubría en el país, por eso hice la licenciatura en lingüística, en 1977.

Con esos antecedentes, pienso que las entrevistas o las reflexiones de los promotores de educación con respecto a la lengua se dieron en un ambiente de confianza, donde de alguna forma sentían que estaban hablando entre ellos. Empezaban con comentarios acerca de sus dificultades con la gramática del español, por ejemplo, conjugaciones y tiempos verbales, y de las preguntas específicas, el grupo pasaba con frecuencia a comentarios más generales, de forma que terminaban planteando preocupaciones amplias respecto a su manejo del castellano. Por esta razón sentí, una vez más, el privilegio de estar recibiendo mucho más de lo que mi capacidad me permitía dar. Ellos hacían una reflexión metalingüística profunda, que me permitía entender las dificultades que enfrentaban para dominar el castellano, pero yo no tenía la posibilidad de profundizar igualmente en la comprensión de su lengua; pero este es el eterno drama de hacer investigación con un tiempo y un presupuesto medidos.

2 Características del Aguascalientes de Oventic, Municipio de San Andrés.

Para describir el lugar de estudio me pareció necesario un acercamiento que tome en cuenta aspectos relacionados con la construcción social del espacio. El espacio influye en los procesos sociales, y estos son algo más que el marco dónde se desarrollan los hechos lingüísticos. Una de las funciones de la lengua es referencial, por lo que remite a una realidad extra-lingüística, que también toma cuerpo en la lengua. En el caso de Oventic hace falta considerar que los datos de los mapas no son suficientes para entender los hechos lingüísticos, ni siquiera los acontecimientos que en los últimos años se han desarrollado ahí. Y es que de una forma muy clara, la voluntad política de las comunidades que rodean este paraje, influye en todas sus actividades sociales.

Un ejemplo es la propia secundaria. Se decidió hace ya casi tres años hacer ahí una secundaria, aún cuando el tamaño de la población donde se estableció no parecía justificarlo, no había presupuesto para construir, ni tenían maestros. Sin embargo, la secundaria tiene casi tres años funcionando. Hay que mencionar que Oventic es una comunidad donde la voluntad de existir, y de existir de determinada manera, es el elemento central para entender lo que ahí ocurre; una dimensión complicada para representar en los mapas.

2.1 Límites y alcances del análisis espacial.

Barreda (1999) señala que espacio y territorios no pueden entenderse adecuadamente sin una dimensión *subjetiva* de los mismos, de manera que hasta las unidades tradicionales para presentar dichos espacios resultan equívocas, pues no tienen por qué ser concebidas como *naturales* (por ejemplo, que en los mapas el norte siempre se pone arriba y el sur abajo). Para este autor el análisis del espacio debe tener en cuenta tanto la dimensión objetiva, natural, del espacio y el territorio, es decir “la naturaleza antes de adquirir significación por los sujetos”, como la histórica, la cual resulta de la humanización del espacio y el territorio. La vida social está ubicada en el tiempo de la historia, tanto como en el espacio natural cuya estructuración/desestructuración hay que explicarnos. Así, el análisis geográfico no debe reducirse a lo cartográfico, sino que ha de tener en cuenta, además de las estructuras sincrónicas, el análisis histórico y las relaciones sociales.

La representación del espacio y territorio de Chiapas en el siglo XVIII, agrega como ejemplo, debería incluir los mapas de hambre, enfermedades y tributos de los Altos, y aún así no puede explicar el alzamiento de Cancuc en 1712. Para ello hace falta la historia. Los datos económicos nos sirven para entender en otro ejemplo, que la franja de fincas en los Altos y la Selva coincidía con las tierras de mayor potencial de agostadero y pastizal, así como con aquellas comunidades indígenas que sufrieron de un continuo proceso de expulsión. La idea de Barreda (1999) es que se debe exponer el proceso de desarrollo no sólo de formas sociales, sino de totalidades sociales materiales¹. La geopolítica ha adquirido impulso en el marco de la actual integración del mundo. Elorriaga y López (1987) encuentran que “la geopolítica es la conciencia geográfica del Estado”; y esta conciencia está presente en las ciencias sociales por lo menos desde finales del siglo XIX. Empresas, mercancías o Estados se encuentran vinculados no sólo a situaciones locales, sino a problemas globales que imponen muy directamente tendencias a los desarrollos particulares. Ahora es más claro cómo las nuevas tecnologías permiten distribuir mundialmente los costos de las crisis económicas, y eventualmente desahogar tensiones. La migración de grandes sectores de la población está a la orden del día, y las fronteras tradicionales se desdibujan, planteando nuevos problemas de lenguas en contacto y conflictos culturales cuya dinámica hay que esclarecer todavía. Barreda (1999) una vez más, señala que en este proceso de integración un factor importante es la existencia en nuestro país de mano de obra barata, relativamente calificada, y muy concentrada demográficamente. Sumado a esto, Chiapas contiene territorios en los que coinciden enormes yacimientos petroleros, reservas de agua dulce con alto potencial hidroeléctrico, minerales estratégicos y selva tropical con una alta biodiversidad.

Sin embargo, la política económica implementada para aplicar el modelo neoliberal ha sido rechazada con firmeza por la mayoría de las comunidades indígenas chiapanecas a partir de enero de 1994. Una de las alternativas de organización interna de esta resistencia han sido, desde diciembre de 1994, pero de forma mucho más abierta a partir del año de 1998, los municipios autónomos zapatistas. La autonomía indígena está contemplada en los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 por rebeldes y gobierno federal, pero incumplidos después por este último. De manera que la resistencia política parece ser

¹ Cfr. Milton Santos, 1980

uno de los ejes en torno al cual se establecen “límites internos” del tipo de los mencionados por el maestro Víctor Franco (2001:2) como: “redes restringidas de las comunidades de habla que hasta hoy en día han logrado mantener vivas sus lenguas”. Estos espacios no se limitan al intercambio en una sola lengua, según declaraciones de sus propios hablantes abarcan varias, incluyendo el español por razones de “protocolo”².

2. 2 Oventic

La comunidad de Oventic, está a más de 1 800 metros sobre el nivel del mar, tiene un clima templado húmedo, con abundantes lluvias en verano (es decir, casi siempre). Debido seguramente a la latitud, esto significa que puede haber mucho sol durante el día y bastante frío y niebla de tarde y madrugada.

Pertenece al municipio de San Andrés, organizado en torno al *Aguascalientes*³ de Oventic. Aunque San Andrés es el municipio dentro del cual está situado Oventic de acuerdo con los mapas oficiales, de acuerdo a las definiciones de los rebeldes, San Andrés Sak’amché’en de los Pobres (y no *Larrainzar*) es sólo una más entre las cinco cabeceras municipales que se agrupan en este Aguascalientes, el cual también incluye territorios, aunque no la cabecera, del Municipio de Simojovel. Las otras cabeceras son: Magdalena, San Juan, Polhó, Emiliano Zapata. Ver cuadro con Aguascalientes, municipios, cabeceras y territorios que se declaran autónomos, en el anexo número 1.

Entonces, el Aguascalientes de Oventic está en Los Altos, en la zona tzotzil del estado aunque agrupa también algunos municipios y comunidades tzeltales. Hay unos 40 kilómetros entre Oventic y San Cristóbal de las Casas, y unos 6 de la cabecera del municipio al cual pertenece el paraje, y que fuera sede de los interrumpidos diálogos de paz entre zapatistas y gobierno federal. Aunque es difícil ubicarla en un mapa⁴ los *buscadores* de la red de *internet* (a mitad del año 2002) indican que existen en sus archivos al menos unas 1 900 menciones sobre *Oventic*. A finales de julio de 1996 no tuvieron dificultad para encontrarla poco más de 8 000 personas de todo el mundo, entre

² Mencionado por el Subcomandante Insurgente Marcos en varias entrevistas de prensa en el año 1996.

³ Los Aguascalientes son espacios de encuentro entre las comunidades en resistencia y la sociedad civil dentro de la zona zapatista. Hasta antes de los *Caracoles*, existían cinco Aguascalientes conocidos en Chiapas.

⁴ Revisé bastantes, y el único donde aparece es en el topográfico del INEGI titulado “Bochil”, escala 1:50000.

dirigentes sociales, intelectuales y activistas, ahora conocidos como *globalifóbicos*, que se reunieron por primera vez en ese sitio en un *Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* convocado por los zapatistas.

A primera vista el centro cultural no se ve más que como una gran explanada en medio de la niebla que puntualmente la cubre de tarde y madrugada. Para muchos periodistas tiene aspecto de “foro romano”, aunque con edificaciones de material perecedero. Se llega ahí desde San Cristóbal de las Casas, por una carretera angosta, pero asfaltada después del alzamiento. Desde la carretera al *foro* hay quizá unos 500 metros, y a los lados de una especie de *calle* única, una cafetería y tiendas cooperativas, una clínica (“La Guadalupana”), una iglesia (con la Guadalupana en el lugar central de culto), construcciones donde se alojan visitantes y se realizan reuniones, y al final la secundaria, una biblioteca, cocinas. La calle es amplia, con una pendiente importante, y tiene un tramo revestido de cemento por voluntarios de las propias comunidades.

En un mapa de Kaufman (1972: 11-12) que data de 1610, ya señala la existencia de la mayoría de los poblados que rodean Oventic, pero no Oventic; al igual que el de *Municipios Chiapanecos en 1950*, publicado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (Merino Flores, 1963). Los que contienen la propuesta de re-municipalización hecha en el año 2000 por el gobierno de Albores contra los municipios autónomos, también reconocen lugares que rodean al Aguascalientes, pero ninguno incluye Oventic.

Preguntando a la gente del lugar si sabían algo de la historia del paraje, me contaron con entusiasmo cómo construyeron el Aguascalientes, como “aplanaron” una “gran montaña” que estaba donde ahora la explanada, cómo movieron y deshicieron piedras, lo que sudaron bajo la lluvia y las semanas que tuvieron encima al ejército federal, y como lo enfrentaron. Me hacen ver la memoria en video de lo que cuentan y se entusiasman de nuevo cuando reconocen en los niños que aparecen en el mismo, a los adultos que ahora siguen construyendo. Me queda más claro lo del sudor bajo la lluvia, cuando veo como cargan con mecapal piedras y tierra bajo un chipi-chipi constante, y después como las niñas tiemblan de frío e indignación cuando junto con la comunidad se plantan, por horas, delante de las tanquetas del ejército que amenazan con detener su voluntad constructora. Con vergüenza insisto, “pero antes...” Ah, antes... el entusiasmo baja mucho de tono. No saben bien, pero “para allá abajo” (gesto hacia Bochil) había fincas, la gente iba desde

San Andrés para ese rumbo a buscar trabajo. Quizá este era un descanso en la jornada, aquí hay un arroyo que hace una buena poza para tomar pozol o bañarse. Tal parece que para sus habitantes, la construcción del Aguascalientes es ahora el momento fundacional del paraje.

Por otra parte, no llegamos a nada a la hora de querer glosar el significado de *Oventic*; algunos se animan a decir que quizá se refiere a algún tipo de *zacate*, el morfema final (-*tic*) marca plural. Otros dicen que el nombre podría provenir de un tipo de aguacate silvestre originario de la región. Hay que decir que cada vez que busco el “significado” de un nombre, en Oventic me ven con impaciencia: “Es un *nombre*. Un lugar. ¿Por qué va a significar más?” Les digo que *Sak’am chen*, el “apellido” de San Andrés, es ‘cueva blanca’⁵ y lo aceptan; pero en seguida agregan que el caso de Oventic es como el de tantos lugares donde el nombre remite al lugar “y sólo”, terminan. Así que dejo el asunto por la paz; tienen razón, ni los nombres ni los topónimos siguen las mismas reglas de composición que el resto de las palabras⁶ y además es una insensatez pretender describir este paraje separándolo de su afiliación política. En el cuadro de los Aguascalientes zapatistas que reproduzco en el anexo número 1, aparece Oventic como *lugar de encuentro*⁷ entre *la sociedad civil* y 11 municipios rebeldes, con cinco cabeceras municipales.

El Comandante David, del Ejército Zapatista se refirió así al lugar, en julio de 1996 en el *Encuentro Intergaláctico* mencionado antes, en una descripción que podría ser la más adecuada: “Sean pues bienvenidos todos a este modesto lugar, Oventic, Aguascalientes II, rincón de la patria mexicana y corazón digno del EZLN. Lugar de encuentro de todos los pensamientos y los corazones de los hombres, mujeres, niños, jóvenes, y ancianos dignos y honestos de los distintos pueblos y países del mundo. A este *lugar de encuentro de distintas lenguas y culturas* que fue construido con el esfuerzo de miles de compañeros y compañeras, bases de apoyo, responsables locales y regionales, de nuestros

⁵ Los andreseros eran productores de sal desde la época colonial hasta hace poco, “es una sal un poco menos blanca, y un poco menos salada que la que se compra”, me cuenta uno de los alumnos de la Secundaria.

⁶ Fernando Nava (comunicación personal).

⁷ Definitivamente esta idea influye en todas las decisiones y actitudes que se toman ahí. Inclusive en el hecho que el término técnico de “lenguas en contacto”, si bien expresa una realidad, casi comienza a ser inadecuado en tanto “lugar de encuentro” impulsa a lo que Gasche llamaría una “racionalidad coincidente”, no tanto “contacto de lenguas” sino “encuentro (tal vez acercamiento) de lenguas”.

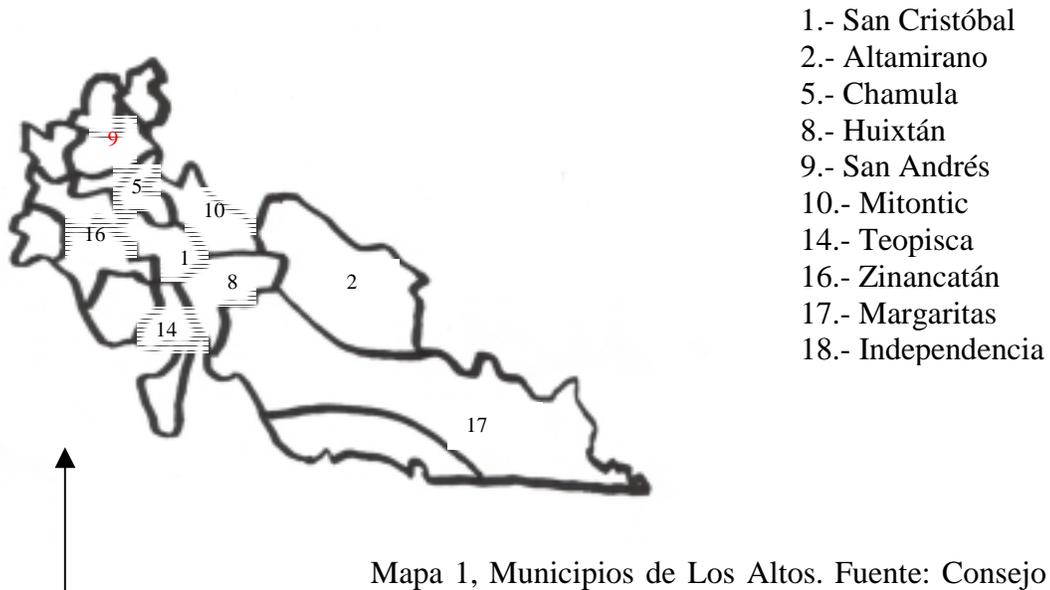
compañeros y compañeras combatientes hombres y mujeres, milicianos y tropas insurgentes del EZLN, como símbolo de la unidad, de la resistencia y de la dignidad de los pueblos indígenas zapatistas”. En la misma ocasión, la Comandante Hortensia dio una más breve y acogedora definición del lugar: “Nuestros pueblos indígenas los reciben con los brazos abiertos, Oventic, Aguascalientes II, es una de las casas de todas las personas honestas de toda la tierra, de todos los hombres y mujeres que luchan por la justicia, por el derecho y por la dignidad. Aquí cabemos todos”. (Varios,1996:12) Quizá de forma más acentuada que otros lugares, Oventic tiene mucho de *virtual* en la medida que existe como resultado de una historia, de una voluntad y de una realidad que pareciera no existir para la prensa cotidiana. Y es que depende de un proyecto político cuyo reconocimiento, conseguido después de un largo proceso de negociación y consenso social, y una vez aceptado en términos generales por todos los actores sociales involucrados en dicho proceso, fue inmediatamente después regateado de la manera más irresponsable por el gobierno federal.

2. 3 San Andrés

Como Oventic es un paraje de este municipio, es necesario mencionar algunos datos del mismo. Quedó establecido oficialmente como municipio en 1930, afirma Miguel Hernández (1997: 22), maestro de tzotzil, originario de la población. Colinda con San Juan Chamula al Sur, con Chenalhó y Chalchihuitán al este, con San Juan y El Bosque al norte y con Ixtapa y Bochil al oeste. En todas estas poblaciones se habla tzotzil. El clima es frío y templado, y tiene una altitud que va de los 1 600 a los 2 200 msnm; los parajes más altos están al sur. Es zona de pinares, capulines, robles. Se cultiva maíz y frijol, y en algunos lugares café y papa. Los huertos familiares tienen entre otras verduras chayotes y algunos frutales como: naranja, durazno, manzano. Los terrenos no son especialmente favorables a la agricultura, pero los campesinos tienen un amplio repertorio de saberes tradicionales a partir de los cuales ponen en practica todo lo que humanamente se puede hacer en esas tierras, aunque no siempre consiguen cosechas suficientes para subsanar sus necesidades todo el año. El ganado predominante es caprino y ovino; de este último se aprovecha la lana, no se cría por la carne.

San Andrés tiene una población de 16 538 habitantes de acuerdo al censo del año 2000. Se supone que viven a razón de 5.2 personas por vivienda. Un 99% de los pobladores son hablantes de tzotzil. Estos datos los manejan lo mismo las diversas organizaciones no gubernamentales de San Cristóbal de las Casas, como las oficiales. El censo del 2000 consigna 99.45% de hablantes de lengua indígena. Se supone que la población alfabetizada en el municipio es un 58.7% (6 mil 739). Diversos estudios antropológicos y etnográficos reconocen que esta región es sumamente conservadora de la lengua y rasgos distintivos de la identidad indígena, y esto se refleja, entre otros factores, en el hecho de que la mayoría de los municipios de Los Altos (mapa número1) tienen un alto porcentaje de hablantes (Chamula, Zinacantán, Mitontic un 99%; El Bosque un 94%, Pantelhó un 90.3%); hasta San Cristóbal, una ciudad no indígena tiene un 37.1% de hablantes de lenguas indígenas (datos del Censo del 2000).

REGIÓN II, ALTOS



- 1.- San Cristóbal
- 2.- Altamirano
- 5.- Chamula
- 8.- Huixtán
- 9.- San Andrés
- 10.- Mitontic
- 14.- Teopisca
- 16.- Zinacantán
- 17.- Margaritas
- 18.- Independencia

2. 4 Chiapas

Chiapas, además de que *es en el cosmos como una flor al viento* de acuerdo a lo que repetían los medios electrónicos cada cinco minutos cuando llegué a la región hace más de diez años, colinda al norte con Tabasco, al este con Guatemala, al sur con Guatemala y el Océano Pacífico, al oeste con el Pacífico, Oaxaca y Veracruz. El estado tiene

75 mil seiscientos Km², un porcentaje territorial del 3.7% con respecto al país. Su población es, de acuerdo al censo del año 2000, de 3 millones 920 mil 892 habitantes; de ellos, el 45% aproximadamente viven en localidades de más de 2 mil 500 habitantes, a razón de 4.9 personas por vivienda en promedio. Un 25% de la población del estado es hablante de lenguas indígenas y, de acuerdo al mismo censo, están alfabetizados 2 millones 281 mil 622, es decir un 77% de la población. Este porcentaje disminuye, aún en las cifras oficiales, casi en veinte unidades porcentuales al tratarse de los municipios indígenas.

El estado de Chiapas esta cruzado por la Sierra Madre de Chiapas, una cordillera que comienza en el Istmo de Tehuantepec, y sigue más o menos paralela a la costa del Pacífico. La cuenca del Grijalva, que fluye hacia el norte, hacia el estado de Tabasco, divide la cordillera y crea un gran Valle Central. Este valle tiene tierras fértiles y pastizales, pero es caliente y seco; una serie de epidemias después de la conquista lo despoblaron (siglos XVI y XVII; Thomas Benjamín, 1995). A partir de este Valle Central se eleva una meseta, también central, conocida como región de *Los Altos*, dominada por la parte norte de la Sierra Madre. Esta región es fría, con muchos vallecitos rocosos. Las epidemias del período colonial no se extendieron tanto en esta región debido al clima, pero sobre todo a la *dispersión* de los asentamientos humanos (Ver mapa número 2).

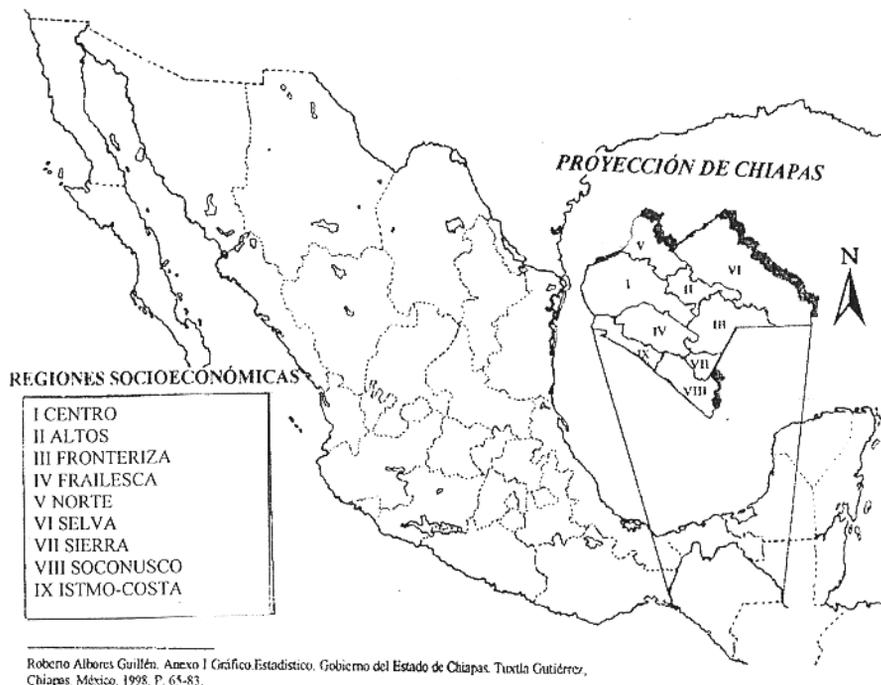


Mapa 2, topografía del estado de Chiapas; Benjamín, Thomas, 1995.

Los Altos de Chiapas ha sido conocida desde entonces como la zona del estado con mayor densidad poblacional; y esta población tiene una de las mayores proporciones de hablantes indígenas de la república. Aunque las cifras actuales consideran que el porcentaje de hablantes de tzotzil en esta región es del 99%, un mapa del Instituto Nacional de Antropología e Historia de los municipios de los Altos elaborado en 1950, habla entonces de 94% de hablantes de lengua indígena en San Andrés, con un total de 7 mil 127 habitantes. Reporta a los demás municipios de la región, excepto San Cristóbal de las Casas, en una situación similar. (Marino Flores, 1963: 10, y mapa número 3). Podría pensarse en la posibilidad de que en 1950 se usaran criterios distintos a los que se usan hoy para clasificar a una persona como hablante de lengua indígena, bilingüe o monolingüe, pero además es necesario considerar también otros datos. Por ejemplo, Pérez (1994) reporta que en 1964 y en 1976 hubo expulsiones de mestizos en el Municipio de San Andrés. En entrevistas realizadas por los estudiantes de la secundaria a las personas mayores de San Andrés, éstos hablan de los abusos que cometían los mestizos de la población y del movimiento popular que terminó con la expulsión de casi todos ellos, un acontecimiento muy importante en la memoria de los andreseros⁸. Por último, no dejan de llamar la atención cifras como las del último censo que hablan de un incremento proporcional del tzotzil con relación al tzeltal. Al final, todos estos datos por lo menos dan idea de una serie de tensiones económicas y movimientos internos de población que se resuelven en el desarrollo de la organización política con el aparente fortalecimiento de una de las lenguas originarias.

En 1986 el gobierno de Chiapas estableció la existencia de 9 regiones económicas en el estado, distribuidas en sus ciento once municipios: Centro, Altos, Región fronteriza, Frailesca, Norte, Selva, Sierra, Soconusco, Istmo-Costa (mapa número 3). Estas regiones se delimitaron con base en el censo de 1980, y se supone que toman en cuenta la distribución étnica, las lenguas y las mayores concentraciones demográficas. (De la Torre Yarza, 1994).

⁸“(…) Porque los mestizos ya ellos quieren quitar el poder al pueblo (…) Como ya son muchos, quieren mandar, ya no respetan a las autoridades. Cuando se emborrachan, ya golpean; llegaban a golpear a las autoridades. (ESRAZ, 2001)



Mapa 3, Regiones Socioeconómicas del estado de Chiapas

2. 5 Población

Los datos del censo del año 2000 establecen que el tzotzil es la lengua indígena que mayor cantidad de hablantes tiene en el estado de Chiapas, con 291 mil 550 de un total nacional de 297 mil 561. De ellos 117 mil 862 no hablan español.

Según el Consejo Nacional de Población y el Gobierno del estado de Chiapas, en promedio la densidad poblacional de los municipios tzotziles en 1990 era de 106.6 habitantes por kilómetro, casi dos veces y media superior al promedio estatal. Los municipios de la región de Los Altos son los más densamente poblados. Por otra parte, tienen una estructura de población muy joven; entre los tzotziles el 50% de la población es menor de 13 años. Los jefes de familia suelen ser menores de 45 años.

De acuerdo al *X Censo de Población y Vivienda* (1980), había 131 mil 825 hablantes de tzotzil; en 1988 el censo económico arroja una cifra de 164 mil 415 hablantes de tzotzil⁹. En 1990 Manrique (1990) habla de 229 mil 203 hablantes. Manrique refiere que hizo la guía para realizar el censo de 1990, y recomienda tomar en cuenta márgenes de error en todas estas cifras, pues entre los problemas que pudo constatar señala: a) la gente no siempre contesta la verdad a las preguntas del censo, b) los encuestadores confunden el nombre de la lengua, c) las personas usan varios nombres para referirse a una sola lengua, d) los encuestadores a veces le dan un mismo nombre a lenguas distintas. Con todo, concluye, el hecho es que los hablantes de náhuatl, maya y zapoteco suman la mitad de la población que habla una lengua indígena, lo cual podría indicar una particular vitalidad de estas familias lingüísticas.

La distribución del estado por regiones económicas puede tener importancia sociolingüística debido a dos razones. Por una parte, aunque las cifras de migración van en aumento¹⁰, se considera que el estado tiene poca migración hacia fuera, no obstante que sus índices de marginación son de *altos a muy altos*¹¹. Por otra parte, si algo caracteriza algunas regiones de Chiapas como la de la Selva, la Fronteriza, y de algún modo también la de los Altos, es la movilidad de su población. La zona de la Selva por ejemplo, es por antonomasia región de poblamiento reciente¹², cuyo número mayor de comunidades (tzeltales, tzotziles, choles, pero especialmente mixtas) se crearon en los últimos 20 años. La población en Chiapas quizá no sale del país masivamente, pero han tenido que rebasar una y otra vez fronteras agrícolas. A lo largo de la historia en Chiapas han existido fronteras: Frontera con México cuando formaba parte de Guatemala (frontera con Guatemala después), frontera de la civilización maya clásica en la época prehispánica, y frontera agrícola.

⁹ Datos de de la Torre (1994)

¹⁰ Ver mapa: "Distribución de las Lenguas Indígenas, Tzotzil", tomado de: Anuar Malcon (1994) *Atlas de las lenguas indígenas de México*, Ed. Por Subdirección de Investigación y Promoción Cultural del INI. Los datos que presenta el mapa son reiterados por el censo del 2000.

¹¹ Esta categorización la hacen lo mismo el INI (*Índices socioeconómicos de las localidades indígenas por entidad federativa*, 1993), el gobierno del estado, y hasta la más ligera apreciación de aficionado.

¹² Nolasco (1994: 96) sostiene que en 1990 al menos el 6% de sus habitantes eran inmigrantes, la tercera parte de ellos había llegado a la Selva después de 1985. El saldo neto migratorio entre 1970 y 1990 es de casi un 40%, al igual que en San Cristóbal de las Casas.

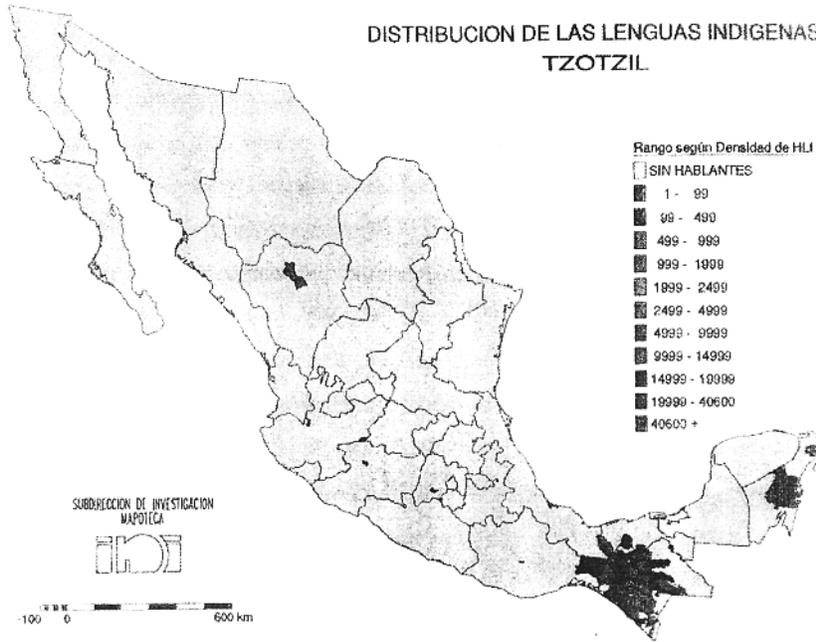
La zona de Los Altos se supone más *estable* en términos lingüísticos y culturales¹³, sus comunidades son más antiguas, y sin embargo, si atendemos la clasificación que hace el INI con datos del Censo de 1990 y los índices socioeconómicos de 1993, ninguna zona de Chiapas con 30% o más de población indígena escapa al fenómeno de la migración. Se trata de una migración interna sobre todo, pero es especialmente llamativa por el hecho de que contradice el factor de alta marginación debido al cual uno podría esperar que expulse población fuera del estado. Se ha mencionado que la zona de los Altos se considera una de las regiones con mayores índices de marginación, como consecuencia, la proporción entre la base de la pirámide poblacional de San Andrés y su vértice, indica que muy pocas personas llegan a una edad avanzada. De los 16 mil 538 habitantes, 5 mil 904 están entre 0 y 14 años, 6 mil 404 entre 15 y 64, y solamente 335 tienen más de 64. Con lo expuesto anteriormente quizá habrá que pensar más bien en términos de *desplazamientos* de población, a lugares donde ésta es *relegada*, no a donde escoge ir en busca de un mejor nivel de vida, sino donde se refugia del hambre o la persecución. Y es que, contradiciendo la idea de *estabilidad* que supuestamente existe en términos lingüísticos y culturales, así como el balance de Nolasco (1994) *todos* los municipios indígenas de Chiapas están catalogados por el INI como zonas de “atracción migratoria”. De manera que, exceptuando Chapultenango y Francisco León (municipios que están fuera de la zona de Los Altos, se localizan en la zona norte-oeste) así como Soyoló y Mitontic (este último limita al sureste con San Andrés), San Andrés está considerado por el INI como un lugar de “fuerte atracción migratoria”, al igual que los municipios choles (Tila, Sabanilla y Tumbalá, en el norte del estado). Isabel Pérez (1994) por su parte, afirma que hizo un diagnóstico socio-económico “a nivel familiar” en 1985, en los municipios de San Andrés y Chenalhó, y encontró que en esas fechas la mitad de la población migra estacionalmente cada año. En San Andrés un 57% de sus encuestados, y en Chenalhó el 50%. La gente de San Andrés iba a municipios de Los Altos, el Soconusco, la Selva y a Tuxtla Gutiérrez.

De manera muy simplificada, de la Torre (1994: 46) afirma que la delimitación de acuerdo a las lenguas, hasta principios de la década de los años setenta tendía a la

¹³ Nolasco (1994: 96) afirma que aquí la inmigración es prácticamente nula, tasa de migración del 0.045 e índice de saldo neto migratorio (SNM) negativo de -12% de 1970 a 1990; con excepción de Simojovel y Palenque, donde sí hay inmigración. En Palenque la tasa de migración es del 13% y el SNM de 14%.

concentración de núcleos cada vez menores de población. A mediados de la década siguiente se observa un intenso proceso migratorio hacia diferentes regiones del país y del propio estado, que alteran las relaciones internas de las comunidades. Las razones de la concentración, según de la Torre (1994), se originan en causas que clasifica como “administrativas, políticas y religiosas”.

DISTRIBUCION DE LAS LENGUAS INDIGENAS TZOTZIL

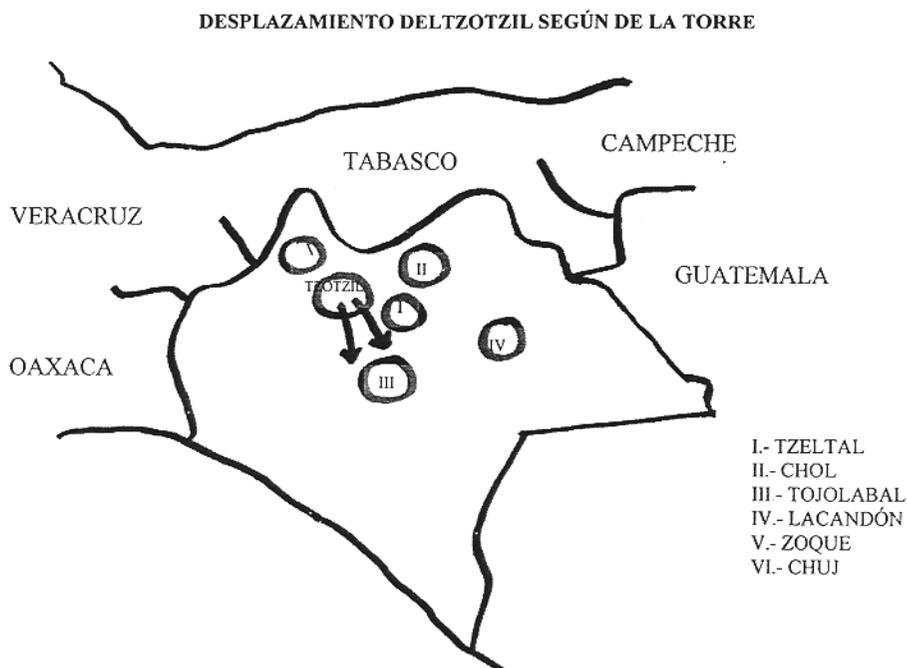


Mapa 4, acerca de la distribución del tzotzil en el país.

Los flujos contrarios, la dispersión, posiblemente se originan en necesidades propias de la sobrevivencia. En relación con estos flujos migratorios hace falta estudiar todavía los ocurridos a raíz de la paramilitarización de las zonas de influencia del Ejército Zapatista y que llegaron a ocasionar el desplazamiento en la zona de los Altos de alrededor de 20 mil personas hablantes de varias lenguas, o variantes, asentadas “provisionalmente” en el paraje de Polhó. Por lo pronto, destaca el hecho de que el tzotzil es ahora la lengua indígena que más se habla en el estado, de acuerdo al último censo, cuando los anteriores reportaban al tzeltal como la lengua con mayor cantidad de hablantes. Quizá la migración, entre otros factores, ha contribuido a cambiar la relación. O tal vez cuenta la alta densidad de hablantes de tzotzil, que en general se considera un factor de mantenimiento de la lengua.

Aun cuando por el momento no tienen importancia numérica, en el mapa de arriba pueden verse los estados que cuentan con hablantes de tzotzil, después de Chiapas, son: Veracruz (299), Tabasco (260), Oaxaca (230) Quintana Roo (229) y Campeche (164); hay menos registrados en México (75), Distrito Federal (67) y Baja California Norte (62).

Esto habla de que la migración a zonas más alejadas de la comunidad de origen poco a poco se vuelve una constante para los *bats'i viniketik* (hombres verdaderos). Las consecuencias de estos fenómenos están todavía por evaluarse en términos de lenguas en contacto, expansión, o cambio de las mismas.



Mapa 5, la difusión del tzotzil según de la Torre (1994)

Un mapa con las líneas de desplazamiento del tzotzil, como el de arriba, que sugiere De la Torre (1994: 52-53), podría explicar también la expansión de la lengua, pero el que los hablantes de una lengua se desplacen, no significa necesariamente que reorganicen la comunidad de habla en el lugar donde llegan. Por eso habría necesidad de considerar otros factores en el relativo fortalecimiento de esta lengua con respecto a las otras: actitudes lingüísticas, densidad poblacional de la zona de destino del desplazamiento, el hecho de que San Andrés, como la mayoría de los municipios que lo rodean, era una zona de "atracción migratoria"; pero sobre todo, cuenta lo que se ha caracterizado como una identidad fuertemente consolidada de los tzotziles.

2.6 Datos etnográficos de los tzotziles.

Hay una extensa bibliografía sobre las etnias de Chiapas, y me resulta complicado este tipo de acercamiento, pero pienso que es preferible reiterar algunos datos, que darlos simplemente por conocidos. En las tierras altas los tzotziles y tzeltales se establecen en parajes, es decir en caseríos dispersos cuya cabecera municipal es un centro administrativo y ceremonial para la comunidad. En este centro viven los funcionarios de la comunidad y ahí se realizan los diferentes rituales del año. Otras poblaciones –en la zona norte, en la selva, en Amatenango- tienen un patrón de asentamiento mas compacto. Después de ser sometidos militarmente por Diego de Mazariegos en 1527, al año siguiente se fundó Ciudad Real donde ahora es San Cristóbal; desde entonces esta ciudad ha funcionado como centro político y económico regional. El área que ocupan los tzotziles actualmente se sitúa en la región central del estado: Los Altos, pero se extiende hacia el noreste haciendo casi frontera con Tabasco, y hacia el valle de los Cuxtepeques.

Fábregas (1994: 192-195) afirma que en el pasado reciente los tzotziles bajaban a las fincas cafetaleras del Soconusco durante la cosecha, pero la migración cesó cuando hubo otras alternativas de trabajo con que complementar sus ingresos, entre otras el cultivo de flor, o la búsqueda de tierras (para arrendar) en otras partes del estado.

La familia nuclear es la célula de su organización social. Pero Fábregas (1994) señala la presencia destacada de los linajes patrilineales y la fuerza de la comunidad. Practican, como los demás grupos étnicos chiapanecos, el sistema agrícola precolonial de tumba-roza y quema. Usan el bastón plantador –evolución de la coa prehispánica; es igual, pero con la punta de hierro. Los municipios donde existe una mayor concentración de tzotziles son Chamula, Zinacantán, Chenalhó y Simojovel. Fábregas (1994) asegura que son una de las etnias chiapanecas con mayor movilidad territorial. Sin embargo, tengo la impresión que la migración, así sea de tipo estacional, no es una situación con la que los tzotziles se relacionen resignadamente. Entre muchas otras expresiones donde se puede apreciar su resistencia a migrar, puede verse en la traducción libre de uno de sus rezos que le piden a San Andrés: “Que no tenga que andar buscando chamba por ahí”.

El traje regional de los tzotziles es distinto en cada comunidad, pero dentro de sus variantes consta en general de calzón y camisa de manta, *chuj* de lana y sombrero de

palma para los hombres. El traje de las mujeres es una gruesa enagua oscura de lana, huipil de manta con ricos bordados, faja de lana, toca, y a veces rebozo. Las familias extensas y los linajes¹ comparten un terreno que llaman *paraje*. Parte importante de su organización social y política se estructura en torno al sistema de cargos o mayordomías en un complejo sistema jerárquico de servicio a la comunidad. Al final de un esquema que comienza con las *mayordomías*, el hombre forma parte de *los pasiones*, líderes de la comunidad con prestigio y capacidad de influencia en sus asuntos. Los tzotziles se sublevaron continuamente desde la época colonial, junto con sus vecinos tzeltales.

¹ De nuevo se nota la presencia de lo que podría ser un factor de conservación de la lengua: la consaguinidad en los asentamientos.

3 Clasificación de la lengua

El tzotzil está clasificado dentro de la familia mayense; y aunque existen diversos criterios para las clasificaciones¹, los cambios en el nombre para esta familia no son significativos: Manrique y Suárez le llaman maya; Pérez González (1975) mayana; Basauri (1940), maya-quicheana. Una de las clasificaciones más convincentes para las lenguas mayenses es la de Terrence Kaufman (1974). Tal clasificación la toma de Norman McQuown, quien la hace en 1956, aclarando que él considera el tojolabal junto con el chuj como un subgrupo separado. De acuerdo a la clasificación de Kaufman, la *familia* mayence comprende varias *subfamilias* entre las que están hablantes de: huasteco, yucateco, una división occidental y otra oriental. La división occidental tiene la rama chol, que incluye al grupo chol y al grupo tzotzil-tzeltal y la rama kanjobal. La división oriental comprende la rama mam con varios grupos y la quiché que agrupa también numerosas lenguas.

3.1 La clasificación para el tzotzil-tzeltal

Kaufman (1974) dice que la familia mayence está formada por unas 25 lenguas subdivididas en una docena de subgrupos. Los subgrupos de la familia mayense serían: huasteco, choleño, tzeltaleño, tojolabaleño, kanjobaleño, motozinleco (posiblemente desaparecido), mameño, kekchíeño, y el yucatequeño. Explica los criterios y métodos para determinar la pertenencia de una lengua a un subgrupo, y para establecer el propio subgrupo, partiendo de que cuando hay suficientes lenguas en una familia es posible reconstruir la “lengua original” sin forzar una agrupación precisa de las lenguas que la integran. A partir de esta protolengua se pueden analizar los rasgos de la misma, distribuidos entre las lenguas. Estos son indicadores de una historia lingüística común.

Entre los indicadores conocidos menciona dos principales: “la innovación consistente en la adición de un nuevo contraste en el sistema existente” ya sea a nivel fonológico, gramatical, o léxico; este principio es muy fuerte en lenguas mayenses. El otro es la “innovación

¹ Puede hablarse esquemáticamente de clasificaciones basadas en criterios genéticos, tipológicos, y por áreas lingüísticas. La primera privilegia la reconstrucción de protoformas, a partir de cognados; la tipológica busca semejanzas morfológicas y gramaticales con la idea de que debe existir, o una relación remota entre todas las lenguas, o bien universales lingüísticos. La clasificación areal toma en cuenta la convergencia de varias lenguas en una zona geográfica que, debido al contacto, llegan a compartir rasgos. Muchas clasificaciones combinan varios criterios.

consistente en la pérdida de un contraste existente en el sistema existente con anterioridad”; esta tendencia es más débil que la anterior. Las innovaciones pueden ser por división o por difusión y no siempre es sencillo distinguir su origen. Un ejemplo que proporciona es que en la mayoría de los dialectos tzotziles y tzeltales, pero no en todos, hay contraste en la primera persona del plural entre la referencia exclusiva e inclusiva, contraste que se marca por afijos. El morfema de inclusivo es una cognada en todos los dialectos y puede reconstruirse en el prototzeltaleño; pero que no posee ya el grupo tzeltaleño.

Otro criterio para los subgrupos, y para el descubrimiento de áreas de difusión, es la distribución diferenciada de elementos léxicos y contrastes semánticos. Hay dos situaciones: el mismo significado representado por elementos no cognados y el mismo proto-lexema con gamas distintas de significado en subgrupos diferentes. Otra medida de la relación, aunque no pruebe la historia común, es el porcentaje de vocabulario compartido por dos subgrupos que es posible reconstruir. Un tipo de medida se hace a partir de la lista de Swadesh.

3.2 Área lingüística

El tzeltal y el Tzotzil constituyen una sola área lingüística. La variedad de habla más específica para Jaufman (1970) es la *comunidad de habla*, la cual pertenece a un *área lingüística*. La familia mayense tiene cerca de una docena de *áreas lingüísticas* o *subgrupos*, donde el habla de cada comunidad difiere en mayor o menor grado de las vecinas, aunque sean mutuamente inteligibles.

Dentro de cada área pueden haber varias isoglosas que tienden a dividir el área en dos o más *subáreas* discretas, las cuales obstaculizan la comunicación, sin impedirla por completo. Se puede decir también que en cada área se habla una lengua diferente. En este caso hay una diferencia entre estas lenguas dentro de la misma área o subgrupo, y las que pertenecen a lenguas de subgrupos, o áreas lingüísticas diferentes, dentro de la misma zona maya; con estas últimas no hay inteligibilidad. Normalmente cualquiera de dos grupos geográficamente contiguos –excepto los huastecos– comparten más rasgos que cualquiera que no sean vecinos; con todo y los numerosos movimientos que ha habido en los últimos mil años. La teoría del árbol genealógico, la de las ondas, la de la migración y la de la

difusión, ayudan a explicar la variación dialectal en la familia mayense. Lo mas probable es que las diversas variaciones tengan varias explicaciones.

La relación que Kaufman (1970) hace entre el tzeltaleño (que incluye al tzotzil), y las demás lenguas mayences se basa en comparación de cognadas y en la comparación con base en un sistema proto-fonémico. Por lo que se refiere a criterios morfológicos, un 90% de los afijos empleados en las inflexiones verbales en tojlabaleño, son cognados con afijos similares del tzeltal-tzotzil. En cambio con el pocomchí (rama quiché, otra división: la división oriental) hay sólo un 50% de afijos cognados. Entre el tzeltal y el tzotzil son cognados el 100% de los afijos derivativos de nombres y verbos. Para la comparación de las palabras de las distintas lenguas con los proto-lexemas hacen falta datos, pero de acuerdo a la recopilación del propio Kaufman revisando publicaciones del Instituto Lingüístico de Verano, y comparando sobre unos 1000 elementos, encuentra entre el tzeltal y el huasteco mas de 150. Tomando el diccionario de Motul compara el tzeltal con el yucateco y cuenta 300 cognados; mientras que entre el tzeltal y el tzotzil identifica entre 800 a 1000 cognados.

Una comunidad lingüística se compone de muchos grupos de hablantes, la variación lingüística dentro de la comunidad depende de la densidad de la comunicación entre los hablantes. Los hablantes están separados por líneas de debilidad en la comunicación oral, que dependen de la distancia tanto geográfica, como social entre ellos. Esto da por resultado los dialectos locales (vecinos) y no locales, asociados con grupos sociales cercanos: Kaufman (1970) menciona trabajos que se han hecho en 1960 en Guatemala y que relacionan las variaciones con edad, sexo, riqueza y prestigio.

3.3 El área tzotzil-tzeltal

El tzotzil y el tzeltal afirma Kaufman (1972) se diferencian por un pequeño número de isoglosas fonológicas, un número un poco mayor de isoglosas morfológicas y un gran número de isoglosas léxicas. La principal isoglosa fonológica que los distingue es que un gran número de morfemas que en el tzotzil llevan /o/ en el tzeltal llevan /a/.

Un rasgo que tiende a diferenciar el tzotzil del tzeltal es que las formas de tipo *CVhCVC, la *-h- se pierde por completo en todas las variedades de tzotzil, aunque en alguna queda

compensada por un tono bajo en las vocales que la preceden. Por cierto en algunos dialectos del tzeltal también ocurre lo mismo.

El rasgo morfológico principal que separa el tzeltal del tzotzil es bastante complicado. Se trata de un grupo de prefijos verbales tzotziles que corresponden a sufijos tzeltales. Parece que el tzotzil ha conservado un patrón original que ha sufrido cambios en las demás lenguas: yucatecano y cholano, y tzeltal y tojlabal. El tzeltal tiene una serie de sufijos personales que funcionan como sujetos de los verbos transitivos y los morfemas correspondientes en tzotzil son prefijos no cognados. Aunque el tzotzil tiene también sufijos cognados con los tzeltales que pueden usarse en lugar o además de los prefijos personales objetivos con verbos transitivos.

Además hay un gran número de elementos léxicos que distinguen sin ambigüedad al tzeltal del tzotzil. Considerando los rasgos mencionados anteriormente, así como migraciones hacia zonas de habla zoque y náhuatl, además de español, se distinguen por lo menos cuatro grupos de dialectos del tzotzil en la zona norte de Chiapas y los Altos, además del de Pantelhó, y el de Ixtapa.

De cualquier manera puede hablarse de unidad lingüística tzeltal-tzotzil, descendiente de una sola comunidad de habla. Esta comunidad tuvo dos subdivisiones, aproximadamente hacia el año de 260 de nuestra era, y el tzotzil comenzó a su vez a presentar variedades hacia el año 650 de nuestra era; de acuerdo al trabajo de Swadesh de 1960. Algunos de los elementos léxicos así como los préstamos dialectales, se supone que se expanden por las líneas comerciales. En cambio, la interacción dentro de la comunidad conduce a la homogeneidad lingüística; en general puede notarse un alto grado de homogeneidad lingüística en las comunidades tradicionales, no obstante el carácter disperso de sus parajes. No tienden a desarrollar fronteras lingüísticas dentro de las comunidades. Por otra parte, el proceso de división lingüística se produce con el establecimiento de nuevas colonias en la medida que estas queden aisladas de las demás, lo cual limita la expansión de innovaciones de una comunidad a otra.

3.4 Acerca de la política lingüística hacia el tzotzil

La historia de las políticas lingüísticas hacia los tzotziles va de la mano de la historia de la conquista y posterior establecimiento del Estado-nación, pues de las etapas anteriores sobrevivieron pocos registros. Es extensa la bibliografía acerca de la historia de los indígenas de Chiapas, marco obligatorio de las políticas lingüísticas que se han aplicado en la región, sin embargo sólo mencionaré lo que me pareció más destacado. Para los estudiantes de la secundaria de Oventic, la historia es una de las materias que mayor interés les despierta. Y es que ahí la historia no parece sólo un asunto del pasado, sino que da la impresión de que sigue ocurriendo, en la medida que la han incorporado a su memoria. Una memoria contenida sobre todo en la tradición oral de las comunidades, donde la política lingüística que se aplica no depende sólo de los lineamientos gubernamentales, de su planificación o falta de ella, sino de la fuerza milenaria de una cultura en busca siempre del equilibrio con la naturaleza.

3.5 Los orígenes

Creo que lo único cierto de casi cualquier origen lingüístico es lo que dice Macquown² (1987) acerca de los tzotziles: “no se sabe” cuándo se establecieron en Los Altos de Chiapas. Pero, afirma, tanto el tzeltal como el tzotzil probablemente se separaron del protomaya en el año 750 AC. El antiguo territorio maya puede verse como un bloque más o menos homogéneo. Soustelle (1988) menciona que las relaciones entre el maya yucateco, el tzotzil o el cakchiquel corresponden a lo que podrían ser las que se observan entre las lenguas europeas derivadas del latín, como el francés, el italiano y el español. La civilización maya existió desde fines del siglo III AC hasta la Conquista. La estela más antigua de Tikal tiene una inscripción que corresponde al año 292, año de Diocleciano en Occidente. (Soustelle, 1988)

Pero para llegar a esas inscripciones los mayas recorrieron un largo camino. El protoclásico se reconoce desde el siglo II AC hasta el III DC. La escritura cambia muy poco a lo largo de su historia, y declina en el transcurso de los tres siglos anteriores a la Conquista. Se le

² Citado por Manuela Hernández en su *Tesis de Licenciatura* “Descripción morfológica del verbo en el tzotzil de Chuchilton, Municipio de San Andrés Larráinzar, Chiapas”; 1987:8.

conoce una doble forma: *glifos* sumamente elaborados, y una *escritura simplificada* que corresponde al siglo V encontrada en Tikal y característica de los códices mayas conocidos. De acuerdo al *Atlas Nacional de México* editado por el Instituto de Geografía de la UNAM (1990), en 1521 exceptuando el Soconusco que era parte del señorío mexicana, lo que ahora es el estado de Chiapas era un reino o señorío independiente. Aunque indicios aislados en la toponimia permiten suponer algún tipo de influencia náhuatl, es posible que ésta haya correspondido al período colonial. *San Andrés Sakanch'en*, por ejemplo, fue conocido como *San Andrés Istacostoc* hasta que en la década de los treinta del siglo XX fue llamado *San Andrés Larrainzar*. *Sakanch'en* es 'cueva blanca' en tzotzil, *Istacostoc* 'lugar de la cueva blanca' en náhuatl.

Los conquistadores se apoderaron de Yucatán desde el año 1541, cuando gobernaba en España Felipe II. Pero lo que ahora es Chiapas cayó antes. Según la versión de Bernal Díaz del Castillo³, Chamula y Zinacantán fueron conquistadas por Luis Marín en 1523. El interés de los conquistadores se centró en Zinacantán durante todo el siglo XVI y XVII, y en Chamula los siglos XVIII al XIX.

El primer siglo de vida colonial significó una drástica reducción de la población indígena, la política de la Corona tuvo que intervenir para protegerla. De esa época datan los materiales lingüísticos más antiguos (sin contar los prehispánicos) de que se tiene noticia en esas lenguas. Fueron elaborados por Fray Francisco de Zepeda, incluidos en su *Arte del Chiapaneco, Zoque, Tzendal y Chinanteco* (por "Zinacanteco") y, aunque se han perdido, sirvieron de base para trabajos posteriores (Ruz, 1989:11).

En 1688 el párroco de Huituipán, Fray Juan de Rodaz publicó una gramática y materiales sobre el calendario de Zinacantán: *Arte de la Lengua Tzotzlem o Tzinacanteca*. En 1732 el cura de Comitán, Dionisio Pereira agrega términos de parentesco y frases útiles para predicar en zinacanteco. En el siglo XVIII son dadas a conocer las Constituciones Diocesanas del obispo Núñez de la Vega, que aunque no tiene un contenido lingüístico, incluye un calendario tzeltal-tzotzil con los nombres de algunos días asociados a héroes mayas, entre los cuales resalta Votán, cuyo día corresponde al Akabal de las tierras bajas (García de León, 1971:13).

³ Citado por García de León (1972:11-14)

El hecho de que se elaboraran estos textos habla de una tendencia a tolerar y tratar de entender las lenguas indígenas, aunque la motivación fuera el proselitismo religioso. Desde luego que incluyen leyendas cristianas acerca de la creación, el juicio final, la redención y los tormentos del infierno. Llama la atención la recomendación de los frailes sobre la necesidad de “eliminar resabios gentiles” tales como augurios, creencias en sueños, fiestas de carácter pagano o prácticas sociales contrarias al dogma cristiano.

Rebeca Barriga (1998:62-67) relaciona las políticas lingüísticas que han prevalecido en el país, con las distintas etapas históricas del mismo, y de ese modo las explica. El México independiente tenía como prioridad la unidad nacional, para la cual el plurilingüismo prevaleciente era un obstáculo en la visión de los grupos gobernantes. Así comienza, dice, una política mistificadora que niega la existencia de indígenas en el país, y como consecuencia ignora sus lenguas, consideradas en todo caso como “dialectos” inferiores al español. En la época revolucionaria se exaltan ciertos rasgos indígenas como factores de identidad nacional, pero prevalece una ambigüedad muy parecida a la de la época colonial. En el fondo, el indigenismo que prevaleció pretendía incorporar al indígena a la vida nacional, entendiendo esta integración como un proceso que pasaba por la castellanización. Como reacción, hubo movimientos que pretendían integrar al indígena respetando sus valores étnicos y sus lenguas, aunque sin los elementos materiales ni el entorno cultural adecuado para llevar a cabo este propósito.

3.6 Datos históricos y políticas lingüísticas en el estado

Aunque de forma lenta y tardía, las políticas lingüísticas que se impusieron al resto del país tuvieron su expresión en Chiapas. Podría decirse que los lineamientos discursivos generales respecto a la conservación o desaparición de las lenguas indígenas es el marco dentro del cual se mueven las fuerzas sociales que concretan la política lingüística en la región.

El espacio admitido a las comunidades, siempre en entredicho, permitió la conservación y desarrollo de sus culturas, aunque en condiciones tan precarias que ha llevado a los historiadores a afirmar que la historia de los indios de Chiapas no es sino un memorial de agravios (García de León, 1985). Sin embargo, siglos de proselitismo cristiano y concentración de riquezas en un poderoso grupo oligárquico, no impidieron las rebeliones indígenas que en los siglos XVIII y fines del XIX alcanzaron proporciones aterradoras para

la “familia chiapaneca”, como se han llamado los grupos de poder locales. Despojo de tierras, trabajo forzado en las fincas, esclavitud disfrazada, deudas, entre una inimaginable cantidad de ultrajes, provocaron estos alzamientos descritos como milenaristas.

Los terratenientes chiapanecos consiguieron que tanto la historia de la revolución de independencia como la de 1917 se detuvieran en la frontera del estado. Fue hasta 1914 cuando se liberó oficialmente a los mozos de las fincas, la Ley Federal de Trabajo no se aplicó en la región hasta 1933, las leyes agrarias producto de la misma revolución de 1917 no se dieron a conocer a los indios hasta 1936. Fue cerca del año 1948, durante la administración cardenista, que se aplicó una Reforma Agraria en Los Altos y muchos antiguos pueblos fueron dotados de ejidos. (Guiteras Holmes, 1965:23)

En educación⁴ estas políticas se reflejan en una historia de intentos de incorporación del indio, vía el propio proceso de escolarización, la castellanización, o la re-organización de su economía. Bertely (1999 1-9) afirma que “Muchas de las definiciones oficiales que justifican el diseño de una política curricular dirigida a la población indígena expresan la *contradicción histórica entre unidad nacional y diversidad lingüística y cultural* en nuestro país”. Esta autora señala que en la política lingüística entre 1924 y 1917 prevaleció la negación de la diversidad y la tendencia a su asimilación, y aunque a lo largo del siglo XX se producen reformas legislativas en un marco más incluyente, “la contradicción entre la consolidación de la nación mexicana y la diversidad lingüística y cultural en nuestro país no ha podido resolverse.”

El INI, fundado en 1948, funcionó igualmente como una instancia institucional para inducir el cambio cultural en las comunidades indígenas, e inclusive fue un creador de “agentes de aculturación” (Bertely, 1999:5) extraídos de las propias comunidades. Estos “agentes” agrupados en diversos organismos institucionales dieron lugar a la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGI), en 1978. Entre 1982 y 1988 se dieron fuertes tendencias al etnocentrismo indígena dentro de la DGI, tan excluyente como todos. Un etnocentrismo que exaltaba el mito de origen y profundizaba la ruptura histórica entre el proyecto nacional y el indígena. Los dos enfoques, tanto el que intenta la asimilación como éste, impiden ver al indígena como sujeto inserto lo mismo en las dinámicas productivas, como políticas y culturales de su tiempo.

⁴ Para una historia detallada de las políticas indigenistas en educación en el siglo XX, véase Bertely, 1998a

Por otro lado, la forma en que las comunidades indígenas registran su historia⁵, ha llamado siempre la atención. Jan de Vos (1977:187) se refiere a un relato oral proveniente de un pueblo chol de la siguiente forma: “presenta la experiencia dolorosa de los mozos baldíos en las fincas (...) sale vencedor, en esta ocasión no librado en el campo de batalla contra los españoles de la época colonial, sino en la lucha por la tierra contra los finqueros del siglo XX. Por el tema que aborda, este cuento no pudo haber nacido antes de 1940...” García de León (1985) habla de que en las tierras de los antiguos mayas parece coexistir el pasado inmediato con el remoto, antes de describir un corto recorrido de la plaza principal, al mercado de San Cristóbal; durante el cual encuentra desde trueque con cacao, agencias de turismo, peones acasillados pagados con fichas, hasta la nota periodística de una huelga petrolera desbaratada a tiros.

Me encontré muchas veces con esta aparente superposición de épocas en la memoria personal de las personas con quienes trabajé. Cuando relataban la historia de una comunidad o la propia, desconcertaba que un muchacho de veinte años comenzara a hablar acerca de “cuando era baldío”, o cómo había vivido la revolución o el reparto de tierras cardenistas. El tiempo parecía vivirse de otra manera; aunque había algo muy claro: el orgullo por sus alzamientos cíclicos, o por su participación en procesos sociales de envergadura, tales como la reforma agraria, o las continuas luchas por recuperar sus tierras comunales. Lo ocurrido no parece nunca historia pasada, sino acumulación de elementos para construir el futuro, o las continuas luchas por recuperar sus tierras comunales. Lo ocurrido no parece nunca historia pasada, sino acumulación de elementos para construir el futuro, experiencias vivas en la memoria colectiva y asumidas como biografía personal por los individuos, que perfila maneras de ser y hacer, que “da fuerza a su corazón”. Esta manera de recuperar la historia del país y asimilarla a la propia, me parece una de tantas estrategias que deberían romper la absurda concepción de que están fuera de los tiempos históricos del país. Por otra parte, me he preguntado si no hay una relación entre esta forma de conceptualizar el tiempo, y el hecho que el tzotzil sea una lengua donde el *aspecto* y no el *tiempo*, es lo que se marca con mayor énfasis⁶.

⁵ Victoria Bricker (1989) tiene un minucioso estudio de esta manera de reflejar y utilizar la historia, a partir de un estudio de los carnavales en los pueblos mayas de Chiapas y Guatemala.

⁶ Me refiero a una de las características de la gramática del tzotzil; las descripciones más recientes concluyen que esta lengua marca más bien el *aspecto* que el tiempo gramatical. El tiempo es déictico, lo imaginamos en

3.7 Las propuestas

No existen muchas propuestas explícitas. La del Estado es sobre todo una política económica que impone su dinámica sobre los demás aspectos de la cultura, y tiende a desplazar las lenguas originarias. Creo que es necesaria una política lingüística que permita la revitalización de las lenguas indígenas, y no sólo por las lenguas, sino por respeto a quienes las hablan. Tal política en nuestro país, precisa de un marco jurídico contemplado por lo que se conoce como la “Ley Cocopa”, rechazada por la pasada legislatura. Los pueblos indios necesitan personalidad jurídica y legal, para que el ejercicio de sus derechos lingüísticos no se convierta en motivo de trato desigual. La mayoría de sus demandas se discutieron en ese proceso sin precedente en la historia reciente del país que culminó con los Acuerdos de San Andrés. En esos acuerdos el gobierno se comprometía a superar el integracionismo cultural a ultranza y reconocer a los pueblos indígenas, no es posible saldar la deuda histórica hacia los habitantes originales de estas tierras, ni su inclusión política en el proyecto de nación mexicana. Se contemplan ahí las bases para dar inicio a una discusión nacional en torno a modelos económicos, políticos y culturales incluyentes. Se habla entre otros temas de desarrollo sustentable, acceso pleno a la justicia con respecto a los derechos lingüísticos de los procesados, asumir con orgullo la historia y riqueza espiritual de los pueblos indígenas, asegurar educación y capacitación que respete y aproveche sus saberes y mejore sus perspectivas de desarrollo. Me parece que lo único pertinente es seguir exigiendo al Estado elevar estos acuerdos a rango constitucional, difundirlos, y hacer propia la demanda de los pueblos que, sobre la marcha, tratan de llevarlos a la práctica aún sin el cumplimiento del Gobierno.

una línea continua donde el *ahora* corresponde a un punto, atrás del cual está el *antes* y delante el *después*; el aspecto es inherente a la acción expresada en el verbo: *terminada* o en *proceso*.

4 Descripción de la lengua

He tratado de describir la lengua presentando cada uno de los tradicionales “niveles” (la fonología, la morfología, la sintaxis, etc) que suelen considerarse con fines analíticos, con la idea de resaltar su posible relación con características culturales generales de sus hablantes. Como en el ámbito de la gramática de la lengua, esto suele verse de forma más patente en la morfología, no me extendo mucho en la descripción del nivel fonológico, que resumo en un cuadro, como es costumbre.

Existe un antiguo debate en torno a la medida en que la cultura puede estar contenida o no en las categorías gramaticales y el léxico, y el enfoque contrario, que señala que en esta relación no pueden encontrarse más que aspectos superficiales de la cultura de un pueblo, por lo que es mejor analizar la relación lengua-cultura a partir de las prácticas comunicativas¹. Se argumenta que la estructura gramatical de las lenguas puede cambiar independientemente de la cultura de sus hablante. Me parece que es uno de esos debates que no es posible resolver por completo, y no tenía interés en tomar posición en él, ya que no me era posible hacerlo sino marginalmente, en el contexto restringido de la lengua que estudio y con una cantidad de datos reducida, debido a que era mi primera aproximación a la lengua.

Me parecía que la metodología que necesitaba seguir para hacer una primera descripción de la lengua no era la mejor para destacar las relaciones entre lengua y cultura (aunque sí podía señalar puntos de partida) y que, inclusive, por lo detallado que debía hacer la descripción y el tiempo señalado para el trabajo, estas relaciones iban a quedar en segundo término, o por esclarecer. Por otra parte, el asunto tenía sólo un punto de relación con mi tema de investigación: la idea que algunas dificultades en la escuela podían tener su origen no tanto en el dominio del español, sino en diferencias culturales cuya expresión en la lengua pasa inadvertida. De por sí es difícil captar todos los matices de significado que se derivan de la relación lengua-cultura², y seguramente el léxico y las categorías gramaticales sólo reflejan una parte de esta relación.

¹ En la línea propuesta por Dell Hymes (1984), etc. Sin embargo, el otro enfoque ha dado origen a la etnociencia, de gran interés, aún comercial por cierto, para empresas que se dedican a la ingeniería genética.

² Tomo en cuenta la definición de cultura “como resultado observable de la actividad humana (en) el contexto actual de la interacción casi constante entre sociedades indígenas y sociedad nacional envolvente (que) coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles –maneras tradicionales, convencionales, de actuar y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente.” (Gasché: 2003) En este

Si no renuncio a esta manera de presentar la descripción es porque de todos modos estimé que convenía tener presente que las diferencias en léxico, sintaxis, morfología, etcétera, corresponden con diferencias en los sistemas culturales de que cada lengua forma parte; aún cuando quede pendiente esclarecer con mayor amplitud sus repercusiones. Creo que el enfoque permite ampliar las posibilidades para explicar las dificultades que describo en el contacto con el español. Algunas de estas dificultades son percibidas por parte de los propios hablantes, hasta con “incapacidad” de comprensión, y no como parte de las diferencias normales, expresadas en cada nivel de la lengua, entre dos sistemas tan distantes tipológicamente. Diferencias que, por lo demás, no siempre se sortean con éxito en el contacto intercultural.

Así que decidí intentar, por lo menos, presentar el trabajo descriptivo de manera que aludiera a este punto de partida, tratando de presentar elementos donde se refleja, de forma más o menos transparente, algo de la experiencia del grupo humano del que hablamos. Smith Sark (1989) dice sintéticamente que las lenguas son sistemas formales y abstractos, al mismo tiempo que instituciones sociales. Son también testimonios de la creatividad de *Homo loquens* y establecen patrones culturales por medio de los cuales percibimos, entendemos y manipulamos nuestros mundos. En el caso del tzotzil, como todo parece indicar que es una lengua originaria de la misma área donde se sigue hablando, podrían suponerse relaciones todavía más estrechas entre sus características (y por lo menos a nivel de léxico muchas de estas relaciones pueden seguirse hacia su referencia con cierta facilidad) y su entorno.

4.1 Fonología

Presento un cuadro fonológico del tzotzil de Oventic con la idea de seguir el orden habitual en la descripción, aunque como señalo al principio, no me extiendo en este tema.

He tenido como referencia los cuadros fonológicos que presentan Haviland (1981), Pérez Martínez y otros (1999) pero la elaboración la hice con base en elicitación propia de la variante de San Andrés. Excepto en el cuadro, uso el alfabeto práctico más aceptado en Los Altos.

modelo la cultura no es una entidad estable, sino que “su realización y aspecto concreto” dependen de las opciones que sus miembros toman.

La descripción fonológica de Pérez Martínez y otros (1999) la realizan dentro de un proyecto de elaboración de gramáticas y diccionarios monolingües impulsado por la Dirección de Educación Indígena que es, por cierto, la única parte de esa gramática reconocida por mis maestros de tzotzil como de utilidad para sus clases. De ella recupero su intento por comenzar a usar categorías propias para presentar sus fonemas. Lo consiguen por lo menos en el cuadro de vocales (Pérez Martínez, 1999:40), cuya nomenclatura decidí incluir aquí, traducida al español. Las vocales en tzotzil tienen puntos de articulación muy parecidos a los de las vocales del español. Pérez Martínez (1999: 43) señala la existencia de un alófono del fonema /b/ [´m] presente en algunas variantes, entre ellas en la de Oventic; con mucha frecuencia en el contexto que se muestra abajo: /b → ´m / #.

Fonema	Alófono
tseb	tse´m (´muchacha´)
tsib	tsi´m (´helecho´)
ob	o´m (´tos´)
tsob	tso´m (´unir´)

Aunque es el más frecuente, no es el único contexto. Muchas de las correcciones que me hacían los maestros de la secundaria tenían que ver con su variante, y mi tendencia a escribirla con la bilabial sonora; así, si ponía *abtel* (´trabajar´), me indicaban que debía ser: *a´mtel* (recalcando la nasal bilabial); o en *chanu´mtasel* (´educar´) que en sus propios escritos alterna con *chanuntasel*. Los maestros de la secundaria conocían el *Diccionario Tsotsil de San Andrés, con variación dialectal* (Hurley, 1978) editado por el ILV, y pienso también que el alfabeto que se usa ahí podría influir en su incipiente escritura, pues es el que se utiliza en las versiones de la Biblia elaboradas por el mismo ILV en tzotzil. De todas formas terminé por aceptar lo que me proponían, pues no me pretendía profundizar en la fonología de la lengua, y con el fin de acotar el tema había decidido descartar los problemas relacionados con la escritura de la lengua como tema de investigación.

Cuadro fonológico del tzotzil de Oventic

		Bilabial	labiodent.	alveolar	palatal	velar	glotal
Oclusiva	Sorda	p		t		k	´
Oclusiva	sor.glot.	p´		t´		k´	

Oclusiva	Sonora	b					
Fricativa	Sorda			s	š	x	
Fricativa	Sonora						
Lateral				l			
Vibrante				r			
Nasal		m		n			
afric. Sor.	no glot.			ç			
afric. Sor.	glot.			ç´	´		
Semicons.					y		

	adelante (ba´yel)	medio (yo´lil)	atrás (yutil)
alta (toyol)	i		u
media (o´lol)	e		o
baja (olon)		a	

4.2 Morfología

Es frecuente al analizar una lengua que desconocemos hablar de la dificultad que representa para nosotros distinguir sus *palabras*. El hecho es que se está tratando con palabras en más de un sentido: la palabra del *otro*, y la *palabra* considerando una de las definiciones de la morfología, la que dice que ésta se ocupa de la “forma de las palabras³”.

Nava (2002) recomienda comenzar a estudiar las relaciones entre lengua y cultura en unidades de análisis que tienen que ver con la morfología: raíces, morfemas, semántica, léxico⁴, vocabulario; sin olvidar que algunas de estas unidades pueden estar vinculadas con

³ Aunque, según Matthews (1980:19), puede aceptarse también que hay lenguas sin palabras; es decir que no tienen una unidad distinta de la unidad mínima con significado.

⁴ En el léxico de cada lengua, dice Gumperz (1981: 63-65) siempre hay un principio organizador que permite a los hablantes dar con las relaciones de significado entre los términos que emplea. Los vocabularios pueden ser clasificados según los distintos dominios léxicos o campos de actividad (parentesco, ritual, cuerpo, animales, plantas, etc.) con que se hayan asociados; lo cual tiene una relación directa con sus prácticas y entorno geográfico y social. “Que un *ítem* reciba un nombre particular o no, depende sólo en parte de su especificidad física o perceptiva. Es también función de su relevancia para determinadas actividades culturalmente específicas.”

varias nociones, como los morfemas por ejemplo, que contienen vocabulario y gramática. Respecto al vocabulario, Gumperz (1981:66) señala: “Aunque los vocabularios concretos varían de una cultura a otra, todas las culturas son iguales en cuanto a que sus vocabularios exhiben siempre relaciones de inclusión”.

Con el interés de captar alguna de las singularidades de la *palabra* en tzotzil, buscamos como se dice ‘palabra’ en esta lengua. *K’op* es la raíz que se usa para referirse a ‘palabra’ en tzotzil, pero como en la mayoría de las lenguas, es una de esas raíces polisémicas que también puede referirse a ‘habla’ o ‘idioma’ (Haviland, 1981:373); o a ‘enseñanza, costumbre, hechizo’ (García de León, 1971: 55). Con los sufijos adecuados (*k’op-oj* y *k’op-on* ‘yo hablo’) forma verbos intransitivo y transitivo, y puede formar parte de palabras derivadas o compuestas con significado de ‘profeta’ (*j-al-k’op*), ‘abogado’ (*j-k’op*), ‘el que busca problema’ (*sa’-ik-k’op*), ‘peleonero’ (*jsa’k’op*), etc.

En tzotzil todavía no se utiliza el concepto de ‘palabra’ para la descripción lingüística de la lengua, así que parecería que no viene al caso para describir sus características. Sin embargo, como es una lengua que se escribe muy poco, entre los tzotziles que comienzan a hacerlo se encuentran vacilaciones a la hora de colocar los espacios en blanco, especialmente en el caso de los proclíticos. El patrón acentual de la lengua ayuda muchas veces a distinguir las palabras (en el caso del tzotzil siempre se acentúa la última sílaba) así como su independencia semántica y pragmática, pero la verdad es que en Oventic la escritura todavía no tiene una funcionalidad tal que, con la fuerza de la costumbre, haya resuelto estas dificultades.

De todos modos no es en la palabra donde encontramos los elementos mínimos con significado, sino en los *morfemas*. Una “forma con el mismo significado donde quiera que ocurra, se considera que es un morfema” (Elson y Pickett, 1986: 5). La misma secuencia de fonemas “con significados suficientemente diferentes constituyen homónimos” (Beniers: 2000: 27).

En el caso de las palabras derivadas de ‘palabra’ tenemos cada morfema separado con guiones, y vemos entre uno y varios morfemas en cada palabra⁵, por ejemplo en:

j - al -k’op
AGN-decir- palabra, nos da: ‘predicador’ o ‘profeta’

⁵ En un análisis cuantitativo, sobre la base de 100 palabras tomadas de la transcripción de un párrafo de una conversación natural, encontré hasta cinco morfemas en las palabras más extensas.

sa´-ik -k´op ´provocar´o ´pelea´, se forma con:
buscar-2ª.PL/IMP-palabra⁶

4.3 Forma canónica de la sílaba

Varios autores coinciden en que el patrón silábico más general de las raíces tzotziles es consonante-vocal- consonante (CVC). No hay raíces con vocal inicial, pues en esos casos hay un cierre glotal previo (un fonema consonántico), aunque en combinación con algunos afijos tal cierre se pierde. También encontramos raíces monosilábicas con sílabas abiertas CV, que al parecer se derivan de proto-formas con *H final (*xi, te, ´dijo´, ´así´, ´allá´*).

En raíces bisilábicas la forma usual es: CVCVC, como en *chopol*, ´malo´; pero también puede haber raíces CV (C) VC como en *cha(v)uk* ´rayos´, donde la consonante intermedia puede desaparecer en algunos dialectos (en Oventic es *chauk*); y CVC-CVC como en *xibnel* ´hermano mayor´ (de una mujer).

Por último hay unas cuantas raíces bisilábicas con sílaba final abierta de forma CVCV o CVC-CV, como en *batz´i* ´verdadero´; y *vo´ne* ´hace mucho tiempo´. (Haviland, 1981:12)

4.4 Operaciones morfológicas

Los procedimientos morfológicos más comunes en tzotzil son la afijación composición y reduplicación. La afijación puede ser prefijación y sufijación; Haviland (1981) afirma que puede haber infijación⁷ también. Además existe la marcación cero, y elementos vacíos.

- Elemento vacío. Podrían considerarse elementos “vacíos” algunas partículas introductorias (*´ali*, mencionada por Haviland, 1981:47), y otras mencionadas por Laughlin entre las *partículas* como: “sentence fillers and hesitants” y que anotaré en el párrafo de *partículas*.
- Marca cero. Señala la 3ª persona sujeto de verbo intransitivo.
- Reduplicación. Se mencionan tres tipos: a) reduplicación + raíz, b) raíz + reduplicación, c) raíz + raíz. Aparece en la formación de verbos, sustantivos, atributivos, y partículas. Ejemplos: *-li-lin* ´sacudir´; *nap´-ap* ´pegajoso´; *kom-kom* ´corto´.

⁶ La traducción la consulté en Laughlin (1975) y con los alumnos de la secundaria de Oventic; la primera es la de los alumnos.

⁷ El ejemplo que proporciona: *k-aj-´abtel* ´mi trabajador (que trabaja para mi)´; yo no encontré ninguno.

- Composición. Puede haber composición de verbos, de sustantivos y de adjetivos, a partir de: a) verbo + sustantivo: *tsom'-takin* (juntar dinero) 'juntar dinero'; b) adjetivo + verbo: *ch'ul tot-in* (sagrado padre-USI) 'convertirse en padrino'; c) nombre + nombre: *jol-vits* (cabeza-cerro) 'cima'; d) raíz verbal + raíz nominal: *k'at-in-bak* (quemar-USI-hueso) 'infierno'; e) partícula + nombre: *ma'sat* (negativo-ojo) 'ciego'.
- Afijación. De acuerdo al análisis cuantitativo que hice en el curso de tipología, en esta lengua son las operaciones más productivas. Las menos frecuentes de estas tres posibles operaciones son las infijaciones, las sufijaciones son un poco más frecuentes que las prefijaciones (con un índice de 0.52 contra 0.37). Ejemplos:
- Prefijaciones. Los prefijos posesivos, van ante raíces sustantivas que deben ser posesivadas, como: las de 1^a. 2^a. 3^a personas del singular: *j-*, *a-* *s-* ante sustantivos que comienzan con consonante y sus alternantes morfológicos *k-*, *av-* *y-* ante sustantivos que comienzan con vocal: *j-na*, 'mi casa'; *a-na*, 'tu casa'; *s-na* 'su casa (de él o ella)'
- Sufijaciones. Los plurales de nombres no posesivables como: *te'-tik*, 'bosque' *ton-tik* 'pedregal', los sustantivos derivados de adjetivos (por lo general con el sufijo *-al*); las formas imperativas de los verbos transitivos: *k'el-o* 'mira'; los complementos directos de los verbos transitivos: *Chi'in-on* 'acompañame'; los plurales de las personas de los verbos transitivos, intransitivos, como en *ta s-pas-ik* (3^a.-hacer-3^a.PL) 'ellos lo están haciendo', los pronombres sujeto *estativos* como en: *vinik-on* 'soy hombre', etc.

4.5 Ejemplos de patrones más recurrentes para formar palabras.

En los ejemplos que siguen, marcados del (1) al (10) tenemos afijaciones (prefijaciones y sufijaciones), especialmente para las conjugaciones de los verbos y las relaciones de posesión de los nombres.

También encontramos afijos en derivaciones, como en el ejemplo (3) *-ta*. Este sufijo, clasificado por García de León (1971:28) dentro de los *marcadores de estado del verbo*, convierte en verbo transitivo una raíz sustantiva o un atributivo ('medicinar', de *pox*, 'trago' o 'medicina').

En la oración (1) tenemos un ejemplo de reduplicación *tsoj-tsoj-tik*, un procedimiento menos productivo que el anterior, pero que encontramos en la lengua y que en este caso implica una determinada “intensidad” del color.

Finalmente en la (6) tenemos una composición de sustantivo, formado de dos raíces nominales.

(1) ta j-sa´ tsoj-tsoj-tik j-pixol ´yo busco mi sombrero rojo´
 IMP 1ª-buscar rojo-rojo-PL 1ª-sombrero

(2) x-k-al-ot s-kotol. ´yo te digo todo´
 IMP-1ª-decir-2B 3ª-todo

(3) Ta-j-pox-ta-tik ta-j- sa´-tik vomol haver mi x-0-kel.
 IMP-1ª-aguardiente-PRE-PL IMP-1ª-buscar-PL medicina haber CON IMP-3ª-curar
 ´Vamos a curarlo, vamos a conseguir medicina a ver si se cura´

(4) s-maj-on li Xune ´me viene a golpear Juan´
 3A-golpear-1B ART Juan
 (Haviland, 1981)

(5) Vay-em-on to´ox ´yo estaba durmiendo todavía´
 dormir-EST-1B
 (Haviland, 1981)

(6) ch-i-bat ta jol-vits. ´voy a ir a la cima del cerro´
 IMP-1B-ir PRE cabeza-cerro.

(7) 0-chotol-utik ´estamos sentadas´
 ASP-estar.sentada-1B.PL

(8) Li buch´u ta s-k´an y-osil-e, bat-an-ik
 ART REL IMP 3ª-querer 3 A-tierra-., ir-IM-PL
 ´Los que quieran su tierra, ¡Vayan!´

(9) Mi x-a-maj-on.
 IN IMP-2 A-pegar-1 B
 ´¿Me vas a pegar?´
 (Haviland,1981)

(10) Mi mu x-a-chon-b-on l-a chitom-e.
 IN NEG IMP-2 A-vender-DAT-1B DEF-2 A cerdo-?
 ´¿No me vendes tu cerdo?´
 (García Miguel, 1995)

4.6 Caracterización morfológica de la lengua

García de León (1971: 21) resume la estructura del tzotzil en tres *clases mayores*: verbos, nombres y partículas⁸, y una *menor* formada por adjetivos. Aunque es complicado llamar *clase mayor* a las partículas pues incluyen palabras con un rango muy amplio de funciones, en general la clasificación me parece útil para presentar de una forma simplificada la estructura de la lengua; de todos modos no hay duda de que verbos y sustantivos son clases mayores, y exagerando un poco, podría decirse que en tzotzil concentran casi toda la gramática de la lengua.

4.7 Verbos

Payne (1997: 47) recomienda mirar sus cualidades semánticas para clasificarlos como tales: los verbos expresan los conceptos menos estables en el tiempo. En caso de duda observar los patrones morfosintácticos prototípicos. En tzotzil estos patrones tienen que ver con que pueden recibir afijos de aspecto, tiempo, pronominales sujeto y objeto, formativos, de estado, de voz, de modo y de número. Hay que destacar que el afijo de aspecto sólo lo pueden recibir los verbos. Forman el núcleo de palabras y frases verbales que pueden funcionar como predicados simples o complejos en la oración.

La conjugación de los verbos es diferente según se trate de verbos transitivos o intransitivos. Algunos autores (Cowan 1978:393) distinguen además los verbos *de estado*. Por ejemplo: *Nat-un* (alto-S1a.sg) 'soy alto'; *vinik-ot* (hombre-S 2^a.sg) 'eres hombre'. Un número limitado se forma con -V+l (V reflejo de la vocal de la raíz) *nak-al* 'vive en un lugar', *chot-ol* 'está sentado'.

Intransitivos. El orden de los afijos es más o menos: aspecto + absolutivo + raíz + plural del sujeto. El afijo indicativo de aspecto⁹ (que es prefijo + los sujetos 1^a, 2^a, 3^a, sg: -on, -at, 0, y los plurales respectivos: 1^a, 1^a, 2^a, 3^a, -utik, -kutik, -ik, -ik) suele ser (ta) x- en caso de los imperfectivos y *laj-* en el caso de los perfectivos. El prefijo que indica la persona en el caso de los absolutivos también es: 1^a sg *i-*, 2^a sg *a-*, 3^a 0, los plurales se completan con los sufijos

⁸ Verbos, Nombres y Partículas para García de León (1971), a esta última clase Aissen (1987) le llama *A*, porque son siempre *as*, y en ella incluye *adjetivos* y *otros*; en todo caso estas tres clases léxicas tienen la particularidad de poder flexionarse y funcionar como predicados, o núcleos de predicados.

⁹ Cowan (1978: 417) le llama *tiempo*

-*utik*, 1ª incluyente; -*kutik*, 1ª excluyente, -*ik*, 2ªPL -*ik* 3ªPL). Por ejemplo: *x-i-a´mtej* (IMP-B1ªsg- trabajar) ´yo trabajo´.

Transitivos: Tienen los mismos afijos temporales que los intransitivos, pero cambian las posiciones de los indicadores personales y temporales. Los afijos se colocan más o menos: aspecto + prefijo ergativo + raíz + plural del prefijo ergativo. Eventualmente el prefijo aspectual puede perderse por razones de eufonía (antes de *j* y *s*).

Ejemplo en: (*ta*) *j-man-tik* (IMP 1ª-comprar-1ª PL incluyente) ´nosotros vamos a comprar´ ; (*ta*) *xa-man* (IMP 2ª -comprar) tu vas a comprar. Voz pasiva de transitivos: *j-man-oj j-ka*´(1ª- comprar-VPAS 1ª caballo) ´yo he comprado mi caballo´; o bien: *k-il-oj-ot* (1ª- ver-VPAS-2ª OBJ) ´yo te he visto´; *x-a-man-b-un lobol* (IMP-2ª S- comprar-DAT- OI) ´compreme guineo´. Un ejemplo de construcción en el texto para el análisis cuantitativo: *Ta j-pox-ta-tik, ta j-sa´-tik vomol haver mi s-kel*. (IMP 1ª.-medicina-VER-1ª.PL IMP 1ª-buscar-1ª.PL medicina haber si 3ª.-curar)´Vamos a dar medicina a ver si se cura´

4.8 Ejemplo de cómo se forman algunos verbos.

El nivel que interesa trabajar a este nivel en el léxico, es el de su organización semántica. Se analizan los conjuntos, por ejemplo los oficios, plantas, etc. No suelen encontrarse elementos aislados en el léxico, pero es interesante encontrar lo que da unidad a los conjuntos. Los conjuntos pueden ser cerrados, con un orden rígido, secuencial y ordenado, como los días de la semana; o abiertos, como los lexemas relativos a plantas o al cuerpo humano, tomando en cuenta los niveles de conocimiento del cuerpo humano. Cada campo semántico tiene una dinámica propia, con orden o sin él, secuencia o no, etc. Son de interés las coincidencias entre las distintas culturas en la forma de organizarlos. (Nava, 2002)

Ya sea por derivación o composición, muchas de las raíces verbales son superordinadas de un determinado campo semántico, aunque también se encuentran raíces verbales que a su vez derivan de un sustantivo (*poxta-*, por ejemplo). Es difícil encontrar lexemas verbales improductivos; los conjuntos de que forman parte son abiertos, no secuenciales, y con frecuencia los lexemas que se derivan de ellos no son verbos y a veces ni siquiera tienen una relación semántica evidente con la raíz.

(1) *j-sa´* ´yo busco´
1ª-buscar

La raíz *sa'* 'buscar', de un verbo transitivo, no es analizable; se trata de un lexema primario¹⁰, que por derivación se puede considerar el superordinado del siguiente conjunto:

sa'-bil 'merecedor' 'castigo'
buscar-PAR
sa'-il 'adeudo' 'destructor'
buscar-ATR
sa'-jol 'provocar'
buscar-cabeza
sa'-k'op 'disputa'
buscar-palabra
sa'-mul 'actuar mal' 'pecar'
buscar-pecado

(2) *Ta-j-pox-ta-tik* 'vamos a curarlo'
IMP-1^a-aguardiente-PRE-PL

El verbo *poxta-* 'curar' se deriva de *pox-* 'aguardiente', 'medicina', 'especia', y el sufijo *-ta* que no solo verbaliza sino que permite agregar dos valencias al sustantivo: el agente y el paciente, puesto que se trata de un verbo transitivo. En este caso es un lexema secundario¹¹, subordinado de un conjunto también abierto, que podría ser:

pox- 'medicina'
pox-ta- 'curar'
medicina-PRE
j-pox-ta-van-ej 'curandero'
AGN-medicina-PRE-AGN-EDO
pox-in 'condimentado' 'poner especias'
especia-ATR

(3) *x-a-maj-on* 'vas a pegarme'
IMP-2 A-pegar-1 B

Maj 'pegar', 'golpear', 'trillar', 'sacudir', es un lexema primario, no analizable; *-on* es el absolutivo que alude al paciente (yo). Se trata de un verbo transitivo, entonces tiene por lo menos dos valencias: el agente y el paciente. *Maj* puede ser el superordinado del siguiente conjunto:

¹⁰ La clasificación en lexema básico y derivado es de orden morfológico, y semántica. La de primario-secundario es sintáctica y semántica. El lexema secundario tiene una forma sintácticamente analizable, la cual pertenece a un conjunto donde todos sus miembros tienen un patrón sintáctico igual; pero además uno de los elementos del patrón sintáctico es un elemento superordinado. Por ejemplo: *pez espada*, *pez vela*, *pez globo*, etc. ...*pez espada* **no es** un lexema secundario porque puedo decir *mojarra*. Pero en *papel de china*, *papel de estraza*, *papel crepé*... *papel de china* sí es secundario. Dos condiciones para que un lexema sea secundario: que ese y todos sus hermanos tengan la misma estructura sintáctica y que compartan al menos un elemento con el elemento superordinado que los gobierna. (Nava, 2002)

¹¹ Los lexemas primarios pueden ser analizables y no analizables. Los no analizables serían como *pez* (no puede segmentarse), los analizables serían como *pez espada*. Los secundarios son segmentables. Entre los analizables hay productivos y no productivos, como "huele-de-noche". (Nava, 2002)

maj-ba ´flagelarse´ o ´golpearse a sí mismo´
golpear-RR
maj-tsi´-al ´oficio de policía´ en *joking speech* (Laughlin, 1975)
golpear-perro-ATR
maj-sik ´enfermedad, o náusea, causada por sobre calentamiento´
goppear-frío
maj-tani ´encalar´
golpear-cal
maj-ob-al ´lugar donde se cazan pájaros´
golpe-NOM-ATR

(4) ta s-k´an

IMP 3^a-querer

k´an ´preguntar por´, ´querer´, ´solicitar´ ´amar´, ´insistir´, raíz transitiva, es un lexema primario no analizable, productivo, superordinado del siguiente conjunto:

k´an me ´quizás´

querer CON

j-k´an-tik ´yo insisto´

1^a-querer-PL

k´an-el ´petición´

querer-NOM

k´an-an ´petición de mucho tiempo, o de mucha gente´

querer-EDOi

k´an-be parte ´exigencia´

querer-RR parte

k´an-be pertonal ´suplicar perdón´

querer-RR personal

k´an pavor ´pedir un favor, pedir paciencia´

querer favor

k´ank´an-ba ´inspirar deseo, ansia´, ´cruda´

(5) vay-em-on

dormir-PER-1B

Vay ´dormir´, ´ir a la cama´, ´pasar la noche´, ´promesa de buena cosecha´; verbo intransitivo, es un lexema primario, superordinado de un conjunto como el siguiente:

vay-al ´durmiendo´, en lenguaje ritual ´durmiendo bajo la tierra o el fango´

dormir-ATR

vay-ay ´adormilamiento´

dormir-?

vay-ch-il ´sueño´

sueño-?-ATR

vay-ch-in ´sueño´

sueño-?-EDOi/EDOtr

vay-ch-in-van ´soñar acerca de una persona´ ´sueño provocado por alguien?´

sueño-?-EDOtr-AGN

vay-em vaj ´tortilla hecha la noche anterior´

sueño-PER tortilla

vay-ik chon ´escarabajo que se pone bajo la almohada de los niños para inducir al sueño´
sueño-PL insecto

4.9 Nombres

Los sustantivos en tzotzil pueden venir de a) raíces sustantivas, b) de verbos intransitivos, c) de verbos transitivos y d) de verbos de estado. (Cowan, 1978:384)

Payne (1997:33) sugiere que los prototipos de los sustantivos deben ser identificados semánticamente: los nombres serían “los conceptos más estables en el tiempo” dice. Si alguna palabra presenta dificultades en la clasificación es útil observar el patrón morfosintáctico que sigue.

Las propiedades morfosintácticas son de dos tipos: a) distribucionales y b) estructurales. Las primeras se refieren a la función que cumplen en la oración o texto de que forman parte: núcleo de frase nominal, por ejemplo; y las estructurales tienen que ver con la estructura interna del sustantivo, por ejemplo marcación de caso, de número, de género, etc. En general no se marca el género en los sustantivos tzotziles, por lo que el artículo que se usa para masculino o femenino es el mismo.

En tzotzil las propiedades morfológicas estructurales de los nombres¹² son: la posibilidad de recibir afijos de posesión, agentivos, formativos, de relación reflexiva, de estado independiente, de número y de exclusión. En cuanto a las distribucionales, pueden actuar como sujeto, objeto, o indicar el modo en frases y oraciones. Los nombres suelen ser el núcleo de una frase nominal y en la cláusula asumen funciones de sujeto, objeto directo y objeto indirecto. El nombre es el único elemento obligatorio en una frase de este tipo. Pueden estar precedidos de un artículo y un modificador, y preceder a un modificador y un clítico; los modificadores pueden ocurrir ambos al mismo tiempo. (Aissen, 1987)

Tenemos dos tipos¹³ de sustantivos en tzotzil en función de que los prefijos posesivos pueden ser obligatorios o no. En general las partes del cuerpo, y las palabras que indican

¹² Smith Stark (1989: 523) señala que las lenguas mayas podrían ser “nominales” puesto que los mismos prefijos se usan para señalar tanto el sujeto de un verbo transitivo, como el poseedor de un sustantivo. Cita a Bruce cuando afirma que la gramática maya señala el *dueño* de un fenómeno, objeto, acción o cualidad.

¹³ Aissen (1997: 4) señala que son tres clases: los que deben ser obligatoriamente posesivados, los que no pueden ser posesivados y los que pueden ser opcionalmente posesivados. De cualquier manera estoy completamente de acuerdo con ella respecto a que: *One of the more complex areas of Tzotzil lexicography lies in the relations between these various classes. Nouns of one class are often derivationally related to nouns of another (...)* Haviland (1981) dedica unos tres capítulos de su libro a tratar de dilucidar el tema.

parentesco llevan obligatoriamente el sufijo posesivo, o un sufijo V+I (*-al*, *-il*, *-ol*¹⁴) que indica carencia de poseedor; el *marcador de estado independiente*, mencionado antes. Por ejemplo: *y-ol* 'su hijo' (de mujer; *xnichon*, 'hijo de hombre'), o bien *olol* 'niño'.

Hay dos juegos de prefijos posesivos según se unan a raíces que comienzan con consonante (j- a- s-) o con vocal (k- av- y-); los plurales de la 1ª, 2ªs. , 3ª. Personas se forman añadiendo después de la raíz los sufijos: *-tik* (nuestro incluyente), *-kutig* (nuestro excluyente del oyente), *-ik* (de ustedes), *-ik* (de ellos).

Los pluralizadores del sustantivo son sufijos; se usa: *-etik* para sustantivos cuya posesión no es obligatoria: *na-etik*, 'casas', (indica casas que pueden ser de varias personas); *vinik-etik*, 'hombres'; *-tak* que junto con el posesivo indica que las cosas son de un solo poseedor; *j-chi'il-tak* 'mis compañeros'; *-ab* es un sufijo arcaico¹⁵ para colectivos: *y-al-a'm* 'sus hijos (de la mujer)'.

Los sustantivos pueden derivarse de verbos transitivos mediante el sufijo *-el*. Ejemplo: *Pas-el*, 'el acto de hacer algo'. Con verbos intransitivos funciona más o menos igual: *a'mt-el* 'trabajo'. Pueden emplearse en tiempos compuestos. Con el sufijo *-be* agregado a la raíz del verbo transitivo + el sustantivizador, se indica que alguien recibe el beneficio del hecho: *Pas-be-el* 'el acto de hacer algo para otra persona'.

Con verbos de estado el sufijo puede ser *-il*, *-al*: *s-p'ij-il* 'su sabiduría'

4.10 Ejemplos de formación de sustantivos y relaciones de inclusión entre ellos.

He usado el diccionario de Laughlin (1975) para buscar la mayoría de los significados, excepto en los casos donde señalo "en el siglo XVIII", esos últimos son registros de García de León (1971).

(1) *j-pix-ol* 'mi sombrero'

1ª-tapar-cabeza

Se forma a partir de una raíz verbal, *pix-* 'tapar', 'envolver', 'cubrir'; en este sentido *jpixjol* sería un lexema secundario en el siguiente conjunto:

pix- 'tapar', 'envolver', 'cubrir'

pix-ol ~ *pixjol* ~ *pix-al-al* 'sombrero'

pit-av-ul 'tamal' en Zinacantán

pix-oj-bil (~*pixoghbil*) 'mortaja' en el siglo XVIII

¹⁴ Aunque el sufijo *-ol* puede ser también un formativo nominalizador para raíces verbales, nominales o atributivas (García de León, 1971:29)

¹⁵ Haviland (1981) afirma que en Zinacantán sólo se usa en frases rituales.

(2) *vinik* 'hombre', 'veintena', 'término de dirección de la buena administración' para Laughlin (1975)

Al parecer es un lexema primario, el superordinal del siguiente conjunto:

vinik-al-el 'cuerpo'

vinik-il-el (~ *vink-el*) 'dueño'

cha'-vinik 'cuarenta'

vinik-al 'hombre maduro'

vinik-il-tas-van 'partero'

vinik kantela 'portador de vela' en ciertas ceremonias

vinik 'ah 'hombre rojo (un tipo de árbol de las tierras altas; Laughlin, 1975)'

vinik puh '*puh* macho' (*Scirpus californicus*, planta de Los Altos; Laughlin, 1975)

(3) *vom-ol* 'hierba', 'medicina'¹⁶

Vom-ol es un lexema secundario que se forma a partir de la raíz *vom-*, y el nominalizador *-ol* mencionado antes; *vom-* puede ser un verbo transitivo o intransitivo que significa: 'perforar', 'agujerar', o 'estar perforado'. *Vom-* también puede ser la raíz de 'ladrar' (*vom-lih* 'ladrar de pronto', *vom-von* 'ladrar furiosamente').

Vom- es el superordinado del siguiente conjunto:

vom ba 'estar detenido' 'pegado' 'pincharse uno mismo'

vom-ba-il 'dispararse o acuchillarse mutuamente'

vom-van (ta bala) 'disparar'

vom-ah-tik 'con agujeros' (ropa o otra cosa)

vom-el 'perforación'

vom-et 'ano visible'

vom-ob 'palanca para perforar sandalias'

(4) *s-mak* 'su tapa'. Es un lexema primario formado por la raíz *mak-* y el posesivo de 3ª persona.

Mak- 'cerrar', 'atajar', 'ayudar', 'mantener'. Es una raíz nominativa pero también verbal, transitiva o intransitiva (con la acepción de 'estar constipado') se trata de un lexema primario, superordinal del siguiente conjunto:

mak-al 'cerco, corral'

mak-l-in-el 'mantenerse' 'alimentar'

mak 'ok 'impedir (animales)'

mak ba (ta na) 'escondido (en su casa)'

mak sat 'ciego' 'enmascarar' 'cubierta para el caballo'

mak ti' na 'puerta'

(5) *Vay-eb-al* 'cama'; parece ser un lexema secundario, formado de la raíz verbal *vay-* 'dormir' y los nominalizadores *-eb* y *-al*.

Vay- es la raíz de un verbo intransitivo que puede ser el superordinado de los siguientes lexemas:

vay-ch-in 'sueño'

¹⁶ El significado de *vomol* como 'medicina' o 'hierba' es el que se usa en Oventic y el que reporta García de León (1971). Sin embargo el resto de los datos los encontré en el diccionario de Laughlin (1975) el cual no registra el de 'medicina'.

vay-j-el 'alma animal'
vay-aj-el 'brujería' en el siglo XVIII
j-vay-el 'persona durmiendo'
j-vay-ik 'dormilón'
j-vay be 'persona que duerme al lado del camino'

(6) Jol-vits 'cima del cerro', este lexema se forma a partir de dos sustantivos: 'cabeza-cerro'.

La composición es una manera frecuente de formar sustantivos; *jolvits* es un lexema secundario. Aunque *jol-* también puede formar el verbo 'pelar' agregando el sufijo *-el*, al parecer el superordinado del siguiente conjunto es sustantivo, *jol* 'cabeza':

pat-a-jol 'cerebro'
s-jol na 'techo'
jol-in 'ahorrar'
s-jol s-bi 'apellido'
jol-el 'pelar, quitar'
jul-bak 'cuerno de venado'

(7) chot-an-ob 'licor servido a la novia sentada en la casa arreglada para la boda' 'cohetes lanzados al poner el niño-dios en el pesebre', es un lexema secundario formado de la raíz *chot-* 'sentar' y los sufijos *-an*, *marcador de estado*, y *-ob*, nominalizador.

La raíz, *chot-* es verbal, y sería el superordinado del siguiente campo:

chot-an 'colocar' 'instalar' (niños, bolsas), montar; cañón.
chot-an-an 'colocar' 'marcar límites'
chot-et 'sentar' 'affective verb' según Laughlin (1975)
chot-i 'sentar' intransitivo

(8) y-os-il-e, 'su tierra', lexema secundario con el prefijo posesivo de 3ª persona *y-*, *osile* está formado de *os-* 'espacio', y el sufijo *-il*, nominalizador, más el enclítico *-e*, que en los sustantivos señala el final del sustantivo definido (Haviland, 1981:30).

No encontré ninguna palabra con *os-* que equivalga realmente a 'espacio', por lo cual quizá se trate de una categoría cubierta¹⁷. Esta categoría cubierta equivalente a 'espacio', sería el superordinado de:

os-il-tik 'monte'
ik'-os-il 'oscuridad', 'noche'
sak-os-il 'día'
sak-ub-os-il 'madrugada' en el siglo XVIII
s-bat-el-os-il 'eternidad'

¹⁷ Categoría cubierta. Es un elemento superordinado que no está codificado en el léxico. Por ejemplo "semilla" en *tzotzil* o *ch'ol*; porque hay semilla de calabaza o semilla para sembrar, pero no "semilla" que abarque a los dos. Se contrasta con la categoría abierta, "semilla" en español por ejemplo. Las categorías cubiertas nos remiten al hecho de que no todo el conocimiento está expresado necesariamente en categorías léxicas, sino también en las estructuras. Suelen ser las mismas de lengua a lengua. (Nava, 2002)

(9) moy ~ may 'tabaco', 'tabaco para masticar'; lexema primario no analizable. Poco productivo, los lexemas que podrían estar relacionadas son:

may-il ~ mail 'melon aplastado'

may-ol 'oficial de baja jerarquía en la fiesta de Carnaval' 'policía' y 'mensajero'

(10) chitom 'cerdo', en este caso la forma de cita coincide con la forma base, un lexema primario no analizable. Sería el superordinal del siguiente conjunto:

tanjero chitom 'cerdo importado'

te'tik-al chitom 'jabalí'

chitom-in 'tener un cerdo viviendo en un terreno'

Si bien se encuentra también el lexema *chit'u-* como un verbo transitivo que significa algo así como: 'salpicar con los pies agua o lodo', no parece la misma raíz.

4.11 Partículas

De acuerdo a García de León (1971) sirven para introducir, unir, o como modales (adverbiales). No toman afijos, pero algunas son compuestas o reduplicadas. Incluyen, también para Laughlin (1975: 25) artículos demostrativos, preposición locativa, muletillas de *relleno* en las oraciones ('un, *ch'e*). Algunas de estas no carecen totalmente de significado, por ejemplo de 'a-, dice Haviland (1981: 48) que es una "partícula inicial con sustantivos definidos". Entre las partículas hay palabras que actúan como conjunciones, o que expresan aspecto, modales, afirmativas, negativas, e interrogativas.

4.12 Adjetivos en tzotzil.

Dixon (2000) recomienda priorizar la semántica para reconocer los adjetivos. De acuerdo con su definición, los adjetivos describen una cualidad importante pero no definitoria de un objeto; es decir que lo distinguen de otros de su especie. Morfológicamente podemos identificar en cada lengua los recursos que nos permiten saber si se adscriben a la clase de los nombres o los verbos. Siguiendo con la referencia de Dixon, al parecer las raíces adjetivas en tzotzil pertenecen al tipo de los nombres; podría decirse que en esta lengua existe una clase de adjetivos más o menos plena, y abierta. Sus raíces pueden pertenecer a todos los tipos semánticos: valor, dimensión, propiedad física o propensión humana. Este mismo autor afirma que el tzotzil tiene pocos adjetivos de dimensión, y que algunos de estos conceptos suele expresarlos con verbos.

En tzotzil los adjetivos en función predicativa nada más se colocan antes del nombre como en: *Muk' li na-e.* (grande la casa) 'la casa es grande'; pero en función atributiva

generalmente incorporan un sufijo que puede ser *-il*, *-al*, y a veces *-ta*, (cuya forma general es Vocal+1). Ejemplos: *‘Ali muk´-ta na e ja´yu´un li Xun e.* (INT grande-ATR casa .?) ENF de ART Juan .?) *‘La casa grande es de Juan´*; o *Ji-ch´ay li k-ik´-al j-pixol e.* (3ª.-perder ART 1ª.-negro-ATR 1ª.-sombrero .?) *‘Se perdió mi sombrero negro´*. Puede observarse en los ejemplos (*k-ik...* *‘mi negro...´*) que los adjetivos en este caso toman prefijos posesivos como los nombres.

Hay algunos adjetivos que pueden modificar al sustantivo sin ningún prefijo (o pueden llevarlo con ligeras diferencias semánticas): *Lek mu li vaje* (bueno sabroso la tortilla) *‘las tortillas son muy sabrosas´*; *mu vinike* (repugnante hombre) *‘hombre despreciable, repugnante´*; algunos adjetivos no aceptan sufijos, como *‘ip´enfermo´*, o *jal´largo´*.

4. 13 Análisis morfológico

Sólo unos cuantos ejemplos de análisis morfológico sobre pequeñas frases y oraciones:

(a) **li na le´e** *‘esa casa´*
ART casa DEM

(1) El artículo (ART) es invariable en tzotzil, da idea de definitud, y por lo tanto es opcional en la frase nominal. Según Judith Aissen (1987) únicamente la última frase nominal en una oración lleva un artículo definido. Este lexema gramatical pertenece, como la mayoría de estos, a un conjunto cerrado: los otros definidos son: *ti*, *i*, que también equivalen más o menos a *‘el´*; además existen *taj´que´* y *jun´uno´*.

(2) El demostrativo (DEM) indica algo cercano, equivale más o menos a *‘aquí, allí´*. El de los demostrativos es un conjunto más cerrado aún que el anterior (*tey´ahí´*, y no doy con otro).

(b) **j-kot ka´** *‘un caballo´*
1-CLA caballo

(3) Aquí tenemos un clasificador para animales o cosas con cuatro patas, lleva la forma corta del numeral *‘uno´* *j-* de *jun*. De este clasificador numeral deriva el cuantificador: *s-kot-ol´todos´*. Como la mayoría de las palabras, *kot-* es una base polisémica que significa también *‘vago´*.

(4) *Ka´* es un préstamo del español adaptado a la fonología del tzotzil. Pero no se refiere sólo al caballo, sino a cualquier bestia de carga: caballo, mula, etc.

(c) **cha´ p´ej j-na** *‘mis dos casas´*
2 CLA 1ª-casa

(5) Los numerales preceden a los sustantivos que modifican, tienen una *forma absoluta* y una *forma corta* que se usa con los clasificadores. En el caso del 2, la forma absoluta es *chib*, y la que se usa con clasificador es *cha´-kot* (*‘dos animales´*).

(6) El clasificador numeral *p´ej* clasifica cosas redondas (frutas, granos, casas).

(d) **Muk' buch'u** tey. 'No hay nadie ahí'
NEG quien DEM

(7) La negación *muk'* se forma con *mu*, otra forma de negación con la cual se alterna, y el enclítico *-uk*. Robert Laughlin (1975) dice que el contraste entre una y otra formas de la negación implica que el hablante cuando usa *mu* queda fuera de la acción, o desea que la persona a quien se dirige lo haga (en preguntas); pero no parece muy claro en los ejemplos que tengo. García de León (1971) registra varias formas de negación: *ma'*, *mo'*, *mu'*, *me'*, las alternancias entre una y otra parecen ser dialectales pero también, cuando forman parte de un lexema compuesto, de la vocal que sigue; por ejemplo *ma'-sat* 'ciego'. Este autor registra *muk'* sencillamente como 'negación' y *ma'uk* como 'no es'.

(8) El lexema *buch'u* equivale al pronombre 'quién', ya sea afirmativo o interrogativo. Me inclino a pensar que ya es no analizable; pero especulando un poco se forma con *bu-* que habitualmente es 'interrogativo', *-ch'* puede estar en relación con 'aspecto completivo' (García de León, 1975:24).

(e) Mu x-k'ak' li **yax-al** si'e. **Yox** to li si'e
NEG- ASP-quemar ART verde-ATR leña ENC Verde todavía ART leña ENC

'La leña verde no se quema. La leña está verde todavía'

(Ejemplo de Haviland, 1981:177)

(9) *Yax-al* y *yox* significa 'verde' o 'azul'; en el primer caso está en función atributiva, forma parte de la frase nominal *yaxal si'e*; y en el segundo predicativa (que la leña *está* verde). El campo de los adjetivos de color en tzotzil puede considerarse cerrado: *ik-*, *sak-*, *tzaj-k'an-* *yox-* 'negro, blanco, rojo, amarillo, verde'.

ABREVIATURAS

A	ergativo	ART	artículo
ASP	aspecto	APAS	antipasiva
AGN	agentivo	ATR	atributivo
B	absolutivo	0	marca cero
COND	condicional	CA	complemento agente
CUA	cuantificador	CAUS	causativo
CL	clasificador	DAT	marca para introducir el objeto primario
DEF	definido	DR	marca de discurso referido
ENF	enfático	ENC	enclítico
EDO _i	marcador de estado para intransitivo	EDO _{tr}	marcador de estado para transitivo
´	glotal	INT	partícula interrogativa
IMP	imperfectivo	.?	no se, o tengo dudas
INF	infinitivo (préstamos del español)	IRR	irreal
sg.	Singular	IN	partícula introductoria
IM	imperativo	NEG	negación
PL	plural	PAS	voz pasiva
PER	perfecto	PAR	participio
POS	posesivo	REL	pronombre relativo
RE	relacionador	RR	relación recíproca
TR	transitivo	USI	usitativo (Haviland, 1981; ´hacer que alguien haga´)
VER	verbalizador	~	alterna con

5. Esbozo de tipología sintáctica del tzotzil

Con el capítulo anterior pretendí dar una idea amplia de lo que es la gramática del tzotzil, especialmente de la variante de San Andrés. Sin embargo, pienso que una de las partes más interesantes de la gramática del tzotzil es su sintaxis, y que sin una explicación breve de su funcionamiento la descripción no está completa. No pude eludir el análisis del sistema de alineamiento, pues es característico de la lengua, y para exponerlo me pareció más sencillo hacerlo a partir de una caracterización tipológica, por eso tuve que comenzar con la marcación. Al final intenté destacar el asunto del orden de constituyentes, cuyo contraste con el español es muy marcado y cuyas repercusiones en la sintaxis del español hablado por tzotziles aún se discute.

5.1 Marcación en el núcleo y marcación en el dependiente.

El tzotzil es una lengua casi exclusivamente con marcación en el núcleo. En el caso de la frase atributiva la relación entre el adjetivo¹ y el nombre podría tener marcación en el dependiente (-al), pero no todos los adjetivos aceptan sufijos (cuya forma general es *Vocal* más *l*, de manera que el sufijo puede ser *-il*, *-al*, *-el*, y a veces *-ta*), aunque algunos toman prefijos posesivos de la misma forma que los sustantivos (ejemplo 6)².

De acuerdo con Johana Nicholson (1986) hay dos tipos de lenguas: lenguas con marcación en el núcleo y lenguas con marcación en el dependiente. Puede también haber lenguas sin marcación (aislantes), y lenguas con doble marcación, en estas últimas algunas construcciones se marcan en el núcleo y otras en el dependiente.

¹ Kaufman (1990: 73) señala que cuando los adjetivos son predicados en oraciones no verbales se marcan de acuerdo con el sujeto, pero éste no es un rasgo único de los adjetivos, sino también en sustantivos y posicionales. Cuando los posesivos se agregan al adjetivo en frases nominales poseídas, se entiende el alcance de los marcadores posesivos como una *expansión modificadora del núcleo de la frase nominal*.

² “Mayan languages have two sets of clitics. The first set, which mayanists refer to as Set A, signals the agent of transitive verbs, and also functions as possessor of nouns. Within Set A there are two subsets (dependiendo que la palabra comience con vocal o consonante) (...) The second set, called Set B in Mayan linguistics, signals the object of transitive verbs, and the subjects of monovalent predicates. In all languages of the family, Set A precedes the nominal or verbal stems and Set B precedes or follows the nominal or verbal stems”. (Zavala, Roberto, 1994) Debido a que un poseedor muestra concordancia con el sustantivo poseído de la misma forma que un ergativo con su verbo transitivo, se ha considerado la posibilidad de que se tratara de una correlación con la ergatividad de la lengua, pero no es así porque se encuentra este fenómeno en muchos idiomas, incluyendo algunos que no son ergativos. (Larsen, 1990: 330)

Los núcleos determinan la categoría gramatical de la frase, y seleccionan los rasgos gramaticales de los dependientes. Desde el punto de vista semántico el núcleo es de lo que se habla, y en una perspectiva formal, es la palabra que domina la concordancia. En lenguas con marcación en el núcleo es ahí donde se marcan las relaciones sintácticas, en este caso los núcleos gobiernan a los dependientes a tal punto que inclusive éstos últimos pueden llegar a elidirse.

La marcación se analiza en: a) frases nominales, b) frases de posesión, c) frase adposicional, y d) oración. El hecho de que una lengua tenga marcación de núcleo o de dependiente tiene correlaciones con otras características tipológicas. Por ejemplo una lengua con marcación en el núcleo, permite eventualmente la elisión de los dependientes; una lengua con marcas en los dependientes, como las lenguas de caso, permiten una mayor flexibilidad en su orden de palabras. Los siguientes ejemplos, tomados de textos elaborados por alumnos de la secundaria de Oventic, ilustran lo anterior:

a) Frase Nominal

- (1) Li vinik-etik
ART hombre-PL
'Los hombres'
- (2) Li j-kaxlan-e-tik-e
ART ERG-mestizo-.-?-PL-ENC³
'los mestizos'
- (3) Li k'ixin osil-e
ART caliente tierra-ENC
'tierra caliente'
- (4) Paj-al 'ul.
agrio-ATR atole
'atole agrio'
- (5) ilin-el chij
enojo-NOM venado
'borrego enojón'
- (6) k-ik-al pixol.
1ERG-negro-NOM sombrero
'mi sombrero negro'

³ Según Judith Aissen (1997) este enclítico casi siempre cierra un tópico, mientras que casi nunca lo hace con el foco.

b) Frases de posesión

Se trata también de una marcación de núcleo. El poseedor sigue a los sustantivos poseídos y la posesión se marca en el nombre poseído. (Haviland, 1981: 47). Hay sustantivos que no aceptan prefijos de posesión, o que los aceptan optativamente, en ese caso el orden indica la relación de posesión, como en 9. Judith Aissen (1997: 4) señala que los sustantivos son tres clases: los que deben ser obligatoriamente posesivados, los que no pueden ser posesivados y los que pueden ser opcionalmente posesivados. De cualquier manera me parece justa su observación al respecto: “One of the more complex areas of Tzotzil lexicography lies in the relations between these various classes. Nouns of one class are often derivationally related to nouns of another (...)”.

- (7) y-osil li j-kaxlan-i-tik-e
3A-tierra ART 1A-mestizo-.-?-PL-ENC
'su tierra de mestizos'
- (8) y-a'mt-el mozo-etik
3A-trabajar-NOM mozo-PL
'trabajo de los mozos'
- (9) jol na
cabeza casa
'techo de la casa'

Los prefijos posesivos son los mismos que los de la 1ª, 2ª y 3ª personas del juego ergativo

A. Se interpretan como posesivos. Ejemplo:

- (10) j-na 'mi casa'
1A-casa
- (11) a-na 'tu casa'
2A-casa
- (12) s-na 'su casa'
3A-casa
- (13) j-na-tik 'nuestra –inclusivo- casa'
1A-casa-PL
- (14) j-na-kutik 'nuestra-exclusivo- casa'
1A-casa-PL.exclusivo
- (15) a-na-ik 'sus.de ustedes- casa'
2A-casa-PL
- (16) s-na-ik 'su.de ellos- casa'
3A-casa-PL

Los prefijos cambian a *k-*, *jav-* y- en caso de que el nombre al que se anteponen comience con vocal; los plurales son: *k--tik*, *k- -kutik*, *jav-....-ik*, *y-....-ik*.

c) Adposición.

Se trata de frases preposicionales. La frase preposicional no tiene marcación. En el caso de la 20, el *yu'un* es llamado por Haviland (1981:146-153) “sustantivo relacional” pero uno de los tipos de relación que marca se acerca a una preposición en su acepción de “para” o “de”.

(17) **Ta** s-na.

PRE 3A-casa

‘En su casa’

(18) **Ta** a'mtel

PRE trabajar

‘A trabajar’

(19) Pero **ta** y-ut tek lum.

Pero PRE 3A-dentro pueblo

‘pero estaban metidos dentro del pueblo’

(20) Mantal **y-u'un** ajvalil

orden 3A-POS gobernador

‘orden del gobernador’

d) Oración

(21) Ja-la tey **oy-ik** ta j-lum-al-tik.

ENF-COM ahí estar-PL PRE 1^a-tierra-ATR-PL

‘Estuvieron mucho tiempo en nuestro pueblo.’

(22) Ji **ech'-ik** li'i, ji **s-puk-in-s-ba**

..? pasar-PL aquí, .? 3A-esparcir- TR?-3 A-RR(cara)

s-p'ejel balumil, s-kotol ranchi.

3A-CL.poner mundo, 3A-todo rancho

‘Pasaron aquí, se expandieron en todo el mundo, en todo el rancho’.

El núcleo de una oración es el verbo. En estas oraciones se observa como se marcan los participantes en el verbo, al punto que se puede prescindir de los complementos; una vez más se trata de una marcación de núcleo.

e) Oración con Verbos Auxiliares

(23) ja s-k'an-ik xa ch-och-ik xa ta a'mt-el,
ENF 3A-querer-PL ya ASP-entrar-PL ya PRE trabajo-NOM
ya ellos quieren entrar de autoridades.

(24) Ja'-ik s-k'an s-nuts'-ik lok'-el,
ENF-PL 3A-querer 3-perseguir-PL salir-NOM
'Ellos quieren destituir (a las autoridades).'

(25) 0-Tal-0 y-al-b-un k'ux-el-an un kantela, k'uyep-al kantela.
COM-venir-3 B 3A-decir-DAT-1B INT.qué-NOM-EDO un? vela CUT-ATR vela
'Me vino a decir cómo es la vela, que tanto de vela.'

(26) 0-Tal-0 y-ak'-b-un, ta x-tal jente y-il-el.
COM-venir-3 B 3A-dar-DAT-1B PRE IMP-venir gente 3A-ver-NOM
'Me vino a dar, se ve que vino una persona.'

En las oraciones con verbo auxiliar vemos que en algunos casos se marca tanto el verbo principal como el auxiliar. El orden Verbo-Auxiliar más Verbo-Principal corresponde generalmente al de una lengua con verbo inicial, como el tzotzil.

En los ejemplos (25) y (26) tenemos un “verbo de movimiento” como auxiliar. Este tipo de verbos en tzotzil pueden combinarse con otro en forma subjuntiva y produce una construcción especial llamada por Aissen (1987: 16) *motion-cum-purpose*, donde el verbo de movimiento puede ser flexionado para aspecto pero no para persona ni número; se supone que se refiere a un *agente* desconocido. En este caso se trata efectivamente de un agente desconocido, aunque no encontramos la forma *subjuntiva*.

f) Correlaciones.

El tzotzil es una lengua con marcación en el núcleo, debido a esto, con frecuencia encontramos elisión de frases nominales plenas para sujeto u objeto. Tomando en cuenta que una lengua tipo VO suele arreglar las parejas de elementos en los constituyentes de la lista que sigue, en el orden que están enunciados en ella (el núcleo lo marqué con *itálicas*), y que éste es el orden que encontramos en los ejemplos 1 al 24, en el tzotzil no se ven inconsistencias en cuanto a las características que corresponden en una lengua de tipo VO.

- a) *Poseído*-poseedor
- b) *preposición*-nombre
- c) *auxiliar*-verbo principal
- d) *nombre*-adjetivo (sin relevancia)
- e) *verbo principal*-verbo subordinado

En resumen, vemos que casi todas estas correlaciones se cumplen, aún cuando en el caso de los incisos a) y e) no de forma obligatoria.

4.2 Relaciones gramaticales. Sujeto y Objeto

La descripción de sujeto y objeto en tzotzil nos remite al tema de las *relaciones gramaticales*. Bernard Comrie (1989: 99) dice que son: "relaciones puramente sintácticas que se establecen entre un sintagma nominal y su predicado, las cuales, aunque pueden correlacionarse con las relaciones semánticas o pragmáticas, no pueden identificarse con ellas"; no obstante esta delimitación, Comrie deja claro que gran parte de la sintaxis tiene sus motivaciones en la semántica y la pragmática.

Robert Van Valin (2000) afirma que cada lengua tiene diversas estrategias para marcar relaciones gramaticales. Estas relaciones se expresan de diversas formas, básicamente con nociones que se refieren a las funciones que los constituyentes cumplen en la oración como *sujeto y objeto*. Los roles semánticos de los argumentos del predicado, tales como *agente y paciente*, son independientes y se derivan de la estructura argumental del verbo. Tenemos muy pocas relaciones gramaticales básicas, y de hecho algunos autores no aceptan la existencia de universales en este campo; pero en cualquier caso el contraste con los roles semánticos es muy grande, pues existen muchos más roles semánticos dependiendo del nivel de generalidad⁴. Este autor insiste en que las relaciones gramaticales no son primitivas pues dependen de la semántica (del verbo). Hace una relación acerca de las propuestas de diversas escuelas en relación con las relaciones gramaticales: desde la generativa que las concibe también como derivadas, pero de la estructura configuracional FN/FV hasta Dik o Givon que las derivan de relaciones pragmáticas o semánticas, por ejemplo Givon define al sujeto como el *Tópico primario* al objeto como el *Tópico Secundario*. (Van Valin, 2000:247)

Van Valin (2001) menciona que las relaciones gramaticales tienen propiedades que pueden ser *de código o de comportamiento*. Las propiedades de código tienden a expresarse en la morfología, y las de comportamiento, en la sintaxis. Las primeras son: la concordancia, la

4 Van Valin (2001) menciona, por ejemplo, un nivel de macro roles semánticos donde están el actor y el padecedor. En otro nivel, de relaciones temáticas, al actor corresponde la relación temática de agente, experimentador y recipiente; al padecedor, le corresponde ser experimentador y recipiente también, y además

marcación de caso y la posición de los constituyentes. Las propiedades de comportamiento se refieren al rango de construcciones con que un determinado constituyente se relaciona. No existen propiedades universales para este tipo de relaciones, pero hay tendencias tipológicas, así como propiedades distintivas de cada lengua.

Comrie (1989: 100) insiste en que las relaciones gramaticales no vienen de una teoría general, sino que para decir que existe una relación gramatical en una lengua, hay que “justificarla tanto internamente a la lengua como en relación con otras”, y si se le da el mismo nombre a una relación en dos lenguas, debe haber un “grado razonable de equivalencia desde el punto de vista de la traducción”.

Las correspondencias formales entre relaciones gramaticales y roles semánticos serían muy claras en una lengua nominativo-acusativa como el español:

(1) *Pedro mató a Juan.*

S O

Las relaciones gramaticales son Sujeto: *Pedro*, y Objeto: *Juan*. Los roles semánticos son el Agente, que corresponde al sujeto *Pedro* y el paciente que corresponde al objeto *Juan*.

En la voz pasiva, se mantienen los roles semánticos aunque cambie la relación gramatical; en: *Juan fue matado por Pedro*, el Sujeto es *Juan*, pero aquí el complemento (Agente), no es obligatorio.

a) Alineamiento

Para describir el sujeto es indispensable hablar del sistema de alineamiento de la lengua. La mayoría de las lenguas mayas tienen sistemas ergativo-absolutivos. Los verbos intransitivos muestran concordancia de persona y número con sus sujetos, mientras que los verbos transitivos muestran, además, concordancia de persona y número con su objeto directo. La ergatividad se manifiesta morfológicamente en que estas lenguas marcan igual el *S* (de verbos intransitivos) y el *O* (de verbos transitivos), mientras que el *A* (de verbos transitivos) se marca de manera diferente. *S*, *O* y *A* hacen referencia a la terminología introducida por Dixon en 1979⁵. Autores como Thomas Larsen (1990: 322) y Nora England (1999), entre

estímulo, tema, o paciente. Además, está el nivel de los roles específicos de cada verbo: dador, corredor, oledor, enviado a, roto, destruido, etc.

⁵ Dixon se refiere con *A* (agente), al sujeto de verbos transitivos; y con *O* (objeto), a su objeto. *S* (sujeto) es el sujeto de verbos intransitivos.

El tzotzil tiene dos juegos de afijos B: un grupo de prefijos y otro de sufijos (Haviland, 1981; García de León, 1971). En la (6) se usa el 1. García de León enlista para la primera, segunda y tercera personas del singular: -on, ot, -o ~ -0, para los plurales: -otik, -oxuk, -ik. En Oventic usan: -un, -ot, -0; para los plurales: -utik (incluyente), -kutik (nosotros excluyente), -oxuk, -ik. Los prefijos de este mismo juego son, también para la primera, segunda y tercera personas: -i-, -a-, -0- (ver cuadro abajo).

AFIJOS B:	PREFIJOS	SUFIJOS SING	SUFIJOS PL
1 /incluyente	_i_	_un	_utik
1/excluyente			_kutik
2	_a_	_ot	_oxuk
3	0	0	_ik

En tzotzil, antes de hablar del *sujeto* y el *objeto* parece más adecuado hablar del *ergativo* y el *absolutivo*. El *ergativo* se refiere al agente de los verbos transitivos y al poseedor de un objeto, y el *absolutivo* al agente de los intransitivos.

García Miguel (1995: 59) propone las siguientes relaciones gramaticales como generales: P, participante no activo en cláusulas biactanciales no marcadas; O, participante menos activo en cláusulas triactanciales, con verbos como *dar*; y R, receptor en cláusulas triactanciales, con verbos como *dar*. En la propuesta de García Miguel (1995) el absolutivo puede ser O o R, pues un mismo morfema que marca la persona en el verbo puede remitir a R, a P o a S, de dependiendo del tipo de cláusula. Ejemplo (de García Miguel, 1995:59 ajustado a la variante de Oventic):

- (8) Vinik-**un** ´soy hombre´
 hombre-1 B
- (9) Mi ch-a-maj-**un**. ´¿Me vas a pegar?´
 IN IMP-2 A-pegar-1 B
- (10) Mi mu x-a-chon-b-**un** l-a chitom-e. ´¿No me vendes tu cerdo?´
 IN NEG IMP-2 A-vender-DAT-1B DEF-2 A cerdo-?

Otra evidencia de ergatividad es la existencia de antipasivas. En tzotzil las antipasivas sólo son posibles con sujeto y complemento en 3 persona. Puede ser una antipativa sintáctica (13), o una antipativa derivada (14). Con sujeto y complemento de 3ª persona una oración en voz activa se puede transformar en antipativa; es intransitiva y tiene como sujeto superficial el complemento de su equivalente activo transitivo (11). La (12) es una pasiva con V+ sufijo pasivo y S (complemento lógico).

La antipativa (13) se forma agregando el sufijo *-on* al V. Es más común en preguntas que en afirmaciones. No se confunde con el *-on* absoluto de 1 persona porque un V intransitivo no puede llevar prefijos ergativos; con radicales transitivos va junto con un prefijo ergativo: *Ch-mil-on* 'mata', antipativa; Vs *Ch-a-mil-on* 'me matas' transitiva.

La otra forma de antipativa (14) se deriva de una raíz transitiva y el sufijo *-van*, de donde resulta "un intransitivo con un sentido general y un uso relacionado al del pasivo sintáctico" (en todo caso una baja de valencia que funciona como una especie de genérico o indefinido): *Ch-i-mil-van* se entiende como 'voy a matar (a personas)' (Haviland 1981:275).

(11) I-s- mil Xun li Petul-e 'Pedro mató a Juan'

COM⁶-3A- matar Juan ART Pedro-ENC
V O S

(H)

(12) I-mil-e (y-u'un Petul) li Xun-e 'Juan fue matado por Pedro'

3-matar-PAS (3A-por Pedro) ART Juan-.?
V CA S

(H)

(13) Petul i-mil-on (li Xun e) 'Fue Pedro quién mató (a Juan)'

Pedro 3-matar-PAS (ART Juan ENC)
S V C

(14) I-mil-van li Petul e. 'Pedro mató (hizo la matanza).'

3-matar-APAS ART Pedro .?
V S

b) Sujeto

Es una de las relaciones gramaticales más importantes. Nora England define el sujeto en lenguas mayas como el constituyente que está marcado sobre un verbo transitivo por medio

⁶ I-, este afijo significa *aspecto completivo* si precede a la 1ª. persona sujeto de verbo transitivo, o 3ª *persona sujeto* de verbo transitivo o intransitivo. (Laughlin, 1975:25). En la variante de Oventic: *Ji-s-mil, ji-mile, ji-s-mil* o *ji-mil-van*.

del juego A y sobre un verbo intransitivo o un predicado no verbal por medio del juego B “que se encuentra en cierta posición en la oración”, esta posición puede cambiar dependiendo de la sintaxis de cada idioma (England, 1999: 105).

Además de las formas mencionadas antes, entre las propiedades gramaticales de comportamiento que tenemos para probar que existe el sujeto en una lengua tenemos: I imperativa, II reflexiva, III relativas, y IV extracciones.

I. Una construcción que es casi universal y que se aplica al sujeto es el *imperativo*. El sujeto es el destinatario, aunque suele omitirse. Ejemplo:

(1) Lok'-an ts'í!
salir-IM perro
‘Fuera, perro’

(H)

(2) Li buch'u ta s-k'an y-osil-e, bat-an-ik
ART REL IMP 3 A-querer 3 A-tierra-ENC, ir-IM-PL
‘Los que quieran su tierra, ¡Vayan!’

(3) Man-o li pak'al!
Comprar-IM ART ropa ENC
‘¡Compra la ropa!’

El destinatario de los imperativos no siempre es la segunda persona, esta excepción es la construcción llamada *ortativa*:

(4) Ak'o s-tsak x-cho'
‘Que agarren sus metates’

II. Otra construcción de sujeto es la *reflexiva*. Los sujetos son el antecedente del pronombre reflexivo, como en:

(5) Ji-s-maj s-ba
IMP-3 A-golpear 3 A-RR(cara)
‘Se golpeó a sí mismo’

(6) K'el-o a-ba
mirar-IM 2 A-RR(cara)
‘Cuídate a ti mismo’

III. *Relativas*. La partícula *ti* puede funcionar también como el equivalente de un pronombre relativo, como en el ejemplo:

ji-k-a'í ti ch-a-b-at -e ‘Oí que vas a ir’
COM-1A-oír REL ASP-2A-DAT-PAS ?

IV. *Extracciones*. Se refiere a las reglas de “formación de pregunta de información, relativización y enfoque”. Estas reglas se aplican fácilmente a las funciones de sujeto (7, 9, 10), aunque también a las de objeto como en la (8). Involucran el movimiento de un constituyente a una posición antepuesta al verbo. Sin embargo, para aplicarse a las funciones de A suele requerirse una construcción especial, o una marca adicional⁷. (Larsen, 1990:328). En este caso, *k’usi*, y *buch’u* son los sujetos.

(7) K’usi oy ta k’ib e?

IN.qué haber PRE cántaro ENC

‘¿Qué hay en el cántaro?’

(8) K’usi ch-a-k’an?

IN.qué IMP-2A-querer

‘¿Qué quieres?’

(9) Buch’u te oy ta na?

REL allá haber PRE casa

‘¿Quién está en la casa?’

(10) Buch’u la s-maj-ot

REL PER 3A-golpear-2B

‘¿Quién te pegó?’

Además tenemos las *Subordinadas*. Una oración subordinada (subrayada en el ejemplo que sigue) es un constituyente dentro de la cláusula principal; el sujeto de la subordinada puede elidirse. Sin embargo, como esta lengua es de marcación en el núcleo, habitualmente hay una referencia a él en el verbo.

Ja no’ox x-k-al-tik y- a’-el il-vanej-e

ENF solo IMP-1A-decir-PL 3A-entender-NOM ver-AGN-ENC

k’alal s-na k-k’el-van-e.

cuando 3 A-saber 1A-mirar-HACER-ENC

‘Solamente vamos a decir *ilvanej* cuando sabe curar’

c) Objeto

Nora England (1999: 106) define el objeto directo en los idiomas mayas como el constituyente que se marca sobre el verbo transitivo con el Juego B de marcadores. Los objetos indirectos (o primarios) se marcan con sustantivos relacionales o preposiciones.

⁷ “En muchos idiomas mayas los procesos sintácticos que afectan al ergativo son muy restringidos (...) una frase nominal no puede ser cuestionada, relativizada o escindida (...) la han llamado *Restricción Ergativa Inherente*, que en realidad significa que la relación fundamental entre un verbo transitivo y su agente no puede ser violada directamente, por lo menos no sin hacerle modificaciones compensatorias...”(Dayley, 1990)

Ejemplos de objeto directo (todos de Haviland, 1981; con modificaciones hechas por los hablantes de Oventic que ajustaron los ejemplos a su variante):

- (1) Tal s-mil-**ot** 'Te vino a matar'
venir 3A-matar-2B
(2) Ch-tal a-mil-**un** 'me vienes a matar'
ASP-venir 2A-matar-1B
(3) Buch'u ja' a-maj-**0**? '¿A quién golpeaste?'
REL ENF⁸ 2A-golpear-3B

Ejemplos de objeto indirecto.

- (4) Mu k'usi laj-y-al-**b-un**? 'No me dijo nada'
NEG cosa PER-3A-decir-DAT-1B
(5) Mi ch-a-man-**b-un** chi'm lo'bol? '¿Me comprarás dos guineos?'
ASP ASP-2A-comprar-DAT-1B dos frutas

Para indicar la función de objeto estas lenguas usan las tres formas básicas más comunes con que las lenguas expresan relaciones gramaticales: orden, flexión, y palabras de función (propiedades de código, si nos referimos a la clasificación de las propiedades gramaticales de Van Valin mencionada antes). Como el tzotzil tiene un orden VOS fijo, en el sentido que no existe combinación de características de animación o determinabilidad que cause cambios en la posición del objeto con respecto al verbo, en primer término se puede considerar su posición para identificarlo.

Los objetos directos no están marcados para caso por sustantivos relacionales, pero se indican a través del Juego B sobre el verbo (1, 2, 4, 5). Cuando el sujeto y el objeto están en tercera persona no queda completamente claro a qué se refiere el afijo flexivo, pero pueden coincidir varias formas para indicar la función de un constituyente. El orden en estos casos es importante para desambiguar la construcción, el sujeto está al final.

Por otra parte en muchas lenguas mayas, entre ellas el tzotzil, los objetos indirectos (beneficiarios, o receptores) se promueven a objeto directo (4 y 5) mediante una marca en el verbo *-be*⁹ (Kaufman, 1990).

En cuanto a las propiedades de comportamiento utilizadas para encontrar el objeto (pasivización, relativización, extracciones, y reflexivas) en tzotzil tenemos:

⁸ Ja' es una partícula con varios usos: puede equivaler a 'es él' o 'es esto', en una respuesta, o "dirige la atención al sujeto de la oración y da énfasis al hecho de que el sujeto es aquel al que se atribuye el predicado" Haviland 1981:77

⁹ *-be*, que es *-b-* antes del nominativo *-on*, indica la presencia de un complemento directo y está relacionado con éste, no con el paciente. Haviland, 1981:247.

Pasivas. Partimos de una oración activa como:

V	O	S	
(6){I-s- mil}	{Xun}	{li Petul-e}	‘Pedro mató a Juan’
COM-3A- matar	Juan	ART Pedro-ENC	
(H)			

En la pasiva se mantienen los roles semánticos pero cambia la relación gramatical, así que el objeto de la activa pasa a ser el sujeto de la pasiva, y el sujeto de la voz activa queda como complemento agente (CA) pero no es obligatorio:

V	CA	S	
(7){I-mil-e}	{(y-u’un Petul e)}	{li Xun-e}	‘Juan fue matado por Pedro’
3-matar-PAS	(3 A-por Pedro ENC)	ART Juan-ENC	
(H)			

Es decir, al verbo se le agrega un sufijo pasivo (-e ~ -at) y el agente de la oración original se combina en una frase con *ta* ~ -u’un (pero este constituyente no es obligatorio), la oración que resulta no es transitiva, por eso el afijo, de tipo nominativo, en el verbo. (Haviland, 1981:255). Por otra parte, los sufijos *-e* (para monosílabos) y *-al*, se usan en aspecto incompletivo o neutral, pero en perfecto se usa *-bil*. (Aissen, 1987)

Subordinadas. Una oración (subrayada en el ejemplo) es usada como modificador de una frase nominal, y ésta se refiere al objeto de la primera cláusula:

Ta j-vaych-il-e tal y-ak’ li vomol k’usi ta j-poxta ó li jente.
 PRE 1ªA-sueño-ATR-ENC venir 3ªA-dar ART medicina REL.cosa 1A-curar.. ART gente.

‘En mi sueño me vino a dar la medicina con que voy a curar la gente.’

Algunos verbos tzotziles como decir, oír, entender, preguntar, etc. aceptan como complemento cláusulas enteras; generalmente los complementos se inician con la partícula *ti*, que corresponde al castellano *que*.

I-k-a’i ti ch-a-b-at e ‘Oí que ibas a ir’
 COM-1A-oír REL ASP-2A-DAT-PAS-ENC
 (H)

Causativas. Hay varias formas de formar los causativos en tzotzil: analítica y morfológicamente. Al parecer, depende de a) la semántica del verbo (alguno, como el verbo ‘comer’ puede funcionar como transitivo o intransitivo sin cambio morfológico) y b) de la valencia que tiene en sí mismo.

Intransitivos. La partícula *ta* del tzotzil, con verbos intransitivos, puede usarse también con el sentido de “causa o instrumento” (causativo analítico); en este caso no lleva el

determinante. Una construcción con el relacionador *ʔ* si permite el uso de determinante (Haviland, 1981):

L-i-ipaj ta sik ʔMe enfermé por el fríoʔ
PER-1B-enfermar PRE frío
Ji-jam ta ʔikʔ na e. ʔLa casa se abrió por el vientoʔ
3B-abrir PRE viento casa ENC

(H)

ʔAli chon li ʔe, l-i-xi ʔo. ʔFue a causa de esta culebra que me asustéʔ
INT culebra ART, PER-1B-miedo RE

(H)

Transitivos.

Algunos sufijos para formar causativos son *-es*, y *-tas* como en:

Ji-tupʔ li kʔokʔe. ʔSe apagó el fuegoʔ Vs. Ji-j-tupʔ-es li kʔoxkʔe. ʔYo apagué el fuegoʔ
(hablantes Oventic)

Ch-a-pok, ch-av-achʔub-tas li karo e. ʔVas a lavar, vas a renovar el carro.ʔ

(H)

El sufijo *-van* se usa con raíces transitivas, como en:

-kol-ta-van ʔayudarʔ

Baj koltatik lij lakʔnatike ʔVamos a ayudar a nuestros vecinosʔ

-il-baj-in-van ʔmolestarʔ

li jbankile laj yilbajin li tsi ʔe. Ji ilbajinvan. ʔMi hermano molestó al perro. Él molestóʔ
(raíces en: García de León, 1971:25; ejemplos de hablantes de Oventic)

5.3 Orden de palabras

Existen lenguas con un orden fijo de constituyentes, y otras con órdenes más o menos flexibles. Las lenguas clásicas (como el latín, griego, sánscrito) eran flexivas, y en éstas el orden podía llegar a ser cuestión de estilística como en el latín; mientras que en otras lenguas el orden de palabras es fijo e indica las relaciones gramaticales. Entre estas últimas tenemos el inglés o el francés, y en medio un sin número de posibilidades. Por ejemplo en español, donde las relaciones gramaticales se establecen por diversos mecanismos (concordancia, caso), pero entre éstos también por el orden de palabras. Puntualiza Gilli Galla: “la posición relativa de cada uno de los elementos constitutivos de la oración contribuye también a determinar su valor funcional”. Cuando este orden no se observa se supone que el hablante condensa el interés en el elemento que se antepone, aunque esta focalización no importe para la claridad lógica (Gilli Galla, 1970:81).

Se habla de "orden de palabras" pero en realidad se trata de orden de constituyentes. A partir de las generalizaciones de Greenberg, autores como Lehman, Hawkins, Dryer,

etcétera, trabajan sus observaciones y tratan de correlacionar orden de palabras con otras características sintácticas, aún cuando el propio Greenberg no hace predicciones con base en ellas.

La mayoría de los autores encuentra útil la idea de que las lenguas tienen un orden básico o "natural", y que en todo caso es interesante explicar las estructuras que se desvían de este orden. Se entiende que el orden básico es el más frecuente, el que está presente en distintas construcciones sintácticas y el menos marcado; su importancia depende de la medida en que a partir de éste pueden predecirse ciertos mecanismos de la lengua.

Algunas pautas metodológicas que se han recomendado para identificar el orden básico en una lengua han sido muy discutidas:

- Intuiciones de hablantes nativos. Son útiles, pero su confiabilidad varía dependiendo de la lengua y de la sensibilidad del hablante. Para identificar el orden básico hace falta tomar textos en contexto, en discurso. La elicitación no ofrece contexto. (Brody, 1984)
- Las oraciones menos marcadas. Por lo general se relaciona la marcación con: a) el uso de marcas formales (la presencia de marcas formales es más marcado), b) la distribución de éstas (lo más restringido es más marcado), c) su frecuencia en el discurso (lo menos frecuente es más marcado).
- Analizar cláusulas declarativas, activas e independientes “con frases nominales plenas en ambas posiciones argumentales”. (Keenan, 1976) Los pronombres con función argumental ocupan una posición distinta de las frases nominales.

Algunas de las principales críticas que se han hecho a estos criterios:

Se menciona que es necesario usar *discurso* para encontrar el orden básico en una lengua. Sin embargo, para analizar el discurso hay que tomar en cuenta dos importantes funciones pragmáticas: tópico (de lo que se está hablando, la información que se repite en el discurso) y foco (la información nueva). Las lenguas tienen la capacidad de usar recursos, entre otros modificar el orden de constituyentes en la cláusula, para aportar información adicional referida al contexto.

La “topicalización o focalización” de un argumento, mencionada al principio, frecuentemente modifica el orden básico de una lengua. Por otra parte, muchas veces las oraciones con que se inicia un párrafo introducen nuevos participantes y establecen el

tópico del discurso. No son éstas buenas candidatas para encontrar el orden básico, que debe ser el más “neutral pragmáticamente”, el que “presupone menos” (Mithun, 1987).

Marianne Mithun (1987) afirma que la noción de orden básico no es uniforme en todas las lenguas y forzar las lenguas a un orden básico puede ser descriptivamente innecesario. En muchas lenguas es difícil identificar el orden básico debido a que éste puede ser alterado por factores pragmáticos, y eventualmente por algunos lingüísticos. Entre estos últimos tenemos por ejemplo que en alemán el tipo de cláusula puede cambiar el orden. En esta lengua las subordinadas tienen orden SOV, mientras que las independientes tienen orden SVO. En Papago el orden depende de la definitud del sustantivo usado en la Frase Nominal (el indefinido precede al Verbo).

Hay diferencias de opinión respecto a qué es una oración menos marcada, o prototípica. Estas diferencias se expresan en las definiciones acerca de lo que es una oración básica. Algunas definiciones se basaron en conceptos del discurso, por lo que posteriormente Givón en 1979 los reformuló en términos del “estatus definido de los sujetos e indefinido aunque referencial de los objetos” como el patrón menos marcado.

Hopper y Thompson consideran que las cláusulas transitivas prototípicas tienen cláusulas nominales definidas, humanas y agentivas que desempeñan la función de sujeto, verbos transitivos indicadores de una acción (no un estado o evento) y como objeto frases definidas no agentivas. Debido a la poca frecuencia de este tipo de cláusulas en el discurso, Payne propone una cláusula comunicativa básica, con un solo argumento. Du Bois coincide con esta propuesta y sugiere basarse en una “Estructura Argumental Preferida”, con un único argumento: el objeto en los verbos transitivos y el sujeto en los verbos intransitivos. (Mithun, 1987)

Matthew Dryer (1995) critica la tipología del orden básico tradicional basado en seis tipos: verbo inicial, medial o final, de donde resultan: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, Y OSV. Este autor afirma que el mayor valor predictivo tiene que ver con la posición del verbo con relación al objeto, y que para estos fines es prácticamente irrelevante la posición del sujeto. Propone usar como alternativa una tipología basada exclusivamente en la posición del verbo: OV, VO, SV, VS.

Entre las ventajas de su propuesta, Dryer (1995) menciona que es más fácil de usar, debido a que en el discurso real la frecuencia de cláusulas que contienen un sustantivo en el sujeto

y en el objeto no es muy grande (entre un 1 y un 3% de las cláusulas en una conversación natural¹⁰), y recalca que la mayor falla de la tipología tradicional es que no toma en cuenta la situación de los “sujetos de Verbos intransitivos”.

Como el tsotsil conjuga de forma muy distinta los verbos transitivos y los intransitivos, este señalamiento es importante. Mithum (1987) sugiere directamente tomar en cuenta el “orden relativo”. Como el predicado frecuentemente aparece con una frase nominal sola, encontrar los pares de constituyentes y combinar los resultados (Si hay SV y VO, entonces puede ser SVO).

Con base en las pautas metodológicas mencionadas arriba, para encontrar el orden básico es importante no trabajar con oraciones de inicio de párrafo, debido a que es de esperar un orden marcado cuando la oración aporta información nueva. Tampoco es conveniente trabajar con preguntas, ni subordinadas, topicalizaciones, oraciones negativas, ni contrastivas con tópico y foco.

5. 4 Acerca de otros criterios para identificar el orden básico.

*Frecuencia*¹¹. Este criterio ha tenido prioridad entre los que se usan para identificar el orden básico. Sin embargo Dryer (1995) considera que la frecuencia no es más que un epifenómeno con relación a la gramática de la lengua pues depende del tipo texto o de discurso, y el tipo de discurso que se usa es determinado por circunstancias extra lingüísticas. Este mismo autor propone que un orden, para considerarse como básico, debe duplicar al que le sigue en frecuencia. Mithun (1987) afirma que el orden más frecuente puede no ser el básico; ella propone seguir varias estrategias para establecerlo, entre otras, además de la frecuencia:

- a) El de la ambigüedad. Se refiere a que el orden (que tiene la capacidad de desambiguar) preferido por los hablantes en caso de una oración confusa coincide con el orden básico;
- b) Simplicidad. El orden básico no necesariamente coincide con el más frecuente, en la teoría generativista el orden básico puede ser subyacente. En todo caso se determina

¹⁰ La tendencia de las lenguas a usar una frase nominal por cláusula parece estar relacionada con límites bastante generales respecto a procesamiento de información nueva. (Du Bois, 1987)

el orden tomando como básico uno, a partir del cual pueden explicarse la mayor cantidad de ordenes posibles de la lengua aplicando la mínima cantidad de reglas (Mithun, 1987). Este criterio se relaciona también con:

- c) La menor marcación formal; en él no todas las teorías pueden tomar en cuenta tópico y foco, como la gramática léxico funcional por ejemplo, que sólo lo hace cuando éstos están gramaticalizados.

5.5 Orden de palabras en tzotzil

Todos los autores que he consultado asumen que esta lengua es VOS, lo cual coincide con el probable orden básico del proto-maya. Según Marion Cowan el orden normal de constituyentes en tzotzil es: “Predicado, objeto, objeto indirecto y sujeto” (Cowan, Marion, 1969); o de otra forma: VOS (Haviland, 1981:216; Aissen 1987:12).

Se postula que en la proto-lengua, también era posible el orden VSO cuando: 1) el objeto es igual en animacidad que el sujeto; 2) cuando el objeto es complejo, es decir que contiene una frase nominal coordinada o una cláusula relativa; 3) cuando es definido antes o al principio de la información (Campbell, Lyle 1997). De algún modo, estas variaciones podrían explicar también las variaciones que presentan algunas de las lenguas mayas que se derivaron de la proto-lengua.

Basada en criterios sintácticos, Nora England (1991) hace una clasificación de lenguas mayas de acuerdo con el orden de palabras que presentan: las que tienen el orden VSO, las que tienen VOS, las que tienen ambos y las que tienen SVO. Dentro de esta clasificación, el tzotzil, junto con el tzeltal y otras (yucateco, lacandón, itza, tojolabal, ixil, etc.), son lenguas VOS y no permiten el orden VSO, más que bajo circunstancias muy marcadas pragmáticamente.

5.6 Ejemplo de orden básico en “Entrevista a Sebastián”

Incluyo ahora un texto “Sebastián, historia del siglo XX”, de donde tomaré las oraciones para analizar el orden de palabras. Se trata de una entrevista a un viejo (S), realizada por los promotores de educación (N) de la Secundaria de Oventic, y transcrito por los propios

¹¹ Givon (1990) afirma que las estructuras más frecuentes son las que se procesan y se reconocen con más facilidad, lo que ayuda a explicar las bases psicológicas de la frecuencia. Para otros autores (Payne, 1990) lo

promotores de educación. El texto fue publicado por la Secundaria (2001) como material de uso interno primero, pero posteriormente lo pusieron a la venta. Incluyo el texto aquí y no en el anexo, para atenuar un poco la descontextualización, por lo demás inevitable.

N. ¿Mi te oyot k'alaiuk jilok'ik li kaxianetik ta jteklume?

N ¿Estuviste cuando salieron los mestizos del pueblo?

S A li mu'yuk, muk'bu teyun ma' li kaluk ji lok'iktajeke mu'yuk onoj buxi ay.

S No. No estuve cuando salieron. De por si no fui.

N K'ulacha'al li yo'o jech ji yich'ik nutsel lok'ei xkaltike...

N ... Porque... fueron expulsados, digamos...

S A veno, li kavronetik le'e como yu'un toj simaronetik, xiik chava'ie, yu'un li mestizoeketike, solel ja'xa tspasik mantal, solel ja'ik xa chajuk spojik li jteklumé, ja tsk'anik xa chochik xa ta a'mtel, como epikxa chava'iju'ne yu'nxa chajuk spasiq mantal muxa xak'ik ta venta li yajvalilike.

Walal chyakubike solel xa chmajvanik, chba smajik li j_a'mteletike. Ja'ik tsk'an tsnutsik lok'ei, como ja' la snopik ju'un li jente ju'une, li moleflke la snopik ta komon, ja'to la stso'm sk'opik sp'ejel jteklum. "La' jk'eltik mi mu xlok' li jkaxianetike" xiik, ja'to ti jistso'msbaike, ji si'mtesikju'un, ji xi'yu'unik ya'eI, pero sp'ejel ti k'u smuk'ul jteklum ya'le, ¡jayi'm mil jente! Ji xi' yu'unik. Ji totsik batel, pero ta cha'oxkojto, muk xbatik ta ora.

K'un'k'un, k'un'k'un la si'mtesik chava'iju'ne ji sta ventajTne. Ta junxanoj k'ak'al ji batik.

S ¡Ah, bueno!, los cabrones esos... Es porque son muy cimarrones, dicen, porque los mestizos, ya ellos quieren mandar, ya ellos quieren quitar (el poder) al pueblo, ya ellos quieren entrar de autoridades. Como ya son muchos, quieren mandar, ya no respetan a las autoridades.

Cuando se emborrachan, ya golpean; llegaban a golpear a las autoridades. Ellos quieren destituir (a las autoridades). Como la gente pensó, también los ancianos, todos pensaron, hasta que juntó su opinion el pueblo entero. «Vamos a ver si no salen los mestizos" dijeron, hasta que se juntaron, los espantaron, los hicieron espantar, pero todo el pueblo, ¡cuántas miles de gente! Los hicieron espantar. ¡Se fueron corriendo! Pero en dos, tres veces (intentó el pueblo), no se fueron antes.

Poco a poco los asustaron, y llegó el momento. Ya en un solo día se fueron.

N ¿Mi jech xalikxtok al; oy la chmakvanik ta be oy la chilbajinbeik yajnil li crixchanoeflke?

N ¿Es cierto que (los mestizos) asaltaban y violaban las mujeres de los cristianos?

S Jech, ta melel, jech_ono'ox, yu'un toj kavronetik chava'ie, como toj sonso simaronetik, chava'ie, chba smakik ta be, como toj tool xyaku'rnchavaIxtok li jente ono'ox chava'iju'ne, chba smakik ta be, tspojbeik yajnil chilbajinbeik, ja' ya'mtelik, nopernikxa. Ta jujun bat ora ta savaro, rominkoe jilil xa stsobetik ta jujun eskina ta ak'ubaltike, tsk'elikxa bu ch_lok' jyakubeletik. Como oy antseflke'uk chakubike'uk chava'iju'ne mi ji stakike tschechikbatel, ja ya'mtelikxa'o... Avinoxtoke ta jujun rominko jujun savaro chiok' jp'oImoletike chba smakik tabe. Walal chmanolajik oy ch - chonik kaxian, ch-chonik ton kaxian, ixim, chenek'; vijju'ne chba smanik, pero ja'ti k'usi sk'an yo'on tstoje. Al; jech stojol k'ucha'al li'i mi xie, "Karajo! Mi chavak' jech k'ucha'al li'i, ¡lo stojol", chamu sbusan komele yu'un chjochbe ta sk'om, lek mi stoj chi'm pexu, oxi'm pexu, Jun me' kaxian... ja'ti bu ji ilinik_o li jente, soleixanoj tspasik Jelavel. Toj simaronik...

S Sí, en verdad, de por si es. Porque son muy cabrones, ya te lo dije, como son muy tontos y cimarrones, ya te lo dije, llegaban a asaltar, pero como también la gente se emborrachaba, ya te lo dije, les asaltaban, les quitaban sus mujeres y las violaban ... es sus trabajos, están acostumbrados. En cada tarde de los sábados, domingos, andan agrupados en cada esquina, en cada noche, ya viendo donde salen los borrachos. Como también hay mujeres borrachas, si las agarran, las llevan cargando, ya es sus trabajos... También en cada domingo y en cada sábado, salen los vendedores (de sus casas) y los llegaban a asaltar. Cuando compran (los mestizos)... venden (los cristianos) pollos, venden huevos, maíz, frijol, de allí llegan a comprar, pero

interesante es cuales son los factores que dan cuenta de las frecuencias.

A bueno, ART cabrones-PL esos...como 3ª-REA muy cimarrón-PL, DR
ASP-2ª-entender-?.

¡Ah, bueno!, los cabrones esos... Es porque son muy cimarrones, dicen,

S V
(2) yu'un li mestizo-ek-etik-e, solel ja'xa ts-pas-ik mantal,
3A-REA ART mestizo-?-PL-?., solo ENF-ya 3A-hacer-PL mandar
porque los mestizos, ya ellos quieren mandar,

V O
(3) solel ja'ik xa chaj-uk s-poj-ik li j-teklum-e,
solo ENF-PL ya -IRR 3A-despojar-PL ART AGN-pueblo-ENC
ya ellos quieren quitar (el poder) al pueblo,

V CC
(4) ja ts-k'an-ik xa ch-och-ik xa ta a'mt-el,
ENF 3A-querer-PL ya ASP-entrar-PL ya PRE trabajo-NOM
ya ellos quieren entrar de autoridades.

V V
(5) como ep-ik xa ch-av-a'i ju'ne
como muchos-PL ya ASP-2A-entender todo/ papel
Como ya son muchos,

V
(6) yu'n xa ch-aj-uk s-pas-ik mantal
3A-REA ya ASP-?-IRR 3A-hacer-PL mandar
quieren mandar,

V V
(7) mu xa x-ak'-ik ta venta li y-ajvalil-ik-e.
NEG ya ASP-dar-PL PRE sobre ART 3A-autoridad-PL-?
ya no respetan a las autoridades.

V V
(8) Kalal ch-yak-ub-ik-e solel xa ch-maj-van-ik,
cuando ASP-embriagar-RR-PL-ENC solo ya ASP-golpear-HACER-PL
Cuando se emborrachan, ya golpean;

V O
(9) ch-ba s-maj-ik li j-a'mtel-etik-e.
ASP-ir 3-golpear-PL ART AGN-cargo-PL-CON
llegaban a golpear a las autoridades.

V
(10) Ja'-ik s-k'an s-nuts-ik lok'-el,
ENF-PL 3A-querer 3A-perseguir-PL salir-NOM

Ellos quieren destituir (a las autoridades).

(11) como ^V ja' la s-nop-ik ^S ju'-un li jente ju'-un-e,
como ENF PER 3A-saber-PL toda-ENC ART gente toda-ENC-ENC
Como la gente pensó,

(12) ^S li moletik-e ^V la s-nop-ik ta komon,
ART viejo-PL-ENC PER 3-saber-PL PRE comun,
también los ancianos, todos pensaron,

(13) ja'-to ^V la s-tso'm ^O s-k'op-ik ^S s-p'ej-el j-teklum.
ENF-todavía PER 3A-reunir 3A-hablar-PL 3-CLA-NOM AGN-pueblo
hasta que juntó su opinion el pueblo entero.

14 ^V La' j-k'el-tik mi mu ^V x-lok' li j-kaxlan-etik-e" xiik,
«Vamos a ver si no salen los mestizos» dijeron,

15 ^V ja'to ti jistso'm s-ba-ik-e,
hasta que se juntaron,

(16) ^V ji s-i'm-tes-ik ^V ju'-un, ^V ji xi' y-u'un-ik y-a'-eI,
. ? 3A-espantar-CAUS-PL todo-ENC .? miedo 3A-REA-PL 3A-oír-NOM
los espantaron, los hicieron espantar,

(17) ^V pero s-p'ej-el ti k'u s-muk'ul j-teklum ^V y-a'l-e,
pero 3-CLA-NOM REL poder (es) 3-grande del AG-pueblo, 3-dicen-ENC
pero todo el pueblo,

(18) ^S jJayi'm mil jente! ^V Ji xi' y-u'un-ik.
CUA mil gente .? miedo 3A-REA-PL
¡cuántas miles de gente! Los hicieron espantar.

19 ^V Ji tots-ik bat-el, pero ^{CCM} ta cha'ox kojto,

¡Se fueron corriendo! Pero en dos, tres veces (intentó el pueblo),

20 ^V muk x-bat-ik ta ora.

no se fueron antes.

CCM V V O
21 K'unk'un, k'unk'un la s-i'm-tes-ik chava'i ju'ne

Poco a poco los asustaron,

V S
22 ji sta venta ju'ne.

y llegó el momento.

CCT V
23 Ta jun xanoj k'ak'al ji bat-ik.

Ya en un solo día se fueron.

ABREVIATURAS

ART	artículo	ASP	aspecto
APAS	antipasiva	AGN	agentivo
ATR	atributivo	0	marca cero
COND	condicional	CA	complemento agente
CUA	cuantificador	CAUS	causativo
CL	clasificador	DAT	marca para introducir el objeto primario
DEF	definido	DR	marca de discurso referido
ENF	enfático	EDOi	marcador de estado para intransitivo
EDOtr	marcador estado para transitivo	´	glotal
INT	partícula interrogativa	IMP	imperfectivo
.?	no se, o tengo dudas	INF	infinitivo (préstamos del español)
IRR	irreal	IN	partícula introductoria
IM	imperativo	NEG	negación
PL	plural	PAS	voz pasiva
PER	perfecto	PAR	participio
POS	posesivo	REL	pronombre relativo
RE	relacionador	RR	relación recíproca
TR	transitivo	VER	verbalizador

6 Temas relacionados con lengua y cultura

En este capítulo incluyo temas en los cuales hay una relación más clara entre lengua y cultura, y cuya inclusión me cuestioné mucho. Por una parte porque las dificultades de la traducción, o los géneros literarios tradicionales de un pueblo, no son temas que suelen incluirse en una descripción de la lengua, y uno de mis propósitos centrales era nada más completar dicha descripción. Por la otra, porque una parte de estos materiales no son producto de una investigación de campo, en particular el de la adquisición de la lengua.

Si me pareció importante incluirlos es, en el caso de los resultados de las investigaciones sobre la adquisición que han venido a cuestionar los paradigmas tradicionales en este campo, porque son precisamente las particularidades tipológicas de la lengua, tratadas en el capítulo 4, las que al parecer determinan un proceso de adquisición distinto del habitual para lenguas europeas estándar (como el inglés, o el español), a partir de las cuales se habían establecido los paradigmas.

En cuanto a las reflexiones acerca de la traducción, y el rezo tzotzil, muchas veces los alumnos de la secundaria, en comentarios informales, se referían a las dificultades de la traducción. Inclusive acostumbran discutir al respecto, especialmente algunos conceptos de las materias que llevan en la escuela; aunque enfrentan continuamente esta problemática, pues la traducción es algo cotidiano para la mayoría de ellos, y no sólo en el contexto del aula. Esta es una más entre tantas dificultades que enfrenta la alternancia entre el español y el tzotzil. Después de múltiples intentos por evitarlo decidí incluir el rezo, porque muestra no sólo lo que suele ser un reducto de vitalidad en muchas lenguas, sino referencias culturales que no es posible encontrar de forma explícita en otro lado.

Pienso que cada uno de estos temas subraya de manera diferente el hecho de que se trata de una lengua con particularidades que apenas hemos explorado, pero cuyo conocimiento permite plantearnos con mayor seriedad la necesidad de la interculturalidad.

6.1 Estudios sobre Adquisición. Conceptos de espacialidad en tzotzil.

La adquisición del lenguaje humano siempre ha despertado interés, pero su constitución como disciplina en el campo de la lingüística es reciente. Cobra importancia en los años sesenta, ligada a las hipótesis chomskianas acerca de la existencia de una *Gramática Universal*, que se supone determinada por la facultad genética de los humanos para adquirir

una lengua. En la teoría de Chomsky la existencia de un mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD, “Language Acquisition Device”) es muy importante. Hasta la fecha el desarrollo de la investigación en adquisición continúa, ya sea siguiendo las líneas de trabajo de Chomsky o confrontándolas. Se conforma así lo que de León (2001) llama “dos líneas teóricas mayores” en discusión: la propuesta innatista y la constructivista, si bien la mayoría de los autores tiene posiciones intermedias entre ellas.

Los *constructivistas* consideran la capacidad del lenguaje como propia de la especie humana, al igual que los generativistas, pero privilegian el aspecto socio-interactivo o cognoscitivo del aprendizaje, enfatizando que en sus etapas tempranas éste va asociado a categorías sociales y cognoscitivas. De acuerdo con dicho enfoque, las interacciones de rutina con el ambiente van produciendo formatos que los pequeños organizan gradualmente. El enfoque cognoscitivo como también se le llama, plantea que los niños poseen mecanismos restrictivos que les ayuden a resolver la asociación del lenguaje con la referencia. Se propone que tales mecanismos pueden ser ciertas categorías mentales como agente, paciente, animacidad, etc. a partir de los cuales desarrollan gramaticalmente un proceso en el que se asocia forma y función. Conceptos básicos de carácter espacial (movimiento, agentividad, gravedad, contenido) dan los fundamentos para el desarrollo del lenguaje.

Una inspiración fundamental en esta teoría se apoya en los argumentos de Piaget, acerca del desarrollo cognitivo del niño. Piaget y otros, sostienen que el desarrollo cognitivo y el lingüístico no tienen el mismo crecimiento. El desarrollo cognitivo comienza mucho antes que el del lenguaje, y la inteligencia apoya el desarrollo de ciertas nociones cognitivas necesarias al lenguaje. Pero al principio no hay una relación estrecha, sino hasta que ya hay cierto desarrollo cognitivo. Algunos de los argumentos en que se apoya esta afirmación tienen que ver con la expresión del espacio. Hay bastante trabajo experimental que indica que el niño antes del año y medio puede poner en relación objetos: encima de, dentro de, etc. Aunque no hable todavía de nociones espaciales, las tiene y opera con ellas. Los cognitivistas proponen nociones espaciales “básicas” y universales que el niño aprende primero, como las de soporte, inclusión, etc. Pero también se da el caso de que el lenguaje a veces antecede a lo cognitivo de manera “vacía”. Las expresiones para los colores aparecen

antes que la noción, por ejemplo. Los niños saben qué es un color y pueden reproducir los nombres, pero en realidad no distinguen los colores al principio.

Las hipótesis chomskianas entran en contradicción con las ideas de los relativistas, en boga en las décadas de los 40s y 50s. Para los relativistas, las distintas maneras de enfocar un evento corresponden a distintas maneras de representarlo. Sus formulaciones más radicales han sido muy criticadas y relegadas. Sin embargo, ahora se rechaza al enfoque centrado sólo en los procesos *universales y cognitivos generales* y se vuelve la atención sobre la *diversidad*, se ha hecho una revisión de los problemas que analizaron los relativistas.

La mayoría de los estudios sobre adquisición se realizaron sobre lenguas europeas: inglés, alemán, etc. Realizados con distintos métodos, al principio produjeron “modelos” ampliamente aceptados que postulaban etapas en el desarrollo de la adquisición del lenguaje bastante regulares, lo cual dio lugar a generalizaciones que ahora se cuestionan. Uno de los modelos más aceptados, por ejemplo, postula a) la *etapa prelingüística*, b) la *holofrástica* (de los 12 a los 18 meses donde el significado depende del entorno) y c) la *dos palabras*. Dado que el inglés es una lengua con poca morfología, estas etapas se establecieron en términos de “palabras” aunque posteriormente se trabajó con el número de morfemas por emisión, y se dejó de hablar de la edad del niño para referirse a su edad lingüística. De manera que, por ejemplo en la etapa I de esta clasificación con base en los morfemas, los niños producen 1.75 morfemas por enunciado. Al parecer hay una relación entre la etapa y las categorías lingüísticas que se utilizan, de manera que en la etapa III (2.75 morfemas por enunciado) ya se usan los tiempos verbales. Sin embargo, como no todas las lenguas tienen la misma cantidad de morfemas, esta clasificación no dice nada a la hora de comparar el índice de complejidad morfológica entre un niño esquimal y uno inglés.

Lo cual lleva a cuestionar paradigmas contruidos con base en el análisis de una variedad reducida de lenguas. Así, un enfoque tipológico de la adquisición enfatiza el efecto de diversas estructuras lingüísticas en la construcción temprana de la gramática. Los estudios de estructuras lingüísticas tipológicamente distintas, como el tzotzil y tzeltal, así como del chino mandarín y el coreano, entre otros, han demostrado que la lengua materna tiene un efecto en la representación del espacio, el movimiento, la trayectoria, las relaciones de

gravidad y la topología; así como en las etapas tempranas de adquisición del léxico, donde se suponía que los sustantivos se aprendían antes.

De la línea teórica a la cual se adscribe el investigador depende la importancia que le da a los factores que determinan la adquisición, ya sea el mecanismo genético postulado por Chomsky, factores cognitivos, el tipo de *input* (*baby talk*) que recibe el niño, o una interacción entre los determinantes cognitivos y las particularidades de la lengua materna.

Actualmente la discusión se plantea en términos de qué factor es el preponderante en determinada lengua, y cómo interactúa con los otros. En maya k'iche', por ejemplo, se discute la importancia que pueden tener en la adquisición los factores perceptuales tales como los patrones silábicos de la lengua, la acentuación, etc. en contraposición a los semánticos, tales como la raíz verbal. Gómez (1998) afirma que hay lenguas donde los factores más importantes son los perceptuales, como el maya, el k'iche' o el huichol; mientras que aún en lenguas emparentadas (con el maya y el k'iche') como el tzotzil el tzeltal, así como en el inglés, el peso mayor lo tienen los factores semánticos.

6.2 La adquisición del tzotzil.

Los datos sobre adquisición del tzotzil y el tzeltal, así como del chino mandarín y el coreano, han refutado predicciones derivadas de teorías cognoscitivistas. En contra de ellas, de León (2001:23) sostiene que los verbos pueden aprenderse tan temprano como los sustantivos.

El tzotzil es una de las lenguas mayas donde más se ha estudiado la adquisición recientemente. Entre los temas que se han abordado destacan la adquisición de léxico temprano y de los espaciales. Ambos temas se analizan en medio del cuestionamiento a hipótesis universalistas acerca de la adquisición.

También se ha puesto más atención al *input* materno, factor que en el tzotzil comparte rasgos con el "habla materna" en general bastante descrita en la literatura de adquisición: vocabulario especial, oraciones simples, repeticiones. De León (2001) afirma que los estudios sobre adquisición son sobre todo zona de cuestionamientos. Para resolver los problemas que se plantean en este campo, hacen falta propuestas múltiples, las cuales comienzan a llegar mediante la integración de análisis desde la psicología, la lingüística y la antropología.

Las herramientas y métodos que tradicionalmente se han usado en adquisición son los estudios de muestras *transversales* (con el fin de obtener resultados estadísticos), así como el seguimiento *longitudinal* de un mismo niño (que suele asociarse al análisis de un problema específico). Metodológicamente cobran importancia la “muestra etnográfica ecológica” y la “muestra controlada” (de León 2001)

6.3 Conceptos espaciales.

Según la forma en que categorizan las escenas que involucran relaciones espaciales, Brown (1999) agrupa las lenguas en tres tipos. El concepto clave es la BLC (*basic locative expression*):

1. Lenguajes con verbo general. En las cuales la BLC es un simple verbo general, o dos, del tipo de los que se glosan como: ‘existe’, ‘ser’, o ‘cópula’. Estas lenguas incluyen el inglés, el español y el japonés, entre otras. El esquema sería, para el inglés: ‘Ser’+ ‘tiempo’ + ‘preposicion’ + terreno
2. Lenguajes con verbos de postura. Estas lenguas tienen tres o cuatro verbos distintos para expresar la BLC, y la elección depende de la información de la figura, si está ‘sentada’, ‘parada’, o ‘colgada’. Ocurre en holandés. Esquema para holandés: ‘Figura’+‘posicional’+ ‘tiempo’+‘preposición’+ ‘lugar’.
3. Lenguajes multiverbos. Existe un amplio rango de verbos, diez o más, en el BLC de la lengua. Codifican información específica de la relación locativa, del tipo de interioridad, medianía, etc. que en otras lenguas se codifican con adposiciones. Este es el tipo de lenguas en que se clasifican el tzeltal, y el tzotzil. Esquema para tzeltal: ‘Posicional’+ ‘absolutivo’+‘preposición’+‘tierra’+‘figura’.

Los conceptos espaciales pueden tener relación con la forma de orientación que prevalece en una cultura. Brown y Levinson han documentado dos tipos básicos de descripción locativa: el geocéntrico, que involucra puntos de referencia fijos basados en morfemas direccionales o en el terreno (como ‘el hacha está al lado del árbol’); y el egocéntrico, con el que estamos más familiarizados. Los datos que de León (1994) recopiló de niños tzotziles de Nabenchauk, Zinacantán, Chiapas, muestran que éstos dominan el sistema

geocéntrico¹ entre los 4-5 años, cuando los europeos aún no dominan sistemáticamente su derecha e izquierda, lo cual le lleva a suponer que quizá este sistema pueda orientar a una más rápida adquisición de tipos espaciales que las que son previsibles de acuerdo a las investigaciones de Piaget. Piaget afirma que la proyección de locación se adquiere después de las nociones topológicas de espacio. De León dice que el sistema geocéntrico inicialmente depende de cierta pertinencia social y posteriormente se asocia con direcciones absolutas; es decir, que de algún modo sigue un desarrollo cognitivo paralelo al esperable de acuerdo a las investigaciones piagetianas. Sin embargo, considera que es cuestionable la supuesta universalidad de los paradigmas de desarrollo infantil, aprendizaje y socialización basados en modelos eurocéntricos.

Muchos investigadores coinciden en que las lenguas mayas tienen conceptos de tiempo y espacio muy elaborados. Esta convergencia de opiniones ocurre entre los que han analizado las dimensiones espacio-temporales, tanto en el calendario maya, los sistemas rituales y cosmológicos, como la lengua. Brown (1991) afirma que al parecer los conceptos mediante los cuales los mayas manipulan el espacio tienen raíces muy evidentes en posicionales, direccionales y clasificadores nominales. El espacio podría ser un “principio organizacional fundamental” (*underlying organizational principle*) de la gramática, que relaciona su estructura con la semántica y con los tópicos culturales difundidos en las etnografías mayas. La relación entre los temas lingüísticos y culturales podría fundamentar una característica particular de la visión del mundo de esa etnia. Hay intentos de sistematizar los nexos, pero aún no hay datos sistemáticos de conceptos espaciales para elaborar una muestra representativa que permita postular una intersección entre lenguas y culturas mayas. Brown (1991) asegura que no han podido resolverse cuestiones como a) si existe relación entre el código semántico de discriminación de forma en clasificadores y raíces de verbos posicionales, con la semántica de otras partes de la gramática maya; b) cómo se relaciona la preocupación por la discriminación espacial, tan evidente en la relación gramatical, con otras formas de conceptualización espacial y acción; c) si existe o no un estilo particular de orientación en la interacción social, por ejemplo: en como se acercan, alejan, se ponen de

¹ De una forma muy burda: ‘arriba’ corresponde más o menos al este y ‘abajo’ corresponde más o menos al oeste, en Zinacantán. El sistema geocéntrico depende de puntos de referencia fijos en el panorama; señales o marcas destacadas en el terreno, señales sociales o términos cardinales con una función similar a las preposiciones en las lenguas europeas. De León (1994)

pie ante un visitante, etc. d) si hay algún elemento común en el sistema lingüístico, interaccional, de comportamiento, cosmogonía, que justifique la existencia de un componente holístico, así como patrones culturales en sus conceptos espaciales que se revelan en acciones en las sociedades mayas.

Brawn (1991) destaca que:

4. Las expresiones locativas en tzeltal incluyen deícticos, *dispositionales*, construcciones con partes del cuerpo, el sistema absoluto “arriba/abajo”, expresiones de movimiento, entre otros.
5. Es posible que haya una conceptualización del espacio diferente de la que se había considerado universal, ésta última basada en una definición egocéntrica y abstracta del espacio: tres planos en relación con el cuerpo humano, vertical arriba abajo, horizontal frente y atrás, y un horizontal izquierda derecha. En tzeltal nos parece que el cuerpo humano aparentemente no divide el espacio de esta forma egocéntrica. Más bien las relaciones espaciales son descritas muy específicamente en términos de la *gestalt* presentada por la localización, más la configuración de la figura en una base, con más especificación proveniente ocasionalmente de las partes del cuerpo.
6. El uso de deícticos es limitado, se prefieren las descripciones absolutas, donde por ejemplo dos objetos están relacionados, o están localizados en relación con los puntos cardinales (norte y sur) o con algo prominente del terreno. “Arriba/abajo” representa una conceptualización del espacio más abstracta, al igual que el sistema tzeltal de descripción de movimiento.
7. Hay diferencias entre Tenejapa y sus vecinos tzotziles de Chenalho, donde aparentemente usan ‘derecha’ e ‘izquierda’ rutinariamente. En Zinacantán el eje “arriba/abajo” es usado para definir el este y el oeste antes que norte/sur.

Con base en datos de la adquisición del maya tzotzil de Zinacantán, de León (2001) evalúa la coincidencia de la expresión temprana de conceptos espaciales con las expectativas de la psicología cognoscitiva. Afirma que la semántica de la lengua desempeña un papel central en la construcción de conceptos de espacio. Las preguntas que se hace de León son:

8. El papel que tiene el lenguaje en la adquisición de conceptos espaciales.
9. Si existe algún tipo de conceptos espaciales prelingüísticos que determine la adquisición del lenguaje como tal y

10 Si hay algún tipo de interacción entre los conceptos espaciales y las estructuras semánticas de las lenguas en el proceso de adquisición.

Ella encuentra que la semántica del tzotzil tiene un papel central en la construcción de conceptos de espacio en la adquisición. Algunos de estos conceptos, como los de interioridad, contenido, soporte, y efectos de gravedad, están presentes en el léxico temprano, pero “con el molde de las estructuras semánticas del tzotzil”. Otros conceptos son propios del tzotzil, por ejemplo posturas corporales que se codifican en una gran cantidad de raíces verbales, o la expresión de coordenadas del tipo de este/arriba - oeste/abajo, usadas como recurso locativo. Ciertos conceptos adquiridos pre-lingüísticamente (nociones topológicas, efecto de gravedad) no se presentan de manera abstracta ni se generalizan en diferentes contextos, sino que siguen los patrones de la semántica de la lengua y hacen los cortes tomando en cuenta la geometría, la forma, la orientación canónica del objeto, etc. Por ejemplo: *xoj* “insertar anillo o tubo” es una noción rara vez codificada en las lenguas, pero que los pequeños zinacantecos captan muy temprano; esto contradice lo previsible de acuerdo a las hipótesis piagetianas, respecto a que las codificaciones inusuales a nivel tras-lingüístico se adquieren tarde.

El espacio se ha tomado como un elemento clave en el surgimiento de los conceptos y del lenguaje. Se discute el hecho de que los conceptos espaciales estructurados precedan (como afirmaba Piaget), o no, al lenguaje. De acuerdo con sus observaciones, de León (2001) confirma que los niños zinacantecos muestran, como los europeos, un interés temprano por las relaciones espaciales. Sin embargo, no le parece evidente una relación causal entre la percepción, el concepto, y el lenguaje. Advierte la presencia de representaciones locales propias a la cultura desde etapas tempranas. Los niños zinacantecos aprenden las nociones proyectivas de la coordinada arriba-este/abajo-oeste, mas temprano que la noción proyectiva de derecha/izquierda prevista por Piaget para los europeos. Al parecer la representación espacial geocéntrica se aprende antes que la egocéntrica. Por todo lo cual concluye que la lengua interactúa con lo cognoscitivo; es decir, que los tzotziles se construyen con principios de carácter cognoscitivo pero también con principios lingüísticos y conceptuales mayas.

6.4 La problemática de la traducción

La traducción entre las lenguas indígenas y el español suele darse por resuelta, aún cuando un análisis más detenido puede mostrar bastantes dificultades en ciertos ámbitos de la comunicación, añadida a las diferencias lingüísticas y culturales que hemos venido revisando entre los hablantes de tzotzil y español. A pesar de la experiencia que existe en este campo desde la época colonial, algunos autores (como Aubry, 1982 y Pitchard, 2000, cuyos ejemplos menciono adelante) ponen en duda que la forma en que se hace actualmente sea la mejor; especialmente porque no toma en cuenta las diferencias culturales implícitas en ciertos conceptos. Como en muchos otros aspectos de la relación desigual que mantienen los pueblos indígenas con la lengua nacional, en éste, son también ellos los obligados a entender y buscar equivalencias de los conceptos claves en la lengua nacional para trasladarlos al tzotzil. Sin que el Estado haya dedicado recursos para facilitarlos, o inclusive para crear una escuela de traductores que transmita la metodología y experiencias acumuladas a lo largo de un contacto tan antiguo, impulsados sólo por la necesidad de comunicarse y un bilingüismo social bastante extendido, el éxito es desigual. Quizá no hay mayores problemas en el mercado, pero en el terreno jurídico, por ejemplo, ha derivado en todo tipo de injusticias y atropellos a sus derechos lingüísticos².

De suyo, los traductores suelen hablar de las dificultades que supone tanto el concepto, como la propias de su tarea. Entre las definiciones de lo que es una traducción Weller (2002) menciona que pueden ser restringidas, como la idea de que traducción es “la presentación de un *texto* en una lengua diferente a la que fue *escrito* originalmente”, o más amplias: “La transferencia de pensamientos e ideas de un lenguaje a otro, ya sea que estos lenguajes sean orales o escritos, tengan o no ortografías establecidas, o que uno o ambos estén basados en signos no lingüísticos”. Otra traductora, Frost (1993:11) se refiere también a las definiciones simplificadoras del oficio, y las dificultades que implica el hecho de que, como: el traductor *debe* “crear un texto que permita a los nuevos lectores el mismo uso que el texto original proporcionó a los primeros” entonces el conocimiento que tenga de la lengua meta debe ser mucho más profundo que el dominio que le pudiera dar el hecho de

² Un ejemplo de la falta de respeto a estos derechos lo viví en 1995. Etzín Gómez, uno de mis compañeros en un proceso penal que nos siguieron a partir de febrero de ese año, era tzeltal, y manifestó al Juzgado 1 de Tuxtla Gutiérrez que no entendía el español. El juez, para cumplir el requisito, hizo traer entonces a un perito

ser hablante nativo de esta. La traducción se puede realizar socialmente o de manera profesional; por ejemplo, para traducir en un proceso jurídico o legal, hace falta tener la certificación de “Perito traductor”, mientras que para una consulta médica basta con conocer lo elemental de la lengua para hacerse entender por un buen médico.

Por otra parte, la lingüística, la sociolingüística, y la antropología, aportan una serie de conocimientos acerca de la lengua y su uso social, con todos los cuales el traductor es capaz de dar cuenta de una manera más completa del *sentido*³ de los textos (ya sean escritos u orales) al pasar de una lengua a otra. Desde la gramática, el conocimiento de los procesos mentales que tienen lugar lo mismo para emitir como para comprender un texto, hasta las relaciones entre la lengua y su entorno cultural, así como las variaciones dialectales, o el registro necesario según el contexto de enunciación, son factores que el traductor debe considerar al hacer su trabajo.

El conocimiento del entorno cultural tanto de la lengua original como de la lengua meta, es clave en una traducción que no traicione el sentido del texto que se desea poner al alcance de nuevos lectores. Aubry (1982) menciona dificultades de orden léxico que los asistentes indígenas a un taller de tzotzil en 1977 tenían para traducir conceptos como “revolución”, “violencia” o “Constitución”. En algunos casos la dificultad léxica puede resolverse con préstamos, como los que reportan los alumnos de la secundaria: ya que “no hay palabras” para “avión” o “carro”, pues se dice “avión” o “caro” (ajustando la pronunciación al sistema fonológico del tzotzil en la medida que el préstamo es más antiguo). Hay otros niveles de dificultad. Por ejemplo, después de discutir un buen rato, un grupo de promotores de educación, llega a la conclusión de que la mejor manera de traducir “tolerancia” es *kuchem ku’un tajek*; fuera del contexto en que lo discuten y acuerdan, le pregunto a un Perito traductor⁴ de San Andrés qué significa *kuchem ku’un tajek*, y me dice sin vacilar: “he soportado tanto”. La semántica de una palabra recién creada puede necesitar de un proceso social más o menos largo que la legitime.

traductor *tzotzil* y siguió adelante con el juicio cuya sentencia tenía previamente determinada. Como Etzín contaba con abogado, ese hecho se convirtió en clave para demostrar la improcedencia del juicio.

³ De una manera simplista quizás, el sentido es el significado en contexto. Distinto del *referente*, que en las definiciones clásicas es el significado del signo; en un ejemplo también tradicional: “lucero de la mañana” y “lucero de la tarde”, el significado de *lucero* es el mismo, pero no su sentido.

⁴ Lucas Ruiz, también maestro y estudiante de la Maestría en Mesoamérica, de la UNAM.

Pitarch (2000) explora la forma en que un grupo de cuidadosos traductores de tzeltal hacen un esfuerzo por adaptar de la mejor manera posible los referentes culturales entre esta lengua y el español, en la traducción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. “Las palabras no son medios naturales de comunicación, sino que adscriben significados culturales específicos a aquello que refieren” afirma Pitarch, quien se vale de la traducción inversa para encontrar que los conceptos claves en el texto aludido son “ley” y “derecho”. La forma en que los traductores intentaron adaptar lo que podría corresponder a un género de literatura oral en tzeltal (y en tzotzil) *mantal*, permite vislumbrar todo un mundo. El término (seguramente de ‘mandar’, un préstamo temprano del español) significa, dice Pitarch (2000) “consejo” sobre lo que alguien debe o no debe hacer, aunque también se acerca a ‘orden’⁵. *Mantal* es una ética que guarda relación a) con el cuerpo, pues, le dijeron a Pitarch, “cuando una criatura nace no trae *mantal*”, éste lo adquiere conforme crece; b) con la estética, pues el *mantal* debe ser bello, hasta el canto de los pájaros puede ser *mantal* si hace reflexionar a los hombres. Posiblemente con estas últimas acepciones presenciamos un proceso de ampliación semántica del término en la cultura indígena, pues no es probable que correspondiera a la acepción original de “mandar”, pero este no es el asunto. La cuestión es que los traductores de la declaración de derechos humanos la titularon: “Mantalil jun” ‘Libro de la ley’ (-il sufijo generalizador) lo cual podría ser una traducción muy adecuada. Aunque no garantiza la comprensión, ni menos el acuerdo. Pitarch también apunta que la noción indígena de *derecho* se interpreta más en una lógica de “necesidad de complementación” (no todos los seres humanos son iguales, por eso se necesitan), de acuerdo con la cual, no todas las personas merecen el mismo respeto sino en la medida que han cumplido con todos sus deberes sociales, por lo que el respeto/derecho se adquiere progresivamente a lo largo de la vida.

Inclusive, como afirma Aubry (1982), lexemas con una referencia que parece evidente, como “comer”, tienen sus complicaciones. Así como en español un astro que da una vuelta a la tierra describe una revolución, pero un auto que da vueltas sobre sí mismo en una barranca, se ha volcado; en tzotzil no es lo mismo comer tortilla que comer dulce, o carne. “Si yo invito a un tzotzil a un restaurante y ahí nos sirven un *sirloin* con papas y lechuga, bolillo, postre y café, y a la salida del restaurante mi invitado encuentra a un compañero de

⁵ Laughlin, 1975, lo traduce al inglés también como *epidemic*.

su propia cabecera, éste empezará a saludarle con las fórmulas protocolarias de su pueblo. Luego, el primer tema de conversación será este: *Fíjate que todavía no he comido*. El menú del restaurante que carecía de maíz –la carne del hombre- de tortilla y de frijol no fue sino una larga sesión de probaditas que no corresponden a su concepto de comida. Había hartado botaneado, pero no había ‘comido’.”

En el Aguascalientes de Oventic, el ejercicio que con mayor frecuencia se realiza, aunque no el único, es el de interpretación. El bilingüismo (español tzotzil) en el municipio al cual pertenece el paraje supera el 40%. Sin embargo, la interpretación se hace necesaria muchas veces: a) en la cooperativa de artesanías, b) en la clínica, c) en la escuela, y eventualmente: d) en eventos políticos. Para leer noticias, textos escolares, o instructivos, se realiza a veces “traducción a la vista” de un texto escrito en español al tzotzil oral. Pero se usa con mucha frecuencia el fraseo, en los eventos de fin de cursos de la escuela, por ejemplo, era casi natural que los alumnos más pequeños que se sentaban cerca de los visitantes, nos tradujeran el sentido general y sintético de un chiste, o las partes de las presentaciones hechas en lengua indígena.

En ocasiones, en actividades relacionadas con la escuela, los alumnos de la secundaria realizan traducciones de textos que elaboran ellos mismos. La mayoría de las veces estas traducciones son del español al tzotzil. El español es la segunda lengua de la mayoría de las personas bilingües en la comunidad, pero las tareas y textos escolares suelen escribirse en español. Al parecer sienten más seguridad al escribir el español que el tzotzil; éste, aunque es su lengua materna, tiene una tradición ortográfica más reciente y un uso social muy limitado.

La traducción entre tzotzil y español, y español tzotzil apenas se ha estudiado, pues en general los hablantes de lenguas indígenas leen poco en su lengua materna, pues además del uso social restringido de la lengua, muchas veces se quejan de que los textos que existen en tzotzil están traducidos a variantes de la lengua diferentes a la que hablan. De cualquier manera, en las dificultades que presenta la traducción se expresan también algunas de las diferencias que existen en los sistemas lingüísticos del tzotzil y el español.

6.5 Arte y composición en lengua indígena

Aunque la mayoría de los temas que relacionan lengua y cultura resultan de interés, decidí incluir estos apuntes sobre el arte compositivo⁶ debido a que a la hora de recopilar el corpus, indagando en los espacios de funcionalidad de la lengua, me encontré con un género que me sorprendió por su belleza. Comencé con la idea –entre intuición y obviedad– de que el ritmo tiene algo que ver con la función poética del lenguaje⁷ en términos de las definiciones clásicas de Jakobson.

Una de las cosas que me llamaban la atención de las ceremonias y festividades en la zona donde realicé mi investigación de campo, es el ritmo tan peculiar que tiene la música, pero sobre todo la forma en que lo percibe la gente de ahí. Cuando los veía bailar sus sonos tradicionales, y después la música popular, me daba cuenta de que la manera de llevar el ritmo, la forma tan natural en que se balancean y parecen estar viviendo su música tradicional, contra la manera un tanto forzada, la rigidez de sus cuerpos al interpretar “La del Moño Colorado”, o alguna otra pieza más de moda, deben estar relacionadas con rasgos culturales que no son sencillos de captar.

Este ritmo particular debe marcar también de algún modo el arte compositivo expresado en oraciones y otras piezas discursivas que suelen acompañar no pocas de las ceremonias y celebraciones donde aún se toca la música tradicional. Inclusive, comentándolo con un amigo músico que vive en la región, me confirmaba algo que yo sólo intuía: “Además no puedes imitarlos fácilmente, por buen bailarín que seas, si te pones su traje y tratas de bailar con ellos se nota de lejos que no eres indígena. Creo que el problema es que el balanceo no se hace sólo con el cuerpo, es que les nace, como ellos dicen, del corazón.”

Otra particularidad habría que anotar además: hace muchos años la costumbre era tocar y bailar alcoholizados, de acuerdo a una tradición ancestral; pero mis conocidos no toman una gota de alcohol en sus celebraciones y ceremonias tradicionales, y así, “con sus cinco

⁶ El *arte compositivo* se refiere a lo que Montemayor (1999) llama *función compositiva* de la lengua, un proceso idiomático específico de la tradición oral en el cual, a través de cantos, rezos, relatos, se transmiten y reflejan los cambios y la continuidad del mundo indígena. Puede verse en plegarias y poesías usadas durante los servicios nupciales, funerarios o de autoridades civiles. En ellas el ritmo, la poesía, la versificación cumplen una función en cada situación.

sentidos”⁸ siguen tocando y bailando con el mismo ritmo y sentimiento que antes, casi en trance.

Con todo esto, me parece útil recordar que cuando Jakobson (1960) analiza la poesía de numerosos pueblos de Europa, anota que las características que distinguen a cada una, es precisamente en razón de que hacen residir la función poética en diferentes niveles del verso: en las palabras, en la sílaba, en la sintaxis, etc.

6. 6 Un rezo tzotzil

Cabe aclarar que en estas notas no pretendo referirme a la música o la danza indígenas, sino que se trata de un acercamiento a un género de habla al que Montemayor (1999) se refiere como “literario tradicional”, o “ceremonial tradicional” para Muñoz (1996:307). Mi *corpus* es un rezo que recogí durante el último período de trabajo de campo. Al oírlo, volvió a llamarme la atención el ritmo, la profundidad que cobra la voz del hombre que recita, al margen que, desde luego, el contenido de la plegaria posee una riqueza indudable en cuanto reflejo de una manera de vivir, expresión de una cosmovisión, una forma propia de dirigirse a la divinidad, etc.

Una particularidad que tiene este género de habla es su vigencia. Aún en comunidades indígenas donde el proceso de desplazamiento de la lengua originaria está muy avanzado, el género re-funcionaliza la lengua en determinados ámbitos, lo cual contribuye a la conservación y reinterpretación de normas comunitarias (Muñoz, 1996). Carmelino Martínez⁹, choʼl de Tila, Chiapas, afirma que este género también tiene plena vigencia en su municipio y que, por supuesto, el *Principal* que reza debe saber peticionar en lengua indígena, ya que “en español no vale”, es decir, no tiene efecto.

Montemayor, luego de efectuar con ayuda de un músico profesional un análisis de la melodía de un rezo maya cantado, de la Península de Yucatán, afirma que el rezo no tiene que ver con la música religiosa occidental sino que se trata de una estructura formal propia,

⁷ *La orientación hacia el MENSAJE como tal, el mensaje por el mensaje, es la función POÉTICA del lenguaje*, define Jakobson (1960, “Linguistics and Poetics”, en TA Sebeok, ed., *Style in Language*, Cambridge, Mass. MIT Press; traducción de JC)

⁸ Expresión de un músico indígena de la región en el documental “Son de la Tierra”, realizado por videoastas del Municipio de San Andrés.

⁹ Uno de mis compañeros de la Maestría en Lingüística Indoamericana.

quizás prehispánica¹⁰. Sugiere que podría ocurrir lo mismo con los rezos tzotziles. Yo no me atrevo a afirmarlo categóricamente debido al conocido sincretismo entre el mundo indígena y el “occidental” que existe especialmente en los terrenos de la religión, pero también en los ritmos, y quizá hasta en los géneros de discurso. Los instrumentos musicales tradicionales de los mayas de los Altos de Chiapas no son prehispánicos, eso es conocido... aún así, tampoco creo que se pueda negar que la música que producen tenga rasgos prehispánicos más o menos fuertes.

Si bien el análisis aquí no pretende ser completo ni mucho menos, incluyo la transcripción del rezo al que me refiero, al final. Debido a su extensión y mi incompleto dominio de la lengua indígena, ni siquiera he hecho todavía una glosa del mismo¹¹, así que comienzo con la primera “traducción” que en realidad fue una explicación general que me dieron mis colaboradores mientras la oíamos.

La oración se reza el 30 de noviembre en San Andrés, durante la fiesta al apóstol, en la iglesia. “Pero tiene su manera de decirse”, me aclaran. El hombre que reza es una persona culta, que sabe decir esos rezos, y respetable, no cualquiera puede hacerlo. En este caso es un hombre adulto, con una familia extensa, hijos y nietos. Muy pobre, pero respetado en la comunidad y que ha cumplido satisfactoriamente con algunos de los cargos rituales.

Relata uno de los promotores de educación: Llegan a la iglesia a mencionar a los santos primero, luego ponen la vela y regresan a la puerta y hacen la petición. La explicación que me dieron mientras oíamos la grabación (de acuerdo a mis notas de campo; ver en los anexos el rezo completo y su traducción por Lucas Ruiz, perito traductor de San Andrés) sigue, más o menos literalmente: “Tiene dueño la tierra, hay que pedirle al dueño que abunde el pollo por gracia del Señor para vender... ta pidiendo la sobrevivencia. El sabe que tiene límite, que haiga más vida después de él. Que haiga maíz. Luego piden dinero, pero sabe que tiene que trabajar. Que el Señor le de la paga para su ropa, su comida, como los demás. Que no pasa que voy a andar buscando chamba por ahí...”

¹⁰ “Largas exclamaciones que parecieran lamentos se alternan con una rapidez inusual de recitado. La melodía permanece a lo largo de la plegaria como un referente poderosamente persuasivo.” Montemayor (2001:20)

¹¹ Asunto que, para ser coherente con el sentido del rezo no debería preocuparme demasiado, pues como dice Montemayor (2001:14) “estos deben ser efectivos independientemente de que se les entienda o no, pues son una comunicación con entidades invisibles”. En este sentido habría que tomar en cuenta las referencias de Bauman y Briggs (1990) a Austin, en cuanto al discurso como performance; o la idea de Ong (1987:37) de las palabras vistas como “acontecimientos”, como “animadas de poderes”, especialmente en sociedades con fuerte tradición oral.

Claro que contado así, no tiene la solemnidad rotunda, fuerte, que deriva del hecho de que el (o los) interlocutores son santos y divinidades. Pero en sí mismo, el contenido del rezo tiene interés. Sin embargo si no tuviera una *forma* específica, donde la belleza verbal tiene el peso principal, no respondería a las exigencias del género.

Eso es lo que estudia Montemayor en los rezos mayas. El ritmo de los versos tiene una melodía que no está en el acento ni en la sílaba; el patrón musical recurrente, el léxico arcaizante, los rígidos pares (¿pares?, bueno en realidad son tríadas de referencias a lo mismo) semánticos del tipo de los que comienzan el rezo de abajo (“alabado sacramento, gran dueño de la vida, gran alférez...sagrado sol, sagrada gloria, sagrado hacedor...”) son apenas algunas de las características formales por las que hay que empezar a comprender una literatura oral, un arte verbal que ha alimentado y subsistido por más de quinientos años al lado de la oralidad a la que empujan los medios masivos de comunicación, y coexistiendo, según Muñoz de nuevo, con la lecto-escritura alfabética en una compleja interrelación.

El conocimiento de este género de habla ayuda a entender, en primer término el uso de un registro particular de la lengua, donde el tzotzil tiene plena vigencia. Una especie de reducto donde la vitalidad de la misma no está en cuestión. Por otra parte, es útil para acercarse a la enorme diversidad y riqueza de su cultura.

7. Contacto de lenguas. Repercusiones en los diferentes niveles de la lengua

El tzotzil ha estado en contacto con otras lenguas mayenses: tradicionalmente con el tzeltal y con el chol. También ha estado próximo a la zona zoque, y García de León (1972) menciona contacto con el náhuatl¹ hasta principios de la década de los setentas; entonces existía una zona con hablantes de esta lengua en Bochil y Soyaló, en Chiapas. Sin embargo, el contacto más evidente y conflictivo, el que actualmente conlleva la posibilidad de ocasionar mayores cambios en el tzotzil, ocurre con el español. Si bien esta afirmación se mantiene en el marco de un enfoque que Suárez y Lastra (1980) critican por “unilateral” ya que analiza las interferencias del español en las lenguas indígenas, pero no los reflejos que éstas puedan provocar en las variedades del español regional, es el acercamiento posible a partir del *corpus* que tenía, y lo presento con la idea de ofrecer un vistazo amplio a las repercusiones que tiene el contacto en la variedad de tzotzil que estudio. Los datos que recogí sobre el español hablado por los indígenas de Oventic no tienen la amplitud suficiente como para presentar una tipología completa del “español indígena”, tomando en cuenta la tendencia a minimizar la influencia de las lenguas indígenas en el español mexicano. Así que me limito a señalar las marcas más evidentes que resultan del contacto en un análisis contextualizado, con la idea de completar mi descripción del tzotzil y aludiendo a una dimensión que se menciona muy poco. Suárez y Lastra (1980) sostienen que existen una gran variedad de situaciones de contacto en nuestro país, y suponen que los efectos de este contacto en las lenguas podrían ser menores que la propia gama de situaciones posibles. Afirman que en México tenemos: zonas sin bilingüismo, zonas donde confluyen hablantes de más de una lengua indígena, actitudes activas para que los niños aprendan español y abandonen la lengua de origen, y zonas con bilingüismo relativamente estable, entre otras situaciones sociolingüísticas.

Inclusive en una misma comunidad podemos encontrar todas estas situaciones; aún en la región de Los Altos de Chiapas, donde el índice de monolingüismo en lenguas indígenas es importante, y aún cuando la dinámica de la comunidad mantiene ahí una presión que se ha resuelto hasta ahora en el mantenimiento de la lengua. De acuerdo con Suárez y Lastra (1980) el español indígena puede ser una etapa de transición hacia el castellano, pero aún así afecta la estructura de la lengua indígena y seguramente las normas “estándar” del español regional.

¹ Karttunen (1985) hace un estudio detallado sobre el contacto entre el náhuatl y el maya yucateco con el español.

De Granda (1999) comparte este punto de vista, pues afirma que ha habido un descuido para tomar en cuenta la influencia de rasgos de las lenguas indo americanas en la constitución del español americano. De Granda (1999) afirma que así como para explicar las diferencias regionales se analizan las características que tenían las sociedades antes de la conquista, la lingüística debería también tener en cuenta la historia, sin minimizar la situación de contacto y las consiguientes interferencias² derivadas de esa situación, aunque reconoce también la necesidad de tomar en cuenta que las causas de estos fenómenos pueden ser múltiples.

7.1 Contacto y conflicto lingüístico, contexto político.

Los conquistadores no distinguían entre tzeltales y tzotziles, y les llamaban *quelenes* indistintamente; es un hecho que por siglos ambas etnias han compartido, entre muchas características culturales, lenguas con la mayor cercanía entre las mayenses, como se explica en el punto 2.8 y 2.9. Si se acepta la idea de su relación genética, este tipo de contacto produce, según Weinreich (1953), fórmulas de conversión automática que quizá tengan relación con lo que testimonia uno de mis colaboradores, hablante de tzeltal de 12 años de edad, que convive con tzotziles en la Secundaria de Oventic; él asegura que no tuvo mayores dificultades para entender el tzotzil al llegar hace menos de un año, y lo aprendió enseguida.

Al igual que otros grupos étnicos, los tzotziles fueron sometidos a un intenso proceso de colonización que marca, en general hasta la actualidad, sus relaciones con la sociedad no-indígena y el Estado. Como consecuencia, en términos lingüísticos se establece una asimetría absoluta con el español, similar a la que, de acuerdo con los análisis de Flores Farfán (2001), ha provocado el decaimiento de cientos de lenguas en México.

Pero esta relación injusta y desventajosa ha provocado también movimientos de resistencia que, en el caso de los tzotziles, se han expresado a lo largo de toda su historia. Durante la Colonia destacan las rebeliones llamadas *milenaristas* del siglo XVIII, y después los levantamientos chamulas de fines del XIX y principios del XX. Pienso que esta resistencia ha tenido efectos en la lengua, de la misma manera que la organización de los nahuas del Alto

² Efectos inconscientes que impone la primera lengua sobre la lengua secundaria en un hablante bilingüe. Weinreich las define como “desviación respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir como resultado de contactos” (Weinreich: 1953:17). De Granda utiliza el término *interferencia* y *transferencia* indistintamente.

Balsas en contra de su anegamiento ayudó más que ningún programa gubernamental para revitalizar esa lengua (Flores Farfán, 2001). En todo caso, los movimientos de resistencia se constituyen en un vigoroso factor de fortalecimiento de la identidad que han permitido el mantenimiento de la lengua a pesar de las políticas *castellanizadoras* del Estado.

Quizá la memoria histórica no siempre se puede identificar de manera obvia en la manera como los tzotziles justifican sus acciones políticas, pero en los hechos está bastante presente. En todo caso *estuvo* unos meses antes del alzamiento, en octubre de 1993, cuando miles de indígenas de Los Altos marcharon sobre San Cristóbal y tiraron la estatua del conquistador Diego de Mazariegos de su pedestal en el atrio del templo de Santo Domingo. De la misma manera aparentemente inexplicable, el tzotzil mantiene su funcionalidad contra todo pronóstico, en los parajes, comunidades y espacios donde tradicionalmente la ha tenido. En una época que anuncia como inevitable la incorporación de todos al Estado nacional en condiciones de profunda desigualdad, estamos obligados a revalorar este fuerte sentido comunitario que en Los Altos que ha permitido sobrevivir a sus pueblos³ y mantener su lengua y cultura en un contexto de relativa proximidad con la sociedad no indígena. El trato discriminatorio a las lenguas originarias en nuestro país ha significado, en la práctica, el desarrollo del tzotzil en un nivel de proscripción, ya que, al igual que ocurrió con todas las lenguas indígenas en el país, su existencia fue vista básicamente como un *problema*⁴.

Es posible que la resistencia política que sus hablantes han protagonizado, haya sido también el factor más importante para el mantenimiento de la lengua. La resistencia fundamenta su adscripción a esa identidad indígena amplia donde se reconocen, y donde posiblemente se reproducen los factores de la propia resistencia cultural y política. Y es sabido que una lengua minoritaria hablada por una comunidad con fuertes lazos como tal tiene posibilidades de mantener su vitalidad (Baker, 1997). Esto, aunado a la alta densidad de hablantes en la región de Los Altos, ha sido más fuerte que el estatus económico inferior, el abandono por parte de las instancias gubernamentales y (todavía) los procesos de globalización que vuelven impracticable el monolingüismo a estas alturas.

Sin embargo, no puede descartarse el hecho de que, como la mayoría de las lenguas indígenas en México, se trata de una lengua amenazada. Si se usa la *Escala de Lenguas Amenazadas de*

³ “Pueblo” con un sentido de identidad cultural, no como locativo.

⁴ Medina (1999) considera que en el siglo XIX es cuando “aparece” en México el “problema indígena”.

*Fishman*⁵ para medir su vitalidad, el balance no es muy favorable. Su uso se circunscribe al ámbito familiar y comunitario, y aún cuando este ámbito es clave para el mantenimiento de una lengua según la propia escala, la falta de prestigio, la presión económica que impulsa a sus hablantes a salir en busca de opciones de trabajo, y la reducción de sus espacios de funcionalidad social, le restan vitalidad. Y si se valoran otros factores de la escala, el diagnóstico parece confirmado: el tzotzil apenas se escribe, casi no se lee y no cuenta con espacios en ningún medio de comunicación, fuera de unas pocas horas en la radio local.

Si a lo anterior sumamos que muchas escuelas trabajan conciente o inconscientemente en favor de la castellanización, las lenguas indígenas en Los Altos siguen amenazadas de sufrir un proceso de desplazamiento acelerado⁶. El riesgo existe hasta en lugares donde el reconocimiento de la identidad no es un problema. Por ejemplo, algunos promotores de educación comentando lo difícil que fue para ellos el curso de capacitación como promotores, concluían que sus dificultades se derivaban de su falta de dominio del español. Poco importa si en un análisis más a fondo se detectan otras causas que provocan esas dificultades, para los promotores justifica la decisión de hablar en español en las aulas, para “preparar mejor” a sus

⁵ Colin Baker (1997) resume la escala graduada que propone Fishman para evaluar el deterioro de lenguas amenazadas (Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional de Fishman 90-91 para Lenguas Amenazadas) que permite, por un lado medir qué tan amenazada está una lengua, y por otro ofrece un plan de acción para revertir el declive de las lenguas estableciendo prioridades para su mantenimiento.

La escala va de 8, que es la peor situación para una lengua a 1. En el grado 8 existe aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de esa lengua. Lo único que se puede hacer es registrarla para su posible reconstrucción.

Estadio 7. La lengua es usado por los mayores pero ya no por los jóvenes.

Estadio 6. La lengua es transmitida de generación en generación pero existe la necesidad de apoyar a las familias para conservarla, por ejemplo con guarderías. Para Fishman el uso de la lengua en la familia y la transmisión intergeneracional es la clave para su mantenimiento; ni la escritura, ni las instituciones pueden revertir un proceso de declinación si la lengua deja de hablarse en el hogar.

Estadio 5. Necesita apoyarse su escritura.

Estadio 4 Existe enseñanza formal en lengua minoritaria.

Estadio 3. Se usa en el trabajo cuando no hay interacción con hablantes de la lengua mayoritaria

Estadio 2. Servicios gubernamentales y medios en lengua minoritaria.

Estadio 1. Hay algún uso de la lengua minoritaria en la enseñanza superior, el gobierno central y los medios. Fishman insiste en que el estadio 6 es la clave, que el primer paso para mantener una lengua lo tiene que dar la comunidad que la habla. Los demás deben apoyar este factor, incluyendo el gobierno. Una de las críticas a Fishman ha sido hecha por Glyn Williams en 1992, quien considera que su trabajo es conservador, y su propuesta limitada al no tomar en cuenta la lucha por el poder, y el conflicto. Según Williams sus teorías están aisladas de lo que viven y opinan los participantes de la minoría lingüística.

⁶ Quizá no insisto suficientemente que, sin embargo, no sostengo que se trate de un proceso lineal, ni mucho menos regular. En opinión del profesor de la ENAH Miguel Hernández (comunicación personal), uno de mis maestros de tzotzil, originario de San Andrés, para él la educación ahí contribuyó al proceso de formación política de los andreseros, el mismo que les llevó a expulsar del Municipio a los ladinos que los explotaban.

alumnos en lo que ellos valoran como una necesidad, e inclusive que algunos elijan el español como primera lengua para hablarle a sus hijos.

El problema de todo esto es que me parece que estoy descubriendo el hilo negro, porque los factores que amenazan la vitalidad de la lengua han estado presentes (y quizá en algunas coyunturas históricas de forma mucho más dramática) desde hace más de cinco siglos. Es posible que, aún cuando representen un peligro para la diversidad lingüística, no sean los únicos determinantes a favor o en contra del desarrollo del tzotzil en su compleja interrelación con la sociedad no indígena. Las culturas mesoamericanas, y con ellas muchas de sus lenguas originales, han tenido hasta ahora capacidad para reproducir muchos de los elementos que las conformaban, adaptándose a la sociedad nacional. Es cierto que no ha sido un proceso idílico ni exento de contradicciones, pero es importante tenerlo en cuenta para no sobre simplificar el marco en el cual se produce la relación entre el tzotzil y el español.

Además, en los últimos años existe una mayor conciencia del valor de la lengua y la cultura propias, y este factor puede llegar a ser crucial para el desarrollo de los acontecimientos. Así que casi no vale la pena hacer predicciones en cuanto a las posibilidades de mantenimiento o de desplazamiento lingüístico. Pero quizá podría hablarse de posibilidades. En Oventic y otros Aguascalientes se ve la posibilidad de desarrollar sentimientos de respeto y reconciliación con la propia identidad y la del otro, se ve la posibilidad de mantener la funcionalidad de las lenguas indígenas, e inclusive de extenderla a ámbitos donde no la tienen, como la escritura. Se ve la posibilidad inclusive de que aumenten los niveles de inteligibilidad entre lenguas de la misma familia. Pero solo como posibilidades, en una interrelación compleja donde ningún conflicto ha terminado de ser resuelto, mucho menos los que nos confrontan con los proyectos homogenizadores de la sociedad no indígena.

Una de las primeras demandas discutidas por los rebeldes zapatistas con el gobierno federal fue la referente a los “Derechos y Cultura Indígena”, que incluyen desde luego sus derechos lingüísticos. Aunque el gobierno no tuvo argumentos para oponerse a las demandas indígenas, su irresponsabilidad ha impedido saldar la deuda histórica que el Estado tiene con los pueblos originarios. El diálogo entre los rebeldes y el gobierno está suspendido hace ya bastante tiempo, pero las comunidades zapatistas que declaran abiertamente su adhesión al movimiento, tratan de atender organizadamente los asuntos concernientes a sus derechos étnicos.

7.2 Contacto en el Aguascalientes de Oventic, Chiapas.

Con la idea de tener espacios donde realizar actividades culturales y de encuentro con *otros*, un par de años después de 1995 una serie de comunidades chiapanecas instalaron los Aguascalientes zapatistas. En la región de Los Altos, el Aguascalientes se encuentra en Oventic. Según el último censo, y según lo que sus habitantes manifiestan, el 99% de ellos es hablante de tzotzil⁷. Según las cifras oficiales hay cerca de un 46% de bilingües en San Andrés, el municipio al que pertenece. No hay elementos para calcular el nivel de bilingüismo en Oventic, pero seguramente es mayor. Sin embargo, las particularidades en el Aguascalientes conforman una situación especial, donde inclusive el conflicto diglósico⁸ parece atenuado. En la secundaria todos los maestros y los alumnos son bilingües, incipientes por lo menos.

Al realizar el primer período de mi trabajo de campo, me explicaban que “hay la comunidad de Oventic” (a donde no tenía acceso), con las viviendas dispersas de casi todas las comunidades de Los Altos, con su escuela primaria oficial bilingüe; “y hay el Oventic grande”, que puede ser casi un espacio virtual, pero donde a veces la consigna de que los rebeldes “somos millones” se convierte en un complicado asunto administrativo para los encargados del lugar. Es en este último donde se han realizado los encuentros políticos e interculturales nacionales e internacionales promovidos por los zapatistas, y se ha construido la Secundaria, que depende del municipio autónomo.

Además de las relacionadas con la Secundaria, en Oventic se organizan continuamente actividades: a veces es la *Clínica La Guadalupana* que imparte talleres orientados al cuidado de la salud, en ocasiones se ven reuniones de mujeres artesanas relacionadas con una tienda cooperativa que han instalado a la entrada, a veces son actividades religiosas, pues la iglesia de Oventic (del grande y el chico) está prácticamente en el centro del Aguascalientes. Otras

⁷ El 1% restante supongo que corresponde a familias no indígenas que han vivido siempre en San Andrés. Los muchachos de la secundaria me explicaron que estas familias, dado que no abusaban de los indígenas, nunca abandonaron el pueblo, ni tenían por que hacerlo.

⁸ Puede hablarse de *diglosia con bilingüismo*, considerando el contacto relativamente estable entre dos lenguas y donde cada una tiene su función (Lastra, 1992: 220); pero ni siquiera aquí se da esta situación. Así que tengo presente la definición de *diglosia* en los términos de Flores Farfán: una *relación asimétrica tanto en términos cuantitativos como cualitativos (...) ideologías y prácticas lingüísticas contradictorias que producen un conflicto lingüístico*; fuera del espacio del Aguascalientes y a veces también ahí, existe un *uso desigual de las lenguas en contacto* y la posibilidad de que el conflicto se resuelva con el desplazamiento y sustitución de la lengua indígena. (Flores Farfán, 1999: 33-70)

actividades de las que se suceden ininterrumpidamente son: competencias deportivas, reuniones, festivales de música tradicional y popular, talleres varios, así como trabajos de construcción, reparación o mantenimiento de las instalaciones.

La cuestión es que en todas estas actividades generalmente se reúnen hablantes de tzotzil de diversas variantes, y según la ocasión, de tzeltal, chol, zoque, español, o tojlabal. Además, en las instalaciones del propio Aguascalientes, reciben habitualmente a visitantes nacionales e internacionales que procuran comunicarse en español, pero que eventualmente lo hacen también en otras lenguas. Dependiendo de las personas y las actividades que realizan, se habla más en tzotzil y en español⁹.

Por otra parte, este mayor contacto entre hablantes de lenguas mayenses, aunque ahora puede verse con mayor claridad en los Aguascalientes, en realidad ha estado sucediendo también en comunidades de nueva creación¹⁰ desde hace por lo menos dos décadas: desarrollo de centros de población donde conviven y colaboran hablantes de dos o más lenguas mayenses, las cuales conservan y usan; añadiéndoles el español en algunos casos. Todo esto debe estar produciendo efectos que aún no alcanzamos a percibir en las lenguas, pero cuya repercusión se hará evidente en algún momento.

En la Secundaria, en términos muy generales, puede decirse que se habla español en las aulas, y tzotzil en el comedor, la cocina, dormitorios y demás espacios de convivencia. Un día acompañé a los niños mientras cocinaban, y noté que intercalaban en sus apuradas conversaciones expresiones como: *¿Qué vamos a dar pues?*, y desde luego préstamos como *avena* y *arroz*. En general no “mezclan” las lenguas, quizá ocasionalmente una frase como la anterior en español, pero generalmente mantienen separados los dos sistemas. Por ejemplo, se dirigían a mí en español, y luego seguían hablando entre ellos en tzotzil; explicaron luego que sus maestros les animaban a hablar en español, pero que no lo hacían muy frecuentemente. Los promotores de educación aclaran que han decidido usar como lengua vehicular en las

⁹ He llegado a pensar que los Aguascalientes no son los únicos lugares donde el *protocolo* (así explica por que la comunicación entre las diferentes etnias se realiza en español el Subcomandante Marcos en una entrevista de prensa) impone el español como lengua franca. Puede ser el caso que el español esté ganando terreno en el mundo desarrollado también, pero el caso es que en julio del año 2000 asistí junto con una mexicana residente en Suiza a una reunión de Comités de Solidaridad con el movimiento zapatista realizada en la región de La Selva Negra, en Alemania. Ella había prometido traducirme todo lo que pudiera, y para nuestra sorpresa no fue necesario, pues alemanes, vascos, franceses, italianos, finlandeses, catalanes y demás asistentes, hablaron *todo el tiempo* en español.

¹⁰ En la zona norte del estado me contaban de casos de convivencia de hablantes de dos y en ocasiones hasta tres lenguas distintas, lo mismo en la región Selva donde quizá era mucho más común.

aulas el español, para que los estudiantes lo practiquen, pero que cuando es necesario terminan la explicación en tzotzil. ¿Qué criterio usan para determinar que es necesario el tzotzil? No dieron una respuesta clara, pero al parecer depende de la actitud de los alumnos, de su falta de participación o de las respuestas a preguntas, y a veces de la petición explícita de los propios estudiantes.

Los alumnos de la Secundaria, así como algunos de los encargados del cuidado del lugar, son muy concientes de que se hablan distintas variantes de tzotzil ahí; lo que tampoco parece quedarles muy claro (y en el fondo les divierte), es cuál variante están hablando. Saben que no es igual a la de su lugar de origen, pero que tampoco es exacta a la de la comunidad de Oventic. Si el lenguaje nunca es estático, en Oventic la velocidad del cambio casi se toca; por lo menos en este particular *lugar de encuentro* donde parece estar desarrollándose una variante de tzotzil que incluye elementos de la mayoría de los dialectos tzotziles de la región, aunque predomina el de San Andrés. Esta situación puede repercutir en un fortalecimiento de la lengua, pues puede llegar a desarrollarse una especie de *lengua franca* que reduzca la distancia entre diversas lenguas mayas, las que conviven en los Aguascalientes; o sencillamente que exista mayor comunicación entre éstas.

Por lo que alcancé a ver en las entrevistas y durante el trabajo de campo, en Oventic coinciden con frecuencia hablantes de tzotzil, tzeltal, y chol. Si bien la mayoría de las veces hablaban en tzotzil o en español, las situaciones de habla que pude observar generalmente estaban marcadas por mi propia presencia, ya que por cortesía procuraban hablar de manera que pudiera enterarme de lo que decían; siempre que pueden, afirman, tratan de hablar en la lengua del otro.

Algo que me parece destacado en cuanto a la actitud lingüística en Oventic es el hecho de que no se nota mucha tensión ante el español (en una entrevista uno de los alumnos de la Secundaria me dice con mucha naturalidad algo como: “nos lo impusieron, pero lo necesitamos para comunicarnos con los que no hablan tzotzil”). Aunque muchos no están satisfechos del dominio que tienen de él, no eluden su uso ante los visitantes, y siempre están tratando de aprender nuevas palabras, formas gramaticales o expresiones, y buscando equivalencias en su lengua. A veces hacen juegos de palabras mezclando español y tzotzil, y a veces juegan también a cambiar entre tzotzil y chol, y muestran de pronto un vivo interés por el amplio léxico del tzeltal. La situación me recuerda el texto de los Hill (1999), en el cual

reportan en general una actitud mucho más tolerante ante el cambio lingüístico por parte de los hablantes indígenas, con la intención de preservar ante todo la solidaridad fundamental de la comunidad.

7.3 El español de Oventic

Desde que llegué a vivir en Chiapas, bastante antes de estudiar lingüística, me llamó la atención la sintaxis particular de las construcciones en español de los hablantes de tzotzil. Debido a que mi referencia era el dialecto de mi región de origen (noreste del país) con un marcado monolingüismo en español, y éste ya es distinto del que se habla en el centro o sureste del país, atribuí el español que oía a *diferencias regionales*, pero no tenía idea de que era una 2ª. lengua para sus hablantes. Luego me di cuenta que la sintaxis diferente, como la de algunas oraciones contenidas en la larga cita abajo, era más o menos marcada dependiendo del dominio que el hablante tenía del español. Pero en cualquier caso con una cierta regularidad, lo que hace pensar que está ocasionada por una causa común.

Este tipo de español volvió a captar mi atención durante una de las primeras entrevistas que hice con Bernardo, un hablante de Oventic, al final del primer período de trabajo de campo (diciembre 2001). El propio entrevistado me lo señaló más de una vez, explicándome: “es que nosotros no hablamos español, sino *castía*”; en otro momento se refirió a su variedad de español llamándole: “español según”. El entrevistado tenía unos 17 o 18 años de edad (como muchos tzotziles, no lo sabía con certeza), refirió haber aprendido el español (usándolo, antes sólo lo oía) dos años antes, y mientras construía lo que serían las ventanas de nuevas aulas para la secundaria, contaba la historia de su escolarización y los juegos que acostumbraba de niño:

Bernardo: Mi papá se mete mucho a trabajar en la tienda y mi abuelo me lleva al campo. El me quería mucho. Me cuenta cuentos, chistosadas...(…) ...raíces. Son raíces duros. Me enseña mi abuelo que hay que trabajar pero divertirme. Sueña como cuerda de guitarra, aunque duro la raíz. Me lleva a trabajar pero medio jugando. Dice que hay que ver, aprovechar las temporadas que vienen. Luego de arrancar, sembrar. Llegan muchos pájaros. Hay que saber enfrentarlos con trampas. Con hilo y arbolitos flexibles que doblan sin romperse. El hilo agarra la patita al pájaro y lo deja colgando. Los comíamos porque trae buena carne. Cinco, diez. A veces quedo ahí un día y agarro varios para cenar o desayuno. A veces agarro uno cada quién de la familia. Ocho, nueve, diez años, era mi trabajo.

Antes de irme a trabajar era yo pastor. Eran borregos de verdad, grandotes. Sus cachos bien grandes, con mucha lana, así de grande. Hay que pastorearlo. No dejan machos porque pelean mucho. Los venden. Hasta nos llegó a cien. Hay que hacer un pinche corral, aparte machos y hembra para que no peleen. Ya que quiere macho la hembra buscas el bueno. Los de ahora son chiquitos, ya no tienen buena raza. Casi los podías montar esos. Más los cuidaba mi hermana, con ella nos íbamos. Hay machos pero bravos. Los cachos como vaca o toro. Los muy bravos los amarrábamos. Una vez soltó uno y lo corrió mi hermana. No sabía yo que

hacer, le avisé a mi mamá. Pero no le tienen miedo. En el suelo vienen a rematar. Pero cuando estemos en el suelo ya no nos alcanza bien.

Teníamos casa de paja. Ahí mismo cocinábamos y dormíamos, mi abuelo cuidaba que (a la paja) no le entre el monte. Tenía mucha, pero ya no hay. Luego teníamos una casa en nuestro terreno para cuando llueve. Aunque llueve fuerte ni ruido se escuche.

La idea de la larga cita es no descontextualizar tanto el discurso y permitir apreciar esta variedad de español en una primera ojeada, desde una perspectiva parecida a la de un hablante monolingüe de español, como la que tenía yo al llegar. En los anexos incluí más textos de los alumnos de la secundaria, pero Bernabé tiene la particularidad de ser especialmente conciente de no dominar la variante estándar de español.

La cuestión es que no puede ser casual que los hablantes de tzotzil tengan las mismas dificultades con las conjugaciones, los tiempos, el uso de preposiciones, la falta de concordancia en género o número, o la misma tendencia en el orden de palabras. No se si en otras regiones del país el español regional haya llegado a adquirir las formas que tiene principalmente a partir de cambios internos. Pero aunque suene a obviedad, no me parece que sea el caso en San Andrés.

7.4 Efecto interlingüístico

Aún cuando el contacto de lenguas puede ser tan antiguo como la humanidad, la sociolingüística del contacto es relativamente reciente¹¹. En el capítulo siguiente hablo de la historia del concepto, pero en éste tomo como referencia principal el trabajo de Weinreich de 1953. El efecto interlingüístico es difícil de demostrar debido a que el cambio lingüístico puede estar motivado tanto por factores externos –el contacto- a las lenguas, como por la dinámica interna de las mismas. Sin embargo, no hay duda de que el contacto produce efectos en las lenguas cuyo análisis minucioso requiere analizar por separado cada nivel de las lenguas involucradas, lo que Flores Farfán (1999: 71) llama sus *aspectos gramaticales*. Cuando de acuerdo con esta gramática¹² una interferencia previsible no ocurre, es necesario examinar los factores extralingüísticos que determinan el hecho.

¹¹ Flores Farfán (2000:145) afirma que en México, por razones que podrían ser objeto de un amplio trabajo, son pocos los estudios consagrados al estudio de los efectos recíprocos entre las diversas lenguas indígenas del país y la lengua nacional.

¹² Entendida como la descripción de los niveles clásicos de la lengua: fonología, morfosintaxis, etc. John Gumperz (1981:21) dice que es “el sistema de reglas que gobiernan a una lengua en su conjunto (inclusive) el conocimiento (inconsciente) que de la estructura de cada lengua tienen sus hablantes.”

Según Weinreich (1953) las interferencias se originan porque la identificación parcial de sistemas reduce el trabajo al hablante bilingüe. Aunque son fenómenos que ocurren independientemente de su voluntad, en su producción influyen variables individuales tanto como sociales, relacionadas con la situación particular de cada lengua. Entre las individuales me parece importante mencionar el tipo de bilingüismo (coordinado o subordinado, según el esquema del mismo autor) que ha desarrollado el hablante.

Weinreich (1953: 140-141) propone una serie de categorías para analizar las interferencias que se presentan en cada nivel: en el fonológico, ocurren fenómenos de sub- y sobre-diferenciación, sustitución, y reinterpretación; en el nivel léxico, tenemos préstamos; en el sintáctico, puede haber entre otros, transferencia de relaciones gramaticales; y en el semántico, son comunes los calcos y especializaciones.

Hay interferencias que se pueden esperar en hablantes cuya lengua primaria es alguna perteneciente a la familia maya (en el caso de los hablantes de español hablando una lengua mayense puede esperarse que ocurra lo contrario, es decir la sub-diferenciación fonémica de estas mismas series de consonantes glotalizadas). No pretendo hacer un registro exhaustivo de todas las interferencias que encontramos tanto en el tzotzil como en el español como resultado del contacto, sino únicamente no pasar por alto este fenómeno acerca del cual los hablantes han desarrollado una sensibilidad que se refleja en sus actitudes lingüísticas. Ejemplifico juntas las interferencias del tzotzil en el español y las del español en el tzotzil.

7.5 Interferencias en el nivel fonológico

El tzotzil, como se puede ver en el capítulo 3, cuenta con 21 fonemas consonánticos y 5 vocálicos. La diferencia más obvia entre los dos sistemas fonológicos es que el tzotzil tiene consonantes simples y glotalizadas, estas últimas son sordas: /pʔ/ la oclusiva bilabial sorda glotalizada, /tʔ/ la oclusiva alveolar sorda glotalizada, /tsʔ/ la africada alveolar sorda glotalizada, /chʔ/ la africada alveopalatal sorda glotalizada, /kʔ/ la oclusiva velar sorda glotalizada, y /ʔ/ la propia oclusiva glotal sorda, que por cierto encontramos siempre en posición inicial en las palabras que comienzan con vocal.

Las demás consonantes son parecidas a las del español en cuanto a puntos de articulación, pero en español no tenemos la /ts/ africada alveolar sorda (el fonema inicial de *tzotzil*, aunque en español se escribe con la grafía heredada de la colonia). Además en tzotzil no está completa

la serie de las sonoras, aunque si existe la /b/ oclusiva bilabial sonora, pero no la /d/ dental, ni la /g/ velar, y tampoco la /f/ fricativa labial, la /ñ/ nasal palatal, ni la vibrante múltiple; y en algunos dialectos (incluyendo el de Oventic) tampoco la /w/ semivocal. El acento es agudo siempre.

Al comparar la fonología del español y las lenguas mayas hay diferencias obvias: las lenguas mayas tienen consonantes simples y glotalizadas, lo cual constituye una fuente de interferencia fonémica. Es posible que un hablante cuya primera lengua sea el tzotzil, al hablar español haga una sobre diferenciación fonémica en algunas consonantes, me parece que se manifiesta en lo que globalmente percibimos como *la entonación* con que hablan el español, pero como para nuestra lengua las glotalizaciones no son pertinentes, no llaman tanto la atención.

En cambio, se notan más subdiferenciaciones como: /karo/ por /ka o/; /kantela/ por /kandela/. Otro fenómeno puede ser la sustitución fonológica debida a que la lengua carece de los fonemas /f/ y /d/; y el fonema /r/ sólo existe en préstamos del español. Ejemplos:

/Loša/ por /Rosa/, /Pelipe/ por /Felipe/, /pinka/ por /finka/, /soltaro/ por /soldado/

Debido a la fonotáctica del tzotzil, se pueden producir fenómenos de elisión y reinterpretación: /ihiniero/ por /inxeniero/; /baltillo/ por /baldío/, etc.

Otro efecto del patrón silábico del tzotzil sobre el español puede verse en la manera como nativizan muchos de los nombres personales (reinterpretación de algunos fonemas y ajuste a las restricciones de su patrón silábico): *Man* en lugar de 'Manuel', *xMal* en lugar de 'María', *Xun* en lugar de Juan, *Petul* en lugar de Pedro, etc.

7.6 Interferencias en el nivel morfosintáctico

El sobre uso de los posesivos en español es una interferencia muy frecuente en los hablantes de tzotzil: *Es su culpa de los gobiernos...* por 'Es culpa del gobierno'; ocurre porque en tzotzil los prefijos posesivos son obligatorios para una buena cantidad de sustantivos, como se explica en el punto 4.9.

Encontramos falta de concordancia entre nombres y adjetivos, tanto en género como en número. En tzotzil no hay concordancia de número entre el adjetivo y el sustantivo, pues para indicar la pluralidad basta con marcarla en el nombre (ver 4.10 y 4.12); de manera que se dice: *ox-mut* (tres gallina) lo cual corresponde a 'tres gallinas'.

Tampoco hay concordancia de género, así que la carencia de esta categoría produce formas como: *Una vez soltó uno y lo corrió mi hermana...* en lugar de: ‘... y la correteó a mi hermana...’ o como en: *Son raíces duros*, en lugar de ‘son raíces duras’.

Otra interferencia muy frecuente tiene que ver con la expresión de relaciones locales o de pertenencia. En el tzotzil existe casi una sola preposición (ver 4.11), la cual además no es necesaria en todas las construcciones.

Por eso en el español de Bernabé falta muchas veces la preposición, por ejemplo: *A veces agarro uno cada quién de la familia*; en lugar de “*para cada quién de la familia*”. Además, en tzotzil el orden de palabras (ver 5.2, inciso c y 5.3) es lo bastante fijo (VOS) como para inferir a partir de él la función gramatical, no les hace falta el equivalente de nuestra marca de dativo, y así para decir: ‘correteó a mi hermana’ dice: *lo corrió mi hermana*.

Son también comunes los calcos morfosintácticos del tipo de: *Está triste mi corazón* por ‘estoy triste’, o *lo está pensando*, por ‘está pensando en (está nostálgico por)’. En tzotzil hay un verbo *xi* que se usa a veces al final de una frase para expresar que lo que se dijo es una cita, más o menos literal, de lo que dijo alguien más; es decir discurso referido. Es común entonces que en español, sin marcación formal para el discurso referido, terminen un discurso de este tipo con un “¡diice!” enfático, que alarga la vocal alta.

7.7 Préstamos.

En el tzotzil que se habla cotidianamente hay una gran cantidad de préstamos del español. En la mayoría de las transcripciones de incluyo en este trabajo puede constatarse, aún en materiales como el rezo, dicho por un hablante casi monolingüe en tzotzil (entiende español, pero rara vez lo habla). Se sabe que uno de los primeros efectos del contacto de lenguas es el *préstamo* de material léxico, aunque hay dificultades de orden metodológico para distinguir un préstamo de un cambio de código. Elementos a favor de clasificar un material léxico como préstamo es tomar en cuenta que éstos generalmente se modifican morfológicamente, ocupan vacíos en el sistema al que son integrados (*hasta*, y *para* en el mexicano; *pero* en el tzotzil), y no resultan agramaticales en el sistema. Flores Farfán (1999: 140) distingue entre préstamos simples y préstamos integrados, lo cual se corresponde más o menos con la antigüedad en el uso del material léxico en la lengua. Se supone que cuanto mayor es la carga gramatical de una palabra más puede llegar a modificar el sistema al que se integra y más tiempo de contacto se

requiere para que ello ocurra. Superficialmente puede decirse que los préstamos más integrados al tzotzil siguen más o menos el patrón de los préstamos del español al náhuatl (Lockhart: 1976): animales, instrumentos: *vakax*, ‘vaca’, *ka*, ‘caballo’ *asaron*, ‘azadón’ *asaluna* ‘azadón’, *axux* ‘ajo’ etc. etc.

Hay algunos préstamos del español en el tzotzil que cubren vacíos del sistema, como el *pero* con que inicia el párrafo de abajo. En este pequeño texto escrito por uno de los promotores de la Secundaria de Oventic (la traducción libre abajo es de él también) señalé los préstamos, y la traducción, en negritas:

(1) **Pero** ja’ no’ox xkaltik ya’el, ilvaneje k’alal sna xk’elbane. (2) Jech k’ucha’al **meriko** xkaltik. Ja’ ta-spoxta buch’utik ip. (3) “Ta jpoxtatik, ta jsa’tik vomol **haber** mi skel. (4) Ta xkak’be jutuk **s-kantela**, ja’ to jech te xkol-o jutuk li chamel. Mi mu xkole ta jsa’tik jutuk vomol”.

Pero sólo vamos a decir curandero cuando sabe curar. Es como un médico, digamos. Es el que cura a los que están enfermos. “Vamos a curarlo, vamos a conseguir medicina, a ver si se cura. Voy a ponerle un poco de vela porque así se cure un poco la enfermedad. Si no se cura, vamos a conseguir un poco de medicina.”

En la oración 3 (mi traducción): ‘Vamos a medicinarlo, vamos a buscar medicina **a ver** si se cura’, el préstamo podría ser más bien un cambio de código, pues el verbo “ver” existe en lengua indígena (supongo que se trata de “ver”, sólo que respeto la transcripción hecha por el estudiante donde **a ver** fue escrito como **haber**; la traducción en negritas es suya). En la oración 4 *s-kantela* ‘vela’ está posesivada con el morfema tzotzil de 3ª. persona singular, lo cual nos remite al siguiente fenómeno.

Hay numerosos préstamos del castellano en el tzotzil que se pluralizan con el sufijo *-etik*, que se usa en nombres no poseídos: *colonia-etik*, ‘colonias’; *krixchano-etike*, ‘cristianos’; *simoron-etik*, ‘cimarrones’. Este tipo de fenómenos habla de préstamos plenamente integrados, una modificación importante en las lenguas debida al contacto. En náhuatl ocurren fenómenos de este tipo en la etapa 3 de contacto (Lockhart: 1976, Flores Farfán, 2001) entre el náhuatl y el español. Esta etapa se caracteriza por una mayor influencia del español en el náhuatl que manifiesta la expansión del *bilingüismo como fenómeno social*.

7.8 El cambio de código

Varios autores coinciden en subrayar lo difícil que es distinguir entre los elementos extranjeros de una lengua, los casos de préstamo y los casos de cambio de código. En

situaciones de contacto, el material de la otra lengua usado por hablantes bilingües suele ser de los dos tipos. Existen pruebas lingüísticas rigurosas con sus propios alcances y limitaciones para tratar de distinguir estos dos fenómenos, el hablante no puede hacerlo con base en su propia conciencia. La discusión al respecto tiene interés porque existe una hipótesis respecto a que el cambio de código podría llevar más fácilmente a la sustitución (desplazamiento de la lengua indígena por el español), mientras que el préstamo podría ser una forma de adaptación y resistencia a la sustitución.

Los Hill (1999) desarrollan el tema de *Cambio de Código* entre el español y el náhuatl de la zona de La Malinche, al cual caracterizan como “lengua sincrética” (Hill y Hill 1999:71-76). Señalan que lo primero a tener en cuenta es que si los hablantes ignoran que están usando material de otra lengua en su discurso, no se trata de un cambio de código. Esto ocurre en español, por ejemplo, cuando hablamos de *roast beef*, o *habeas corpus*, expresiones que deben ser consideradas préstamos, ya que: “el verdadero cambio de código se encuentra solamente en el habla de los bilingües”. Para los Hill (1999:379) lo central del *cambio de código* es que constituye “un uso *auto consciente* de material foráneo a fin de crear una *yuxtaposición significativa* de distintos sistemas lingüísticos. Por medio del cambio de código, los hablantes bilingües agregan significado a su discurso mediante la evocación de diferentes matices emocionales, valores y contextos que están asociados con los sistemas lingüísticos en sus repertorios.”

La yuxtaposición de sistemas lingüísticos es explotada con propósitos similares por hablantes bilingües en comunidades muy diversas. Desde una perspectiva funcional se distinguen dos funciones principales para el cambio de código: el *situacional* y el *conversacional*. (Hill y Hill, 1999:390) El *situacional* tiene que ver con el contexto de alguna forma, ya sea que éste se refiera al tópico, la jerarquía del interlocutor, la situación del evento de habla, etc. En todo caso es bastante identificable y predecible. En cambio el *conversacional* ocurre sin una relación directa entre el acto de habla y el cambio, por lo que no es predecible, y su uso principal es con el fin de crear un efecto “metafórico”.

Un ejemplo de cambio situacional ocurre en los ejemplos abajo. El primero se produjo probablemente en función del interlocutor (el hablante se hablaba a sí mismo), y el segundo no deseaba involucrarme en la conversación, así que cambia a tzotzil para evitar enterarme del reproche que hacía a su compañero.

(1)

Descripción de clase/ 9 de julio. Ciencias Sociales; Corpus.

Las clases comienzan a las 0900 hora nacional, con pase de lista (...) El grupo es de 2do.

Promotora: *¿Dónde nos hemos quedado?*

Alumno: *Mi ma ache te na´...*

(Si tu no sabes...)

Promotora: *Vamos a escribir en sus cuadernos...*

(Comienza una sesión de catorce minutos de dictado en español).

(2)

Descripción de clase /10 de julio. Español; Corpus).

El maestro entra cuando uno de los alumnos estaba de pie, con intención de salir del salón. Uno de sus compañeros lo detiene suavemente por la camisa, él le dice en voz baja, en español, que va al excusado. Su compañero le contesta en voz más baja: *Ikantaxajut lo´ol. Ta xabat ta tajimol. Mala to.* (Es tu mentira. Ya te vas a jugar. Espérate).

Un ejemplo de cambio conversacional podría ser el (3). Todos los alumnos están hablando en tzotzil, incluyendo el narrador, cuyo papel es suplir en parte la ausencia de escenografía, o abreviar las puestas en escena manteniendo la continuidad. En esta obra interviene en tzotzil la mayor parte de las veces, excepto para señalar el final de un acto y el principio de otro. En el ejemplo lo que señala es que ha pasado tiempo entre los hechos que se escenifican de la misma manera y con el mismo cuadro de actores. Dado que no es seguro el propósito metafórico del hablante, podría tratarse de lo que Flores Farfán (1999) llama *cuasi* cambio de código.

(3)

Evaluación Ciencias Sociales del 27 de julio 02; del Corpus

Los alumnos presentan una obra de teatro sobre derechos de las mujeres, y termina el primer acto con un intercambio verbal en tzotzil:

-Chi jelav kutik batel (´nos vamos a retirar´)

-Lek jelavanix batel (bien, se pueden retirar)

-Tek oyan cha´a (adiós pues)

-Lek cha´a yu ni jech (está bien así)

(Interviene el narrador en español): **Después de un tiempo...**

-Li oyune (aquí estoy)

-Mi li´ote (aquí estás)

Flores Farfán (1999: 219) propone otras funciones para el cambio de código en el contacto entre el náhuatl y el español, en el Balsas:

1. Comprensibilidad
2. Usos emblemáticos (en seudo y *cuasi* hablantes del náhuatl)
3. Usos argumentativos
4. Uso de interjecciones y marcadores discursivos (en versión más suave, dentro de la oración, *cuasi* cambios de código)
5. Como forma de guardar distancia
6. En narrativas
7. En groserías.

Estas funciones también las podemos encontrar (y quizá algunas más) en el contacto tzotzil-español. Algunos ejemplos que podrían cumplir con estas funciones (en negritas):

(1)

Anoté este caso como “cambio de código” relacionado con el propósito de comprensibilidad, porque intenta aclarar el sentido de la obra de teatro inclusive para los hablantes de tzotzil; sin embargo podría también tomarse como un simple tipo de traducción (parecido al “fraseo” que se menciona en el capítulo 6).

Evaluación Ciencias Sociales 27 de julio 02/ *Corpus*

Un grupo de alumnos presentan una obra de teatro en tzotzil de unos 20 minutos. El público son sus compañeros de clase, maestros y visitantes (hispanohablantes la mayoría). Se escenifica una charla familiar y luego la ceremonia que en nuestra cultura identificamos con “pedida de mano”; al final un alumno explica en español:

“En la Ley las mujeres tienen derecho (inaudible) de credo, obligaciones, ir a todos lados y a trabajo cristiano; tienen derecho a recibir un buen salario justo. También nos dice que tienen derecho a participar en tener un cargo para el pueblo. Así como vimos en el teatro que tienen derecho de elegir sus parejas, obligación de sus padres y a no ser obligada a la fuerza. Esto es lo que pude explicar un poco compañeros.” (Aplausos)

(2)

Un ejemplo relacionado con el inciso 2. En un comunicado de la Comandancia del EZLN, publicado el 28 de julio de 2003 en la prensa nacional (anexo 1), explicando la instalación de la Junta de Buen Gobierno en Los Altos:

La Junta de Buen Gobierno Altos de Chiapas (que abarca parte de los territorios donde se encuentran los municipios gubernamentales de los Altos de Chiapas y se extiende hasta Chiapa de Corzo, Tuxtla Gutiérrez, Berriozábal Ocozocuatla y Cintalapa), se llama "CORAZÓN CÉNTRICO DE LOS ZAPATISTAS DELANTE DEL MUNDO" (en lengua: "Ta olol yoon zapatista tas tuk'il sat yelob sjunul balumil"), y agrupa a los municipios autónomos (...)

(3)

Uso argumentativo. En la entrevista a Sebastián transcrita en el punto 5.6, éste introduce una frase con un “*A veno*” que no cubre un vacío en el sistema, pues en tzotzil existe una palabra

para “bueno”. De hecho este “*A veno*” alterna con “*lek*” (a diferencia de “*como*”, o inclusive *kavronetik* o *simoronetik*, préstamos que no tienen equivalentes exactos en tzotzil), y parece cumplir la función de hacer más evidente la aserción.

S **A veno**, li kavronetik le’e... como yu’un toj simoronetik, xiik.

(S ¡Ah, bueno!, los cabrones esos... Es porque son muy cimarrones, dicen.)

(4)

Uso de interjecciones y marcadores discursivos. Un ejemplo puede ser que cuando los alumnos hablan en su lengua materna, en clase, suelen concluir su intervención con un: “**¡Sólo!**” para recalcar que han terminado.

(6)

Los ejemplos de narrativas y otros géneros de literatura oral que pueden ser citados de pronto en las charlas en español son variados. Entre otros, de *secretos* (equivalente de los refranes del español), personajes (como *El Sombrerón*), o líneas de rezos como el incluido en el anexo número 2. Igual en español, citas de personajes (como La *Pakinte*) o fenómenos que sólo tienen una connotación adecuada mencionados en tzotzil.

(7) En groserías. Hay varias películas documentales¹³ acerca de la construcción del Aguascalientes de Oventic. En ellas pueden verse las movilizaciones de la comunidad para evitar el paso de las tanquetas del Ejército Federal Mexicano. Todos hablan en tzotzil, pero de pronto la cámara enfoca a un niño que grita: “**¡Hijos del diablo!**”

Flores Farfán (1999) reporta que en el náhuatl del Balsas hay más casos de *cuasi* cambio de código, que verdaderos cambios de código en el sentido fuerte del término. Lo explica por la inestabilidad del bilingüismo náhuatl-español, ya que se supone que el cambio de código ocurre más frecuentemente en situaciones de bilingüismo diglósico relativamente estables. Existe también bastante inestabilidad en el bilingüismo de Oventic, aunque quizá de un tipo muy distinto a la del Balsas; pero en Oventic el dominio del español que tienen los alumnos de la secundaria cambia mucho entre el primer y el tercer grado; de hecho algunos afirman que al llegar no se animan a hablar en español, aunque lo entienden y lo pueden escribir. Así que no encontré demasiados casos inequívocos de cambio de código. Puede ser porque en realidad el fenómeno no se presenta tan frecuentemente como supuse al llegar; lo que ocurre en realidad,

¹³ Por ejemplo en: *La verdadera leyenda del Subcomandante Marcos*, de Carmen Castillo, producida en Francia; en *Construyendo Oventic*, hecha por video astas del propio municipio; pero también en *El sexto sol* del norteamericano Saúl Landau .

y con mucha frecuencia, es una alternancia en el código lingüístico. Es decir, lo alumnos pasan del español al tzotzil en cuanto dejan de ser animados a usar el español, razón a la que se suma una serie más, en las cuales me extenderé en el capítulo siguiente.

Los Hill (1999) afirman que en una situación de “lengua sincrética” es todavía más difícil distinguir de forma tajante el cambio de código del préstamo. Aunque no me parece que la de Oventic sea una “lengua sincrética” pues en general ahí se distingue bien un sistema del otro, creo que la dificultad para distinguir los préstamos los cambios de código se mantiene. Por esa razón me atrajo la propuesta de Los Hill (1999) de buscar las razones del cambio de código, y quizá en ocasiones de las razones para realizar la alternancia de códigos, usando la metodología propuesta por Bajtín¹⁴ que traducen como “traslingüística”.

Para Bajtín (1982) las distintas voces contenidas en todo enunciado deben ser abordadas desde esta perspectiva, y no en el campo de la lingüística relativamente estable y descontextualizada, representada por un monólogo a una voz. La traslingüística es el aspecto centrífugo de la producción de significado interactivo, cambiante, dependiente del contexto, que se observa más claramente en un diálogo. En el diálogo las relaciones más importantes no son definidas por la gramática sino por predominios relativos de ideologías en conflicto. La unidad básica de los estudios traslingüísticos es el enunciado, traducido a veces como “palabra¹⁵” pronunciado por una “voz”. La “palabra” puede ser de tres tipos principales:

- a) La palabra directa, cuando el hablante les atribuye sólo un valor referencial y proposicional, es posiblemente lo más cercano a la “palabra” lingüística, donde el significado surge de sus relaciones estructurales dentro del sistema; traté de usar este punto de vista en el capítulo 4.
- b) La palabra objetivada, que hace de la palabra de *otra voz* un objeto, asignándole un carácter particular de acuerdo con el esquema propuesto por el autor, estas son parte de monólogos y no de diálogos pues están inscritas en la voz del autor que las usa de acuerdo a su ideología; algo que me parece notable del tzotzil es que tiene un marcador explícito (*xi*; en el punto 5. 6; “marcador de discurso referido” mencionado en el capítulo 5) para este tipo de discurso.
- c) La palabra de “voz doble” se orienta hacia la palabra de otro pero sin objetivarla, sino que lo hace como en un diálogo entre iguales. Este tipo de palabras polemizan, discuten con la

¹⁴ Citado por Hill y Hill (1999) Crf. Voloshinov, 1992; Bajtín, 1982

voz del autor. En realidad está siempre presente en todo tipo de discurso, sostiene Bajtín (1982).

Los Hill (1999) se refieren al momento en que dos formas de habla luchan por lograr el predominio. En ese momento se palpa como en su contexto real las palabras tienen un carácter dinámico, y la interrelación de voces en ellas puede hacerlas cambiar de dirección. Los hablantes de La Malinche por ejemplo, de pronto cuestionan el uso de un préstamo, considerándolo “mezcla”; lo cual en términos de Bajtín sería aceptar la subordinación. Al mismo tiempo, así se mantiene la carga metafórica del español, que entonces puede ser usado, por ejemplo, para aludir a un discurso que no merece confianza.

En Oventic los jóvenes aceptan con pena las críticas que los viejos hacen de su tzotzil, porque lo consideran “mezclado” no es un “buen” tzotzil; quien sabe qué es lo que hablamos, reconocen. Y por otra parte, me parece que en el español de los tzotziles hay marcas que dependen de la gramática de su lengua. Al mismo tiempo la influencia del español en el tzotzil es innegable, a pesar de que los ejemplos que incluyo arriba no son tan numerosos y exhaustivos como podrían. De hecho, también en el tzotzil de los monolingües hay por lo menos una gran cantidad de préstamos del español; lo cual puede observarse en las entrevistas que los estudiantes de la secundaria hacen a personajes de la comunidad (un fragmento de una de estas entrevistas está en el capítulo 4). En el rezo incluido en el anexo, con todo y que se trata de un lenguaje ritual donde podría esperarse el uso de una variante más antigua, hay bastantes préstamos. Algunos podrían quizá representar un cambio de código, por ejemplo *kaxae*, ‘casa’; cuando en el mismo rezo la palabra tzotzil para casa (*na*) se usa muchas veces, como se ve en el verso abajo. Quizá se trata también de otro tipo de “uso argumentativo”, aplicado al discurso ritual.

li' cha jambune kajva'l,
lo que me vas a abrir señor,
li' cha yochbune kajva'l ti oxib ch'ul *kaxae*,
lo que me vas a aflojar señor, la tercera sagrada casa,
(...)
vinaj me tal kelob kajva'l ta o'lol yutila ch'ul *na* yutila ch'ul k'uleb kajva'l,
se descubre mi rostro señor, en medio de la sagrada casa, dentro de la sagrada morada señor,

Para finalizar, podría destacar algunas ideas generales respecto al contacto en Oventic. La relación de igualdad que tienen todos los participantes en el movimiento político propicia,

¹⁵ Pero que podría referirse a “discurso”, concretamente al pronunciado entre un turno de habla y otro.

como en las comunidades de nueva creación las necesidades de convivencia, el respeto a las lenguas de los involucrados y la intensificación de las relaciones interlingüísticas. Esto ofrece la posibilidad de un acercamiento en el nivel de inteligibilidad entre lenguas mayas, mientras que la relación con el español tiene sus propias características. Tanto en una como en otra lengua se producen ligeras modificaciones en sus gramáticas, que en el caso del tzotzil son más evidentes a nivel de léxico y en el del español de la sintaxis. Al parecer en el caso del tzotzil hay cierta reacción “purista” en los mayores, ante las variantes de los jóvenes, pero no parece que esta reacción llegue a influir en el uso de la lengua. En cambio en el caso del español hablado por los tzotziles, les acarrea tal dificultad para relacionarse con la sociedad no indígena (no ignoro que no es *sólo* la lengua) que, en algunos casos, llegan a interiorizar el sentimiento de que no es español lo que hablan.

8 Conflicto lingüístico, historicidad del concepto

Actualmente el bilingüismo¹ se reconoce como una realidad prácticamente en todo el mundo, y como consecuencia, la existencia de lenguas en contacto es la norma más que la excepción. Ya sea que se tomen en cuenta las regiones donde siguen hablándose lenguas indígenas, la migración, o la tendencia a hacer obligatorio el aprendizaje de un segundo idioma en la escuela, asegura Lastra (1997: 171), el bilingüismo está presente en la mayoría de las ciudades de América, aunque no todos sus habitantes se percatan de ello.

Por siglos la formación de un idioma nacional único ha sido una meta para los Estados nacionales, que consideraban la existencia de lenguas indígenas como una amenaza. Pero por diversas razones siguen existiendo “lenguas minoritarias” en la mayor parte del mundo; por mucho tiempo los lingüistas se limitaron a describirlas como si existieran prácticamente aisladas. El enfoque del concepto “contacto de lenguas” se ha ido completando conforme el marco de plurilingüismo e interculturalidad fue ganando reconocimiento en la sociedad, dentro y fuera de la institucionalidad derivada de los Estados-nación².

En un estudio fundacional sobre el tema del contacto lingüístico, Uriel Weinreich (1953:17) afirma que los individuos son “el punto de contacto de las lenguas”, énfasis que es bueno tener presente para entender por qué es necesario echar mano de tantas categorías, e incluir disciplinas diversas, para dar cuenta del fenómeno del contacto de lenguas. Buena parte de las categorías y metodología que desarrolló Weinreich para el análisis y descripción de los efectos recíprocos que se producen en las lenguas en contacto, siguen utilizándose, y me parecen adecuadas para elaborar una descripción objetiva de la cual partir para mostrar los efectos del contacto, lo que traté de desarrollar en el capítulo anterior. Por otra parte, pienso que es necesario sumar a esta primera descripción un enfoque que permita hacer una caracterización más amplia del bilingüismo, para observar también los aspectos que trascienden la gramática de las lenguas involucradas.

¹ “La costumbre de usar alternativamente dos lenguas”, en la clásica definición de Weinreich (1953).

² Marius Sala (1988:8-27) hace un repaso de las preocupaciones por los resultados del contacto lingüístico a lo largo de la historia de la lingüística, desde el siglo XVII cuando, dice, comenzó a censurarse el empleo de “barbarismos”, hasta la sistematización estructuralista, para concluir convencida del principio de la primacía de la explicación interna sobre la externa en el cambio lingüístico.

Al lado de la lingüística que estudia el “monolingüismo³” existe una corriente “que enfatiza el carácter heterogéneo de la lengua en sociedad, como crítica de concepciones idealizadas de la lengua” (Flores Farfán, 1999:69). Destacan en este sentido los trabajos desarrollados desde mediados (1959) del siglo pasado por Charles Ferguson (1984: 264) quién señalaba que la lingüística descriptiva con frecuencia deja de lado los datos más elementales acerca de la situación socio-cultural en que la lengua funciona, privilegiando la descripción de “lenguas estándares” en lugar de “lenguas mixtas” de uso quizá más amplio.

Ferguson (1984:260) describe la *diglosia*⁴, fenómeno nombrado también sencillamente como “bilingüismo⁵”, en variantes (“alta y baja”) de una misma lengua. Su descripción se refiere a un fenómeno de diglosia estable, una de las razones por las cuales su definición no resulta útil para caracterizar el contacto de lenguas en nuestro país, donde precisamente la inestabilidad de las lenguas originarias llega a resolverse, en algunos casos, en su extinción. Ferguson también niega que la *diglosia* sea un estadio en una línea evolutiva de un proceso de estandarización, y reconoce que puede terminar en situaciones diferentes a las esperadas. Los temas relacionados con el bilingüismo-diglosia, cobran importancia para la sociolingüística a partir de estos trabajos. Esa misma década publican Labov y Lambert, quienes analizan las “actitudes lingüísticas” como factores de cambio lingüístico.

En 1966 Fishman propone “medir” las actitudes lingüísticas hacia las lenguas minoritarias en los Estados Unidos, evaluando la *funcionalidad* de éstas con información sobre su uso en el gobierno, educación, negocios, religión y medios de comunicación. Para tener una idea objetiva de dicha funcionalidad se debe analizar el uso de la lengua en dos niveles: a) en “dominios” tales como escuela, religión, política, familia y trabajo; y b) en “situaciones comunicativas” que tienen lugar dentro de los ámbitos o dominios mencionados.

Hamel (1993: 71-75) hace referencia al debate existente acerca del concepto de “diglosia estable” y su relación con los procesos de desplazamiento y resistencia de las lenguas minoritarias. Afirma que en algunos casos la “estricta separación” en las funciones de dos

³ Sería raro encontrar un libro titulado “Monolingüismo” dice Susanne Romaine (1989), pero la lingüística en realidad siempre ha estudiado el monolingüismo.

⁴ Una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales) hay una variedad divergente, altamente codificada, vehículo de una considerable literatura escrita, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita con fines formales pero no es empleada para la conversación ordinaria. (Ferguson 1984: 260).

lenguas en relación asimétrica, permite la preservación de la minoritaria; por ejemplo en el caso guaraní. Reconoce que esta posición ha sido muy criticada, pero en el caso del guaraní, la lengua “sigue operando en todas las funciones y ámbitos al interior de la comunidad, a pesar de las condiciones ecológicas adversas en que se desenvuelve”. Es cierto que esta situación es excepcional, pues la mayoría de las lenguas amerindias se encuentran amenazadas, dado el tipo de relación en que están respecto a las lenguas nacionales de cada país.

Hamel (1973) afirma también que en la historia del contacto entre las lenguas amerindias y las dominantes, ha prevalecido el *conflicto* desde la época colonial, pues las políticas lingüísticas han tratado de contribuir a la creación de Estados nacionales homogéneos. Tal conflicto lingüístico está caracterizado, por una “diglosia sustitutiva”, o “relación asimétrica entre una lengua dominante y una dominada”. En esta relación existe, por una parte, una expansión de la lengua dominante desplazando a la indígena tanto en la geografía, en su valor funcional, como en estructuras discursivas y gramaticales⁶. Por otra parte, la resistencia al desplazamiento ocurre en la comunicación interna de las comunidades y familias, las actividades tradicionales y como factor de identidad. Este autor también hace énfasis en la interrelación compleja y la determinación múltiple de los conflictos lingüísticos, pues señala, en éste intervienen tanto aspectos de: a) las estructuras lingüísticas, b) las estructuras discursivas, como c) los esquemas y procedimientos culturales en que están insertas y, d) la base económica que las sustenta.

Esta serie de puntualizaciones, que presuponen una mirada más cercana a nuestra realidad, son sumamente importantes para comprender el tipo de relación que existe en cada caso concreto de contacto lingüístico en nuestro país. No se niegan por completo las consideraciones de los investigadores pioneros en el campo, aún cuando sus trabajos se desarrollaron predominantemente en países desarrollados, pero invitan a tomar en cuenta otros factores, junto al hecho irrefutable de que lenguas cuya muerte ha sido repetidamente decretada, se mantienen.

⁵ José Tortosa (1982:16) asegura que la diferencia entre bilingüismo y diglosia refleja la vieja discusión en ciencias sociales del enfoque centrado en la estructura y el enfoque centrado en el actor.

⁶ Con “estructuras discursivas” se refiere a categorías pragmáticas del tipo de las estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, técnicas de narración y argumentación, registros, etc. Con “estructuras gramaticales” indica los niveles de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo alternancias de códigos, préstamos, etc.

8.1 Actitudes lingüísticas

Una pregunta que tuve que hacerme reiteradamente cuando traté de identificar las “actitudes lingüísticas” en mi corpus y distinguirlas de las ideologías lingüísticas, es si todavía resulta pertinente la distinción, ya que a veces parecen referirse a lo mismo. Según Van Dijk (1999: 69, 392) ambas son representaciones sociales, y ambas son creencias evaluativas importantes para la aplicación de valores socioculturales, pero con diferente nivel de abstracción. Las actitudes “son complejos socialmente compartidos de las opiniones compartidas de los grupos sociales, y se las distingue de las opiniones personales” La definición parece circular, pero el autor procura aclararla con un ejemplo acerca de la *ideología* feminista “sobre la desigualdad de género”, que sirve de sustento a un gran número de *actitudes* feministas específicas sobre tal desigualdad en el poder político.

Como existen muchos tipos de creencias socialmente compartidas (conocimiento, actitudes, normas, valores, etc.), algunas de las cuales “no son ideológicas”, Van Dijk (1999) propone entender las ideologías como “creencias abstractas generales que subyacen a representaciones sociales, organizadas por *categorías* sociales específicas” Estas categorías son del tipo de: pertenencia, actividades, objetivos, valores, posición o recursos. No se trata de creencias con valor de verdad, su papel es cognitivo y social. Este esquema funciona también como el esquema de sí mismo para el grupo y define su identidad social y sus intereses.

El tema de las ideologías lingüísticas ha estado presente desde los trabajos de los lingüistas antropólogos como Boas o Sapir, que tienen como asunto central en sus investigaciones la relación entre lengua y cultura. Sin embargo, el tema no se desarrolla en esa época. Después de los trabajos de 1963 sobre etnografía del habla, el análisis de las ideologías deja de mirarse como fuera de lugar en la lingüística. Durante esta década y la siguiente se hacen una serie de investigaciones y propuestas metodológicas, ahora clásicas, para estudiar las *actitudes*. Estos trabajos tocan, a veces, rasgos de las ideologías lingüísticas, como lo he mencionado antes. Los conceptos de actitud, e ideologías lingüísticas, han tenido un desarrollo más o menos relacionado; ya sea complementándose, ya sea oponiéndose. Las definiciones también han sido diversas. El punto es que el concepto de

“actitud lingüística” tiene su historia. No obstante las diferentes (en realidad contrarias) fuentes epistemológicas que lo han conformado, sigue pareciéndome útil, pues permite ver los diferentes aspectos de los efectos del contacto de lenguas.

Las actitudes tienen que ver con el significado social de las variantes lingüísticas, como en el estudio clásico de Labov (1983), y la selección y uso de la lengua por los hablantes. Hans Sættele (1978) critica lo que llama la “teoría de las actitudes” desarrollada a partir de los trabajos de Labov y Fishman, porque debido a su metodología⁷, sólo puede captar una zona determinada del conocimiento del lenguaje, “una zona particularmente penetrada de procesos ideológicos”, reduciéndola a “un conjunto limitado de aserciones sobre el lenguaje”; con el resultado de “una acumulación de resultados empíricos” que no aclaran “el lugar de este conocimiento en la teoría del lenguaje y la competencia (de los hablantes)”. Sættele propone el concepto de *reflexividad* del lenguaje, según el cual, el saber lingüístico de los sujetos no sólo es “implícito” sino que aparece en su discurso en forma de conocimientos explícitos (verdaderos y falsos) acerca del lenguaje. Existe una capacidad fundamental de reflexividad⁸, pero además formas específicas, históricas, que adopta este conocimiento. Distingue entre una reflexividad primaria, que identifica con la intencionalidad implícita en el acto verbal; y una secundaria⁹, que caracteriza como “conciencia lingüística”. Sættele menciona también que las actitudes podrían ser una *modalidad* al interior de una ideología lingüística¹⁰.

Yolanda Lastra (1997) señala que muchas veces las *actitudes* se describen en los reportes de investigación, sin definir las. Después de recapitular un conjunto amplio de definiciones que se han hecho sobre “actitud lingüística” las agrupa según el enfoque filosófico: las hechas por *mentalistas*¹¹ que sostienen la imposibilidad de observar las actitudes, y por lo

⁷ Critica particularmente el método del diferencial semántico y su cuestionario cerrado con respuestas fijas e ideas preconcebidas; y los instrumentos aplicables individualmente para indagar sobre procesos cognoscitivos formados en la interacción de grupos sociales.

⁸ “...el lenguaje se puede tomar a sí mismo como objeto, puede ser metalenguaje, es decir, conciencia de la actividad de significar.” Sættele, 1977

⁹ “Debemos imaginar la reflexividad secundaria como una serie de conocimientos sobre el lenguaje y su funcionamiento, siempre cambiante según las experiencias discursivas del sujeto. Se trata de un conocimiento latente en el discurso...” Sættele, 1978

¹⁰ “Una ideología lingüística será el modo particular, impuesto socialmente a los sujetos, de llevar a cabo el proceso de percepción conciente del lenguaje en tanto forma. En el interior de una ideología lingüística se podrían distinguir distintas modalidades de esta percepción. (...) p. ej. la modalidad del modelo de corrección, es decir de la norma; la modalidad de las actitudes, etc. (...)” Sættele, 1978.

¹¹ Cfr. Van Dijk (1999: 65)

tanto la necesidad de inferirlas por introspección; y las de los *conductistas*, limitan el alcance de la *actitud* al comportamiento mismo. Lastra (1997: 418) propone adoptar la definición de que: “Las actitudes hacia la lengua son cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes.”

Aunque puede ponerse en duda el alcance del concepto mismo, es más difícil negar que las actitudes hacia las lenguas son en el fondo actitudes hacia las personas que las hablan. Los estudios clásicos sobre el tema demuestran que la actitud influye tanto en los procesos de aprendizaje de lenguas, como en los juicios de los maestros acerca de la capacidad de sus alumnos. Asimismo, puede llegar a ser determinante en la selección que hace el personal encargado de las entrevistas para contratar empleados (Appel y Muysken, 1987). Desde luego que no se niega el peso que los factores socioculturales tales como estandarización y vitalidad¹² tienen en las actitudes.

Héctor Muñoz y Enrique Hamel (1982) por su parte, señalaban que la investigación lingüística en México casi no ha tomado en cuenta los “factores lingüísticos subjetivos y funcionales” que influyen en las comunidades de habla. Entre los primeros cuentan *las actitudes*, que describen como “conciencia lingüística”, y entre los funcionales mencionan la competencia y la verbalización comunicativa. Por *conciencia lingüística* entienden un sistema de descripción, análisis y valoración que se explicita en el discurso, con referencia a las diversas posibilidades de comunicación, características de los sistemas lingüísticos, y a los sentimientos de identidad de una comunidad hacia una lengua (Muñoz y Hamel (1982: 35).

Trabajos posteriores en el terreno de las ideologías lingüísticas¹³, encontrarían que en esta definición, la conciencia lingüística está conformada por distintos niveles de abstracción que incluyen, por lo menos, ideologías lingüísticas y actitudes. En un texto posterior, Muñoz (1999: 202-233) “cuestiona y abandona el concepto de actitud, por remitir a lo más

¹² Decimos que una lengua está estandarizada cuando tiene normas que definen su uso, codificadas y aceptadas por la comunidad. Cuenta con diccionarios, gramáticas, literatura, y se usa en el gobierno, escuelas y medios masivos de comunicación. Aunque no garantiza el mantenimiento de una lengua, el mejor ejemplo que se da siempre a este respecto son las clásicas, supone: políticas lingüísticas, publicaciones, y opiniones a su favor. La vitalidad se refiere al número de hablantes y uso de la lengua en múltiples funciones. Es más difícil de juzgar, pero nadie pone en duda que una lengua está “moribunda” cuando solo cuenta con unos pocos hablantes de edad avanzada y los niños de la comunidad ya no la aprenden.

¹³ Cfr. Woolard, 1998; Van Dijk, 1999.

superficial de la reflexividad¹⁴” sin rechazarlo del todo en realidad, ya que a lo largo de su texto sigue hablando de “actitudes”¹⁵. Tampoco renuncio al concepto, ya que es toda una referencia asociada a una serie de categorías necesarias para describir la situación de una lengua minoritaria. Entre otras, la de *funcionalidad* y las relacionadas con el discurso que argumenta las razones de ésta.

De cualquier manera, me parece que lo central en la propuesta de Muñoz es que para entender las actitudes se necesita ubicarlas en un marco de bilingüismo social asimétrico, o diglósico. En ese marco, me parece que las actitudes siguen teniendo importancia. De otro modo: me parece que el conflicto se expresa en ideologías y de manera más visible, en actitudes. Son importantes en la medida que de este complejo de actitudes e ideologías lingüísticas, sea que se pongan de manifiesto en la reflexividad lingüística, sea que conformen un sistema más abstracto e intangible de valores, influyen, sin duda decisivamente, en el destino de la lengua minoritaria; destino que, por lo demás, es bastante difícil de prever¹⁶. Dado que, como hemos estado viendo, depende tanto de tantos factores que pueden llegar a ser controlados por hablantes, como de otros fuera de su control.

Rossana Podestá (2000: 65) hace una conexión entre uso lingüístico, conciencia y cambio social. Menciona elementos que intervienen en la conciencia lingüística y conforman representaciones del conflicto: el saber acerca del lenguaje de que disponen los hablantes y los discursos públicos sobre las lenguas y sus usos que se transmiten y reproducen de forma desligada de la praxis discursiva real. Quizá la clave para entender y preservar la vida de las lenguas pueda encontrarse considerando estos factores. Así queda, por lo menos, la posibilidad de ser optimista y esperar que una mayor conciencia acerca del valor de las lenguas permita influir en su uso y en la lucha por un cambio social donde se reconozcan con amplitud los espacios a que tienen derecho.

¹⁴ Se refiere al concepto de Thompson acerca del “discurso reflexivo” del lenguaje; con lo que plantea el problema (sin resolver por completo) de tener que analizar, por una parte, la lógica con que el sujeto organiza sus juicios lingüísticos, y por la otra, los significados construidos socialmente con su interlocutor mediante ese juicio. (Muñoz, 1999: 205)

¹⁵ “(...)este fenómeno nos lleva a indagar en el terreno de la racionalidad y la acción humana, lo cual nos desvía del tema que ahora más nos interesa: las actitudes lingüísticas y su relación con los proyectos educativos (...) Muñoz, 1999: 208

¹⁶ Hamel reitera que el desarrollo de las ciencias sociales ha llevado a comprender las limitaciones teóricas y metodológicas para elaborar pronósticos con relación al proceso de desplazamiento lingüístico. (Citado por Podestá, 2000:27)

8.2 Conflicto, Diglosia

En México, varios autores que estudian lenguas en contacto descartan el uso de la categoría de “diglosia” con el sentido que le daba Ferguson, debido a que en nuestro país no resulta útil para caracterizar las situaciones que se presentan. Hamel y Muñoz (1982) entienden “diglosia” como “dicotomía entre lengua dominante y lengua dominada en una situación de conflicto lingüístico y cultural”. En cambio, introducen el concepto de “conflicto lingüístico” para analizar la situación que existe entre el español y las lenguas indígenas, señalando que para caracterizar una lengua es necesario tomar en cuenta los factores de desarrollo lingüístico y cultural en una comunidad de habla, a saber: la situación socioeconómica y política en que está inserta dicha comunidad, así como la conciencia lingüística, condicionada por una situación de bilingüismo social asimétrico.

José Antonio Flores (1999: 33) define también las relaciones de subordinación entre las lenguas indígenas y el español como diglósicas, entendiendo por tal la relación asimétrica, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Se trata de un uso desigual de las lenguas en contacto, a lo largo del cual “el español ha desplazado a las lenguas indígenas de los dominios y funciones más importantes para la participación del poder en el Estado-Nación”. Con relación al tema del contacto, Flores Farfán (1999) afirma que en realidad hay pocos trabajos que abordan el tema y que hasta hace poco (más o menos en la última década) se ha comenzado a entender la forma en que se resuelven, o no lo hacen, los conflictos sociolingüísticos que caracterizan el multilingüismo mexicano. Este autor se refiere a una línea de investigación que llama “sociolingüística del conflicto”, la cual se ha desarrollado a partir de investigación empírica en torno a las manifestaciones concretas de la relación español-lengua indígena.

Flores Farfán (1999) señala que los estudios de la parte estrictamente lingüística del proceso de sustitución y mantenimiento de las lenguas indígenas en su relación con el español son escasos, y más aún los que se interpretan en el contexto sociolingüístico; observa, sin embargo, que la mayoría de los trabajos sobre conflicto lingüístico probablemente han sobredimensionado el papel del español, simplificando la dinámica de sustitución o mantenimiento lingüísticos. Afirma que es necesario integrar el estudio de las perspectivas nativas entendidas como formas de resistencia a las prácticas socioculturales y

de poder asociadas con el uso de la lengua española. Pienso que este último tema es esencial para una comprensión realista de las posibilidades que tiene la diversidad que existe en el país, aunque es difícil integrarlo considerando que depende de factores políticos de los que rara vez se ocupa la lingüística.

8.3 El conflicto y la escuela

Por lo menos a nivel de discurso, es evidente que en los últimos años ha habido cambios en la forma de concebir la educación indígena escolarizada. Hamel (1993:75) por ejemplo, después de analizar la educación en América Latina, y basándose en observaciones etnográficas en aulas de la zona hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital, consideraba que en la mayoría de los sistemas de educación para indígenas existían contradicciones entre “los métodos, materiales y el uso de las lenguas, por un lado; y las necesidades socioculturales, lingüísticas y educativas de los alumnos por el otro”, lo cual se traduce en subordinación de la cultura propia, que representa, en los hechos, una violación de los derechos educativos y lingüísticos de los estudiantes. Como el currículo no tiene lugar ni recursos didácticos para adaptar métodos y materiales a la situación de bilingüismo, se convierte en los hechos en un medio más del desplazamiento lingüístico. Hamel (1993: 78) recuerda que las habilidades académicas en L1 y L2 son *interdependientes*, por eso la discontinuidad en el desarrollo de la lengua materna y las habilidades descontextualizadas pueden ser la causa de deficiencias escolares¹⁷. De ahí que lo recomendable sea desarrollar al máximo las habilidades descontextualizadas (alfabetización y matemáticas) en L1 durante un tiempo prolongado. El efecto en las habilidades académicas y en L2 no se produce en forma inmediata. Se considera que para superar un primer “umbral bajo” (apenas un poco más que el llamado “semilingüismo”) se necesitan dos años, y un segundo nivel llamado “umbral alto” (que supere el nivel nativo en una lengua y se acerque a un bilingüismo balanceado) unos cinco o seis años de escolaridad. Hamel concluye que el modelo actual no toma en cuenta estas necesidades de los alumnos indígenas y por lo mismo no da respuesta al derecho colectivo de los pueblos indígenas a su lengua; pero

¹⁷ Existe una distinción fundamental entre las “habilidades comunicativas cotidianas, contextualizadas, con pocas exigencias cognitivas;” y las “habilidades descontextualizadas, cognitivamente exigentes, como la lectura, escritura y las matemáticas que forman el núcleo de toda enseñanza primaria formal.” Hamel (1993:78).

tampoco al derecho individual de los alumnos a una educación apropiada. De hecho, reproduce el conflicto lingüístico y cultural que ocurre a nivel más amplio entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas. Quizá por esa razón comienzan a surgir en varias regiones del país, entre otras Chiapas, alternativas que intentan superarlo a partir de propuestas de las propias comunidades.

Unos años después, Muñoz (1999: 200) afirma que la educación indígena “comienza a ser modificada” respetando índices considerados de mejoramiento de la calidad en programas bilingües; tales como el hecho de no estigmatizar la lengua y cultura primaria del educando. Aún así, la castellanización no escolarizada sigue teniendo resultados más duraderos que el aprendizaje de la lengua nacional en la escuela. Este autor considera que existen impedimentos ideológicos para que las lenguas indígenas cumplan con su función pedagógica; por ejemplo, que los padres presionan en el sentido de que la escuela habilite a los niños en el uso del español en un plazo corto. Se puede ver que actualmente más padres aceptan el uso de las lenguas autóctonas en la escuela; sin embargo existen razones económicas, políticas y educativas, para mantener en situación privilegiada la “lengua nacional¹⁸” dentro del sistema escolar.

El sistema de valoraciones es central en el análisis de las actitudes y éstas en el tipo de bilingüismo que se desarrolla en una comunidad. Teniendo en los extremos de un *continuum* el bilingüismo aditivo y el sustractivo, Muñoz afirma que el desarrollo de bilingüismo aditivo ocurre cuando hay una fuerte valorización de la lengua materna dentro de la red escolar y familiar. Es decir, el niño que valora de manera semejante ambas lenguas, desarrolla una mayor capacidad para analizar el lenguaje y como consecuencia, tiene más facilidades para su desarrollo cognitivo; al contrario, la des-valorización de la lengua materna se relaciona con una concepción sustractiva¹⁹ del bilingüismo. La educación intercultural bilingüe va incorporando principios de equidad y pluralismo a su plataforma, pero éstos términos en la perspectiva indígena correspondan a parámetros diferentes a los que promueven los Estados.

¹⁸ Se refiere al español que, no obstante la modificación constitucional, sigue considerándose como tal en el sistema educativo.

¹⁹ En el bilingüismo aditivo el individuo agrega un segundo lenguaje a su repertorio de habilidades pero el primero no corre peligro de ser reemplazado; el bilingüismo sustractivo ocurre cuando el segundo lenguaje se aprende como parte de un proceso de desplazamiento lingüístico del primero, en el cual sus hablantes pierden más o menos habilidades. (Appel y Muysken, 1987)

En definitiva, como el Estado ha sostenido, por décadas, una política lingüística al interior del sistema educativo que ha mostrado su incapacidad para ofrecer una educación adecuada a las necesidades y expectativas de la población indígena, y al parecer no tiene intenciones de cambiarla. Por su parte, los pueblos indígenas han conseguido llamar la atención sobre el valor de su cultura, y al tiempo que una parte de ellos intentan ocupar espacios institucionales, otros comienzan a llevar a cabo sus propuestas propias en las comunidades, donde las desarrollan a pesar de los naturales avances y retrocesos, en medio de carencias económicas. En el fondo, parecen existir dos grandes tendencias divergentes que responden a proyectos distintos de país, y que se discuten no únicamente en las aulas, sino también en el marco de las confrontaciones sociales de la época.

8.4 Actitudes e ideologías lingüísticas

Sin embargo fue en la escuela, el espacio social más regulado del contacto lingüístico, donde tuve que enfrentarme desde el principio a un entrecruzamiento no sólo de lenguas, sino también de ideas, y valores generalmente opuestas. A nivel de la lengua resolví describir sencillamente los efectos del contacto, y consideré, como he explicado antes, que la metodología propuesta por Weinreich resultaba suficiente. Pero como la lengua no es sólo una gramática, y el contacto no ocurre tranquilamente, creo que el conflicto tiene efectos también en lo que se ha llamado *actitudes*, *conciencia*, o *ideologías* lingüísticas. Los tres conceptos no son equivalentes, ni mucho menos²⁰, pero se refieren a expresiones cercanas del comportamiento, y lo que también ha sido englobado (Saettele, 1978; Muñoz, 1999) en la *reflexividad* relativa a la lengua.

Comienzo por tratar de describir las “actitudes lingüísticas”,²¹ a partir del concepto de *funcionalidad* de Fishman, como parte de un diagnóstico acerca de los usos lingüísticos en la comunidad de referencia. Una vez caracterizados los usos lingüísticos, es decir, la conducta que se constata con respecto a la lengua, en nuestro país no se puede evadir la realidad de tensión y conflicto prevaletentes con relación al mencionado uso. Así que trato de describir este conflicto sin distanciarme del concepto de “actitud lingüística”, refiriéndome a la funcionalidad. Lo que Muñoz (1999) llama la reflexividad más superficial

²⁰ Ya he mencionado el hecho de que aún cuando provengan de fuentes epistemológicas distintas, me parece que pueden usarse para abordar aspectos distintos de un problema.

²¹ Cfr. Hamel y Muñoz, 1982; 1999; Podestá, 2000.

también me parece de utilidad debido a que abarca dos niveles de la relación del hablante con su lengua: lo que hace como parte de un colectivo, y las opiniones y juicios que tiene al respecto. Pero el tema no se agota aquí.

A veces, tras este comportamiento o para fundamentarlo, al igual que para justificar una opinión o un juicio, se pueden ver una serie de concepciones mucho más generales, a veces más elaboradas, en todo caso más profundas; aspectos que se han mencionado como constitutivos del sujeto. No es sólo una “actitud”, sino concepciones que tienen que ver con un proyecto de vida, algo más que la identidad²², pero también la historia y los recursos de que se dispone, el “de por sí”, lo que se ha descrito como “ideologías lingüísticas”. Así que comienzo a ubicar actitudes e ideologías, como dos niveles de la reflexividad lingüística que influyen en el comportamiento y la competencia lingüísticas.

Para decirlo esquemáticamente: además de conductas que se resuelven en hablar tzotzil o español, enseñar primero a los hijos una u otra lengua y cosas parecidas, junto con las valoraciones, juicios, y opiniones relativamente explícitas acerca de la lengua; considero lo que significa socialmente el hecho de hablar tal variedad de español o tzotzil, en tales situaciones comunicativas y con determinados interlocutores. La idea es describir las actitudes e ideologías lingüísticas puestas de manifiesto en el discurso registrado en etnografías, cuestionamientos directos en un marco de observación participativa donde planteaba dos o tres preguntas relativas a la lengua, o en entrevistas más a fondo²³.

8.5 Funcionalidad

El contexto en que se usan las lenguas lleva primero a un diagnóstico general acerca del desplazamiento²⁴ o vitalidad de una lengua. El esclarecimiento del tema del desplazamiento o mantenimiento de las lenguas indígenas no es sencillo. Se conocen las causas “objetivas”

²² Concepto que me cuesta enfrentar, frontera de nacimiento. Pido disculpas por la nota autobiográfica, pero la identidad puede sonar a retén migratorio. He oído mucho que los indígenas defienden “su identidad” y me pregunto, ¿quiénes? los que conozco, mis compañeros zapatistas, dicen en todos los tonos que pelean por “dignidad”. Adscritos como todos a múltiples “singularidades”, la identidad puede volverse escurridiza.

²³ La mayoría de las cuales giraron en torno al asunto de las historias de escolarización de los entrevistados; así como la manera que ellos consideraban haber adquirido sus saberes, incluyendo los lingüísticos.

²⁴ Las sociedades bilingües o multiculturales mantienen las dos lenguas, reservando para cada una ciertos dominios con una mínima interferencia de la otra en esos espacios. Pero cuando una comunidad escoge una nueva lengua en dominios formalmente reservados a la lengua materna se habla de *desplazamiento* de ésta. Este desplazamiento puede llevar en sus últimas consecuencias a la muerte de la lengua indígena (Podestá, 2000).

del cambio: migración, cambios en la estructura económica, escuela y otras presiones gubernamentales, urbanización, menor prestigio de la lengua materna, etc. Sin embargo, se sabe que aún cuando se presenten estos factores en una comunidad, el cambio puede ocurrir o no; cómo se establece éste, es algo que se discute aún²⁵.

Los datos sobre la funcionalidad lingüística en Oventic, que resumo en el cuadro número 1, los recopilé por medio de la observación participante y entrevistas que indagaban el uso de español y tzotzil en distintos ámbitos de la vida comunitaria, en situaciones formales e informales, especialmente aquellas que tuvieran relación con la escuela. Incluyo estos datos con el formato de cuadro, pues aunque tuve que extenderlo más de una página, era la única forma de dar un panorama amplio del uso de las lenguas en relación con la situación comunicativa y los hablantes.

Tengo que reconocer que estos datos no incluyen a los padres y familiares de los alumnos de la secundaria, a menos que los propios alumnos hagan referencia a ellos. Los municipios de Los Altos tienen un Jteklum (un 'pueblo', o centro de población donde generalmente están las autoridades y la iglesia) más bien pequeño, la mayoría de las familias viven en los parajes. San Andrés tiene por lo menos unos 54 parajes, según lo que dicen sus habitantes; Oventik, además de lugar de encuentro, es un paraje de San Andrés.

La estructura de Jteklum pequeño y parajes se repite, en proporción, con dos agravantes para rastrear a las familias: a) los alumnos llegan no sólo de los parajes del municipio de San Andrés, sino de otros municipios de los Altos; b) por lo menos en la época que fui, el investigador tenía acceso al Aguascalientes, donde está la secundaria, o al paraje; no a los dos. Así que me concentré en recopilar los datos que podía obtener, aunque en algunas de las entrevistas los estudiantes y promotores hablan de las expectativas de sus familiares.

De todas formas, lo que pretendo mostrar es que el tzotzil tiene plena funcionalidad en todos los ámbitos de la vida *dentro de la comunidad*. No así en la escuela, y demás situaciones que implican contacto con la sociedad no indígena, como en los tratos con distribuidores de refrescos y otras mercancías, técnicos de la compañía de luz, o medios de comunicación.

En Oventic, los patrones son similares a San Andrés: el principal lugar donde ocurre el contacto lingüístico es la escuela. De los medios de comunicación no me ocupé

²⁵ Entre otros Hamel, citado por Podestá, 2000: 27.

mayormente, entre otras razones porque en Oventic no tienen una presencia muy fuerte. Según lo que refieren los andreseros, en el municipio muchas familias tienen televisión, o por lo menos radio; pero en Oventic sólo había tres televisores. La radio se oye, pero la recepción de la televisión no es muy buena. Los tres aparatos estaban en el Aguascalientes, dos en la escuela y el tercero en la tienda a la entrada. La secundaria funciona como semi-internado, de manera que los horarios de televisión o radio están restringidos. Aunque los alumnos acostumbran ver películas recreativas en su tiempo libre, la función de los aparatos estaba más relacionada con el trabajo pedagógico.

Estos datos confirman la vitalidad del tzotzil en San Andrés y sus parajes, especialmente a nivel familiar y en la comunidad; se ve también, en los ámbitos de uso del tzotzil, como se ha ampliado su uso a espacios escolares poco formales: biblioteca, sala de cómputo, etc.

En el uso del tzotzil alternado con el español u otras lenguas, se observa el predominio de la alternancia con el español; aunque debido a una actitud equitativa en los espacios escolares, cuando se permite el uso de la lengua materna del alumno, algunos usan otra mayense, no el tzotzil. Por lo demás, la alternancia se produce en los lugares tradicionales de contacto: mercado, transporte público, clínica y escuela. El hecho de que exista, y hasta cierto punto haya cierta normatividad en esta alternancia en la escuela, me parece que representa un avance significativo en la valoración social de la lengua indígena.

Por último, se nota el papel que cumple la escuela (y dentro de ésta, las aulas) dentro de la comunidad, como lugar donde se hace uso más frecuentemente del español, o bien donde se produce el contacto más activo con el español.

El cuadro va en la otra página.

1. FUNCIONALIDAD LINGÜÍSTICA EN /Y
ALREDEDOR DE LA SECUNDARIA DE OVENTIC

TENDENCIA	SITUACION COMUNICATIVA	PARTICIPANTES	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
USO EXCLUSIVO DEL TZOTZIL	Convivencia familiar	Habitantes de la comunidad y sus hijos	Relaciones familiares en todas las generaciones, tareas del hogar	Se trata de una comunidad con un porcentaje importante (41%) de monolingüismo en tzotzil (capítulo 2).
	Actividades productivas	Habitantes de la comunidad	Trabajo en la milpa, faenas, artesanías	La variante de tzotzil para actividades como la mecánica automotriz incluye muchos prestamos
	Actividades escolares	Alumnos de la secundaria y habitantes Oventic	Entrevistas e investigaciones de los alumnos.	Con curanderos, ancianos, gente que conoce cuentos y otros saberes locales.
	Actividades escolares	Interacción alumno-alumno	Trabajo en equipos para preparar exposiciones.	En la biblioteca y demás espacios de la escuela: sala de cómputo, cancha, patio.
	Ceremonias y fiestas del pueblo	Alumnos y habitantes Oventic	Bailes, petición de mano, aniversarios políticos, competencias deportivas.	Dependiendo de la situación, la variante de tzotzil es más “formal”, ajustándose a patrones casi rituales, o no.
	Actividades religiosas	Habitantes de la comunidad, funcionarios de la Iglesia, curanderos.	Celebraciones en la iglesia, rezos, cantos cristianos traducidos y tradicionales, curaciones.	Los cantos cristianos son recientes y se han adaptado al tzotzil; también tienen rezos y cantos tradicionales más antiguos.
	Encuentros locales y regionales	Habitantes de Oventic y del Mpio. Sn. Andrés.	Reuniones políticas y de comisiones (por ejemplo: de salud, o de educación), o culturales como las de músicos, videoastas, bordadoras, entre otras.	Si se trata de hablantes de la misma lengua se habla en ésta, pero cuando hay hablantes de otra lengua la dinámica puede cambiar, desde optar por usar el castellano cuando ninguna

				lengua es mayoría, hasta la de dirigirse con algunas frases a los hablantes de la lengua en minoría y seguir en tzotzil.
PREDOMINIO DEL TZOTZIL ALTERNADO CON ESPAÑOL	Un par de horas en la radio local	Locutor y radio-escuchas	Programas de avisos	Los avisos se dan por teléfono, se escriben en español y se leen en tzotzil.
	Mercado regional	Entre los habitantes de las comunidades de Sn. Andrés; visitantes.	Interacciones compra-venta en la plaza.	La alternancia ocurre si uno habla en español
	Transporte público	Habitantes de Sn. Andrés, turistas.	Viajes intermunicipales	Si uno habla en español le responden igual.
	Tiendas locales	Encargados de tiendas-alumnos	Compra-venta	Una tienda es de la comunidad, otra de la escuela.
	Convivencia familiar	Promotores de educación	Relaciones con sus hijos	Pretenden que sean bilingües desde pequeños
	Comedor	alumnos-alumnos	Comidas	Hablan poco
	Dormitorio	alumnos-alumnos	Hora de descansar	Observan hora de silencio
	Cocina	alumnos-alumnos	Preparar alimentos	Tienen cocina de leña y de gas
PREDOMINIO DEL TZOTZIL ALTERNADO CON OTRAS LENGUAS	Clínica	Médico y/o Salubrista-pacientes	Consulta y Urgencias	Los salubristas hacen de intérpretes.
	Centro de lenguas	Maestro-alumnos (inglés, francés, alemán, italiano)	Clases tzotzil o español a visitantes	Los maestros tratan de decir alguna frase en la lengua del visitante.
	Aulas	Maestro-alumnos	Clases normales	Eventualmente los alumnos explican en su lengua materna, por ejemplo tzeltal.
	Cocina, comedor, baños, lavaderos, corrales	Alumnos-alumnos	Tareas domésticas	Los alumnos hablan en tzotzil, pero a veces sin percatarse cambian a la lengua materna, por ejemplo chol; o al español para “corregir”.
Tienda local	Tenderos-visitantes, tenderos-alumnos o promotores.	Compra-venta, servicio de comidas, ver televisión.	Cuando batallan para comunicarse todos intentan hablar español	

PREDOMINIO DEL ESPAÑOL ALTERNADO CON EL TZOTZIL	Aulas	Maestro-alumnos	Clases normales	La lengua vehicular es el español, pero a veces usan el tzotzil para aclarar puntos confusos a los alumnos.
	Biblioteca	alumnos-alumnos	Preparación de clases en equipo	Usan español por insistencia de los maestros.
	Sala de cómputo	maestro-alumnos alumnos-alumnos	Taller de cómputo	En general hablan poco, y la enseñanza es personalizada.
USO EXCLUSIVO DEL ESPAÑOL	Aulas	Maestro-alumnos	Clases normales	Cuando la materia no permite el cambio de código.
	Puerta del Aguascalientes	Habitantes de Oventic-visitantes	Llegada, presentaciones	Un trámite largo, e importante, por lo general.

8.6 Aspectos destacados de la descripción de clase y usos del español y el tzotzil.

Realicé las entrevistas y las etnografías en el aula y demás espacios escolares, a lo largo de los distintos períodos del trabajo de campo. Estas últimas me llevaron un mes, el de julio del 2002, antes de la clausura del año escolar de la secundaria. El cuadro que presento a continuación es un acercamiento mayor a la escuela, en el cual trato de mostrar de forma general: a) el estilo pedagógico que establece el maestro mediante la interacción maestro-alumno, alumno-alumno, y su supervisión individual o grupal; b) las lenguas que se usan; c) los métodos de enseñanza por cuanto se relacionan con los usos lingüísticos. No se trata de describir la escuela sino en tanto contexto del contacto, y lugar donde se establece el conflicto diglósico.

Debido a la dispersión de la población en Los Altos, la secundaria funciona como internado. Los alumnos permanecen en ella toda la semana y, en teoría, el viernes deben ir a casa, pasar el fin de semana con sus padres y regresar el lunes siguiente con tostadas²⁶

²⁶ Es bueno recordar que las tostadas son la comida de las dificultades: las llevaron los que fueron a la selva, a buscar nuevas tierras para cultivo; las llevan cuando van de comisión por varios días a cumplir tareas propias de algún cargo; llevarlas significa ir a cualquier sitio lejos de la comunidad. Los muchachos añoran las

para acompañar sus comidas. Durante el tiempo que estuve ahí, un grupo importante de muchachos prefería quedarse en la escuela a menos que se les acabaran las tostadas, pues no tenían dinero para el transporte, ni estaba tan cerca su comunidad como para caminar. Además, existía un sentimiento de responsabilidad internalizado: la escuela no podía quedarse sola, y había que mirar a los animales.

Es necesario mencionar que la enseñanza se lleva a cabo en distintos espacios, de acuerdo a los cuales se modifican, más o menos, el estilo pedagógico, la metodología, y los usos lingüísticos. En el cuadro 2 muestro, por ejemplo, que hay clases en las aulas, al aire libre, en la biblioteca, y eventualmente en otros espacios, como pueden ser: el arroyo, el mirador atrás del Aguascalientes, el portal de alguna vivienda o, si he de creer a los promotores, la copa de un árbol. Aunque nunca los vi dar clases “en el árbol”, aseguraban que de vez en cuando lo hacen²⁷.

Podría decirse que poco más de la mitad de las clases son en las aulas (si tuviera que dar una cifra, diría un 60% durante el mes que estuve ahí, aunque reconozco que no es una cuantificación rigurosa), que no es mucho, teniendo en cuenta el clima²⁸. La explicación que le encuentro es bastante subjetiva, pero me parece que cuenta. Viví varios años al aire libre la mayor parte del día, y conozco de primera mano el sentimiento de claustrofobia que produce estar entre cuatro paredes. Las escuelas en el campo necesitarían tomar eso en cuenta, pero he visto pocas que lo consideren. Al parecer en Oventic sí, y también pude verlo en un registro video-grabado que hizo Héctor Muñoz²⁹ en una escuela quechua. Esta última era una primaria indígena, donde el maestro se las arreglaba para dar sus clases un poco de tiempo dentro de un deprimente y oscuro salón con paredes de lodo, y un poco más de tiempo afuera, con un cielo increíble como techo y las sillas en círculo cerrado por el profesor. Por lo demás, la explicación que daban en Oventic, está matizada por su situación política. Encuentro en mis notas de campo:

tortillas de verdad, recién hechas. Pero las condiciones materiales del Aguascalientes no les permiten elaborarlas ahí.

²⁷ Lo único que vi es una asamblea de alumnos convocada a gritos desde un árbol.

²⁸ La diferencia de temperatura a lo largo del día (y la noche) es notable, según opinión de los agrónomos, lo cual representa una dificultad para el trabajo agrícola. Cada día tiene su ración de viento helado, densa neblina o lluvia con granizo, y unas horas de sol implacable. La época que estuve ahí, los estudiantes pasaban de epidemia en epidemia de tos, catarro y no pocas veces necesitaban algún remedio para las manos o las mejillas abrasadas.

²⁹ Comunicación personal, curso impartido en la UAM-I el año 2000.

Clase de álgebra. 15 de julio

Espacio: Terreno cerca de la escuela.

Tema: Reducción de términos semejantes. Grupo de primero. La clase es de las 17 a las 18 horas.

Los alumnos están sentados en semi-círculo alrededor del maestro en el pasto húmedo, hay un poco de viento frío y algunas de las niñas se cuidan tratando de no mojarse la falda. Son cinco, todas con traje regional. Se ven muy a gusto afuera, y bastante concentrados en la clase. Un grupo de albañiles trabaja ampliando la escuela, a unos 50 metros de donde estamos, un pequeño promontorio. Está nublado cuando empezamos, luego el sol nos quema todavía, y al final el viento se vuelve cada vez más frío. Algunos alumnos tosen durante toda la clase, sin que nadie le de importancia.

Pregunto por qué están afuera y el maestro responde que porque los alumnos “así pidieron”, y “hay que acostumbrarse, ¿qué tal que alguna vez vamos a la montaña?”.

Después, uno de los visitantes, maestro de secundaria en California, me contaría que a él ya le tocó, hace un par de años, eso de ir a la montaña; todavía tiene pesadillas al respecto, dice. Una noche todo el pueblo salió a esconderse en la montaña porque se aproximaba un grupo de paramilitares. El norteamericano prefirió ir también, llevando a sus estudiantes, cuando le explicaron la actuación de las bandas.

Además de las clases tradicionales, hice registros de: a) trabajo-estudio en la parcela y los corrales; b) trabajos domésticos obligatorios auto-organizados por los estudiantes, en la cocina, biblioteca, o limpieza de espacios escolares; c) trabajos voluntarios del tipo de recoger basura, reparar la manguera del agua, fundir la instalación eléctrica, o hacer fichas en la biblioteca; d) talleres de asistencia voluntaria, entre otros de: literatura, gimnasia, bailes regionales (auto-organizados por las niñas, sin maestros), música (guitarra y marimbas, preferidos por los niños), teatro, cuentos, fotografía, computación. Para completar la descripción de las clases en las aulas, se puede ver en el anexo número 3 algunas notas del diario de campo y breves fragmentos de las grabaciones tomadas en las situaciones comunicativas propias de la escuela, para ejemplificar los tipos de registros que hice, a partir de los cuales elaboré el cuadro número 2 (por razones técnicas es mejor pasar de página).

2. DESCRIPCIÓN DE CLASES

	Clases en el aula	clases al aire libre	evaluaciones	parcela y corrales	biblioteca	sala de cómputo	talleres
interacción maestro-al.	domina la verbalización del maestro	domina la verbalización del maestro, pero se reduce a favor de ejercicios en el cuaderno	mínima, el maestro toma notas y eventualmente presenta el trabajo de los alumnos	dirige el trabajo trabajando igual que los alumnos, la verbalización casi no existe	muestra cómo hacer y se retira	muestra cómo hacer y se retira	puede no existir; si hay maestro, hay mayor verbalización del maestro en la explicación inicial
interacción alumno-al.	reducida, pero presente; consentida por el maestro	los alumnos que terminan primero ayudan a los otros	presente en todo momento	presente en todo momento	reducida	presente y promovida	presente y promovida
supervisión I. o G.	Ambas	individual, y atendiendo los grupos que se forman espontáneamente	grupal	grupal, pero puede ser inexistente; el maestro puede no asistir	individual o bien inexistente	individual o bien inexistente	ambas, en dependencia del tipo de taller; puede ser inexistente
lengua que usa maestro	español predominante, con eventuales explicaciones en tzotzil	español con cambios de código (a tzotzil)	español	tzotzil	español	español	español
lengua que usan als.	entre si, tzotzil; con el maestro, español	tzotzil, con intentos de usar el español	español oral y escrito, dibujos, “señas”, y tzotzil	tzotzil	tzotzil y español	español, pero hablan poco	tzotzil y español
métodos	conferencia, dictado, preguntas-respuesta, investigación documental y en comunidad, elaboración de productos varios	explicación, ejercicios en el cuaderno, preguntas-respuesta.	equipos que hacen investigación documental y en comunidad, presentaciones con explicación de un tema, obras de teatro	aprender haciendo	aprender haciendo	aprender haciendo	aprender haciendo

al – alumno // als. – alumnos // I – individual // G – grupal

Como se puede observar, en este cuadro destaca:

- a) La metodología escolar puede agruparse en tres grupos generales de acuerdo al uso de la lengua: verbalización del maestro, verbalización del alumno, mínima verbalización. Esto correspondería, también a grandes rasgos, a: trabajo dentro del aula, evaluaciones, y “aprender haciendo”.

- b) La verbalización preponderante del maestro ocurre en las clases dentro del aula; aunque casi todos los docentes animan continuamente a los alumnos a hablar el español, es en ese espacio dónde utilizan menos dinámicas pedagógicas que faciliten su objetivo. Por otra parte, también es dónde parece pesar más el rol tradicional del maestro que explica y los alumnos que escuchan, la manera más ineficaz de aprender una segunda lengua. Este tipo de interacción no es exclusiva de la secundaria de Oventic, desde luego. Eva Ruschmann (2001) dice que lo mismo pasa, por ejemplo, en primarias bilingües de otras comunidades y municipios³⁰ de Los Altos, donde hizo su investigación de campo.
- c) El maestro usa predominantemente el español en el aula y, en términos generales, procura que los alumnos le respondan en español; cuando lo que busca es su participación activa en clase, anima la utilización de la lengua materna aún en la interacción maestro-alumno. Los alumnos utilizan tzotzil la mayor parte del tiempo en sus interacciones alumno-alumno³¹.
- d) Con “evaluación” me refiero al trabajo que los alumnos hacen colectivamente para investigar, preparar y presentar públicamente un tema relacionado con sus clases. Puede llevarles una, o más semanas de preparación; misma que suelen empezar en la biblioteca. Se trata, de todos modos, de los momentos del ciclo escolar en que se evalúa globalmente no sólo su competencia comunicativa, sino el aprovechamiento general de las materias, aún cuando no todas las materias se evalúan de esta forma (pude observar también exámenes por escrito). Predominan las actividades de los alumnos, quienes intentan hacer uso del español en sus discursos públicos. Sin

³⁰ Además de Oventic, menciona entre otras escuelas primarias la: “Ignacio M. Altamirano” de Tsajaltik, la “Moctezuma”, de Ichinton, Mpio. de Chamula; las de los municipios de Chenaló y Zinacantán, etc.

³¹ Algunos de sus comentarios: Entrevistas, con alumnos en la biblioteca, 23 de julio (Le pregunto a Pepe, uno de los alumnos, en que lengua habla dentro de los diferentes espacios de la escuela (...) pues en primero, cuando estuvimos este, nos estuvieron obligando que hablemos el español porque es muy importante para comunicar, para poder comunicar a los otras personas que no pueden expresar la lengua tzotzil. (...) Eso sirve pues... tiene importancia aprender el español; aunque no es nuestra lengua pues, pero como nos los han este, este nos han impuesto, cómo es... como imponer pues, este, por eso tenemos que aprender el español. (...)
(Le pregunto a José Antonio, otro alumno, si habla en español con sus compañeros) Jose Antonio: Es que lo que pasa ahora, es que casi ya no lo practicamos el español; no se por qué, porque tal vez no es, no es nuestra lengua pues... casi no... no se si no nos gusta, ¿sí?...(...) No pero... a mi me gusta, pero los demás, no se cómo lo sienten, tal vez no les gusta... porque aunque le hablamos en español, a veces no se contentan (inaudible). Porque es nuestra propia lengua pues, ¿sí? hablamos el tzotzil, aunque nos hayan insistido que hablemos pues, el español, pero... casi no.

embargo, tal parece que en tales presentaciones no hay ninguna limitante respecto al lenguaje que pueden utilizar: español, tzotzil, dibujos, teatro (o “señas”), música. Se trata de español oral y escrito, porque algunos alumnos presentan carteles con cuadros sinópticos, mapas conceptuales, o textos cortos que leen o dicen de memoria, mientras que otros improvisan oralmente sobre un tema. Contra lo que pudiera pensarse, las obras de teatro las preparan los alumnos de primer grado, mientras las presentaciones que requieren principalmente de “simples” discursos orales, los presentaron los de segundo. Los maestros están presentes, pero intervienen muy poco; algunas veces ni siquiera presentan el trabajo de sus alumnos, sino que esto también lo hace uno de los estudiantes, mientras que los profesores sólo toman notas.

- e) En otros espacios de clase como son: la parcela, la biblioteca, la sala de cómputo, los talleres; el acento se carga más en “aprender haciendo”³². Como consecuencia, la verbalización es menor. No obstante que los productos pueden ser desde una pieza o un instrumento musical, la milpa, un discurso *escrito* en español, una ficha bibliográfica, o un poema, el objetivo *no es* el español. Se habla más en tzotzil, y se aprecia una mayor continuidad cultural entre este estilo pedagógico y sus formas tradicionales de aprendizaje. Este tipo de interacción educativa ha sido descrito en numerosos trabajos etnográficos sobre grupos indígenas.
- f) Dentro del aula los maestros hacen uso del tzotzil cuando los alumnos “(...) de plano no entendemos nada”³³ en materias que parecen más directamente relacionadas con el entorno cultural y social, como biología y ciencias sociales; *pero no* en las más abstractas como matemáticas, por ejemplo. Conforme nos acercábamos al final del ciclo escolar, y el contenido de sus clases eran “repasos” a temas ya vistos, también dejaron de usar el tzotzil como lengua vehicular en clases, el “tzotzilamiento” como le decían los alumnos recién que llegué.

En resumen, quizá porque se trata de una escuela autónoma, se va adaptando de una forma flexible a los esquemas culturales del grupo; por eso una buena parte de sus modelos de

³² Hamel (1993) lo llama “enseñanza por imitación”, Bertely (1992, y 2000) también ha tratado con amplitud este tema.

³³ Expresión de uno de los estudiantes registrado en mi corpus: Entrevistas, 23 de julio/ Pepe, alumno de 2do. año.

enseñanza se apegan más a lo que corresponde a “aprender haciendo”. Los usos lingüísticos, dentro de esta metodología, en general no se alejan mucho de sus propios patrones discursivos étnicos (“silencio” por ejemplo); excepto en lo que respecta al producto de los talleres, cuando éste es escrito. Pero por ahora no puedo analizar con amplitud este aspecto.

De manera que el mayor uso de la lengua oral en la escuela ocurre sólo en las clases tradicionales, dentro o fuera del aula, y en las evaluaciones; lo cual puede esquematizarse así:

3 USO DE LA LENGUA EN LA ESCUELA

	ESPAÑOL	TZOTZIL	OBSERVACIONES
ciencias naturales	Predomina en el discurso del docente. Algunos de ellos se apoyan en sus anotaciones en español para dar la clase, aun cuando hablen en tzotzil	Los alumnos piden “tzotzilamiento”, cuando necesitan mayor explicación de algo. Se trata de que les expliquen en tzotzil lo mismo que ya vieron en español, por períodos de diez a 15 minutos.	El maestro alterna del español al tzotzil, y permite que los alumnos respondan en español, o en su lengua materna. La variedad de tzotzil contiene muchos préstamos y hay eventuales cambios de código al español, del tipo de: “¿Se entiende?”; especialmente cuando va a regresar al español.
ciencias sociales	Predomina en el discurso del docente. Se apoyan en libros o revistas en español para exponer algunos temas, aún cuando utilicen el tzotzil para abundar en la explicación.	Habitualmente la clase comienza en español, a veces con dictado. Cuando el maestro pregunta si comprendieron, y nota poca participación, usa el tzotzil, con eventuales cambios de código. Los alumnos participan en la lengua que quieren; la mayoría de ellos usan el tzotzil, pero algunos intentan hablar en español.	Si los alumnos se equivocan en la conjugación de algún verbo (“no entendiaba”), o la fonética, los maestros rara vez corrigen (“no <i>entendiaba</i> , ¿eh?”). A veces, el maestro usa cambios de código frecuentes para anunciar la vuelta al uso del español. Es esta materia la que más se relaciona con las exposiciones públicas de fin de curso. Como en todas las clases, parte de ella se dedica a explicar, en español, conceptos y palabras que no entienden los estudiantes. A veces buscan la equivalencia en tzotzil, a veces el maestro los manda a la biblioteca a buscar en el diccionario.
matemáticas	El maestro sólo usa español. Contiene eventuales cambios de código al tzotzil, pero no para explicar la materia, sino,	El maestro no acepta cambio al tzotzil pero utiliza más el pizarrón y supervisa individualmente a cada estudiante. En la clase al aire libre trabaja en el cuaderno de cada alumno, hasta	Al parecer los alumnos piden “tzotzilamiento” cada vez que una materia les parece difícil de entender. Pero en este caso los maestros no usan el tzotzil, tranquilizan (“no se preocupen”) a sus alumnos y siguen explicando en español. Pude ver que esta clase la impartían tanto dentro del aula, como al aire libre. No hay una diferencia sustancial en cuanto al uso

	por ejemplo, para indicaciones de otro tipo: “chotlem” (sentado)	que no tienen más dudas.	de las lenguas con relación a los espacios, excepto que fuera del aula el maestro habla menos, pero supervisa más a los alumnos de forma individual. Refirieron que suelen tener clase de ciencias naturales al aire libre, aún cuando no pude atestiguar ninguna.
Español	La mayor parte del tiempo se la dedican a la gramática. “Obligados” por el maestro, los alumnos verbalizan más, repitiendo conjugaciones de forma oral y escrita.	Sólo lo usan los alumnos, aunque no en su relación con el maestro. Como en todas las clases, la mayoría de las interacciones entre los estudiantes son en tzotzil. También lo usan en juegos de palabras cambiando de español a tzotzil.	Aquí la actitud del maestro es más exigente con los alumnos, y algunos de ellos corrigen también. Señalan errores fonéticos: “deben de pronunciar doble la erre”; en los tiempos verbales, y otros que tienen que ver más con la moda de que el lenguaje parezca más “democrático” por ejemplo, encuentro en mi diario de campo: (El maestro señala que están excluyendo a alguien) “¿Por qué?, porque no hay un pronombre que sea femenino. Hay que ponerlo pues, porque las mujeres existen.”
evaluaciones	Hablan sobre todo los alumnos. Predomina el lenguaje oral pero utilizan también el teatro. Los grupos que no presentan obras de teatro sólo usan español, aunque se apoyan en carteles con dibujos y letreros.	Los alumnos que presentan obras de teatro usan, además del lenguaje corporal y simbólico propio del género, el tzotzil y el español. Al parecer no escriben el guión, pero improvisan los diálogos en tzotzil para presentar la situación, que el equipo ha acordado, sobre un tema que les fue señalado por los maestros.	Es en este tipo de situaciones escolares donde los estudiantes practican más el lenguaje oral, principalmente el español. Esto ocurre tanto el día de la presentación pública, como durante la preparación de la misma, los muchachos investigan, dibujan, escriben, ensayan. Si bien durante la preparación usan sobre todo tzotzil en sus interacciones, normalmente terminan produciendo algún tipo de texto en español, ya sea oral o escrito. Los maestros sólo supervisan, ayudan con el equipo de sonido, o están pendientes de las consultas de los estudiantes. En estas interacciones a veces imponen el uso del español.

Como puede observarse en el cuadro

- a) En las materias de ciencias naturales y sociales los maestros admiten el uso del tzotzil, y aún lo promueven, si lo que les interesa es la participación de los estudiantes en clase o constatar la comprensión del tema. No suelen hacer mayores correcciones a las producciones orales de los muchachos, empeñados en animarlos a hablar. Aún cuando se usa el tzotzil, siguen predominando los esquemas culturales (enseñanza verbal, descontextualizada), las estructuras discursivas (registro formal escolar, pase de lista, pregunta-respuesta, dictado), y lingüísticas (más español) de una escuela tradicional; lo que Hamel (1993:79) llamaría un “modelo asimilacionista” que en este caso podría tener precisamente una función de integración a los “estándares educativos nacionales” (si es que puede hablarse de algo como eso).
- b) En cambio en las clases de matemáticas y español, no se usa el tzotzil más que en eventuales cambios de código para dar indicaciones al margen de la dinámica de la materia (el “sentado” indicaba también que la clase no había terminado, pero nada más). Los maestros parecen intuir que el problema de comprensión no tiene que ver con la lengua, sino con el contenido de lo que estudian, así que no usan el tzotzil y procuran explicar más detalladamente éste, apoyándose en cierta medida en sus propios esquemas culturales (“hacer los ejercicios” con los alumnos, por ejemplo). Además puede ser que la lengua haya perdido, o no tenga, conceptos específicos de esa materia. La numeración, por ejemplo, más allá de los primeros numerales, hay que rastrearla con los más viejos; el sistema vigesimal hay que buscarlo, más o menos, en los recovecos de la lengua. Numerales y el propio sistema a que pertenecían ha sido sustituido por los numerales que se usan en el mercado nacional.
- c) La clase de español dedica el tiempo a la gramática, sobre todo. Esto parece corresponder a la preocupación por “la estructura”, por hablar un español menos marcado con las categorías fuertes de su primera lengua, lo cual les supone discriminación y maltrato. Es interesante que en asignaturas que se presentan con modelos de enseñanza más alejados de sus esquemas culturales

(descontextualización, por ejemplo) la primera sospecha que abrigan es que no entienden la materia porque no entienden la lengua³⁴.

- d) En las “evaluaciones”, donde la mayor parte del trabajo es realizada por los alumnos, es donde éstos hacen un mayor uso de la lengua oral, y practican más español. En este tipo de ejercicios, se aprecia una relativa integración entre sus propios esquemas culturales y los modelos de la escuela no indígena.

8.7 Alumnos y maestros

Con base en las historias de escolarización de los entrevistados, se puede hacer un sucinto resumen de quiénes son, las condiciones materiales de sus escuelas, cuáles son sus expectativas. Se trata de indígenas que nacieron de mediados de la década de los 80s, a principios de los 90s. La mayoría de sus familias son de la región de Los Altos, aunque entre los promotores de educación había también una pareja de la zona tzeltal de la región Selva. Todos los alumnos llevan uno o dos años viviendo en Oventic, y más o menos la mitad de ellos hicieron la escuela primaria, o la secundaria en el caso de los promotores, en algún “internado”. Todos relatan innumerables carencias y dificultades materiales para remontar los estudios, entre otras: a) mala e insuficiente comida, b) carencia de ropa, zapatos y dinero para las mínimas exigencias de las escuelas a que asistían, c) tenían que caminar, de varias horas a varios días de jornada para llegar a la escuela, d) golpes de los maestros. Otras dificultades que enfrentaban: a) abandono del puesto de trabajo y ausentismo de maestros; b) repetición reiterada de los primeros años escolares, por falta de comprensión de la lengua o abandono del maestro; c) exclusión por diferencias políticas; d) diferencias culturales, expresadas en muchachos que “no se hallan” en el internado; e) burlas y maltratos por parte de sus compañeros no indígenas. Aún así, valoran la escuela en tanto les da la oportunidad de: a) “estudiar para aprender, para hablar y para participar”; b) conseguir un “papel” y un buen trabajo, c) “defenderse”, seguir estudiando, o hacer algo en beneficio de la comunidad. Relatan haber tenido “buenos” maestros, que suelen ser: “pacientes, exigentes y respetuosos”; y malos, cuando son: “borrachos, ausentistas y golpeadores”.

³⁴ En una de las entrevistas, un alumno, afirma que no habla bien el español. Después me cuenta el último libro que leyó (“El Principito”, de Saint-Exupéry), y cuando le comento que me parece que lo entendió muy bien, expresa: “(...) aunque le entienda un poco, pero siento pues que algo pues falta, pues de entender, así

siempre siento en todas las lecturas (...) algo trae pues para mi, ¿qué será pues, para, para que se pueda entender?"

8.8 Actitudes e ideologías en la escuela

Como expliqué arriba, aquí expondré básicamente opiniones y juicios explícitos expresados durante las grabaciones en el trabajo etnográfico y en las charlas y entrevistas. Para tratar de sintetizar la amplitud de las opiniones expresadas por estudiantes, promotores y otros miembros de la comunidad relacionados con la escuela, los presento en tres cuadros que he colocado a continuación. Debido a mi dificultad para manejar el formato de los cuadros, primero anoto primero las explicaciones acerca de cada uno y luego los coloco juntos, uno después del otro. Consideraré desde la gente que trabaja en la construcción¹ del edificio escolar, hasta los encargados de la salud o los talleres, pero sobre todo promotores y alumnos.

En general procuré captar situaciones lo más espontáneas posible, si bien es cierto que muchos son comentarios que me hicieron durante las entrevistas. Las presento conforme a categorías empíricas, que explico abajo: Preferencias, juicios acerca de su dominio de la lengua, y valoraciones en torno al bilingüismo. Al clasificarlas no he hecho una cuantificación; aunque hay actitudes que se repiten mucho en el *Corpus*, y aparecen más de una vez en los cuadros, pero como matices distintos de una misma respuesta ante determinada situación. Por ejemplo, una persona dice que tiene miedo de hablar español y en otra ocasión dice que piensa que su español es “muy malo”. Al final, hago un breve apartado con consideraciones acerca de la identidad, la cultura, y su percepción acerca del gobierno.

8.9 Preferencias, o “Cuadro de índices afectivos”

Aquí coloqué el discurso relativo a la lengua en que se sienten más cómodos, o expresiones acerca de que sentimientos les dificultan o facilitan hablar español. De las transcripciones de entrevistas, etnografías de aula, y diario de campo, seleccioné todas las expresiones de este tipo, por ejemplo, la opinión de uno de los alumnos respecto a por qué cree que los maestros de la primaria donde estudió no hablaban tzotzil:

“(...) no sé, pues aunque sepan, porque... porque tienen vergüenza de hablar sus idiomas (...)”

O el sentimiento que recuerda haber tenido uno de los promotores respecto al español:

¹ Son personas que, ya sea voluntariamente o como parte de sus tareas comunitarias, trabajan para construir la escuela. También se da el caso de que la comunidad simplemente “contrata” a alguien, pero a esas personas no las tomé en cuenta para las entrevistas.

“(…) y sólo contestaba: *sí, sí, no, sí, bueno, bueno*. Sí, entendía bien, pero el problema era a la hora de, de hablar, ¿sí?, o sea, era un miedo, porque no salían las palabras, o sea, no es lo mismo pronunciar palabras en español que en el, que en el, en el idioma materno, ¿no?”

Con base en este tipo de discursos compuse el cuadro. Lo que se puede derivar de él, me parece que puede interpretarse en el sentido de que: Aunque obviamente se sienten mejor hablando su lengua materna, en algunos casos aseguran que el español también les gusta, y no “ven mal” que se hable en la comunidad. Sin embargo, hasta hace unos diez años, de acuerdo a lo que relata Linda, en las comunidades se relacionaba el español con imposición, humillación, y “cosas malas”. Aparentemente esta actitud se ha modificado ligeramente² y los entrevistados sienten lealtad hacia su lengua pero aspiran a un bilingüismo aditivo (punto 5 del cuadro). El hecho que consideren egoístas a los maestros que no les hablan en su lengua, conociéndola, es coherente con esta interpretación; así como que hagan esfuerzos por ampliar la cantidad de lenguas que usan en la comunicación con hablantes de lenguas emparentadas (punto 6 del cuadro aludido). En cualquier caso, la lengua de la familia, del respeto y la tradición, sigue siendo la materna (punto 5).

8.10 Cuadro de “Índices cognitivos”

Como es un nombre que alude a la mente y los procesos psicológicos, podría esperarse que me refiriera a resultados de pruebas muy sofisticadas. Infortunadamente no se trata de eso, sino de una especie de “auto calificación”: las opiniones y juicios respecto a qué tanto dominio considera una persona que tiene sobre el español o el tzotzil, y qué relación atribuye entre tal dominio y la comprensión de una materia. Pienso que es importante tomar en serio esta *auto-evaluación*, porque aunque se puede tachar de subjetiva, es conocida la influencia que puede llegar a tener en los procesos pedagógicos. Ejemplos (en las entrevistas, a dos promotores, José Luis y Lolo):

“Bueno, eso de decir *buen español* es entre comillas, porque realmente era muy, muy patético todavía mi español entonces (...) Pues no había aprendido todavía, o sea, estar en un pueblo no es garantía de aprender pues todavía...”

Lolo (hablando de su secundaria):

² Qué tanto ha influido en ello el movimiento zapatista no es el tema de esta tesis, pero me parece que ha sido decisivo. La política lingüística tiene algún efecto en las actitudes; y si hasta antes del alzamiento había prevalecido la del Estado nacional, generando naturalmente reacciones de resistencia a su propósito de exterminio, en los territorios autónomos se construye ahora otro tipo de relación social que reasigna significado a muchas cosas, incluyendo la política lingüística.

“Entonces ahí en el pueblo otra vez, peor todavía(...) Bueno... donde empecé a entender un poquito, poquito, ya en la secundaria... a captar un poco las palabras, ¿si? (...) Y apenas antes pues no.”.

Pienso que se puede derivar del cuadro de índices cognitivos: La constante discriminación y minus-valoración que enfrentan les lleva, en general, a interiorizar una parte de los prejuicios prevalecientes respecto del español que hablan, y en cierta medida hasta dudar de su propia capacidad (reiterados comentarios del tipo de “no tengo más ideas”) para desenvolverse en espacios propios de la cultura no indígena.

De acuerdo a lo que relatan, desarrollan estrategias para comunicarse y cumplir con los requisitos propios de la escolarización primaria, sin que ésta les aporte en realidad poco más que lo elemental en el dominio del español (y probablemente en todo). Su falta de aprovechamiento escolar lo interpretan (adecuadamente, me parece) como resultado de que “no nos explican bien”. Aunque suelen también asociarlo erróneamente con su falta de dominio del español; por ejemplo, cuando piden “tzotzilamiento” ante la dificultad de materias como las matemáticas. La enseñanza de esta materia ha sido todo un reto (sin resolver) para los educadores de nuestro país que trabajan con hablantes nativos de español. Y quizá más dificultoso todavía que las matemáticas, sea “entender a los mestizos”, aún con buen dominio de la lengua; de la misma forma que nuestro acercamiento a su lengua no nos garantiza que los entendamos a ellos. De todos modos, su estrategia de apartarse de esta escuela que “no explica bien” y crear su propia alternativa de educación, es la más sensata. Respecto a la educación bilingüe, es bueno tener en cuenta la afirmación de Enrique Hamel (1993) en el sentido que sólo programas de larga duración pueden superar los efectos negativos de los primeros años de los programas bilingües prevalecientes, pues para superar lo que llama el primer “nivel umbral” se necesitan dos años, y el segundo, concluir cinco o seis de escolarización (ver párrafo 8.3).

8.11 Cuadro de “Valoraciones”

En este cuadro traté de agrupar las expresiones relacionadas con respecto a qué asocian con el uso de cada lengua, por ejemplo sus argumentos acerca de la necesidad de aprender español. También consideraciones en torno al bilingüismo y la educación bilingüe. A partir del cuadro de valoraciones, podríamos afirmar que existe una valoración positiva del tzotzil, aunque quizá sea relativamente reciente. En voz de Rosa, una de las promotoras: “si hablamos tzotzil, hablamos”; por otra parte, es igualmente transparente su decisión de ser

bilingües: “(...) si hablamos español, mejor, porque sabemos dos lenguas”. Conciben el bilingüismo como una necesidad, ya que el español les hace falta “para conseguir un trabajo” para “comunicar, para contestar, para estudiar” y de alguna forma, también lo relacionan con la posibilidad de “participación”.

Prácticamente ninguno de los entrevistados que mejor dominio del español tenían, se lo deben a las escuelas oficiales; y esto se refleja en el cuadro en las líneas donde las descalifican: “(...) bilingüe porque nosotros (los alumnos) hablábamos las dos lenguas, pero los maestros dan las clases en español”; en este terreno se encuentran muchas opiniones desfavorables a las escuelas oficiales, pero no todas. Algunos alumnos reconocen haber tenido buenos maestros, y escuelas tolerantes con su estilo de aprendizaje. Posiblemente la descalificación a la escuela oficial ni siquiera dependa sólo de la escuela sino en la medida que ésta se comporta como intermediario de la sociedad nacional que niega, excluye y rechaza la cultura indígena.

Por lo menos en Oventic, muchos de los promotores y estudiantes han interiorizado dos estereotipos ampliamente difundidos a partir de las lenguas nacionales: que una lengua debe escribirse, y que para tener dominio de una lengua hay que conocer su estructura. La preocupación por la estructura suele centrarse en el español, pero a veces se extiende al tzotzil; lo cual habla de una valoración balanceada de ambas lenguas, aspecto sin duda positivo del asunto. Pero la preocupación por “la estructura” tiene su matiz problemático, pues al dejar en segundo plano un enfoque comunicativo del aprendizaje lingüístico, corre el riesgo de volverlo ineficaz.

Por otra parte, en esta homologación un tanto forzada entre el tzotzil y el español, encontramos también la preocupación por la escritura del tzotzil. Como el tzotzil sufrió una brusca interrupción de su tradición de escritura, se puede considerar sin ella, y entonces los estudiantes consideran que tienen la responsabilidad de crearla, escribirla “para rescatar la cultura” pues “una lengua que no se escribe, no se habla bien”. Desde luego que esta idea es falsa; y que una tradición de escritura no surge sólo de la voluntad de crearla. Pero cuenta. En la medida que el hecho se suma a otros que mantienen la vitalidad de la lengua, puede dar frutos. Quién sabe. Que se preocupen por escribir tal vez consiga, aunque muy a la larga, ganarle parte de los ámbitos de funcionalidad que perdió con la conquista. (De nuevo salto de página por razones técnicas)

ÍNDICES AFECTIVOS

QUIEN LO DICE	INDICE AFECTIVO	COMENTARIOS
1. Alumno, 14 años (todos los alumnos cuestionados al respecto opinaron igual).	Se siente mejor cuando habla en tzotzil	Algunos completan la explicación diciendo que sus padres no hablaban español; otros añaden que les “gusta” el español y no entienden por qué no lo hablan con sus compañeros, como se les ha recomendado.
2. Alumno, 14 años	Los maestros de la SEP deben tener vergüenza de su lengua materna, pues no la hablan; o tal vez son egoístas y no quieren compartir lo que saben, por lo que no dan explicaciones en tzotzil.	Pocos alumnos se animaban a especular como en el primer comentario, pero todos relataban, con molestia, que sus maestros de primaria no les daban explicaciones en su lengua. En unos cuantos casos la razón era que el maestro no hablaba su misma lengua.
3. Linda promotora de educación, 25 años y Rita promotora de salud, misma edad.	Linda: Cuando era niña, en su pueblo veían el español “nada más para humillar, nada más para cosas malas”; Rita: En su pueblo no veían, ni ven mal que la gente hable en español.	Coincidieron las dos en algún momento de la entrevista, y surgió el comentario respecto a la afirmación de la otra. Rita agregó que las personas que no son bilingües en su pueblo intentan aprender aunque sea “un poco” de la otra.
4. José Luis, promotor, 25 años. Los promotores de esta edad son los mayores (sentimientos parecidos en la mayoría de los interrogados al respecto).	Miedo, pavor de tener que hablar en español. “Ni ir a comprar algo en una tienda”// Vergüenza de reconocer ante el maestro que no había entendido alguna expresión.	Se trata de sentimientos parecidos, pero en situaciones diferentes: en espacios extra-escolares, y en la escuela. No hice la pregunta a los que decían ser bilingües desde muy pequeños.
5. Linda y Rita, promotoras, 25 años	Linda: Menos críticas ante el hecho de que los jóvenes hablen español; imposibilidad emocional de hablarle en español a su hermano mayor (quien habla bien el español). Rita, coincide en que es un acto de cortesía saludar a los viejos en su lengua	La mayoría de los entrevistados coincidieron en que los viejos les criticaban el tzotzil que hablaban, por considerar “que no parecía tzotzil” debido a las “revolturas” que hacían.
6. Linda, promotora, 25 años	En las reuniones entre indígenas, cada uno trata de hablar la lengua del otro, hacen un esfuerzo para entenderse, “es muy bonito”.	Luego agrega que ocurre sobre todo entre tztotziles y tzeltales, porque con el tojlabal no pueden. En sus textos, el Subcomandante Marcos relata que en ocasiones las reuniones entre indígenas usan el español, “por protocolo”.

ÍNDICES COGNITIVOS

QUIEN LO DICE	JUICIO COGNITIVO	COMENTARIOS
Todos, promotores, alumnos, trabajadores	“No hablo bien español”, “No hablo español sino castía”, “Era muy patético mi español” “Estar en un pueblo no es garantía de aprender todavía”	La mayoría hacen el comentario en presente; menos, como parte de su aprendizaje normal de una segunda lengua, en todo caso completan diciendo que aunque mejoraron “todavía no lo hablo bien”.
Gabino, promotor, 22 años (casi todos los promotores, y algunos alumnos, refirieron lo mismo)	En la primaria no entendía, pero tenía mis apuntes (en español) y memorizaba. Repetí los primeros años. En la secundaria entendía un poco más, pero todavía memorizaba.	Otros apoyos que refieren para entender los contenidos escolares, o el español, son: a) explicaciones de los estudiantes que entienden más, b) un maestro muy paciente, o bien: c) “tenía que planchar ropa y oía telenovelas cada tarde”.
Todos los alumnos de la secundaria, generalmente lo recogí en las etnografías en aula y en las presentaciones públicas	“No tengo más ideas” “No puedo contestar” // “No sabemos hablar porque no nos explican” (las escuelas oficiales).	Adjudican a su falta de dominio del español cualquier tipo de dificultad para comprender una materia, y en ocasiones expresan como falta de “ideas”, la dificultad para expresarse en español.// La falta de explicación la atribuía a discriminación.
Alumno, 14 años// Promotor, 22 años	Aprendí un poco. No desarrollo mi expresión porque no uso “palabras complicadas”. // No entendemos a los mestizos.	Hay preocupación por dominar el español que “hablan los mestizos”, el español “correcto”, tanto como “su estructura” o su “gramática”.
Linda, 25 años, promotora	En la secundaria se dio cuenta que el orden adjetivo-nombre en inglés era semejante al de su lengua, y eso la animó, pues intuyó que cada lengua es distinta y no era ella la que “estaba mal”.	Estudió el primer año de secundaria en una escuela donde ella era la única alumna indígena; también refiere que entendía, pero cuando quería contestar se daba cuenta que estaba formulando la frase “al revés”, la comparación con el inglés la alivió mucho.
José Luis (su primera lengua es el tzeltal), promotor, 25 años	“...No he perdido mi lengua, y a estas alturas ya te habrás dado cuenta que hablo bastante bien el español”	El único que aceptó “hablar bastante bien el español”; relató haberlo aprendido primero en la escuela, y a lo largo de unos 8 años de vivir y leer “autodidacta” en la ciudad (aprender haciendo).

VALORACIONES

QUIEN LO DICE	VALORACIONES	COMENTARIOS
Angel, promotora de educación 19 años	Tenemos derecho de estudiar para aprender, para hablar y participar	Una de las valoraciones que más me llamó la atención, las más comunes eran: “estudiar para conseguir un trabajo”, o “para defenderse”
Padre de promotora // Gaby, otra promotora, 18 años	Ya sabe tzotzil, que aprenda español // Si voy a una ciudad, nadie va a hablar tzotzil...	Relatado por la promotora, que esperaba su familia al mandarla a la escuela.// Argumento que valió para que la autorizaran a estudiar.
Gabino, 22 años, promotor de educación (puede ser que menos explícita, pero esta opinión se le puede oír a muchos de los promotores y algunos alumnos).	No hablamos bien porque no lo escribimos. No escribimos el tzotzil, no conocemos su estructura aunque lo hablamos.	A pesar de sostener esta opinión, no se empeñan mucho en escribir. Con todo, si se les cuestiona, la mayoría dice que escribe de vez en cuando en su lengua para sí mismos “cosas para recordar” y, si los animan, cuentos, poemas y relatos. Pero después todos son muy críticos con lo que escriben los demás y dicen que “no se entiende”.
Rosa, promotora de educación, 19 años. La segunda parte de las valoraciones prevalece (la necesidad del bilingüismo) entre promotores y alumnos.	“Si hablamos tzotzil, hablamos; si hablamos español, mejor, porque sabemos dos lenguas”. // Es necesario aprender las dos lenguas	Todos, excepto los que habían tenido ambientes bilingües en su casa, relatan haber pasado la primaria sin entender más que palabras sueltas. Los alumnos de la secundaria afirman que han comenzado a dominar el español hasta ahí.
Gabino, 22 años, promotor. También un alumno de 14 años.	Esa escuela dice que es bilingüe, pero no es verdad. Bueno, es bilingüe porque nosotros (los alumnos) hablábamos las dos lenguas, pero los maestros dan las clases en español.	Cuando les preguntaba si se usaba la lengua indígena para impartir las clases, ninguna por las que habían pasado promotores o alumnos, lo hizo. Eran más o menos tolerantes respecto a la lengua y estilos de trabajo de los alumnos, nada más.
Rita, promotora de salud, 25 años.	Su padre, tzotzil, le enseñó el español jugando. Los niños ya van creciendo así, aprender los dos.	Oí varias veces que los padres o abuelos les enseñan “jugando”, obviamente aprendizajes fuera de la escuela (tejer, hacer música con una raíz, cazar codornices, conocer las plantas y los animales).
Rita, promotora de salud, 25 años.	El pueblo vecino ya no habla el tzotzil, pero las personas de ahí que van a vivir a la comunidad tzotzil, lo aprenden.	Los jóvenes de las comunidades que se casan con personas de “otra” comunidad, aprenden la lengua de la población donde se establecen.

8.12 Ideologías lingüísticas

Finalmente, incluyo una serie de apreciaciones y comentarios de los entrevistados, que están más cerca de lo que se ha estudiado como parte de las “ideologías lingüísticas”. He preferido presentarlas con los propios textos enunciados por alumnos y promotores, ya sea en las entrevistas o en sus interacciones en la escuela. No profundizo en este tema, pero lo expongo para completar la idea acerca de quienes son los sujetos sociales de quienes se habla, con sus ideas respecto a: identidad, cultura, y gobierno. Algunos de estos textos podrían no evidenciar la relación directa con la “ideología lingüística”, pero no quise hacer sólo una enumeración de ideas que pudieran caracterizarse como tales. Estas finalmente tienen una relación con la idea más general que tenemos de ideologías, así que comienzo por algunas de este tipo.

Si recordamos que según Van Dijk (1999) las ideologías son “creencias abstractas generales que subyacen a representaciones sociales, organizadas por *categorías* sociales específicas” del tipo de: pertenencia, actividades, objetivos, valores, posición, o recursos, tendríamos que los enunciados que siguen corresponden a esta caracterización.

Por ejemplo, el sentido de *pertenencia* está ligado al sentimiento de identidad, y es muy claro en sus textos. Las expresiones con que lo ejemplifico abajo son muy frecuentes, no sólo entre los promotores de educación, que son los que las externaron en entrevistas o comentarios a sus alumnos o maestros, sino entre la mayoría de los habitantes de la comunidad. “Somos indígenas” dicen, injustamente discriminados por ser indígenas, pero “como indígenas”, tenemos *derechos*. Una de las promotoras de educación, lo menciona a un grupo de alumnos, mientras José Luis, otro promotor, lo expone de otra forma durante una de mis entrevistas:

Maestra: (...) Porque nosotros como indígenas, pues tenemos el derecho (...) pues sabemos cómo es nuestra historia, ¿sí? Cómo hemos pasado (...) Sabemos que los indígenas como nosotros pasamos en las escuelas pero no sabemos hablar, no sabemos contestar, ¿sí? Aunque nos pregunten pero quedamos callados (...) porque no hay una buena explicación... (*Corpus: 23 de julio, descripción de clase*)

José Luis (...) ahora vengo con más preparación; conozco bien el otro mundo, el otro mundo me refiero al, al, a lo que es la ciudad, al modo de vivir de la gente que es totalmente de la ciudad, a los, a los no indígenas...

(...) O sea, ahora sí que, cómo se dice, invadí su territorio, ¿ahá?, me metí en el mundo de ellos, entonces, este, ahorita veo bien los dos mundos, ¿ahá?. Conozco bien mi mundo que es el indígena, a los, a los míos, digamos, y les entiendo bien a los, a los, al otro mundo que digo, ¿no?, que, a los de la ciudad, les entiendo muy bien, ¿ahá? (*Corpus: Entrevistas, 28 julio, José Luis*)

Dentro de este sentido de pertenencia, las referencias a un pasado grandioso, cuyo conocimiento les ha sido escamoteado por los poderosos, son menos comunes quizá, pero no raras. José, otro de los promotores, hablando de matemáticas con su maestra dice:

(...) Tal vez decían, ¿no? *Pues existieron los mayas, pero quién sabe quiénes son...* Y tal vez nunca nos van a decir si son nuestros antepasados. Me acuerdo que cuando pasé la secundaria, en español vimos una literatura que decían de los mayas y yo, ni lo sabía yo también quienes son los mayas. Según que eran muy importantes, que tuvieron muchos conocimientos, pero más no supe quiénes son y tal vez es por eso que orita no lo se realmente. (*Corpus: 19 de julio/ José. Reflexiones sobre matemáticas*)

Con relación a la cultura hay numerosas referencias, y muchas donde ésta se relaciona inmediatamente con la lengua. “Sin la lengua, el indígena no existe” dice uno de los promotores en una ocasión, en seguida se queda callado y agrega: “pero como si existe...” argumenta a continuación la necesidad de que la lengua se utilice en ámbitos que le han sido negados. La escritura, dicen algunos, pues es importante hablar y escribir. Es cierto que son pocos los preocupados por la escritura, y aunque la mayoría de los que interrogué al respecto dijeron que suelen escribir para sí mismos en su lengua, en general no es algo que tenga una funcionalidad social todavía. Pero ganar espacios para la lengua y la cultura comprende por lo menos, dice una de las promotoras, *no olvidar* la lengua, y la cultura (“como estamos, pues estamos”):

Maestra: Nosotros hablamos muchas veces de nuestra cultura, nuestra tradición y nuestra lengua, ¿si? Y es lo que, lo que decimos nosotros, ¿si? Aunque nosotros estudiamos o vayamos en la ciudad, pues no hay que perder nuestra cultura o nuestra tradición, ¿si?, no hay que olvidarnos nuestra lengua; si hablamos tzotzil o hablamos tzetzal pues no hay que olvidarnos, ¿no? (...) no hay que olvidar nuestra tradición, nuestros trajes regionales, no hay que olvidarlo; aunque vas donde quieras, pero puedes ponerlo todavía, no lo puedes dejar porqueee que ya no te gusta o ya no quieres ponerlo, no. Sino que nosotros como estamos pues estamos, ¿no? (...) los pueblos indígenas (...) hablan de muchas lenguas, nos vestimos de muchas formas, por eso el gobierno pues lo tiene que respetar. (*Corpus; 24 de julio/ Descripción del aula*)

Este sentido de pertenencia más que a una etnia determinada, a un grupo social tan amplio como “pueblos indígenas” o “explotados”; parece claro en sus referencias al gobierno. Se trata de exposiciones orales de alumnos acerca de temas de fin de curso que presentaron en público:

Alumno de segundo año (hablando de problemas de los indígenas): (...) porque dice el gobierno que ya no hay tierras para repartir, pero no es cierto, tierra sí hay, lo que pasa el gobierno no quiere dar, porque sabe que la tierra la tiene ocupada los terratenientes. Y sabemos también el gobierno que nos quiere desaparecer por ser indígenas, porque no nos quiere ver, por eso nos busca mucha forma como nos explota, o como nos acaba; por eso nos manda muchas cosas que no nos sirven y encarcelar para acabarnos y sólo. (*Corpus: 27 de julio /Evaluación*)

Alumno de segundo año (hablando de los municipios autónomos): (...) También como ya dijimos queee, crear un municipio indígena siempre va de acuerdo también con la cultura, porque este, no se puede tomar una cultura a otra pues, ahí nomás... tenemos diferentes formas de vivir también y ahí se puede crear un municipio indígena. Pero también, siempre el gobierno del Estado que apoye con los recursos económicos.

Un municipio indígena este, que tenga servicios públicos así, todo pues lo que, lo que necesite un municipio indígena y que apoye el Gobierno del Estado. (*Corpus: 27 de julio/ Evaluación*)

Entre las investigaciones que se han hecho en los últimos años sobre las ideologías lingüísticas, destaca el trabajo de Kathryn Woolard (1998) donde propone una especie de *tipología* de los componentes de las ideologías lingüísticas. Siguiéndola, expongo algunas ideas comunes entre los promotores de San Andrés, con el propósito de ejemplificar el tipo de ideas que se han caracterizado como parte de las ideologías lingüísticas, y cuáles de éstas son comunes entre ellos.

1. El *componente mental*, se refiere a creencias e ideas, representaciones subjetivas; el componente cultural *más intelectual*. Woolard cita a Fredrich: “The basic notions that the members of a society hold about a fairly definite area such as honor, (...) the division of labor” o, termina: *la parte de la conciencia que puede ser dicha*. Uno de los promotores, al contar la historia de su escolarización, recuerda que una de las dificultades que tuvo fue aprender a relacionarse con muchachas en la escuela. Los roles masculino y femenino suelen estar más diferenciados en las comunidades, y muchos maestros hacen referencia a que les lleva tiempo a los alumnos adaptarse:

Lolo: Yyy... cuando estaba así en sexto, el maestro nos ponía, nos ponía a sentar con una mujer, con una muchacha, ¿no? (...) Para que no empieza el, el, el, no se, la risa ahí de mis compañeros... para empezar a (inaudible) ¡da pena! ¿no?, es lo que... ese es el objetivo que tiene el (maestro), van a sentar (...) Juntos pero un una muchacha, un muchacho... y así paso (...) Buenooo, pues que voy hacer yo porque es hombre, ¿no?, entonces, y luego bueno, me empezó hablar pues la muchacha ahí del pueblo, ¿no? y yo con trabajo entendía yo un poco el español, un poco (*Corpus: Entrevistas, Lolo, 19 de julio*)

2. El *componente práctico*, de *praxis* que no necesariamente se expresan con claridad de modo lingüístico. Es la acepción más amplia del concepto de ideología. Se trata de un *continuum* de posiciones que van desde las más explícitas entre la gente que está en una situación de poder, hasta las menos explícitas en los dominados. Dice uno de los promotores, hablando de historias ocurridas en San Andrés, que le contó su padre:

(...) también, como no había carretera, cuando quieren ir o salir de un pueblo, los rancheros o sus hijos de los rancheros, como no pueden caminar aunque tengan ya 14 o 15 años, pero los viejitos los tienen que ir cargando en una silla a los hijos de los rancheros, hasta llegar donde deben de llegar, eso es el maltrato muy difícil, muy violento. (*Corpus: Entrevistas, Lolo, 19 de julio*)

3. Los intereses y las posiciones sociales. La ideología es vista como un conjunto de ideas, discursos y prácticas al servicio del mantenimiento del poder, de los que

pueden apropiarse tanto los dominantes como los dominados. El ejemplo en este caso de nuevo es de un relato de Lolo, uno de los promotores de educación:

(...) Y además la parte de sus productos. De los que cosechan mejormente maíz en tierra de rancheros, tienen que dar la cuarta parte de la producción que sacaban a los campesinos, dejar pues, la cuarta parte con el rancho. (...) De que nosotros merecemos vivir mejor, merecemos como ellos viven (...) y no tanto de que vamos a tener muchas cosas, pero de que si que seamos tomados en cuenta. (...) mientras que nosotros somos los que sabemos producir, somos los que sabemos cultivar, somos los que sabemos cosechar las cosas, entonces no es justo de que nosotros estamos mal. (*Corpus: Entrevistas, Lolo, 19 de julio*)

4. El componente de actuación en la lucha por el poder. La formulación fuerte del punto anterior, donde la ideología sería entonces un pensamiento distorsionado, erróneo, o una simple mistificación para defender los intereses del grupo en el poder. Se discute si existe sólo como estrategia hegemónica, o si también existe en los grupos subordinados, y que funciones cumple aquí. En este sentido, un texto producido por la escuela (original en tzotzil, traducido por ellos mismos al español), con entrevistas a gente de la comunidad presenta una concepción distinta de la democracia, dicen (ESRAZ, 2001):

“La costumbre de los pueblos indígenas, cuando ellos eligen a sus autoridades, es totalmente diferente a como el gobierno elige a sus gobernantes, porque los indígenas siguen llevando la costumbre de nuestros primeros padres y madres (...) el que queda como candidato no hace como de por sí hace el gobierno actual que apoya a la gente prometiendo cosas o migajas, sino por la voluntad del pueblo lo nombran para que pueda llevar por lo menos una vez el trabajo (...) cuando el pueblo elige a su autoridad no se necesita credencial de elector; además no se necesitan las urnas o casillas sino que, levantando la mano, le confieren sus votaciones, tal como lo aprendieron de nuestros primeros abuelos y abuelas”.

5. El componente de mistificación o delusión, o estrategias de naturalización. Los marxistas han tratado a la ideología como “falsa conciencia”, y en el mismo sentido algunos lingüistas (como Silverstein, 1985) han mencionado que la teoría lingüística también tiene su componente ideológico. Un ejemplo podría ser como se van estableciendo valores entendidos con relación a una lengua, que surgen de la situación histórica de otra, la dominante. Pepe, un alumno de la secundaria cuya lengua materna es el tzotzil, me dice “No hablamos el tzotzil bien...” pienso que no entendí, y le pregunto si se refiere a otras personas, me contesta que efectivamente, esas personas no lo hablan bien, pero insiste:

Ni tampoco nosotros, no nos enseñaron como escribirlo, solo lo hablamos (*Corpus, Entrevistas, 23 de julio*).

9 A manera de conclusiones

La tesis se construye a partir del contacto lingüístico en una secundaria autónoma ubicada en Oventic, un paraje del Municipio de San Andrés, en la región de Los Altos de Chiapas. La mayoría de los parajes pertenecientes a los municipios de Los Altos se encuentran bastante perdidos en los mapas, pues la estructura dispersa de los asentamientos humanos, característica de esta región, centra la atención en el *teklum*, o cabecera de cada municipio.

A contra-corriente de esta tendencia, los habitantes del municipio de San Andrés y algunos vecinos, han escogido un amplio terreno del paraje de Oventic para construir un centro de encuentro con amigos y visitantes. Este lugar fue definido primero como “Aguascalientes” (y recientemente como “Caracol” o sede de las “Juntas de Buen Gobierno”). Oventic se ha dado a conocer en el país y el mundo por su voluntad de organizar la vida comunitaria de manera autónoma. En el caso de este paraje, las decisiones políticas de sus habitantes son, en la práctica, la base fundacional de la comunidad.

Aquí se llevan a cabo algunos eventos reflejo de la intensa vida política y cultural de la zona, y precisamente en el Aguascalientes es donde se edificó la secundaria. El hecho que se trate de un lugar pensado para la relación y el intercambio político y cultural resalta el hecho lingüístico que fue el marco de mi trabajo: el contacto de lenguas.

A la secundaria asisten alumnos tzotziles mayoritariamente, pero también tzeltales. La propia escuela organiza cursos de español y tzotzil para mexicanos y extranjeros. De manera que el entorno lingüístico es plurilingüe y multicultural. Las lenguas que predominan en el aula y el habla cotidiana son español y tzotzil; es decir la situación del español y una lengua indígena, como en la mayoría de las escuelas bilingües oficiales del país.

Este centro, como muchos municipios de Los Altos, no está aislado geográficamente, sino debido al empobrecimiento a que han sido sometidos, y a la falta de atención y servicios públicos de parte del gobierno. Sin embargo, como después del alzamiento zapatista se instalaron dos cuarteles militares en sus proximidades, el camino a Oventic fue asfaltado. Poco después, los propios vecinos con ayuda de trabajadores de la Comisión Federal de Electricidad, instalaron corriente eléctrica en el paraje.

El Municipio de San Andrés tiene una población de 16 538 habitantes, con un 99% de hablantes de tzotzil, según las cifras del último censo. Este alto porcentaje de hablantes

parece estar relacionado con una alta densidad poblacional: el doble de la del promedio de los demás municipios del estado, un relativo aislamiento producto de lo que se ha descrito como “alta marginalidad”, y una identidad fuertemente consolidada.

La alta densidad poblacional en Los Altos es muy antigua, pues los historiadores mencionan que las epidemias que despoblaron el estado después de la conquista se difundieron menos en esta región, debido al clima, la configuración del terreno y el tipo de asentamientos a que obligaba la misma. Por otra parte, la migración de esta población ha estado presente por lo menos desde mediados del siglo pasado, pero generalmente más de manera estacional que definitiva, y más bien dentro de la propia área lingüística que hacia fuera. A lo largo de toda la historia de los tzotziles destacan sus movimientos de resistencia a la dominación. Estos han sido un importante factor de mantenimiento y vitalización lingüística.

Uno de los temas en que me extiendo para la descripción del tzotzil es en la sintaxis, debido a que suponía que este nivel de la gramática de la lengua podría explicar las interferencias que me parecían más llamativas en el español. Creo que sigue estando pendiente profundizar en este tema, pero en este nivel de descripción señalo:

- a) Que el tzotzil es una lengua en la cual predomina la marcación en el núcleo semántico de los constituyentes oracionales, lo cual permite la eventual elisión de sus dependientes sin que se pierda información.
- b) Se ha demostrado que es una lengua con sujeto y objeto, pero para dar cuenta de sus relaciones gramaticales es fundamental su caracterización tipológica. Se trata de una clásica lengua ergativo-absolutiva, que alinea de forma distinta al sujeto de los verbos transitivos y el de los intransitivos; mientras que los sujetos de los verbos intransitivos tienen la misma forma que los objetos de los transitivos.
- c) En correspondencia con estas características, parece claro que se trata de una lengua cuyo orden no marcado de constituyentes es VOS (verbo-objeto-sujeto).
- d) Debido al contacto entre el tzotzil y el español, se producen en ambas lenguas ligeras modificaciones en sus gramáticas, que en el caso del tzotzil son más evidentes a nivel de léxico y en el del español de la sintaxis. Lo cual, muchas veces se expresa en un español indígena característico del lugar.

Aunque el tzotzil ha estado tradicionalmente en contacto con otras lenguas indígenas de la misma familia, en Oventic la relación con el español es la que por ahora tiene mayores consecuencias, pues además de que se trata de un sistema radicalmente distinto, es un contacto en situación de conflicto. Razones históricas, económicas y sociales han condicionado el conflicto entre las dos lenguas, de manera que los efectos que se producen no se limitan a la gramática de las mismas, sino que se reflejan en la subjetividad de los hablantes, lo cual tiene repercusiones en los ámbitos de la funcionalidad lingüística.

Como este contacto lingüístico es viejo, los efectos en la gramática del tzotzil han llegado a una etapa similar a la del náhuatl en su relación con el español, la cual habla del nivel de bilingüismo, en este caso establecido como *fenómeno social*. En la gramática del tzotzil se manifiesta en que, por ejemplo, los numerosos préstamos del español en esta lengua se modifican morfológicamente (para formar palabras del tipo de *colonia-etik*), o que se usan algunos con bastante carga gramatical (del tipo de *pero*). En la gramática del español se manifiesta en un conjunto de marcas referidas a las categorías gramaticales fuertes de la lengua indígena, lo cual es percibido por los propios hablantes indígenas como “castía”, “mal español”, reflejo de su falta de dominio de la “estructura” del mismo.

Precisamente en este nivel de la reflexividad acerca del lenguaje, llamado también el ámbito de la conciencia o las actitudes e ideologías lingüísticas, es dónde se explicita más o menos el conflicto: los alumnos hablan de los “miedos” para hablar el español, del prestigio que éste tiene, al lado de la identificación del mismo con la humillación, la imposición, lo malo. Y del otro lado, de su comodidad hablando tzotzil, al lado de la sub-valoración de esta lengua ya que no tiene prestigio, no se habla en las ciudades, no se escribe.

En Oventic uno de los mayores espacios del contacto, aunque no el único, es la escuela. En ella, se han cedido espacios de funcionalidad al español, especialmente las aulas, y dentro de estas, materias que están menos vinculadas con el entorno social y material, como las matemáticas, o aunque suene obvio, el español. Aún en este espacio donde, en razón de estar organizado y dirigido de forma autónoma, está atenuado el conflicto lingüístico, persiste la relación diglósica entre las dos lenguas, prevaleciente en casi todas las zonas donde se hablan lenguas indígenas. Pero, en esta escuela destaca un hecho que podría ser indicativo de la poca importancia que en el fondo puede llegar a tener la escuela en el desplazamiento: dentro de la propia escuela hay muchos espacios comunicativos donde el

tzotzil tiene plena vigencia, como son: dormitorios, cocina, biblioteca, talleres, etc. Inclusive las relaciones alumno-alumno dentro del aula suelen ser en tzotzil, siendo toleradas y a veces fomentadas por los maestros, las asambleas de alumnos son en tzotzil, algunas evaluaciones de fin de curso son en tzotzil.

De manera que es muy difícil hacer previsiones acerca del desarrollo que a partir de esta situación puede tener la lengua. Si bien es cierto que la relación de conflicto representa un riesgo de desplazamiento, por otro lado, su fuerte vitalidad, unida al impulso que el movimiento zapatista le ha dado a todo tipo de reivindicaciones étnicas, son factores no sólo de mantenimiento sino quizás de expansión de la lengua si no en números absolutos, por lo menos en terrenos que no se contemplaban antes. Otro factor de mantenimiento que ha mostrado su fortaleza a lo largo de siglos, es la organización familiar establecida desde tiempo inmemorial en los parajes. Es tan fuerte que sobrevivió a la conquista, y ha permitido reproducir lengua y cultura hasta la actualidad.

Es cierto que el uso del tzotzil no ha podido rebasar el ámbito de la comunidad, y que aún cuando en ella siga teniendo plena funcionalidad en ámbitos tradicionales (desde los familiares a los religiosos o políticos), pierde, o no gana terreno en otros con una fuerte valoración prestigiosa, tales como la escuela en términos generales, los medios de comunicación y algunos laborales. Pero también es cierto que hay cambios importantes relacionados con la situación política que influyen, con lentitud, en una mayor estimación social por nuestras culturas originarias. Al interior de ellas, también hay tendencias que pueden favorecerlas; por ejemplo, el dinamismo en el contacto de la población mayense entre sí, podría propiciar una mayor tolerancia ante diferencias dialectales, como ocurre en la secundaria de Oventic. El trabajo educativo “desde abajo” también ha llevado a los andreseros a preocupaciones que antes no tenían con respecto a su lengua: la escritura, otro ejemplo, la necesidad de recopilar su historia, relatos de vida, cuentos, tradiciones y poemas. Preocupación que resulta también indicativa de la intención de ganar espacios de funcionalidad para esta lengua, aunque por ahora no pase de ser una intención.

BIBLIOGRAFÍA

Aissen, Judith 1987 *Tzotzil clause structure*. Dordrecht:Reidel.

Appel, René and Pieter Muysken, 1987, *Language Contact and Bilingualism*, Ed. Edward Arnold, London.

Aubry, Andre (1982) “El nivel ideológico y la conciencia política del campesino indígena”, en: documentos del INAREMAC, San Cristóbal de las Casas, México.

Autoridades del municipio autónomo Ricardo Flores Magón, (1999) *Fuerte es su corazón*; ed. Frente Zapatista de Liberación Nacional

Bajtín Mijaíl (1989) *Estética de la creación verbal*, Ed. SXXI, México.

Baker, Colin (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Ed. Cátedra.

Barreda, Andrés (1999) *Atlas Geoeconómico y Geopolítico del Estado de Chiapas*, pp 55-58. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de México, México.

Barriga Villanueva, Rebeca. “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México” en: *Desde el sur. Humanismo y Ciencia*, No. 2

Basauri, Carlos, 1940 *La población indígena de México*, tomo II, INI

Bauman, Richard y Briggs, Charles (1990) “Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life” en *Annual Reviews*, 19.

Benjamín, Thomas (1995) *Chiapas: Tierra rica, pueblo pobre*, traducción de Ramón Vera, Ed. Grijalbo, México.

Benveniste, Emile, 1978 “La clasificación de las lenguas”, en *Problemas de lingüística general*, tomo 1, S.XXI, México,

Bertely, María (1992) “Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua.” En Rueda, M y M.A. Campos, *Investigación Etnográfica en Educación*. CISE-UNAM, México.

_____, **1998** “Educación indígena del siglo XX en México”, en: P. Latapí. *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana CNCA/FCE, México.

_____, **1999**, “¿Educación indígena o escuela incluyente?: Ciudadanos en la Torre de Babel.” Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Intercultural del CIESAS.

_____, **2000** *Conociendo Nuestras Escuelas*, Paidós.

Bricker, Victoria R, 1989 *El cristo indígena, el rey nativo. El sustrato histórico de la mitología del ritual de los mayas*, Fondo de Cultura Económica, México.

Brody, Jill 1984, “Some problems with the concept of basic word order”, *Linguistics* 22

Buenrostro, Cristina, 1995 “La negación en chuj de San Mateo Ixtatán”, en: *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. Ed. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM

Campbell, Lyle 1997 “Languages of Middle America” en: *American Indian Languages. The Historical Linguistics and Native America*. Oxford: Oxford University Press

Cifuentes, Bárbara, 1998 *Historia de los pueblos indígenas de México*, CIESAS, México.

Comrie, 1989 *Universales del lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y Morfología*. Trad Augusta Ayuso, Madrid, Gredos

Cowan, Marion 1969 *Tzotzil Grammar*. Sumer Institute of Linguistic of the Oklahoma.

_____, **1978** “La gramática tzotzil”, en: Hurley, Alfa *El diccionario tzotzil de San Andrés con variaciones dialectales*, Ed. ILV y SEP, México.

Dayley, Jon P 1990 “Voz y ergatividad en idiomas mayas” en *Lecturas sobre la lingüística maya*, compiladas por England, Nora y S. Elliot, CIRMA, South Woodstock, Vermont.

Dell Hymes, 1984 (1964) “Hacia etnografías de la comunicación” en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Garvin, Paul y Yolanda Lastra, UNAM, México

Díaz de León, Antonio, 1971 *Los elementos del tzotzil colonial y moderno*. UNAM, México

Dijk, van Teun A, 1998, *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*, Gedisa, Barcelona

Dixon, RMW, 1994, (1979) *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, 2000 “¿Dónde quedaron todos los adjetivos?” en: Beniers, Elisabeth *Lecturas de Morfología UMAM*, México

Dryer, Matthew S. 1997 “On the six-way word order typology”. *Studies in Language* 21

Dubois, Jean y otros 1979 *Diccionario de lingüística*. Alianza.

Ducrot, Oswald y Todorov Tzvetan 1974 *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.

Elorriaga Berdegué, J. Javier, y Martín López (1987) *Geopolítica y cambio revolucionario en Centroamérica*, tesis para obtener título de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Historia, Universidad Autónoma de México, México.

England, Nora, 1999, *Introducción a la lingüística: Idiomas Mayas*. Guatemala: OKMA

ESRAZ, 2001, *Nuestra lengua, nuestra memoria*, Edición Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, Oventic, Aguascalientes II, San Andrés, Chiapas, México.

Fábregas, Andrés, 1994, “Los pueblos de Chiapas” en: Armendáriz, María Luisa, compliadora, *Chiapas, una radiografía*. Fondo de Cultura Económica, México.

Ferguson, Charles, 1984, “Diglosia” en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, de Garvin, Paul y Yolanda Lastra, UNAM, México

Franco Pelletier, Víctor (2001) “Los límites internos en la expansión de las fronteras lingüísticas”. Ponencia presentada en la XXVI Mesa Redonda sobre *Migración: población, territorio y cultura*, en la Sociedad Mexicana de Antropología.

Flores Farfán, J Antonio 1999 *Cuaterros somos y toindioa hablamos*. CIESAS-CONACYT, México.

_____, (2000) “Por un programa de investigación del español indígena en México” en *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero*, de Calvo, Pérez Julio, ed. Iberoamericana, Madrid.

_____, (2001) “Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno”. *Amerindia* 2000 No. 25

Frost, Elsa Cecilia (1993) “Las condiciones del traductor” en *Cepromex*, México, DF Núm 30.

Gadamer, H.G. 1986 “La lógica de pregunta y respuesta” en: A. Gargani et al. Crisis de la razón. S XXI, México.

García de León, Antonio 1972 *Los elementos del tzotzil colonial y moderno*, CEM 7, UNAM.

_____, **Antonio 1985** *Resistencia y utopía*, Ediciones Era, México.

García Miguel, José, 1995, *Las relaciones gramaticales entre el predicado y participantes*. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

García Mora, Carlos, coordinador. “Etnociencia”, en *Historia de la antropología en México* III, Colección INAH.

Gasché, Jorge, 2003, *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. En prensa.

Gili Gaya, Samuel, 1970, *Curso superior de sintaxis española*, 9ª Ed. Bibliograf, Barcelona.

Ginsburg, C. 1986 “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en A Gargani, Et. al. *Crisis de la razón*, México, S.XXI

Gómez, Paula (1998), “Factores perceptuales y semánticos en la adquisición de la morfología en huichol”, en *Función*, Núm. 17-18. *Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México*. Ed. Universidad de Guadalajara, México.

de Granda, Germán (1999) *Español y lenguas indo americanas en Hispanoamérica*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Guiteras Holmes, Calixta 1965 *Los peligros del alma*, Fondo de Cultura Económica, México

Gumperz, John, y Adrian Bennett, 1981, *Lenguaje y cultura*, Ed. Anagrama, Barcelona

Hamel, Enrique, 1993, “Derechos lingüísticos” en *Nueva Antropología*, Número 44 Vol. 13, México, agosto 1993 (pp 71-102)

Hamel, Enrique y Héctor Muñoz, 1982, “Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes” en *El Conflicto lingüístico en una zona lingüística de México*, Hamel, Enrique y Héctor Muñoz, eds. Cuadernos de la Casa Chata 65, CIESAS, México.

Haviland, John 1981 Sk'op sotz' leb. *El tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, UNAM.

Hernández Díaz, Miguel (1997) *Ideas y creencias en San Andrés Larráinzar*, Ed. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Hill Jane y Hill Kenneth, 1999, *Hablando mexicano: la dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, CIESAS-INI, México

Jakobson, Roman (1960), “Linguistics and Poetics”, en TA Sebeok, ed , *Style in Language*, Cambridge, Mass. MIT Press; traducción de JC.

Karttunen, Frances, 1985, *Nahuatl and Maya in Contact with Spanish*, Texas Linguistic Forum, University of Texas, Austin

Kaufman, Terrence, 1970 “Posición del tzeltal y del tzotzil en la familia lingüística mayance” en *Ensayos de antropología en la zona Central de Chiapas* recopilados por Norman Mc. Quown y Julian Pitt-Rives, INI, México

_____, 1972 *El proto-tzeltal-tzotzil*, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Mayas, UNAM, México,

_____, 1974 *Idiomas de Mesoamérica*, Ed. José de Pineda Ibarra, Guatemala,.

_____, 1990 “Algunos rasgos estructurales de los idiomas mayences” en *Lecturas sobre la lingüística maya*, compiladas por Nora England y S. Elliot, CIRMA, South Woodstock, Vermont.

Keenan, Eduard 1976, “Towards a universal definition of subject” en *Subject and Topic*, Ed Charles Li, New York, Academic Press.

Labov, William, 1983, *Modelos sociolingüísticos*, Ed. Cátedra, Madrid

Larsen, Thomas, 1990 “Notas sobre ergatividad en la gramática maya” en *Lecturas sobre la lingüística maya*, compiladas por Nora England y S. Elliot, CIRMA, South Woodstock, Vermont.

Lastra, Yolanda (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos*. El Colegio de México, México.

Lastra y Suárez (1980) “La investigación de las interferencias entre las lenguas indígenas y el español” en Lope Blanch, *Perspectivas de investigación lingüística en Hispanoamérica*. UNAM, México.

Laughlin, Robert (1975) *The Great Tzotzil Dictionary of San Lorenzo Zinacantan*. Smithsonian Contributions to Anthropology Number 19. Washington, D.C.

de León Pasquel, Lourdes (2001), “¿Como construir un niño zinacanteco?: Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil” en: *La adquisición de la lengua materna; español, lenguas mayas, euskera*, Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León, Coord. UNAM, México.

_____, (1994) “Exploration in the acquisition of geocentric location by Tzotzil children” en: *Linguistics 32*.

de León Pasquel, Lourdes y Cecilia Rojas Nieto (2001), “Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio”, en: *La adquisición de la lengua materna; español, lenguas mayas, euskera*, Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León, Coord. UNAM, México.

Lockhart, James (1992) *Los nahuas después de la Conquista* Ed. en castellano por FCE México.

Lope Blanch, Juan, (1972) *Estudios sobre el español de México*, UNAM, México.

Malcon Alvarez, Anuar, coordinador (1994), *Atlas de las lenguas indígenas de México*. INI, México.

Manrique Castañeda, Leonardo, 1990 “Pasado y presente de las lenguas indígenas de México”; y Beatriz Garza Cuarón, “Los estudios lingüísticos en México” en Violeta Demonte y Beatriz Garza (eds) *Estudios de lingüística de España y México*, IIF/UNAM-COLMEX,.

Marino Flores, Anselmo (1963) *Distribución municipal de los hablantes de lenguas indígenas en la República Mexicana*, Editado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México.

Matthews, P.H. (1980) *Morfología, introducción a la teoría de la estructura de la palabra*, traducido por Rafael Monroy, Ed Paraninfo, Madrid.

Marius Sala (1988) *El Problema de las lenguas en contacto*, UNAM, México.

Medina, Andrés (1999) *En las cuatro esquinas, en el centro*, Tesis de doctorado, UNAM, México.

Mithun, Marianne (1987) “Is basic word order universal?” en *Coherence and grounding in discourse*, ed R Tomlin, Amsterdam/Philadelphia.

Montemayor, Carlos (1999) *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. Ed Fondo de Cultura, México.

_____, (2001), *Arte y composición en los Rezos Sacerdotales Mayas*, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Muñoz Cruz Héctor (1996) “Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas”, en *Español y lenguas indoamericanas, estudios y aplicaciones* de Héctor Muñoz, coordinador. Ed. UAM-I, México.

Muñoz, Héctor, 1999, *Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca y Sistema de Investigación Regional Benito Juárez, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

Muñoz Héctor, y Rossana Podestá (1994) *Yancuitlalpan, tradición y discurso ritual*, Ed. UAM-I México.

Nava, Fernando (2002) *Notas de clase/ primavera 02-MLI-CIESAS*

Nichols, Johana (1986) “Head-marking and Dependent-marking grammar” en *Language* Vol. 62

Nolasco, Margarita (1994) “Los grupos sociales de la selva y los Altos de Chiapas”, en: *Chiapas hoy*, Ed. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Ong, Walter (1987) *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, México.

Payne, Thomas (1997) *Describing morphosyntax. A guide for field linguists*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Pérez Martínez, Pedro, y otros (1999), *Kramatica tsotsil*, Ed. DGI del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas.

Penelope Brown (1991) “Spatial Conceptualization in Tzeltal”, *Working paper No. 6* del Cognitive Anthropology Research Group at the Max Planck Institute for Psycholinguistics.

_____, (1999) “Positions on positionals in two Mayan languages (and Dutch): implications for acquisition” ponencia en el III Encuentro de Adquisición de Lenguaje en México del 26 al 27 de noviembre de 1999.

Pérez González, Benjamín, 1975 “Las clasificaciones lingüísticas” en Evangelina Arana de Swadesh (coordinadora) *Las lenguas de México*, tomo 1 INAH, México,

Pickett y Elson (1986) *Introducción a la morfología y sintaxis*. Ed. ILV, México.

Podestá Siri Rossana, 2000, *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. SEP, México

Ruiz, Mario Humberto, editor. 1989 *Las lenguas del Chiapas Colonial*, V I UNAM-UACH, México.

Ruz, Mario 1989 *Las lenguas en el Chiapas colonial*, UNAM-UACH, Vol I.

Robledo Hdez. Gabriela, 1995 “Los tzotzil-tzeltales” en *Etnografía de los pueblos indígenas de México. Región Sureste*. INI.

Romaine, Suzanne, 1989, *Bilingualism*, Blackwell Publishers, Oxford, England

_____, 1996 *El lenguaje en la sociedad*. Ariel, Barcelona.

Ruschmann, Eva, 2000-2001, *L'education bilingue interculturelle dans les communautés du Chiapas*, Mémoire présenté pour l'obtention du DEA en Sciences du langage, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle.

Saetle, Hans Robert, 1977, “Hacia una crítica de la sociolingüística”, en *Arte, Sociedad, Ideología*, No. 2 1977 México

_____, 1978, “Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística”, ponencia presentada en el 9º. Congreso Mundial de Sociología, Uppsala, Suecia, 14-19 de agosto.

Santos, Milton, 1990, *Por una geografía nueva*, Espasa-Calpe, Madrid.

Secundaria, 2001, *Nuestra Lengua, nuestra memoria*, Ed. Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista. Oventik, San Andrés, Chiapas, México

Siguan, Miguel (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial, Madrid.

Soustelle, Jacques 1988 *Los mayas*, Fondo de Cultura Económica, México

de la Torre Yarza, Rodrigo, 1994, *Chiapas: entre la Torre de Babel y la lengua nacional*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ed. Casa Chata, Tlalpan, México

Tortosa, José, 1982, *Política lingüística y lenguas minoritarias*, Ed. Tecnos, Madrid

Van Valin, Robert, 2001, *An Introduction to Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Valin, Robert y La Polla, Randy; 1997, *Syntax, Structure, Meaning and Function*, Cambridge University Press, Cambridge.

Varios (1996) *Crónicas intergalácticas EZLN*. Memoria del Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo. Editado por un *Equipo Editorial* del que formaron parte entre otros: Isabel Vericat, Jaime Avilés y Chac. México.

de Vos, Jean 1997 *Vivir en frontera. Historia de los pueblos indígenas de México* CIESAS, México.

Weinreich, Uriel (1953) *Lenguas en contacto*. Edición Cátedra en Castellano.

Zavala, Roberto 1994 *Estudios sobre lenguas mayas*, Revista semestral del Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas, Guadalajara, Jal.

Anexos:

1. Cuadro que incluye los Municipios Autónomos. En un comunicado del municipio autónomo Ricardo Flores Magón sus autoridades (1999) explican: “(...) Nuestros municipios autónomos son la esperanza de un futuro digno para todos, un futuro basado en la pertenencia voluntaria y respeto a las diferencias (...) es un futuro en común y por eso no está en los edificios y las leyes, y su fuerza no descansa en un Estado represor. Por el contrario, su fuerza descansa en el corazón digno de todos aquellos que lo desean (...) Por eso, podrán terminar con edificios, perseguir nuestro concejo, hacernos prisioneros, infundarnos mil delitos e incluso hasta matarnos ¿pero cómo terminar con la fuerza y voluntad de ese futuro que ya es nuestro?”

Aguascalientes	Municipios	Cabecera	Territorios
La Garrucha	Primero de Enero	Sibajcá	Ocosingo
	Francisco Gómez	Ejido La Garrucha	Ocosingo
	Maya	Ejido Amador Hdz.	Ocosingo
	Ricardo Flores Magón	Ejido Taniperlas	Ocosingo
	San Manuel	San Antonio	Ocosingo
La Realidad	Libertad de los Pueblos Mayas	Santa Rosa el Copán	Ocosingo
	Miguel Hidalgo y Costilla	Ejido Justo Sierra	Las Margaritas y Comitán
	San Pedro de Michoacán	La Realidad	Las Margaritas
	Tierra y Libertad	Amparo Agua Tinta	Las Margaritas, Independencia y Trinitaria
	San Salvador	Ejido Zapata	Ocosingo
Morelia	17 de Noviembre	Ejido Morelia	Altamirano y Chanal
	Cabañas	Tushakiljá	Oxchuc y Huixtán
	Ernesto Che Guevara	Moisés Ghandhi	Ocosingo
	Bochil	Bochil	Bochil
	Huitiupán		Huitiupán
	Ixtapa		Ixtapa

Oventic

	Jitotol		Jitotol
	San Juan K'ankujk		San Juan Cancuc
	Magdalena de la Paz	Magdalena	Chenalhó
	San Andrés Sacamch'en de los Pobres	San Andrés Sacamch'en de los Pobres	San Andrés Larráinzar
	San Juan de la Libertad	San Juan de la Libertad	El Bosque
	San Pedro Chenalhó	Polhó	Polhó
	Santa Caterina	Emiliano Zapata	Pantelhó y Sitalá
	Simojovel		Simojovel
Roberto Barrios	Benito Juárez		Tila, Yajalón y Tumbalá
	Francisco Villa		Salto de Agua
	Independencia		Tila y Salto de Agua
	José María Morelos y Pavón	Quetzalcóatl	Marquez de Comillas y Ocosingo
	La Paz		Tumbalá y Chilón
	Sabanilla		Sabanilla
	Trabajo	Roberto Barrios	Palenque y Chilón
	Vicente Guerrero		Palenque

Oventic aparece como uno de los *Aguascalientes* que agrupan más poblados. Fuente: Enlace Civil, Barreda (1999).

En el momento de la redacción de la tesis, los zapatistas dieron por terminado el período de los Aguascalientes, sustituyéndolos por lo que han llamado “Caracoles”, sede de las “Juntas de Buen Gobierno”, desde donde las autoridades autónomas organizarán los asuntos de los Municipios, entre otros, lo relativo a educación. En un comunicado dado a conocer el 28 de julio del 2003 se habla de la desaparición de los Aguascalientes, que han sido sustituidos por los siguientes Caracoles (en negritas lo referente a San Andrés):

Cada Junta de Buen Gobierno tiene un su nombre, elegido por los Consejos Autónomos respectivos: La Junta de Buen Gobierno Selva Fronteriza (Que abarca desde Marqués de Comillas, la región de Montes Azules, y todos los municipios fronterizos con Guatemala hasta Tapachula), se llama "HACIA LA ESPERANZA", y agrupa a los municipios autónomos de "General Emiliano Zapata", "San Pedro de Michoacán", "Libertad de los Pueblos Mayas", "Tierra y Libertad".

La Junta de Buen Gobierno Tzots Choj (que abarca parte de los territorios donde se encuentran los municipios gubernamentales de Ocosingo, Altamirano, Chanal, Oxchuc, Huixtán, Chilón, Teopisca, Amatenango del Valle), se llama "CORAZÓN DEL ARCOIRIS DE LA ESPERANZA" (en lengua;

"Yot'an te xojobil yu'un te smaliyel"), y agrupa a los municipios autónomos de "17 de Noviembre", "Primero de Enero", "Ernesto Ché Guevara", "Olga Isabel", "Lucio Cabañas", "Miguel Hidalgo", "Vicente Guerrero".

La Junta de Buen Gobierno Selva Tzeltal (que abarca parte de los territorios donde se encuentra el municipio gubernamental de Ocosingo), se llama "EL CAMINO DEL FUTURO" (en lengua: "Te s'belal lixambael") y agrupa a los municipios autónomos de "Francisco Gómez", "San Manuel", "Francisco Villa", y "Ricardo Flores Magón".

La Junta de Buen Gobierno Zona Norte de Chiapas (que abarca parte de los territorios en donde se encuentran los municipios gubernamentales del norte de Chiapas, desde Palenque hasta Amatán), se llama "NUEVA SEMILLA QUE VA A PRODUCIR" (en tzeltal "yach'il ts' unibil te yax bat'p'oluc"; y en chol: "Tsi Jiba Pakabal Micajel Polel"), y agrupa a los municipios autónomos de "Vicente Guerrero", "Del Trabajo", "La Montaña", "San José en Rebeldía", "La paz", "Benito Juárez", "Francisco Villa".

La Junta de Buen Gobierno Altos de Chiapas (que abarca parte de los territorios donde se encuentran los municipios gubernamentales de los Altos de Chiapas y se extiende hasta Chiapa de Corzo, Tuxtla Gutiérrez, Berriozábal Ocozocuatla y Cintalapa), se llama "CORAZÓN CÉNTRICO DE LOS ZAPATISTAS DELANTE DEL MUNDO" (en lengua: "Ta olol yoon zapatista tas tuk'il sat yelob sjunul balumil"), y agrupa a los municipios autónomos de "San Andrés Sakamchén de los Pobres", "San Juan de la Libertad", "San Pedro Polhó", "Santa Catarina", "Magdalena de la Paz", "16 de Febrero", y "San Juan Apóstol Cancuc".

2. Rezo al Santo Patrón de San Andrés

Jalavaro sba sacramento mu nakavanej muk'ta alperes,

Alabado primer sacramento, *nakanvanej* gran alférez,

ja' la cha bat ta ch'ul krasia jmoltot o jkuxlejtik o yu'un kajvaltik riox,

vas a ir a la sagrada gracia abuelito, nuestro bienestar por nuestro señor Dios,

kilbetik o jnabetik o,

le vemos, le sabemos,

stoyel xa me talel ch'ul k'ak'al,

ya el sagrado día viene,

stoyel xa me talel ch'ul ora ku'untik ti ta sk'op riox ti ta ch'ul k'ak'al ti ta santo ch'ul

**ya nuestra sagrada hora por la palabra de Dios, por el día sagrado, por el santo
sagrado**

yernex ch'ul vixperex ch'ul k'in,

viernes de vísperas de la sagrada fiesta,

ch'ul kloria,

sagrada gloria

ch'ul pas,

sagrada paz,

k'usi yepaluk o laj yil la slaban jlumaltik kach'elaltik jtakupaltik mi toj

cuanto vio, criticó nuestra tierra, nuestro cuerpo, cuerpo no es

koltabil toj aboltabil ta krasia ta bentision ja lumala vach'elal,

muy ayudado, muy humillado por la gracia por la bendición tu tierra tu lodo,

ja' la xchapanta ch'ul krasia muk'ta alperes.

es el que arregla la santa gracia, gran alférez.

ch'ul nomprera rios jesukristo kajva'l sba ch'ul vinik kajva'l,

sagrado nombre de Dios Jesucristo, señor primer sagrado hombre señor,

sba ch'ul jkaxlan kajva'l,

primer sagrado jkaxlan señor,

xchibal ch'ul vinik,

segundo sagrado hombre

xchibal ch'ul jkaxlan kajva'l,

segundo sagrado jkaxlan señor,

tot San Manvel ch'ul ninyo,
padre San Manuel sagrado niño,
ch'ul nomino,
sagrado nomino,
jtot Tila,
padre Tila
stot San Juan,
padre San Juan
jtot korason,
padre corazón,
jtot San Martin,
padre San Martín
jtot San Mateo kajva'l,
padre San Mateo señor,
k'uyepal lajal chimil ta nichim bae ta nichim sate kajva'l,
cuántas flores en tu rostro señor,
ch'ul muk' ch'ul bik'it kajva'l,
gran sagrado, pequeño sagrado señor,
jch'ul tot,
mi sagrado padre,
jch'ul me' k'uyepal lajal chimil ta nichim bae ta nichim sate kajva'l,
sagrada madre cuantas flores en tu rostro señor,
an teke' ch'aybun ju'n kajva'l pasbun perton ti yo kach'elale ti yo jtakopale kajva'l,
ni modos, bórrame señor, perdóname mi ser mi cuerpo señor,
sjalal bats'i riox totil,
verdadero Dios padre,
bats'i triox nich'onil kajva'l bats'i yu'nuk sp'isol krus (...6:17-6:19)
verdadero Dios padre, Dios hijo, señor verdadero, medida de la cruz
kajvaltik riox jesukristo kajva'l,
nuestro señor Dios Jesucristo señor
nomprera rios jesukristo kajva'l ti vinaj me ta jsat,

en el nombre de Dios Jesucristo se descubre en tus ojos,

vinaj me tal kelob kajva'l ta o'lol yutila ch'ul na yutila ch'ul k'uleb kajva'l,

se descubre mi rostro señor, en medio de la sagrada casa, dentro de la sagrada casa señor,

ti mu xa me bu kutsiltalel jlekiltalel kajva'l,

donde está mi hermosura bienestar señor,

jutuk xa me ch'ul toj ch'ul kantela ti kich'ojtalel ti jtsakojtalele kajva'l,

ya hay pocos sagrados pinos, sagrada vela lo que traje lo que agarré señor,

tal jva'an tal jkuxan ta o'lol yutila ch'ul nae yutila ch'ul k'uleb,

vine a parar, a encender en medio de tu casa, adentro de sagrada morada,

ta sba ti ch'ul te'e,

sobre la sagrada madera,

ta sba ti ch'ul mexae kajva'l,

sobre la sagrada mesa señor,

an teke' ich'bekun me kajva'l,

ni modos, recíbemelo señor,

tsakbekun me kajva'l ti ta yole ti ta komone kajva'l,

agárramelo señor, para todos señor,

k'uyepal lajal chimil ta nichim bae ta nichim sate kajva'l,

cuánta hermosura por tus flores en tu rostro señor,

chi yu'n me ja' sme'enal sti' sme'eanal yoronton ti kach'elale ti jtakopale kajva'l yo'

la soledad de tu corazón, mi cuerpo mi cuerpo señor

xva'vuntalel xmachmuntalel kajva'l ti kach'elale ti jtakopale kajva'l,

para que venga caminando, moviendo señor mi cuerpo, mi cuerpo señor,

na k'usi la cha nopbun kajva'l k'usi me cha p'isbun kajva'l,

qué es lo que me lo piensan señor, que es lo que me vas a medir señor,

k'usi me cha vak'bun kajva'l,

qué es lo que me vas a dar,

k'usi me cha k'elanbun kajva'l,

qué es lo que me vas a obsequiar señor,

ja' me ti jnae kajva'l ja' me ti jchobe kajva'l,

es mi casa señor, es mi milpa señor,

ja' me ti jyalele,

es el agua,

ja' me ti jmuyele kajva'l ti yu'n me mu x'ech'e yu'n me mu xpaseje kajva'l

o es mi subida señor, porque no pasa porque no se hace señor

ti oyun xae kajva'l ti mu'yukun xae kajva'l ti ta jujuna nichim ba juna nichim sate kajva'l,

ya estoy señor ya no hay señor en cada una de tus flores sobre cada flor de tu rostro,

ti junun xae ti chibun xae kajva'l yu'n me mu x'ech' kajva'l,

ya cada uno, ya son dos señor porque no pasa señor,

yu'n me mu xpasaj kajva'l,

porque no se hace señor,

jlok'el me xa vak'bun kajva'l,

dame de una vez señor,

jlok'el me xa k'elanbun kajva'l k'ucha'al o toj lek la vak'be kajva'l,

regálame de una vez señor, así como bien le diste señor,

la k'elanbe kajva'l ti sbaa ts'unube,

le regalaste señor tus primeras semillas,

ti sbaa vovole kajva'l yu'n me chauk jechuk ya'i ti kach'elale ti jtakopale kajva'l,

tus primeras criaturas señor porque quiere sentir así mi cuerpo, mi ser señor,

ja' no'ox ti jve'elune ti uch' jo'une kajva'l ta vak'ojune,

así que mi comida, la bebida señor, lo que le es dado

ta k'elanojune kajva'l ja' yu'un ja vokolikuk riox ja vokoliluk ju'n kajva'l ti xk'uxubaj ta

lo que has regalado señor, por eso por favor Dos, por favor señor que tu cabeza tenga

ch'ul jole,

sentimiento

ti xk'uxubaj la ch'ul orontone kajva'l,

que tu corazón lo sienta señor,

ta o'lol yutila ch'ul na yutila ch'ul k'uleb kajva'l,

en medio de sagrada casa, dentro de tu sagrada morada señor,

li' xk'uxubaj ta ch'ul jole ta ch'ul orontone kajva'l,

que tu cabeza tenga sentimiento, tu sagrado corazón señor,

ja' yu'un kajva'l xa vich'be sme'anal sti' sme'anal yoronton ti kach'elale ti jtakopale

por eso señor le recibes su soledad la puerta de la soledad de su corazón mi cuerpo tu

kajva'l,
cuerpo señor,
ja' yu'una vokoliluk riox,
por eso, por favor Dios,
ja vokoliluk kajva'l,
por favor señor,
teke' kajva'l mu me ja'uk no sme'anal sti' sme'anal yoronton ti kach'elale
ni modos señor, no solo sea su soledad, la puerta de la soledad de su corazón, mi cuerpo
ti jtakopale kajva'l,
tu cuerpo señor,
jechuk ja' me ti jk'ak'alile kajva'l,
así es mi día señor,
ja' me ti koraile kajva'l,
es mi hora señor,
k'uyepal ti nat k'ak'al ti nat orae kajva'l ti cha vak'bune kajva'l,
cuántos días largos, la hora larga señor lo que me vas a dar señor,
ti cha k'elanbune kajva'l,
lo que me vas a regalar señor,
ja' yu'una vokoluk riox,
por eso, por favor señor,
ja vokoluk kajva'l jech me xi ch'i,
por favor señor, así dije,
jech me xi k'opoj kajva'l k'ucha'aluk bu toj ch'ie,
así hablo señor como donde crecí,
bu toj leki k'opoj ti sba ts'unub,
donde habló muy bien tu primer hijo,
sba vovole kajva'l,
primera criatura señor,
ti bai jtote,
mi primer padre,
ti ba'i jme'e kajva'l ti jelevemike kajva'l ti pasajemike kajva'l,
mi primera madre señor, los que pasaron señor, los que fueron hechos señor,

slajebun xa mea ts'unub kajva'l,
soy el ultimo de tus hijos señor,
 ja vovol kajva'l,
tu criatura señor,
 ja' me ti bu xi va'vune ti bu xi machmune kajva'l ti li' ta yolona ch'ul oke,
donde quiera que camine, donde yo ande señor aquí debajo de tus sagrados pies,
 ta yolona ch'ul k'obe kajva'l ta keoval ta vaxinale kajva'l ja' yu'una vokoluk ju'n riox,
debajo de tus sagradas manos señor, en tu sombra, en tu frescura señor por eso,
 ja vokoluk ju'n kajva'l,
por favor señor,
 teke' kajva'l k'usi me ti cha vak'bune k'usi me ti cha k'elanbune kajva'l,
ni modos señor, qué es lo que me vas a dar, qué es lo que me vas a regalar señor,
 o to van ta ch'ul tone ta ch'ul tak'ine kajva'l oy ta yolona ch'ul ok ta yolona ch'ul k'obe
o tu sagrada piedra, tu dinero sagrado señor, está debajo de tus sagrados pies,
 kajva'l ti ta keovale ta vaxinale kajva'l li' xk'uxubaj ta ch'ul jole,
debajo de tus sagradas manos señor, en tu sombra, en tu frescura señor, que siento,
tu sagrada cabeza,
 li' xk'uxubaj ta ch'ul orontone kajva'l,
que sienta tu sagrado corazón señor,
 li cha vak'bune kajva'l,
lo que me vas a dar señor,
 li' cha k'elanbune kajva'l,
lo que me vas a regalar señor,
 li' cha jambune kajva'l,
lo que me vas a abrir señor,
 li' cha yochbune kajva'l ti oxib ch'ul kaxae,
lo que me vas a aflojar señor, la tercera sagrada casa,
 ti oxib ch'u nak'onajebale kajva'l ti cha vak'bune ti cha k'elanbune kajva'l,
 las tres sagradas guardaderías señor, lo que me vas a dar señor, lo que me vas a regalar señor
 jechuk yu'n me ja' jpatoj o jol jpatoj koronton ja' me ta jlok'ta o,
así pues se alegra mi cabeza y mi corazón, es lo que voy a imitar,
 ja' me ta jelta o ti kun k'ue ti kun pok'e kajva'l,

con eso voy a cambiar, mi camisita, mi ropita señor,
 yu'n me k'exlal yo sba namal yo sba kajva'l ti yalelune
es vergonzoso señor, he bajado he subido que estoy
 ti muyelune ti oyun xae kajva'l,
..... señor,
 ti mu'yukun xae kajva'l ti jp'ejun xae ti junun xae kajva'l ti chi xanave ti chi beine kajva'l,
si ya no existo señor, soy solo uno cada uno señor si camino si me conduzco señor,
 kiloj ti ta yolona ch'ul ok,
he visto lo debajo de tus sagrados pies,
 ta yolona ch'ul k'obe kajva'l ta keoval ta vaxinale kajva'l,
debajo de tus sagradas manos señor, en tu sombra, en tu frescura señor,
 chil to me ti jlome kajva'l ti muk'tik o'lole kajva'l,
algunos todavía verán señor, las grandes criaturas señor,
 ti cha'lome ti oxlome ti yun k'ue ti yun pok'e kajva'l chi yu'n me chak jechukune'uk chak
la segunda capa, la tercera capa, su camisita,
 ja'ukune'uk kajva'l,
así como yo quisiera ser como él señor,
 ti yu'nuka vak'bune kajva'l ti yu'nuka k'elanbune kajva'l ti yu'na vokoliluk ju'n riox,
si me lo das señor, si me lo regalas señor,
 ja vokoliluk ju'n kajva'l,
por favor Dios,
 teke' ich'bekun me ju'un tsakbekun me ju'un ti kun,
ni modo recíbemelo, agárramelo pues,
 ti jp'ej ch'ul toje,
una mi ramita del sagrado pino,
 ti jp'ej ch'ul kantelae kajva'l ti la jva'ane ti la jkuxane kajva'l nomprera rios jesukristo
 una sagrada vela señor, la que paré, la que encendí señor en el nombre de Dios Jesucristo,
 kajva'l ch'aybun jmul pasbun perton ti kach'elale ti jtakopale kajva'l,
señor borra mis pecados, perdóname mi ser mi,
 teke' toj junuk me,
ni modos sea yo pagado,
 teke' toj chibuk me kajva'l jtaot ti ta na'ele jtaot ti ta k'oponele,

ni modos pago dos, señor me acordé de ti te alcancé a hablar,

mu xa me jtabe syalebal ye syalebal sti' ti ba'i jtote,

ya no encuentro la bajada de su boca, la bajada de su boca mi primer padre,

ti ba'i me' ti jeleveme kajva'l ti pasaje kajva'l leki k'opoj,

la primera madre que pasó señor, el pasaje señor habló bien

leki lo'ilaj kajva'l ta ts'unube,

platicó bien señor tu criatura,

ta vovole kajva'l,

tus hijos señor,

teke' te xa me xa net'ubun ju'un xa tenubun ju'un bu k'alal jech ju'un bu k'al xu' ku'un ti

ni modo ahí me lo aplastas pues, me lo tiras pues hasta donde es y ves dónde se puede

ta ch'ul june ti ta ch'ul libroe kajva'l,

pues, en el sagrado papel, en el sagrado libro señor,

nomprera rios jesukristo kajva'l teke' ch'aybun jmul pasbun perton ti kach'elale ti jtakopale

en el nombre de Dios Jesucristo señor, ni modo borra mi pecado perdóname mi cuerpo mi cuerpo
kajva'l,

señor

nomprera rios jesukristo kajva'l,

en el nombre de Dios Jesucristo,

sjalal bats'i riox totil riox nich'onil kajva'l,

verdadero Dios, Padre Dios hijo señor,

bats'i ta yu'nuk ta p'isol krus ta stojol yak'butik kolyalbutik ajvalil riox totil riox nich'onil

de la verdadera medida de la cruz en presencia de lo que nos dio gracias a el patrón

Dios padre Dios hijo

kajva'l.

Señor

ja' no me jech ka'itik slajeb.

sólo así sentimos el final.

Agradezco a Lucas Ruiz Ruiz, perito traductor de San Andrés, estudiante de la Maestría en Mesoamérica de la UNAM, su amabilidad al traducir el rezo y tratar de explicarme el sentido del mismo.

3. Descripciones de clases

Descripción de clase/ 9 de julio. Se trata de una clase de ciencias sociales.

Las clases comienzan a las 0900 hora nacional, con pase de lista. Para ellos las 0800, “hora de dios” me aclaran. La hora de dios es la hora antes del cambio de horarios de verano e invierno, que decretó el gobierno. Me pregunto si es una manera de desacatar la política del Estado, pero recuerdo que “hora de dios” es una designación coleta, y que en San Cristóbal es donde primero se la oí a los comerciantes. Al parecer el asunto tiene más que ver con el Ecuador que con las autonomías. El grupo es de 2do. año (los más grandes, es decir, entre 12 y 18 años en vista que los de primero tienen entre 11 y 15 años.) Sólo hay primero y segundo.

Promotora: *¿Dónde nos hemos quedado?*

Alumno: *Mi ma ache te na´...*

(Si tu no sabes...)

Promotora: *Vamos a escribir en sus cuadernos...*

(Comienza una sesión de catorce minutos de dictado en español. Un texto de historia regional sobre el alzamiento de *Chan Santa Cruz*).

9:15. Entra el maestro del grupo. En este momento me doy cuenta que la muchacha que estaba dictando es una alumna que ayudaba, mientras llegaba el promotor encargado del grupo. La diferencia de edad entre alumnos y maestros no es muy marcada en algunos casos.

El promotor comienza la clase con referencias a la clase anterior y a lo que estudiaron el año pasado. Todo se desarrolla en español.

9:22. El maestro-promotor le pide a una alumna que lea lo que decía la cruz. Un alumno se queja de que no entendió por la forma de leer de su compañera. Lee el maestro, y enseguida un alumno explica en español lo que entendió. Continúa la explicación del maestro. Uno de los alumnos dice: *Juan lo hablaba seguido la cruz...*, otro pregunta dónde está ahora la cruz.

9:30. Maestro: *Dudas, preguntas...* Como no hay, nuevo dictado de cinco minutos a cargo de la muchacha.

9:35. El maestro retoma la clase: *Como la cruz...él lo hablaba a Juan, la cruz podía ver...podía ver por donde iban a llegar los soldados...entonces las gentes iban al monte (...)* De 1847 a 1915 son como 62 años de la *lucha...* Nuevo dictado en español: “La guerra de Pajarito”. Al final explicación en español de las palabras que no entendieron. Preguntas y respuestas a alumnos en español.

De nuevo dictado. Explicación ahora en tzotzil, con alguna palabra en español como *extranjero, revolución*. Sigue clase en tzotzil, *habil 1940...* Siguen preguntas en tzotzil con intentos de retomar el español por parte de los alumnos. Al fin uno dice: *La gente no estaban de acuerdo...* y siguen en español.

9:45. Maestro. Ahora van a investigar la bibliografía de Porfirio Díaz. Pueden pasar a la biblioteca para investigarlo. Y hasta aquí va a abarcar la evaluación. Entonces ya pueden salir si quieren, si no, pues quédense.

Descripción de Clase/ 10 de julio: Clase de matemáticas.

Se trata de uno de los grupos de 1er año. Entre 12 y 15 años de edad.

1700 hrs. Maestra: *Diferencia entre polígonos regulares e irregulares...*

Alumnos: *Tsotsilamiento, tsotsilamiento.*

Maestra: *Orita, no se preocupen*

Sigue la clase en español. Da una explicación usando el pizarrón y un juego de geometría grande, de madera.

17:15 a 17:30 La maestra reparte juegos de geometría individuales y los alumnos trabajan con ellos en su silla, ella pasa con cada uno a ayudarles.

Comentarios de alumnos (en voz baja): *Si va a sale bien el mío; voy a mitad y van cuatro...*

Fue bien chingón el mío...

Los que terminan primero ayudan a los otros. Comienza a llover fuerte y el ruido apaga mucho las explicaciones. La hija de la maestra entra y sale durante la clase buscando lápices, o enseñando sus galletas.

17:50. Deja de llover y la niebla cubre completamente la escuela. La maestra explica la tarea que tendrán y recoge los juegos de geometría.

Descripción de clase/ 10 de julio: Español. Conjugación de verbos.

Se trata del mismo grupo que en la clase de matemáticas.

1800. Las clases casi siempre comienzan con suma puntualidad.

El maestro tiene buen dominio de español. Pasa lista por número. Pregunta si hicieron la tarea, casi nadie contesta, entonces pregunta qué es más importante, si jugar o hacer la tarea y algunos contestan sin dudar: “jugar”. Se mantienen de buen humor.

Los alumnos se notan más participativos que en la clase anterior, juegan asociando *pegué, madrié, majtiar, yo caer, tu caer...* Pasan la clase conjugando verbos en indicativo en presente, pasado y futuro. Primero oralmente, al final en el pizarrón. El maestro llama la atención porque omiten el pronombre “ella” y “ellas”. Batallan con la vibrante simple.

Usan el pizarrón para conjugar algunos verbos mientras el maestro revisa tareas uno por uno.

Al final, los alumnos salen haciendo comentarios en tzotzil.

Descripción de clase/ biología, 15 de julio

La clase se da primero en español, y después, a pedido de los alumnos, en tzotzil.

En su discurso en tzotzil la maestra se apoya en sus apuntes en español. Habla sobre *contaminación* y agujero en la *capa de ozono*; usan algunos préstamos del español, por ejemplo: *ja'nox 21 por ciento atmósfera, y li nitrógeno 70 por ciento, oxígeno kaltike ja'ma puro oxígeno, parte... Oy argón, oy kriptón...¿Si se entiende?*

Al final de la clase la maestra pregunta a los alumnos lo que entendieron, les aclara que pueden decirlo en español o en tzotzil, y algunos contestan en español mientras otros lo hacen en tzotzil. De pronto mira hacia donde está un alumno pequeñito que se nota molesto y le dice: *Dilo en tzeltal pues, Gil; a ver si entiendo yo...* el alumno contesta en tzeltal y al final termina con un *Sólo*. Después siguen alternándose respuestas en tzotzil y español.

Evaluación con obras de teatro y presentaciones públicas:

Descripción de clases / Evaluación Ciencias Sociales 27 de julio 02

Lugar: comedor, la habitación más grande de la escuela. De bloks, con techo de lámina y ventanas con cristales en las paredes más largas. Mide quizá unos 20m de largo por 8 de ancho. Las mesas han sido retiradas y las sillas acomodadas a lo largo de las paredes para improvisar un foro en el centro del salón.

Tema: Varios. Presentación pública de los alumnos.

De 18:00 a 21:00 horas.

Para algunas de las evaluaciones de la clase de ciencias sociales los maestros animaron a los alumnos de primer grado a presentar obras de teatro. Los de segundo grado también hicieron su presentación, pero ésta consistió sólo en discursos que prepararon, por equipo, sobre un tema. En este último caso, generalmente los discursos fueron ilustrados con dibujos y esquemas. En los dos casos la preparación de la presentación, dibujos, utilería y vestuario incluidos, la hicieron los alumnos. Los maestros proporcionaron el aparato de sonido y la luz, con muchas fallas a todo lo largo de las presentaciones.

Al parecer no se hicieron ensayos antes de las presentaciones, pero los alumnos trabajaron bastante en los guiones. En el caso de las obras de teatro daban la impresión de que los diálogos los improvisaban a partir de una situación general que planteaban con la puesta en escena. En general, en todas las obras participaban numerosos actores, grupos de ellos en algunos casos. El ambiente antes de la presentación era de nerviosismo y ansiedad, pero una vez comenzada, tanto el público como los actores se entusiasmaban y divertían bastante. El público lo formábamos los propios alumnos y maestros, pero también se invitó a los visitantes no indígenas mexicanos y extranjeros que estábamos en el Aguascalientes. Debido a que parte de los diálogos eran en tzotzil, cada poco tiempo hacían una explicación gruesa de lo que se discutía en ellos, como si se dirigieran a nosotros. Algunos tuvimos más suerte, y los pequeños que se sentaron cerca, con toda naturalidad nos hacían una “traducción simultánea”, cuando había algún pasaje gracioso que según su parecer valía la pena explicarnos palabra a palabra.

4. Actitudes e Ideologías

a) Preferencias, o índices afectivos. Ejemplos:

Entrevistas, Pepe/ 23 de julio (alumno)

Elisa: Y cuando hablas en tzotzil, ¿te sientes más a gusto?

Pepe: Pues sí me siento... así cómo te puedo decir, o sea que me siento más este, más bien cuando hablo en tzotzil, bueno...

Elisa: Es tu lengua.

Pepe: Sí, es... es mi lengua; porque cuando llego a mi casa, casi no... y hablo el tzotzil porque mis padres no saben hablar el español, aunque quisieran pero no, no tuvieron la oportunidad de aprender. Según dicen que mi, que la escuela primaria es bilingüe pero no es cierto (...) No sé, pues aunque sepan (los maestros), porque, porque tienen vergüenza de hablar sus idiomas, porque son más, porque ellos tienen otra idea pues, no, no se trata de enseñar la verdad a los niños, no quieren dar todos los conocimientos que tienen.

Entrevistas, Linda / 20 de julio (promotora)

Linda: Sí, eso sí lo tenían bien claro. Llegar hablando en español en el pueblo, sabíamos que nos iban a criticar y nos iban a decir... no sé, muchas cosas. Entonces...

Elisa: ¿Qué te decía tu papá?

Linda: Este, no que, me decía que, íbamos a la escuela, que sí nos iba a mandar a la escuela pero que, que no era para venir a humillar al pueblo, no era para venir a presumir lo que uno sabe, sino que, de todas maneras tiene uno que ir a la escuela pero que, seguir siendo humilde, ¿no? Humilde.

Elisa: ¿Y tu mamá?

Linda: Igual, es que la idea es general y el pueblo igual, ¿sí? Creo que igual ellos mismos se sentían así... cómo te digo este... o sea que nos decían eso porque también ellos veían cómo era el pueblo. No aceptaban que habláramos español. Yo no sé si aceptaban otras lenguas como el tzotzil, tojlabal si hablaran, lo más seguro es que sí, pero el español no podían aceptarlo. Era algo que no lo podían... era algo que... que como que el español era nada más para los ricos, era nada más para humillar, era nada más para... no sé... para cosas que sean malas, ¿no?

Elisa: Ah.

Linda: Todo era malo, todo para ellos. Pero, pero este, yo creo que eso mismo les hacía sentir a mis papás y también querían que aprendiéramos más, pero, pero como decían, no es para eso. A lo mejor logras este, una carrera, pero tampoco es como para ir y decir al pueblo yo soy esto, ¿sí? No es para ir a decir, presumir, ni es para ir a humillar para sentirse ya más superior a todos, sino que... Está bien, dice, pero de todas maneras hay que ser humilde... Y eso me acuerdo muy bien, eso me grabé muy bien en la cabeza (inaudible), es algo que no lo podía aceptar. Ahorita los jóvenes hablan español, aunque sea al revés pero lo hablan.

Elisa: ¿Y ya no hay tantas críticas?

Linda: No hay tantas críticas como antes (inaudible).

Elisa: ¿Pero la gente de todas maneras los ve mal, de alguna manera?

Linda: Sí. No, no son muy aceptados todavía. Incluso juegan... con mi hermano... yo no le hablo en español a mi hermano, aunque hable español, no le hablo en español.

Elisa: ¿Es más pequeño que tú?

Linda: No, es el mayor.

Elisa: Ah, es el mayor...

Linda: Y estuvimos en la misma escuela. Él sí, bueno iba a entrar en bachiller pero ya no, ya no terminó ni el primer año.

Elisa: Ahá. Y regresó al pueblo...

Linda: Regresó al pueblo.

Elisa: Ahá.

Linda: Pero, ahorita, aunque esté acostumbrado estar hablando en español, no le hablo a mi hermano en español. Yo creo que todavía traigo arrastrando todo esto (risas), cosas de muchos años, ¿no?

Elisa: Sí.

Linda: Y aún así, llego y donde quiera que lo encuentre le hablo. Pero le hablo, le hablo en tzeltal, no le hablo en español; y siento como que hablarle en español como que, siento feo, no sé, como que no va (risas) Y no, no le hablo, y aunque sé y aunque oigo que con otros está hablando español, pero yo no puedo hablarle a él, tengo que hablarle en tzeltal y él también...

Elisa: ¿Siempre te habla en tzeltal?

Linda: Siempre me habla en tzeltal, a mí me habla en tzeltal, a todos los demás si le quieren hablar, le hablan en español y les contesta en español. Pero a mí a veces, a veces, este, estoy distraída y empiezo a hablar en español y él me contesta en tzeltal, y ya a partir de eso pues yo también le hablo en tzeltal (risas).

Elisa: Sí...

Linda: Pero no... son, son cosas que, que suceden con la lengua. Pero yo creo que, más bien yo creo que eso todavía lo traemos muy grabado de lo que nos dijeron, como nos enseñaron a ser, creo que eso fue lo que, es lo que todavía traigo. Ya con otros, este, que ya tienen mucho tiempo aquí, que estamos siempre juntos, hablamos el español pues, aunque sea de mi pueblo...

Elisa: Ahá.

Linda: Hablamos; pero gente que sabemos que viven en el pueblo en... sí, que viven en el pueblo, como que automáticamente sabes que no le debes de hablar en español.

Elisa: Ahá.

(...)

porque hay tzeltales que entienden tojlalab y hay tzeltales que entienden tzotzil. Y como ahí, este, como que ya se está revolviendo más, por eso, por las mismas reuniones para que se entienden, incluso pueblos enteros hablan tzeltal y tzotzil. ¿Por qué? Porque viven tzeltales en el mismo pueblo, y en el mismo pueblo viven tzotziles; en el mismo pueblo están las dos lenguas.

Elisa: Ahá.

Linda: Y como se reúnen y todo, como que hacen un esfuerzo para entenderse. Y los tzotziles tienen que aprender, aprender tzeltal y los tzeltales tienen que aprender tzotzil.

Elisa: ¿Y en qué lengua hablan?

Linda: Pues los tzeltales con los tzeltales se comunican en tzeltal y los tzotziles en tzotzil, los tzotziles se comunican en tzotzil.

Elisa: Y cuando es una reunión entre tzeltales y tzotziles...

Linda: Se comunican, a veces...

Elisa: ¿Cada quién en su lengua?...

Linda: Si es tzotzil, como que respeta al tzeltal; entonces le habla en tzeltal y si el que inicia la plática es tzeltal como que respeta al tzotzil y le habla en su lengua, pero se entienden ambos.

(...)

Elisa: Aprenden la otra lengua.

Linda: Sí, es muy bonito.

Elisa: Claro.

Entrevistas, José Luis / 28 de julio (promotor)

(...) Entonces, pues eso sí no, yo no, yo no, yo no este, yo no hablaba nada el español, nada... me acuerdo muy bien, así como anécdota, que este, que un tío mío me, este, le decía a mi papá, ¿no?, que me mandara con él para que me enseñara a hablar el español.

Elisa: Ahá.

José Luis: Decía, no pues este, dice, no pues este, si quiere aprender castilla tu hijo, este, mándalo conmigo, este, yo le enseño porque sé más o menos, dice; y yo me, me, no quería, me daba mucho miedo, entonces, que me mandara con él porque me daba... no, no sé, era un, un, un pavor que me daba que me hablaran en español. Porque no, no sabía yo, no entendía, mucho miedo...

Entrevistas, José Luis / 28 de julio (promotor)

Elisa: ¿Toda la primaria fue bilingüe, hasta cuando fuiste a la ciudad?

José Luis: Fue bilingüe, fue bilingüe, bueno hay, hay, hay algo chistoso, entendía muy bien ¿Ahá?, lo que explicaba el Maestro...

Elisa: Ahá.

José Luis: Y sólo contestaba: sí, sí, no, sí, bueno, bueno, sí, entendía bien, pero el problema era a la hora de, de hablar, sí?, o sea, era un miedo, porque no salían las palabras, o sea, no es lo mismo pronunciar palabras en español que en el, que en el, en el idioma materno, ¿no?, entonces...

Elisa: Pero, ¿contestar escribiendo sí podías?

José Luis: Sí podía, o sea, escribía bien...

Elisa: ¿Y leer?

José Luis: Y leía bien. Ahá, leía bien, pero ya a la hora de entablar así una conversación, no, no se podía, entonces pues sí me acuerdo que me daba mucho miedo eso de que me mandaran con mi tío, ¿no?

Elisa: Ahá.

José Luis: Y... pues era tanto mi miedo que cuando me topaba en el camino rumbo a la milpa o de regreso y desde lejos que lo veía, le daba yo la vuelta, me metía en el monte...

Elisa: Te escondías.

José Luis: Me escondía, ahá.

Elisa: Ahá.

José Luis: Veía que pasaba y ya, este, y ya, este, ya me seguía pero así, así a tal grado, ¿no? llegó mi, mi, mi miedo a que me hablaran porque no, no, no este, no podía yo hablar.

José Luis: Entonces, las circunstancias pues me van obligando más, más a hablar...

Elisa: El español.

José Luis: Ahá. Y otra cosa es que en el pueblo pues, se burla la gente cuando uno lo intenta hablar, entonces más por el miedo también a la burla que no hablaba... (...)Y aquí en el pueblo ya nadie me ve, entonces de mis, de mis familiares, de mis... de gente de mi pueblo. (...)Entonces ya no, entonces ya, pues ya me atreví yo hablar, ahá, nada más que con mucho miedo, ¿no?. Recuerdo que, que una vez ya, ya esto es más reciente, ¿no? ya como que las últimas historias que me pasó, ¿no?, que me mandaron a comprar unos cerillos... (...)Y este, llegué a la tienda, pedí los cerillos y me los, me los, bueno y a la hora de preguntar cuánto, cuánto, cuánto costaba la, la cajetilla de cerillos, este, en lugar de preguntar cuánto, yo preguntaba cuándo (...) Y la muchacha, la muchacha que me atendió, decía así... se reía mucho, carcajeando, a carcajadas me contestaba: “mañana”; entonces yo no entendía, yo quería que me dijera una cantidad pues, pues yo sabía que estaba comprando algo y le volvía a preguntar “cuándo”, igual; más se reía y: “mañana”, “cuándo” y “mañana”, se repitió como unas seis, siete veces, hasta que ya cansada de la risa me dice: “cuándo, mañana pesos”, me dice... entonces, este, me confunde más, el chiste es que, creo que le volví a preguntar todavía, pero ya entendí cuando dijo “peso”, pues saqué el peso y le di... Muy molesto. Con ganas de nunca hablar en, en español, ¿no?

Elisa: Ahá.

José Luis: Y menos ir a comprar algo en una tienda, ¿no?. Entonces esos, esos fueron mis, mis miedos, ¿no?, o sea, como que, o sea, las cosas que fui enfrentándome a...

Elisa: Todo José Luis: En la escuela no, burlas no. Pues este... para nada, ¿no?, entonces, pero sobre todo la burla, de los maestros no, pero la burla era de los, de los, de los alumnos no, no indígenas...

b) Índices cognitivos.

Entrevistas, José Luis / 28 de julio (promotor)

José Luis: Bueno, eso de decir “buen español” es entre comillas, porque realmente era muy, muy patético todavía mi español entonces...

Elisa: ¿Por qué?

José Luis: Pues no había aprendido todavía, o sea, estar en un pueblo no es garantía de aprender pues todavía...

Elisa: ¿Tú sientes que ¿no?

José Luis: Sí, por supuesto era mucho el avance pues; pero aaaa, a estas alturas me, me, me doy cuenta que no, o sea, era apenas el inicio, ¿no?

DC Plática sobre matemáticas/ 19 de julio

(José es uno de los promotores, está hablando con su maestra de matemáticas, en la cabaña donde ella llega. Grabo mientras espero mi clase de tzotzil).

Jose: (...) de los mayas casi no... creo... no se si haya algo escrito pero ya es muy poco pues. Pero, este, lo que pensamos es porque como vinieron pues aaa, según a conquistarnos pero de esa manera es una de las formas, fueron de casi ya no lo usamos porque... porque el que vino nos impuso una, una forma de cómo contarlos, de esa manera se perdió. Y otra de las cosas es porque, si vamos en una escuela es que lo que nos enseñan, es laaa... es la misma pues. Y otra razón pues no, pues no aprendemos pues... Tal vez decían, ¿no? “Pues existieron los mayas, pero quien sabe quienes son”... y tal vez nunca nos van a decir si son nuestros antepasados. Me acuerdo que cuando pasé la secundaria, en español vimos una literatura que decían de los mayas y yo, ni lo sabía yo también quienes son los mayas, según que eran muy importantes, que tuvieron muchos conocimientos, pero más no supe quienes son y tal vez es por eso que orita no lo se realmente. Pero, pues hay otras formas también... bueno, es lo que pienso pues, si... porque si yo voy en tal lugar y represento un número con maya, tal vez ni lo van a reconocer porque pues porque no se (.....).

Entrevistas, Lolo, 19 de julio (promotor)

(Lolo, está hablando de su historia escolar. Se refiere a las clases en primaria).

(...) Pues ahiii, bueno donde no se, no se entiende pues ahí queda así namas, sin saber (...)Y nosotros, y nosotros pues somos, tenemos miedo pues o pena... pensar pues las palabras, ¿no?, pues eso (al maestro) no le importa si queda entendido o no. (...) Nada, no, no pregunta si se entiende o vamos a explicar en tzotzil, nada (...) puros maestros... como me dice, este, que no saben hablar tzotzil.

(Habla de su secundaria)

Lolo: Entonces ahí en el pueblo otra vez, peor todavía...

Elisa: ¿Y como hacías para entender?... tratabas de entender...

Lolo: Bueno... donde empecé a entender un poquito, poquito, ya en la secundaria... a captar un poco las palabras, ¿sí? (...) Y apenas antes pues no.

Elisa: Oías, oías y oías...

Lolo: Pues sí palabras, como yo entendía, ¿no?.....y asiii, así jue (...)

Elisa: ¿Y de todos modos pasabas año?

Lolo: Sí. Pero en segundo y en tercero parece que sí, o sea, tuve que repetir, no pase.

Elisa: Aah, ¿hiciste dos veces el segundo año?

Lolo: No pase...

Elisa: ¿Y el tercero?

Lolo: También.

Entrevistas, Linda, 20 julio (promotora)

Linda: (Risas). Cuando empezamos a escribir, hacer, este, los enunciados y todo, hacer más escritos, como que ya fue cuando me di cuenta (...) Me di cuenta porque, este, yo sentía como que estaba al revés y el maestro también explicaba.

Elisa: ¿El que daba inglés?

Linda: Sí, el del inglés sí explicaba; y como el maestro de inglés siempre nos exigía que teníamos que hablar inglés en la clase de inglés, siempre; claro que nunca se cumplió pero siempre, siempre nos exigía, ¿no? (...) Porque llegaba el maestro de español y decía: aquí no, aquí somos mexicanos y no vamos a hablar inglés ni nada... eran contradicciones entre los maestros y los pobres alumnos hechos bolas... (risas). (...) Pues sí y, este, y así, ya para que yo me diera cuenta que debiera haber pasado en ese tiempo... ya debía haber batallado...

Elisa: ¿Cuánto tiempo? ¿Cuarto, quinto, sexto, tres años?

Linda: Pero en la primaria no me di cuenta que yo estaba mal, que yo, porque yo me dedicaba a aprender el español; y pues no me daba cuenta, tampoco hacía relación de mi lengua con el español; pero después de que yo voy en la secundaria porque, hablo más el tzeltal, aún tengo mucha comunicación en tzeltal y en español al mismo tiempo, empiezo a analizar porqué son diferentes...(...) Entonces digo, bueno pues estoy mal. Estudié. Qué pasa? No, no entendía nada; porque yo ni el español entendía, ni me explicaban, ni nada, hasta que empezamos con lo del inglés. Fue cuando empecé a hacer una relación entre las tres lenguas y dije: no. Entonces fue cuando me di cuenta de que mi lengua, de por sí es diferente que el español, al igual que el inglés... y sí, mi lengua yo relacionaba más con el inglés que con el español... porque sí tiene mucho parecido con el inglés. O sea, la forma, la forma de hablar sí es parecida y en español como que es muy diferente para mí, y sí es diferente. Por eso, en ese sentido como que hubo un tiempo en que, en que yo empecé a sufrir, empecé a sufrir por eso, porque no entendía y nadie me explicaba.

Elisa: ¿Cómo es eso que dices que hablabas al revés?

Linda: Porque yo pensé que yo estaba diciendo mal, porque yo en tzeltal digo una palabra de una manera y que no la puedo traducir exactamente en español, eso era mi contradicción.

Elisa: Ah, tú querías traducir...

Linda: Tal como es, sí. Pero no, así no se puede, ¿sí?, y fue cuando, fue con el inglés cuando me di cuenta. Cuando el maestro nos explicaba la relación del inglés con el español y dije ah pus sí; pero el inglés se parece más a mi lengua... y entonces fue cuando empecé a entender, entonces no estoy mal.

Elisa: Ah, acá; allá en Tuxtla nada más acabaste la primaria.

Linda: Sí, nada mas la primaria, la primaria y me vine para acá.

Elisa: Pero acá habían compañeros de tu misma lengua, en la secundaria.

Linda: Ah sí, había y... y este, y entre nosotros en un principio hablábamos tzeltal.

Elisa: Ahá.

Linda: Entre nosotros... (...) Aah sí... sí, nos veíamos; nos juntábamos, visitábamos, platicábamos. En un principio, como estábamos tan acostumbrados al tzeltal, pues hablábamos el tzeltal. Pero igual, nunca comenté mis dudas, nunca comenté lo que yo sentía, nada, no comenté con nadie, me quedé con eso y sola lo,

solita iba pensando, batallando, no comenté a nadie. No sé qué les habrá pasado a los demás, pero eso fue lo que a mí me pasó.

Descripción de clases, 27 julio (p 10)

(Evaluación del curso. Presentación por equipos, un alumno habla sobre “Municipios”)

(...)Un municipio indígena este, que tenga servicios públicos así, todo pues lo que, lo que necesite un municipio indígena y que apoye el Gobierno del Estado. Pero... creo que es todo, otros compañeros que tienen más ideas este, casi no podemos entenderlo bien esto.

(Interviene otro de los alumnos)

(...) que los indígenas que... hacen que sean libres, todo lo que hacen esos municipios libres... Creo que sólo, no tengo muchas ideas.

Descripción de clase, 23 de julio.

(La maestra explica un texto sobre derechos indígenas que los alumnos leían antes de que ella llegara al aula)

(...) Sabemos que los indígenas como nosotros pasamos en las escuelas pero no sabemos hablar, no sabemos contestar, ¿sí? Aunque nos pregunten pero quedamos callados, ¿sí?, ¿por qué? Porque no hay una buena explicación, ¿sí?(...)

Entrevistas, Pepe/ 23 de julio

(Alumno de segundo año, se queja de una clase que no entiende. Aunque tiene un dominio completo del español, le pregunto si batalla para entender el español)

Pepe: Sí, es nuestra propia lengua y como no nos han enseñado desde pequeño, y como este, todavía lo empezamos a practicar pues (inaudible).

Elisa: El español ¿Cuándo lo aprendiste tú?

Pepe: Así es queee, llegué a estudiarlo un año de la secundaria...

Elisa: Y ahí aprendiste....

Pepe: Ahí aprendí un poco pero no taaan perfecto pues, sólo podía expresar un poco.

Elisa: ¿Y ahora?

Pepe: Pues, también un poco, ¿no?... (risas), este, no aprendido tan bien, pero (...)Ya entiendo un poco más (...)

Pepe: Eso sirve pues...., tiene importancia aprender el español; aunque no es nuestra lengua pues, pero como nos los han este, este nos han impuesto, cómo es... como imponer pues, este, por eso tenemos que aprender el español.

Elisa: Ahá... y, ¿ai la llevas?.

Pepe: Sí, voy aprendiendo un poco, pero casi siento que no desarrollo mi expresión.

Elisa: ¿Por qué, cómo no desarrollas...?

Pepe: Lo siento que no puedo, este, desarrollar como...la que utilizo esas palabras, es como que ya conocemos, no utilizo las palabras que son complicadas.

Elisa: Ah, y te gustaría...

Pepe: Quisiera, quisiera hablarlo eso, porque a veces lo escucho este, las que son sus idiomas que hablan perfectamente, pero... no puedo pues.

Entrevistas, Gabino, 23 de julio (promotor)

Gabino: Ahá, falta el programa... Voy a contestar sí, no, bueno, algunas cositas más sencillas: no se, y eso era todo mi español. En primero de secundaria ya podía entender un poco.

Elisa: ¿Sí? ¿Y cómo pasaste el año entonces?

Gabino: Pues quién sabe, sólo porque tenía mis apuntes (risas)...

Elisa: Eso sí, o sea, ¿escrito sí lo entendías?

Gabino: Sí, sí.... bueno, no es porque lo entendía, sino es porque lo memorizaba...

Elisa: Ah.

Gabino: No es porque lo entendía....(risas).

Elisa: ¿Y después?

Gabino: Después pues hacíamos (...) El examen y pues (...) Ahá, contestaba de memoria, no es porque lo entendía.

Elisa: ¿En serio?

Gabino: Sí... sí, sí.

Elisa: ¿Y luego?,

Gabino: ¿Y luego? Pues... sí pasé.

Elisa: El primero. ¿Y el segundo?, ¿entendías un poco más?,

Gabino: Bueno yaaa... poquito, muy poco, pues porque no entendía mucho, no entendía pues. Ya en tercero, sí. Ahí sí entendía un poco.

Elisa: Ahá.

Gabino: Sí, todo, todo lo hacía yo... memorizaba. No, no entendía pues.

Elisa: ¿Y cómo te dabas cuenta que era... que no estabas entendiendo?

Gabino: Pues es porque no entiendo nada de lo que dice pues en el apunte, pues no entiendo nada; si lo... solamente leo y leo y ya, pues se me queda en la memoria,

Gabino: Sí. En el tercero sí ya entendía un poco el español, ya solamente veía las preguntas yyy... qué es lo que él quería decir (inaudible). Así, así respondía un poco. Ya para la preparatoria, sí yaaa... ya entendía un poco.

Elisa: ¿Cuántos años hiciste de preparatoria?

Gabino: Yo terminé dos años.

Elisa: ¿Dos años?

Gabino: Ahí sí ya entendí. Hasta no... todavía no se me olvida lo que me enseñaron en la preparatoria.

Elisa: Ahá. ¿Y en la primaria?

Gabino: En la primaria, nada.

Elisa: ¿Nada?

Gabino: Ni el español, nada.

Entrevistas, José Luis, 28 de julio (promotor)

José Luis: Pues desde, digamos que ahí, al ir de nuevo a la ciudad, inicia otra etapa, ¿no?, de mi vida, ¿no?, entonces es ahí donde me veo, pues, bueno aprendo mejor el español, o sea, ya, ya este, ya en ciudades donde ya no hay la posibilidad de, de, de usar mi, mi, mi idioma, mi primer idioma, ¿no?; antes pues sí, en el primer pueblo pues sí, hay mucha gente, familiares, conocidos, es zona todavía de, de (...) De mi lengua, ahá, pero ya cuando me alejo pues ya no, entonces pues ya es el, el español y mas que el español; entonces pues, eso me sirvió mucho, ¿no?, para, para perfeccionar mi español, ¿no? y este (...)Y eso, bueno, al perfeccionar mi, mi español pues eso me abrieron más puertas, ¿no?, así como, con la sola primaria pues ya, como escribía yo diario, leía yo todos los días, entonces no sólo me quedé con la, con la primaria, sino que la seguí como que, practicando, ¿no?, de alguna manera así como autodidacta, ¿no?, o sea, era yo siempre curioso, o sea, veía cualquier cosa y leía; leía yo mucho, entonces este, me mantuve digamos que actualizado con respecto a eso, de escribir y leer, entonces me, me facilitó, este, otros aprendizajes, ¿no?, como, como aprender un poco de computación, este, otros, otros oficios, o sea, era mucho mi, mi, muchos mis deseos de aprender, ¿verdad?, que (...) Cada, cada oportunidad que se me presentara, no importaba cuál era el oficio, lo aprendía yo, ¿no?, entonces pues igual...

c) Valoraciones en torno a la lengua. Argumentos acerca de la necesidad de aprender el español.

Descripción de clase, 23 de julio

(La maestra hace una explicación de los derechos indígenas, sobre un texto que leían los alumnos antes de que ella comenzara la clase).

(...) tenemos el derecho de estudiar, para aprender, ¿si? Y también para aprender a hablar, a participar y todo eso, ¿si?,

(...) Y es lo que, lo que decimos nosotros, ¿si? Aunque nosotros estudiamos o vayamos en la ciudad, pues no hay que, que perder nuestra cultura o nuestra tradición, ¿si?, no hay que olvidarnos nuestra lengua; si hablamos tzotzil o hablamos tzetzal pues no hay que olvidarnos, ¿no?, hay que recordarlo, no hay que olvidarlo eso, ¿por qué?, porque es nuestra cultura o es nuestra lengua, ¿si?, (...) porque somos indígenas (...) si hablamos nuestra lengua, pues hablamos, si hablamos el español, pues mejor todavía sabemos dos lenguas, ¿si?. (...) y también pues no hay que olvidar nuestra tradición, nuestros trajes regionales, ¿si?, no hay que olvidarlo; aunque vas donde quieras, pero puedes ponerlo todavía, no lo puedes dejar porqueee que ya no te gusta o ya no quieres ponerlo, no (...)

Entrevistas, Pepe/ 23 de julio (alumno)

(...) Según dicen que mi, que la escuela primaria es bilingüe pero no es cierto. (...) No aprendemos nada.

Elisa: ¿Por qué?

Pepe: No sé, pues aunque sepan (los maestros), porque, porque tienen vergüenza de hablar sus idiomas (...) No hablamos el tzotzil bien...

Elisa: O sea, no hablan los maestros...

Pepe: No, no hablan pues, ni tampoco nosotros no nos enseñaron cómo escribirlo sólo lo hablamos.

Entrevistas, Gabino, 23 de julio (promotor)

Gabino: Pues también el español porque nos falta mucho aprender el español.

Elisa: Por qué crees que te falta mucho.

Gabino: Pueees... es porque no lo sabemos hablar y por lo tanto no sabemos escribirlo.

Elisa: Y ¿por qué no lo sabes hablar si lo estás hablando conmigo?

Gabino: Pero falta mucho pues, para aprender...

Elisa: ¿Qué te falta?

Gabino: Y también, por ejemplo, cuando hablamos en tzotzil pues este, pues solamente sabemos hablar el tzotzil y entonces ya al rato no sabemos cómo se traduce en español. Y ya cuando hablamos con unos de los mestizos pues, no, no entendemos, y no, no podemos platicar con ellos. Y por lo tanto pues como somos tzotziles sí tenemos que aprender el español para, para este aprender mejor las dos, ¿no? Si solamente se hablar español entonces tampoco se tzotzil y tal vez si sólo tzotzil, pues tampoco puedo hablar el español, por eso es importante las dos... Y también pues, lo del tzotzil pues, se, este, es como rescatar pues este, nuestra lengua, ¿no? es una cultura pues... porque sin la lengua el indígena no existe... sí existe, y por lo tanto es importante pues que haya una asignatura de tzotzil.

Elisa: Ahá. Pero, ¿por qué crees que te falta aprender español? Si puedes hablar perfectamente conmigo, con toda la gente que viene aquí...

Gabino: Bueno, eso pues cualquiera persona pues lo puede, puede hablar, ¿no?, pero toda su estructura, toda su forma, bueno de cómo se, este... no se cómo explicarte. Cómo este se debe de hablar pues, ¿no? pues en todas las formas. Porque tiene como estructuras gramaticales, ¿no?, pues eso es lo que nos falta, ¿no? De hablar, sí podemos hablar algunos pues. Pero la estructura pues, no sabemos ni cómo, ni cuando usar palabras, o a veces pues... bueno, no conocemos pues. No solamente podemos hablarlo por hablar. Y así como el tzotzil pues, solamente podemos este... hablarlo sin escribirlo pues, ¿no?, es lo que nos pasa pues.

Elisa: ¿Qué no... no lo escriben?

Gabino: Pues es que, a veces que la mayoría de todos los que hablamos tzotzil, pues casi no sabemos escribir, solamente hablamos y no, no sabemos escribir.

Entrevistas, José Luis, 28 de julio (promotor)

José Luis: Y este... pues sí, no deja de ser curioso porque también los, los papás, mi papá en especial, quería que yo recibiera las clases en español; quería que yo aprendiera el español, que me preparara pues, para, para entender bien el español, pues mi dialecto, bueno mi idioma pues ya, este, pues ya lo sabía bien, ¿no?

d) Consideraciones en torno al bilingüismo, valor que se le atribuye, educación bilingüe.

Entrevistas, Pepe/ 23 de julio (alumno)

(...) Según dicen que mi, que la escuela primaria es bilingüe pero no es cierto (...) (los maestros) aunque sepan (no hablan), porque, porque tienen vergüenza de hablar sus idiomas (...)

Entrevistas, Rita, 24 de julio (promotora de salud)

(Habla de que en su comunidad no se ve como ofensa que alguien hable español) Rita: No, para nosotros es algo normal, porque también hay muchas compañeras que se casan con un tzotzilero (...) Hay una comunidad cerca de mi, de mi pueblo. No hablan nada en tzotzil, puro en español (...) Y allá de mi pueblo los muchachos se van (...) o también el muchacho viene de mi pueblo y ya lo llevan la muchacha (...) Entonces se... se van cambiando: las mujeres aprenden un poco tzotzil (...) Como lo ven que es necesario, a veces para visitar, para platicar con la vecina, hay algunas que no saben pues (...) No saben español, puro tzotzil (...) Entonces lo intentan aprenderlo, es poco lo que aprenden (...) Y ya así, pero no, no lo extrañan nada que así lo ven mal porque hablan español, no. (...) Ni los niños; los niños ya van creciendo así... aprender los dos. Tzotzil y español...aunque sí tiene mucha diferencia con... debe de ser, es diferente. (...)

Pero no le importa... así se hablan: "buenas tardes dicen, buenas tardes tía", aunque es temprano todavía... le dice, es que no se dice así... ah, dice, ¿cómo se dice?... Pero no se siente mal, así contenta, ni ríe, así, muy seria (...) Pues sí, está aprendiendo. Ya le dicen: es que ahorita se dice buenos días porque es mañana... ah, dice, buenos días... y ya más tarde, después de las doce, dice, ya me puedes decir buenas tardes; y al rato ya se le olvida, pero no se le olvida, lo hace nomás para que lo vuelvan a corregir (risas).

(...) Sí, porque mi papá se empeñaba de por sí así, jugando. (...) Así nos enseñaba y, como en el pueblo pues hablan el tzotzil y en español. (...) Porque tzotzil lo sabemos. (...) Entonces ella, la maestra decía que, que tenemos que hablar en español para que así, si salgamos en otra ciudad tenemos que dominar el español, porque ya no, no nos van a enseñar así, en tzotzil; no nos van a dar... la clase pues no nos van a dar en tzotzil.

Entrevistas, Gabino, 23 de julio

(Habla de la escuela primaria)

Elisa: Pero, ¿era bilingüe?

Gabino: Sí, era bilingüe.

Elisa: Y dan las clases en la lengua indígena, ¿o no?

Gabino: Nooo... En español.

Elisa: Entonces, ¿mentira que era bilingüe?

Gabino: Pues era mentira pues, era bilingüe porque hablamos nosotros en tzotzil, los maestros pues, hablan español... (risas), no nos daban clase, no nos daban clase en tzotzil.

Elisa: ¿No?, ¿nunca?, ¿ni cuando no entendían?,

Gabino: Nada.

Elisa: ¿Era tzotzil el maestro?

Gabino: Sí eran tzotziles a veces pues, algunos no sabían hablar tzotzil.

Ideologías lingüísticas. (Consideraciones acerca de la identidad, la cultura, y el gobierno).

a) Identidad

19 de julio/ Reflexiones sobre matemáticas

Jose: Tal vez decían, ¿no? “Pues existieron los mayas, pero quien sabe quienes son”... y tal vez nunca nos van a decir si son nuestros antepasados. Me acuerdo que cuando pasé la secundaria, en español vimos una literatura que decían de los mayas y yo, ni lo sabía yo también quienes son los mayas, según que eran muy importantes, que tuvieron muchos conocimientos, pero más no supe quienes son y tal vez es por eso que orita no lo se realmente.

23 de julio

Clase de Ciencias Sociales

“Porque nosotros como indígenas, pues tenemos el derecho (...) nosotros pues sabemos cómo es nuestra historia, ¿si? cómo hemos pasado (...)

Sabemos que los indígenas como nosotros pasamos en las escuelas pero no sabemos hablar, no sabemos contestar, ¿si? aunque nos pregunten pero quedamos callados (...) porque no hay una buena explicación (...)

23 de julio, charla con los alumnos en el patio

Unos cuatro niños suben y bajan de la azotea de uno de los edificios de la escuela. Traen flores en la mano, y después de bromar, dicen que son para los muertos.

“Toño: Es que se levantan todos, todos los días, los muertos tienen que estar bien (...) Puede ser que nos asustemos también (...) No se ven dónde están, nunca se ven (...) Nos agarran, así hablan así, pero sin ver dónde es una persona...”

Entrevistas, 28 julio, José Luis, (promotor)

José Luis (...) ahora vengo con más preparación; conozco bien el otro mundo, el otro mundo me refiero al, al, a lo que es la ciudad, al modo de vivir de la gente que es totalmente de la ciudad, a los, a los no indígenas...

Elisa: Ahá.

José Luis: O sea, ahora sí que, cómo se dice, invadí su territorio, ¿ahá?, me metí en el mundo de ellos, entonces, este, ahorita veo bien los dos mundos, ¿ahá?. Conozco bien mi mundo que es el indígena, a los, a los míos, digamos, y les entiendo bien a los, a los, al otro mundo que digo, ¿no?, que, a los de la ciudad, les entiendo muy bien, ¿ahá?

Lolo, Relatos / Julio 2002

(Promotor. Me pidió la grabadora para grabar historias acerca de la vida en su pueblo, solo, antes de que yo llegara a su casa)

(...) también, como no había carretera, cuando quieren ir o salir de un pueblo, los rancheros o sus hijos de los rancheros, como no pueden caminar aunque tengan ya 14 o 15 años, pero los viejitos los tienen que ir cargando en una silla a los hijos de los rancheros, hasta llegar donde deben de llegar, eso es el maltrato muy difícil, muy violento. (...) Y además la parte de sus productos. De los que cosechan mejormente maíz en tierra de rancheros, tienen que dar la cuarta parte de la producción que sacaban a los campesinos, dejar pues, la cuarta parte con el rancharo. (...) De que nosotros merecemos vivir mejor, merecemos como ellos viven (...) y no tanto de que vamos a tener muchas cosas, pero de que si que seamos tomados en cuenta. (...) mientras que nosotros somos los que sabemos producir, somos los que sabemos cultivar, somos los que sabemos cosechar las cosas, entonces no es justo de que nosotros estamos mal.

b) Cultura

23 de julio

Gabino promotor.

Habla de la importancia de la escritura en tzotzil porque “se tienen que rescatar las culturas”, de que le falta aprender español porque no conoce “su estructura” y que es importante que haya una asignatura de tzotzil, porque “sin la lengua el indígena no existe...” y como “si existe” pues es importante hablarlo y escribirlo. “Yo sí puedo escribir un poco pues, pero aún falta mucho (...) lo escribo pues, pero no en cualquier momento” (...) “sólo empecé a practicar y este, y encontrarle sentido a las palabras, porque a veces no le encuentro sentido y cuando no se encuentra sentido, pues no se sabe cómo se escribe, ¿no? (...) he escrito poemas, he escrito cuentos, este... y otras cosas más...”

24 de julio/ en aula

Maestra hablando de trajes regionales

Nosotros hablamos muchas veces de nuestra cultura, nuestra tradición y nuestra lengua, ¿sí? Y es lo que, lo que decimos nosotros, ¿sí?. Aunque nosotros estudiamos o vayamos en la ciudad, pues no hay que, que perder nuestra cultura o nuestra tradición, ¿sí?, no hay que olvidarnos nuestra lengua; si hablamos tzotzil o hablamos tsetzal pues no hay que olvidarnos, no?, hay que recordarlo, no hay que olvidarlo eso, por qué, porque es nuestra cultura o es nuestra lengua, ¿sí?, no se puede olvidar nuestra cultura, nuestra lengua, no se puede, por qué, porque somos indígenas no hay que olvidar nuestra lengua, nuestra cultura... si hablamos nuestra lengua, pues hablamos, si hablamos el español, pues mejor todavía sabemos dos lenguas, ¿sí?. (...)no hay que olvidar nuestra tradición, nuestros trajes regionales, ¿sí?, no hay que olvidarlo; aunque vas donde quieras, pero puedes ponerlo todavía, no lo puedes dejar porquee que ya no te gusta o ya no quieres ponerlo, no, sino que nosotros como estamos pues estamos, ¿no? (...) los pueblos indígenas (...) hablan de muchas lenguas, nos vestimos de muchas formas, por eso el gobierno pues lo tiene que respetar.

c) Diferencias culturales (separación hombres y mujeres, expulsión de maestros)

15 de julio/ Clase de álgebra

(Espacio: patio. Tema: Reducción de términos semejantes)

17:35 Se acerca una de las asesoras de los promotores, las niñas la saludan de inmediato y bromean con ella, le enseñan sus ejercicios, mientras los alumnos varones la ignoran más o menos. El maestro la saluda con respeto pero sigue concentrado en su clase. Ella se queda ahí, hablando con las niñas acerca de sus ejercicios.

15 de julio/ Clase de Ciencias Naturales

Espacio: Aula. Tema: Atmósfera

La clase es de 18:00 a 18:45 horas (este día una de las clases dura hasta las 19:55 horas). Se trata de un grupo de 1er grado. La maestra, vestida con traje regional, tiene un bebé en el rebozo y en determinado momento le da pecho sin que a nadie le llame la atención. Después de eso entra un grupo de alumnas que se llevan un rato al bebé fuera del salón, luego se la regresan; no median palabras entre las niñas y la maestra durante todo el procedimiento, ni se interrumpe la clase.

Entrevistas. Lolo, 19 de julio

Lolo: Yyy... cuando estaba así en sexto, el maestro nos ponía, nos ponía a sentar con una mujer, con una muchacha, ¿no? (...) Para que no empieza el, el, el, no se, la risa ahí de mis compañeros... para empezar a (inaudible) ¡da pena! ¿no?, es lo que... ese es el objetivo que tiene el (inaudible), van a sentar (...) Juntos pero un una muchacha, un muchacho... y así paso (...) Buenooo, pues que voy hacer yo porque es hombre, ¿no?, entonces, y luego bueno, me empezó hablar pues la muchacha ahí del pueblo, ¿no? y yo con trabajo entendía yo un poco el español, un poco (...)

24 de julio/ Entrevista con Rita

Habla de que “otra vez lo expulsaron al maestro”, le pregunto si su padre no estuvo de acuerdo con que les pegara a los alumnos. Responde: “No, no, porque... hay muchos de nosotros que nunca nos pegan nuestros papás (...) Yo creo que porque no merecemos (...) O porque tienen mucha paciencia con sus hijos (...) pues sí, no estuvieron de acuerdo los papás.”

d) Gobierno

27 de julio / Evaluación.

Alumno de segundo año hablando de problemas de los indígenas

(...)porque ahí donde viven ellos ya no tienen tierra por donde trabajar, por eso salen a buscar sus trabajos en la ciudad, porque dice el gobierno que ya no hay tierras para repartir, pero no es cierto, tierra sí hay, lo que pasa el gobierno no quiere dar, porque sabe que la tierra la tiene ocupada los terratenientes. Y sabemos también el gobierno que nos quiere desaparecer por ser indígenas, porque no nos quiere ver, por eso nos busca

mucha forma como nos explota, o como nos acaba; por eso nos manda muchas cosas que no nos sirven y encarcelar para acabarnos y sólo.

27 de julio/ Evaluación

Alumno hablando de los municipios autónomos

También como ya dijimos queee, crear un municipio indígena siempre va de acuerdo también con la cultura, porque este, no se puede tomar una cultura a otra pues, ahí nomás... tenemos diferentes formas de vivir también y ahí se puede crear un municipio indígena. Pero también, siempre el gobierno del Estado que apoye con los recursos económicos. Un municipio indígena este, que tenga servicios públicos así, todo pues lo que, lo que necesite un municipio indígena y que apoye el Gobierno del Estado.

5. Ejemplo de la lista de materiales del trabajo de campo.

9 de julio, escuela. Grabación y notas de campo.

De las notas de campo de este día:

Las clases comienzan a las 0900 hora nacional (las 0800 “hora de dios”, la hora anterior que en San Cristóbal usan también algunos coletos), con pase de lista. El grupo es de 2do. año (los más grandes, sólo hay primero y segundo).

Promotora: *¿Dónde nos hemos quedado?*

Alumno: *Mi ma ache te na´...*

Promotora: *Vamos a escribir en sus cuadernos...* (Comienza una sesión de catorce minutos de dictado en español. Un texto de historia regional sobre el alzamiento de *chan Santa Cruz*).

9:15. Entra el maestro del grupo. En este momento me doy cuenta que la muchacha que estaba dictando solo ayudaba mientras llegaba el promotor encargado del grupo.

El promotor comienza la clase con referencias a la clase anterior y a lo que estudiaron el año pasado. Todo se desarrolla en español.

9:22. El maestro-promotor le pide a una alumna que lea lo que decía la cruz. Un alumno se queja de que no entendió por la forma de leer de la muchacha. Lee el maestro, y enseguida un alumno explica lo que entendió. Continúa la explicación del maestro. Uno de los alumnos dice: *Juan lo hablaba seguido la cruz...*, otro pregunta dónde está ahora la cruz.

9:30. Maestro: *Dudas, preguntas...* Como no hay, nuevo dictado de cinco minutos a cargo de la muchacha.

9:35. El maestro retoma la clase: *Como la cruz...él lo hablaba a Juan, la cruz podía ver...podía ver por donde iban a llegar los soldados...entonces las gentes iban al monte.(...) Terminó la guerra con un 75 por ciento de muertos...otros siguieron con Zapata. De 1847 a 1915 son como 62 años de la lucha...* Siguen preguntas.

Alguien dice: *La gente no estaban de acuerdo...*

9:45. Maestro. Ahora van a investigar la bibliografía de Porfirio Díaz. Pueden pasar a la biblioteca para investigarlo. Y hasta aquí va a abarcar la evaluación. Entonces ya pueden salir si quieren, si no, pues quédense.

Casete rotulado: 9 de julio.

Lado A. Fragmentos de diversas clases, casi todas dentro del aula.

En el fragmento que corresponde a la clase de las notas anteriores, de historia local, el maestro habla de la cruz parlante, luego hay diversas intervenciones, en español, de los alumnos.

Este casete contiene además:

Fragmentos de la clase de matemáticas, en español, promotora Flor.

Clase de español, en español. Verbo, gerundio, repaso.

Expresiones algebraicas. Clase al aire libre

Clase sobre historia regional de nuevo. Comienza en español, luego en tzotzil. Preguntas y explicaciones en tzotzil con algunas palabras en español: *participar, esclavos, entonces, también, ilegal, baldíos*. Termina con una frase en español: *entonces, si entendieron un poco...*

Mismo casete, lado B.

Sigue clase en tzotzil, todavía el tema de historia local, *habil 1940*.

Dictado en español: “La guerra de Pajarito, 1911”. Al final explicación en español de las palabras que no entendieron. Preguntas y respuestas a alumnos en español.

De nuevo dictado. Explicación ahora en tzotzil con alguna palabra en español como *extranjero, revolución*.

Clase de tzotzil en la biblioteca. Hay breves intervenciones en español e inglés. Fin del casete.

10 de julio. Notas: Clase de matemáticas a los alumnos de 1°. A, los más pequeños, entre 12 y 15 años. El tema es *perímetro de polígonos*.

1700 hrs. Maestra: *Diferencia entre polígonos regulares e irregulares...*

Alumnos: *Tsotsilamiento, tsotsilamiento*.

Maestra: *Orita, no se preocupen* (sigue la clase en español). Da una explicación usando el pizarrón y un juego de geometría grande, de madera.

17:15 a 17:30 La maestra reparte juegos de geometría individuales y los alumnos trabajan con ellos en su silla, ella pasa con cada uno a ayudarles.

Comentarios de alumnos (en voz baja): *Si va a sale bien el mío; voy a mitad y van cuatro...*

Fue bien chingón el mío...

Los que terminan primero ayudan a los otros. Comienza a llover fuerte y el ruido apaga mucho las explicaciones. La hija de la maestra entra y sale durante la clase buscando lápices, o enseñando sus galletas.

17:50. Deja de llover y la niebla cubre completamente la escuela. La maestra explica la tarea que tendrán y recoge los juegos de geometría. Uno de los alumnos pregunta qué es más importante, si jugar o hacer la tarea y algunos contestan (jugar)... Al final los alumnos salen haciendo comentarios en tzotzil.

1800. La clase siguiente al mismo grupo. Español. El maestro tiene buen dominio de español, es de las últimas clases que da, pues saldrá del país a buscar trabajo. Pasa lista por número. Los alumnos se notan más participativos que en la clase anterior, juegan asociando *pegué, madrié, majtiar, yo caer, tu caer...* Usan el pizarrón para conjugar algunos verbos mientras el maestro revisa tareas uno por uno.

(Tengo notas acerca de todas las grabaciones, pero las incluyo sólo en esta a manera de ejemplo).

Casete titulado: Clase mat./10 de julio 02. Lado A

Clase de matemáticas en español. Aunque los alumnos lo pidieron, la maestra no cambia la lengua vehicular, pero explica las dudas silla por silla.

Clase de español. Conjugación de verbos en indicativo en presente, pasado y un poco en futuro. El maestro llama la atención porque omiten el pronombre “ella” y “ellas”. Batallan con la vibrante simple.

Clase de biología en tzotzil, sobre *contaminación* y agujero en *capa de ozono*; usan algunas palabras en español: *ja'nox 21 por ciento atmósfera, y li nitrógeno 70 por ciento, oxígeno kaltike ja'ma puro oxígeno, parte... Oy argón, oy kriptón...¿Si se entiende?*

Al final de la clase la maestra pregunta a los alumnos lo que entendieron, les aclara que pueden decirlo en español o en tzotzil, y algunos contestan en español mientras otros lo hacen en tzotzil. De pronto le dice a uno: *Dilo en tzeltal pues, Gil; a ver si entiendo yo...* el alumno contesta en tzeltal y al final termina con un *Sólo*. Después siguen alternándose respuestas en tzotzil y español.

Lado B

Sigue la clase de biología en tzotzil y termina.

Después:

Cuento de la rana. Primero Javier (uno de los promotores), luego Florinda (una alumna con menor dominio del español)

Luego hay un breve intercambio mío con una tejedora. Intento preguntarle que está haciendo en tzotzil: *Kusi chapas* ...contesta en tzotzil y español "...bufanda" y sigo en español: *¿Y cuando vas a acabar? Mu jna'*, me dice. Luego ella misma (Angélica, de unos 18 años, con poco dominio del español) me dice el cuento de la rana. En español sólo: *este es niño, esta es rana*, y después en tzotzil; en su lengua sí parece contar la historia. Al terminar me explica en español como se preparan los caracoles, porque le pregunté si se comen las ancas de rana, como en mi pueblo. Fin del casete.

6. Entrevistas

Fecha	Nombre/Sexo	Edad	Estado Civil	Ocupación	Tema central	Observaciones
Dic/01	Bernardo/ masculino	17-18 años (no sabe)	Soltero	Herrero	juegos, escolarización y educación no escolar	Bilingüe. Dice que habla “castía”, no español
Dic/01	Graciela / femenino	18 años	Casada	Promotora de educación	Por qué estudió, cómo se casó, historia local	Bilingüe; comenzó a hablar español hace 2 años.
10/julio/02	Amanda / femenino	19 años	Soltera	Bordadora / sastre	Por qué abandonó la escuela	Bilingüe incipiente, sin embargo domina el español mejor que yo el tzotzil.
23/julio/02	Pepe/ masculino	15 años	Soltero	Estudiante	Valoraciones acerca de su dominio del español, dificultades con la traducción	Bilingüe. Otro de los temas fue el uso de la escritura en español y tzotzil
23/julio/02	Gabino / masculino	24 años	Casado	Promotor de educación	Escolarización, lengua e identidad, enseñanza, escritura	Bilingüe tzotzil-español. Migra.
19/julio/02	Lolo / masculino	25 años	Casado	Promotor de educación	Historia de su escolarización, diversas dificultades: materiales y culturales, aprendizaje español y otros, etc.	Bilingüe. Una ocasión pide grabar solo y habla de historia regional
julio/02	Linda / femenino	23 años	Soltera	Promotora de educación	Historia de su escolarización, aprendizaje 2da. lengua, actitudes	Bilingüe, habla tzeltal, español, tzotzil y entiende tojlabal. Otros

					lingüísticas, contacto entre lenguas mayas.	temas: cambio de código, inglés.
julio 02	José Luis / masculino	28 años	Casado	Promotor de educación	Historia de vida, escuela, valoraciones sobre el “buen maestro”, trabaja para estudiar, condiciones materiales de escuela, actitudes lingüísticas, entre otros.	Bilingüe. Habla tzeltal, español, tzotzil. Describe el aprendizaje de múltiples oficios en la ciudad.
24/julio/02	Petul/ masculino	14 años	Soltero	Estudiante	Comprensión de lectura, maltratos en escuela religiosa, deserción escolar.	Durante la entrevista interviene uno de sus compañeros y entre bromas corroboró el maltrato