CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS DE UNA COMUNIDAD DE HABLA CHUJ EN LA ZONA FRONTERIZA DEL ESTADO DE CHIAPAS

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

LORENA CORDOVA HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JOSÉ ANTONIO FLORES FARFÁN

MEXICO, D. F. SEPTIEMBRE DE 2009

A Hilda y Samandra
por seguir siendo
mi fuente de superación.

A todos aquellos
que por diferentes motivos
salimos del lugar de origen
en busca de un mejor futuro
y que esperamos el retorno.

Agradecimientos

A todas las personas de origen chuj y hablantes de esta lengua maya que con sus experiencias de vida y testimonios lograron sensibilizarme y motivarme para seguir adelante con este proyecto. En especial a la familia Pérez Tadeo por abrir las puertas de su hogar y hacerme sentir una más de sus miembros.

Al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede Distrito Federal, por haberme otorgado un espacio para seguir mis estudios e investigación de maestría. Asimismo, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haberme brindado el apoyo financiero por medio de su programa de becas para la Maestría en Antropología Social promoción 2007-2009.

Al Dr. José Antonio Flores Farfán por haber confiado académicamente en mí desde un inicio, por su valiosa amistad y apoyo moral en los momentos críticos. A los Doctores Aída Hernández Castillo y Refugio Nava Nava por haberle dado seguimiento al trabajo desde las primeras fases. A la Mtra. Cristina Buenrostro que desde su valioso conocimiento sobre la lengua chuj, leyó y comentó este trabajo. A las Doctoras Rachel Sieder, Mariana Mora, María Teresa Sierra y Xóchitl Leyva por haber contribuido a mi formación y hacer críticas y aportes importantes a diferentes secciones del trabajo. Al Dr. Fernando Limón Aguirre por brindarme el apoyo etnográfico necesario para adentrarme a las comunidades.

A mi familia Juan, Libia y Víctor por ser mi respaldo emocional. A Jorge por haber leído cada parte del trabajo y por darme su amor y comprensión durante todo este tiempo de intenso trabajo.

A Omar, Silvia y Ericka porque con su amor y amistad, aún en la distancia, me hacen sentir parte de su vida y porque me ayudan a tratar de ser cada día una mejor persona. A mis compañeros Natalia, Tonxi y Gaby por brindarme su amistad.

A todas las personas que por razones de espacio no se encuentran aquí pero que con sus actos o consejos impulsaron mi decisión de estudiar la maestría y seguir buscando nuevos horizontes.

Índice

Introducción **7**
I.- Acercamiento a la problemática y contexto de la lengua chuj. 15
1.1.- Contextualización histórico-social de los chuj de México. 15
1.2.- Contexto lingüístico y social del chuj en la Zona Fronteriza. 19
1.3.- Sobre algunos usos del chuj y el español. 21
1.4.- Planteamiento del problema. 24

II.- Las ideologías lingüísticas: un acercamiento teórico-metodológico. **29**
2.1.- Ideología como complejo de ideas con función social. 30
2.2.- Mistificación ideológica: lo nacional y las ideologías lingüísticas. 33
2.2.1.- El nacionalismo lingüístico: entre la violencia y la hegemonía. 35
2.3.- Identidad y minorías lingüísticas. 39
2.3.1.- Minorías lingüísticas e identidad lingüística. 42
2.3.2.- Identificación lingüística mediante la filiación grupal. 45
2.4.- Comunidad de habla y bilingüismo mítico. 46
2.4.1.- La interpretación del bilingüismo. 49
2.5.- Acercamiento Metodológico. 50
2.5.1.- Sobre el análisis de las voces. 55

III.- Recursos ideolingüísticos de filiación chuj. **57**
3.1.- Entre Chiapas y Guatemala. 59
3.1.1.- El chuj, el indio y el vaquerano: un secreto a voces. 61
3.1.2.- La naturalización y el estigma del refugio. 64
3.1.3.- La filiación chuj y la perspectiva de quien sí retornó. 69
3.1.4.- Hablar chuj para platicar toda la noche. 71
3.2.- El chuj en la seguridad comunitaria: el refugio y los problemas sociales. 72
3.2.1.- Hablar chuj es muy importante en la comunicación pero no cuando se está en peligro. 73
3.2.2.- El chuj no se habla en el altavoz pero es bueno hablar una lengua que nadie entiende. 76
3.3.- El origen del “mero” chuj: San Mateo, Ixtatán. 78
3.3.1.- Con la lengua nosotros nos identificamos de qué tipo somos. 81
3.4.-Nuevas formas de definir lo chuj. 85
3.4.1.- La pérdida de la lengua y del respeto. 87
3.4.2.- Nos sentimos mexicanos, de Guatemala y de Chiapas. 90

IV.- Ideologías religiosas sobre el chuj. **93**
4.1.- El chuj católico: entre la reinterpretación religiosa y el *deber ser* chuj. 95
4.1.1.- La reinterpretación de la Torre de Babel. 99
4.1.2.- El mensaje del “Apóstol” Pablo. 104

4.1.3.- Ideologías católicas de "rescate" lingüístico-cultural en una Cooperativa Agroecológica. 105
4.1.4.- El coro de jóvenes y el profeta Jeremías. 113
4.2.- Leer y predicar la Palabra de Dios en chuj. 115
4.2.1- La traducción de la Biblia en chuj. 117
4.2.2.- Predicar en chuj por el deseo de ayudar. 121

V.- El chuj y la educación intercultural ¿hacia un bilingüismo con o sin diglosia? 127

PARTE I
5.1.- El derecho a hablar *t'a koti.* 130
5.1.1.- La "educación obligatoria" en el contexto chuj. 132
5.1.1.1.- La educación intercultural bilingüe en las comunidades chuj. 134
5.1.1.2.- El CONAFE y el PECI en las comunidades chuj. 139
5.1.2.- Educación formal: profesores y padres de familia. 146
5.1.2.1.- Hacia una educación intercultural. 146
5.1.2.2.- Esta comunidad no es como las de allá adentro. 150

PARTE II
5.2.- Reuniones sobre Diagnóstico Educativo como forma de consulta previa. 159
5.2.1.- Los actos perlocutivos de la consulta en Santa Rosa. 161
5.2.2.- Los actos perlocutivos de la consulta en Kokal. 176
5.3.- Producción de materiales ¿reivindicación de la lengua indígena o reproducción escolar? 182
5.3.1.- El alfabeto y la lecto-escritura en chuj. 185
5.3.2.- Traducción de textos en chuj. 190
5.3.3.- Validación del material: intelectuales vs. hablantes. 193

VI.- Conclusiones 199

Bibliografía 207

Anexos 223
Anexo I.- Ubicación geográfica de la zona chuj 225
Aneco II.- Ubicación de las comunidades visitadas 227

Introducción

La presente investigación aborda la manera en que una comunidad de habla de origen chuj (maya) manifiesta y materializa sus *ideologías lingüísticas* (**IL**) o sus ideas y creencias en torno a la lengua indígena (**LI**).[1] Mi interés sobre la lengua chuj, en primera instancia, surgió al conocer, por medio de algunos profesores, que existía un grupo de origen chuj interesado en hacer materiales y talleres para la promoción y revitalización de la LI. Con esta información llegué el 15 de marzo de 2008 a la región fronteriza del Estado de Chiapas,[2] para exponer a los involucrados en dicho proceso mis intenciones de insertarme, desde una postura de investigación colaborativa, en las actividades que estaban realizando y que el producto de dicha participación, y al mismo tiempo tesis de maestría, fuera la documentación y el análisis de las IL de los participantes. Ese mismo día fui aceptada por el encargado del proceso de revitalización del grupo en cuestión.

Con lo anterior, comencé a hacer desde la Ciudad de México un proyecto de investigación que relevara la revitalización lingüística donde se diera prioridad a la participación de las comunidades chuj, y donde se comenzara un diálogo entre éstas y una academia más comprometida con los procesos comunitarios. Sin embargo, con una segunda visita a la zona y una estancia de tres meses (septiembre-noviembre) como trabajo de campo, comprendí que no existían las condiciones para llevar a cabo mi trabajo de investigación-colaboración, pues los encargados del proceso de revitalización ya tenían bien definidas las características metodológicas y temáticas sobre cómo llevar a cabo sus actividades. Esto dio lugar a que, desde un principio, no se me permitiera participar de manera activa en las actividades, sólo como observadora del proceso y comentarista liminal de aspectos propiamente lingüísticos y, en algunas ocasiones, de la problemática social.

Este primer infortunio para llevar a cabo mi proyecto de investigación, me llevó a darme cuenta que mis intenciones habían sido un poco pretenciosas, sobre todo, porque era una zona y lengua cuyos problemas particulares de desplazamiento lingüístico no conocía, porque soy estudiante y, como me dijo uno de los involucrados en el proceso de revitalización, “estás aquí para aprender”. Con estas palabras y la limitación para exponer

[1] Para una descripción más extensa sobre a qué me refiero con dichas ideologías (véase capítulo II).
[2] Zona que colinda con la población chuj que habita en la zona fronteriza del departamento de Huehuetenango, Guatemala (Véase Anexo I).

mis impresiones o ideas ante el grupo, decidí ser observadora y sólo mostrar mis opiniones cuando eran requeridas.

El trabajo de investigación se volvió lo que desde un principio –antes de dar un salto a las intenciones de colaboración sin conocer el contexto general de la lengua y las relaciones sociales y de poder presentes en los procesos de reivindicación lingüística de éste y otros grupos interesados— debí haber planteado. Es decir, un primer acercamiento a la situación social de la lengua chuj en la zona fronteriza del Estado de Chiapas que dé cuenta acerca de cómo, a pesar del desplazamiento de esta lengua frente al español, a nivel local los actores sociales internalizan, negocian y materializan, a través de la lengua chuj como un recurso o un instrumento simbólico, sus ideologías de pertenencia y filiación a un grupo social, creencias religiosas e ideologías escolares. Esto sin perder de vista que estas ideologías están envueltas en los entramados ideológicos de un actual proceso macrosocial de reconocimiento a la multiculturalidad y en los procesos locales de "rescate lingüístico",[3] y a su vez mostrar cómo dicho entramado está siendo elaborado como expresión lingüístico-discursiva y por ello metalingüística.[4]

Debido a lo observado en campo, pongo especial énfasis y problematizo en torno a las ideologías que están a favor de la LI que surgen desde organizaciones sociales, instituciones oficiales o grupos religiosos. Porque a pesar de tener un objetivo común que es "rescatar la lengua", éstas son interpretadas de acuerdo al contexto, función y significación que de ellas hacen los "promotores o activistas de la lengua", su postura, que en la mayoría de ocasiones sólo reproduce la ideología del *Deber Ser* macrosocial de la organización, grupo o institución, y donde los hablantes que no son activistas, pueden mostrar divergencias al momento de manifestar sus ideologías.

A su vez, esto permite mostrar las contradicciones que los movimientos lingüísticos pueden tener; pues aunque el discurso contenga una carga simbólico-discursiva a favor de la LI, éste al llevarse al plano de la acción por medio de ciertas metodologías reproduce relaciones asimétricas entre las lenguas y entre los dirigentes del movimiento y los actores

[3] Cuando las personas interesadas en la revitalización y mantenimiento de la lengua chuj hacen alusión a la importancia de poner en marcha proyectos a favor de la lengua y la cultura, hacen referencia al "rescate" de las mismas pues se considera que es algo que se encuentra en vías de extinción, con relación estrecha a una ideología de rescate biologicista global. Lo que a su vez sirve para justificar ideologías de corte religioso, educativo, productivo, entre otros.

[4] Entendido lo *metalingüístico* en el sentido que expresa Roman Jakobson (1993:85) lenguaje en que, a diferencia del *lenguaje objeto* en el que habla sobre cosas ajenas al lenguaje como tal, se habla sobre el código verbal mismo.

sociales o entre los *miembros centrales* de las organizaciones y los *miembros periféricos* de las mismas.[5]

La temática sobre las IL de los grupos étnicos y personas externas que interactúan con ellos, desde un nivel sociolingüístico, y no propiamente etnolingüístico,[6] ofrecen una descripción etnográfica y etnohistórica sobre lo que éstas han permitido o no en el sentido de repensar el orden sociocultural y la igualdad de las sociedades y los pueblos (Kroskity, 2001:413). Por lo que el análisis de las IL es un tema crucial en los debates actuales de los estudios sobre lengua y sociedad, en especial cuando se quiere entender la relación entre lengua y estructura social/poder y cuando las ideologías motivan y son la causa de ciertos tipos de cambio(s) de la(s) lengua(s) (Blommaert, 1999:1).

Al mismo tiempo, las IL permiten conocer las creencias y usos de las lenguas que son, por lo general, un recurso nacionalista del Estado o un recurso de movilización por el reconocimiento y mantenimiento de la cultura de los pueblos.[7] Por lo tanto, se inicia con un acercamiento a la subjetividad de los actores con respecto a las lenguas que utilizan, sus actitudes y cómo éstas son utilizadas o materializadas en las relaciones sociales y de poder, tanto en el ámbito de las relaciones interculturales como también interétnicas e intraétnicas.

En este sentido, a lo largo del texto, me preguntaré ¿Qué ideologías lingüísticas permean en una comunidad de habla chuj y cómo éstas son internalizadas, negociadas y materializadas a nivel local por los actores sociales inmersos en ella?

Para esto, parto de la idea general de que la recuperación lingüística de una comunidad de habla chuj, en la zona fronteriza, está siendo promovida desde distintas posturas ideológicas, cuyo interés de "rescate lingüístico" está estratégicamente relacionado con la toma de poder religioso, la puesta en marcha de modelos educativos y estrechamente relacionado con la inserción de ciertos grupos chuj en el ámbito político-económico multicultural. Esto, desde mi punto de vista, hace que la lengua chuj se haya

[5] Para una descripción detallada de esta clasificación de miembros véase a Wenger (2001).

[6] Lo etnolingüístico lo relaciono más con la determinación de las estructuras de los sistemas de las lenguas en la cognición de sus hablantes y en la interacción comunicativa que determina los formas de uso como los honoríficos, la caracterización de la variedad de una lengua utilizada para rituales, entre otras, con características puristas sobre lo propio de la lengua. Lo sociolingüístico lo utilizo para referirme a las situaciones más de carácter político-social en el que el uso de una lengua puede ser tomado como vehículo de unificación nacional, actos de identidad, reivindicación social, entre otras. Si bien ambos aspectos son interdependientes, para fines de esta investigación me parece pertinente diferenciar a qué tipo de IL me referiré a lo largo de la misma.

[7] Históricamente desde el Estado y las instituciones religiosas se han manejado distintas ideologías y políticas lingüísticas, primero de homogenización y ahora de reconocimiento pero no de autonomía lingüística, es decir, no de libertad de decidir las formas de uso institucional.

vuelto el símbolo y vehículo principal por el que las distintas ideologías se están negociando en la comunidad y que a su vez están modificando y reestructurando los fines comunicativos y de transmisión sociocultural de los chuj a nivel intragrupal. Sin embargo, esto no ha logrado fortalecer, en la práctica, la recuperación de espacios de uso y socialización primaria de los niños en la LI.

En México, la situación y características culturales de los pueblos de frontera han sido poco documentadas, y la lengua y el grupo chuj no han sido la excepción. Existen pocas investigaciones tanto desde el lado antropológico y sociológico como del lingüístico, por lo que una investigación sobre el chuj en Chiapas que busque entrelazar elementos de ambas disciplinas por sí sola puede justificarse. La mayoría de trabajos antropológicos y lingüísticos, tanto artículos como libros y tesis que existen sobre los chuj son sobre los chuj guatemaltecos.

Los pocos trabajos socio-antropológicos que abordan alguna temática sobre este grupo mexicano, han sido realizados por Fernando Limón Aguirre (2007) relacionados con una etnografía general del grupo chuj, en su tesis doctoral sobre el análisis de relatos tradicionales chuj, así como lo relacionado con la ciudadanía chuj (2008). También se cuenta con los trabajos de Lourdes de Tavira sobre la conformación histórica de Tziscao (1988) y las migraciones guatemaltecas a la Frontera Sur (1989). Otros trabajos de investigación que los incluyen son los de Aída Hernández Castillo sobre la conversión religiosa al protestantismo de los chuj y k´anjobales del Ejido Cuauhtémoc, en La Trinitaria (1982), sobre la experiencia de refugio de los ex-refugiados guatemaltecos (1992) y el diagnóstico sobre los Pueblos de Frontera (2007). El trabajo de Jorge Luis Cruz Burguete sobre la población y religiones de Tziscao (1989) y sobre las identidades de frontera o frontera de identidades de los chuj (1998). En los trabajos de estos dos últimos autores, se comienzan a tratar las identidades de este grupo indígena, ya no como algo estático en el que el ser chuj es algo dado, sino la identidad como la construcción y reconstrucción constante de las mismas, al encontrarse inmersos en diferentes contextos sociales, políticos, religiosos, entre otros.

Desde la lingüística se cuenta con los trabajos descriptivos de Cristina Buenrostro, sobre aspectos generales de la lengua (2009), interferencias lingüísticas chuj-español (1998) y de análisis de algunos aspectos semánticos y clasificadores (1992, 1996), entre otros. Sobre la comparación entre el chuj y el k´anjobal, se cuenta con los trabajos de Otto

Schumann (1981). Sólo existe un artículo que aborda de forma general la situación social de la lengua chuj en México y de sus hablantes en la época de refugio de los chuj en Tziscao (Valiñas, 1987). A pesar de que muchas de las cosas que Valiñas menciona, aún se pueden percibir en la zona a poco más de veinte años, algunas de ellas como las políticas públicas, la situación de naturalización de varios chuj de origen guatemalteco (véase apartado 1.1) y la situación de la lengua, han cambiado y es pertinente conocer cómo las representaciones sobre la lengua y lo chuj están tomando distintas vertientes, cuestión con la que la presente investigación pretende contribuir.

La delimitación del espacio geográfico a la zona fronteriza de Chiapas se debe a que ahí es donde se encuentra la mayoría de población chuj de México, por lo que este trabajo permitirá conocer las diferencias ideológico-lingüísticas del grupo chuj de esta zona y al mismo tiempo buscará externar las valoraciones de los actores sociales en torno a la lengua de su grupo de origen. Para exponer lo anterior, el trabajo en su conjunto abarca cuatro ejes temáticos,[8] cuyas características ideológicas fueron observadas en el trabajo de campo y que son internalizadas y materializadas a nivel microsocial:

a) La *ideología en torno a la filiación* chuj y el papel del Estado en la definición de lo chuj en contraposición a lo mexicano.
b) Las diversas *ideologías o creencias religiosas* que determinan la forma de cómo debe ser y comportarse un partícipe de ellas y cómo interpretar y utilizar los elementos culturales propios del grupo social como la LI.
c) Las *ideologías multiculturales* relacionadas con la *educación intercultural* y la producción de materiales en LI como una forma de reivindicar y minimizar las asimetrías sociales entre el chuj y el español, y
d) Las ideologías de una *política económica multicultural* en la que el apoyo a zonas turísticas, de alguna manera, potencializan el interés por la promoción de la LI.

El texto se encuentra dividido en seis capítulos. El primero de ellos, *Acercamiento a la problemática y contexto de la lengua chuj*, da cuenta de los procesos histórico-sociales en los que se ha visto envuelto este grupo en México y el contexto lingüístico y social del

[8] La última de ellas se encuentra implícita en las tres primeras y no es ampliamente desarrollada en el trabajo.

chuj en la zona fronteriza, lo que al mismo tiempo contextualiza la problemática de la investigación.

En el segundo capítulo, *Ideologías Lingüísticas: acercamiento teórico-metodológico*, hago mención de los conceptos y postura teóricas en las que baso mi interpretación. Asimismo, muestro el proceso metodológico de la investigación mencionando cuáles fueron las herramientas analíticas utilizadas para el análisis e interpretación del material etnográfico.

El tercer capítulo, *Recursos ideolingüísticos de filiación chuj*, es el inicio del análisis e interpretación del material etnográfico. En este capítulo abordo la filiación hacia la lengua y el grupo chuj. Esto a partir de la idea de que sentirse parte de un grupo es un proceso maleable, emergente y múltiple a partir de las diversas *ideologías de pertenencia* (Van Dijk, 2006), donde la lengua sirve como medio de *identificación* (Hall, 1996), por el cual los miembros de diferentes grupos sociales a nivel intragrupal, se *afilian* (Wenger, 2001) de diferentes formas hacia lo que es ser y hablar chuj.[9] Todo esto enmarcado en contextos de políticas nacionalistas, violencia física y simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977), entre otras, en donde la lengua y la cultura chuj poseen estigmas o revalorizaciones que posibilitan el rechazo o la reivindicación hacia lo chuj.

En el cuarto capítulo, *Ideologías religiosas sobre el chuj*, muestro las formas en las que la lengua chuj está siendo estratégicamente instrumentalizada para que diferentes grupos religiosos puedan ganar más adeptos. Por un lado, esto lo hago a partir de un análisis de las formas en que los recursos bíblicos y las creencias religiosas están influyendo en la promoción del uso de la LI, a partir del mito de la torre de Babel. Por otro lado, expongo la forma en que algunos proyectos de "rescate lingüístico" están siendo llevados a cabo por una organización con filiación católica y la construcción de otro proyecto desde la propia institución como es el caso del proyecto sobre la creación de un coro de jóvenes que canten en lengua chuj, con un corte eclesiástico.

Finalmente trato de mostrar cómo una parte del *conflicto religioso* entre diversas agrupaciones se está realizando, a partir de un *conflicto lingüístico* en torno a las *ideologías puristas* de la escritura y traducción de la Biblia en lengua chuj, al generar actitudes, dependiendo de la filiación religiosa de la persona. Asimismo, abordo los motivos ideológicos y las formas en las que los Testigos de Jehová chuj están impulsando

[9] En el marco teórico abordaré el porqué utilizo identificación en lugar de identidad, y el porqué le doy más peso a las formas múltiples de filiación chuj por medio de la lengua en lugar de tratar de definir qué es ser chuj.

la predicación de la Palabra de Dios y la enseñanza de la LI. Todo esto enmarcado en las relaciones de poder y la competencia intergrupal religiosa.

El quinto capítulo, dividido en dos partes, *El chuj y la educación intercultural: ¿hacia un bilingüismo con o sin diglosia?*, muestra, por un lado, cómo está siendo concebida y promovida la idea del derecho de los pueblos al hablar la lengua propia del grupo y cómo una “buena” educación intercultural bilingüe es el modelo educativo que los actores sociales han internalizado como pertinente para lograr la puesta en marcha de dichos derechos. Por otro lado, cómo la responsabilidad de la enseñanza de la lengua forma discursos contradictorios entre padres de familia, profesores y líderes de organizaciones sociales o religiosas, en lo que respecta a la puesta en marcha de metodologías a favor de la lengua.

Por último, en el capitulo seis, se aborda de manera más amplia los alcances y limitaciones de la investigación, y se concluye la temática de la misma. Asimismo, busca abrir nuevos horizontes analíticos en cuanto a la promoción y mantenimiento de la lengua chuj.

Capítulo I

Acercamiento a la problemática y contexto de la lengua chuj.

El grupo étnico chuj es un grupo que ha vivido importantes procesos de represión, fragmentación, nacionalismo, etnocidio, entre otros. Pero al igual que otros grupos, se encuentra en un momento coyuntural de reconocimiento multicultural y de *reorganización étnica*.[10] Por lo que es necesario mencionar y contextualizar los distintos procesos sociales que este grupo ha vivido y cómo éstos influyen en el papel que están jugando los actores sociales en la recuperación, mantenimiento o desplazamiento de la LI, pues el grupo étnico chuj, al igual que el mam, jacalteco, k'anjobal y cakchiquel, es un grupo cuya delimitación y caracterización étnica ha sido transformada principalmente desde la perspectiva de ser originarios de dos países (México y Guatemala), cuya frontera es política y no propiamente cultural, y también por haberse encontrado inmersos en distintos procesos políticos a lo largo de su historia, sobre todo, dentro de la conformación del Estado-nación.

1.1.- Contextualización histórico-social de los chuj de México.

Los chuj siempre habían realizado distintos movimientos migratorios entre Guatemala y Chiapas, debido a las actividades agrícolas y comerciales que realizan. La dinámica de la vida comunitaria como la producción y reproducción social, permitía y permite el libre acceso de los poblados vecinos de Guatemala. El parentesco, el comercio, el deporte y los festejos religiosos eran y son motivos suficientes para esa estrecha relación (Cruz, 1989:45).

En lo que respecta a los chuj de México, dos procesos políticos y militares son los que determinaron su organización actual y su denominación como *pueblo de frontera*.[11] En primer lugar, la guerra civil y represión militar (1881), y la firma del Tratado Internacional México-Guatemala (1882) para la delimitación fronteriza entre ambos países. Esto incentivó un movimiento, por parte del Estado mexicano, de nacionalismo e integracionismo de éste y otros grupos étnicos que compartían rasgos lingüísticos y

[10] En palabras de Nagel y Snipp (1993) la *reorganización étnica* son las formas de reorganización en varias dimensiones (social, económica, política y cultural) que explican tanto la persistencia como la transformación de la etnicidad (Citado por Assies, 1999:26).

[11] Con este nombre sólo me referiré al grupo chuj que vive en el estado de Chiapas.

culturales con los que se encontraban en el lado guatemalteco. Surgieron así, distintos programas e ideologías estatales "antiguatemaltecas" que buscaron terminar con los rasgos culturales compartidos, principalmente la LI y el vestido tradicional.

El segundo proceso político que determinó la diseminación actual de los chuj,[12] fue el conflicto armado en Guatemala entre los años ochenta y noventa del siglo XX. Este hecho impulsó la llegada a Chiapas de guatemaltecos en busca de refugio (1981-1983),[13] entre ellos un número considerable de personas chuj, que después de la firma de los tratados de paz en Guatemala decidieron quedarse en México.[14]

La adhesión al estado mexicano a partir de la obtención de la *ciudadanía* mexicana (1999) y la delimitación de la mayor parte de sus asentamientos actuales, ha llevado a los chuj "naturalizados"[15] a compartir con otros grupos indígenas una misma realidad: la discriminación (por parte de la sociedad nacional), la segregación (por la población del mismo origen pero con otra historia) y el olvido (por parte del Estado). Sin embargo, aunque la situación no ha sido del todo satisfactoria para los chuj naturalizados, México representa, de acuerdo con algunas personas de las comunidades chuj, un lugar más seguro para los pueblos indígenas, antes violentados en Guatemala, y existe una "mejor" situación económica y social que en el país vecino.

En los años ochenta, Chiapas ya era considerada una entidad con problemas para la seguridad nacional, con bajo nivel de desarrollo económico y con una débil estabilidad social. Esta visión que se tenía, y que aún se tiene sobre esta entidad, hizo que el gobierno mexicano, encabezado por el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), comenzara a preocuparse por Chiapas. Dicha preocupación se puso en evidencia en 1983 con la puesta en marcha de dos planes regionales de desarrollo: el Plan Sureste y el Plan Chiapas.

---

[12] Que habitan en los estados de Chiapas, Campeche y Quintana Roo.

[13] En 1981, llegaron a la zona de Tziscao aproximadamente quinientos guatemaltecos en busca de refugio. En ese momento se comenzaron a tejer nuevas formas de convivencia entre campesinos mexicanos y guatemaltecos, a partir de las cuales se ha generado un nuevo espacio social y relaciones interétnicas (Hernández Castillo, 1992:94).

[14] La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) indica que en 2002 la población total chuj era de 2 719, con sólo 78.8 por ciento de hablantes de su lengua materna.

[15] Los mexicanos de origen chuj y la población mestiza de la región suele usar los adjetivos "asimilados", "ex refugiados" y "guatemaltecos" para referirse a este grupo de personas. El adjetivo "naturalizado" o "mexicano" son los adjetivos más utilizados para nombrar a las personas que decidieron permanecer en México después del refugio. Pero para las personas que pertenecen al grupo estos adjetivos poseen un carácter peyorativo. Estas denominaciones, en palabras de algunos académicos, resultan pantallas terminológicas elocuentes en el sentido de la adscripción identitaria, por lo menos hacia los interlocutores foráneos. Por lo que resultó importante poner atención en ella durante la estancia de campo porque además de ser rasgos identitarios, forman parte del bagaje ideológico de los actores sociales.

Este último tenía como meta declarada unificar las acciones del gobierno federal y estatal para mejorar los niveles de vida de los chiapanecos, fortalecer la integración social y cultural del estado (Harvey, 2000). Sin embargo, este plan no tomaba en cuenta las diferencias sociales que había en el Estado. El éxito del programa estaba más vinculado hacia la construcción de carreteras como la Fronteriza del Sur, así como el aumento poblacional de la Selva Lacandona y la mejora de servicios de inmigración, la red fronteriza de comunicaciones y el desarrollo de los recursos humanos.

Esto se veía complementado por el Plan Sureste, que incluía un proyecto para colonizar la zona fronteriza de manera ordenada y racional (Harvey, 2000:162-166). Las obras públicas de estos proyectos quedaron inconclusas y la colonización des-ordenada de la selva derivó en un alto índice de deforestación de la misma. Es hasta 1994, con el levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que se vuelve a poner atención al estado de Chiapas y a la zona fronteriza, pero más con fines militares de control social que con soluciones de desarrollo social.

En esta época se llegó a argumentar que los guatemaltecos refugiados por la guerra civil eran parte del cuerpo “intelectual” o “abastecedor de armas” del conflicto armado en Chiapas. Frente a este contexto social, histórico y cultural, de grandes y profundas contradicciones, a fines de los años setenta, se ve aparejado a la emergencia de los movimientos políticos y culturales, el surgimiento de al menos cuatro grupos religiosos protestantes en la comunidad de mayoría de pobladores de origen chuj, Tziscao, y con ello la crisis de confianza ante las instituciones existentes y el predominio de discursos e ideologías en torno a las prácticas religiosas protestantes (Cruz, 1989:110).

En el ámbito religioso, los procesos de conversión han llevado distintos rumbos de caracterización identitaria en los chuj así como distintas creencias y valoraciones en torno a la lengua. Por ejemplo, con la producción de material religioso en la LI se busca comenzar a incidir en el uso de ésta en las celebraciones religiosas y se hace el constante refrendo de los agentes religiosos sobre la importancia de hablar la lengua propia del grupo. Estos movimientos han ayudado a la revalorización de la lengua, sin embargo, éstos más que perseguir un efecto imparcial de equidad social, buscan la adhesión de miembros a su organización religiosa (véase capítulo IV).

Por el lado económico-productivo, hasta la década de los ochenta, la mayoría de los chuj mexicanos eran campesinos cafeticultores que vendían su cosecha (aún no

procesada) al Instituto Mexicano del Café (INMECAFÉ).[16] Sin embargo, con la crisis económica de 1980 y la caída del precio internacional del café, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) comenzó con el proceso de privatización del INMECAFÉ, por lo que esta institución dejó de realizar las actividades que venía haciendo como la asistencia técnica.

Es en este proceso de crisis que la Unión de Ejidos de Selva, entre ellos un grupo de cafeticultores de origen chuj del Ejido Tziscao, comenzó a tener vínculos con la compañía comercial alternativa Max Havelaar,[17] a la que otras organizaciones del país también se habían vinculado. Con esta compañía se comenzó a trabajar entre 1988 y 1989 (Harvey, 2000:189-203). Es en este momento en que la producción de los cafeticultores da un giro en su producción de café hacia la producción agroecológica y la formación de una cooperativa. Hasta hoy, la cooperativa de café "Tziscao" ha venido desarrollando la propuesta de comercio justo y desarrollo sustentable, pero a este proceso no todos los productores de café que habitan en la población de Tziscao se han adherido. Esto se debe a que, en palabras de su líder, "aún no están convencidos de la forma y el tipo de trabajo de la cooperativa".

La organización de café, con filiación católica,[18] ha tratado de incluir a algunos miembros de las comunidades de chuj naturalizados, si bien no como productores, sí como miembros culturales y moralmente activos.[19] La organización ha comenzado a abrir espacios, dentro de su propio calendario de actividades, para hablar sobre la importancia de la cultura y lengua chuj, además de una búsqueda por impulsar proyectos con apoyos de organizaciones como Heifer y promover, mediante algunos talleres, prácticas de desarrollo sustentable.[20]

---

[16] Institución federal encargada de la compra y comercialización del producto a nivel nacional e internacional, que buscaba terminar con el abuso de intermediarios o "coyotes" que no pagaban el precio justo de su cosecha a los campesinos.

[17] Es una asociación suiza, fundada en 1992, que otorga un sello a los productos que responden a las normas internacionales del comercio justo. Su ideal es permitir a los productores y a los trabajadores desfavorecidos del Sur vivir dignamente de su trabajo instaurando normas comerciales más justas.

[18] Para un acercamiento a las bases ideológicas de este tipo de cooperativas agroecológicas véase (Hernández Castillo, 2001).

[19] Es a fines de la década de los noventa que, a los chuj que decidieron ser naturalizados mexicanos, les fue delimitado el espacio o la zona que habitan, así como la fracción de tierra cultivable de la cual algunos campesinos chuj naturalizados cosechan cerca de tres costales de maíz por parcela al año. Por tal motivo es difícil que este grupo, a diferencia de los productores de origen chuj de Tziscao que son ejidatarios y cuentan con una mayor extensión de tierra cultivable, puedan volverse miembros centrales y productores en la cooperativa.

[20] La misión de esta organización es el desarrollo sustentable de las comunidades, en áreas específicas del planeta, para así terminar con el hambre en el mundo, la pobreza y promover la solidaridad en el mundo. Todo esto desde la promoción de la agroecología, bienestar animal, equidad de género, microempresas, entre otras perspectivas.

Al igual que la cooperativa, grupos con otra filiación religiosa como los Testigos de Jehová se encuentran impulsando la revalorización de la lengua chuj. Estos últimos a partir de la predicación de la Palabra de Dios en chuj y comenzando, al mismo tiempo, a emitir discursos a favor de la LI aunque con ciertas especificidades ideológicas al igual que lo hace la cooperativa (véase capítulo IV). A pesar de que cada grupo chuj (mexicano o naturalizado) y subgrupos religiosos poseen experiencias históricas e ideológicas diferentes, cuentan con referencias culturales compartidas y habitan un área cultural (no política) y de origen común, donde la lengua es parte fundamental en la reproducción de las mismas, punto donde esta investigación busca profundizar.

1.2.- Contexto lingüístico y social del chuj en la Zona Fronteriza.

La comunidad lingüística chuj pertenece a la familia de lenguas mayas. Se encuentra integrada por los mateanos (cuyo centro es San Mateo Ixtatán, Guatemala) y los coatanecos (de San Sebastián Coatán, Guatemala), con pequeñas variantes dialectales entre sí. Ambos comparten su historia con el resto de poblaciones que habitan la región conocida como Sierra de los Cuchumatanes, en el noroccidente de Guatemala.[21]

Los límites lingüísticos de la comunidad chuj son, al sur, las regiones de habla acateca y k'anjobal; al este, la k'anjobal; al oeste, la popti' y al norte, la tojolabal. Casi todos los chuj de México son mateanos, y se identifican a sí mismos como *ket chonhab' kob'a* (Limón, 2007:7). En específico, en el municipio de La Trinitaria, la variedad lingüística más extendida es la mateana, esto se debe a que San Mateo Ixtatán es el territorio que remite al origen étnico de la mayoría chuj de Chiapas, sea hablante o no de la LI. Al mismo tiempo, sigue siendo un referente cultural importante y el espacio geográfico en el que existen interacciones sociales transfronterizas.

La situación de los chuj mexicanos, al igual que los otros pueblos indígenas que habitan la frontera sur chiapaneca se ha caracterizado:

> […] Por acelerados procesos de cambio cultural que han tenido como consecuencia el desplazamiento lingüístico y la sustitución de idiomas mayas […] por el castellano, a raíz de que las [ideologías] políticas de castellanización y de integración forzada a la nación impulsadas por los

[21] Véase Piedrasanta (2009).

gobiernos posrevolucionarios […] negara sus identidades étnicas y reivindicara exclusivamente sus identidades campesinas (Hernández Castillo, 2008:1).[22]

La mayoría de la gente que habita en las comunidades con población de origen chuj más antigua como lo son Tziscao, Colonia Cuauhtémoc, Colonia Benito Juárez, Ranchería El Kokal, entre otras; son un ejemplo claro de los frutos que rindió la política integracionista llevada a cabo por el estado mexicano. Sus habitantes son una población que aún conserva algunos rasgos culturales chuj. Ésta acepta algún tipo de ascendencia chuj, pero difícilmente se reconoce como tal porque, en palabras de un joven de Tziscao, en esta población "ya no se habla chuj, sólo los abuelos" y para la población en general "el chuj sólo lo hablan en las comunidades donde viven los asimilados o ex refugiados guatemaltecos y en la comunidad guatemalteca de Quetzal".[23] Por lo que el chuj es considerado como parte del pasado o como algo inherentemente guatemalteco, esto aunque, en Quetzal también se esté dejando también de hablarlo.

El número de hablantes que tiene la lengua chuj en México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), para el año 2005 se reportaron 2,180 hablantes de la lengua, de los cuales 1,084 eran hombres y 1,096 mujeres, todos ellos mayores de cinco años. Este número es reducido en contraposición con Guatemala que, de acuerdo con Piedrasanta (2009:13), en el año 2000 los chuj, tanto de la variedad mateana como coataneca, sumanban entre 70,000 y 80,000 hablantes. El número de hablantes chuj en México principalmente se debe a la presencia de los chuj naturalizados que en una parte mínima de sus miembros, mujeres y ancianos, aún se conserva el monolingüismo en lengua chuj y a su descendencia que por nacimiento es mexicana y en su mayoría bilingüe.

Aún con la presencia de estos hablantes, con las nuevas políticas multiculturales y los procesos locales de "rescate", hablar chuj sigue siendo considerado con bajo prestigio social por algunos grupos sociales que se consideran mestizos y por otros grupos indígenas mexicanos. Lo que ha provocado una tendencia al desplazamiento de la lengua por el español, aunque, en alguna medida, existan familias en distintas comunidades que

[22] Dichas políticas fueron mayormente implementadas desde la educación formal. La idea de cambiar a los grupos indígenas a campesinos que se podían integrar a la nación ha sido la crítica más fuerte hacia los gobiernos integracionistas con ideales de desindianizar y llegar al mestizaje de estos grupos para el progreso de la nación en los inicios del siglo XX. Dicha ideología aún hoy permea en la sociedad mayoritaria y en varias políticas públicas dirigidas a las comunidades indígenas.

[23] Este tipo de comentarios surgieron la primera vez que llegué a la comunidad de Tziscao y comenté, a varias personas adultas, el interés por conocer o realizar materiales en lengua chuj.

han seguido transmitiendo la lengua chuj a sus descendientes, razón por la que este proceso comienza, en algunos casos esporádicos, a revertirse como es el caso de parte de los afiliados a grupos como la cooperativa agroecológica de Tziscao y los Testigos de Jehová.

1.3.- Sobre algunos usos del chuj y el español.

El chuj, al igual que otras LI, se encuentra en desplazamiento como primera lengua adquirida (1ªLA)[24] y lengua de comunicación entre la población joven y niños de la mayoría de las comunidades. El contexto de diversidad lingüística de las comunidades, en donde se pueden encontrar no sólo hablantes del chuj, sino de otras lenguas mayas como el k'anjobal, mam, ixil, entre otras; comienza a dar pado, en lugar de un multilingüismo entre niños cuyos padres son hablantes de lenguas diferentes, a un uso del español como *lengua franca* en las comunidades. [25] Esto se da, sobre todo, cuando la 1ªLA de la madre o padre de familia es el español, aunque uno de ellos hable o tenga como segunda lengua (L2) el chuj, por lo que, en la mayoría de las comunidades, la lengua de socialización de los niños comienza a ser el español.

La socialización de los niños en español ha dado lugar a que estos no hagan emisiones orales en chuj.[26] El uso de la LI comienza a restringirse a la población adulta, sobre todo cuando un extraño o *kaxlanh* está presente, por lo que los niños han adquirido una competencia auditiva en chuj, pero tienen una producción oral reducida en la misma; lo que ha dado lugar a un *bilingüismo pasivo* entre los niños y jóvenes de origen chuj en la mayoría de las comunidades.[27] Esto no es un hecho generalizable (véase apartado 5.2.1), pero sí una constante y una muestra del progresivo grado de desplazamiento de la LI en el ámbito familiar.

El desplazamiento de la LI, por parte de los adultos como la 1ªLA de los niños se puede entender como una actitud derivada de las diferentes ideologías destructivas en

---

[24] Utilizo esta abreviatura para no causar confusión con la que utilizo para lengua indígena LI.

[25] Lengua empleada por dos o más grupos diferentes como una lengua común y cuya expansión, en algunos casos, ha provocado substitución lingüística.

[26] En una versión anterior había utilizado "a que estos no hablen en chuj" pero esta afirmación abría un debate sobre qué significa hablar una lengua. Como este debate puede ser en sí mismo otra investigación, sólo quiero aclarar que a lo largo de esta investigación cuando utilizo "no hablan" me refiero a que no producen oralmente emisiones en chuj y no a que no poseen ningún conocimiento ni habilidad en dicha lengua.

[27] Grado de *bilingüismo individual* (enfocado a las conexiones de los grados de uso de las lenguas, actitudes e ideologías de los hablantes desde el nivel personal) de las personas que entienden una segunda lengua, pero que no necesariamente la escriben o la hablan.

torno a lo que es ser y hablar chuj. Sin embargo, ésta se desdibuja en la interacción que los propios adultos hacen entre sí en el ámbito público. Por ejemplo, el uso del chuj se da entre mujeres y hombres cuando van en el transporte público que los lleva de sus comunidades a la ciudad de Comitán o viceversa. Esto ha provocado que quienes son los conductores de dicho transporte, que en general son de la ciudad o comunidades cercanas en donde no se habla la LI, manifiesten a los usuarios su interés por aprender la lengua. Sobre todo porque, en palabras de los conductores, “uno quiere saber que están hablando porque no vaya a ser que están hablando mal de uno”.

Lo anterior, en lugar de inhibir el uso del chuj por parte de los hablantes, los empodera de tal forma que la LI se vuelve la lengua franca con la que la mayoría de los pasajeros se comunica y, aunque no la hable, como es el caso de muchos de los niños y jóvenes, todos entienden la conversación. Si bien este puede ser un acto de identidad donde la lengua ayuda a que sus hablantes puedan diferenciarse de los conductores y de todos los que no hablen ni entiendan la lengua, un hecho es que el chuj se vuelve un lenguaje de la privacidad, un código en el que todo lo que se diga será entendido y compartido sólo por los hablantes de la comunidad, logrando así un sentido de solidaridad chuj (véanse apartados 3.1 y 3.2).

La interacciones en chuj por parte de los adultos, sólo se dan en chuj cuando ésta por lo general es la 1ªLA. Pues cuando existen reuniones comunitarias en las que participan hablantes de distintas lenguas, la lengua franca es el español. Pero en las interacciones de la familia chuj extensa, el chuj es el código de comunicación activa (entre personas mayores de 30 años) y pasiva o auditiva (en especial de niños y jóvenes). Esto no quiere decir que nunca se ocupa el español, pero si se encuentran entre puros familiares y gente de origen chuj, la LI puede tener más uso, sobre todo, cuando hay familiares o gente presente monolingüe que llega de visita de algunas comunidades guatemaltecas.

Durante las interacciones en chuj, puede ser común que los niños y jóvenes que no hablan el chuj pregunten a los adultos cómo se pronuncia alguna palabra, cuyos sonidos son diferentes a los sonidos del español. Por lo general, el adulto contesta con la forma ideal en que dicha palabra se pronuncia y los interlocutores comienzan a repetir y el adulto a corregir.

Este tipo de interacciones puede tener un efecto positivo porque los niños y jóvenes siguen adquiriendo nuevas habilidades sobre la LI. Sin embargo, esto provoca un efecto contrario cuando los juicios de los adultos sobre el habla chuj de los jóvenes desemboca en comentarios como "a veces los hijos ya dicen las cosas al revés, como en español" (*Padre de Familia, Nuevo Porvenir, 8 de julio de 2008*).

Este tipo de juicios, bien pueden ser considerados como positivos si se piensa que los hablantes tienen todo el conocimiento y legitimidad sobre los usos de la lengua. Sin embargo, es un hecho que lo que esto produce en los jóvenes es que en sus interacciones (juegos, platicas en el camino, al ver la televisión, entre otras) se inclinen más por el español, pues en esta lengua, al menos en la comunidad, nadie los puede corregir o burlarse sobre el uso que hacen de ella. Porque para los adultos, muchas veces, los niños y jóvenes son sus profesores de español. Por lo que el conocimiento y buen uso de ésta lengua lo tienen éstos y las personas externas a la comunidad.

El miedo a la burla y la evasión de ser constantemente corregido por los adultos en torno al habla chuj es uno de los factores, junto con muchos otros, que comienza a influir en los niños y más en los jóvenes para dejar de lado o desplazar la LI en las interacciones. Esto está presente, sobre todo, en los jóvenes que desde niños no utilizaron el chuj para comunicarse, pues a quienes sus padres sí los hicieron hablar en chuj desde niños, esto no les ocurre. Pero este grupo es una minoría comparado con los que no lo hablan.

Con este hecho, paradójicamente, ahora se tendría que pensar en un trabajo de revitalización y talleres que no descuiden dos aspectos en torno a la LI. Por un lado, se tendría que comenzar a trabajar con los jóvenes en que la LI es importante y que no deben de avergonzarse de hacerlo en contextos como la escuela o extra-comunitario (trabajo a donde todos los proyectos revitalizadores apuntan) y, por el otro, en el hecho de no avergonzarse por no hablarla a la perfección en el nivel intracomunitario y familiar.[28]

El desplazamiento del chuj en las interacciones de algunos niños y jóvenes ha desembocado en algunas estrategias de uso entre estos hablantes. Esta lengua se ha vuelto útil para indexicalizar o señalizar las cosas chuscas y burlarse de sus compañeros. También ha servido como código secreto, para que cuando los profesores de la primaria o secundaria les llaman la atención, ellos puedan hacer comentarios en chuj sobre lo

[28] Este factor de desplazamiento de la LI entre los jóvenes también lo pude observar en comunidades tepehuas del estado de Veracruz en el año 2005. Una propuesta metodológica, aún muy incipiente, para comenzar a revertir lo anterior la formulé en Cordova (2007).

sucedido. Lo que ha provocado que profesores de la escuela secundaria (que se encuentran fuera de las comunidades y su sistema es monolingüe en español) expresen:

> Aquí se les dice que sigan usando la lengua indígena porque como vienen de Guatemala, un señor me dijo que 'se les dejara hablar su lengua para el rescate cultural'. Pues dice que 'algunos profesores les han prohibido hablarla'. Pero aquí luego entre ellos hablan, sólo que se les dice que aprendan cuando hablarla porque luego el profesor les llama la atención y se ponen a hablar entre ellos en su lengua. Y el profesor no sabe qué están diciendo (*Director de escuela Secundaria, Colonia Hidalgo, 27 de noviembre de 2008*).

Estos actos estratégicos de los alumnos de origen chuj, muestran de nuevo el papel de la LI en las interacciones, al igual que en las de los adultos, pues quien conoce el código, conoce la información. Pero también lleva a una pregunta interesante ¿por qué los jóvenes en la escuela sí hablan chuj y en la comunidad no?

Esta interrogante abre un espectro aún poco explorado y que no pretendo responder del todo en esta investigación, pero en lo personal me lleva a pensar que el desplazamiento de la LI se está dando en el terreno interno de las comunidades, pues los no hablantes del chuj se vuelven hablantes al exterior de la misma, y que el mantenimiento y uso de la lengua chuj tiene que comenzarse a dialogar a nivel intracomunitario y familiar. En este sentido, la actitud de los jóvenes muestra que la lengua y la cultura chuj se están dinamizando en sus interacciones, sobre todo al exterior, por lo que aún no todo está perdido y existen buenos indicios de que los jóvenes aún se identifican con respecto al ser y hablar chuj (véase apartado 3.4).

Los ejemplos sobre algunos de los usos que se le están dando al chuj frente al español, muestran que sus hablantes hacen usos cotidianos y estratégicos de ella para posicionarse frente a los actores externos o *kaxlanhes*. Sin embargo, esto aún no logra ser un factor de peso para desplazar ideologías destructivas hacia el chuj o para replantear las estrategias que se están llevando a cabo para la promoción de la misma. Es entre esta disyuntiva de ideologías que busco plantear el problema de esta investigación.

1.4.- Planteamiento del problema.

La situación de la lengua chuj en la zona fronteriza de Chiapas presenta dos panoramas generales. Por un lado, en las comunidades de origen chuj más antiguas la LI se

encuentra en una agonía en la que, al morir los pocos hablantes que quedan, podría ser considerada extinta; y por el otro, en las comunidades chuj de reciente creación (aproximadamente hace una década), existe un uso constante en las interacciones comunicativas del chuj, pero ésta comienza a ser desplazada como la lengua principal de socialización y está dando lugar al monolingüismo oral en español de los niños.[29] En ambos casos, no realizar proyectos de revitalización en el primero y de revalorización en el segundo, el panorama resulta poco alentador en el mantenimiento de la lengua.

Es a partir del interés de algunos grupos religiosos y las actividades de una cooperativa agroecológica de filiación católica, así como los promoción de la lengua por medio de los nuevos procesos de multiculturalización de las distintas instituciones oficiales, que han surgido nuevas ideologías con respecto al hablar chuj y nuevas construcciones acerca del ser chuj.[30] Por lo que el análisis de las IL sólo en el ámbito del desplazamiento lingüístico sin tomar en cuenta cómo las filiaciones de los miembros de una comunidad de habla a distintos grupos han impulsado nuevas formas de concebir y negociar el uso de la lengua sería una perspectiva reduccionista. En este trabajo se busca analizar y conocer, tanto las ideologías de desplazamiento como las de mantenimiento tomando en cuenta los contextos en los que los chuj de México se han visto involucrados, siendo éstos los factores determinantes en la construcción de las mismas con respecto a la LI y el español.

Los procesos de integracionismo, éxodo y nacionalización entre los chuj que radican en distintas comunidades de la zona fronteriza, han propiciado distintos cambios culturales, organizativos y económicos. Por un lado, la delimitación de la frontera México-Guatemala en 1882 causó que la comunidad chuj de México quedara separada de la mayoría del grupo étnico y su centro cultural. Con ello, el grupo chuj pasó a ser un grupo étnico minoritario (en número) al que se le hizo caso omiso en las distintas políticas públicas y que la lengua no era considerada como mexicana. Pero de forma paradójica sí fue tomado en cuenta para llevar a cabo la fuerte política integracionista-nacionalista-campesinista, en la primera mitad del siglo pasado. Por otro lado, la integración de la

[29] Existen varias comunidades, como Santa Rosa del Oriente, Horizonte la Esperanza, entre otras; en donde los niños son bilingües y hacen un uso oral cotidiano de la LI. Sin embargo, estas comunidades y tendencias son pocas en comparación a la tendencia del desplazamiento de la LI en otras comunidades.

[30] Hechos que han desembocado en la educación intercultural bilingüe, en la promoción de materiales y diagnósticos educativos, entre otros.

mayoría de la población de los chuj mexicanos en los años noventa ayudó a hacer más visible la existencia de dicho grupo.

En 1992 se logró el reconocimiento oficial del chuj y de todas las LI mexicanas y se comenzó con la búsqueda de una política de alfabetización "adecuada" en estas lenguas. Sin embargo, las políticas públicas y de reconocimiento no han propiciado muchos cambios en beneficio de dichos grupos sociales, aunque ciertos grupos con filiación religiosa retomaran a su manera los discursos de reconocimiento de la lengua chuj en la comunidad y que, del lado oficial, se haya comenzado a financiar distintos proyectos.

La situación de ambos subgrupos chuj en México (mexicanos y naturalizados) motivó, y sigue motivando, a estos grupos a seguir imaginando un nuevo y mejor futuro. En el caso de los chuj de las comunidades chuj más antiguas, la omisión de gran parte de sus características culturales, ante el nacionalismo del Estado, los ha encaminado a internalizar la idea de que ser un "mexicano no indígena" es sinónimo de progreso y nacionalidad. Asimismo, con las incursiones del ejército guatemalteco al área fronteriza, los indígenas mexicanos comenzaron a sentir la necesidad de reafirmar su nacionalidad mexicana y a marcar diferencias entre ellos y los refugiados (Hernández Castillo, 1992:94),[31] siendo la lengua chuj uno de los primeros elementos desplazados en su uso para hacer la diferenciación de lo mexicano con lo guatemalteco. Esto derivó en que el monolingüismo en español fuera una condición en la frontera sur, para que, en efecto, fueran mexicanos. Ahí es donde el color de la piel no diferencia nada (Valiñas, 1987) pero la LI sí lo logra hacer.

El caso de los chuj naturalizados es igualmente significativo, pues la decisión de no retornar a su país de origen fue porque "aunque aquí en México no hay mucha tierra, está menos pobre que en Guatemala" y porque tal vez "ya no serían bien recibidos por los que sí permanecieron allá en Guatemala durante el conflicto"; todo esto a pesar de que la referencia a su territorio y origen siga siendo su comunidad guatemalteca (véase apartado 3.3).[32] Los campesinos chuj mexicanos han compartido el espacio físico, sus tradiciones culturales y sus espacios sociales, mientras que los refugiados vinieron a dinamizar el comercio regional, a ofrecer su mano de obra para los productos de agroexportación y, a la vez, han revitalizado algunas lenguas mayenses como el chuj. Sin embargo, la relación

[31] Véase (apartado 3.2)

[32] Este tipo de argumentos fue más observado en grupos de personas mayores de 30 años, y no en jóvenes (en su mayoría mujeres) menores de 25 que son mexicanos por nacimiento y no por naturalización.

no siempre ha sido armónica; la escasez de recursos naturales y los bajos salarios vigentes a raíz de la caída del precio de café han dado como resultado algunas fricciones entre ambos grupos sociales (Hernández Castillo, 1992:102).

Es en este escenario de construcción y reconstrucción de las relaciones político-estatales, socioculturales y religiosas que me interesa incursionar para conocer cómo dichos procesos han permeado en las creencias y valoraciones en torno a la lengua chuj, en algunos casos estigmatizada como factor de atraso y rechazo social; y en otros como indicio de identificación y reproducción cultural.

En especifico, me interesa ver cómo las estructuras macrosociales de poder (nacionalistas, religiosas y educativas) han permeado dichas creencias, al existir diferentes tipos de hablantes, interacciones y actitudes de actores sociales con el mismo origen cultural pero con diferentes tipos de materializaciones ideológicas con respecto a la lengua que le da nombre al grupo étnico y la cual ha tenido constantes diversificaciones sociales y políticas a través de su historia contemporánea. Además, busco analizar cómo las estructuras de poder social locales determinan la IL de los individuos, no sólo en sus relaciones interétnicas, sino también a nivel intraétnico, en donde las relaciones ideológicas de poder se materializan a nivel microsocial. Por lo tanto, busco hacer visibles los distintos matices de las IL que se presentan en una comunidad de habla chuj, no sin antes mostrar el aspecto teórico-metodológico, desde el cual abordé el análisis y la interpretación de dichas ideologías.

Capítulo II

Las ideologías lingüísticas: un acercamiento teórico-metodológico

Las IL de los hablantes han sido analizadas, por lo general, desde la perspectiva etnolingüística,[33] por lo que el interés ha ido más, en el sentido *pragmático,* en el uso de la lengua en contextos específicos que de las relaciones político-*sociales* de las lenguas y sus hablantes; es decir, en las relaciones de poder Estado-sociedad, económicas y religiosas. Por ejemplo, el sentido pragmático ha ido en el interés por conocer los rasgos puristas de una lengua que se utiliza sólo en contextos religiosos (Kroskity, 2001), los significados de las formas del contexto situacional mediado por la ideología cultural que proporciona el sistema lingüístico o IL de respeto y nostalgia en un discurso (Hill, 1998).

Ha sido relativamente corto el tiempo que tiene la apertura hacia los debates de las IL en un sentido sociopolítico más amplio en el que éstas se interiorizan en el individuo a través de los procesos nacionalistas, conflictos y luchas sociales (Blommeart, 1999) y donde las IL construyen diferencias que inciden en la construcción de categorías sociales que no sólo son de interés para la lingüística, sino que sus implicaciones también necesitan ser analizadas desde enfoques antropológicos y sociológicos (Gal y Irvine, 1995).

Ambos enfoques, si bien tienen marcadas diferencias, no son excluyentes. Sin embargo, para una primera investigación, como la que planteo y que sirve como acercamiento general a distintos fenómenos sociolingüísticos de un grupo, recurro principalmente a las IL en el sentido de la segunda vertiente, aunque no dejaré de tomar en cuenta que las expresiones de los hablantes pueden conectar los dos ámbitos.

El tema sobre estas ideologías no sólo requiere de la exposición de conceptos que posibiliten entender su esquematización teórica. El tema se encuentra estrechamente relacionado con aspectos que entrelazan disciplinas y que ayudan a complejizar, tanto los conceptos como la interpretación y estructuración de las mismas. En este sentido, el siguiente marco de conceptos teóricos se encuentra organizado desde los aspectos más generales de la ideología hasta las más particulares como son las características de la comunidad de habla.

[33] Desde el análisis de las propias enunciaciones que se emiten en la(s) lengua(s) en cuestión en distintos contextos socioculturales.

Parto de una presentación sobre qué es lo que estoy entendiendo por ideología y la postura teórica, desde la cual la abordo, para después pasar a las características propias de la misma, como la mistificación de la lengua a la que se recurre para obtener legitimidad, aunque en la cotidianidad se estén ejerciendo acciones y obteniendo resultados inversos a la ideología expresada. Esta mistificación la relaciono con las IL que el Estado ha construido a partir de la definición de lo nacional; y cómo este hecho se manifestó en la creación de políticas indigenistas, primero de corte liberal y posteriormente "socialista"[34] que, a pesar de buscar igualdad sólo consiguió la exclusión y minorización de la lengua[35] de las ahora minorías lingüísticas y en específico de la lengua chuj. No obstante, algunos grupos sociales y religiosos, cuyos miembros de origen chuj se encuentran en una fuerte redefinición de su identidad y de su vínculo con la lengua. Es en este panorama que he tratado de engarzar los siguientes apartados. Para después explicar el abordaje metodológico del mismo.

2.1.- Ideología como complejo de ideas con función social.

La definición del concepto de ideología cuenta con una amplia gama de concepciones, desde los teóricos marxistas como Lúckas, Althusser, el propio Marx, Engels, entre otros, que veían en la ideología una especie de "falsa conciencia" o error socialmente condicionado relacionado con las relaciones sociales entre la burguesía y proletariado (Zižek, 200; Villoro, 1985; Woolard, 1998). Desde la *sociología del conocimiento,* Mannheim buscó darle una mayor amplitud al concepto, construyendo un *panideologismo*, pues ideología significó "cualquier conjunto de creencias y conocimientos, verdaderos o falsos, que estuvieran condicionados socialmente: cualquier creencia podía en este sentido ser tildada de ideología" (Villoro, 1985:16).

El concepto marxista de ideología cierra el espectro de las relaciones de poder en las que una ideología se puede manifestar, por ejemplo, las instituciones estatales, las iglesias u organismos económicos. Sin embargo, aunque se consideraban creencias erróneas, se tenía claro que había una función de dominación sobre los individuos que construían su ideología, a partir de los procesos burgueses autoritarios.

[34] Este en la época del cardenismo.

[35] A lo largo del texto me referiré a minorización de las lenguas y lenguas minorizadas en el sentido de reducción de espacios de uso y reconocimiento oficial y político. En lugar de minoritarias que alude más a la reducción de números de hablantes.

Un concepto de ideología que encuentro propicio para los fines de esta investigación, es el concepto que Luis Villoro (1985:20) ha denominado de *enfoque sociológico* en el que ideología se define:

> […] no sólo por su condicionamiento social, sino también por la función objetiva que cumple, en las luchas para lograr mantener el dominio de un grupo. Ideológico resulta todo el *conjunto de creencias* que manipulan a los individuos para impulsarlos a *acciones* que promueven el poder político de un grupo o clase determinados. […] se refieren a las creencias determinadas socialmente pero no indican que sean verdaderas o falsas. No definen a la ideología por su relación con el conocimiento, sino por sus causas o consecuencias sociales.

Con la definición anterior, estoy de acuerdo con la *crítica ideológica posmoderna* en que la ideología tiene que ser desvinculada de la problemática de la ideología como producto de la imaginación: la ideología no tiene nada que ver con la ilusión, con una representación errónea, distorsionada de su contenido social (Zižek, 2003:13). La crítica ideológica no consistirá en negar una ideología, sino descubrir su sentido borroso; es decir, rectificar la distorsión y descubrir sus usos políticos encubridores (Villoro, 1985:39). Consiste pues, en descubrir el enmascaramiento o mistificación en la que está siendo utilizada.

Si bien aquí retomo un concepto de ideología que no lo relaciona con la ilusión como un sistema de pensamiento distorsionado, esto no debe confundirse con la mistificación ideológica ni con lo que Terry Eagleton (1997) retoma de Sigmund Freud y llama *ilusión ideológica.* Pues esta *ilusión*, a diferencia del *engaño* o estado mental psicótico contrapuesta con la realidad, tiene un elemento positivo o validez en la realidad social en el sentido que lo enuncia en su *Teoría de la acción comunicativa* Jürgen Habermas (2008),[36] pues:

> [Son] 'ilusiones' que a pasear de su irrealidad, expresan un deseo genuino. Por ejemplo, una ilusión puede ser falsa *ahora*, pero puede realizarse en un futuro; una mujer de clase media puede fantasear que vendrá un príncipe y se casará con ella, y aunque esto resulta extraño puede resultar profético. Lo que caracteriza a estas ilusiones, en palabras de Freud, es su carácter 'prospectivo', es decir, que son esencialmente modos de cumplimientos de deseos (Eagleton, 1997:231).

[36] Véase (apartado 2.5)

Retomando esta definición de ilusión ideológica, la cual no busca tratar de irreal o superchería a las ideologías, en el capítulo IV haré referencia a la ilusión ideológica que los grupos religiosos están fomentando desde la promoción de la LI, sobre todo, cuando la promoción de ésta se vuelve profética desde lo enunciado en la Biblia, y las prácticas de predicación que se están llevando a cabo, están tratando de nivelar las relaciones asimétricas entre el chuj y el español.

Aunque las actividades de los grupos religiosos no estén precisamente ayudando a la recuperación de espacios de uso por parte de la LI, la función que la religión tiene para imaginar y creer en un futuro mejor, está ayudando a que los actores sociales crean y deseen que estas ideologías religiosas en torno a la lengua chuj ayuden al mantenimiento de la misma.

Continuando con la definición y posturas que tomo en cuanto a la ideología, para definir la construcción y materialización de la misma, sigo a los analistas críticos del discurso para quienes las ideologías como sistemas políticos o sociales permiten crear imágenes de pensamiento, categorías y representaciones que los grupos sociales interiorizan y exteriorizan en sus interacciones cotidianas. Así, las ideologías pueden estar conformadas por dos niveles interdependientes (véase Van Dijk, 1999). El primero está relacionado con el sistema de creencias a un nivel de *cognición* individual, cuyas representaciones del sistema de creencias son socialmente compartidos.

Este nivel lo conforman los *conocimientos culturales* y de grupo, los *valores* o evaluaciones del grupo y con la *identidad* como una forma de pertenencia y diferenciación con otros grupos. En el segundo nivel se encuentra la *estructura social*, la cual se materializa en las *prácticas sociales* cotidianas. Si bien las ideologías tienen un proceso de interiorización individual debido a los distintos contextos histórico-político-sociales de los actores, es en la interacción entre éstos en donde pueden ser aceptadas, modificadas o rechazadas.

En la determinación de una creencia como ideológica, se debe demostrar que se trata de una creencia insuficientemente justificada y que cumple con una función social. Una creencia es ideológica cuando se demuestra que cumple la función de promover el poder de un grupo (Villoro, 1985:40), como es el caso de los grupos religiosos o afiliados a estos, que predican en y a favor de la lengua chuj o como los profesores y gente interesada en la producción de materiales para la educación intercultural (véase capítulo

V). Por lo tanto, un sistema de creencia es una ideología cuando condiciona por medio del poder o empoderamiento las relaciones sociales.

2.2.- Mistificación ideológica: lo nacional y las ideologías lingüísticas.

Si una ideología posee un poder social que en general aparece en un discurso social, político, religioso, entre otros, es necesario conocer hasta dónde las razones o creencias que lo constituyen están relacionadas con los propósitos reales del aparato institucional o grupo que lo produce o si la ideología emitida tiene un trasfondo aún no dicho; es decir, si es o no una *ideología mistificada*, utilizada para opacar los verdaderos propósitos de su emisor.[37]

En el caso de esta investigación, esta mistificación se puede encontrar en los discursos proferidos por las organizaciones religiosas a favor de la lengua y la cultura chuj (véase capítulo IV) o la ideología de educación intercultural y la producción de materiales (véase capítulo V). En ambos casos se presenta el *mito del bilingüismo* (véase apartado 2.4).

La mistificación ideológica es el proceso de ocultamiento y engaño, por medio del cual, una creencia injustificada puede cumplir una función de dominio; es decir, la creencia injustificada sólo es aceptada por otros en la medida en que se presente "como si estuviera justificada" (Villoro, 1985:35).

La mistificación puede ser análoga a la culpa o al cinismo; es decir, la responsabilidad de la producción y materialización de una ideología se hace con todos los argumentos con los que se pueda derogar la responsabilidad de actuar y culpar a otros. Aún sabiendo que es una "farsa", la mistificación ideológica tiene todas las características de verdad (Zižek, 2003:10). Esto puede ser encontrado en la mistificación ideológica sobre el mestizaje y el ideal de "progreso", de la cual han sido objeto los chuj y otros grupos indígenas al imponerles como requisito, dejar de lado sus rasgos culturales.

Para Villoro (1985:39), el trabajo desde la crítica ideológica debe señalar la función que cumple la creencia, la función social de los usos sociales de la creencia y restaurar su sentido preciso y, eliminar así, la función social de dominio. La capacidad que se debe tener es de poner en duda la creencia manifiesta y tratar de desmenuzarla de acuerdo a

[37] Entendido como el lexema inglés *mystique* (lat. mysticus) un aura de misterio o reverencia que envuelve a una persona, cosa o idea; en contraposición al lexema inglés *mystic* (gr. mustikos) de o relativo a los misterios religiosos y ritos ocultos y prácticas. *The American Heritage Dictionary*, 1994.

cada contexto e interacción y ver sus matices, tratando no sólo ver al bueno o al malo, sino el papel que cada uno juega en dicha ideología, que es finalmente uno de los trabajos del científico social y con lo que este trabajo de alguna manera busca contribuir.

El Estado no es el único que posee aparatos ideológicos pero sí tiene una fuerte influencia para la reproducción ideológica de otras asociaciones e instituciones. El Estado mexicano ha manejado distintos discursos ideológicos en los que, desde 1934, se ha buscado que todos los mexicanos estén comprometidos en un proyecto nacional que evite las facciones y divisiones que tanto daño habían provocado a México en años anteriores (Montes de Oca, 1998:69).

Lo *nacional* tiene una constante referencia a Occidente como la emergencia de las clases que reivindicaban el carácter nacional de los estados y el control político, económico y religioso de los territorios, y los cuales fueron sustento ideológico-material de la estructuración nacional y la homogeneización. La cimentación de esta magna obra, recae nuevamente sobre los hombros de los grupos étnicos (Cruz, 1989:37). Así, mientras se busca ser diferente al exterior con una *ideología de homogeneidad de la sociedad nacional*, lo que en realidad se estaba logrando era mayor desigualdad social derivada en relaciones poscoloniales pseudo-democráticas, la contención de la vida cultural de los pueblos indígenas y la reestructuración ideológica e identitaria de los mismos.

En el caso específico de las lenguas, lo nacional se encuentra estrechamente relacionado a la determinación, por parte de los “modernos” estados nacionales, de la lengua oficial o nacional. Esta idealización de la unión del lenguaje como medio de identidad por medio de un sentido de pertenencia permea hoy prácticamente todos los territorios del globo terráqueo. Este proceso hegemónico sobre la ideología de la lengua oficial, en palabras de Tabouret-Keller (1998:319-320), puede ser descrita de la siguiente manera:

> Los estado-nación tienen múltiples medios para centrar (ya sea de forma pacífica o violenta) una lengua en sus ciudadanos, esto es por la definición constitucional de lo nacional, oficial, o lengua estatal; o por otros medios como el control de la(s) lengua(s) permitida(s) para la educación escolar, para la ley, la justicia, entre otros. Esto se manifiesta a través de una paradoja inherente y un pensamiento no abiertamente expresado. La formación de los estados descansa en el discurso (y últimamente en la ley) justificado por una ideología de la “lengua madre” y en nombre de la identidad territorial de una población. Al mismo tiempo estos estados, en el plano de establecer sus fronteras, ignoran la lengua que la población usa y su identidad (*traducción mía*).

En este sentido, la lengua es, tanto instrumento de control “nacional” como de comunicación social (Hodge y Kress, 1996:6). En el caso de los chuj la lengua oficial (el español) es un factor importante, pues ante la oficialidad y nacionalismo del español, la lengua chuj al igual que otras lenguas de los pueblos de frontera es “antinacionalista” y el poder de éste ha permeado la mayoría de las esferas sociales. Este imaginario “nacionalista” de la lengua no es propio del Estado mexicano, sino característico de la mayoría de Estados nacionales a nivel global.

El proceso de mexicanización de los chuj no responde sólo a procesos nacionales sino a procesos que se están viviendo de forma similar alrededor del mundo, los líderes nacionalistas han usado los significados de la lengua para definir este imaginario, significados de la lengua que son más que un uso simbólico que podría usarse como bandera nacional en la política del llamado nacionalismo (Bokhorst-Heng, 1999:135).

Aunque en estos momentos en México se está matizando en el discurso sobre la multiculturalidad, los “viejos” imaginarios nacionalistas de la mayoría de los actores sociales, aún forman parte de las bases ideológicas que articulan las interacciones sociales entre la sociedad “mestiza” y los grupos indígenas (véase capítulo III).

2.2.1.- El nacionalismo lingüístico: entre la violencia y la hegemonía.

El *nacionalismo lingüístico* de los Estados-nación en los que se hablan más de una lengua, en palabras de Mónica Heller (1999:11) envuelve:

> […] un imaginario de nación que incluye luchas sobre sus valores y esas luchas se tienen que ligar no solamente con respecto a qué monolingüismo o multilingüismo representa, sino también con respecto a las múltiples formas en que la lengua puede ser privilegiada. Las ideologías del Estado, por lo tanto, son particularmente construidas a través de las ideologías sobre el lenguaje (*traducción mía*).

Lo anterior forma parte de las IL de las instituciones, las políticas públicas y de los actores (mono o bilingües). En este sentido, aquí retomo el concepto de IL definido como: […] las ideas y objetivos propios que un grupo sostiene en relación con el papel de la

lengua en las experiencias sociales de sus miembros y cómo ellas contribuyen a la expresión del grupo" (Heath, 1989).[38]

Las IL son, en otras palabras, el sistema cultural de ideas (creencias) sobre las relaciones sociales y lingüísticas (de un grupo social o el estado), ambas cargadas con sus intereses políticos y morales (Irvine, 1989). Los imaginarios con respecto a la lengua se interiorizan y comienzan a crear valoraciones o preceptos de grupos u otras colectividades y tienen la función de organizar y legitimar las acciones; es decir, son parte de las *ideologías* (Van Dijk, 2006:16). Así, las IL son entendidas como las representaciones, implícitas o explícitas, que construyen la concurrencia de la lengua y los hechos humanos en un mundo social (Woolard, 1998:3), por lo que éstas proporcionan una explicación motivada socialmente por los procesos socioculturales que informan las creencias locales (y sociopolíticas) sobre la(s) lengua(s) (Kroskity, 2001:413).

La reproducción cultural (histórica y actual) de los chuj ha propiciado que sus condiciones culturales estén en constante modificación. Por la complejidad del tema, en este proyecto no se profundiza en la IL desde la estructura lingüística y en la naturaleza activa de la ideología dentro de la construcción de estructuras pragmáticas (Cf. Silverstein, 1979).[39]

La IL como es considerada en este trabajo, posee una importancia antropológica no sólo por su variabilidad etnográfica, sino porque es un vínculo mediador entre las formas sociales y las formas de hablar (Woolard, 1998:3). Las IL, vistas desde un panorama sociopolítico-histórico, se encuentran construidas desde el debate directo o indirecto de conflicto y desigualdad entre grupos de hablantes (Bloommaert, 1999:2).[40]

La legitimación de la IL nacionalista[41] en la frontera tiene relación con el término weberiano de la *legitimación de la autoridad*, en la que el cuerpo gobernante, en este caso el Estado, tiene el poder de conducción y el poder de imponer el orden. Aquí, el papel de la ideología nacionalista:

---

[38] Cit. por Woolard (1998:4)

[39] Cit. por Woolard (1998).

[40] Restricciones de uso de ciertas lenguas o variedades, la pérdida de oportunidades sociales cuando las restricciones no son observadas por los hablantes, la estigmatización negativa de ciertas lenguas o variedades, etiquetas asociativas asociadas a las lenguas o variedades, procesos de sustitución y/o recuperación lingüística y cultural (Bloommaert, 1999:2).

[41] Las ideologías nacionalistas manejadas por el Estado y la sociedad nacional hacia los chuj han provocado que éstos estén en constante valorización de sus conocimientos culturales y de sus identidades. El aparato ideológico indigenista que aún sostiene la integración de la clase dominante como portadora de la cultura dominante, interpreta el problema indígena y vehiculiza la ideología dominante con el fin de consolidar la nación, una nación de los no indios partidarios del desarrollo capitalista o socialista interesados en la asimilación de la nación (Barre, 1883:86).

> […] entra en juego porque ningún sistema de liderazgo, ni siquiera el más brutal, gobierna sólo mediante la fuerza, mediante la dominación. Todo sistema de liderazgo requiere no sólo de nuestra sumisión física sino también de nuestro consentimiento y cooperación. Todo sistema de liderazgo desea que su gobierno descanse no meramente en la dominación; también desea que su poder esté garantizado por el hecho de que su autoridad sea legítima. El papel de la ideología es legitimar la autoridad (Ricoeur, 1997:55).

La función de la ideología nacionalista es legitimar la autoridad de los sistemas de creencias que la conforman. En este sentido, la legitimación de la autoridad no puede explicarse sólo por el lado de la *coerción* o el ejercicio de poder dirigido por medio de sanciones de violencia física o la muerte (Fairclough, 1989:33), sino también por el lado de una especie de consentimiento ejercido desde el *poder simbólico*. Es decir, legitimar la autoridad desde ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen (Bourdieu, 2000).

Si bien en el caso chuj la ideología nacionalista y de mestizaje, sobre todo en la escuela, aún hoy se ejerce desde el poder coercitivo y simbólico (véase apartado 5.1.1.2), es un hecho que no sólo la escuela está siendo la reproductora de las legitimidades del poder, sino también muchos de los que se encuentran a favor de la lengua. A pesar de la ideología multicultural que el Estado y otras instituciones o grupos sociales pregonan, es un hecho que la *violencia simbólica*, más que física, ha sido parte fundamental en las interacciones de los chuj.[42]

Para que una ideología Estatal o de otras instituciones como las religiosas, tenga los efectos deseados, sea o no por medio de la violencia simbólica –como en el caso del ideal de unidad en la ideología de nación— se necesita tener la capacidad de mantener la *hegemonía*;[43] es decir, conservar la capacidad de unificar a través de la ideología y mantener el bloque social, que no es homogéneo, marcado por profundas contradicciones. Lo hegemónico ha radicado en que, tanto la acción política, cultural, académica, entre otras, ha logrado mantener junto así un grupo de fuerzas heterogéneas que impide que la

[42] La violencia simbólica entendida aquí como "forma de violencia social que con su poder logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1977:33).

[43] Aquí retomo la definición que De la Cadena (2004:25) proporciona, "campo dialogístico ambiguamente definido que es compartido por las élites y los subordinados, en el que una dinámica de lucha por el poder caracterizada por constantes acuerdos y disputas, y por procesos de dominación e insubordinación produce un consenso que por más precario y sujeto a contestación, es crucial términos políticos".

contradicción existente entre estas fuerzas estalle. La hegemonía del Estado ha tenido la capacidad de plasmarse en la conciencia de toda la colectividad mediante distintos canales, como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros (Gruppi, 1978:93-94).

La autoridad de la "cultura mexicana" y su hegemonía en la condición de frontera chuj se ha ofrecido como diferenciación de lo guatemalteco, en una dicotomía con sustento ideológico-valorativo: lo mexicano asociado a lo positivo que se diferencia de lo negativo, representado por lo guatemalteco e indígena.

La condición dicotómica excluyente de lo indígena/no indígena o lo mexicano/guatemalteco, tiene una importancia fundamental en la construcción del *estigma* en cuanto a lo chuj; es decir, la dicotomización ha influido en:

> […] La construcción de una ideología para explicar la inferioridad y dar cuenta del peligro que representa una persona estigmatizada o "anormal" para el común mayoritario, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias. Basándose en el defecto original, se tiende a atribuirle un número de imperfecciones y, al mismo tiempo, algunos atributos deseables, pero no deseados por el interesado (Goffman, 1963:15-16).[44]

Con esta construcción ideológica del estigma, las instituciones hegemónicas lograron que el chuj prácticamente comience a desaparecer pública y familiarmente en comunidades como Tziscao, Kokal, Cuauhtémoc, entre otras. Pero además se agudizó cuando después de la década de los noventa, un número considerable de familias chuj se naturalizaron mexicanas (véase apartado 3.1.2).

Cada grupo social o institución trata de tener una idea general de sus alcances y limitaciones en cuanto a su estructura y propósito político, lo que Benedict Anderson (1991)[45] llama *comunidades imaginarias*, en donde éstas no se distinguen por su falsedad/autenticidad, sino por el estilo en el que son imaginadas.[46] Para los chuj mexicanos el desplazamiento (forzado) de sus rasgos culturales es para mejorar su situación social y económica; y para los naturalizados la búsqueda de mejores condiciones en un país en donde se podía sobrevivir después del éxodo y donde se supone que hay

[44] Véase (apartado 3.1)
[45] Cit. por Borkhorst-Heng, W. (1999:235)
[46] Una comunidad es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán a la mayoría de sus compatriotas, no los verán no oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (Anderson, 1993:22-24).

mejores oportunidades y un mejor reconocimiento de su cultura, pero en donde se encuentran todavía marginados.

La creación de imaginarios no ha sido sólo por parte de los chuj, sino también de los políticos al tratar de integrar y asimilar a éste y otros grupos al imaginario de "unidad nacional y lingüística"; de los grupos religiosos para quienes los chuj y otros grupos representan un pueblo de exiliados que tiene similitud con los pasajes bíblicos (véase apartado 4.1.4), entre otros. Sin embargo, a pesar de las ambigüedades y contradicciones que se les pueda encontrar, se imagina "comunidad" porque independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto pueda prevalecer en cada caso, la nación y lo religioso se concibe como un compañerismo profundo y horizontal pues comienzan a cumplir con una ilusión ideológica (véase apartado 2.1).

En última instancia, es la fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas (Anderson, 1993:22-24). Este tipo de "comunalidad" por lo nacional, junto con los distintos aparatos ideológicos religioso, ha propiciado la continua modificación de la vida social de distintos grupos (como es el caso chuj) y proporciona cambios en la reproducción de significados y experiencias; es decir, en las condiciones de vida y la cultura o en la forma en la que se viven dichas condiciones (Räthzel, 1997).[47] Los procesos de fragmentación e integración nacional han formado parte fundamental del surgimiento de distintas ideologías hacia los chuj y desde los chuj; y a su vez, estos procesos han sido factores determinantes en la construcción de la identidad maya-chuj mexicana.

2.3.- Identidad y minorías lingüísticas.

El discurso político nacionalista con respecto a lo indígena comenzó a cambiar a principios de los años ochenta, dando paso al reconocimiento de la diversidad cultural junto con las políticas lingüísticas. El cambio se ha observado en algunos fragmentos de la constitución, la creación de un sistema educativo bilingüe-bicultural que posteriormente cambió de nombre –pero no propiamente en sus funciones— a intercultural; el decreto de una ley sobre derechos lingüísticos, el establecimiento de un Instituto Nacional de Lenguas

[47] Cit. por Heckt (2004)

Indígenas (INALI) encargada de la divulgación y el mantenimiento de las lenguas, entre otras.

La *diversidad lingüística* en México (y en el mundo) es un testimonio de formas múltiples de concebir, de transformar, de explicar y de comunicar socialmente el conocimiento (Pellicer, 1999:1).[48] El reconocimiento formal de la multietnicidad y del pluriculturalismo marca una ruptura con un pasado caracterizado por la segregación subordinada de la época colonial, la integración forzada del liberalismo republicano decimonónico y las posteriores políticas de asimilación del indigenismo (Assies, 1999:22). No obstante, la diversidad cultural que caracteriza la vida de los chuj en México no es un hecho de equidad; generalmente, su posición es de desventaja y permeada de prejuicios, motivo por el cual la discriminación se vive como algo cotidiano; muchas de las prácticas culturales de este grupo, sobre todo las rituales, se circunscriben al ámbito privado y doméstico (Limón, 2007:9-10). Sus condiciones socioeconómicas siguen siendo bastante bajas y no satisfactorias, lo que ha fomentado un nuevo flujo migratorio hacia Estados Unidos u otras ciudades del país, siendo un factor más para la reconfiguración social e identitaria.

La identidad étnica de éste y los demás pueblos de frontera es "el resultado de un proceso en el que las prácticas cotidianas y los discursos y políticas gubernamentales, configuran el sentido de la pertenencia a una colectividad" (Hernández Castillo, 1995:132). En este sentido la *identidad* se define como:

> La activa negociación de la relación de los individuos con grandes construcciones sociales, esta negociación es señalizada a través de la lengua y otros significados semióticos. La identidad, por lo tanto, no es un atributo o posesión, sino un proceso a nivel individual y colectivo de semiosis, es decir, la producción de significados sociales (traducción mía) (Mendoza-Denton, 2004:475).

Esto permite entender que "la persona es una intersección negociada en donde se entrecruzan *identidades múltiples*, y no una entidad coherente unificada que sólo combina una variedad de capacidades éticas, emocionales y cognoscitivas, sino que incluyen identidades sociales como género, educación, entre otras. (Rosaldo, 1991:178). Es decir, la identidad no es algo estable, monolítico y estático sino que, por el contrario, se

[48] Pero a pesar de su actual reconocimiento, es un hecho que la situación de esta diversidad no es alentadora, pues se sigue enfrentado a la expansión de una racionalidad comunicativa anclada tanto en tradiciones nacionalistas como en recientes procesos de homogenización económica favorables a la homogenización lingüística y cultural (Pellicer, 1999:1).

encuentra sujeta a una serie de múltiples factores sensibles a las diferencias contextuales, filiación y auto-adscripción de los actores sociales. Las identidades múltiples permiten concebir a las identidades como procesos interaccionales y no como procesos absolutos, en el que tanto la identidad en resistencia como la identidad impuesta desde las estructuras hegemónicas de poder pueden ser cuestionadas.

La etnicidad[49] chuj-mexicana ha sido dinámica y se ha construido y reconstruido a lo largo de su historia. A pesar de la frontera política actual, a ésta la rebasan culturas que no cesan de estar en movimiento y que se manifiestan y reconfiguran de muchas maneras. Por lo tanto, la etnicidad chuj no se origina en rasgos naturales, sino en el acto social de delimitarse entre varios grupos (Barth, 1969)[50] y entre dos Estados.[51]

En este sentido, si las ideologías forman parte de las creencias que llevan de alguna manera a la acción al individuo, es un hecho que a partir de las ideologías se crean representaciones de lo que una persona es dentro de un contexto social.[52] Estas representaciones conforman la identidad social del grupo y de sus miembros. Esta *ideología de pertenencia*, aunque no la única, controla esencialmente parte del modo en que la gente interpreta y actúa en su mundo social, así como las condiciones de inclusión y exclusión (Van Dijk, 2006:98).

En el caso chuj, a esta ideología se le está haciendo constantemente referencia. Sobre todo porque en la mayoría de las ocasiones en que los miembros de los grupos chuj son objeto de exclusión, o actitudes peyorativas por parte de los grupos mayoritarios o mexicanos, así como cuando hacen comparaciones sobre la legitimidad de los hablantes de la LI, el lugar de origen mítico de los chuj y la variedad dialectal mateana, son los recursos por los cuales se hace referencia a la pertenencia étnica (véase apartados 3.1 y 3.2).

---

[49] Considerada como el principio de la organización social que implica la identificación consciente de los miembros del grupo pertenecientes a ella, definiéndose a sí mismos dentro de un determinado contexto histórico-político, y delimitándose de otros grupos (Barth, 1969)

[50] Cit. por Keckt, Meike (2004:13)

[51] Pues al momento del trazo de la frontera quedaron en territorio mexicano comunidades cuyo centro cultural está en Guatemala. La región ocupada por los chuj en Chiapas también la comparten indígenas k'anjobales, mames y tzotziles, y familias de habla castellana (identificados como "mexicanos"). Con ellos, sobre todo con los k'anjobales, conviven en las mismas localidades (Limón, 2007:7-9).

[52] Las ideologías con representaciones de lo que somos, de los que sostenemos, de cuáles son nuestros valores y cuáles son nuestras relaciones con otros grupos, particularmente con nuestros enemigos u oponentes, esto es, aquello que se oponen a lo que afirmamos, amenazan nuestros interés y nos impiden el acceso igualitario a los recursos sociales y los derechos humanos (status, respeto, residencia, ciudadanía, entre otros) (Van Dijk, 2006:95).

La exclusión social y la actual inclusión de los chuj en el territorio fronterizo mexicano, así como los múltiples procesos identitarios por los que un grupo e individuo interactúa, nos lleva a lo que Aída Hernández Castillo (2001:27) ha llamado *identidades de frontera*, pues esta concepción de identidad "cuestiona el criterio de autenticidad y purismo cultural, y nos recuerda que no hay nada estático, que hasta las tradiciones milenarias se han vuelto tal porque alguien así las resignifica y las reivindica".

Las estrategias identitarias han sido muchas, sobre todo la relacionada con la constante referencia al lugar de origen como un modo de presentar la identidad chuj. El lugar de origen es un referente importante, pues gran parte de la identidad de los chuj de México está fuertemente marcada por la división política del siglo XIX y el éxodo guatemalteco de los años ochenta. El sentido de pertenencia para definir la identidad del grupo y de los miembros desde el lado mexicano, pero con referencia a Guatemala, se encuentra en estrecha relación con lo que Avtar Brah (1996:196) ha llamado *identidades diaspóricas*; es decir, redes de identificaciones transnacionales que abarcan comunidades 'imaginadas' y 'encontradas'.

Este sentido de identificación transnacional e histórica chuj se puede observar a lo largo de los capítulos etnográficos (III-V), cuyos referentes siguen siendo Guatemala, San Mateo Ixtatán y el legítimo chuj mateano, quienes a su vez siguen siendo imaginados desde la frontera mexicana. Tanto los chuj mexicanos de primera generación como los chuj naturalizados en algún punto siguen teniendo algunos elementos de identificación común como lo es la variedad dialectal, el mito de origen chuj, así como las ideologías religiosas que ayudan a aceptar y esperar un futuro mejor. Por medio de ello siguen procurando equilibrar la promesa del mítico retorno y re-arraigo con la permanencia de la condición y la cultura diaspóricas (Dietz, 2003:122). [53]

2.3.1.- Minorías lingüísticas e identidad lingüística.

La homogenización de las características de una sociedad mexicana y paradójicamente el reconocimiento de la diversidad cultural en un marco internacional de búsqueda de economías homogéneas a costa de la fragmentación social, ha creado diferentes tipos de luchas por parte de los grupos que por lo general cuentan con menos presencia en la

[53] Diaspóricas entendidas como formaciones compuestas con miembros de una sola diáspora con probabilidades de ser desplegada alrededor de varias partes del mundo, y que especifica una matriz de relaciones económicas, políticas y culturales que construyen la comunalidad entre los elementos de una grupo diseminado (Brah, 1996:196).

esfera pública y política. Las *minorías* religiosas, las minorías nacionales y posteriormente las minorías lingüísticas fueron y siguen siendo las destinatarias de los derechos que grupos mayoritarios reconocen (Pellicer, 1999:3). Si bien el reconocimiento no ha sido benéfico para todo este tipo de grupos, es un hecho que sí ha proporcionado instrumentos legales para las demandas de los mismos.

Los grupos indígenas y los grupos que utilizan una lengua, de la cual toma nombre su grupo étnico, pueden ser considerados como *minorías lingüísticas.* Estas *minorías* se definen como grupos menores (en cuanto a tamaño) y asumen que tienen diferencias con el grupo que conforma una mayoría en relación con la lengua nacional. Esta noción sólo tiene sentido hoy dentro de la estructura ideológica de nacionalismo, pues éstas minorías son creadas desde estas ideologías que los excluyen (Heller, 1999:7). Sin embargo, el poder de instaurar a una lengua como nacional no es siempre ejercido por la mayoría (en cuanto al tamaño poblacional).

En el caso mexicano, el proceso de construcción nacional de la identidad mexicana (siglos XV y XIX), la minoría lingüística hispanohablante se nutrió intelectualmente del pasado indígena como objeto histórico y de sus lenguas como *objeto de estudio*, pero desprecia al indio del presente porque no habla español, porque conserva una organización socioeconómica ancestral de propiedad comunal de la tierra y porque es reproductor de manifestaciones culturales (Pellicer, 1999:3). La idea nacionalista de homogenización u oficialización de una lengua única por medio del poder del Estado para manejar las distintas instituciones con características monolingües, que es más bien el resultado de largas pugnas históricas, se opone el término bajtiniano de *heteroglosia* u plurilingüismo, como la diversidad que está siempre presente, no existiendo un "rostro auténtico indiscutible de la lengua" (Rivero, 2003:5).[54]

La idea de heteroglosia puede ser traslapada de la heterogeneidad lingüística a las diferentes formas de ser e identificarse como hablante y miembro de la lengua chuj (Véase capítulo III), tener diferentes ideologías, desde la filiación religiosa, en torno a la LI (véase capítulo IV) y tener una misma ideología en torno a las interculturalidad, pero tener diferentes perspectivas sobre qué es lo que se espera de la educación formal (véase apartado 5.1.2.2.) y diferencias en cómo se están imaginando los materiales en lengua chuj como forma de promoverla (véase apartado 5.2). Siguiendo la perspectiva

[54] En Bajtin (2006:263) heteroglosia puede ser entendida como la multiplicidad de voces sociales con una amplia complejidad de vínculos e interrelaciones que permiten una variedad de tipos y autoridades discursivas más o menos dialogizados.

heteroglósica, la diversidad no queda agotada en los procesos de unificación, puesto que al mismo tiempo que esta "centralización" ocurre, se desarrolla ininterrumpidamente el proceso de "descentralización y separación" a través de la resistencia que diferentes grupos han expresado para mantener o revitalizar sus lenguas.[55]

Es gracias al surgimiento de nuevos espacios de diálogo sobre qué es ser chuj, que se comienza con el intento de impulsar nuevas acciones de recuperación del chuj y la redefinición de la identidad étnica de subgrupos chuj mexicanos de primera generación, sobre todo en Tziscao, lo que ha generado cierta integración como grupo étnico chuj, al crear ciertas redes sociales con los chuj naturalizados mexicanos. Es en este momento que se está reformulando la identidad étnica del grupo, la cual puede ser entendida como:

> La forma en la que los grupos étnicos anteponen un proyecto colectivo y no individual, construyendo una estrategia junto a los acontecimientos. La identidad étnica no se transforma radicalmente en su naturaleza (digamos, indígena) y en su contenido (cultural), sino que construye estratégicamente su identidad colectiva, tanto como se vayan afirmando los proyectos del grupo y las expectativas del actor social (Cruz, 1998:70).

En esta búsqueda por la redefinición pública de la identidad, los procesos globales de multiculturalización de las instituciones, en gran medida desde su hegemonía, son las que promueven la necesidad de redefinir no sólo su identidad como grupo étnico, sino su *identidad indígena*. Es decir, "la necesidad de una identidad bien definida en donde las circunstancias hacen posibles los movimientos étnicos en los cuales se despliegan vastos recursos culturales y humanos que muestran cómo la identidad étnica es medio para la acción" (Cruz, 1998:70).

Esta identidad indígena en la que promocionan los elementos lingüístico-culturales del grupo, sobre todo los primeros chuj mexicanos inmersos en organizaciones sociales o religiosas, son los que se encuentran trabajando más arduamente en la configuración pública de ésta, la cual está siendo enriquecida por la presencia y la interacción con los chuj de las nuevas comunidades. Sin embargo, aunque estos grupos están redefiniendo

[55] Ejemplo de ello, es el hecho de que partir de los años ochentas en Tziscao se comenzaron distintos proyectos productivos *agroecológicos* (véase apartado 1.1) y de carácter cooperativo, con la premisa de *comercio justo* como innovación social y económica en la Cooperación. Este tipo de organización comunitaria e intercomunitaria "autogestiva" de carácter social, aunque no la única, ha permitido que resurja el interés por el "rescate" de distintos elementos culturales, como la lengua, que en el pasado fueron reprimidos u omitidos, y que al mismo tiempo algunas ideologías colectivas sobre lo indígena o lo chuj, frente a la sociedad nacional y el Estado, tengan la oportunidad de comenzar a modificarse. Sin dejar de lado el trabajo que están realizando los grupos religiosos, así como gente interesada en la promoción lingüístico-cultural.

públicamente su identidad indígena y con ella "rescatar" la LI, es un hecho que esta redefinición sólo forma una pequeña parte del espectro identitario de los actores sociales, por lo que más que la identidad, se necesita hablar de la identidades o formas múltiples de negociar la identidad (véase apartado 2.3).

Dentro de este tipo de manifestaciones identitarias se puede encontrar la identidad derivada de la lengua del grupo; es decir, la *identidad lingüística.* Esta subdiferenciación identitaria puede ser construida desde dos aspectos interdependientes, "a través del uso de lenguas y normas lingüísticas particulares; y a través de la asociación con la especificidad nacional, étnica u otras identidades, esto por medio del uso de prácticas comunicativas que son indexadas a través del uso normativo de sus miembros y su grupo" (*traducción mía*) (Kroskrity, 1999:111). La identificación y definición étnica a través de la lengua, si bien no es el único elemento cultural que define la identidad, sí posee una importancia que se ve amplificada por el hecho de que se emplea para sustentar y explicar otras experiencias étnicas.[56]

Es por la estrecha relación entre lengua e identidad y su valor simbólico, que en esta investigación resulta pertinente analizarlo. Sin embargo, resulta pretenciosa la idea de tratar de analizar un proceso identitario desde sólo una parte de un elemento cultural, por lo que es pertinente explicar la perspectiva desde la que estoy analizando una pequeña parte de este proceso.

2.3.2.- Identificación lingüística mediante la filiación grupal.

La pertenencia identitaria de los chuj expresada mediante la lengua que les da su nombre puede ser abordada desde diferentes perspectivas. La perspectiva para este trabajo no es definir qué es ser y hablar chuj, sino cómo las ideologías identitarias hacia la lengua llevan a sus hablantes a identificarse o diferenciarse mediante hablar o no la LI. En este sentido, si hablar una lengua puede ser considerado un acto de identidad, aquí lo que me interesa relevar es cómo son estos procesos de identificación por medio de las ideologías que los actores sociales manifiestan en sus discursos y en algunas prácticas cotidianas.

Para lo anterior, retomo la idea de identificación propuesta por Stuart Hall (2003:15), quien ve en la identificación la construcción de "una base del reconocimiento de un origen

[56] "Se habla de todo tipo de temas y actividades culturales, y, por lo tanto, la lengua tiene relación con ellas. Se crea una especie de lazo asociativo. Elementos culturales relevantes, tipos de trajes, aspectos rituales de las bodas, etc. encuentran expresión en la lengua" (Appel y Muysken, 1996:26).

común o con características compartidas por otra persona o grupo o con el ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. La identificación es en definitiva condicional, se afinca a la contingencia". En este sentido, la identificación forma parte de la identidad, pero no trata de definirla o acapararla. La identificación es la acción que lleva a cabo una ideología identiraria y no la definición de dicha ideología, en este caso lingüística (véase capítulo III).

Retomar los procesos de identificación que un grupo de personas de origen chuj hace mediante la instrumentación social de la lengua permite conocer la *identificación lingüística* de los chuj desde dos sentidos (semánticos) positivos: por una lado, la lengua (chuj) será tomada como una conducta externa que permite la identificación de un hablante como miembro del grupo étnico; y por el otro, la lengua (chuj) será tomada como el medio de identificación de un miembro [sea o no hablante de la lengua] (Tabouret-Keller, 1998:315).

Es necesario aclarar que si bien la identificación permite ser un medio para acercarse a los procesos identitarios, la identificación lingüística no sólo se da por el uso de la LI en sí, sino que esta identificación, al menos en el caso de esta investigación, se encuentra estrechamente relacionada con la *filiación de los actores sociales* debido a una experiencia negociada dentro de un determinado grupo (Wenger, 2001)[57] lingüístico, social, religioso, entre otros. Esto permite observar que si bien la identidad chuj se puede encontrar en la definición y redefinición de los elementos culturales y sociales, son los grupos intracomunitarios los que impulsan o no la construcción de dicha identidad, sobre todo, porque un mismo miembro puede pertenecer a más de un grupo y con ello encontrarse en constante identificación o diferenciación con los demás miembros de la comunidad en general. Es debido a esta heterogeneidad de filiaciones que se puede observar la filiación chuj mediante la lengua posee distintos matices ideológicos entorno a las IL destructivas o de promoción lingüística (véanse capítulos III -V).

2.4.- Comunidad de habla y bilingüismo mítico.

El carácter distintivo de la cultura y la lengua han sido los fundamentos sobre los cuales las sociedades humanas y los chuj han establecido sus propias identidades. Pensamos en

[57] Como experiencia negociada porque definimos quiénes somos por la manera en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación, además por las maneras en que nosotros y otras personas cosificamos nuestro yo y por filiación porque definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido (Wenger, 2001:187-188).

nosotros como hablantes de determinadas lenguas y nos adherimos a ciertas religiones, costumbres, valores y visiones del mundo (Skutnab-Kangas, 2003:16). La situación cultural y social del mismo está determinada, en gran medida, por las dinámicas establecidas a partir de las instituciones que lo conforman. Estas dinámicas no sólo obedecen a cuestiones propias del grupo, sino que también están determinadas por los factores que vienen desde el exterior o que surgen a través del contacto con otros grupos. En estas relaciones de contacto y delimitación étnica, el idioma funge como un elemento *agudizador* y de *cohesión* de las *diferencias idiomáticas* (véase capítulo III), donde éstas son símbolo fundamental de oposición de clase, estatus, grupo, etnia, entre otros (Ninyoles, 1972).

El chuj en México tiene el mismo origen cultural, pero diferentes historias de establecimiento. La subdivisión del chuj entre mexicanos y guatemaltecos no permite definirlos como una comunidad lingüística, pues en el caso de los primeros existen muy pocos hablantes y prácticamente nula interacción comunicativa en chuj entre ambos grupos. Para la definición de los grupos de actores sociales con los que se tuvo contacto, es más acertado el término acuñado por John Gumperz de *comunidad de habla*, la cual es entendida como "una agrupación humana caracterizada por una regular y frecuente interacción a partir de la colectividad de signos o conductas verbales; esta agrupación puede ser una moderna nación dividida en pequeñas subregiones, pequeñas bandas unidas por un contacto cara a cara, asociaciones ocupacionales, grupos de vecinos, entre otros, que muestran ciertas particularidades lingüísticas afines (1971:114).

El argumento de una comunidad de habla chuj permite ver cómo el proceso de *identidad cultural* y *lingüística* corresponde, en gran medida, a las especificidades culturales y a la lengua del grupo; pero no sólo por denominación o definición absoluta, sino como Mendoza-Denton señala: por la variación de las dinámicas de interacción simbólica a la que se enfrentan los actores, lo que converge en un proceso identitario abierto [y emergente] derivado de la transformación del contexto y la interacción social (*traducción mía*) (Mendoza-Denton, 2004:491). En el caso chuj, y en específico los grupos interesados en la promoción de la lengua, existe una ideología de recuperación, pero no todos los participantes hablan chuj, aunque se organizan a partir de una lengua franca, en este caso el español, para plantearse metas y objetivos en común. Así, me refiero a una comunidad de habla de origen chuj independientemente de que no sean todos hablantes

de la lengua indígena, pues lo que tiene como característica comunal es "la dimensión colectiva de pensar en la formas de usar, valorar o interpretar lo relacionado con la lengua" (Saville-Troike, 2003:14-15). Aunque esto, como se verá más adelante, es relativizado debido a la identificación y filiación de los actores sociales.

El hecho de recuperar lo propio de la cultura y la lengua puede ser visto como el inicio de lo que Flores Farfán (2007) llama *purismo positivo* (significativo en el caso catalán) y no un *purismo negativo* (como se ha presentado en el caso de algunas lenguas mexicanas). El primero, caracterizado por una ideología militante que es más que una práctica académica, en la que el purismo puede ser concebido como una faceta importante de la planeación lingüística, la retención y cultivo de la lengua; y el segundo, caracterizado por la tensión ideológica entre la sobreimposición de una norma lingüística que los puristas esgrimen como la lengua auténtica y los usos reales y más familiares que persisten en las comunidades (Flores Farfán, 2007). Las ideologías puristas negativas pueden ser consideradas como *ideologías prescriptivistas*.[58]

En las ideologías prescriptivistas que se presentan en una situación de recuperación lingüística, por lo regular, los actores sociales que poseen el conocimiento estructural de la lengua o el poder social para determinar ciertos parámetros en el uso de la misma segregan a los actores sociales que, aunque poseen el conocimiento pragmático de la lengua, éste no les es reconocido por los primeros.

La presencia de estas ideologías no permite que se reflexione en torno a que todos los actores sociales, sin importar su variable sociolingüística, poseen *conciencia lingüística* o *conciencia acerca del lenguaje*; es decir, realizan "procesos de descripción, análisis y valoraciones de la comunicación verbal que se manifiesta como estructura discursiva y como sistemas de proposiciones" (Muñoz, 1980). En el caso chuj, como se verá más adelante, este tipo de ideologías (determinadas en gran medida por la filiación de los grupos) no están permitiendo que la lengua sea considerada por la mayoría de los actores como símbolo de inclusión y unidad identitaria, sino más bien, un símbolo cultural importante para un sector determinado (véase capítulo III y V).

[58] El prescriptivismo es simplemente la ideología por la cual los guardianes (y lingüistas) de la lengua estándar (y las LI) imponen sus normas lingüísticas sobre la gente que perfectamente ha desarrollado normas útiles para su uso. […] Lamentablemente el efecto de la ideología prescriptivista en el uso y estructura de la lengua es raramente tratado (Kroch y Small, 1978:45). En el caso de la comunidad de habla chuj este tipo de ideologías serán analizadas en los apartados (5.2 y 5.3).

2.4.1.- La interpretación del bilingüismo.

El *bilingüismo social*[59] chuj-español es un *bilingüismo sustitutivo* en donde los dos idiomas no se encuentran en el mismo plano de prestigio o uso, por lo tanto se encuentran en situación de *diglosia* que se refleja no sólo en el plano de uso de la lengua sino en la incorporación epistemológica de la lengua a los grupos religiosos o en la escuela y en la producción de materiales para la promoción lingüística.[60] Esta situación ha desembocado en *ideologías diglósicas* caracterizadas por un "conjunto de actitudes con la tendencia de estabilizar una determinada jerarquía de valores entre distintas lenguas" (Ninyoles, 1975).[61] Lo anterior se comenzó a agudizar más con el tipo de *política lingüística* promovida desde el Sistema Educativo Nacional (1921) que promovía "valores nacionales y homogenización lingüística" (Hernández Castillo, 1995:133). A pesar de que en la actualidad la educación primaria en esta región es intercultural "no hay maestros que hablen o enseñen en chuj, todos son indígenas pero de otras lenguas".

En este sentido, la postura Estatal a favor del bilingüismo y que permea a algunas instituciones y grupos sociales, es un *mito* y por consiguiente una ideología mistificada, que por medio de un discurso bilingüista está reproduciendo ideologías escolares, prescriptivistas y de poca participación de los actores sociales (véase capítulo V).

El bilingüismo, en el discurso multicultural que se está llevando a cabo en las comunidades chuj, es un mito porque "se pretende que sea parte de la solución al problema de unir dos concepciones contrapuestas y resolver una contradicción social que va más allá del ámbito comunitario. El mito de los bilingüistas, se aleja de la realidad sociocultural en donde interactúan las lenguas y en realidad trata de sustituir una combinación lingüística por una elección lingüística donde una de las lenguas tendrá funciones subordinadas, (traducción mía) (Aracil, 1986:41-44).

El bilingüismo sustitutivo chuj-español es un *problema de interés público* que requiere de un examen de los factores económicos, sociales e ideológicos que han configurado la presente situación, ya que el *conflicto lingüístico* se torna en un caso específico de *conflicto social*. El desplazamiento del chuj no se debe a la obsolescencia

---

[59] Supraindividual o colectivo.

[60] Tipo de organización y diversificación lingüística a nivel sociocultural. Alude a situaciones sociolingüísticas en las que con dificultad podemos hablar de armonía entre las funciones de las lenguas. Ante todo se impone una estructura jerárquica en su distribución y uso, no exentas de valorizaciones complejas y contradictorias de la conciencia lingüística (Flores Farfán, 1999:70)

[61] Cit. por Muñoz Cruz (1980:37).

del sistema comunicativo de la lengua, sino a su pérdida de espacios de uso y a la constante estigmatización política y social que ha recibido. Por lo tanto, en una situación de conflicto lingüístico, no hay oposición en cuanto a las variedades o sistemas lingüísticos en sí, sino en el prestigio y poder de los grupos que los utilizan (Ninyoles, 1972).[62]

Tomando en cuenta lo anterior, las IL tienen que ser analizadas e interpretadas de acuerdo a los *contextos* y *eventos* en el que surgieron y tomando en cuenta cómo éstas se materializan en la actitud lingüística de los actores y las diferentes situaciones de uso; es decir, atendiendo a la situación comunicativa[63] en la que se manifiestan y al posicionamiento de los actores sociales con respecto al mundo social. Por tal motivo, el análisis de las IL no se puede separar de las *presiones sociales* y las *relaciones de poder* en las que se encuentra inmerso el grupo, pues es en estos mismos contextos en los que se dan los procesos de mantenimiento o sustitución de una lengua y con ellos la modificación o permanencia de dichas ideologías.

2.5.- Acercamiento Metodológico.

De acuerdo a la naturaleza transversal de la IL y su permeabilidad en prácticamente todos los aspectos socioculturales de una comunidad de habla, el enfoque de este proyecto es, en cuanto al abordaje de la lengua como objeto principal de estudio, multidisciplinario o *translingüístico*: donde se busca "analizar la vida de las palabras[64] y en el que se sobreentiende a la lengua en su plenitud, completa y viva, y no como objeto propio de la lingüística que, mediante la abstracción absoluta y necesaria para su sistematización, legitima algunos aspectos de la vida concreta de la palabra" (Bajtín, 1986:253). Desde el posicionamiento crítico a los análisis meramente descriptivos de las lenguas, ante la muerte de muchas de ellas y en particular del desplazamiento del chuj, lo translingüístico permite observar a la lengua desde un "enfoque interesado en conocer la relación mutua entre lenguaje individual y lenguaje social; esto en oposición al objeto de la lingüística de la vertiente defendida por Ferdinand de Saussure en el que la *lengua*, entendida como las

[62] Los hablantes no son entes pasivos sino son actores sociales que al momento de realizar una interacción comunicativa se encuentran inmersos dentro de una actividad social más que en meras expresiones lingüísticas (Duranti, 2002:20).

[63] Entendida como aquellos lugares y momentos en que la comunicación es decisiva para la organización de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales en que los participantes realizan determinados patrones de acción verbal (Cf. Muñoz Héctor et. al., 1980)

[64] El significado de una palabra no es gramatical sino contextual, estos significados se construyen relacionalmente, están cargados de pasiones y de contenidos ideológicos (Rivero, 2003:12).

reglas generales y comunes a todos los hablantes de una lengua concreta, tiene que ser analizada como sistema abstracto" (Rivero, 2003:4).

Para llegar a dicho enfoque, en el que se busca entender la complejidad social en la que se encuentra la lengua chuj y los actores sociales, recurrí a elementos conceptuales y teóricos de carácter socio-antropológicos y lingüístico-discursivos. Asimismo, utilizaré propuestas teórico-metodológicas de la sociolingüística, interesadas en los aspectos sociales de la lengua en uso, y la antropología lingüística enfocada en la lengua como un conjunto de recursos simbólicos que entran a la constitución de la fábrica social y la representación individual de los actuales o posibles mundos (Duranti, 2002:3); y cuyos tópicos o temas se entrelazan con las políticas de representación, legitimación de poder, el contacto cultural, el cambio sociolingüístico, entre otros. Para llegar a esto, traté de que la metodología utilizada abarcara, dentro de su rigurosidad académica, una flexibilidad capaz de adaptarse a las diferentes situaciones y expectativas que se presenten en el campo, tanto por parte de los actores sociales como por la mía.

La investigación de campo fue realizada principalmente en el municipio de La Trinitaria, Chiapas y ocasionalmente en la comunidad guatemalteca de El Quetzal. Realicé todo el trabajo de campo en el año 2008 con dos estancias cortas (una semana respectivamente) y una estancia oficial de trabajo de campo de tres meses. En la primera estancia (del 15 de marzo a 21 de marzo) estuve principalmente en el Ejido de Tziscao aunque visité dos comunidades, Nuevo Porvenir y San Lorenzo, que se encuentran a quince minutos en transporte, antes de Tziscao, sobre la Carretera Fronteriza. La primera comunidad a cuarenta minutos de camino de la Carretera Fronteriza, frente a la desviación a la zona Arqueológica de Chinkultic; y la segunda a diez minutos a pie de la Carretera, a pocos kilómetros de distancia de Chinkultic.

La segunda estancia (del 27 de julio al 2 de agosto) estuve en una sola comunidad para hacer las correcciones pertinentes a mi proyecto observando las dinámicas cotidianas de la misma y ponerme de acuerdo con las personas con las que me habían contactado para realizar mi estancia de trabajo de campo. En esta ocasión, tuve la oportunidad de presenciar una de las reuniones de la Sección de Educación de la cooperativa agroecológica de origen chuj (véase 4.1.3) y comenzar a exponer el porqué de mis intenciones de hacer una estancia de tres meses en las comunidades. Fue a partir de

esta estancia que comencé a darme cuenta que mi proyecto de investigación tendría varios cambios.

La temporada oficial del trabajo de campo (septiembre-noviembre) viví en una sola comunidad con mayoría de población chuj naturalizados mexicanos. Pensaba enfocarme a las IL de los miembros de esta comunidad, así como en las de los miembros centrales o productores de la cooperativa, habitantes de Tziscao, y las de los miembros periféricos no productores, una familia chuj de una de las cinco comunidades de naturalizados mexicanos que participan. Sin embargo, tuve la oportunidad de ser invitada, por parte del equipo de investigación encargado de llevar a cabo un diagnóstico educativo en comunidades chuj, para acompañarlo durante algunas de las reuniones comunitarias para llevar a cabo dicho proyecto (véanse apartados 5.1 y 5.2).

Gracias a esta invitación pude conocer algunas comunidades chuj (véase anexo II) que son de difícil acceso por su lejanía con la Carretera Fronteriza y debido a ello es que tuve la oportunidad de obtener material etnográfico y discursivo importante para este trabajo. Además, en esta estancia pude seguir teniendo el permiso y la oportunidad de asistir a otras dos reuniones de la cooperativa agroecológica y de tener contacto con las personas que se encuentran haciendo materiales a favor de la lengua chuj (véanse apartados 5.2 y 5.3).

El material recabado durante todo el trabajo de campo, lo obtuve de diferentes fuentes. Por un lado, del registro del diario de campo durante todas las estancias me ayudó a mantener las características generales de escenas importantes y testimonios de carácter más espontáneo. Con esto también obtuve los primeros indicios para realizar en un futuro un trabajo más enfocado a la documentación de la interacción sociolingüística mediante la *etnografía de la comunicación* (Hymes, 1974; Saville-Troike, 2003).

En segundo lugar, asistir a las reuniones comunitarias con el equipo de investigación, me permitió obtener varias horas de grabación del audio (chuj-español) sobre dichas reuniones. Todas ellas transcritas en lo que concierne a la parte de español y sólo una (con una hora de duración) transcrita por completo en su traducción directa del chuj al español con ayuda de mi compañero de campo y traductor Diego Pérez. Asimismo, fui invitada para asistir a la validación grupal de la traducción al chuj de una monografía sobre el grupo étnico de la cual pude obtener una grabación de audio (dos horas de duración) y su transcripción con su respectiva traducción directa del chuj al español.

Las características cualitativas de este trabajo remiten a la imposibilidad de llegar a un conocimiento generalizado que sea planteado desde una perspectiva estadística. Pero el hecho de no buscar la generalización, sino la comprensión de las ideologías de una comunidad de habla de origen chuj y la búsqueda por la multiplicidad de testimonios, se puede encontrar desde otras formas de análisis. Para llegar a esta multiplicidad, tomé como *concepto analítico* el concepto de *red social* (Milroy, 1992:45),[65] como una herramienta que sirviera para que fueran las mismas redes sociales las que me permitieran acceder a testimonios más individuales ya que estas redes comenzaban a conocerme desde antes de la aplicación de entrevistas.

Estos testimonios individuales los obtuve a través de dieciocho *entrevistas semiestructuradas* en las que traté de respetar el carácter sociocultural de los colaboradores y sus correspondientes maneras de construir la interacción social (Briggs, 1984), por medio de entrevistas en la lengua de elección de los colaboradores. Esto lo pude realizar gracias a la ayuda y el trabajo de mi compañero de campo. En el caso de las entrevistas en chuj, siete en total, yo proporcionaba un guión de entrevista a mi compañero de trabajo antes de comenzar nuestra visita a algunas comunidades cercanas, y él conversaba en la LI con personas que ya conocíamos y trataba de integrar dichas preguntas a la conversación. Posteriormente, hacíamos la transcripción de la traducción directa al español.

En el caso de las personas que ya conocíamos y que preferían hablar en español, yo era la que realizaba la entrevista. Esto a su vez, ayudaba a que mi compañero escuchara el sentido de las preguntas que me interesaba hacer, para que en el momento en que él realizara las entrevistas en chuj, pudiera hacer algo similar. Si bien esto suena un poco mecánico y no espontáneo, fue la forma en que los colaboradores se sintieron con más confianza para expresar sus opiniones, pues no sólo contestaban preguntas, sino que se platicaba de cosas cotidianas y, tanto mi compañero como yo, tratábamos de no imponer un orden preestablecido (Kress y Fowler, 1983).

A partir de este trabajo de campo, consideré a los integrantes de la cooperativa y las personas con las que interactúe en la comunidad donde viví como parte una *red social*.

[65] La red social como concepto, que hace referencia a las relaciones informales contraídas por un individuo y tomando en cuenta que los hablantes de una o más lenguas son capaces de crear o contraer este tipo de relaciones, "es capaz de tener una aplicación universal y menos etnocéntrica que, por ejemplo, las nociones de clase o raza" (Milroy, 1992:178).

Debido a las estrechas relaciones que ambas partes tienen, los considero como una red *densa*.[66] A su vez, tanto los participantes en las reuniones del Diagnóstico Educativo como las personas de otras comunidades que conocí por la interacción con los integrantes de la red cerrada, y que en este caso interactuaron sobre una misma temática y en algunos casos con un propósito compartido hacia la lengua chuj, me permitió enlazarme con cada una de la redes sociales *múltiples* o *difusas* de sus integrantes;[67] es decir, con la gente con la que los integrantes de la red densa interactúan en más de una actividad, por ejemplo, familiares, amigos, vecinos, entre otros (Milroy, 1992; Fasold R. y Connort-Linton, 2006:327).

El grupo étnico chuj es un grupo heterogéneo en lo que respecta a la competencia lingüística de sus integrantes, que en este momento se pueden generalizar en:

- Personas chuj mexicanas monolingües en español o bilingües pasivos.
- Personas chuj naturalizadas mexicanas bilingües.
- Personas chuj integrantes de diferentes grupos monolingües con distintas adscripciones políticas, religiosas, etc con intereses de "rescate" de la LI.
- Personas chuj guatemaltecas bilingües que interactúan en la región.

Atendiendo a esta variación de hablantes y a que éstos tienen distintas relaciones sociales en sus interacciones, con las entrevistas semiestructuradas se buscó conocer la historia e ideologías del colaborador, por lo que no se buscó tener un número extenso de entrevistas, sino atender a la *multiplicidad localizada y contextualizada* (Bajtín, 1934) "donde una biografía que forma parte de una experiencia de vida producida en un contexto sociohistórico específico, y que en tanto contextualizada, carga consigo, en su forma de realización enunciativa el "aroma del contexto y es por ello que, a un mismo tiempo puede resumir una experiencia colectiva".[68]

Con lo anterior, busqué entender qué IL permean el chuj desde una *polifonía de voces* y conciencias independientes. De forma análoga a la intención del relato polifónico considerado por Bajtín (1986:18), los resultados no se orientan a la suma y descripción de

[66] La densidad de una red viene determinada por el número de miembros y sobre todo, por las relaciones que pueden haber entre los miembros que la componen (Moreno, 1998:53).
[67] La multiplicidad de una red es considerada cuando las relaciones entre los miembros de una red corresponden a vínculos de naturaleza diversa (amistad, vecindad, compañerismo, etc.) (Moreno, 1998:51).
[68] Cit. por Rivero, (2003:8).

un mundo de objetos, sino al diálogo e interpretación de las voces provenientes de diferentes posicionamientos. Cabe señalar, que debido al contenido de denuncia de algunos testimonios, en la mayoría de ellos se omite el nombre de la persona y la comunidad a la que pertenece.

2.5.1.- Sobre el análisis de las voces.

Para hacer de la polifonía de voces algo más o menos tangible en el análisis e interpretación de datos, a lo largo de los capítulos etnográficos (capítulos III y V) tomé algunos elementos conceptuales generales del *análisis del discurso* y el *análisis conversacional*. Asimismo, tomé como elementos analíticos las propuestas hechas por tres autores, Jürgen Habermas (2008), Paul Grice (1975) y John Austin (1990).

Lo observado en campo así como los testimonios grupales e individuales muchas veces son coincidentes entre sí. Sin embargo, en algunas ocasiones dichos testimonios poseen un carácter más subjetivo y obedecen al mundo de las emociones y creencias religiosas. En este sentido, aunque mi postura analítica trate de ser imparcial en estos aspectos, mis propias ideologías pueden ser igual de subjetivas. Pero una herramienta propicia para tratar de entender y darle su justo valor y lugar al mundo subjetivo de los actores sociales, son las *pretensiones de validez* que Habermas (2008:143) propone en su *Teoría de la Acción Comunicativa.*[69]

En este sentido los testimonios emitidos por los colaboradores pueden ayudar a tener acceso a entender a la realidad social y a los factores de desplazamiento. Sin embargo, estos testimonios están determinados por las ideologías derivadas de los "mundos"[70] en los que el actor está inmerso. El acceso al mundo objetivo es del que más fácil se puede tener evidencia, pues prácticamente existe una relación directa entre el testimonio y la realidad y también con el mundo social, pues después de indagar un poco y entender las organizaciones sociales y la interacción de sus actores se puede emitir un juicio. Sin embargo, el mundo subjetivo que en este trabajo se encuentra estrechamente relacionado con el discurso identitario y las creencias religiosas, es poco explicable, por lo

[69]Habermas dice que el lenguaje y con ello las emisiones discursivas "son un tipo de procesos de entendimiento, por el cual los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan uno frente a otros con pretensiones de validez (de la emisiones) que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión".

[70] Habermas (2008:144) menciona al menos tres mundos con las que el actor contrae relaciones: mundo objetivo (como conjunto de todas las entidades sobre las que son posible enunciados verdaderos.); el mundo social (como conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas) y el mundo subjetivo (como totalidad de vivencias del hablante, a las que éste tiene el acceso privilegiado).

que para este tipo de ideologías y los discursos emitidos en torno a esto, me mantendré al margen de lo descriptivo en torno al discurso y la interacción social que pude observar, pero no pretenderé explicar o emitir juicios de valor en cuanto a las ideologías identitarias y religiosas, pues siguiendo a Habermas, la *pretensión de veracidad* del mundo subjetivo que el hablante expresa corresponde con lo que él cree y en este sentido nadie puede calificarlo.[71]

La parte más descriptiva de algunos de los testimonios o escenas, que pueden corresponder más al mundo objetivo o social que menciona Habermas, las analicé con apoyo de las *máximas conversacionales* propuestas por Paul Grice (1975)[72] y determinadas por el *principio de Cooperación* que él mismo propone. Cabe sañalar, que aunque en muchas de las ocasiones las máximas ayudaban a explicar lo que estaba sucediendo, muchas veces la contraposición o violación de estas máximas correspondían a la matriz cultural de la interacción social de los chuj y la LI.[73] Por último, retomo la teoría de los actos de habla de Jonh Austin (1990), sobre todo en el apartado 5.2, para explicar los efectos que un discurso proferido o *acto perlocutivo* causó en los oyentes a partir de la reacción discursiva que tuvieron.

Con la observación y material de audio obtenido en el trabajo de campo, así como el uso de las anteriores herramientas de análisis, mi interés es proporcionar un abordaje a las IL desde una especie de *materialismo etnográfico* en donde se toma en cuenta la realidad histórica de los actores, sus intereses, sus alianzas, sus prácticas, y de dónde vienen (Blommaert, 1999:2), por lo que para el abordaje de éstas, busqué una perspectiva metodológica múltiple que permitiera acercarse a las ideologías y creencias de los actores sociales entorno al chuj.

---

[71] Habermas (2008:144) plantea que en sus manifestaciones los hablantes tiene al menos tres pretensiones de validez, cuyo orden no es jerárquico: *pretensión de verdad* de que el enunciado que hace es verdadero (o que en efecto se cumplen las condiciones de existencia del contenido proposicional cuando éste no se afirma sino sólo se "menciona"); *pretensión de rectitud* de que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo vigente (o de que el propio contexto normativo en cumplimiento del cual ese acto se ejecuta, es legitimo; y *pretensión de veracidad* de que la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa.

[72] *Máxima de calidad,* haz tu contribución tan informativa como es requerida; *máxima de cualidad o calidad,* haz tu contribución lo más honesta posible; *máxima de relación o relevancia,* sé relevante; y *máxima de manera*, cómo los que se dice es dicho (Grice, 1975).

[73] Un ejemplo, en lengua tzotzil, de que las violaciones de las máximas corresponde a la matriz cultural de la lengua pueden encontrarse en Haviland (1988).

Capítulo III

Recursos ideolingüísticos de filiación chuj.

Lo que el ojo es para el amante
–el ojo particular con el que se nace–,
la lengua es para el patriota
–cualquiera que sea la que la historia
le haya dado como lengua materna–
(Benedict Anderson, 1993)

En la zona fronteriza del sureste de Chiapas, los *primeros chuj mexicanos* para diferenciarse, la mayoría de las veces, de los chuj naturalizados mexicanos se refieren a estos últimos como *los chuj*, *los refugiados* o *los guatemaltecos*.[74] Estos indexicales suelen ser una constante diferenciación que se basa en el origen histórico de las comunidades con poco más de una década de antigüedad, sobre todo, por la situación que los llevó a estar en México –por consiguiente su nacionalidad— y por la lengua de la comunidad o grupo que determina su procedencia étnica.

La constante diferenciación que los primeros chuj tratan de hacer, así como los miembros de grupos mestizos u otros grupos indígenas de México, con respecto a los chuj habitantes de las nuevas comunidades, ha desembocado en un uso de adjetivos en el que la lengua chuj como *lengua de frontera* y *símbolo de identificación* propicia, en algunos momentos, relaciones sociales no del todo armónicas.[75] En gran medida, es a partir de ella que desde *ideologías nacionalistas* e idearios de *progreso*, sus hablantes se han vuelto acreedores a señalizaciones que en algunas ocasiones, como se verá más adelante, son considerados como despectivos e insultantes para los hablantes de la lengua chuj.

Estos indexicales ofensivos se han vuelto uno de los múltiples factores que han propiciado el desplazamiento paulatino de la LI, tanto en las antiguas comunidades como en las nuevas, sea en la vida pública o en la socialización familiar. En este sentido, la designación de lo chuj con carga semántica negativa para sus hablantes, junto con el avanzado desplazamiento lingüístico de ésta lengua, puede estar relacionado con el hecho de que los procesos de *filiación chuj* y con ello, identificarse como miembro de dicho grupo lingüístico, sólo persiste en las interacciones de las personas chuj que

[74] Véase Limón (2007).
[75] Para una breve explicación sobre las continuidades y discontinuidades identitarias que una lengua de frontera puede producir en sus hablantes véase Solís (2003)

llegaron hace más de veinte años en busca de refugio y su descendencia. Sin embargo, durante mi estancia de trabajo de campo observé que la forma de identificarse con el grupo y como hablante de la lengua chuj de acuerdo con la filiación sub-grupal que se tenga, más que un hecho o definición socio-étnica bien delimitada, es un proceso dinámico en el que lo relacional y contextual influye en las distintas posiciones que los actores de origen chuj toman para afiliarse y pertenecer al grupo, ya sea por solidaridad, como una forma de reivindicación étnica o como una forma de reproducción sociocultural, entre otras.

La perspectiva de una identificación étnica y lingüística derivada de la forma en la que el actor se afilia como miembro un grupo social, religioso, político de origen chuj; es la forma cotidiana y recurrente en la que las personas con las que conviví y entrevisté se identifican como miembro y hablante del chuj. En el caso de la comunidad de habla aquí referida es el mismo contexto de relaciones sociales y lingüísticas conflictivas las que suscitan que los *recursos ideolingüísticos* –o las IL relacionadas con los discursos y actitudes que ayudan al actor a identificarse o afiliarse a un grupo sociolingüístico— de filiación chuj permitan que el proceso de identificación o diferencias con el grupo social y la lengua que habla, sean una negociación y suma o resta de diferentes elementos contextuales que, en gran medida, depende del sub-grupo al que se pertenezca.

Mi interés, en este capítulo, es exponer cómo las distintas formas de filiación chuj, –que a lo largo de un período pueden ser de tintes nacionalistas y en contra de los elementos culturales más identificables o perceptibles, como lo es la lengua— no es estática, pues pasan a ser parte de una gama de diferentes formas locales y contextuales que dinamizan la forma de referirse al ser chuj y hablar la LI.

A lo largo de este capítulo trataré de mostrar cómo los miembros de la comunidad de habla chuj materializan sus IL a través de sus formas de identificación con los chuj y filiación a otros grupos sociales, empezando por presentar en cuatro apartados, primero, la forma en la que los primeros chuj mexicanos se diferencian o se afilian a los chuj naturalizados y a los chuj guatemaltecos. Después expondré una serie de ejemplos en relación a las diferentes formas de funcionalidad de la lengua ante situaciones de peligro para sus hablantes como la búsqueda de refugio en México en la década de los ochenta, el contexto de violencia actual en la región fronteriza, entre otros casos, con el fin de ver cómo las ideologías estigmatizantes hacia la lengua chuj pueden tener cierta inhabilitación

al aparecer la solidaridad o los *códigos*, hasta cierto punto, secretos en los que la lengua se utiliza para resguardar la seguridad de la comunidad, pero, al mismo tiempo, cómo estas ideologías negativas hacia la lengua vuelven a aparecer, en nombre de esa misma seguridad comunitaria.

En un tercer momento hablaré de las formas de filiación que los primeros chuj mexicanos han hecho, a partir de las variantes dialectales guatemaltecas reconocidas por los hablantes y los lingüistas de San Mateo Ixtatán y San Sebastián Coatán y su coincidencia con la tradición oral, como es el mito de origen de la diversificación chuj.

Para terminar, en un cuarto apartado, presentaré algunas formas de filiación chuj en las que los nuevos contextos situacionales, organizacionales y familiares en los que la comunidad de habla chuj se encuentra, han influido en la formación de las mismas; y cómo esto los ha hecho seguir negociando sus nuevas formas de ser y concebir a la lengua chuj.[76]

Cabe señalar que las formas de filiación pueden ser múltiples. En estas maneras de definirse, la filiación a un grupo por medio de la *procedencia* u origen, es parte fundamental en el proceso de inclusión o exclusión socio-cultural. En el caso de los chuj mexicanos esta filiación no puede ser entendida si no se hace referencia a cómo el origen de sus miembros es determinada por las fronteras políticas más que culturales, para representar cómo designar y afiliarse a lo chuj.

3.1.- Entre Chiapas y Guatemala.

Llegar a la zona chuj de Chiapas, mejor conocida por albergar la cadena de lagos más grande del país, Montebello, permite adentrarse rápidamente en la comunidad de Tziscao, una de las primeras poblaciones con habitantes de origen chuj del país. Al caminar un poco más de un kilómetro, uno puede llegar a uno de los límites políticos entre México y Guatemala, el Lago Internacional. La mayoría de las personas que llegamos por primera vez a este límite fronterizo, quedamos sorprendidos al ver que no existe ninguna barrera física que impida pasar a Guatemala; no existe ningún tipo de cambio monetario y sólo basta subir una pequeña colina para estar en la aldea de El Quetzal.[77] A primera vista no

[76] Si bien en las formas de filiación chuj ha tenido un papel importante la filiación religiosa a católicos o no, es en el siguiente capítulo (capítulo IV) que abordaré cómo las ideologías religiosas están influyendo en las ideas o creencias que se están manifestando en torno a la lengua indígena y con ello en la forma de afiliarse a lo chuj.

[77] Perteneciente al municipio Nentón, Departamento de Huehuetenango, Guatemala.

existe diferencia fenotípica entre los habitantes de El Quetzal y Tziscao; aunque sí existen diferencias en la infraestructura y economía de ambas comunidades. Sin embargo, la diferencia que los habitantes de Tziscao encuentran entre ellos y los habitantes de la comunidad vecina es que éstos últimos hablan chuj y son guatemaltecos. [78] Esta diferenciación sobre la lengua, aunque es un recurso identitario, en la cotidianidad se comienza a desdibujar pues en El Quetzal el chuj tiene un grado de desplazamiento importante.

La división parece ilógica, pues no hay grandes diferencias visuales entre los habitante de los dos poblados, pero los divide una frontera entre dos países; es decir, una frontera que por el lado mexicano busca mantener la unidad nacional e identitaria de sus ciudadanos, al igual que del lado guatemalteco. Aquí, la frontera significa, entre otras cosas, el fin de lo nacional y la soberanía que sólo puede ejercerse hasta donde la línea fronteriza lo demarque (Melesio, 1989:421).

En el caso de esta frontera, sólo son pequeñas mojoneras las que hacen referencia a ella, pero gracias a esta línea imaginaria los habitantes de Tziscao, a lo largo de su historia dentro del Estado-nación, a partir del siglo XIX, con las políticas de unidad nacional e integracionistas,[79] han tenido que internalizar o presentar en su vida pública que son mexicanos y que para serlo, de ser necesario, se tiene que dejar de ser y hablar el chuj.

Al respecto, un habitante de Tziscao, Roselín, me comentó que "aquí en Tziscao sí hay gente, sobre todo, ancianos que hablan chuj, pero sólo a escondidas porque les da pena" (*Ejido Tziscao, 15 de marzo del 2008*). Con el uso de la LI y la estigmatización de la misma, la vergüenza se ha originado porque los "individuos perciben que uno de sus atributos [la lengua que hablan] tienen una posición impura [frente a lo nacional] de lo que fácilmente se puede considerar exento" (Goffman, 1986:18). Por lo que la LI, así como elementos culturales como el vestido tradicional chuj, poseedores de un fuerte estigma antinacionalista, fueron desplazados de la vida pública y de forma violenta.

---

[78] Esta afirmación es la que los chuj del lado mexicano hacen, pero en El Quetzal muchos de los habitantes afirman que la mayoría de personas ya no hablan la lengua. Sobre todo porque en la época de refugio en México muchos padres de familia decidieron enseñarle a sus hijos el español.

[79] De acuerdo con García Canclini (1993), en el siglo XIX, sobre todo para Europa y América, la nación apareció como la unidad integradora. […] La formación de Estados daba la configuración política del proceso nacional y el desarrollo de movimientos educativos y culturales que también tendieron a unificar a las naciones a través de la alfabetización, la educación primaria y secundaria posteriormente, y luego, en nuestro siglo, a través de redes nacionales de comunicación (García Castro, 1993:257).

Los grupos minorizados, más que otros grupos, tienden a encontrarse en el ejercicio cotidiano del parecerse o diferenciarse de los grupos dominantes o de los grupos que por alguna razón son diferentes. Los hablantes de la lengua chuj de Chiapas, o quienes se identifican con ellos por su origen étnico, se encuentran en la constante redefinición de su filiación al grupo étnico a partir de distintos parámetros como es la *nacionalidad* por su condición de frontera, el *ser indígena* y hablar la lengua de origen, y el ser naturalizado mexicano en una condición social de *ex-refugio*. Estos tres parámetros colocan a la mayoría de este grupo en la disyuntiva de declararse *mexicanos* o *guatemaltecos* y con ello llevar consigo el *estigma* de un grupo que históricamente ha sido atacado por su condición étnica y su lugar de origen (Véase Capítulo I).

En este sentido, es importante conocer cómo, a pesar de que las políticas castellanizantes y el estigma antinacionalista han influido en forma negativa a los hablantes de la lengua chuj, en Tziscao a nivel intracomunitario aún perviven, de forma poco conocida por el exterior, clasificaciones indexicales que designan la filiación del grupo con respecto a la lengua y al mismo tiempo algunas de ellas pueden ser formas intragrupales de reivindicación chuj.

3.1.1.- El chuj, el indio y el vaquerano: un secreto a voces.

En la población de Tziscao la situación de desplazamiento de la lengua chuj ha tenido efectos bastante considerables en la localidad, pues prácticamente todos los servicios públicos que se reciben, así como la definición pública de la misma es como un ejido no indígena, sino campesino y con ello la reproducción de discursos relacionados con *ideologías de desindianización.*[80]

Esto lo pude observar en mi primera estancia de campo en la comunidad,[81] cuando un señor me preguntó sobre el motivo de mi estancia, esto después de haber rechazado su oferta de hacer un recorrido turístico en balsa maya[82] por el lago de la comunidad. Yo le dije que mi interés era hacer materiales en lengua chuj y el me contestó "uhhh pues el chuj sólo lo hablan en las nuevas comunidades los refugiados guatemaltecos, aquí [en

[80] Esta ideología permeaba la política corporativista que se comenzó a implementar después de la Revolución de 1910. En esta política subyace el estigma de ser indio y se intentará imponer la escuela como una necesidad para el "progreso", un modelo de vida ajeno y una lengua nacional que los lleve a abandonar su lengua y prácticas culturales (Jordá, 2003:70).
[81] En el período vacacional de Semana Santa en el año 2008.
[82] Balsa en forma de escalera (dos troncos largos y anchos en paralelo unidos por troncos más pequeños en forma horizontal) hecha de troncos de árbol de corcho. Este material es muy eficaz pues, a diferencia de otros materiales como la madera, es liviano y se mantiene en la superficie del agua. En la actualidad se encuentra en peligro de extinción en la zona.

Tziscao] ya nadie lo habla". Este testimonio ayudaba a reafirmar lo que la literatura y otras personas del lugar me habían dicho acerca de que el chuj prácticamente había desaparecido en Tziscao, lo que de inmediato me hizo pensar que en Tziscao el único interés por recuperar el uso de la lengua y la cultura chuj era el que había surgido de la cooperativa de café orgánico, que fue mi primer enlace con la localidad. Pero durante mi estancia de campo más larga pude conocer el interés, por esta recuperación cultural, por parte de otros grupos (véase capítulo IV).

El desplazamiento lingüístico del chuj por el español, que yo había pensado que estaba en sus últimas etapas en Tziscao, es efectivamente la situación lingüística que impera en la comunidad, debido a la carga social negativa y pérdida de contextos de uso que ha obtenido. Sin embargo, esta visión era reduccionista pues no había tomado en cuenta otras formas de caracterización social que la misma lengua ayuda a determinar dentro de las relaciones sociales intracomunitarias. Esto lo pude conocer cuando en una especie de *secreto a voces* o *discurso oculto*,[83] logré escuchar, en conversaciones o por comunicación personal, que no sólo los viejitos hablan chuj en Tziscao, sino que todavía hay quienes lo hablan y lo usan.

La mayoría de estos hablantes chuj de este ejido habitan en uno de los barrios en los que se divide dicha población y su permanencia ha propiciado una singular diferenciación en torno al habla y capacidad de sus hablantes frente a los que no hablan la LI. Es en esta *filiación al grupo de habla* que los juicios metalingüísticos o reflexiones en torno al habla de los "Otros", se ponen en juego para que los propios actores sociales creen un indexical para cada uno de los Otros grupos.

Los chujes "son los que viven en el barrio donde aún se habla chuj, cuando ven las telenovelas, en la cocina y entre distintas familias nucleares del mismo barrio; pero quienes son de ese mismo origen y ya no hablan el chuj se burlan de los que sí, diciéndoles los chujes" (*Don Pablo, Cinco Lagos, 19 de septiembre del 2008*). "Pero como los chujes se enojan, les dicen *indios* a los que se burlan de ellos, pues no son ladinos porque viven igual que ellos. No hablan bien español ni son indígenas" (*Don Pablo, Cinco Lagos, 19 de septiembre del 2008*).

La última clasificación en torno a la lengua y el modo de habla es la del *vaquerano*. "No es lo mismo ser indio que vaquerano. Ser vaquerano es ser bien portado y hablar

[83]El secreto a voces puede ser entendido, en términos de James Scott (2000), como un tipo *discurso oculto* que sólo es público a nivel intracomunitario, desconocido o de difícil acceso para el exterior.

bien. Pero el vaquerano no es igual de inteligente que el indio y el chuj" (*Don Pablo, Cinco Lagos, 19 de septiembre del 2008*).[84] Esta clasificación es interesante porque remite a la identificación de dos grupos al enfrentarse a un tercero que por lo general los trata de forma peyorativa. Una señora hablante de chuj, originaria de Tziscao, expresó lo que para ella es *ser vaquerano*:

> […] es un orgullo para la gente. Porque se sienten ladinos. [Es] Nuestra misma gente [pero] sólo con el simple hecho que uno cruza la frontera ahora uno se siente vaqueranos. Por ejemplo, en mi caso soy origen guatemalteca y si no quiero a mi cultura yo puedo sentirme orgullosa como vaquerana. Los que dicen esto están equivocados. Por último, es que ellos cuando dicen eso se creen que saben de todo (*Traducción chuj-español, 5 de noviembre de 2005*).

Para la gente que vive en Guatemala, el vaquerano es "el mexicano que usa sombrero y que anda encima de su caballo"; un estereotipo del mexicano que no sólo se tiene en Guatemala, sino en otras partes del mundo. El ser vaquerano es la caracterización que en esta parte de la frontera, en Guatemala y partes de Chiapas, se le da al ser ladino. La idea del ladino es una forma que corresponde a un estatus social superior. El ladino es visto como el no-indio, el gobernante, el poderoso, el enemigo y causante de los males del indio (Alejos, 1998:257) dentro de las comunidades indígenas. Pero a diferencia del *kaxlanh* o foráneo, como lo puedo ser yo, los turistas que llegan a la zona, los investigadores y los comerciantes, entre otros. El ladino es considerado, en el testimonio anterior, la misma gente chuj que ha decidido dejar su filiación indígena por encontrarse en México, un país que durante mucho tiempo se ha encargado de borrar lo chuj y tratar de llevar a cabo su ideal de mestizaje.

Este ideal de mestizaje se ha llevado a la práctica por medio de una mistificación ideológica (véase apartado 2.2) que por medio de la estigmatización de la LI y sus hablantes logra conseguir frutos considerables para el Estado pero lamentables para los chuj. La mistificación se ha tratado de llevar a cabo por medio de instituciones como la escuela, que es la encargada de "enseñar" y alejar de la "ignorancia". En el testimonio, son las personas chuj que llegan a tener este tipo de educación, a niveles medio superior o

[84] La taxonomía en su conjunto la conocí porque un señor que habita en Tziscao lo platicó cuando un grupo de compañeros y yo llegamos a ver a una parvada de Quetzales a la entrada de "Cinco Lagos". Lamentablemente, no pude profundizar sobre esta clasificación. Cuando pregunté en ese barrio chuj en Tziscao mucha gente me dijo que ya no se habla el chuj. Por lo que la entrevista como instrumento para investigar sobre dicha clasificación no es de utilidad. Pues sólo logré, por medio de pláticas informales, conocer el significado de dichos adjetivos.

superior; las que sienten que saben o tienen un conocimiento mayor que el de los que no asistieron o sólo tuvieron los primeros años de educación básica.

Por tal motivo, son estas personas las que rechazan cualquier tipo de filiación al grupo y que es despectivo con algunos de los aspectos epistemológicos y culturales del mismo; es el que se siente y es señalizado como vaquerano o ladino. Al igual que para muchos grupos indígenas, la mayoría de los chuj adultos, al momento de hablar de la importancia de la lengua y la cultura, opina que la escuela ha sido la promotora principal del desplazamiento de lo propio del grupo.[85]

La presencia de algunos hablantes de chuj da buenos indicios para su revitalización en el campo comunitario de Tziscao, pues aunque es un número reducido de hablantes, aún existen formas de interacción social en la LI. Pero esta población no ha sido suficiente para que se siga negando la filiación chuj de algunos de sus pobladores, pues el estigma ha logrado tener más peso que el número de hablantes. La formas intracomunitarias para afiliarse a lo chuj, a partir de la diferenciación del Otro, ladino o vaquerano, pueden ser entendidas como una *infrapolítica de los desvalidos*; es decir, una variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión (Scott, 2000:44). Pero, aunque exista dicha forma de resistencia, la lengua chuj es una *lengua marginada* en la comunidad y sus espacios de uso en la comunidad. [86]

A partir de la llegada de varias decenas de personas de varios grupos étnicos en los años ochenta en busca de refugio, en su mayoría chuj; y su posterior naturalización, se agudizó más el estigma hacia lo chuj. Ahora no sólo el chuj es guatemalteco, sino que también, en palabras de don Pedro, “en las nuevas comunidades chuj, donde viven los ex-refugiados guatemaltecos, es donde sólo se habla el chuj”. Así, ya no sólo es el sentido nacionalista de la *mexicanidad* lo que rechaza el chuj, sino también la condición social de ex-refugio de la mayoría de sus hablantes.

*3.1.2.- La naturalización y el estigma del refugio***.**

[85] Uno de los ideales de las ideologías interculturales (véase capítulo V) es nivelar dichas relaciones sociales y epistémicas entre las lenguas en cuestión por medio del bilingüismo. Sin embargo, esto aún se encuentra sólo como un mito (véase apartado 2.4) pues se busca que un modelo externo a las comunidades como es la escuela reconcilie lo que su misma matriz cultural volvió irreconciliable.

[86] Las lenguas marginadas poseen una función comunicativa desigual en relación y contacto con las lenguas dominantes o lengua nacional. Las lenguas marginadas, según Dora Pellicer (1997:274) comparten tres de las características siguientes: ser minoritarios en el orden demográfico, ser subordinada en el orden económico, político y cultural y ser ágrafas.

La firma de los tratados de paz en Guatemala en 1996 y con el apoyo de la ACNUR[87] –cinco años de espera aproximadamente— fue el plazo que tuvieron los refugiados para obtener la naturalización mexicana o repatriarse a Guatemala. Pero algunos, como es el caso de algunos miembros de la comunidad de habla con la que interactué, así como su familia, ya no quisieron regresar porque "nos daba miedo que volviera a haber otro conflicto y no queríamos recibir malos comentarios de los que se habían quedado" en Guatemala durante el conflicto.

La naturalización y creación de nuevas comunidades chuj en la zona fronteriza ha hecho que los grupos, cuya filiación es de campesinos o mestizos, cuando hacen referencia a la LI, lo relacionen con el uso de la palabra *refugiado*. Esto lo pude escuchar en varías ocasiones, pero la carga semántica de esta palabra y su uso en el contexto donde interactúan las personas chuj naturalizadas, me puso en una situación personal conflictiva, al momento en que una señora de una colonia con filiación mestiza me preguntó el motivo de mi estancia en la comunidad, cuando me encontraba en la terminal de camionetas en espera de la salida del transporte.

> Sra. -¿Dónde va pue'?
> L –Voy a Nueva Porvenir.
> Sra. –Ahhh… ¿es maestra?
> L –No, estoy haciendo un trabajo sobre la lengua *chuj*.
> Sra. –Ahhh… ¿entonce' trabaja ahí donde viven *los refugiados* o es otro Po?
> *Yo, tratando de evitar los adjetivos refugiado, naturalizado, etc.; porque se encontraban algunos conocidos de Fortuna y de las comunidades aledañas, contesté:*
> L –En Nueva Fortuna.
> Sra. –Ahhh… (*2 de octubre de 2008, Comitán de Domínguez*).

Con mi respuesta cerré la conversación. Mi respuesta contenía la misma información que la pregunta, no fue informativa (Grice, 1975) y no daba lugar a hacer otra. La situación era difícil para mí, pues ante la presencia de mis conocidos no podía ocupar el adjetivo que la señora había utilizado, pues la carga semántica del mismo podía insultar a los ahí presentes. Además, mi propia condición de *kaxlanha*, como me reconocían algunos miembros de la comunidad, reproduciría el esquema ofensivo que los grupos mexicanos,

[87] Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

grupo al que automáticamente se me afilia, han ido reproduciendo hacia el grupo naturalizado chuj.

Yo sabía que el uso de este adjetivo podía ser ofensivo, pues una semana antes, una señora nos comentó, a su esposo y a mí, que el día anterior una persona llegó de visita a la comunidad de Fortuna. Al platicar con mi interlocutora, la visita se refirió a los habitantes de la comunidad como "ustedes son los refugiados". Esto molestó a la señora porque ella dice que "ya no somos refugiados", y en efecto no lo son, pues con la naturalización ellos recibieron la ciudadanía mexicana.

Su esposo le contestó "le hubieras dicho sí, somos refugiados, pero de segunda generación porque ustedes [de Tziscao] fueron los primeros" (*24 de septiembre*).

La propuesta de respuesta hecha por el esposo no es lo más cortés y rompe con todo tipo de principios de *cooperación en la conversación*,[88] pero tiene algo de lo que en Tziscao se ha dejado de hacer público y lo cual algunos textos mencionan acerca de que los primeros pobladores de Tziscao llegaron a poblar el lugar por:

> […] disputas fronterizas y su necesaria solución a través de la colonización de éstas y el otorgamiento de cartas de nacionalidad mexicana a los mismos; [además] en 1886 debido a las medidas adoptadas por la Reforma Liberal en Guatemala como son el despojo de tierras comunales a las comunidades indígenas y el trabajo forzado en las fincas guatemaltecos buscan refugio al otro lado de la frontera, en territorio mexicano, tal es el caso de los inmigrantes de Tziscao (De Tavira, 1989:398).

El estigma que posee el chuj, en tanto que guatemalteco y refugiado, hace notar la polarización identitaria de los primeros chuj mexicanos, no sólo de Tziscao, sino de otras poblaciones originarias de esta misma población que ahora se encuentran diversificadas, y que estuvieron en constante contacto con los campamentos de refugiados y lo chuj, al igual que otros grupos étnicos, era considerado lo *Otro*.

Estas antiguas comunidades han reproducido el rechazo a seguir hablando la lengua como es el caso de Kilómetro 15. Doña Margarita comentó que en este lugar la costumbre es "ya no hablar" chuj, "la gente ya se sienten ya ladinos, si escuchan que

[88] Para Paul Grice (1975) el principio de cooperación en la conversación es: "has tu contribución tal como es requerida en el escenario en el cual ocurre, para el propósito aceptado o dirección del intercambio del habla en el cual usted está involucrado" (*Traducción mía*) (Cit. por Gumperz, 1989:94).

alguien habla la lengua, se comienzan a burlar porque se sienten que son ladinos y de ahí son de nuestra misma gente" (*traducción chuj-español*).

Hablar el chuj, más que una actividad comunicativa sigue siendo, para la mayoría de los hablantes bilingües, la constante *elección diglósica*[89] de hablar o transmitir la lengua indígena minorizada y estigmatizada (véase apartado 2.4). La creación mítica de un mestizaje [y la condición de refugio] identitario creó prejuicios hacia las LI y sus grupos; es decir, creó representaciones sociales que constituyen un conjunto de actitudes y juicios peyorativos hacia grupos a los que se atribuyen estigmas y estereotipos del grupo (Roger Bastides, 1970).[90]

En la construcción de sus filiaciones para los chuj mexicanos, de primera generación, la LI se volvió el *índice* social o *indexical*, donde las diferencias lingüísticas se utilizaron para justificar las IL homogenizantes y que indicaban una supuesta falta de estética, origen no divino, la falta de gramaticalidad, entre otras. A su vez, estos índices crearon *íconos* o imágenes sociales de las diferencias lingüísticas de las LI frente a la lengua nacional (Gal y Irvine, 1995:973) y que instituyen conflictos sociales con dimensión lingüística que fortifican la distancia, la diferencia y los estereotipos (Jupp, Roberts y Cook-Gumperz, 1982) que si bien, son prácticamente imperceptibles para los grupos dominantes, sí son indicadores que están relacionados con la discriminación y racismo para los grupos minorizados.

Lo anterior lo explicó Don Juan en una reunión, sobre educación intercultural, en la comunidad de Santa Rosa del Oriente:

> […] Pues la primera vez que llegaron los profesores aquí en nuestra comunidad porque nosotros tenemos un este… este un idioma, el idioma chuj y somos el 100% hablantes de ese idioma. Y a veces los maestros nos maltratan sobre nuestros idioma. Nuestra aldea que nosotros salimos de Guatemala y somos originarios guatemaltecos Desafortunadamente nosotros pues ya lo estamos perdiendo (*18 de Septiembre de 2008*).

Hablar sobre el idioma chuj, en una temática que ha traído muchas formas de *violencia física* y *simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977) hacia este grupo, como es la escuela, hacen que las opiniones primero tengan un carácter de justificación del porqué tienen ese idioma y que son totalmente hablantes de ella, para después comentar que era *t'a koti*

[89] Situación donde dos idiomas no se encuentran en el mismo plano de prestigio o uso.
[90] Cit. por Castellanos (1991:51)

(nuestro idioma), la fuente del maltrato.[91] Aunque en la comunidad de Santa Rosa existe una fuerte vitalidad de la lengua, es un hecho que ésta es menor en comparación con algunas comunidades guatemaltecas en donde el monolingüismo en chuj aún es común en sus habitantes adultos y jóvenes, sobre todo mujeres. En este sentido, Don Juan habla de la pérdida de la lengua porque toma como referente las comunidades de Guatemala y no las comunidades chuj vecinas en México, donde el desplazamiento de la LI en jóvenes y niños es aún mayor.

Los *indexicales peyorativos* hacia los chuj (de segunda generación y en un período anterior hacia los de primera generación) no sólo han sido por parte de los antiguos chuj de México o los grupos "mestizos", sino que también por líderes indígenas de otros grupos mayas que viven en las comunidades que estos chuj habitan. El rechazo hacia lo chuj por parte de otros grupos indígenas que se han caracterizado por no ser fronterizos, es por el sólo hecho de ser de origen guatemalteco, lo que los lleva hasta el punto de limitarles el acceso a la posesión de tierra y a otros recursos, refiriéndose a ellos, aún en su presencia, como *pinches guatemaltecos*.

La permanencia de este lado de la frontera remite a un dicho que en las nuevas comunidades comienza ha fluir "pues nosotros somos de allá y ahora somos de aquí. Entonces extranjeros y ahora mexicanos. Entonces se… se desapreció la cultura pues" (*Felipe, Santa Rosa, 18 de septiembre del 2008*). En este caso encontrarse en una zona de frontera y la reciente naturalización ha hecho que las formas de identificarse se pongan en una constante negociación entre los actores, pues aunque no se identifican del todo con los *mexicanos*, tampoco podrían regresar y sentirse del todo bien al otro lado, en Guatemala. Este flujo de filiaciones e *identidades diaspóricas* (Brah, 1996) ha permitido a los chuj seguir recordando y externando sus opiniones, relacionándolas de forma *nostálgica* con las construcciones *míticas*, de acuerdo a su tradición oral, sobre su lugar de origen; es decir, el lugar de donde fueron desterrados (véase apartado 3.3). Sin embargo, la perspectiva sobre el sentir filiación hacia lo chuj, lo mexicano y lo guatemalteco, no sólo forma parte de las representaciones que se formaron en comunidades mexicanas, sino también en las comunidades fronterizas guatemaltecas.

[91] En otro capítulo (capítulo V) abordaré cuáles han sido las formas de *violencia simbólica* y *física* a la que los chuj se han enfrentado en una de las instituciones estatales más importantes en la reproducción de las ideologías y políticas lingüísticas, la escuela.

3.1.3.- La filiación chuj y la perspectiva de quien sí retornó.

La situación de los chuj en México ha hecho que añoren el lugar de origen guatemalteco, donde hipotéticamente serían más respetados porque como muchas personas dicen "ahí se encuentra la mera mata". Pero los chuj de las comunidades guatemaltecas han construido otro sentido identitario, pues sus relaciones con la población mexicana, por ejemplo de Tziscao, para algunos han sido más armónicas,[92] este es el caso de Doña Juana originaria de la aldea El Quetzal:

> Nosotros nos llevamos muy bien no tenemos problema. […] Hacemos nuestras compras y no nos sentimos que somos diferentes, pareciera que es nuestro pueblo el Tziscao y ellos se sienten también que son de aquí. No sentimos nada por completo que si son del otro lado. Hoy en día nuestros esposos ahí se fueron a chambear, a ganar nuestro dinero porque nuestro pueblo está completamente pobre. Esto viene de nuestro gobierno (guatemalteco), no nos quiere, no nos ayuda, ninguna ayuda nos da para nuestro bienestar con la familia. […] Así nosotros nos sentimos quizás porque vivimos en *la frontera,* que el gobierno mexicano es nuestro gobierno por los buenos tratos que nos hace nuestros vecinos. […] Nos llevamos muy bien con sus mujeres pues nos reconocieron por buena gente porque vivimos casi seis años en sus colonias. Entonces desde ese momento nunca tuvimos problemas con ellos por eso nos quieren hasta el momento. (*Traducción chuj-español, 3 de noviembre de 2008*).

El discurso de Doña Juana tiene distinto posicionamiento que el del dicho popular que mencionó Felipe, pero tienen el mismo sentido; es decir, la situación de frontera no los hace sentirse anclados en su totalidad a los países en donde habitan, aunque la nostalgia y la mítica cultural permitan hacer otras construcciones sobre la forma de identificarse como chuj, como es el caso de los chuj que se encuentran en el lado mexicano. Pero quien se encuentra en Guatemala y en una situación en donde México es el lugar para desarrollar actividades laborales o cotidianas, como lo es la compra de víveres, hace que las múltiples filiaciones emerjan de acuerdo al posicionamiento espacial, social y cultural.

La relación entre gente de Tziscao y El Quetzal puede llegar a ser tan estrecha que hay matrimonios en El Quetzal en donde la esposa es de origen chuj de México, y la movilidad de las familias hacia ambos lados de la frontera es una situación cotidiana.[93]

---

[92] Estas relaciones no son tan armónicas para quienes se dedican a la venta de artesanías tanto en Tziscao como en Quetzal, pues los comerciantes del primer poblado en algunas ocasiones han pensado en poner una pared que no permita el paso de turistas a Quetzal. Esto se debe a que los turistas al saber que llegan a Guatemala y que la mayoría de artesanías que se venden en Tziscao son guatemaltecas, deciden comprar en Quetzal, en este poblado guatemalteco las artesanías a veces son más baratas.

[93] Muchas mujeres de Quetzal también son empleadas domésticas en Tziscao.

Ante estas interacciones "la frontera se vuelve un lugar vago e indeterminado, creado por el residuo emocional de un límite innatural. Es un constante estado de transición" (*Traducción mía*) (Anzaldúa; 1987:3).

En el fragmento de Doña Juana llama la atención la frase "no nos *sentimos* que *somos* diferentes, pareciera que es *nuestro* pueblo el Tziscao y ellos se sienten también que son de aquí", pues ésta ayuda a ver que mediante el uso de verbos conjugados en la primera persona del plural "nosotros" así como el uso del pronombre posesivo "nuestro", es la forma por la que doña Juana identifica como uno solo a los dos poblados.

Mediante la situación relacional que se tiene con los habitantes de Tziscao, Doña Juana, explica, de forma inconsciente o no, que hace más de un siglo eran un mismo pueblo; pero para ser mexicanos, tanto los primeros chuj de Tziscao como las nuevas comunidades, han tenido que seguir luchando contra el estigma de ser guatemalteco porque "ser mexicano es una identidad que los refugiados guatemaltecos han conquistado con muchas decisiones y esfuerzos, pero es difícil hacerse de una identidad como mexicanos cuando constantemente esta población es estigmatizada como extranjera" (Ruiz, 2007:135).

La polarización discursiva que a simple vista se pueda encontrar en las formas de indexicalizar a lo Otro, al referirse a su filiación mexicana, guatemalteca, chuj o campesina; son procesos por los cuales la nacionalidad y el ideal de mestizaje, internalizado por los primeros y costosamente comenzado a asimilar por los segundos, tratan de definirse, pues pertenecen a una forma de *comunidad imaginada* (Anderson, 1993) en el que el ideal de progreso y la nostalgia, se presentan en un mismo discurso en las que el nacionalismo y las distintas políticas estatales se muestran paradójicas, pues a pesar de representar una forma ideal de nación y de progreso, tanto en México como en Guatemala, permiten a los chuj seguir imaginando que en ambas partes de las fronteras se puede encontrar una situación mejor de la que tienen. Esto genera una especie de *conciencia contradictoria* en lo que respecta a tener dos concepciones del lugar en el que se quiere o se debe estar.[94]

[94] La idea de conciencia contradictoria es un término gramsciano, pero en esta ocasión tomo la definición que De la Cadena (2004:22) hace del término. La conciencia contradictoria es "la coexistencia en las mentes individuales de dos concepciones del mundo. La conciencia contradictoria conduce a los individuos que rechazan conceptos esencialistas de la cultura como raza, a negar la existencia de jerarquías insalvables y de diferencias culturales inmanentes y, al mismo tiempo a adherirse a la legitimidad de las diferencias sociales creadas por los logros educativos. Esta contradicción, al converger con las formas dominantes de racismo, contribuye a la hegemonía".

El sentido estigmatizante de las ideologías nacionalistas ha logrado internarse en la mayoría de chuj mexicanos y se manifiestan por medio de sus *actitudes lingüísticas* o juicios de valor sobre una lengua A (español) como opuesta a la lengua B (chuj).[95] Sin embargo, éstas no siempre son de oposición a la LI; y las fronteras nacionales que se les han impuesto a sus hablantes se pueden borrar, por un momento, cuando la lengua chuj como *código emocional* (Hill y Hill, 1999) es compartida en la interacción social entre mexicanos y guatemaltecos.

3.1.4.- Hablar chuj para platicar toda la noche.

La primera vez que visité la antigua ranchería mexicana El Kokal, tuve la oportunidad de presenciar una pequeña plática que el grupo de investigación, al que acompañaba, entabló con uno de los primeros habitantes (vivos) del lugar y algunos de sus hijos mayores, todos ellos hablantes bilingües con el chuj como L1. La charla fue sobre la importancia de seguir hablando la LI y, a pesar del grado de ebriedad en el que los anfitriones se encontraban, fue significativo escuchar a uno de ellos cuando mencionó su experiencia de migración a la Ciudad de Playa del Carmen, Quintana Roo, y la identificación con sus compañeros de trabajo.

> Cuando estuve trabajando en Playa del Carmen había muchos guatemaltecos que hablaban el *dialecto*. Cuando vieron que yo entendía hablamos en chuj, hasta un Jumbo [refresco de cola de dos litros] me trajeron y movieron mi hamaca hacia donde estaban 'para que platiques con nosotros, toda la noche'. Éramos como hermanos, entonces hasta $500.00 pesos me prestaron (*El Kokal, 17 de noviembre de 2008*).

La cita es un punto de partida para observar cómo una persona en un contexto particular, a pesar de que puede definir a los chuj con los que convivió como guatemaltecos, él no puede definirse como tal, pues pertenece a otra nacionalidad. Sin embargo, es al momento de empezar a compartir el *código* lingüístico –reconocido por él como *dialecto* por haber internalizado que el chuj no tiene el mismo valor escrito y social que el español— que a ambas partes los hace retornar, por un momento, a un punto o lugar de origen que se está añorando. En esta situación "el español es el *código de poder* que da peso y autoridad a las emisiones para marcar la variación del tópico, mientras que la

[95] Sobre este tipo de actitudes lingüísticas en contextos fronterizos véase Hidalgo (1986).

lengua indígena está relacionada al *código de compromiso emocional* (Hill y Hill, 1999:96-122).

En un contexto de migración el cambio al uso de una lengua sentimentalmente más cercana que la *lengua nacional,* es el símbolo por el cual la identificación y la hermandad surgen para que sus hablantes se sientan como una sola familia. En el momento en el que la lengua se encarga de borrar las diferencias de prestigio lingüístico, nacionalidad y mitigar el poderío del español, los actores pueden hablar y expresarse de una manera que los define como un mismo *grupo sociocultural* independiente a la región o país de origen.

Para hacer más verídico el relato y para llevar al oyente a la situación mencionada, el narrador hace mención explícita de lo que le dijeron sus compañeros 'para que platiques con nosotros, toda la noche'. Con esta *cita directa* en la narrativa, la persona tiene como efecto que se escuchen otras voces, mediadas por su propia voz porque la palabra se cita, 'tal como se dijo', aludiendo a la descarga de la responsabilidad como autor de cualquier opinión expresada (Howard, 2007:75:76). En este sentido, el narrador no decidió actuar por sí solo, sino que hubo una estructura conversacional y situacional que lo llevaron a "hablar chuj toda la noche".

La anécdota invita a entender que el identificarse como chuj es un proceso en el que se puede observar que unos elementos persisten mientras que otras se modifican. El narrador sigue haciendo diferencia sobre su nacionalidad pero es la LI la que lo ayuda a afiliarse al grupo guatemalteco, no por nacionalidad, sino por pertenencia al grupo emotivamente cercano. Con este tipo de testimonios, es necesario no persistir en la idea de que los actores tengan un solo tipo de filiación social, sino *filiaciones múltiples* que se determinan a través de los distintos contextos en los que los actores y los diferentes grupos se encuentran inmersos (véase apartado 2.3).

Esto se puede observar cuando el chuj, es un recurso de seguridad comunitaria como lo fue en la búsqueda del refugio en el territorio mexicano o cuando esta misma seguridad obliga a los hablantes a dejar este elemento cultural, comunicativo y emotivo como lo es la lengua de filiación con el grupo de origen.

3.2.- El chuj en la seguridad comunitaria: el refugio y los problemas sociales.

La llegada de muchas familias chuj en busca de refugio a Tziscao en los años ochenta, fue un parte aguas en el reconocimiento y uso de la lengua chuj en Tziscao. La huída de

los chuj de sus comunidades guatemaltecas a México se acrecentó a finales de julio de 1982, a un número aproximado de 9000 personas, después de la masacre en el poblado chuj de San Francisco. Esta masacre es aún hoy una de las más recordadas por los chuj que buscaron refugio.

El antropólogo jesuita guatemalteco Ricardo Falla, el 19 de febrero de 1983, en el periódico español *El País* reportó el hecho en un artículo titulado "Así se asesina en Guatemala".[96] En este indignante y delicado contexto, a la llegada de las personas en busca de refugio la lengua chuj prácticamente estaba en desuso comunitario y en algunas familias se había quedado en el baúl de los recuerdos. Pero ante la situación de violencia y la búsqueda de la seguridad, la lengua chuj dejó de ser algo que señalaba el origen étnico y nacionalidad de las personas para llegar a cumplir con su función principal, la comunicación.

3.2.1.- Hablar una lengua es muy importante en la comunicación pero no cuando se está en peligro.

El desuso de la lengua chuj, en los años ochenta, en las comunidades mexicanas pudo revertirse, aunque por causas no gratas, gracias al *monolingüismo* en chuj o el *bilingüismo pasivo* de las personas en busca de refugio. Lo que propició que las personas que tenían, al menos conocimiento auditivo del chuj, comenzaran a utilizar la lengua para comunicarse con los recién llegados.

> [La lengua chuj] es importante porque con eso nos podemos comunicar perfectamente bien de lo que queremos hablar. En caso de Doña Eulalia […] cuando surgió el conflicto armado en Guatemala vino ella huyendo, casi llorando, y yo le contesté en el castellano pues sólo me movía la cabeza sin entenderme; y luego le hablé en chuj, empezó a llorar, a decirme lo que está pasando. Pues ahí entiendo que al hablar una lengua es muy importante en la comunicación. De esta manera nos

[96] Una versión resumida del mismo puede acercar al panorama que impulsó a salir del país de forma inmediata en busca de refugio. "Trescientas cincuenta y dos personas [según cálculos de los sobrevivientes], la casi totalidad de los habitantes de una pequeña aldea guatemalteca cercana a la frontera de México fueron muertas por el Ejército del general Ríos Mont el 17 de julio [de 1982]. El poblado es un caserío de sesenta ranchos de campesinos de habla mayence chuj, se llama San Francisco. Los principales testigos han sido dos hombres que cruzaron la frontera de México huyendo de los soldados guatemaltecos. Cuenta un testigo que uno de los soldados se arroja sobre un cadáver aún caliente, le saca el corazón y se lo lleva a la boca: "La gran puta, son como animales", dice en su español quebrado. La orgía de sangre [de hombres, mujeres y niños] duró desde la una de la tarde hasta las siete de la noche. La razón de esta política del Ejército y Gobierno de Guatemala es acabar con la guerrilla. Pero como esta goza de un respaldo popular tan difundido, especialmente en esta población indígena, entonces la estrategia consiste en quitarle el agua al pez. El pez es la guerrilla y el agua es la población civil".

> compaginamos tratándonos como hermanos porque nos entendemos (*Margarita Ramos, 5 de noviembre del 2008*).

La situación desesperante que atenuó la llegada de una gran cantidad de personas propició que los nacionalismos pudieran dejarse de lado para que, como forma de comunicación funcional y emotiva, los que estaban brindando apoyo a los recién llegados pudieran hacerlo de la mejor manera, pues en ese momento se trataba de "una migración de mayor flujo que lo tradicional, se trata de un tipo de migración diferente […] es población que emigra no para vivir mejor, sino simplemente para sobrevivir (Melesio, 1989:425). En ese momento no se estaba hablando de una migración en búsqueda de mejores oportunidades económicas, sino de un desplazamiento forzado en búsqueda de la supervivencia.

La lengua jugó un papel funcional, pues era la forma más viable para entablar comunicación con los recién llegados, además ayudaba a que comenzaran a emerger los sentimientos de ser un mismo grupo o *hermanos*, que las fronteras políticas habían tratado de separar. Sin embargo, el uso de la LI comenzó a quedarse nuevamente en el espacio privado en las comunidades y en los campamentos provisionales, cuando por razones de seguridad se volvió a prohibir su uso público.

> […] Realmente creo que sí hubo… bueno digamos que de evitar de hablar y hasta traje que viene la gente de Guatemala. […] Pero es en el momento que se cruza la línea pues…cuando uno pasa dentro de México[…] Pero eso fue cuando […] por seguridad de la gente porque también uno viene perseguido por los ejércitos y todo eso. […] Entonce' los mexicanos lo que… en algunos lugares cerca de la línea, ellos dicen 'no, pues no, que no hablen chuj, que no hablen en… que pongan ropa así como mexicano'. Hasta incluso hay algunos le dan así alguna ropita para que así se lo pongan pues, pero por una seguridad. (*Baltasar, San Lorenzo, 27 de Noviembre de 2008*).

Este fragmento muestra cómo las ideologías nacionalistas y las fricciones identitarias se borraron y dieron lugar a la solidaridad. Pero las constantes incursiones de elementos armados guatemaltecos propiciaron que no sólo las condiciones de inseguridad fueran para los recién llegados, sino también para los habitantes de las comunidades mexicanas aledañas a los campamentos.[97] Esto propició que los indexicales chuj como la lengua y el

[97] La Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) denuncia una incursión el día 26 de enero de 1983. Elementos armados provenientes de Guatemala incursionan al municipio de [La] Trinitaria en Chiapas, emboscan los campamentos de

vestido, no fueran sólo motivo de estigmatización nacionalista e indígena, sino que se volvieron el motivo de inseguridad, por medio de los cuales las fuerzas guatemaltecas se guiaban para encontrar a sus presas.

Las constantes reubicaciones y la interacción no siempre cordial, de más de una década de refugio, con los grupos étnicos o mestizos mexicanos hicieron que los chuj fueran señalados como *gente no ordinaria* en la región, [98] sobretodo porque "en el noventa y cuatro que el EZ se levantó hubo rumores sobre que habían sido los refugiados los que habían provocado o apoyado al movimiento pero no tuvimos nada que ver" (*Don Diego, 18 de marzo de 2008*).

Los mecanismos de control se hicieron evidentes y mientras, eran controlados por las autoridades para que tuvieran poca movilidad en el territorio mexicano. Algunas personas me comentaron que el levantamiento del EZLN en 1994,

> [...] asustó a mucha gente que luego corrió a Guatemala, pero en nada se pareció a los desastres que vivimos allá porque el Ejército guatemalteco pensó que quien proveía a la guerrilla eran lo grupos indígenas y tratando de exterminarlos pensaban que terminarían con ella; pero esto no fue así porque no teníamos nada que ver con ella (*Don Pascual, 29 de julio de 2008*).

Durante la época de refugio y ante la vulnerabilidad de su situación en el país, instituciones como la ACNUR y la COMAR, organizaciones no gubernamentales, grupos religiosos, entre otros; cada una a su manera y con su propia ideología, les proporcionaron herramientas mediante cursos de capacitación, escolarización, gestión de proyectos, para que tuvieran una mejor forma de desarrollo y organización social al momento de su naturalización o retorno a Guatemala.

Gracias a la fuerte atención que tuvieron en la época de refugio, la idea que México era un lugar que les proporcionaba seguridad y respeto a sus *derechos* llevó a muchos a decidir su permanencia en el lado mexicano. Pero llegó el momento en que se naturalizaron y que se enfrentaron a la realidad en la que se encuentra la mayoría de grupos indígenas del país, como la poca producción agrícola, poco acceso a los recursos

---

refugiados "Rancho el Rosario" y "La Hamaca", dejan un saldo de cuatro muertos y un secuestrado. Así mismo, para el día 28 de enero se produce un tercer ataque que el gobierno mexicano no confirma, asegurando que la frontera sur se encuentra en calma (Melesio, 1989:427).

[98] Erróneamente los primeros textos [así como los gobiernos y las personas en general] cuando hablan de refugiados parten de la premisa de que son necesariamente un problema. Los refugiados no son gente ordinaria (y se piensa) que requieren correcciones especializadas y una intervención terapéutica (*Traducción mía*) (Malkki, 1992:33).

naturales, la necesidad de buscar trabajo fuera de la región como Playa del Carmen, Distrito Federal, los Estados Unidos, así como la creciente estigmatización hacia su lengua y su cultura.

La mayoría de los padres de familia, en las nuevas comunidades, resolvieron que "ya no es necesario hablar chuj porque ya estamos en México". Mientras, en Tziscao y otras comunidades sigue rápidamente entrando en desuso. Esto a pesar de la emergencia de la solidaridad de los años ochenta. Los estigmas volvieron a retomar su cauce y no sólo en las comunidades antiguas sino en las nuevas. Pero es nuevamente la seguridad comunitaria la que hace emerger, aunque sea por un momento, el sentido de filiación chuj y la importancia de la lengua.

3.2.2.- El chuj no se habla en el altavoz pero es bueno hablar una lengua que nadie entiende.

La situación del chuj en las comunidades recientes es diversa, mientras en unas los niños todavía siguen hablando chuj a la hora de sus juegos (véase apartado 5.2.1), en otras los jóvenes sólo entienden lo que sus papás hablan, pero ellos contestan todo en español. En todas las comunidades de la región, se utilizan los altavoces eléctricos para pasar anuncios sobre próximas reuniones, productos en venta, la llegada de las enfermeras de la Secretaría de Salud.

En las comunidades con mayor vitalidad de la lengua (como Santa Rosa, El recuerdo, Loma Linda, entre otras) los anuncios se realizan en chuj, mientras que en las que ya no se utiliza tanto o se encuentran en colindancia con comunidades de *mexicanos* que hablan español, los anuncios se realizan en esta última lengua. Para mí el uso del chuj es un buen recurso para empezar a reivindicarlo ya que se vuelve totalmente pública y se comienza a ver un poco más su utilidad.

Cuando platiqué sobre la viabilidad del uso del chuj en el altavoz con una persona que era dueña de una bocina, me contestó "no, porque aquí cerca hay mexicanos y ellos también compran los productos que se anuncian". Yo contesté que "sería muy bueno hacerlos en las dos lenguas" y la persona me contestó "a la gente de la comunidad no le gusta; le da pena". Esta situación es desalentadora para los interesados en la lengua indígena, como yo, pues es una pauta más del proceso de desplazamiento de la lengua. Pero el *4 de octubre de 2008* la lengua chuj se escuchó por el altavoz en la comunidad.

El viernes 3 de octubre se realizó el desalojo, por parte de la fuerza pública, de campesinos que habían mantenido resguardadas, en señal de protesta, la zona arqueológica Chinkultic y la entrada al Parque Nacional Lagunas de Montebello. El desalojo tuvo su punto más crítico en las inmediaciones de la Colonia Hidalgo donde, a partir del medio día, policías y campesinos tuvieron enfrentamientos. Ante esta situación ninguna persona de las comunidades cercanas a la Colonia intentó acercarse. Para la mañana del sábado sólo se sabía que la tensión seguía y que al parecer había bastantes heridos y algunos muertos.

En la comunidad donde me encontraba decidieron dar un mensaje a todas las familias en chuj “no salgan de la comunidad hacia Hidalgo, parece que todavía se están enfrentando”. La misma persona que me había dicho que el chuj no se hablaba en la bocina se acercó y me dijo “qué bueno que hablamos una lengua que nadie entiende”.

En este momento el chuj recuperó un rasgo de funcionalidad para la comunidad, la protección y seguridad de los habitantes. Mediante este código, todos los chuj entendían, aunque no lo hablen, que nadie tenía que salir de la comunidad. En esta situación de seguridad comunal el chuj se volvió una *lengua secreta*. En ese momento se necesitaba de una lengua secreta “con la cual podamos comunicarnos entre nosotros mismos” (*Traducción mía*) (Anzaldúa, 1987:55). En este sentido, el emitir un anuncio en lengua chuj, aunque es una forma de *discurso público* que todas las personas que se encontraban cercanas de la comunidad podían escuchar, se convierte en un *discurso secreto* (véase apartado 3.1.1) que sólo va dirigido al grupo con el que se tienen algún tipo de filiación, en este caso étnica y lingüística, y donde los grupos y personas externas, tanto de la población en conflicto como la fuerza pública, no podían tener acceso, todo esto por razones de seguridad y solidaridad con el grupo de origen.

La lengua chuj ha tenido la funcionalidad para sus hablantes de poder ayudar a las personas que venían huyendo de territorio guatemalteco; asimismo ha ayudado a crear un ambiente de identificación y seguridad interna en la comunidad en un momento de tensión en la región. Su funcionalidad muestra que la filiación de sus hablantes puede negociarse en cualquier momento y que son los momentos de tensión en donde la lengua y su carga simbólica han sido signo de antinacionalismo, de lo indígena, de la inseguridad para sus hablantes al buscar su sobrevivencia y el código de seguridad interna de una comunidad. En un momento se dejó de hablar por cuestiones de seguridad al internarse el ejército

guatemalteco a las zonas mexicanas de refugio y fue por cuestiones de seguridad, contra una amenaza de represión estatal en la región, que la lengua se vuelve a usar.

La identificación por medio de la lengua puede ser variada, pero el papel que ha jugado en momentos de crisis ha sido singular. Al igual que lo anterior, varios de los recursos ideolingüísticos que pude observar en campo se relacionan con la construcción mítica del punto de origen de los chuj. Quienes son de ese lugar tienen un tipo de valoración a otras variantes dialectales y hacia la pureza de la lengua. Además, la relación del mito con la vida cotidiana, como la búsqueda de la persona ideal con la cual tener un buen matrimonio y la permanencia de la cultura, hacen que el tópico sobre el lugar de origen no pase desapercibido.

3.3.- El origen del "mero" chuj: San Mateo, Ixtatán.

Los mitos forman parte fundamental en la construcción del ideario histórico de cualquier grupo social y con ello parte de la identidad diaspórica que surge por la situación de movilidad territorial en la que se encuentra los integrantes del grupo (véase apartado 2.3). En el caso chuj, a pesar del desplazamiento cultural y lingüístico del que han sido objeto, la importancia del mito sobre su diversificación, aún hoy sigue siendo singular, sobre todo, cuando se trata de diferenciarse de otros grupos chuj u otros grupos mayas.[99]

Hablar de la lengua y la cultura chuj en México es hablar de su proceso de migración forzada en los años ochenta, lo que hace que se hable de contextos múltiples de filiación, pero para los chuj mexicanos, es de gran importancia hablar sobre la lengua y cultura original, pues es como una forma de remarcar la originalidad y pureza de la lengua y cultura a la que pertenecen. Una de las formas principales sobre esta forma de legitimación, de acuerdo a sus ideologías de pertenencia (Van Dijk, 2006), es a partir de la variedad dialectal chuj en la que se habla, que a su vez está relacionada con su punto de origen histórico en Guatemala.

La variedad dialectal del chuj en Guatemala, tanto de San Mateo Ixtatán como de San Sebastián Coatán, se encuentra muy bien diferenciada entre los chuj mexicanos tanto

[99] Cabe señalar, que la referencia a dicho mito sólo lo pude escuchar cuando se hizo referencias a la lengua que se habla relacionada con la historia del grupo o para entablar cierto tipo de relaciones sociales. En el caso religioso, que abordaré en el siguiente capítulo, se hizo referencia al mito de la Torre de Babel con su respectiva reinterpretación chuj, que aunque pueda estar plagada de elementos propios de la cultura, su carga ideológica principal es el catolicismo.

de primera como de segunda generación.[100] La movilidad de los chuj fronterizos hacia la zona mateana llega a ser constante, ya sea por cuestiones familiares, por la búsqueda de médicos tradicionales "del sacerdote o autoridad a San Mateo, porque él tiene contacto con Dios y la gente va a consultarlo para después regresar al cerro milagroso con sus ofrendas" (*Notas de campo, 18 de marzo del 2008*).[101]

La cercanía con Guatemala ha permitido que varias cuestiones relacionadas con la cultural chuj sigan manifestándose en las comunidades mexicanas. Sin embargo, los hablantes que se encuentran en Campeche llegan a ser muy sensibles en la identificación de las mezclas o la conservación de una variante dialectal y, a partir de eso, crean juicios metalingüísticos con respecto a sus hablantes: "el chuj que yo hablo es mezclado con el chuj de San Mateo y San Sebastián no sé cuál es cuál en el momento de hablar, y cuando estuve con un líder comunitario en Campeche dijo que yo no era cien por ciento chuj porque tenía mezcla" (*28 de julio de 2008*).

El purismo hacia la lengua chuj presentado al relacionar el habla mixta del hablante con su filiación con el grupo de origen no es percibido, porque la adquisición de las mismas se debió a que cada uno de sus papás habla una de ellas, y la tercera lengua que el habla (la mezclada) fue parte de su *socialización primaria*; es decir, en el momento de "el proceso por el cual un individuo deviene miembro de una sociedad durante su niñez" (Berger y Luckmann, 1968).[102] Y en el momento de su socialización primaria el hablante "mezclado" se encontraba en un campamento de refugio, en donde además de las dos variedades dialectales, también se interactuaba con hablantes de otras lenguas mayas.

Los juicios metalingüísticos que el líder chuj de Campeche hace al hablante "mezclado" pertenecen al proceso de *socialización secundaria*, que es un "proceso posterior que permite al individuo introducirse en nuevos sectores e iniciarse en las cosmovisiones de su propia sociedad (Berger y Luckmann, 1968).[103] Aunque el hablante es consciente de que tiene una variedad mezclada del chuj, su *inconsciencia* en el uso de ella es natural, pues fue la lengua que él adquirió. Y los juicios hacia lo que es un hablante

---

[100] La reubicación de varias familias en el estado de Campeche puede estar propiciando una nueva variedad dialectal, tal vez con el desarrollo de una variedad más conservada por el poco contacto con otras comunidades chuj o una variedad más hispanizada por el alto contacto con comunidades donde la lengua franca es el español. Por su parte, las comunidades chuj de Chiapas, debido a su condición fronteriza y alto contacto con las comunidades chuj guatemaltecas de las dos variedades, pueden estar presentando otras variedades.
[101] Véase Limón (2007).
[102] Cit. por Garma (2000:86).
[103] Cit. por Garma (2000:86).

de un chuj puro, los adquirió cuando comenzó a entender la cosmovisión socio-cultural del grupo.

Los hablantes alejados de la frontera pueden diferenciar muy fácil las variedades dialectales, pero los chuj fronterizos también lo son sobretodo porque el uso de una frase puede tener significados parecidos, pero no idénticos entre ambas. Por ejemplo, un día que visité a unas personas para realizar una entrevista, el nieto de los señores con los que platicaba jugaba con mi mano y yo le dije *emanh chotan,* mi idea era decirle "siéntate" señalándole el espacio que estaba a mi lado. Pero en ese momento los señores me dijeron "quién le enseñó eso, eso es de San Sebastián" y que lo que yo había dicho, *emanh chotan,* "quiere decir 'siéntate en cuclillas" en la variante de ellos, la de San Mateo. Para decir la idea que yo tenía la frase que debía utilizar es *emanh k'ojan* "siéntate (en una silla, banca, etc.)" (*Nuevo Porvenir, 26 de noviembre 2008*).

Estas diferencias encuentran un sustento mítico-ideológico en el plano de la tradición oral y, aunque en México los chuj han ido dejando algunos rasgos culturales como el vestido, algunas festividades o formas de socialización, la tradición oral todavía tiene una fuerte carga identitaria y emocional en los chuj mexicanos. El origen de la diferencia entre las dos variantes dialectales del chuj (mateana y coataneca) puede encontrarse en el relato de *la guerra de la sal:*[104]

> La tradición oral relata que mucho antes de la Conquista de los españoles (quizá alrededor del 400 d. C.), mateanos, coatanecos y tojolabales convivían en el mismos espacio territorial (en las inmediaciones de lo que ahora es San Mateo). Pugnas por asentar la autoridad de uno y por causas por las que al final los mateanos se quedaron y los otros migraron; sin embargo, con ambos pueblos mantienen y reconstruyen sus relaciones. […] Los chuj de *Wajxaklajunh* (sitio donde se ubica una pirámide en la cabecera municipal de San Mateo Ixtatán) tenían una situación de privilegio por su posición de las minas de sal. Consignado por los primeros españoles en arribar a la región Ystapalapan ("lugar de la sal" en náhuatl) y años más tarde como Ystatlán (o Iztatlán, "abundancia de sal" en náhuatl) (Limón, 2008:91).

El relato sobre la diversificación es poco conocido entre las nuevas generaciones, pero para los adultos y ancianos sigue teniendo importancia. A partir de la diversificación mítica es que el chuj de San Sebastián tiene una connotación específica para la mayoría de mateanos mexicanos:

[104] Un estudio etnohistórico importante que aborda esta historia más ampliamente se encuentra en Piedrasanta (2009).

> Y –Usted ¿no sabe alguna historia o algún cuento de cómo se relaciona *el pueblo chuj* con el pueblo de San Sebastián?
> María –Pues no únicamente se que los de San Sebastián Coatán y los migueleños [acatecos] son unas gentes malas. Son delicados. En caso de nosotros somos muy buena gente, tenemos parte débiles siempre y cuando somos tratados (*Kilómetro 15, 5 de Noviembre de 2008*).

En este fragmento de entrevista, tanto el entrevistador como la entrevistada, son hablantes de la variedad mateana. Cuando él hace la pregunta sobre alguna relación del "pueblo chuj" con el pueblo de San Sebastián, el pueblo chuj es considerado en este fragmento y en muchas otras ocasiones del "mero" San Mateo. Para los hablantes de esta variedad y con resonancia al mito de diversificación, este es el chuj original.

Por su parte, la entrevistada hace referencia a la personalidad de los hablantes, mientras los chuj mateanos son "buenas gentes" los de San Sebastián, que no son mencionados como chuj, y los hablantes de otra lengua son "malas personas"; es decir, lo contrario a ellos, por consiguiente, lo "Otro" que no forma parte del grupo con el que estas dos personas reconocen su filiación chuj, el mateano. El relato coincide no sólo con la diferencia que los hablantes perciben de las variantes dialectales, sino que llevado al plano del discurso identitario en el que generalmente se tiende a oponer puntos de vista, relaciones sociales, de género, entre otros, se puede ejemplificar con un tema de la vida cotidiana, lo que hipotéticamente serían las consecuencias de casarse con un chuj de la otra variedad y donde esto es relacionado directamente con la importancia de una lengua, y donde el mito tiene una resonancia importante ya sea por relación directa o por coincidencia.

3.3.1.- Con la lengua nosotros nos identificamos de qué tipo somos.

La forma en que los miembros de un grupo se pueden identificar como diferentes a otros a pesar de compartir ciertos elementos culturales, no pueden ser percibidos sólo en un nivel abstracto en el que las dicotomías conceptuales sean las que determinen dicha identificación. El análisis estructuralista de un mito puede ayudar a establecer dichos niveles conceptuales, pero en la vida cotidiana el mito y sus dicotomías son llevados a un nivel afectivo en el que la subjetividad del actor no puede clasificarse de la misma manera.

En este sentido, algunas personas chuj han tenido experiencias propias que coinciden de alguna manera con el mito de diversificación. El referente o el punto que ellos

toman como base para explicar porqué es importante conservar, en las relaciones de parentesco, la filiación con el grupo de origen o grupos afines permite observar la permanencia de una lengua y cultura ancestral que permite conservar la *pureza* pero también donde se puede encontrar un equilibrio en la vida personal.

> Y –De su punto de vista como ve usted ahora ¿es bueno seguir hablando la lengua o ya no?
> M -Para mí es bueno de no perder la lengua porque con eso nosotros como persona nos identificamos de qué tipo de persona somos o qué clase de cultura donde pertenecemos como personas. En esta parte es muy delicado de olvidar la lengua porque aunque nos parecemos iguales de rostro pero somos diferentes por semillas, origen o raza. Un ejemplo, si usted se casa (*entrevistador*) con una de San Sebastián Coatán no está bien seguro tu felicidad porque no te va a entender, ni te va a mantener bien porque eres de otra clase. Y si un tu hermana se casa con uno de San Sebastián Coatán pues ya fue engañada por lo bonito que es el hombre, pero su corazón no sabes qué piensa de ti y por esta razón no vas a poder vivir bien, por las mismas condiciones de vida. Aunque parecemos igual de rostro pero siempre tenemos algo que nos identifica que no somos de la misma […] esto es la clave de no podernos a unir. ¡Mira! la semilla de los de San Mateo son los mejores porque el hombre tiene más amor a su esposa y la mujer demuestra cariñosa su amor con el hombre, en esto hay una gran felicidad. Pero si tú te casas con una de San Sebastián pues te tratará como un niño que únicamente serás como compañía sin tenerte confianza. Aunque la mujer es muy guapa, de buen cuerpo, eso es lo de menos, pero tu mantención es pésima porque no te va a dar de comer pues “aguante el hambre como hombre” pues sólo se dedica paseando y el aseo de la casa es una cochinada. La puerta de la casa abierta, los puercos y los perros adentro cuidando la casa. ¿Tú crees que esto es una vida correcta? no es completamente agradable porque no es de nuestro mismo pueblo. (*Traducción chuj- español, Don Marcos, 79 años, El Quetzal, 3 de noviembre de 2008*).

El punto de vista de Don Marcos hace notar que el purismo lingüístico puede ser un factor importante para la permanencia de la lengua chuj matenana, pero la realidad de las comunidades chuj mexicanas es la interacción cotidiana de varios grupos étnicos mayas y donde su condición como chuj también es valorada, por lo que su referente socio-histórico sigue en Guatemala. Don Marcos ha vivido dentro de esos contextos multilingües y de frontera, donde las negociaciones identitarias responden al contexto específico de los actores: “con mucha intención quise casarme con una de nuestra misma raza, pero no tuve suerte porque para ellos ya soy de *otra cultura* por *ser mexicano*” (*Traducción chuj-español*). La mejor mujer que encontró en su vida, al no poder haber estado casado con una chuj mateana, es la siguiente:

> Yo tengo varios hijos hay como unos diez porque tuve varias mujeres. Tuve cuatro hijas con una margariqueña [Las Margaritas] que es tojolabal. Ella es comprensible humilde como los chuj. Come yerbas, no lo desprecia, te comprende lo que pides y además ella come igual que uno, ella nunca me abandonó. Me cuidó como se debe pero desafortunadamente ella se murió […] y me quede con mi actual esposa, pero es de sangre cuataneca, por sus abuelos lo hablaban el San Sebastián. Entonces por esta razón no nos comprendemos porque su papá de ella es solomero [acateco] y la mamá es de San Sebastián, es una sangre de mezcla y es muy fuerte para soportarlo esto (*Traducción chuj-español*).

Dentro del relato de la sal, según me comentaron, "los tojolabales fueron los que habían quedado entre los de San Sebastián y San Mateo, pero al ser muy pacíficos no quisieron tener más problemas y se fueron hacia el norte a fundar por una zona que actualmente pertenece al Estado de Chiapas y está poblada por tojolabales". El final de este fragmento muestra que Don Marcos no lleva buena relación con una mujer con orígenes coatanecos. Pero la relación de su vida con el relato de la sal tienen muchos aspectos que hacen pensar que la tradición oral aún permean en las IL de los hablantes, y que la veracidad (véase 2.5) de la historia de Don Marcos pertenece al mundo y a la realidad en la que él vive e interactúa y donde su filiación la ha podido llevar a distintos planos de su vida social.

El encontrarse en el lado mexicano, significa para muchos chuj el quiebre o la perdida de la cultura original característico de una identidad diaspórica (Brah, 1996). San Mateo representa el lugar donde la cultura, la lengua y la vida cotidiana chuj aún se conserva. El lazo afectivo con el territorio chuj original hace que muchos ancianos pidan a sus familiares que después de su muerte, sean enterrados en su Aldea natal para "poder regresar a su lugar y estar en su tierra para siempre" (*Doña Estela, 22 de septiembre de 2008*). El retorno al lugar de origen puede ser entendido en lo que Liisa Malkki (1992:26) llama *identidad naturalizada*, que está fuertemente arraigada en personas que permanecen fuera del lugar de origen después de salir en busca de refugio, y que con un sentido metafórico de la botánica en donde gran parte de la filiación, metafóricamente se deriva de su enraizamiento al lugar, con la Madre Tierra.[105]

[105] […] las cenizas o cuerpos de las personas que han muerto fuera de la tierra, rutinariamente son transportados de regreso a su 'lugar de origen', a la tierra donde el árbol genealógico de sus ancestros crece. Cenizas a cenizas, polvo a polvo: en la muerte, también las tierras nacionales o nativas son importantes (*Traducción Mía*) (1992:25-26).

La situación en la que en la actualidad se encuentran los chuj mexicanos fue metafóricamente ejemplificada por uno de ellos “estamos como una muñeca de cerámica que se rompió y nuestro trabajo es reflexionar en cómo podemos colocar sus piezas nuevamente” (*Don Diego, Ejido Tziscao, 2 de agosto de 2008*). Para hacer estas reflexiones los grupos chuj toman como referencia lo que pasa y lo que se hace en la zona chuj guatemalteca. Por ejemplo, los chuj mexicanos prácticamente han dejado de usar la numeración en chuj, y ahora utilizan más los números en español, y cuando escuchan que alguien lo utiliza (en general en la traducción de textos al chuj) se confunden sobre el número que se dijo. Con fenómenos como este, ellos expresan que sólo “lo chaporreamos nuestra lengua ya no somos legítimos hablantes”, “somos hablantes pero no sabemos contar” (*Traducción chuj-español, conversación grabada, Nuevo Porvenir, 15 de octubre de 2008*).[106]

Los legítimos hablantes son los que se quedaron en Guatemala. La legitimidad y pureza con que se considera a lo chuj guatemalteco hace que para los pocos proyectos de mantenimiento y revitalización lingüística se utilicen textos hechos allá, como la traducción de la Biblia en Chuj o se busquen los materiales y la validación de la Academia de Lenguas Mayas en Guatemala.

El mito de la diversificación permite tener una explicación histórica para los chuj de la variedad mateana. El mito como respaldo histórico se da porque “se cree totalmente en él y esta creencia tiene un fundamento tan poco racional [más emotiva y subjetiva] como el de la creencia en el tiempo cíclico y en el mito del eterno retorno (Leplantine, 1977:54). En este sentido, el mito de la diversificación ayuda a la explicación histórica, al igual que para los chuj católicos la reinterpretación del mito de la Torre de Babel servirá para explicar la importancia de ser multilingüe. La coincidencia que el mito sobre el punto de origen chuj tendrá con algunas parábolas bíblicas servirán para que los feligreses chuj se sientan identificados con la palabra de Dios, como lo puede ser la idea del retorno del Profeta Jeremías (véase apartado 4.1.4).

En general, los chuj mexicanos escuchan las estaciones de radio guatemaltecas, en las que se pueden escuchar muchas lenguas mayas, pero el chuj aún no. Esto es lo que Don Pedro dice que le interesa al escuchar la radio:

[106] Véase (apartado 5.3).

> Yo siempre escucho mucho la radio de lo que es […] de la Academia de Guatemala pues hay muy interesante ya… yo me pongo atención a eso. Porque ahí se hace respetar lo que es la cultura y lo que se hace respetar lo que es la idioma (Linda Vista, *25 de septiembre de 2008*).

.

El chuj todavía no tiene un uso en la radio, pero a pesar de esto, para los hablantes mexicanos es muy importante escuchar que hay maestros bilingües y una academia de lenguas mayas, ya que en lado mexicano aún no hay profesores bilingües en chuj ni se tiene conocimiento de que existe el INALI y una institución chiapaneca encargada del fomento de las mismas, CELALI (véase apartado 5.1).[107]

Con los puentes que se han tejido a través de los medios de comunicación con las comunidades guatemaltecas y la constante movilidad entre familiares, además de la importancia cultural que representa para muchos de los chuj mexicanos, la zona chuj guatemalteca seguirá siendo el territorio mítico de origen "es la comunidad centrada en la formación de tradiciones y memorias, es la unión mítica de la raíz de un pasado perdido, un pasado que ha sido desintegrado, pero de donde se conciben los fundamentos de la cultura y la identidad étnica" (*Traducción mía*) (Morley y Robins, 1993:7-8).

El origen mateano seguirá siendo añorado. Sin embargo, ante la constante inmersión de los chuj a otros contextos de trabajo que exigen su migración por falta de recursos económicos, la conversión religiosa, la educación formal, nuevas políticas estatales, entre otras, han provocado que los chuj tengan que seguir negociando su forma de ser y de identificarse como tales, manteniendo, reorganizando o desechando algunos elementos culturales.

3.4 - Nuevas formas de definir lo chuj.

La llegada de las religiones protestantes, el reconocimiento de los derechos culturales, la introducción de nuevas tecnologías, la movilidad hacia los Estados Unidos, entre otros factores; han permitido que los grupos de filiación chuj se encuentren al *margen de una paradoja* en la que se transforman como "una persona y al mismo tiempo se conservan como otro" (Rosaldo, 1991:167).

Esta paradoja, lejos de ser un aspecto negativo, está comenzando a generar un proceso de *actualización identitaria* o *proceso de reetnización,* es decir, está permitiendo el inicio de movimientos de recuperación cultural que protagonizan cierta parte de la

[107] Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena.

colectividad étnica preexistente, pero cuya presencia social había estado un tanto oculta por la ausencia de manifestaciones ideológicas explícitas (Bartolomé, 1995:52). Asimismo, los contextos emergentes con características *mixtas* comienzan a modificar aspectos culturales, como el desuso de la LI y la modificación de algunas prácticas como parte de la conversión religiosa a otros sistemas religiosos. Para muchos esto significa la pérdida del *respeto* y la *costumbre*, para otros la necesidad de mejorar sus condiciones de vida. Pero las negociaciones identitarias, como veremos más adelante, no sólo están cargadas por la ideología del rescate cultural, sino también por las relaciones de poder.

Como ya había mencionado antes (Capítulo I), la vitalidad y presencia chuj en México se debe, en gran medida, a la llegada de muchas familias en busca de refugio en los años ochenta. Ahora, algunos de ellos explican una más de las paradojas que como *indígenas, ex-refugiados*, *guatemaltecos, mexicanos* o *naturalizados*, tienen que seguir renegociando:

> Para mí el conflicto y el refugio tiene dos caras. […] La mala es que estamos perdiendo la cultura, *nuestras* familias se dividieron y *tuvimos* que salir de nuestra tierra. […] La buena es que estoy valorando a mi cultura y a mi familia. Por eso no me he ido a los Estados (Unidos). […] Porque en México estamos un poco mejor que en Guatemala. (Diego, Nuevo Porvenir, *28 de julio de 2008*).

Las formas de filiación de los chuj que están en México siguen teniendo las diferentes paradojas que tuvo el propio conflicto, y lo que genera la conciencia contradictora (De la Cadena, 2004). El recurso de ver la pérdida de la cultura se encuentra en estrecha relación con el lugar de origen de la misma, y su relación mítica y de enraizamiento seguirá figurando. Al mismo tiempo, estar fuera de ese territorio e ideal cultural, al encontrarse de este lado, es cuando la valorización y la reflexividad en torno a la cultura y la familia se presenta, pues es identificando a la otredad cuando la identificación de un *yo* o *nosotros* toca sus niveles más altos de reflexión étnico-social. Atender las condiciones de *veracidad* o subjetividad del fragmento, la decisión del *no retorno* a ese territorio cultural es porque, como antes mencioné, las personas expresan que “da vergüenza el qué vayan a pensar los que sí permanecieron allá”, pero también porque antes de su *reflexión étnica* se encuentra la *reflexión familiar* de bienestar.

Aunque en México los chuj tengan condiciones económicas bajas, posesión de tierra limitada y servicios públicos no tan eficientes, se encuentran “un poco mejor” y

además como muchos padres de familia y muchachos de las comunidades dicen "es más fácil de aquí (México) llegar a los Estados [Unidos] porque sólo nos falta una frontera". Después de formar parte de una migración forzada a México, que hizo que los chuj se encontraran a los márgenes de las paradojas en cuanto a sus reflexiones de filiación sociolingüística, los chuj, al igual que los miembros de otros grupos indígenas, se encuentran sumando nuevas formas de identificación promovidas por una nueva hola migratoria con características económicas que si bien no son forzadas, la migración no es siempre algo que ellos deseen. Y lo cuál es interpretado por los adultos y ancianos como una de las fuentes de la pérdida de la lengua y el respeto.

3.4.1. La pérdida de la lengua y el respeto.

La zona fronteriza en la que habitan los chuj, así como las demás zonas fronterizas de Chiapas, se caracterizan por la movilidad e interacción de más de dos grupos étnicos de la familia de lenguas mayas y con migrantes centroamericanos. Durante el período de refugio varias personas aprendieron una o más lenguas a parte de la lengua de su grupo y el español. Es el caso de la persona que durante toda mi estancia me acompañó que habla dos LI además del chuj y el español.[108] El contexto multiétnico, muchas veces de monolingüismo en LI, propició que el contacto entre grupos, produjera una *identidad colectiva de refugio* para la toma de decisiones[109] y donde el multilingüismo tuvo su mayor auge, sobre todo, por la unión matrimonial de personas de diferente grupo de origen; aunque el español como código de seguridad y de poder nacional comenzaba a hacer que mucha gente comenzara a reflexionar más sobre la utilidad y prestigio de su lengua.

Con la naturalización y ubicación de las nuevas comunidades comenzó a emerger lo que Verónica Ruiz llama *identidad residencial*,[110] con lo que se reforzó que en los

---

[108] Él y en las comunidades me identificaba como *ix kaxlanh* "mestiza" y muchas veces en otras comunidades fronterizas mestizas fui identificada como *mojadita salvadoreña* (migrante indocumentada). Los chuj están acostumbrados a los antropólogos, lingüistas, ingenieros, etc., las comunidades mestizas no tienen mucho contacto con los primeros sólo con los ingenieros, por lo que mi apariencia no era de profesionista.

[109] La situación de emergencia y la vida en el refugio, en continuo peligro de muerte ya fuera por hambre, enfermedad o violencia militar, exigió en la población refugiada integrar su continuidad a una dimensión política más refinada. Los refugiados construyeron una red importante entre los campamentos que les permitió discutir constantemente su situación generando una identidad colectiva como refugiados guatemaltecos, que pusieron en acción al negociar con las instancias oficiales para que se les consultara en la toma de decisiones (Ruiz, 2007:131-132).

[110] El refugio reforzó por una parte, la existencia de un sentimiento de pertenencia a una comunidad residencial, y por el otro, la capacidad organizativa de la población refugiada; dicho sentimiento de pertenencia comunitaria y de identidad local se fue fortaleciendo conforme la población se iba haciendo consciente de sus derechos humanos, políticos y sociales, tanto por su localidad de refugiados, como por ser mexicanos. […] Es una forma de identidad local, asociada al lugar donde se vive, por lo que es también una identidad residencial (2007:132).

contextos organizativos de las comunidades se comenzara a trabajar por el bien de la comunidad, que es su nuevo espacio socio-cultural. Por lo general, en las comunidades donde dos grupos étnicos conviven, cuando se trata de gestionar un proyecto, por ejemplo educativo, se pretende que vaya dirigido a ambos grupos y no a uno solo. Sin embargo, poco a poco el multilingüismo en lenguas mayas comienza a dejarse de lado y la *lengua franca* de las comunidades empieza a ser el español. Por ejemplo, en las reuniones, en comunidades con mayoría chuj, de mujeres que reciben el programa federal *Oportunidades*, realizan la reunión en español porque hay mujeres que no hablan el chuj, aunque muchas de ellas sí lo entienden.

El proceso de *reorganización comunitaria* y *étnica* que estas nuevas comunidades están viviendo, tiene un factor más que ha modificado sus interacciones socio-culturales como la migración masiva de jóvenes y padres de familia a otros estados de la República o a los Estados Unidos. Esto ha propiciado el cambio de roles en las comunidades y ahora las mujeres pueden ser agentes municipales para cumplir con el cargo a nombre de su esposo. Los hijos varones que se quedan en la comunidad se encargan de la siembra, cosecha y el corte de leña, aunque en ausencia de ellos las madres de familia y las hijas se dedican sobre todo a lo tercero. En el extracto sobre las paradojas del conflicto, también se hace referencia a que el valor de la familia ha hecho que la persona no migre a los Estados Unidos. Para las comunidades chuj, al igual que otros grupos étnicos, la migración es parte fundamental de la desintegración familiar y comunitaria, y la *pérdida de la cultura* y *la costumbre chuj* pero, sobre todo, del *respeto*. Aquí, la *nostalgia* por el lugar de origen y la pureza de la lengua, es un vehículo de formas sociales que tendrán discursivamente las formas de búsqueda del *respeto* (*Traducción mía*) (Hill, 1992:263).

La pérdida del respeto por parte de los jóvenes que migran, es un factor importante que es visto por los adultos como la pérdida de las tradiciones chuj. Así también llegan a considerar a la educación formal (véase capítulo V). Al margen de las paradojas es interesante observar cómo en comunidades poco comunicadas o que tienen un servicio de energía eléctrica poco regular, ya sea por las condiciones climatológicas o el alejamiento

geográfico, se pueden reunir jóvenes que ya han tenido la experiencia de haber migrado o que van todavía al bachillerato.[111]

Los jóvenes, tanto hombres como mujeres, en las comunidades donde ya los niños no hablan chuj, se comunican en español. En el caso de los hombres la forma de vestir y cortarse el cabello es similar a los jóvenes de la ciudad, pero a pesar del cambio que han dado, les sigue gustando tocar la tradicional marimba o "ir a tirar pájaro",[112] saben los caminos que deben seguir para no perderse en el monte y, cuando están en grupo y se les pregunta, ¿cómo se dice "me gustas" o "te quiero" en chuj? Ellos, sin pena y rápidamente, contestan "*tz'och hin gana t'ayach*".

El proceso que están viviendo los jóvenes puede ser considerado como la pérdida de la cultura, el respeto y la costumbre. Sin embargo, habría que preguntarse qué es el respeto y qué es la costumbre para los padres de familia. Los jóvenes están en contacto constante con la cultura occidental y han tomado muchos elementos de ella, pero siguen haciendo muchas cosas que caracterizan la vida cotidiana chuj.

Para la mayoría de ellos su primera lengua fue el español y el contacto con la comunidad los ha llevado a ser bilingües pasivos en lengua chuj. Asimismo, comienzan a cuestionar algunos cánones sociales por ejemplo, algunas mujeres ya salen a trabajar a la ciudad, otras ya no se casan muy jóvenes y muchos jóvenes dejan de dedicarse por un momento al trabajo agrícola para trabajar en otras actividades como la albañilería, pero regresan en épocas de fiestas comunales o sólo salen por dos o tres meses a alguna ciudad para "traer dinero" y siguen con el trabajo cotidiano. En estas idas y vueltas entre lo propio y lo ajeno, y tomando en cuenta que las culturas son dinámicas así como los procesos de filiación, los jóvenes parecen estar más que en una pérdida cultural, en una *resignificación cultural*, es decir, no en un cambio cultural sino en "la adquisición de un conjunto de competencias sociales que amplía el espectro de significaciones posibles de la cultura indígena en el medio urbano y en las regiones rurales en función de los contextos interactivos en los que los integrantes se muevan" (Martínez, 2007:20).

Los adultos hablan sobre la pérdida de *la tradición* y la lengua y en consecuencia de la pérdida del respeto. Al respecto, algunas organizaciones de origen chuj han creado espacios para la concientización de algunas personas sobre la importancia del "rescate

[111] Es decir, conocen la mayoría de programación de los canales de televisión abierta, escuchan la música más popular del momento, entre otras cosas.
[112] Cazar aves con una resortera.

cultural" y donde algunos de sus *integrantes centrales* "comienzan a rescatar prácticas como el consejo de ancianos, visten huaraches y se sienten orgullosos de ser indígenas a pesar de que no hablan la lengua" (*Encargado de Sección de Educación de organización agroecológica, 15 de marzo 2008*). En una de las reuniones de una de estas organizaciones, utilizando por analogía el ejemplo de las *semillas transgénicas,* uno de los integrantes dijo: "es la responsabilidad de los padres enseñar a los hijos cosas buenas, si la semilla se echa a perder no podemos creer que aunque ya es híbrida, ya es mejor" (*Ejido Tziscao, 8 de noviembre de 2008*). Desde esta perspectiva, para lograr cosas buenas en los jóvenes, de acuerdo con algunos integrantes de la organización, se necesita una cultura y lengua chuj pura que "no utilice el español".[113] En este sentido, hablar de una lengua mezclada es referencia al problema del respeto (Hill, 1962:265) y hablar de resignificación cultural en los jóvenes un problema de pérdida de la cultura.

La ideología purista en cuanto a la lengua y a la cultura puede ser en todo momento reivindicatorio (véanse apartados 5.2 y 5.3). Pero en el caso de los jóvenes que comienzan a rechazar lo chuj por haber migrado o estudiar, tal vez no estén rechazando a la cultura y lengua en sí mismas, sino que se encuentran ante dos niveles hegemónicos en los cuales tienen que interactuar. En primer lugar, los niveles *hegemónicos capitalistas* y *nacionalistas* recibidos por medio de la escuela y la sociedad mestiza; y en segundo, el nivel *hegemónico* que puede llegar a tener la *tradición* chuj por parte de quienes se dedican a transmitirla y regularla (los adultos), pues hay que recordar que la tradición es "una selección deliberada y procesos conectados con los cuales se ofrece lo histórico y la ratificación de un orden [de poder] contemporáneo" (*Traducción mía*) (Williams, 1985:116), por lo que los mismos movimientos reivindicatorios tendrían que replantear que lo que se justifica como propio del grupo y contrahegemónico puede ser un movimiento hegemónico, pues aunque no lo detenta el Estado, sí lo está impulsando un grupo específico de personas y no todos los chuj.

Si bien los adultos son los que generalmente señalizan lo que los jóvenes han perdido, también los adultos han modificado sus aspectos socioculturales lo que no ha implicado dejar de tener una filiación con respecto a la lengua y a Guatemala.

3.4.2.- Nos sentimos mexicanos, de Guatemala y de Chiapas.

[113] Véase Cameron (1995).

Los jóvenes no son los únicos que están viviendo la resignificación cultural pues los padres también lo llegan a experimentar en un proceso identificación variado y el cual es notorio y definido por ellos mismos en los contextos interaccionales más informales y tal vez menos tomadas en cuenta por los investigadores, pero muy importantes a nivel familiar, como lo son los partidos de fútbol.

En un sentido esencialista el fútbol es un elemento no propio de la cultura chuj, de características occidentales y cuyo fin en gran medida es promover el consumismo, por lo que todos los interesados en la cultura chuj tendrían que estar en desacuerdo con que esto se vea en las comunidades. Pero partiendo de la idea de que los grupos sociales no están aislados y que los partidos logran emocionar de singular manera a los adultos, jóvenes, niños. Más que un rechazo habría que ver cómo esto influye en los procesos de identificación con los chuj y todo lo que ello conlleva como lo es la nacionalidad.

En una de las nuevas comunidades chuj pude presenciar varias veces cómo por la tarde, algunas familias se reunían en una casa para ver jugar a su selección de fútbol, la *selección mexicana*. Algunos días, en general los sábados, la emoción era por ver jugar a su equipo nacional preferido, *las Chivas del Guadalajara*. Cuando yo pregunté, a los integrantes de la familia, porqué *las Chivas* era su equipo preferido y porqué la emoción por la selección mexicana de fútbol, me contestaron “es que en las chivas no hay extranjeros. Puros mexicanos” (*1 de Noviembre de 2008*). Esto me sorprendió, pues siempre había escuchado la nostalgia por su territorio cultural en Guatemala. Uno de mis interlocutores se rió y dijo “nada más somos mexicanos cuando juega la selección” y la mamá contestó “nos sentimos mexicanos, de Guatemala y de Chiapas”. Con este tipo de declaraciones y sus actitudes ellos muestran que vivir en la frontera y después del refugio, una sola identificación étnica o nacional no sirve en un contexto donde la propia frontera cuestiona la autenticidad y el purismo cultural (véase Hernández Castillo, 2001).

En este sentido el proceso de filiación chuj se negocia, no sólo con el ser indígena sino con otros elementos como la nacionalidad, la región, entre otras. La comunidad de habla con la que interactué se encuentra constantemente reflexionando e identificándose de acuerdo al grupo, contexto y situación en la que se encuentran. Ellos pueden ser chuj, indígenas, mexicanos, modernos y seguir recordando su lugar de origen que es Guatemala.

La permanencia y uso de la lengua chuj depende de la dinamicidad y funcionalidad que ellos le encuentren, como lo han empezado a hacer distintos grupos religiosos que no son católicos. Por lo tanto, los recursos de filiación chuj, debido a su dinamicidad, permiten que los actores vayan sumando sus elementos de identificación de tal manera que sean funcionales a sus relaciones sociales. Lo que les permite jerarquizar contextualmente lo que sea parte importante para ser incluido dentro del grupo de interés. Así, aunque los chuj mexicanos de primera generación muchas veces tratan de diferenciarse de los chuj mexicanos de segunda generación, su cosmovisión, formas culturales de vivir, su historia, la lengua y su funcionalidad les permite seguir entablando relaciones, que rompen con las filiaciones y fronteras nacionales y sociales, y que los llevan en algún punto a sentirse afiliados a un grupo de los sub-grupos que componen la comunidad lingüística chuj.

Capítulo IV
Ideologías religiosas sobre el chuj

La diversidad religiosa en la que se encuentran inmersos los miembros de un grupo no puede dejarse de lado en un análisis que pretende dar cuenta de las ideologías o creencias que se tienen acerca de la(s) lengua(s) que se utilizan dentro del mismo, sobre todo, cuando la diversidad de ideologías o creencias religiosas pueden ser directrices importantes para el uso o desplazamiento de alguna de ellas y, al mismo tiempo, reorganizar la *filiación socio-lingüística* de acuerdo a la filiación de los integrantes del mismo. [114]

El caso del grupo chuj es uno de tantos en los que se puede observar la constante y progresiva inmersión de distintos "sistemas religiosos" en las comunidades indígenas y el desplazamiento del catolicismo. El contexto chuj y el de los grupos fronterizos es singular, ya que a pesar de encontrarse en uno de los estados con mayor diversidad religiosa y minoría católica en comparación con otros,[115] los nuevos miembros que llegaron en 1982 en búsqueda de refugio ya tenían diversas filiaciones religiosas, por lo que la diversificación se acentuó más.

Cuadro 2
Censo de población religiosa de la región Fronteriza, 1970-2000

	1970	1980	1999	2000
Población total	153,319	208,281	285,508	329,907
Católica	147,950	176,520	196,159	213,070
Protestante	2,232	11,569	37,211	70,574**
Judaica	22	96	236	1
Otra	552	3,211	7,361	141
No Tiene	2,563	16,885	39,555*	43,227
No especificada	0	0	4,986	2,897

Fuente: Rivera, Carolina y otros (2005:264).

[114] Con este tipo de filiación me refiero a la función contextual de la relación lengua y sociedad, y no a la variación de la primera de acuerdo a la segunda.
[115] Véase De la Torre y Gutiérrez (2007).
** Corresponde a las categorías censales de las Iglesias: "Protestantes y Evangélicas" (Históricas y Pentecostales y Neopentecostales, Iglesia del Dios Vivo y Otras Evangélicas) y "Bíblicas no evangélicas" (Adventistas del Séptimo Día, Mormones y Testigos de Jehová).
* Ninguna

Esta diversificación ha propiciado que en comunidades con un aproximado de 200 habitantes, puedan existir dos ó tres templos diferentes.[116] Dentro de esta diversidad, el chuj tiene distintas acepciones ideológicas, no siempre de desplazamiento lingüístico, y es el medio de identificación de sus hablantes, a pesar de las diferencias religiosas.

A lo largo de este capítulo trataré de mostrar cómo la lengua chuj es retomada por la comunidad de habla con la que trabajé, es decir, habitantes de distintas comunidades de origen chuj, para manifestar y poner en práctica distintas ideologías religiosas y, al mismo tiempo, cómo en estos momentos, al menos declarativamente, algunos grupos religiosos se encuentran a favor del "rescate" de la misma, siempre en el contexto de las relaciones de poder que se dan en cualquier comunidad.

Para estos fines sólo retomaré los grupos que fueron mencionados dentro de los testimonios que recabé y con las filiaciones religiosas aludidas por las personas con las que más interactué durante mi estancia de campo (católicos y Testigos de Jehová). Tomo a las ideologías religiosas en cuanto a la lengua como *movimientos socioreligiosos*;[117] es decir, no pretendo analizar ni profundizar en las ideologías religiosas de cada grupo, sino analizar cómo cada uno de los discursos que en ellos se manejan, influye en los posicionamientos que se toman con respecto a la lengua chuj el interés principal de mi investigación.

Empezaré por abordar primero las ideologías religiosas en cuanto a la lengua chuj desde la perspectiva del catolicismo y me centraré en mostrar cómo la lengua está siendo insertada en la *reinterpretación religiosa* y en el *deber ser* de los chuj, que se afilian al grupo (véase apartado 3.1). Dentro de esto, presentaré la puesta en marcha de un proyecto de "rescate" lingüístico y cultural chuj, por parte de una cooperativa agroecológica y la forma en que ciertos elementos lingüísticos, culturales y naturales,

---

[116] Para 1989, Jorge Luis Cruz Burguete documentó, en el Ejido de Tziscao, la presencia de siete grupos religiosos (Religión Cosmogónica, Católicos Tradicionales, Teología de la Liberación, Testigos de Jehová, Evangelio de Jesucristo, Pentecostés, Adventistas del Séptimo Día) sin que ello implicara una separación tajante entre ellos sino en muchas ocasiones mantenían múltiples traslapes". La diferenciación religiosa es observable por los templos y en algunos, como los Testigos de Jehová, por la forma de vestir; y mayor o menor participación en los servicios comunitarios. Sin embargo, cuando se sientan dos personas de distintas religiones a conversar pueden tener puntos de vistas similares en lo que respecta a que Dios es la máxima autoridad religiosa y quien decide el camino de las personas. Esto puede dejar de ser convergente al momento de que unos expresan creencias específicas de la ideología religiosa de su grupo.

[117] Alicia Barabas (1987) los definió como movimientos que parten de la existencia de colectividades étnicas descontentas y oprimidas que atraviesan por situaciones de crisis y precariedad existencial extrema que involucres diversas esferas de la vida social: la economía, la política y la religiosa (Robledo, 2002:156). En este sentido, aunque los movimientos religiosos que existen en la zona chuj no son organizados desde una base social chuj pues forman parte de las políticas de cada una de las instituciones religiosas, la forma en que se lleva a la práctica la reivindicación de la LI responde a las expectativas e iniciativas de los actores locales.

discursivamente usados para la promoción lingüístico-cultural, son estratégicamente reinterpretados para hacer más inteligible el mensaje o la ideología sobre cómo debe ser o comportarse un chuj, en este caso bajo la ideología católica. En la última parte de este primer apartado, muestro cómo la promoción lingüística está siendo concebida, a partir del proyecto sobre la creación de un coro de jóvenes que canten en lengua chuj, para llevar a cabo las palabras del profeta Jeremías.

En un segundo apartado abordaré lo relacionado con la lectura de la traducción de la Biblia en lengua chuj traducida por un grupo protestante relacionado con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y la predicación de la Palabra de Dios en esta lengua. En este apartado lo expongo en dos partes: las ideologías de traducción y escritura de los católicos con respecto a la Biblia protestante; y las ideologías religiosas del porqué predicar en chuj desde la perspectiva de los Testigos de Jehová, además de señalar las formas en que este grupo religioso está llevando a cabo la promoción del uso y promoción de la LI.

Con la estructura anterior, mi interés es exponer en qué forma las ideologías religiosas en cuanto a la lengua están siendo apropiadas por los miembros de los grupos religiosos. Tomo dichas ideologías ubicadas en un contexto de discursos multiculturales donde las perspectivas integracionistas que caracterizaron, tanto al catolicismo como a los grupos no católicos, en décadas pasadas, han sido substituidos por una nueva retórica multicultural que busca una "adaptación cultural del Evangelio" y un uso estratégico de las LI como medios de evangelización.

4.1.- El chuj católico: entre la reinterpretación religiosa y el deber ser chuj.

El catolicismo es la religión predominante en los grupos indígenas de México.[118] Como se ha mencionado, la realidad chiapaneca y del grupo chuj son excepciones a la regla sobre la religiosidad de dichos grupos. Aunque la presencia y antigüedad del catolicismo ha permitido que su ideología hegemónica siga siendo fuerte, su debilitamiento hace aproximadamente cuatro décadas, en Chiapas y la zona fronteriza en donde habitan los hablantes de la lengua chuj, ha hecho que la visión ortodoxa del catolicismo hacia la "idolatría", en donde el uso de las LI y el fomento hacia su mantenimiento era casi nulo, se

[118] Lo *católico* designa a los fieles y a las instituciones vinculadas con Roma, es decir, a parte de la Iglesia de Cristo y de comunidades cristianas que reconocen la jurisdicción del obispo de Roma, el Papa (Rivera y otros, 2005:57:58).

haya comenzado a modificar respetando o tolerando el *sincretismo* de la religiosidad indígena.[119]

Si bien el sincretismo se presenta desde hace varios siglos con la conquista espiritual, es hasta la reciente etapa de respeto o tolerancia que la cultura y la LI se empiezan a reconocer (aproximadamente desde los años cincuenta y sesenta del siglo pasado con el Concilio Vaticano II) en el rito cristiano[120] (véase Hernández Castillo, 1989). Este respeto o reconocimiento hizo partícipes a los indígenas en los ritos y cultos, así como en la lectura de las sagradas escrituras, lo que dio pie a la *reinterpretación religiosa* de los elementos propios de la liturgia,[121] y junto con ello, una *reinterpretación ideológica* con respecto al "rescate" y uso de la LI.[122]

El primer grupo chuj de México, como Estado-nación, fue el primero en recibir las políticas de Estado de corte nacionalista, de integración y aculturación, de principios de los años treinta; al mismo tiempo que, en algunas comunidades, la Iglesia Católica seguía con el ejercicio de terminar con "las 'costumbres paganas', como la utilización del calendario agrícola y ritual, vulnerando así la tradición religiosa indígena" (Hernández Castillo, 1989:142). Este hecho fortaleció aún más (véase apartado 4.2) la adhesión de muchas personas chuj, al igual que integrantes de otros grupos indígenas, a otros grupos religiosos de corte protestante o de otra índole.

En la Diócesis de San Cristóbal, de la cual forma parte la región fronteriza en donde habitan los chuj, la nueva forma de evangelización de la época se inspira en la *Teología de la Liberación* y en la *opción preferencial por los pobres y liberación de los oprimidos.* Con estos tintes fue concebida una evangelización en la cual la Palabra de Dios, la predicación del mensaje bíblico y la tradición católica, en palabras del ex-obispo de dicha

---

[119] Entendido como la formación, a partir de dos o más sistemas religiosos, de otro nuevo, cuyas creencias, ritos, formas de organización y normas éticas son producto de la interacción dialéctica en los dos sistemas religiosos (Marzal, 1994:198), en este caso, el sistema religioso chuj y el sistema religioso de llegada, católico, protestante, etc.

[120] La identidad cristiana recibe de las costumbres y tradiciones de la sabiduría y doctrina, de las artes e instituciones de los pueblos todo lo que puede servir para expresar la Gloria del Creador (Ad Gentes, 22)

[121] Resultado de la interacción dialéctica en los diferentes del nuevo sistema religioso […], la persistencia de determinados elementos con sus misma forma y significado, su pérdida total y la síntesis de otros elementos con sus similares de la otra religión y finalmente la reinterpretación de otros elementos (Marzal, 1994:198-199).

[122] La modificación y sensibilización de la ortodoxia católica, ante su debilitamiento, se institucionalizó con el Concilio Vaticano II (1963-1965) y con la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín 1968; pero es, sobre todo, con el Concilio es como se comienzan a sentar las bases para entablar el "diálogo entre iglesia y sociedad" como principal sustento de la fe cristiana así como "el proyecto por los pobres".

Diócesis Samuel Ruiz García (1993), "se revistiera de carne de la cultura y se dinamizara desde el acontecer histórico de la vida individual y comunitaria de nuestros hermanos".[123]

Es con la presencia de refugiados guatemaltecos, en la década de los ochenta, cuando esta nueva forma de evangelización toma más fuerza, sobre todo, porque "si su compromiso es con los oprimidos, la Frontera Sur, en Chiapas, es el espacio ideal para la 'encarnación' de la Iglesia y la Sociedad. Allí, los pobres aparecen […] como imagen de Cristo (Cruz Burguete, 1989:81). Ante la realidad de la Diócesis de San Cristóbal, la presencia de la feligresía indígena llevó a la idea de replantear no sólo la concepción del indígena como pobre sino a la búsqueda del reconocimiento de su particularidad cultural. En esta coyuntura político-religiosa, la nueva forma de evangelización fomentó que en las homilías dominicales se trataran "los problemas políticos y sociales de la zona y se recuerda que se debe apoyar a los 'hermanos refugiados'. […] La celebración por lo general es en español, complementada con el apoyo de los catequistas (indígenas) para traducir la homilía al chuj y al k'anjobal (Hernández Castillo, 1989:189).

El proyecto evangelizador con un compromiso social terminó su actividad más intensa en la zona chuj, con la naturalización y establecimiento de las nuevas comunidades.[124] Sin embargo, quedó la ideología y práctica de la *pastoral indígena* con un fuerte fundamento en la encarnación del evangelio,[125] lo que ha propiciado un fuerte *paralelismo semántico* entre los contenidos bíblicos y la vida cotidiana.[126] Es decir, la similitud y coincidencias entre los pasajes de la Biblia y las situaciones que los actores están viviendo y cuyo endoctrinamiento puede estar posibilitando la emergencia de nuevas variedades del chuj gracias al tipo de agencia de los actores chuj. Pero dicha pastoral indígena no hubiera sido posible si los propios pueblos no hubieran mantenido, en algunos momentos de forma secreta, elementos propios de su cultura como la lengua, pues aún perviven distintas formas propias de religiosidad chuj que han permitido dicho trabajo.

---

[123] Cit. en Rivera y otros (2005:60).

[124] En el mismo texto Hernández Castillo (1989) menciona que para los refugiados el primer contacto con la Teología de la Liberación se da en Guatemala sobre todo con misioneros Maryknoll que también estaban influidos por este tipo de Teología.

[125] Perspectiva de corte liberacionista donde con la búsqueda de una Iglesia Autóctona, con elementos indígenas, sirve como modelo esperanzador de una iglesia *católica universal*, cuya ideología y discurso sea inteligible para todos (Véase Hernández Castillo, 2001).

[126] Véase Alter, Robert (1981). Desde aspectos de literatura y retórica, el paralelismo semántico consiste en "repetir en el siguiente verso la misma idea que se ha expresado en el anterior, pero con palabras diferentes, constituyendo una imagen distinta pero de significado idéntico. Es el fundamento de la poesía bíblica: los *Salmos*, los *Profetas*, la parte central y más extensa del *Libro de Job* etc.…" (Romera, S/A). En este texto yo me refiero a la constitución de una misma idea religiosa pero cuyas imágenes se construyen con los elementos propios de la cultura y contexto de los actores.

Además, este cambio en la perspectiva católica en cuanto al indígena, al igual que otros grupos religiosos, se enmarcan en movimientos religiosos que forman parte de una utopía y una esperanza que se refleja en la subjetividad de los actores.[127]

En este sentido, la *polisemia del lenguaje religioso* y el efecto ideológico de *unificación de los contrarios* [el uso de elementos de la religiosidad católica y de la religiosidad indígena] posibilitará que los recursos a favor de la LI sea un lenguaje [o discurso religioso] que pueda hablarle a todos los grupos [indígenas, pobres, urbanos, dominantes, etc.] y que todos los grupos puedan hablarle [o ser participes de él] por tener un carácter *universal* (Bourdieu, 2001) y ser adaptable a cualquier tipo de grupo social.

La Biblia y los materiales religiosos son, en las comunidades chuj, los recursos literarios y fundamentos ideológicos con mayor popularidad. A pesar de que existen textos bilingües como los Acuerdos de Andrés y la monografía en español, y próximamente en chuj, sobre el Pueblo chuj publicada por CDI, éstas no han tenido una distribución o presentación en las comunidades. Los Acuerdos, en concordancia con lo mencionado por el traductor en chuj de este texto, no son de distribución gratuita y su costo oscila entre los $100 y $150 pesos. Paradójicamente, el texto no se encuentra en las comunidades pero sí en librerías de San Cristóbal de las Casas y del Distrito Federal. La Biblia, en cambio, tiene una distribución masiva y hay presencia de catequistas en las comunidades que se dedican a estudiarla. Asimismo, al menos existe interés, por parte de algunas de las personas adultas chuj, por conocer que "las catástrofes que están pasando en el mundo están anunciadas en la Biblia" (*Feligrés, Nuevo Porvenir, 29 de septiembre de 2009*) y porque "la Biblia puede cambiar la vida de uno de forma buena" (*Feligresa, San Antonio Cimarrón, 3 de noviembre de 2008*).

La influencia que la Biblia tiene en la vida cotidiana es considerable sobre todo porque, en mayor o menor medida, es uno de los ejes en los que la función de la ilusión ideológica con la que cumple la religión,[128] ayudando así a crear representaciones para explicarse el porqué de muchas de las situaciones que se están viviendo. Es decir, con la ilusión "no se trata de verificar o falsear la representación en cuestión, sino aprehender que codifica en un deseo subyacente" (Eagleton, 1997:232). En este sentido, las

[127] Gestados en situaciones de cambio cultural, estos movimientos socioreligiosos son portadores de una utopía, una esperanza de renovación y una afirmación de autonomía cultural en el campo religiosos, que generalmente proceden insurrecciones sociales y políticas (Robledo, 2002:156).
[128] Véase (apartado 2.1)

ideologías religiosas que buscan promover el mantenimiento de la lengua chuj, son referidas por parte de algunos actores con filiación católica desde un fuerte fundamento en pasajes y profetas que se pueden encontrar en la Biblia. La modificación del catolicismo, en esta región, ha permitido que, en torno a la recuperación de la lengua chuj y las LI, exista la reinterpretación sobre la Torre de Babel y tomar en cuenta las Palabras del "Apóstol" Pablo.

4.1.1.- La reinterpretación de la Torre de Babel.

La historia sobre la construcción de la Torre de Babel y el castigo divino es bien conocida por los sociolingüistas y antropólogos lingüistas. Es muy utilizada, sobre todo, porque la diversificación de lenguas es considerada como un pecado y "anormal".[129] Desde esta perspectiva ortodoxa, la diversidad lingüística es una de las consecuencias negativas que la humanidad tuvo al cometer malos actos. Por lo que las LI y la diversidad lingüística en general pueden ser vistos como la anormalidad de los grupos sociales.[130]

La reinterpretación religiosa, basada en que el castigo de la Torre se modifica con el premio del pentecostés[131] (Moreno, 2006), ha permitido que en un contexto chuj la historia sobre la Torre de Babel sea contada así por un catequista de ochenta y dos años.[132]

> Empezaron ellos (judíos) a fabricar ladrillos (que quemaban en forma de piedra) donde dijeron 'ahora vamos a construir un torre en forma de un cerro hasta llegar en el cielo' […] 'allí llegó a esconderse este huérfano (Jesucristo)'. […] Porque Cristo decía 'yo soy el hijo del hombre y me voy a sentar a la derecha de mi padre que está en los cielos' esto es lo que decía Cristo. Entonces los judíos dijeron 'seguramente ahí se encuentra él allá en el cielo, pero tenemos que llegar a verlo así nos cueste como nos cueste aunque nos lleve unos quince años de construir este cerro pero tenemos que llegar donde está él'. […] Ya se iban muy lejos del cielo y Nuestro Padre dijo 'vamos a visitarlos a ellos

[129] Véase Duranti (2002)

[130] La tesis general con motivos teológicos más cercana, "no compartida por Lutero y Calvino, es que las desdichas del género humano datan de la confusión de las lenguas; 'recuperemos la lengua original (el hebreo) y recuperemos el paraíso'" (Calvet, 2005:27).

[131] En la Biblia se encuentran dos episodios que dan cuentan de una perspectiva teológica que dan cuenta de las posturas a favor y en contra del multilingüismo. Se trata del proceso de confusión de lenguas asociada a la Torre de Babel y del episodio de las lenguas de fuego asociado a la celebración del Pentecostés. En el primero la confusión de lenguas supone un castigo, y en el segundo, el conocimiento y entendimiento de las lenguas es un premio, un don divino. Este manifiesto va a mostrar que la actitud pentecostal ante la diversidad de lenguas, proporciona un medio de conocer mejor la naturaleza humana. Va a mostrar esta naturaleza, en el plano lingüístico, está más orientada al entendimiento del habla o gesticulación del otro que al de la propia y que la diversidad de variedades lingüísticas es un elemento que enriquece y potencializan el desarrollo humano (Moreno, 2006:10).

[132] Tomaré como hilo conductor de este apartado los testimonios recabados mayoritariamente por esta persona porque en su testimonio se relata más ampliamente el contenido bíblico y además forma parte de los catequistas que promueven la Palabra de Dios desde la iglesia católica.

porque estos van a llegar de muy alto del cielo y después se portaran malos. Así que nos bajemos vámonos a confundirlos para que ya no sigan trabajando'. En el momento de que comieron ellos, en ese instante, se cambió sus hablas. Ya no se entendían porque cada uno habla una lengua diferente *el chuj, el k'anjobal, el mam,* el *inglés, el español*, son estas lenguas que empezaron a hablar y cada uno de ellos no entendían lo que decían. Así fue el origen de tener una lengua. Con esta idea se terminó o dio fin el trabajo. Ahí se acabo todo… (*Nuevo Porvenir, 11 de noviembre de 2008*).[133]

Este relato sobre el pasaje bíblico (Gen 11,1-9) permite observar varias reinterpretaciones de *signos* o unidades mínimas del relato como palabras. En primer lugar, en el pasaje presentado en la Biblia Latinoamericana, texto de referencia para la mayoría de los chuj católicos, "construyamos una ciudad con una torre que llegue hasta el cielo" y "los ladrillos reemplazan a la piedra". En el contexto chuj no existen torres pero sí muchos cerros debido a la orografía de la región, por lo que el *significante* (vocablo) "torre" no cambia pero sí su *significado* (la imagen conceptual de una cosa) a "cerro". Dentro de la cosmovisión mesoamericana los cerros tienen una significación profunda y muchas veces tiene relación con deidades.

El mismo caso se presenta para el significante "ladrillos" por lo que el significado de la "forma de piedra" es necesario para poder imaginar la construcción de "una torre en forma de cerro". Un segundo ejemplo de re-semantización puede ser el momento en el que "Yavé" o "Nuestro Padre" baja a confundirlos. En la Biblia Latinoamericana Yavé baja y hace que su lengua (idiomas) los confunda pero no hay un momento específico. En el relato chuj es en el momento de comer, es decir, en el momento en que están reunidos, comiendo y, por consiguiente, también platicando cuando se cambia su forma de hablar.

Por último, el relato no especifica las lenguas que se generaron, sólo explica que a partir de ese hecho se dispersaron en toda la tierra. En el caso del relator chuj, en contraposición al relato original, algunas de las lenguas que se hablan son las que se usan en su contexto de origen (guatemalteco) y fronterizo; así como las dos lenguas dominantes de las cuales de una es hablante y la otra, como me lo comentó después, le gustaría hablar. Así, el origen de hablar una lengua es asociado a un proceso totalmente divino; que puede tener relación con la divinización chuj cuya matriz cultural es previa al catolicismo.

[133] Otro ejemplo de reinterpretación es el que Aída Hernández Castillo (1989) mostró sobre un testimonio en el que un anciano presbiteriano decía que las Oras del Tzolkin (calendario maya) aparecen en la Biblia porque son las palabras pronunciadas por los apóstoles cuando reciben el don de lenguas el día de Pentecostés. Por lo tanto justificaba que se podía seguir usando el sistema de adivinación basado en el Tzolkin porque aparece en la Biblia.

El origen divino de hablar una lengua es persistente, tanto en la ortodoxia como en los movimientos más autóctonos, al mismo tiempo que persiste la idea de que antes *Juntzin lolonel chi ay juntzin* "sólo existía una sola lengua". Sin embargo, lo que no persiste es el hecho de pensar la diversificación de las lenguas como "un castigo divino".

> Pienso yo… en que ¿en qué idioma tenéis, si tenéis el bueno aquí (*señalando el corazón*)? Aquí está el bueno aquí, aquí está el malo aquí (*señalando el corazón*). Hay una parte de la Biblia dice en el Tito, libro de Tito (1, 15) "si la persona es buena también todo su familia" por eso dice la Biblia que "si la mata es buena es bueno el fruto", "si la mata es amarga también la fruta amargo también". *Tato ha snun chi k'a, k'a pax yuninal* qué quiere decir eso "si soy travieso yo, soy ladrón, soy borrachero así van a salir mis hijos" (*Nuevo Porvenir, 11 de noviembre de 2008*).

El castigo ya no está en el origen o la lengua que se usa, la importancia radica en los actos y en la fe cristiana, por lo que el desplazamiento lingüístico del chuj ya no tiene el mismo significado que se le podía otorgar en los momentos de la ortodoxia católica. Nuestro relator con el uso de metáfora hace de nuevo referencia al contenido del pasaje bíblico que en la Biblia Latinoamericana dice así "Todo es limpio para los limpios, pero los manchados que se niegan a creer, nada es limpio: hasta la mente la conciencia la tienen corrompida". En este sentido, todas las lenguas son iguales y lo que determina lo bueno o lo malo tiene que ver más con la creencia religiosa que con la lengua que se habla, y los malos actos se verán reflejados en la descendencia de quien los cometa. Por lo que la lengua queda subordinada al entorno ecolingüístico cambiante:

> Qué idioma tenéis no importa, con que sos buena persona, buen sentido, buen corazón. Ese nuestro idioma no quiere decir nada ese, no. No, que seas buena persona, […] ese quiere Dios también., más no. Para que sos *kaxlanh winak* (ladino) tu planta (origen), si sos mala gente. No, no crece nada tu planta, no. Si aquí está el bueno aquí (*señalando el corazón*) y aquí está el malo aquí (*señalando el corazón*), no hay más (*Nuevo Porvenir, 11 de noviembre de 2008*).

Esta nueva interpretación religiosa en cuanto a la lengua, con pautas de los tintes liberacionistas de la pastoral indígena, permite que el relator haga su propia interpretación de la relación asimétrica indígena-ladino. Ser *kaxlanh winak* que para muchas personas es considerada como un grupo social superior, se torna diferente. Por medio de la ilusión ideológica de la fe y los buenos actos, se puede lograr que ante Dios el estatus del ladino

se vuelva más horizontal al del indígena, sobre todo, cuando la planta que se está cultivando crece bien.[134]

De acuerdo a los parámetros que el texto sagrado señala, el *deber ser* del chuj católico, según nuestro relator, está fundamentado en el amor,[135] más que en la diversidad lingüística. Así, la Torre de Babel es un *recurso simbólico* importante para entender la reinterpretación religiosa con respecto a la lengua y, como forma simbólica que construye un mundo, la reinterpretación del mito de la Torre es un símbolo que está añadiendo un nuevo valor a un objeto (en este caso la lengua chuj) y le está dando significado a las acciones sociales (reducción del estigma lingüístico del grupo minorizado y promoción de la LI),[136] y al mismo tiempo que esta reinterpretación está ayudando a entrelazar diversos pasajes con el fin de entender qué es lo que se busca de un buen cristiano, en este caso chuj católico, y, en mayor o menor medida, seguir manteniendo o incrementar un grupo de afiliados al grupo religioso.

El relato de la Torre, desde la reinterpretación de la perspectiva católica, ha empezado a permear no sólo en las ideologías del catequista de una comunidad, sino en quienes han escuchado la historia. Esto, al grado de pensar que utilizar dicho pasaje puede ser una buena estrategia, en las reuniones con las comunidades para hablar sobre la importancia de la lengua y la cultura, que puede sensibilizar de manera fácil y rápida a los padres de familia. Por ejemplo, una persona me comentó que "sería buena idea utilizar la Biblia con las personas que (yo) platique para justificar la importancia del chuj por medio de la Torre de Babel" (*13 de octubre de 2008*).

Cuando escuché esto quedé sorprendida porque aún no había dimensionado la importancia que para ellos tiene la Biblia y cuáles son los alcances que ha tenido como instrumento de reivindicación hacia la lengua chuj. De forma respetuosa contesté: "no, porque el problema es que yo no vengo de parte de ninguna religión y como la gente con la que platico pertenece a distintas religiones puedo crear un conflicto".

Mi neutralidad puede ser bastante cuestionada, sobre todo, porque uno siempre tiene una postura, o la gente espera que se tenga, en cuanto a la filiación religiosa. Pero

---

[134] Esto es señalado en la 1ª. Carta a los Corintios (13,1) "Aunque hablara todas las lenguas de los hombres y de los ángeles, si me falta amor sería como bronce que resuena o campana que retiñe".

[135] La primera carta a los Corintios muestra que los primeros cristianos tenían debilidades y que la fe no había suprimido el peso de las debilidades humanas. La ciudad de Corinto poseía desde muy antiguo un santuario consagrado a Afrodita, la "diosa del amor", según los griegos, en cuyo derredor se desarrollaba –y para eso había plata- una prostitución que de sagrada no tenía más que el nombre (Introducción a 1ª. Carta a los Corintios, Nuevo Testamento; pág. 337)

[136] Véase Mélich, 1996.

mi intención era conocer qué estaba pasando con la lengua chuj para. En este sentido, aunque la Biblia es un buen instrumento para la promoción de la lengua, utilizarlo sería tomar partido por un grupo religioso y sectorizar el trabajo a favor de la lengua chuj –cuyo análisis sobre variedades socio-grupales podría sugerir hablar de las formas de habla chuj— al mismo tiempo que imponer mi filiación e ideología religiosa a un elemento cultural que pertenece a los chuj y no a una institución eclesiástica.

La importancia de la Torre de Babel expresada por algunos actores católicos de la comunidad de habla, relacionados con la institución católica o quienes aunque no estén directamente relacionados tratan de vivir como dicha tradición religiosa, da luces sobre la manera en cómo una ideología religiosa puede influir en sus ideologías lingüísticas, sobre todo en el cambio que se ha producido al sustentar, desde los textos bíblicos, la igualdad de las lenguas y, con ello, de los grupos sociales.

Hasta cierto punto, esto ha desensibilizado la idea del desplazamiento lingüístico. Esto podría estar formando, al mismo tiempo, un efecto contrario a lo que Goffman (1986:64) ha llamado *visibilidad del estigma* en donde lo que se dice acerca de la identidad social de un individuo tiene para él una enorme importancia. Es decir, quienes se están apegando a la reinterpretación católica del mito, han comenzado declarativamente a restarle importancia a las diferencias sociales y lingüísticas. Sin embargo, las relaciones diglósicas comunitarias y sociales entre el chuj y el español no han desaparecido, por lo que la ilusión ideológica sobre la igualdad de las lenguas y la respectiva desensibilización al desplazamiento lingüístico, en el plano social, puede estar generando insensibilidad en torno a la importancia sociocultural del uso de la LI, pues en nombre de lo que la postura religiosa dicta, en torno al deber ser del chuj católico, se está dejando de lado la reflexivilidad en torno al desplazamiento lingüístico.

El mito de la Torre de Babel no es el único pasaje al que se le otorga dicha importancia, aunque sí el más popular, también lo es el mensaje del Apóstol Pablo en la reinterpretación religiosa que le da mayor importancia *comunicativa* o *performativa* a la lengua chuj, [137] sin que ello implique dejar de lado la importancia de los buenos actos a la que alude la Torre de Babel pero sí restarle importancia a la funcionalidad de la lengua en la interacción social.

[137] Indica que emitir una expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe sólo como *decir algo* (Véase Austin, 1990).

4.1.2.- El mensaje del "Apóstol Pablo".

Durante mi estancia en campo, con frecuencia se hace referencia a la importancia del español o el chuj. Por lo general, las personas opinan que "es bonito hablar las dos palabras porque, si hablas puro chuj, cuando vas a comprar nadie te va a entender, pero cuando vas a Guatemala, si hablas mucho español, tampoco nadie va entender". Pero para quien posee una formación católica más fuerte, esta funcionalidad va más allá de la cotidianidad chuj:

> –Para usted ¿es importante hablar la lengua o el castellano?
>
> –Pues la verdad es bonito aprender las dos cosas además no debemos aprender nada más estas dos sino debemos aprender unas cuatro lenguas. El Apóstol Pablo dijo que debemos aprender cuatro lenguas porque él sabía hablar y cuando da su predicación los oyentes deben quedar bien claro del mensaje que él daba. Como en nuestro caso debemos también aprender a hablar como en aquel tiempo se sabía hablar el chuj, el k'anjobal, el inglés. Entonces hay la obligación de aprender otras para que el mensaje quede bien predicado. […] Esto es la importancia de aprender a hablar otra lengua. Esto dijo el apóstol Pablo, entonces nosotros no podemos negar de no hablar una lengua. Es obligación de aprender otra para que tenga sentido tu trabajo que realizas como seres cristianos. […] Esto lo que digo no es de mí se están naciendo sino que escrito está en la Sagrada Escritura. […] (*Traducción chuj-español*).[138]

La importancia del bilingüismo y multilingüismo mencionado, tiene sus bases en el mensaje del "Apóstol Pablo". El fin comunicativo del chuj y su valor instrumental, en este sentido, es conseguir la *inteligibilidad* del mensaje bíblico para que quede "bien interpretado" [139] por medio de los efectos que produce la lengua como principal sistema comunicativo de quienes tienen el chuj como L1.

En un sentido más autóctono del catolicismo, no por ello menos institucional y hegemónico, la reinterpretación religiosa sobre la importancia del multilingüismo es una estrategia[140] para lograr una mayor *persuasión comunicativa* en cuanto a la ideología

---

[138] El fragmento de base aparece en la Biblia Latinoamericana en el libro de Hechos (19) en donde Lucas cuenta el bautismo de doce discípulos de Juan Bautista y donde las intenciones de Pablo era evangelizar Efeso. "Entonces Pablo les explicó 'si bien Juan bautizaba, con miras a un cambio de vida, pedía al pueblo que creyeran en aquel que vendría después de él, esto es en Jesús'. Al oír esto se hicieron bautizar en el nombre del Señor Jesús, y al imponerles Pablo las manos, el Espíritu Santo bajó sobre ellos y empezaron a hablar lenguas y a profetizar. Eran doce hombres" He (19, 4-7). Aquí comienza el milagro del pentecostés (véase Moreno, 2006)

[139] Uno tiene que entender, en orden, qué es lo que alguien dice para [poder] ser influido por lo que él ha querido decir (*Traducción mía*) (Sorning, 1989:97).

[140] Generalmente queremos decir un plan de práctica, más o menos preciso o más o menos intencional. Un plan de prácticas (incluyendo prácticas discursivas) adoptado [y adaptado] para lograr un objetivo social, político, psicológico o lingüístico (*Traducción Mía*) (Reisigl y Wodak, 2001).

religiosa.[141] Al mismo tiempo esta práctica discursiva legitima la situación sociolingüística de sus miembros, logrando mitigar, y no borrar, las relaciones diglósicas y de poder en las que se encuentran inmersos, mediante la ilusión ideológica con la que, como proceso social, cumple la religión. Por tal motivo, la importancia del multilingüismo y el chuj es "para que tenga sentido el trabajo que se realiza como seres cristianos" y con ello nuevamente el deber ser de un cristiano, en este caso chuj, por lo que la reversión diglósica de la que se puede hablar aún se queda en el ámbito de los miembros cercanos al grupo más institucionalizado. Sin embargo, dicha reversión tiene que empezarse a señalar pues empieza a modificar los valores de emotividad y religiosidad de los actores sociales y su relación con la LI.

Este tipo de ideología religiosa en cuanto a la lengua, por parte de los católicos, está tratando, no sólo de quedar en el nivel discursivo y, aunque de forma muy somera en comparación con otros grupos religiosos como los Testigos de Jehová, existe trabajo de "rescate lingüístico y cultural", por parte de la cooperativa agroecológica, con bases ideológicas en el catolicismo y elementos de la Teología de la Liberación. Asimismo un catequista me informó que se está proyectando, por parte de la Iglesia de La Trinitaria, la creación de un coro de jóvenes que canten en chuj. Ante estos proyectos lingüísticos es necesario conocer al menos sus bases ideológicas y cómo se están siguiendo o se piensan seguir.

4.1.3.- Ideologías católicas de "rescate" lingüístico-cultural en una Cooperativa Agroecológica.

El proyecto de rescate lingüístico de la cooperativa es uno de los pocos proyectos de un grupo con filiación católica que existen en la región. Las formas de reinterpretación católica y la presencia de pastorales, en los años ochenta, con ideas liberacionistas, han dejado en la zona chuj el modelo estructural e ideológico de las cooperativas que se habían organizado en el momento de refugio para mejorar las condiciones de vida y el carácter organizativo de los múltiples grupos étnicos que se encontraban en los

[141] Para que el lenguaje pueda ser efectivo, por ejemplo en actos de comunicación persuasiva, la persona para ser convencida tendría que entender cada parte de la información y cada hebra de significado asociativo que está siendo transmitido por él. Esto significa no solamente rasgos referenciales-denotativos, condicionados por presuposiciones, […] sino grados de intensidad semántica y expresividad; y sobretodo el potencial significado connotativo, aspecto actitudinal, miedos y expectativas (*Traducción mía)* (Sorning, 1989:97).

campamentos.[142] Así, en el cuadro de su misión de evangelización la Iglesia, a través de sus agentes de pastoral, iniciaría proyectos diversos relacionados con "los derechos humanos, la salud, la promoción de la mujer y la fórmula cooperativa de trabajo[143] con el objetivo de compensar estos problemas. […] Es necesaria la promoción del trabajo común organizado[144] dirigida a los pequeños productores" (Basiallon, 2007:1-2).[145]

Dentro de las actividades de estas cooperativas existen proyectos de "rescate cultural" de lo que se considera que ya está perdido o se está comenzando a perder como lo son las formas de agricultura tradicional, la medicina tradicional, el conocimiento de la tradición oral, la lengua, entre otras.[146] Esta cooperativa de origen chuj tiene una sección de Educación que se encarga de dicho proyecto cultural.[147]

La dinámica de la sección de Educación era reunirse una vez cada dos meses con los jóvenes líderes y sus padres. Cada uno de los jóvenes fue escogido por el encargado de la sección (cinco jóvenes uno por comunidad) y "reciben una beca", principalmente por parte de la *Maya Educational Foundation* (MEF),[148] que les sirve de acuerdo con el encargado de la sección, "para que los motivos económicos no sean excusa para no seguir estudiando, pero al mismo tiempo, sirve para vincular tanto a sus padres con la comunidad en la promoción de valores, actitudes comunitarias, trabajo social y la cultura".

La dinámica de las sesiones es comenzar con una oración que posteriormente ayuda a hacer una reflexión general, para generar empatía y cerrar la distancia social entre los participantes. El recurso bilingüe español chuj es utilizado, como una forma de

---

[142] La Iglesia Católica en su variante de la Teología de la Liberación ha sido también una opción importante para los refugiados pues se promueve la construcción de una mejor vida aquí en la tierra y no en el Cielo como otros grupos religiosos. En este sentido apunta su impulso a las cooperativas y organizaciones campesinas y a nivel ideológico, su propuesta de cambiar las estructuras económicas que generaron la situación actual (Hernández Castillo, 1989:205).

[143] A propósito de la fórmula cooperativa en la zona chuj, hace más de quince años la Cooperativa Agroecológica en Tziscao, en palabras de uno de sus miembros, comienza actividades con la desaparición del INMECAFE "cuando los agricultores ya no tenían a quien venderle el producto en bruto y se vieron en la necesidad de comenzar a producir por su cuenta. Nos acercamos a otros grupos con experiencia en cooperativa desde 1985" (*Notas de Campo, 15 de marzo de 2008*).

[144] Trabajo Común Organizado (TCO).

[145] El TCO es una parte formativa de los procesos de formación de cooperativas, en la que se debe aprender la importancia del trabajo en común (Véase Hernández Castillo, 2001).

[146] La inclusión del rescate lingüístico en el movimiento cooperativista vino a trastocar, aunque sea mínimamente, las jerarquías entre refugiados y campesinos mexicanos, pues los primeros se convirtieron en fuente de conocimiento lingüístico y cultural para los integrantes de la cooperativas, y ya no sólo son "pobres indígenas atrasados" como se veían por varios sectores de los campesinos mexicanos de la región (Hernández Castillo, *comunicación personal*).

[147] Hasta el término de mi estancia de campo, de acuerdo con el responsable de la sección, se tenían tres proyectos: 1) Proyecto de traducción, recolección e ilustración de relatos en chuj (lo cual estaba en búsqueda de financiamiento), 2) Cartilla para la promoción de lecto-escritura para la promoción educativa en chuj (cuyos fondos esperan recibirse de alguna institución pública) y 3) La formación de jóvenes líderes (de origen chuj) que ayuden a la promoción de la lecto-escritura.

[148] Fundación cuya misión, explicada en su página de electrónica, es apoyar en el avance educativo y profesional de la gente maya y culturas indígenas vecinas en México y América Central con especial en énfasis la necesidades de aquellos que han sido marginalizados por su sociedad. Además de apoyar programas que fomentan el estudio y preservación de esas culturas.

ser coherentes con la perspectiva que menciona, el responsable de la sección me comentó, sobre el "derecho de los pueblos indígenas a hablar su idioma". Esto permite que todas las personas tengan inteligibilidad y participación en lo que se está abordando, ya que algunos padres de familia son prácticamente monolingües en lengua chuj (Véase Capítulo I). Por lo que el bilingüismo es un aspecto emblemático o representativo del proceso que están llevando a cabo.

Como un segundo momento, el responsable de la sección toma una *palabra generadora* como autonomía, agua, entre otros;[149] que, de acuerdo a su perspectiva, están relacionadas con el entorno natural y sociopolítico de los pueblos indígenas, y con lo cual se busca desarrollar una temática en la que los participantes ejerciten una perspectiva crítica. Posteriormente, se hace la exposición de un tema estrechamente relacionado con la cultura. Éste generalmente es expuesto por quien funge como traductor y asistente cultural de la sección, y quien es de origen chuj.

En una de las reuniones, el tema fue el "agua", pero la temática fue expuesta por el organizador de la siguiente manera: "El lugar de *Dios* está en el agua. […] El lugar donde nos concibieron es en el agua. […] Una semilla sin agua no crece" (*Ejido Tziscao, 8 de noviembre de 2008)*. Aquí la reinterpretación religiosa se hace presente de nuevo. Dios, como vocablo, tiene un sentido muy abstracto que poco puede ser utilizado como palabra generadora. En cambio, con el uso retórico de *analogías* o *comparaciones* con palabras que sí se pueden tener una materialización[150] como el agua es una *estrategia cuasi-argumentativa* y en este caso un *recurso didáctico* que vuelve inteligible el mensaje religioso que se quiere dar.

La importancia del agua en la vida de los asistentes que se dedican a la agricultura es fundamental, pues de ella dependen sus cosechas. El agua permite la germinación de una semilla, entonces la vida y concepción de los seres vivos depende en gran medida del

[149] Estas palabras son llamadas generadoras porque a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabulario del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas (Fiori, 1970:6). La ideología de la cooperativa sobre educación se basa en los métodos de educación popular basados en la *Pedagogía del Oprimido* desarrollada por el pedagogo brasileño Paulo Freire que han sido la base de los talleres de concientización de la Diócesis de San Cristóbal.

[150] Comparaciones y analogías son técnicas retóricas empleadas para equiparar estrategias de predicación y argumentación. Haciendo comparaciones implícitas y explicitas o dibujando analogías entre eventos actuales y los ficticios, a menudo […] con una función persuasiva similar a la invención de escenarios irreales que son designados para funcionar como un 'ejemplo ilustrativo' en una argumentación. Ellos sirven adicionalmente para minimizar o exagerar (*Traducción mía*) (Reisigl y Wodak, 2001:109).

agua y si en ella se encuentra Dios, la germinación de una semilla y nuestra vida depende de él.

El uso de *metáforas* es el recurso estratégico y didáctico con el cual se llevan a cabo todas las actividades. En el caso del responsable, él ha desarrollado habilidades en el uso de comparaciones o analogías para explicar sus puntos de vista. Sin embargo, no se puede asegurar que estos actos comunicativos, tengan los *efectos perlocutivos* y persuasión deseada (véase apartado 5.2).[151] Pero como él lo expresó en alguna ocasión, "el uso de un lenguaje sencillo", por consiguiente lleno de analogías y metáforas, "es la mejor manera para dirigirse" a los asistentes. Esto me lo hizo ver cuando, después de mi primera presentación ante los asistentes sobre el porqué de mi presencia, me dijo "tengo que enseñarte cómo hablar ante ellos, porque usaste palabras que sólo yo entendí" (*Ejido Tziscao, 2 de agosto de 2008*). En este sentido, el *mercado lingüístico* (Bourdieu, 2001) que la persona posee es un mecanismo de inclusión o exclusión y el nivel de presunción está más allá de un mero simulacro.

Las metáforas y analogías para reforzar las ideologías religiosas del grupo son parte central en la sección de Educación. Esto puede ser llevado a cabo más por el encargado de la sección (de origen no chuj) que por los jóvenes, los padres de familia e incluso el traductor-expositor (todos ellos de origen chuj). En una de las reuniones a las que asistí en la parte relacionada con la cultura, que es la tercera o última parte en la estructura de las reuniones, se hizo una exposición sobre el *echlab'* cuya *traducción metafórica* podría ser la "balanza de la vida".

Un día anterior, el traductor-expositor (miembro periférico de la cooperativa y miembro de las nuevas comunidades chuj en México) me explicó a grandes rasgos acerca de qué se trataba esto. Él ha comenzado a clasificar, de acuerdo a su iniciativa y reflexiones, distintas frases para realizar en un futuro manuales que pueden contenerlas y que él piensa que son importantes "para saber cómo debe vivir uno y cómo vivir en la comunidad". Para el traductor-expositor es importante recuperar estas frases que:

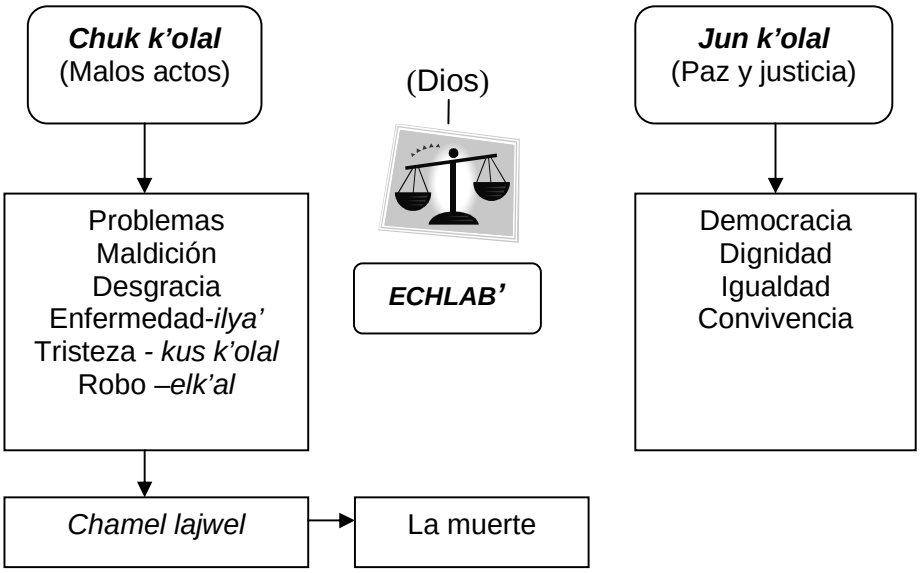
> […] se están perdiendo, porque ayudaría a regresar un *equilibrio a las comunidades*. Porque si no se saben las formas de ser, los jóvenes comienzan a ser como los demás de la ciudad y traen nuevos vicios que perjudican a las comunidades. Por eso es necesario recuperar los saberes que se

[151] Acto en el que el emisor provoca o intenta provocar un efecto determinado en el receptor.

quedaron en Guatemala y desde estas clasificaciones que hay en la lengua se pueden ir explicando mediante la reproducción de distintas frases (*Comunicación personal, 1º. de agosto de 2008*).

Al día siguiente, en la reunión de la cooperativa, el traductor-expositor presentó su interpretación del *echlab'*; y las dos frases generadoras de dicho proceso de la vida en lo que él considera que debe ser una 'vida chuj equilibrada': *Chuk k'olal* "malos actos" y *Jun k'olal* "paz y justicia". En su exposición explicó que los problemas vienen de los malos actos (véase cuadro 2), es decir, *chuk k'olal*.

Uno de nosotros hace inconscientemente un robo, digamos robé un animal, de mi nació una mala actitud que me llevó a hacer un problema en la comunidad. […] Entonces estamos en la boca de la comunidad. […] De esto nos viene una maldición, […][152] vienen nuestras desgracias, vienen nuestras enfermedades[153] y te lleva a una tristeza, […] al fin explota tu cerebro de tanta preocupación[154], […] y te lleva a la muerte que es *Chamel lajwel*, si no confesaste. Después de la muerte, dicen que tenemos que rendir cuentas (*señalando al cielo*), […] ojo por ojo diente por diente en la otra vida según la Biblia.



Cuadro 2: Reproducción del esquema hecho por el expositor (2 agosto de 2008).

[152] Él sigue haciendo la clasificación de sus frases. En ese momento dio lectura a unas cuantas de ellas.
[153] "Viene un ataque en la cabeza, un dolor de estómago, un accidente…"
[154] "y de esa tristeza qué es lo que empieza a tener, no tener trabajo, no tener dinero, su familia está enferma, está preocupado […].

Para ejemplificar la otra frase *Jun k'olal,* el expositor lo hace de la siguiente manera:

> […] Por eso nuestros ancestros son muy humildes, no hablan, tienen una vocación muy calmadita, no como estoy diciendo ahorita, yo tengo una forma de hablar fuerte pero ellos no. Te respetan se agachan (*haciendo una reverencia y quitándose la gorra*), te dan la cabeza y ya así buena gente son y ¿nosotros qué somos? Ya somos rebeldes […] pero aunque sea que seamos conscientes un poquito.

La exposición refleja la religiosidad del expositor, pero al mismo tiempo habla de cómo eran los ancestros en contraposición a lo que son ahora y puede ser interpretado como la reproducción de la *conciencia de inferioridad* de la que habla Goffman (1986). Los malos actos llevan, según el expositor, a la muerte, pero la humildad y con ello la inferioridad con respecto a miembros o grupos pertenecientes a sociedades dominantes.

Después de la exposición, el encargado de la sección[155] hizo la siguiente pregunta a algunos jóvenes y padres de familia: ¿por qué en la vida puede llegarse a dar el *chuk k'olal*? Las repuestas fueron: "de nosotros nace"; "según nuestra mente y pensamiento de ahí nace"; "el *chuk k'olal* proviene de hacer las cosas sin tener un momento de pensar"; "de nosotros mismos, no puede venir de los demás porque si hacemos nuestra mente positiva *chuk k'olal* no se presenta"; y "tener paz en ambas partes para que uno viva en paz".

Ante estas respuestas se puede entender que, tanto *chuk k'olal* y *jun k'olal* son entendidas como una actitud ante la vida que depende de las reflexiones que la persona haga. En la mayoría de las respuestas inclinar la balanza hacia uno u otro lado, depende de uno mismo y de los pensamientos. La visión dual acerca de la vida que fue expuesta es, para la mayoría de los asistentes, un ejercicio de mentalizarse con aspectos positivos y tratar de mantener la balanza en equilibrio; es decir, la clasificación de la lengua como proyecto de vida.

Después de esto, el responsable de la sección culminó la ronda de comentarios haciendo el suyo, con voz fuerte y contundente, "lo que a todos nos interesa es el *jun k'olal* porque probablemente sea la palabra para decir *Dios*, porque de ahí viene el buen corazón y la buena voluntad. Esto aún sabiendo que existe el *chuk k'olal*". Ante este

[155] De origen mestizo, vecino de la ciudad de Comitán y con interés en el conocimiento y fortalecimiento de la cultura chuj.

comentario los asistentes asintieron con la cabeza y se dio por terminada la tercera parte de la reunión.

El cierre de comentarios, por parte del representante, pone de manifiesto la diferencia de creencias o ideologías que una clasificación de significado de dos frases pueden tener entre los actores sociales. Se puede generalizar que, tanto los asistentes como el responsable y el traductor-expositor, tienen una ideología de mantenimiento lingüístico y "rescate cultural". Sin embargo, la significación que cada uno de ellos le da a los temas tratados es diferenciada y tiene disonancias, ya sea por cuestiones de la propia clasificación, la falta de traducción del cuadro expuesto, entre otros múltiples factores.

Por un lado, para las personas con origen chuj (incluido el traductor-expositor), manifiestan que la presencia de una u otra de las frases se debe a la forma de pensar y comportarse, aunque esto pueda ser o no causa de un castigo en la otra vida. Para ellos estas dos frases pueden ser parte de un *deber ser* que les permitirá o no vivir mejor en la vida cotidiana. En este sentido, se podría vislumbrar una *ideología ontológica* sobre un pequeño aspecto del *deber ser* chuj y donde la clasificación semántica de las dos frases "ayuda a reconocer la cualidad afectiva de las formas en que los asuntos lingüísticos son sensibles para los usuarios de la lengua" (Hooward, 2007:56). Por ejemplo, el hecho de que los "antepasados eran calladitos" y actualmente "se habla fuerte"; puede ser tomado como un aspecto de la pragmática o del *deber ser* en la lengua chuj, en donde hablar en voz baja es un requisito indispensable. La cual, a su vez, puede estar ligada y haber sido internalizada con una ideología de dominación a través de casi cinco siglos de presencia extranjera, occidentalizada y a dos siglos, aproximadamente, de dominio Estatal.

Por otro lado, si se presenta una variedad de la ideología que con respecto a la interpretación que el responsable del taller hace, su ideología sobre el *deber ser* no va tanto a la interacción comunitaria o a la reflexión sobre la vida diaria, sino que se encamina más a la búsqueda del sustantivo para nombrar a Dios, porque es ahí donde él encuentra la base de tener buen corazón y voluntad, es decir, los buenos actos. Esta *ideología religiosa* en cuanto a la clasificación del habla, si bien es diferente a lo referido por los asistentes, es recibida con un gesto de afirmación por ellos porque se tienen afinidades con respecto a las *creencias religiosas.* Sin embargo, aunque el responsable de la sección tiene intereses de rescate cultural y su convivencia con los chuj data de casi ya dos décadas, su preocupación por la búsqueda de sustantivizar al *Dios católico* desde la

lengua chuj, no lo dejó ver que él mismo estaba cometiendo un error con respecto a la pragmática chuj, hablar muy fuerte y con una *fuerza ilocutiva* que puede considerarse violenta en este contexto y que se ha manifestado como la pérdida de tradiciones, acentuando aún más una observación negativa a la que muchas personas chuj han hecho referencia, "la pérdida de la lengua ayuda más a la pérdida del respeto".

Lo anterior lleva a ver que el rescate de la lengua, no sólo significa el rescate de clasificaciones del habla que son consideradas de importancia cultural para los interesados, sino que la promoción y uso de la lengua implica conocer los aspectos pragmáticos de la misma. En este caso, el rescate planteado en la cooperativa no sólo debería implicar lo que etno-semánticamente puede ser considerado un buen paso para ser un buen chuj católico por medio de determinadas formas lingüísticas de un adecuado comportamiento, sino también poner énfasis en que "un buen chuj" en el sentido que es concebido por el responsable de la sección, no sólo necesita tener una *competencia lingüística*;[156] es decir, conocimiento gramatical y semántico de una lengua, sino *competencia comunicativa* o conocimiento sobre el uso de la lengua en el contexto social,[157] para desenvolverse de manera correcta y "respetuosa" en los contextos chuj en los que los jóvenes y los padres de familia se desenvuelven.

El rescate cultural implementado por la cooperativa es una acción que se debe reconocer cuando se está hablando de un grupo étnico que ha sido objeto de muchas formas de violencia física y simbólica. Sin embargo, a pesar de ser una organización que no depende directamente de la Iglesia Católica, no se puede dejar de lado observar que su sesgo religioso permite reproducir ciertos tintes de dominación ideológica, como es buscar el sustantivo para nombrar a Dios en el léxico chuj que se refiere a otras acepciones. Su mismo sesgo religioso y la selección de cierta población para ser acreedores a una beca de la MEF, no lo vuelven un espacio plural en cuanto a temáticas o asistencia de otras personas. Esto hace que, aunque su esfuerzo pueda tener las mejores intenciones en cuanto al mantenimiento lingüístico, sólo sean cinco becarios y sus padres los que puedan tener acceso a este proyecto.

El otro proyecto religioso, apenas empezado a imaginar, es la creación del Coro de jóvenes cuyo objetivo, como se verá a continuación tiene otras particularidades religiosas.

---

[156] Conocimiento o dominio oral o escrito que el hablante tiene de una lengua.

[157] Conjunto de conocimientos que un hablante necesita para comunicarse adecuada y eficientemente en contextos culturales significativos (Véase Duranti, 2002).

4.1.4.- El coro de jóvenes y el profeta Jeremías.

El proyecto de la cooperativa sobre el rescate cultural y la creación del coro tienen en común la filiación religiosa, pero la divergencia entre los dos no sólo radica en que el primero no es actualmente parte de la institución como sí lo es el proyecto del coro; y además los objetivos que se tienen en cuanto al uso del chuj. Mientras el primero trata de fortalecer el *deber ser* del chuj católico mediante el mantenimiento y revalorización de la cultura y la lengua, el segundo busca llevarlo a cabo, en palabras del catequista que me lo comentó, "por medio de las cantos, las intenciones de Jeremías" (*Comunicación personal, 23 de noviembre de 2008*).

El ideal del proyecto es "tener un coro chuj", pero durante la época más ortodoxa del catolicismo, así como en la liberacionista y en la actual, nunca se promovió, al menos en esta región chuj, el uso de la LI en los cantos. Esto plantea un problema para el catequista, pues aunque se tiene la intención de llevar el proyecto, "no hay canciones católicas en chuj y ahora se tiene que conseguir quién las haga". Este hecho hace notar que pasará mucho tiempo antes de que este proyecto se pueda llevar a cabo, pero lo que resulta interesante no es que se tenga las intenciones de crearlo, sino el incentivo ideológico que está motivando la creación de dicho coro, pues esto forma parte, como se verá más adelante, de la competencia entre filiaciones y grupos religiosos en la instrumentalización de las IL en el trabajo pastoral, razón por la que es necesario saber cuáles son las intenciones del profeta Jeremías que fundamentan el surgimiento de este proyecto.

El profeta Jeremías, de acuerdo con la Biblia latinoamericana, es a quien Dios da autoridad sobre todas las naciones, para arrancar y destruir, edificar y plantar; al mismo tiempo que se le encomienda acelerar la Historia en un momento en que reyes y generales se agitan en el escenario político, sacerdotes y charlatanes proporcionan al pueblo la verdad que quieren oír, guerras y hambre que tienen postrados a los hombres.[158] Jeremías es un profeta, en gran medida, de *los anuncios de felicidad* para los pueblos desterrados de Jerusalén a Babilonia, por medio de una carta:

[158] Yavé pone sus palabras en la boca de Jeremías y le dejó a cargo todos los pueblos y las naciones. La importancia del profeta Jeremías es que por medio de él se saben las palabras de Yavé; y es a partir de él que se sabe que después de la destrucción, viene la edificación y con ello la espera de la llegada de Yavé.

> Edifiquen casas y habítenlas; planten árboles y coman sus frutos; cásense y tengan hijos e hijas. Casen a sus hijos y a sus hijas para que se multipliquen y no disminuya. Preocúpense por la prosperidad del país donde los he desterrado y rueguen por él a Yavé; porque la prosperidad de este país será la de ustedes. Pues así habla Yavé; 'Cuando se cumplan los setenta años en Babilonia, los visitaré y cumpliré mi promesa de hacerlos volver a su país. Jeremías (28,5-10).

La intención de Jeremías es, en este sentido, llevar *esperanza* y *felicidad* a los desterrados. Este hecho encuentra un paralelismo importante con la situación de los chuj naturalizados mexicanos, quienes en 1982, en un momento de conflicto político que provocó una guerra y masacres, pasando hambre y todo tipo de sinsabores, vinieron a México en búsqueda de refugio, al ser desterrados y perseguidos por el ejército de su país de origen.

La guerra y la masacre provocaron la destrucción de aldeas y la desintegración familiar y cultural de los refugiados. Sin embargo, con la naturalización, aunque sigan extrañando o añorando su país de origen, ellos han empezado a construir una nueva vida en el lado mexicano, han comenzado a crear nuevas redes familiares y sociales, esperan que en México su situación mejore porque la situación del país "es mejor que en Guatemala" y no se sabe, pero puede existir una esperanza, de poder regresar al lugar de origen, aunque sólo sea para que los restos de la persona sean depositados en la tierra que los vio nacer.

Promover un coro en chuj para llevar a cabo las intenciones de Jeremías puede ser entendido desde la perspectiva anterior. El objetivo principal es que, por medio del coro, se lleve un poco de esperanza por medio de la Palabra de Dios. Esto tiene mejores efectos si la parte de ese mensaje se lleva en la LI, debido al monolingüismo que aún persiste. En este sentido la lengua tiene como función la inteligibilidad del mensaje y es el vehículo por el cual se lleva a cabo la ilusión ideológica de vivir de la mejor manera en el país de destierro en lo que se espera la llegada de Yavé.

El proyecto del coro sirve para observar que la lengua tiene aún una función comunicativa y afectiva en las comunidades ya que, si no lo fuera, la estrategia sería que el coro cantaría sólo en español. Pero a diferencia del proyecto de la cooperativa que tiene una visión un poco más amplia sobre qué otros elementos propios de la cultura chuj pueden estar imbricados en el proyecto de "rescate", el coro en apariencia sólo tiene como objetivo reproducir cantos. Sin embargo, éste puede tener una mejor difusión en las

comunidades, pues sus habitantes, sobre todo los jóvenes, tienen mucha afición particular por la música.

Al mismo tiempo, el interés por el coro puede ser interpretado como el aumento en la sensibilización de la Iglesia Católica sobre la importancia de la lengua y la cultura, lo cual puede ser muy significativo para una lengua tan estigmatizada como lo es el chuj. Sin embargo, hay otro factor que puede estar motivando este interés de la Iglesia, y es el hecho de que, aunque la cultura chuj presenta un amplio sincretismo con el catolicismo, otros grupos religiosos como los Testigos de Jehová tienen proyectos con respecto a la lengua chuj y su eficacia metodológica, independientemente de su sesgo ideológico, pues finalmente la filiación a una religión es un tipo de filiación sociopolítica enmarcada en luchas de poder.

4.2.- Leer y predicar la Palabra de Dios en chuj.

La presencia de diferentes grupos religiosos no católicos, en la región chuj, puede observarse aproximadamente desde los años sesenta.[159] Los procesos que motivan la *conversión religiosa* pueden ser múltiples,[160] sin embargo, un factor que puede considerarse importante es la ruptura con una religión dominante y jerárquica[161] que en momentos de *anomia*[162] y, por consiguiente, en momentos de insatisfacción emotiva y espiritual, permite realizar una búsqueda por el bienestar en otras ideologías y grupos sociales más *ad hoc* a las necesidades del individuo.

La oferta religiosa en Chiapas y, en específico en la frontera debido a la influencia de diversos grupos religiosos procedentes de Guatemala, destaca por la presencia no sólo de grupos protestantes, sino grupos religiosos que se pueden considerar independientes o "nuevos movimientos religiosos" como los Testigos de Jehová (Cf. Burguete, 1989; Hernández Castillo, 1989, 1994, 2001; Rivera, 2005,2007). Este hecho se intensificó más en 1982 cuando miles de personas llegaron a esta zona en busca de refugio y, aunque en la zona fronteriza ya había personas con diversas filiaciones religiosas y los recién

[159] Véase Hernández Castillo (1989).
[160] Entendida como "una forma radical de socialización secundaria que recrea nuevos valores y sistemas de creencias" (Garma, 2000:86).
[161]Véase Casillas (1989).
[162] Concepto Durkheniano en el que se entrelazan dos elementos: el derrumbamiento de estructuras sociales en las que el individuo encuentra el apoyo y la formación necesarios para su seguridad personal; y la pérdida del consenso acerca de las reglas que proporcionan el ordenamiento normativo y las definiciones existenciales, en función de las cuales la vida del individuo tienen sentido (Rivera; 2007).

llegados también ya estaban diversificados en relación a su credo religioso, el momento de violencia, destierro, tristeza y desesperanza, fue un momento clave para que diversos grupos intensificaran su actividad evangelizadora.

La diversidad religiosa que hasta el día de hoy se puede encontrar en la zona chuj no puede pasar desapercibida, sobre todo, cuando esta misma filiación llega a determinar las posturas que los actores sociales toman en relación con el uso que dichos grupos hacen de la LI. La actividad en torno al uso y mantenimiento de ésta, por parte de algunos grupos religiosos, ha rebasado todo tipo de proyecto de revitalización lingüística de cualquier otra institución no religiosa, sobre todo, porque la mayoría de los promotores de la lengua son sus usuarios y habitantes de la zona chuj, y su activismo en cuanto a la lengua es de tiempo completo,[163] haciendo que sus esfuerzos tengan buenos frutos, aunque el sesgo ideológico en el que se basan pueda ser cuestionable para otras filiaciones y no todos los grupos religiosos se encuentran haciendo "proselitismo lingüístico".

Las actividades que los grupos religiosos realizan, pueden ser llamadas *movimientos de revitalización*, pues apuntan al fortalecimiento y uso del principal recurso comunicativo de un grupo, aunque no siempre estarán alcanzando a todos los sub-grupos de la sociedad chuj.[164] La multiplicidad religiosa en esta región, aunque no bien vista por algunos grupos, sobre todo los católicos, ha sido menos conflictiva que en otras zonas de Chiapas.[165]

El tema sobre la lengua chuj es abordado con simpatía, pero cuando hacían referencia a la filiación religiosa en algunas ocasiones, surgen juicios de valor en cuanto a lo que otro grupo está haciendo o se enfatiza la actividad de su grupo religioso. Las críticas más severas surgen de la persona con filiación católica y el referente inmediato para hacer dichos juicios es la traducción al chuj de la Biblia. Contraria a dicha postura,

---

[163] Esto puede ser una crítica y a la vez un factor importante en la que los lingüistas y antropólogos laicos estamos siendo rebasados con respecto al trabajo de revitalización y promoción de las lenguas minorizadas.

[164] Para Anthony Wallace (1996) los movimientos de revitalización "denotan cualquier esfuerzo consciente y organizado de parte de los miembros de una sociedad [o grupo] para construir una cultura [o ideal] más satisfactorias [o eficaz para lograr los fines u objetivos del grupo]" (Falla, 2007:49).

[165] Por ser un lugar donde convergen más de dos grupos indígenas hace que sean sus características sociodemográficas las que, a lo largo del proceso de formación histórica y contemporánea de la [zona] Fronteriza estructuran las diferencias intraregionales, relacionadas con la cuantía y calidad de los recursos materiales estratégicos y las formas de su distribución, con las estructuras sociales y organizativas, y con las formas diversas de subjetividad, elementos todos que contribuyen a que en la región se manifieste un pequeño espacio intercultural que permite, bajo ciertos márgenes de pluralismo y tolerancia, la confluencia y la síntesis de fenómenos […] sin que necesariamente devengan en tensiones que impliquen la ruptura sistemática de la sociedad local (Rivera y otros, 2005).

para los otros grupos es la Biblia chuj la *herramienta* principal para poder predicar la Palabra de Dios. La divergencia entre las posturas puede ser considerada como divergencias ideológicas en cuanto a la filiación religiosa, pero ¿cómo estás ideologías están influyendo en el mantenimiento o revitalización de la lengua chuj y cómo los hablantes están interpretando dichas ideologías? Es en esta interrogante en la que me gustaría basar el siguiente apartado.

4.2.1- La traducción de la Biblia en chuj.

En el año de 2008, algunas familias recibieron por parte de su grupo religioso o de algunos amigos, la traducción del Antiguo y Nuevo Testamento en chuj. En la Portada se puede leer *A Ch'an Biblia D'a Chuj San Mateo*/Biblia en Chuj de San Mateo Ixtatán. Esta es la primera traducción de ambos Testamentos, lo cual ha permitido que algunas personas empiecen a leer aún más la Biblia, porque "entendemos mejor las parábolas en chuj que en español" y al mismo tiempo comience a ser un instrumento para fomentar la oralidad.[166]

El tiempo que se dedica a revisar la Biblia no siempre es para sólo leerla, sino que también puede ser dedicado para comparar los contenidos. Por ejemplo, una tarde un anciano fue a visitar a su yerno, ambos con filiación católica, y le dijo que quería comparar qué decía la Biblia chuj y la Biblia Latinoamericana en español. Él tomo una Biblia y su yerno la otra, mientras uno leía en voz alta en chuj, el otro corroboraba lo que se decía en la otra.

Cada vez el señor se veía más preocupado y pregunté a su yerno porqué y él me contestó "es que estamos viendo que aquí (*la Biblia en chuj*) no están traducidos todos los libros y no sabemos si está así porque así es o porque les falto tiempo en la traducción". Después de un rato el señor se despidió y dijo que al otro día vendría para que siguieran comparando porque "no está bien declarado ahí el chuj" (*23 de septiembre de 2008*).

Al día siguiente de la comparación, el yerno del señor le platicó a uno de sus amigos de Comitán (no chuj, pero esencialmente católico) lo que él y su suegro habían hecho:

[166] La Biblia fue traducida por auspicio de la Sociedad de Bíblica en Guatemala, sin embargo, aunque en las comunidades pregunté si se sabía quienes la habían traducido, nadie pudo o quiso darme respuesta. A mi retorno de trabajo de campo a la Ciudad de México, en diciembre de 2008, escribí a la Sociedad para hacerles la misma pregunta pero aún hoy, a más de ocho meses, no he conseguido respuesta.

Yerno (Y) –Ayer mi suegro fue a ver la Biblia en chuj (*a su casa*). Él y yo lo vimos y nos dimos cuenta de que le hace falta partes o de que unas cosas no están dichas. Como que están manejando la información a su manera.

Amigo (A) –Pues eso hay que decirlo y anotarlo ahí (*en la Biblia chuj*). Eso no está bien y hay que decirlo, ver que la traducción no está bien.

Y –Sí, pero es que mi suegro no quiere rayarla porque es la Palabra de Dios. Además no sé si los que la tradujeron antes eran católicos porque en algunas partes dice Jehová y en otras Dios.

A – […] en la traducción hay que ir a las fuentes para no desviarse en el sentido de lo que dice la Biblia. Eso está lleno de ideologías o ¿cómo ves Lore (*dirigiéndose a mí*)?

Lorena –Sí, sobretodo porque así como ustedes los chuj católicos ven que le hacen falta cosas a la traducción tal vez para los Testigos, de acuerdo a sus creencias no le falta nada. Es como la Biblia latinoamericana, no sabemos si su traducción está igual que las fuentes originales pero para los católicos esa es la versión más correcta.

El silencio se hizo. Nadie corrigió o apoyó mi comentario y automáticamente cambiaron de tema.

Los errores de traducción, para los católicos y aún no del todo explícitos, más que un problema técnico propio de la traducción, responden a las características incompletas del texto y el contenido *léxico* del mismo que, como posteriormente me lo comentó el anciano: "somos hablantes de la lengua chuj y nos interesa que esté bien declarado". Esto se debe a que como ellos lo reconocen, no son católicos los que tradujeron la Biblia y son sensibles a la diferencia ideológica, pero no saben exactamente la fuente de donde viene esa traducción y el texto que se supone *debe ser* el referente, es la Biblia latinoamericana.[167]

En este sentido, el interlocutor que dijo "eso está lleno de ideologías", está tomando de diferente manera la acepción de dicha palabra. Para mí ideologías es un sistema de ideas o creencias que un grupo tiene y con las cuales busca llevar a cabo sus metas o fines. Mientras que para mi interlocutor ideologías está relacionado con la verdad o falsedad de las creencias de cada grupo, por lo que al momento que yo contesté que "de acuerdo a sus creencias no le falta nada [a la traducción de la Biblia]", estaba dando valía a lo que, desde la perspectiva de él, es falso o equivocado. Dicha acepción está más

[167] La Biblia Latinoamericana tiene los pies de página en los que se comenta, desde la realidad Latinoamericana y con una perspectiva de la teología de la liberación, cada versículo, de ahí su carácter "Latinoamericano" (Véase Hernández Castillo, 1989).

relacionada con la ideología o creencia religiosa que con la definición o significado de la palabra *ideología*.

En las comunidades dicen que son "los Testigos" los que hicieron la traducción, pero en realidad la traducción la realizó la Sociedad Bíblica de Guatemala, grupo de corte protestante dedicada a la traducción de la Biblia en LI. La justificación sobre las traducciones bíblicas es, según Guillermo Wonderly, uno de los antiguos miembros del comité de Traducción y que se puede encontrar en una página electrónica, porque "La traducción de la Biblia es, en realidad, parte íntegra de la eterna actividad de Dios de revelarse a la humanidad, de comunicar su mensaje en términos accesible a nosotros".[168] Pero el mensaje es tomado de la Biblia Reina-Valera la cuál es utilizada por la mayoría de grupos protestantes.[169] Es por ello que cuando se realizan las comparaciones de la Biblia chuj y la Biblia latinoamericana no hay coincidencias pues el texto Reina-Valera no tiene los mismos libros que el texto católico.

Tomando en cuenta lo anterior, la traducción chuj de la Biblia, entonces, no puede ser criticada desde un texto que, tanto en libros como en el lenguaje religioso, llega a ser ideológicamente diferente. Sin embargo, una explicación que reconozca que los católicos y grupos protestantes o independientes pueden tener su propia versión de la Biblia, no es muy bien tomada por personas que tienen una *ideología religiosa esencialista* o creencias religiosas ortodoxas, como se puede ver en el relato en el que se me preguntó, que siempre hay ideologías en las traducciones.

Mi intento de dar una opinión imparcial, en el sentido de Grice, rompe con la máxima de *relevancia* y *cantidad* en la conversación y con ello sólo consigo un silencio absoluto, que aludía a un descontento por mi respuesta (véase apartado 2.51). Viola la máxima de relevancia porque lo que se espera es que yo refuerce las opiniones de ellos, sobretodo del amigo que está más aferrado a que se denuncien los errores de la traducción. Viola la cantidad porque con el simple hecho de haber contestado "sí" hubiera sido lo suficientemente cooperativa. Sin embargo, mi postura de imparcialidad religiosa, aludiendo a mi ilusión ideológica de imparcialidad antropológica, me llevó a dar una explicación que diera cabida y validez a todas las posturas religiosas, pero eso no está permitido en un momento en el que los participantes lo que buscan es legitimar su postura

[168] http://labibliaweb.com/images/47-p.755.jpg
[169] Casiodoro de Reina (1569) se dedicó a quitarle todos los textos apócrifos que la iglesia católica sí utilizaba y Cipriano de Valera realizó la revisión (1602) (http://labibliaweb.com/?p=7489).

religiosa sobre algo que consideran erróneo como lo es el contenido de la Biblia de los otros grupos.

Lo que está en la validación de la Biblia que hacen los propios hablantes, no es sólo ver la calidad de la traducción en cuanto a la literalidad y el sentido semántico, sino que la Biblia chuj de los protestantes se vuelve un referente simbólico importante en el que a todos les interesa ver su ideología religiosa reflejada. La importancia ideológica que queda manifestada, es por *implicatura,*[170] pues siempre se le encuentran errores de corte *fonológico* como las "grafías que se utilizan no son del chuj" o *tipográfico* "la letra me cuesta mucho trabajo leerla". Es decir, la traducción es el anclaje ideológico por medio del cual las formas fonológicas y gráficas cumplen con la función de volver menos evidente la *competencia* de los grupos religiosos por ganar adeptos,[171] pues aunque los grupos, como objetivo común, plantean la necesidad de hacer textos en chuj, cada uno quiere tener la primacía y la forma correcta de hacerlo, usando por consiguiente "la Palabra de Dios correcta". En este sentido el conflicto lingüístico justifica e implica el conflicto religioso.

A pesar de la oposición al contenido ideológico y calidad de la traducción, aún en los católicos, la Biblia en chuj ha cumplido con su objetivo de *comunicación del mensaje de Dios,* pues la misma persona que me dijo que la Biblia no está "bien declarada", días después me dijo "para mí es más fácil entender la Biblia en chuj, ojalá y usted aprenda a leer en chuj, se entiende más. Pero en la Biblia latinoamericana viene todo" (*29 de septiembre de 2008*). El conflicto ideológico seguirá prevaleciendo, pero el valor simbólico de la Biblia chuj llega a ser más importante que su origen, prueba de ello es que aunque esté, desde la perspectiva de los católicos, "mal hecha la traducción", el anciano no la raya porque "es la Palabra de Dios", lo cual explica la eficacia simbólica de las Sagradas Escrituras en chuj.

Los católicos han mostrado un poco de resistencia a la Biblia en chuj pero ella ha conseguido cierto tipo de efectos como la *inteligibilidad* y *eficacia del mensaje*, aunque en las misas actualmente no sea utilizada. Sin embargo, otros grupos religiosos protestantes han tomado esta Biblia y la enseñanza de la lengua como parte fundamental en su trabajo evangelizador. En específico, el trabajo de los Testigos de Jehová comienza a ser el

[170] Conjunto de informaciones implícitas que contrariamente a las presuposiciones, no pueden inferirse del texto matriz sino que se han de inferir sobretodo del contexto extralingüístico.

[171] Una forma de conflicto ideológico que no implica necesariamente el conflicto social puede estar basada en la competencia entre grupos. Grupos diferentes pueden tener el mismo objetivo, pero quieren realizarlos con medios distintos (Van Dijk, 2006:215)

trabajo de revitalización y mantenimiento lingüístico más importante de la región y, por lo cual, hasta los católicos reconocen la traducción de la Biblia chuj como trabajo de ellos.

4.2.2.- Predicar en chuj por el deseo de ayudar.

Los Testigos de Jehová, en la zona chuj, a diferencia de hace varios años en donde sus miembros empezaban a ser monolingües en español (Hernández Castillo, 1989); y contrario a lo que en años recientes se afirmó sobre que en su trabajo misional los Testigos de Jehová hacen uso exclusivo del castellano tanto en su difusión doctrinal como en las actividades litúrgicas (Rivera, 2005:93), tiene un importante trabajo en cuanto a la difusión del uso del chuj tanto en la predicación como en algunos momentos litúrgicos.

En marzo de 2007 en la revista *¡Despertad!,* publicación internacional traducida a varios idiomas, se publicó el artículo *Usted puede aprender un idioma.* Al leer este artículo parecía que estaba escuchando el porqué del interés de predicar y enseñar el chuj, las tres personas con las que platiqué me dijeron "por amor a las personas". Esto, aunque en otras palabras, también lo dice el artículo "el deseo de ayudar es un potente incentivo para aprender idiomas". Pero ¿qué significa el amor y el ayudar? para estas personas.

> Es predicar la palabra de Dios. Según la Sagrada Escritura dice 'que muchos tienen hambre, tienen sed y sólo hablamos nosotros en el castellano y ese mensaje no llega perfectamente bien a la gente'. Entonces esto es obligación de nosotros de predicar en la lengua (*Doña Juana, El Quetzal, 3 de noviembre de 2008).*[172]

Al igual que la estrategia católica, la inteligibilidad y eficacia del mensaje (véase 4.1.2) se hace presente, pero a diferencia del "Apóstol Pablo" aquí la importancia de la lengua en el sentido de la ideología religiosa es porque:

> […] Así, se está dando el mensaje correcto porque si no se da el mensaje en la lengua, completamente nosotros, los que sabemos, vamos a cargar todo ese sufrimiento que vivió nuestro señor Jesucristo. Y si nosotros predicamos y no nos ponen atención, en el último día que se va a dar cuenta, pues no somos responsables de que ellos no respetaron a nuestro señor. Así, si nosotros no predicamos a ellos, somos culpables porque entendemos, pero en este caso estamos compartiendo,

[172] No se dejen engañar: las doctrinas malas corrompen las buenas conductas. Despiértense y no pequen: de conocimiento de Dios algunos de ustedes ni tienen nada, se lo digo para su vergüenza (1 Co 15,33-35).

> pues sentimos que estamos cumpliendo su obra. […] (*Traducción chuj-español*, *Doña Juana, El Quetzal, 3 de noviembre de 2008)*.

La importancia de la lengua para este grupo religioso se refiere, en cuanto a su ideología religiosa, a la función que tiene como uno de los elementos que les va a evitar sufrimientos. Así, el predicar en una lengua ayudará a que, "la promesa de una vida de felicidad en la tierra después del Armagedón en el que Satanás será vencido" (Hernández Castillo, 1989:160), sea una de las nuevas formas de seguir esperando una vida mejor. Por lo que es una "obligación" aprender el idioma, por eso:

> […] todos están levantándose para aprender una lengua porque el último día cuando va a venir su cólera, nuestro señor Jehová a todos nos pedirá cuenta qué lengua hemos aprendido para predicar su palabra. En ese fin la gente no tiene porqué aquejarse todos estamos informado de la Palabra, en ese momento él quien va a venir a juzgar es como un gobierno que va a reinar en este mundo (*Traducción chuj-español, Doña Juana, San Antonio Cimarrón, 11 de noviembre de 2008*).

La lengua se vuelve la vía por la cual se informa la Palabra, el trabajo de predicar en la lengua es una de las formas de no ser juzgado. Es por ello que la Biblia en chuj como parte fundamental de su trabajo misional se ha vuelto, a diferencia de los católicos que no se basan totalmente en la Biblia para su práctica religiosa. Por tal motivo, si la organización se dedica al estudio de la Biblia en chuj, es porque esto tiene otra función:

> […] en nuestra organización en donde nosotros estudiamos la Biblia […] bueno ahorita no solamente el chuj sino se está llevando a cabo cursos por ejemplo, k'anjobal, este… tzotzil. ¿Por qué? Porque ahorita vemos una necesidad por ejemplo en caso de los viejecitos, que si les damos un mensaje de la Biblia ellos no lo entienden en español. Pero ahora si les hablamos en su propio idioma, pues ellos la verdad se sienten contentos y dicen "bueno pues entonces hay un Dios por mí". Entonces nace esa inquietud de que hay que atenderlas a esas personas (*Pascual, Ejido Tziscao, 5 de noviembre de 2008*).

El acceso al conocimiento de la Palabra es para conocer que existe *un Dios para las personas*. Es la forma de atención que los Testigos de Jehová dan a los grupos monolingües e indígenas. Con su trabajo siguen haciendo méritos para el momento del juicio y la guerra del Armaguedón.

A diferencia de los proyectos católicos, los Testigos de Jehová tienen un grupo de estrategias didácticas para reforzar el uso del chuj a parte de la predicación. Los cursos para aprender dichas didácticas son tomados en la Ciudad de México, delegación Iztapalapa, en Betel. Los cursos los da un norteamericano y una de las estrategias es el grupo de las *mímicas de aprendizaje*:

> Entonces yo […] el aspecto importante para aprender un idioma rápido es usar las mímicas en el idioma. Por ejemplo, tenemos los globitos, con el globo se puede contar osea jugando el globo sin escribir. Entonces con el globo empezar a jugar con el codo para que el codo mande la señal al cerebro. Ese es una técnica especializada para aprender a contar y aprender el idioma. Porque el humano, nosotros tenemos la "sinapsis" muy dura cuando no la ponemos a trabajar pues no nos entra tan fácil una cosa. Pero eso ha servido mucho, usar los globos, jugar bolsitas, jugar a la pelota y este… jugar una botella es el que le toque ¿no? […] Ahorita muchos jóvenes saben hablar bien el idioma. Si usted quiere escuchar una conferencia de unos 30 minutos en chuj, ahorita se lo presentan ellos, las juventudes. Que ellos no nacieron del chuj ni saben el chuj pero ellos sí lo presentan (Ejido Tziscao, *5 de noviembre de 2008*).

Las *estrategias didácticas* no son escolares sino más *lúdicas* con recursos más cercanos a las comunidades y por consiguiente más eficaces, lo que permite que sea más dinámico y atractivo no sólo para grupos chuj sino para los grupos mestizos. Como lo menciona el testimonio, ya hay jóvenes que ocupan la lengua y se puede encontrar jóvenes en la calle de poblaciones mestizas, como la Colonia Hidalgo, que entablan un pequeño diálogo con personas de las comunidades chuj cercanas. Aunque las personas chuj los saludan, si es católico o de otro grupo religioso, pueden después decir "hablan, pero les falta mucho y no lo hacen bien".

La eficacia de las didácticas permite un buen augurio para el aprendizaje del chuj, aunque para este grupo religioso y no propiamente para la revitalización o lengua chuj en general. Esto debido a que no se puede aprender y hablar cualquier cosa del idioma chuj, pues como dice el artículo de la revista *¡Despertad!* "no [se debe] emplear lenguaje soez". En términos bíblicos esto es: "Y ya que son santos, no se hable de la inmoralidad sexual, de codicia o cualquier cosa fea, ni siquiera se las nombre entre ustedes" (Efesios 5,3), por lo que habría que investigar qué variedad o jerga chuj están aprendiendo, pues lo que para cualquier gente puede ser normal, para los Testigos de Jehová puede no ser edificante como muchas de las cosas que pasan en el mundo social o cultural, de las que

ellos tratan de no ser partícipes. Sin embargo, a pesar de su cambio religioso y social, ellos siguen llamándose y asumiéndose como chuj aunque algunas de sus prácticas ya hayan cambiado:

> […] la intención que nosotros tenemos es eso ¿no? de que ahorita a través de la organización bueno pensamos nosotros sacar un folleto ¿no? que se llama "Disfrute de la vida para siempre". Que cuentan con 76 páginas. Y entonces ya sacamos, ya se escribió ¿no?. Entonces se comprarían los trajes típicos de Guatemala para hacer unas grabaciones y pegarlas en la portada. […] En puro chuj el folleto (*Pascual, Ejido Tziscao, 5 de noviembre de 2008*).

En la región ya no se ocupa el traje tradicional chuj, pero los Testigos de Jehová saltan a la vista por su forma occidental y formal de vestir. Sin embargo, el anterior testimonio muestra el interés tal vez no de volver a usar la ropa chuj, pero sí dejar en el folleto, testimonio de la indumentaria propia de los chuj, lo cual habla de que, a pesar de ser Testigos de Jehová, pueden ser al mismo tiempo chuj y trabajar a favor del "rescate" lingüístico.

El trabajo de revitalización lingüística o de mantenimiento en sus miembros, es bastante fuerte pues sus equipos de predicación tratan de que sean una persona bilingüe y un monolingüe en español "para que el otro vaya aprendiendo". La pregunta sobre qué están aprendiendo y qué tipo de habla chuj están desarrollando necesita una investigación más minuciosa. Sin embargo, su trabajo ha sido una fuerte puesta en marcha de un proyecto revitalizador.

Los movimientos de revitalización que actualmente están llevando a cabo, al menos dos grupos religiosos, católicos y Testigos de Jehová, tienen diferentes formas de acercarse y promover la lengua. Cabe señalar, que el trabajo hacia el uso de diversas lenguas en la predicación de los Testigos de Jehová, como grupo religioso, no es sólo a nivel local pues, como estrategia de conversión, desde ya hace varios años cuentan con un proyecto editorial de traducción lingüística en Estados Unidos (véase Hernández Castillo, 1989). Por lo que sus estrategias de "rescate" coinciden con las reformas multiculturales de los grupos católicos pero no son producto de éstas. Sin embargo, la competencia por la primacía y verdad ideológica llega a fomentar la sectorización de dicho aprendizaje. Aunque los católicos han sido la religión occidental más antigua de estas comunidades, es un hecho que otros grupos, como los Testigos de Jehová se están

reapropiando de la lengua chuj y, muy a su manera, se están reivindicando como miembros del grupo étnico a través de la lengua, aunque otras prácticas hayan cambiado.

Esto refleja que la lengua no tiene un origen religioso determinado, sino que pertenece a sus usuarios y ellos son los que, de acuerdo a su filiación religiosa que determina su carga ideológica, en la práctica social deciden cómo hacerla parte importante en su filiación chuj. Es decir, mientras la lengua es utilizada como mera estrategia comunicativa por parte de las instituciones hegemónicas, son los actores los que a nivel local negocian sobre el cómo se utiliza la lengua como recurso simbólico de una filiación religiosa chuj divergente entre sí, pero que en ambos casos, Católicos y Testigos de Jehová, empiezan a respaldar por medio de la promoción de la lengua.

Las ideologías religiosas en cuanto a la lengua de las personas con filiación a uno de los dos grupos religiosos a los que referí, están respaldadas en la Biblia, pero el contenido de las Biblias que cada uno ocupa no ha cambiado. Lo que está cambiando es la postura de las religiones en cuanto a la diversidad lingüística.

A mi parecer, más que una forma de tolerancia o respeto lingüístico, es una estrategia eficaz para ganar más adeptos o reforzar la ideología que los hace religiosamente particulares. Son movimientos revitalizadores en busca del dominio sociorreligioso y su diversificación forma parte de un contexto global en que el reconocimiento por la diversidad o previo a éste, aunque sea discursivamente, está en boga y las instituciones religiosas no pueden quedar fuera de esto, pues son parte de la esperanza de un mejor futuro de sus allegados, por lo que las relaciones de poder de uno u otro grupo, que por medio de la retórica persuasiva del mensaje bíblico en LI, son *formas refinadas de poder*, que simbólicamente menos violentas, ejercen sus ideologías y hegemonía (Van Dijk 2006:216).

Si bien este análisis sobre las ideologías religiosas en cuanto a la lengua muestra cómo están concibiéndose, por parte de los actores sociales, las nuevas formas en las que los grupos religiosos están reconociendo y reconsiderando el valor de la lengua chuj, se necesitaría un análisis especifico sobre *religiosidad* chuj para conocer la tensión entre las ideologías religiosas y la mayoría de referencias culturales a partir de las cuales se resignifican las ideologías socioculturales chuj con respecto a la filiación religiosa.

Capítulo V

El chuj y la educación intercultural: ¿hacia un bilingüismo con o sin diglosia?

Los movimientos de revitalización lingüística del chuj, desde posturas ideológico-religiosas, están comenzando a tener efectos importantes entre las personas de origen chuj. Esta atención llega a tocar niveles de religiosidad a los que se les otorga confianza para el mantenimiento y revalorización de la lengua. Sin embargo, los miembros de la comunidad de habla no sólo confían o siguen los preceptos de lo que su grupo religioso encomienda, sino que también existen los niveles emotivos relacionados con el *reconocimiento cultural* y el valor *nacional* que se le está empezando a dar a la LI, a partir del discurso que se ha promovido sobre los *derechos de los pueblos* a vivir y promover su lengua y cultura. Esto resulta singular para los hablantes de esta lengua ya que ésta ha sido por muchas décadas motivo de actitudes peyorativas por parte de los grupos sociales dominantes o el Estado mexicano y guatemalteco. Ambos, cada uno a su manera, con ideologías nacionalistas, aunque no son las únicas, han propiciado las distintas formas de definirse como hablante y miembro del grupo indígena (véase capítulo III).

En México, sobre todo en el período de los años treinta y cincuenta, el Estado buscaba el bienestar de seguridad colectiva para regiones y poblaciones pobres y marginalizadas; esto apuntaba a un proceso de *aculturación* con la cual se convertiría a aquellos grupos clasificados como indígenas en ciudadanos portadores de una "cultura nacional" mestiza (De la Peña, 2002:131).[173] En este contexto las políticas lingüísticas integracionistas y monolingüistas, aunque cambiaron discursivamente desde 1929 hasta 1940 su tendencia homogeneizante estaba presente[174] y, en el caso del chuj, tenía vital importancia el español como lengua de unidad nacional que trataba de diferenciar a lo guatemalteco, generando así una paulatina y eficaz presencia de *lingüicidio* y con ello el etnocidio del chuj en México.[175]

---

[173] Entendida como el proceso de cambio cultural que se produce por el encuentro de dos sistemas autónomos, y que da como resultado una creciente similitud de ambos.

[174] A partir del cambio constitucional de 1934, se borró de la norma oficial la diferenciación entre la educación rural y la educación urbana, con el argumento de que todo niño tenía derecho a estudiar la primaria de seis grados, con un mismo currículum.

[175] El lingüicidio puede ser definido como la presencia de "ideologías, estructuras y prácticas usadas para legitimar, efectuar y reproducir una desigual división de poder y recursos (materiales e inmateriales) entre grupos que son definidos con base en la lengua" (*Traducción mía*) (Phillipson, 2003:47).

En este contexto la escuela o la *educación formal*[176] fue y sigue siendo uno de los aparatos ideológicos estatales más importantes para que la reproducción de sus ideologías, ya sean de desplazamiento lingüístico-cultural hacia el *monolingüismo* en español o de mantenimiento bajo el nombre de *intercultural,*[177] pueda tener propagación en las comunidades. Esta temática se vuelve un tema importante al hablar de las IL, sobre todo porque aunque hoy se dice que la educación indígena está dirigida a promover la adquisición de nuevos conocimientos a partir del uso de la lengua y la cultura propias del grupo, no hay que olvidar que la educación es un sistema que se utiliza al momento de proyectar la unificación de un país (De Sousa, 2007:34). Dicha unificación puede o no respetar las diferencias de los pueblos a pesar de llamarse intercultural.

El tópico sobre educación para los chuj, llega a ser un tema emotivo al momento de referirlo, no sólo para los chuj que ya habitaban en México en la década de los cuarenta sino también para los chuj que eran niños cuando llegaron a México en la década de los ochenta, sobre todo porque tanto la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977) como física se hicieron presentes al no hablar la lengua oficial para la educación que se les estaba impartiendo y no entender lo que se les estaba diciendo, y por consiguiente no realizar las actividades que se les asignaban.[178]

En este capítulo me referiré a la educación formal y a la forma en que tanto padres de familia como profesores e investigadores, miembros o relacionados con las comunidades de origen chuj, manifiestan sus ideologías entorno a la LI y la educación formal, ahora llamada *intercultural*. En específico, busco mostrar las fortalezas y debilidades que el discurso sobre la educación intercultural y la producción de materiales pueden tener en la promoción y mantenimiento de la LI. Sobre todo cuando los miembros del grupo tienen diferentes historias del porqué están en territorio mexicano y cuando las estrategias para alcanzar la interculturalidad llegan a reproducir modelos escolares de corte occidental que son ajenos al contexto y realidad de las comunidades, por ejemplo, al producir materiales en LI. Esto a su vez me permite mantener una pregunta rectora a lo

---

[176] Es decir, educación recibida fuera del contexto familiar y que generalmente se refiere a la educación impartida y estructurada desde el Estado. Sin embargo, en adelante me referiré a ella como educación.

[177] Por intercultural me refiero a la "perspectiva que teniendo como base la educación de los niños, permite forjar diálogos entre sectores sociales sin tanta asimetría" (Paz, 2006:8).

[178] Esto se puede ejemplificar en el siguiente testimonio: "el profesor hacía que nos hincáramos sobre corcholatas [con el filo hacia arriba], con tres libros en cada mano y con los brazos estirados [esto lo hacía como forma de castigo por no hacer las tareas]. Pero ¿cómo quería que entendiéramos? Si yo y mi amigo no sabíamos hablar español. Él nos decía cosas tal vez 'cómo eres burro' 'eres tonto'. Sólo nos reíamos porque no entendíamos lo que decía" *(P.D. Notas de campo, 29 de julio de 2008*).

largo del capítulo ¿al existir o no una educación intercultural y producción de materiales a favor del bilingüismo se reproducen o no las asimetrías o relaciones diglósicas en torno a la LI y el español?[179]

Para realizar lo anterior, en el primera parte del capítulo contextualizaré los *derechos lingüísticos* y *educativos*, que los chuj, como pueblo indígena, tienen para recibir una educación que respete la lengua y la cultura haciendo alusión a los tipos o sistemas educativos a la que los niños tienen acceso y algunas de las ideologías a las que hacen alusión los testimonios recabados así como las escenas observadas en campo. Esto para observar que las IL inmersas en un grupo de personas (profesor y padre de familia) pueden ser contradictorias y llevan a la necesidad de replantearse las formas de concebir a la LI en la educación.

En la segunda parte del capítulo, dividida en dos apartados, primero haré alusión a las reuniones comunitarias que se llevaron a cabo para hacer un intento de consulta previa a los miembros de la misma para que un grupo de investigación comenzara un *diagnóstico educativo*, por parte de la Subsecretaría de Educación Básica. En específico me referiré a las distintas ideologías y posturas que los miembros de dos comunidades chuj toman entorno a la propuesta que el responsable del grupo de investigación hace sobre el diagnóstico para la educación en las comunidades. Esto lo retomo para analizar cómo la institucionalización de la LI, por medio de la educación formal, hace que en ciertas ocasiones los actores sociales deslinden responsabilidades y decisiones sobre la enseñanza y transmisión de la lengua a las autoridades estatales.[180] Todo esto aunque el discurso de la interculturalidad y el derecho de los pueblos al uso y transmisión de sus lenguas, y por lo tanto la auto-determinación estén presentes.

Por último, hago mención de las ideologías en torno a la "necesidad" que los profesores, padres de familia y personas interesadas en la LI aluden en torno al establecimiento de un alfabeto y la escritura de la lengua chuj. Para después mostrar algunas ideologías que se tienen acerca de la producción de materiales en LI por parte de los promotores y encargados de la producción, y donde aunque se habla de la

[179] El título del capítulo hace referencia y la pregunta que guía el contenido del mismo, la cual se encuentra inspirada en los cuatro tipos o posibilidades de bilingüismo que propone Joshua Fishman sobre las relaciones entre el bilingüismo y la diglosia: *diglosia y bilingüismo, bilingüismo sin diglosia, no bilingüismo ni diglosia y diglosia sin bilingüismo* (véase Ninyoles, 1972; Saville-Troike, 2005).

[180] Para conocer un ejemplo de las transferencias de responsabilidades en torno a la transmisión y enseñanza de una LI véase Avilés (2009).

reivindicación lingüística aún existen ideologías y acciones contradictorias. En primer lugar hago mención de las ideologías en torno a la "necesidad" que los profesores, padres de familia e investigadores aluden en torno al establecimiento de un alfabeto y la escritura de la lengua chuj. Posteriormente, muestro algunas de las contradicciones que se pueden encontrar cuando la producción de los materiales escritos para la promoción o "rescate" cultural pueden ser o no la postura metodológica y temática que impera, muchas veces no se toma en cuenta las propuestas de los miembros y conocedores principales de la lengua y la cultura chuj, los hablantes, lo cual desde luego remite al despliegue de una estructura de poder y a un *bilingüismo mítico* (véase apartado 2.4.1) en el que aún impera la diglosia no sólo en las lenguas en cuestión sino en la estructura de participación y características epistemológicas de lo que se está proyectando.

Parte I

5.1.- El derecho a hablar t'a koti.[181]

Hablar de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas es un tema central en las agendas de los movimientos indígenas y en la investigación y programas sobre revitalización lingüística. Sobre todo cuando ésta es uno de los elementos principales en la construcción identitaria y uno de los elementos culturales que ayuda a fortalecer las demandas de una educación formal que incluya las formas y saberes culturales propios del grupo; porque estos derechos sustentan la idea de usar la lengua propia en cualquier contexto, así como también el derecho a realizar libremente cualquier tipo de *elección lingüística* y protección contra la discriminación (Hamel, 1995a; Phillipson, 2003), más aún, en muchas ocasiones la LI se convierte en una forma o elemento simbólico de demostrar ante el Estado la pertenencia étnica.[182] Así, la importancia de la inclusión de la lengua en las demandas educativas, convierten a este elemento cultural intangible "en un problema de carácter político, íntimamente ligado al problema histórico de las dominaciones, de luchas, de las resistencias" (Olivera, 1980:7).[183]

---

[181] "En nuestra lengua".

[182] Definida, de forma sencilla, como la forma en que una persona bilingüe decide qué lengua usar en uno u otro contexto y cómo hacer uso de ella(s). Y definida más en su carga semiótica y social, en palabras de K. Woolard (1989:68), de la siguiente manera "desde que la lengua es el símbolo primario de la filiación del grupo, la necesidad de hacer elecciones lingüísticas puede ser un constante recordatorio de identidad étnica y de las relaciones [sociales]" (*Traducción mía*).

[183] Cit. por Jordá (2003:18).

A nivel mundial, la ratificación de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Barcelona, 1996) y a nivel nacional, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (México, 2003) son los instrumentos legales por los cuales ha quedado sustentado que el derecho al uso y transmisión de la lengua propia de las comunidades lingüísticas debe y puede ser ejercido libremente en cualquier contexto. En México, la declaración de los derechos lingüísticos sólo menciona dos artículos (11 y 12) con respecto a la educación formal. A partir de la promulgación de la Ley, los organismos estatales correspondientes poseen una obligación legal, a nivel educativo, para fortalecer el respeto por las LI y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, al menos en la educación básica ya que en niveles superiores sólo se fomentará la interculturalidad pero no se garantiza que las autoridades institucionales lo lleven a cabo.

Algunos autores, ya en el mismo año de la declaración de la Ley (2003), mostraban lo monocultural y monolingüe de la ya llamada *educación intercultural bilingüe* (Nahmad, 2003; Olearte, 2003; Hamel, 2003; Díaz Couder; 2003)[184] que ya desde décadas atrás había ayudado a cambiar la tendencia en el discurso sobre una política lingüística castellanizante y de homogenización cultural.[185] Sin embargo, los cambios sólo se habían dado a nivel declarativo, pues se consideraba a la LI como un puente para agilizar la alfabetización de los pueblos indígenas en la lengua oficial y lograr así una *educación bilingüe transicional* en lugar de una *educación bilingüe de mantenimiento.*[186] Por lo que el sustento legal de dicha ley jugó un papel importante para que en México se tomaran medidas más precisas en cuanto al tipo y forma de educación dirigida a los grupos indígenas. Sobre todo porque la promulgación de los derechos lingüísticos dio lugar a la modificación de la Ley de Educación en relación con la promoción de la pluralidad lingüística y el acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español

[184] El origen de la educación intercultural puede situarse en el marco de la práctica educativa surgida como resultado de los movimientos de reivindicación étnica que se han presentado, desde la década de 1960, en muchos Estados-Nación "occidentales" (entre ellos, México) y reflejan el fracaso relativo de las políticas educativas homogenizantes (Gutiérrez, 2006:97).

[185] En los años treinta la política de una "educación castellanizante" cambia a una *educación bilingüe*. Con esta modificación en la política lingüística (donde se trataba que la educación indígena fuera bilingüe) marcó un cambio cualitativo muy importante en cuanto al respeto que las instancias gubernamentales empezaron a mostrar ante el hecho de la diversidad cultural y lingüística (Acevedo, 1997:195).

[186] Para Olearte (2003:118) la educación bilingüe transicional hace hincapié sólo en las habilidades lingüísticas donde se produce un desplazamiento lingüístico. El objetivo está centrado en adquirir, sin mayores costos, *la lengua meta*, para que el niño termine incorporándose a la sociedad mayoritaria. En cambio, la educación bilingüe de mantenimiento se centraría más en ver a la lengua y la cultura como una unidad, y se pretende que ambas lenguas [la indígena y la mayoritaria] sean lenguas de enseñanza e incorporen contenidos culturales como parte del saber educativo. En este caso se considera que la lengua siempre transmite contenidos y significados.

(Schmelckes, 2005). Para el caso chuj y otras lenguas que se hablan en México y Guatemala, las demandas educativas del EZLN en 1994, la firma de los Acuerdos de San Andrés,[187] la modificación a la Ley de Educación y su reconocimiento como grupo lingüístico mexicano,[188] ha permitido que en la región fronteriza haya llegado el sistema educativo intercultural bilingüe.

En este contexto, en las comunidades se habla sobre "el derecho de los pueblos a hablar en su idioma", sobre todo porque tanto en la época de refugio, por parte de organizaciones gubernamentales y algunos grupos religiosos, y a nivel de partidos políticos e instituciones gubernamentales como la CDI, se les ha hecho énfasis en mantener su idioma. Sin embargo, no todas las comunidades cuentan con el mismo sistema educativo intercultural bilingüe ni con el sistema federalizado de profesores bilingües que pertenece a la Secretaría de Educación de Chiapas (SECH). La contextualización sobre los diferentes tipos de sistemas educativos que pueden existir en las comunidades ayuda a entender qué educación están recibiendo los niños y adolescentes chuj en sus comunidades, así como mencionar el uso y enseñanza de la misma en la escuela, para posteriormente conocer algunas de las expectativas de los profesores y padres de familia entorno a la educación formal (véase apartado 5.1.2).

5.1.1.- La "educación obligatoria" en el contexto chuj.

La educación oficial tiene el carácter de obligatorio tanto para los pueblos indígenas como para el resto de los mexicanos. La constitución política y diferentes instrumentos legales así lo manifiestan. Para esto, el Estado ha respondido tanto a las demandas sobre educación indígena como a sus obligaciones educativas con diferentes programas y modelos educativos algunos de carácter federal (desde la Dirección General de Educación Indígena, DGEI) y otros de carácter compensatorio (desde la Comisión de Fomento Educativo, CONAFE).[189] A paritr de la naturalización de la mayoría de la población chuj de México, en los años noventa, y las demandas indígenas chiapanecas, en las comunidades chuj ambos programas pueden encontrarse.

---

[187] Véase (Gutiérrez, 2006; Bello, 2007)

[188] En la década de los noventa en los Atlas lingüísticos de México no aparecía el grupo chuj a pesar de que había hablantes, de la primera generación de chuj mexicanos, en los poblados de Tziscao, Cuahutémoc, Kokal, entre otros (Véase Malcon, 1994).

[189] Ambos atienden el nivel básico con el propósito de hacer más eficaz y efectiva la educación en las comunidades indígenas.

La presencia de cada uno de ellos depende del número de habitantes por comunidad. Cuando el número de habitantes llega a ser mayor de ciento cincuenta o doscientas personas, la comunidad puede contar con un programa de educación federalizada proyectado desde la DGEI de modelo intercultural bilingüe atendido por profesores bilingües de la SECH. Si el número es menor, el programa que se recibe es el de CONAFE y, en algunos casos, cuando la comunidad es más pequeña pueden contar con la educación impartida por el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI) que depende, de forma directa, del gobierno del Estado de Chiapas. Otras comunidades como Tziscao, con una población mayor, no es considerada como indígena, por lo que cuenta con la educación básica "completa"[190] dirigida a la población en general, de carácter monolingüe, siendo sólo las comunidades nuevas o más alejadas las que son consideradas indígenas.[191]

Tomando en cuenta sólo las comunidades visitadas durante mi estancia, diez comunidades, la distribución de los modelos educativos es la siguiente:

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (SECH)	**CONAFE**	**PECI**	**EDUCACIÓN FEDARAL MONOLINGÜE (SECH)**
-San Lorenzo -Nuevo Porvenir -Santa Rosa del Oriente -El Horizonte la Esperanza -El Recuerdo	-Linda Vista -El Recuerdo -El Kokal -El Progreso	-Ejido Loma Linda	-Ejido Tziscao

[190] Así le llaman los profesores encargados de la educación intercultural a las escuelas que cuentan con los mismos servicios que las de la ciudad, es decir, profesores para cada grado escolar, profesores de educación física, director, monolingües en español, entre otras características.

[191] En este sentido, cabría preguntarse cuál es la representación que las instituciones educativas tienen con respecto a quién es o no indígena. Lo que a simple vista se puede observar, es que la concepción sobre diversidad lingüística y cultural que se tiene, es un una concepción aún esencialista, en palabras de Díaz-Couder (1991), la identificación étnica va más allá de si se habla o no una lengua: "la diversidad lingüística no sólo es mayor que la diversidad cultural entre los mexicanos, es de naturaleza distinta. Dominar una LI no significa necesariamente dominar otra cultura. Similarmente, la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino la *autoidentificación* con una tradición (histórico cultural) independientemente de su singularidad" (Cit. por Jordá, 2003:28).

Cada uno de los modelos educativos tiene sus implicaciones educativas y comunitarias. A continuación haré referencia, de forma general, a algunos aspectos de los tres modelos educativos. En primer lugar haré referencia a la educación intercultural bilingüe y posteriormente a CONAFE Y PECI, cada uno tiene virtudes y deficiencias educativas y comunitarias, sin embargo, una estructura similar en la comunidad. Aunque fue en la educación de la CONAFE en donde pude observar mayores irregularidades y descontento comunitario.

5.1.1.1.- La educación intercultural bilingüe en las comunidades chuj.

El modelo educativo intercultural bilingüe surge a nivel nacional en los años noventa y llega a la región en la época de la naturalización de la población que había permanecido en refugio. Este modelo se caracteriza por tener la modalidad *multigrado*; es decir, un profesor atiende tres grados (1º- 3º ó 4º-6º) distintos en una misma aula con un mínimo de 20 alumnos en cada una de ellas y un máximo de 40 a 45 alumnos (por ejemplo, Nuevo Porvenir, San Lorenzo, El Horizonte, Santa Rosa). Si el mínimo de alumnos es menor a 20 y de los seis grados se junta un máximo de 40 a 45 alumnos un solo profesor atiende a todos los grados (por ejemplo, El Recuerdo).

Las estrategias educativas y de horarios de los profesores que atienden a los seis grados pueden ser diversas. El profesor Vázquez lo hace de la siguiente manera:

> […] Yo atiendo de primero a sexto grado. Es muy pesado, ahora sí que es muy difícil. Entonces por eso estoy trabajando con dos turnos, con tres turnos de manera que los alumnos de primero pues aprendan a *leer* y a *escribir* que es el objetivo principal. Ya los demás grados pues ya saben leer, pues ya ora sí que se les da otro tiempecito. Entonces trabajo dos turnos de 8 a 11 y de 11 a 2, 2 y media (*El recuerdo, 3 de octubre de 2008*).

En este testimonio se puede observar una de las primeras contradicciones de la educación intercultural bilingüe que reciben las comunidades en cuanto a los recursos financieros y lo relacionado con el número de profesores encargados de los seis grados, cuando la presencia de los profesores está determinada por el número de alumnos y como algunos de ellos dicen “porque al sistema federal, el gobierno, no le conviene a pagar un maestro federal cuando este… son pocos alumnos” (*Entrevista, 28 de octubre de 2008*). El

número de alumnos determina el número de maestros y con ello el número y tamaño de la escuela que, en la mayoría de las comunidades, fueron construidas por el ACNUR.[192]

El que una comunidad cuente con un solo maestro para atender los seis grados de la educación primaria no sólo ayuda a problematizar en cuanto a los recursos humanos y financieros que se destinan hacia la educación intercultural bilingüe y de carácter federalizado de las comunidades chuj. Sino que constituye un problema más de fondo que tiene que ver con los objetivos principales de esta educación, y que el profesor Vázquez lo señaló muy bien: "estoy trabajando […] de manera que los alumnos de primero pues aprendan a *leer* y a *escribir* que es el objetivo principal". En efecto, si no se cuenta con el tiempo suficiente para atender al menos a tres grupos, el problema temporal y de contenidos temáticos reducen los objetivos educativos a la enseñanza de la lecto-escritura como el objetivo principal de la educación formal. En el caso de que sólo haya un profesor, no existen las condiciones para poder abordar otras temáticas curriculares, más que las básicas como leer, escribir y, en el mejor de los casos, aprender a hacer operaciones matemáticas básicas que los apoyen en su vida cotidiana (sumar, restar, dividir, multiplicar, entre otras).

En las comunidades en que existen dos profesores, (uno de los cuales también funge como director) los contenidos temáticos llegan a ampliarse más y los niños pueden tener acceso a otros campos de conocimiento. Sin embargo, en ambos casos uno de los objetivos principales es que se aprenda a leer y a escribir. Pero cabe detenerse en una pregunta principal: ¿En qué lengua lo hacen? La respuesta es fácil de contestar: en español, pero ¿por qué en español, si se encuentran en la modalidad intercultural bilingüe? Por dos sencillas razones. En primer lugar, hasta el momento de mi estancia (5 de diciembre de 2008), aún no había profesores bilingües de origen chuj en el magisterio, por lo que los profesores son bilingües pero en otras lenguas. Aunque éstas pertenecen a la familia maya, el aprendizaje del chuj por parte de los profesores tomaría algún tiempo y, en lo que la lengua se aprende, el profesor puede ser cambiado de comunidad o región debido a disposiciones sindicales.[193] La otra pregunta que surge es ¿si el profesor hablara

[192] La escuela cuenta con dos o hasta con tres aulas construidas con concreto y una dirección construida con madera que, en las comunidades con difícil acceso, muchas veces tienen habitaciones adjuntas para que los profesores vivan durante la semana de clases. El que la escuela primaria tenga dos profesores determina que el índice de natalidad es lo suficientemente alto como para contar con educación preescolar intercultural bilingüe, dependiente del mismo sistema que la primaria.

[193] Por lo general, cada año escolar los profesores no saben por cuantos períodos escolares estarán en la comunidad. Son pocos los profesores que han más de tres años. Esto obedece a disposiciones de los sindicatos pero también a la decisión de

chuj lo haría en el aula? Las respuestas a esta interrogante nos harían observar más de una de las contradicciones que la ideología escolar de corte “occidental” puede producir en las actitudes de los profesores, sin embargo, esto no se podrá observar hasta que no existen profesores chuj en el sistema federalizado.

En segundo lugar, no existen materiales didácticos en chuj; es decir, tanto los libros de texto como los demás recursos de lectura están escritos en español. Por lo que si en dado caso se pudiera aprender a leer en chuj, los únicos recursos literarios disponibles serían la biblia en chuj, la traducción de los Acuerdos de San Andrés y la traducción al chuj de la monografía sobre del grupo (próxima a publicarse). Estas dos últimas son, sin embargo, prácticamente desconocidas por los habitantes de las comunidades, por lo que una pregunta que surge es ¿para qué aprender a leer y escribir en chuj si no hay qué leer? Las respuestas pueden tener perspectivas psicolingüísticas, sociales, identitarias, económicas o religiosas, entre otras, y en sí mismas implicarían otra investigación.

Ante la inexistencia de materiales, algunos profesores han desarrollado algunas estrategias didácticas para comenzar a tener en el aula una relación menos asimétrica entre las lenguas. Por ejemplo, el 19 de septiembre de 2008, tuve la oportunidad de acompañar al equipo de investigación encargado de realizar el Diagnóstico Educativo a la comunidad de El Horizonte, una de las comunidades con mayor presencia de hablantes, donde el chuj posee vitalidad considerable, sobre todo porque los niños sí hablan y utilizan el chuj en sus interacciones. Ahí el responsable del equipo platicó con el director-profesor de la escuela. El profesor es de origen mam y al igual que los demás profesores de la región no habla chuj y es su primer año escolar en la comunidad.

Él habló sobre algunas de las problemáticas generales arriba referidas y después nos invitó a presenciar unas de sus estrategias para fomentar el bilingüismo y la interculturalidad. Para mí fue singular entrar al salón de clase y cuando el responsable del equipo de investigación los saludó (en español) ningún niño lo saludó. En cambio, cuando el traductor del equipo para el Diagnóstico los saludó en chuj todos los niños contestaron. Y durante el momento en que se organizaba la estrategia los niños hablaban entre sí en chuj.

La estrategia tiene ciertos antecedentes organizativos en el aula. En primer lugar, el profesor, desde principios del año escolar, escogió al alumno de mayor edad del grupo

los propios profesores pues algunos de ellos trabajan en comunidades bastante lejanas a la suya y la movilidad de comunidad o región obedece a irse acercando cada vez más a su propia comunidad.

con una edad aproximada de diez años de edad, es el líder del salón por su edad y por su participación en clase. Además, tiene un mejor manejo del español, lo que lo hace entender mejor las indicaciones del profesor que sus compañeros más pequeños. Este niño es el traductor de la clase. El profesor da una idea sobre el tema que se está abordando y el niño le traduce a sus compañeros el contenido del mensaje en chuj.

La actividad que presenciamos fue el relatar una historia en chuj a partir de ocho letras, de las cuales se derivaba un dibujo en relación con el español. Por ejemplo, la /l/ se encontraba dibujada en una boca con la lengua salida, la letra se encontraba sobre la lengua para propiciar la relación grafía-sonido-imagen, esto acompañado con el uso onomatopéyico de cada letra.[194] Cuando el niño terminó de relatar la historia, otro niño (de los mayores) pasó a relatar en español. Esta actividad busca poner a la par el uso del chuj y el español, aunque el profesor no sea hablante de la lengua y la base gráfica, auditiva y visual sea en español. Sin embargo, es una actividad que pone a los niños en una posición de agentes que producen y tienen a su cargo la propagación de la información.

En ellos recae la responsabilidad comunitaria de que los demás tengan información en la lengua que mejor entienden, el chuj; y sin que se les restrinja el acceso a la lengua de instrucción, en este caso el español. Si bien, un estudio pedagógico y de etnografía del aula ayudaría a entender mejor las fortalezas y debilidades de las estrategias, así como especificar mejor el papel de las lenguas en la misma y las relaciones étnico-sociales de los propios niños, resulta sugerente observar que cuando el niño relata la historia en chuj todos los niños están callados, pero cuando el otro niño relata en español los demás comienzan a reírse. Ante esto habría que preguntarse si la risa se debe a que el niño es menor que el otro, a que los niños no entienden el español, a que el niño no habla bien el español, a que el niño no habla bien el chuj y no entendió el mensaje, entre otras razones a preguntarse.

Este ejemplo es ilustrativo para acercarse a las estrategias que algunos de los propios maestros, ya sea por decisión política, formación profesional, filiación étnica, entre otras; desarrollan a favor de una educación si no intercultural, al menos más productiva para las comunidades y menos occidentalizada. Esto al mismo tiempo permite observar que sí es posible tener una educación que busca darle elementos de interculturalidad en el aula. Con estas acciones en algunas comunidades chuj se puede pensar en una futura

[194] Asimismo, grafías como la /s/ simulaba una serpiente, la /u/ tenía el dibujo de un búho y cuando el niño lo señalaba hacía la onomatopeya [uuu, uuh].

educación en la interculturalidad; es decir, en palabras de Guadalupe Millán (S/A), "una educación en donde los educadores identifiquen los rasgos culturales, políticos y sociales para que la escuela deje de ser el agente reproductor de la ideología social del Estado y de la clase y [lengua] dominante". En este caso, comenzar a abrir espacios orales dentro del aula por parte del profesor, ayuda a combatir las consecuencias de la *dominación lingüística*.[195]

Si bien el mejoramiento educativo del chuj no depende directamente de los profesores, ya sea por su ubicación geográfica, rasgos lingüísticos de la comunidad, tiempos para alcanzar a cubrir los tiempos y contenidos curriculares, entre otras; las formas alternativas que los profesores interesados en mejorar el aprovechamiento de sus alumnos, permiten crear una comunidad imaginaria intercultural, que si bien no puede cambiar las dinámicas sociales asimétricas, dentro del aula puede comenzar a surgir este cambio. Pero mientras algunos profesores imaginan una comunidad intercultural (un caso excepcional), otros sólo ven una diferencia entre la educación intercultural y la educación "completa" o de la ciudad (la norma de la ideología escolar) y esta es:

> "nosotros llevamos un sistema federalizado donde existen las dos cosas… existe el bilingüe como existe el federal, es un sistema monologizado. […] Ahora, la diferencia de las otras escuelas "completas" es que nosotros estamos obligados a trabajar… ora sí que en este caso los maestros que tenemos de primero a tercero, uno; y el otro de cuarto a sexto" (*29 de octubre de 2008*).

Así, la educación intercultural bilingüe en algunas comunidades chuj es prácticamente igual que en el sistema no indígena. Pues el profesor bilingüe al no conocer la lengua, no existir materiales en LI, al sólo tener clase de LI una hora a la semana,[196]entre otras; no existen condiciones que promuevan el ideal de la educación intercultural ya que la lengua de instrucción y transmisión del conocimiento "occidentalizado" es el español.

Este panorama general de la educación intercultural bilingüe en algunas comunidades chuj muestra dos posiciones contradictorias. Una cara positiva al tener profesores comprometidos con su labor docente que apuestan por otras formas de llevar a

[195] Una declinación en el número y competencia comunicativa de los hablantes de la lengua minoritaria y una reducción del control de contención social de la lengua (*Traducción mía*) (Jaffe, 1993:100).
[196] Generalmente los viernes, día en que los que son directores utilizan para ir a la supervisión escolar en La Trinitaria o la ciudad de Comitán.

cabo la educación; y una negativa que reproduce las políticas castellanizantes y de integración de los chuj a la nación, pues aunque los profesores tengan en cuenta los preceptos de la interculturalidad no cuentan con los recursos materiales ni institucionales para llevarla a cabo. Si bien la educación impartida por los profesores de la SECH puede tener ciertos aspectos negativos; las comunidades chuj con este tipo de educación se muestran satisfechas en comparación con las comunidades con sistema CONAFE o PECI, donde las irregularidades en cuanto a la periodicidad de los días de clase, la nula formación docente de los profesores y la violencia simbólica sigue estando presente, a pesar de existir un sustento legal sobre los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos.

5.1.1.2.- El CONAFE y el PECI en las comunidades chuj.

El CONAFE y El PECI son los encargados de llevar, al igual que la educación impartida por medio de la SECH, la educación formal a las comunidades chuj. Como ya se mencionó, la presencia de uno u otro modelo educativo se determina a partir del número de habitantes de cada comunidad, siendo las comunidades más pequeñas las que reciben esta atención.

El CONAFE, al igual que la DGEI, es considerado una de las instituciones que tendrán a su cargo la educación de los pueblos indígenas del país.[197]En este sentido, las modificaciones en los planes permitieron que el CONAFE, en su modalidad de *educación comunitaria,*[198] desarrolle declarativamente una orientación técnico-comunitaria y sea una fuente de trabajo para jóvenes originarios de las comunidades, brevemente capacitados para la docencia (Gutiérrez, 2006:93). En CONAFE la forma de trabajo es en tres niveles[199] cada profesor tiene a su cargo un nivel. Pero si la comunidad es menor a los cien habitantes, un solo profesor será el encargado de al menos el segundo y tercer nivel.

[197] Por demanda expresa del gobierno federal, el CONAFE inicia en 1994 la atención educativa de la población infantil indígena residente en localidades con el perfil de atención institucional, haciendo, en primera instancia, las adecuaciones pertinentes a los programas Cursos Comunitarios y Preescolar Comunitario (Guerra y O'Donell, 2000:33) (Cit. por Bello (2007:240).

[198] La educación comunitaria se implementa en países desarrollados como una modalidad de educación *no formal*, en México es aplicada en el ámbito de la educación básica con el propósito de atender a los niños de localidades pequeñas y aisladas (que no son atendidos por otras modalidades) sin incurrir en los altos costos que implica el sostenimiento de una escuela convencional, mediante la capacitación y empleo de de jóvenes comunitarios, contratados bajo la modalidad de servicio social con exigua retribución económica (Gutiérrez, 2006:94).

[199] El primero sería lo que abarca el nivel preescolar para que el segundo y el tercero puedan cubrir los seis años de educación básica, cada nivel con tres grados y con duración de 3 años escolares.

Por su parte, el PECI es una forma de responder a las demandad del EZLN por parte del gobierno de Chiapas,[200] De forma similar el CONAFE y el PECI:

> […] tienen como objetivo principal ampliar la cobertura de la educación básica, adaptan sus experiencias comunitarias para responder a las demandas de educación indígena en poblaciones pequeñas y marginadas, contratando jóvenes indígenas al margen de las normas laborales introduciendo [en algunas ocasiones] el uso de la lengua materna en la escuela pero rigiéndose por los planes y programas nacionales (Gutiérrez, 2006:95).

El objetivo de programas compensatorios es cubrir de servicio escolar a todas las localidades a las que la educación intercultural de SECH no llega. En este sentido, los recursos económicos son limitados al observar que las instalaciones de las escuelas son austeras. Pero, a diferencia de los profesores de la SECH, el servidor comunitario de los dos programas compensatorios tiene mayor movilidad y facilidad en el acceso a prestar sus servicios como docente. Los jóvenes que ingresan son los que han terminado ya su educación secundaria y educación preparatoria que generalmente prestan un servicio social al CONAFE y PECI con el objetivo de, como ellos mismos lo afirman, "tener una beca y seguir nuestros estudios".[201] Los recursos de financiamiento de dichos programas son reducidos y esto directamente influye en la capacitación de los profesores, las reducidas visitas de los supervisores para observar el desarrollo de las actividades, lo que se traduce en bajos niveles de exigencia y productividad, así como el fácil acceso a la institución sin que a veces se tenga, por parte de los profesores, las intenciones de seguir preparándose para seguir en la docencia.

En algunas de las comunidades chuj donde se encuentran estas instituciones educativas los padres de familia se quejan sobre todo por el mal aprovechamiento de los niños en la escuela primaria.

> Cuando nuestros hijos terminan la primaria y los llevamos a la Telesecundaria[202] […] no los aceptan porque no saben ni siquiera escribir bien, entonces regresamos con el profesor y le rogamos que lo

[200] Con el PECI, el gobierno del estado de Chiapas incursionó por primera vez en el terreno de la educación indígena (identificada como tal por el origen y la lengua de los docentes) con el objetivo de ampliar la cobertura de servicios de educación básica (Gutiérrez, 2006:95).
[201] La beca es aproximadamente de entre $600.00 a $850.00 pesos mensuales.
[202] La telesecundaria es otro de los programas compensatorios que se sitúan en localidades grandes (fuera de las chuj) y que son reconocidas como "mestizas".

acepte otro año para que pueda hacer bien su primaria" (Doña María, *El Progreso, 26 de septiembre de 2006*).

La mala calidad de la educación que reciben los niños chuj en las escuelas de CONAFE o PECI se puede deber a múltiples factores. Por ejemplo, por la inconsistencia en la periodicidad de las clases, pues los profesores no son originarios de las comunidades en donde están prestando su servicio y, en palabras de los padres de familia, "llegan el martes y se van el jueves después de las clases porque dicen que sus supervisores los mandan a llamar el viernes" (*Ejido Loma Linda, 15 de septiembre de 2008*). Otro factor, es el desconocimiento y desplazamiento de la lengua que se habla en la comunidad "no les enseño en chuj porque los niños ya no hablan chuj y yo tampoco sé hablar, todo era en español" (*E. T., Nuevo Porvenir, 4 de noviembre de 2008*).

Asimismo, los intereses personales de los profesores y su interés en la docencia: "yo quería estudiar medicina, pero como mi papá se murió, me tuve que meter aquí y pues ahora en la UPN (*M. P., Ejido Loma Linda, 11 de septiembre de 2008*); "me gusta el inglés y quiero estudiar de guía de turistas, por eso na' más un años voy a estar aquí" (*H. L. 3 de octubre*). Por último, se puede considerar el argumento de algunos de los padres de familia "como los maestros son muchachos que no saben, pasan de año a nuestros hijos sin que sepan leer y escribir. Tengo un mi hijo que le digo ven a escribir un oficio y nada más se ríe y dice 'no sé" (Don Pedro, Linda Vista, *26 de septiembre de 2006*).

La lista que se puede hacer en cuanto a testimonios que dejan en claro que los profesores (de entre 16 y 19 años de edad) no están capacitados para tener a su cargo un grupo de más de diez niños, con edades y habilidades distintas, que en algunos casos entienden mejor en la lengua de origen de la comunidad y cuyos procesos de aprendizaje formal e informal son diferentes a la planeación que a nivel nacional se hace. Además, el prestador del servicio social toma esta actividad como un puente para obtener herramientas económicas que le permitan seguir avanzando en los estudios, por lo que no tiene interés ni la formación para mejorar la educación formal en las comunidades. Lo que a su vez desdibuja cualquier debate en torno a si la educación es monolingüe, bilingüe, intercultural o de otra índole, pues a veces los mismos profesores no tienen idea del porqué para las comunidades o para el país es importante su presencia y trabajo. Lo cual no es culpa de los jóvenes, pues ellos están ahí por un interés personal, sino de la mala

planeación de los modelos educativos y el poco financiamiento de recursos humanos y económicos del mismo en las comunidades.

Lo anterior ejemplifica de algún modo la forma en que la educación del CONAFE o PECI puede ser considerada de mala calidad. Lo que directamente se encuentra relacionado con la nula formación docente de los prestadores de servicio social. Sin embargo, no sólo los profesores son los directamente responsables de la calidad de ésta sino también, en palabras de los prestadores de servicio, los padres de familia. Por ejemplo, lo relacionado con la ausencia de los niños en el salón de clases, "los padres de familia no mandan a sus hijos, de los cinco alumnos que tengo inscritos sólo dos vienen con regularidad y los otros a veces llegan media hora antes de la salida" (*11 de septiembre de 2008*). El argumento de los padres, cuando se le convoca a reuniones con los profesores, es "el niño no quiere ir y no se le puede obligar". Esto último, es interpretado por lo profesores como irresponsabilidad de los padres de familia porque no obligan a los niños a asistir a clases.

Sin embargo, en mi opinión, hay dos factores que si bien no justifican la actitud de los padres sí buscan entender la misma. Lo primero lo relaciono con la violencia de los profesores hacia los niños, lo que desemboca en comentarios de los padres como "el niño no quiere ir" porque los niños se quejan: "la maestra me jala las orejas" o "me castiga". El segundo factor, relacionado con algo que aún no he explorado a profundidad pero que parece ser uno de los motivos más importantes, es la forma de socialización de los niños en la educación informal o familiar que para los propios niños es más práctica y divertida en su contexto que ir a la escuela de donde a cada rato buscan salirse del aula. Por ejemplo, niños de cuatro años ya comienzan a acompañar a sus papás por la leña y ellos cargan su parte correspondiente, a su tamaño, de leña; asimismo, comienzan a utilizar el machete pequeño para cortar algunas ramas de hierbas que no sirven en el cultivo. Algunas niñas, de la misma edad, comienzan a lavar ropa, a jugar con la masa de maíz para "tortear" o hacer tortillas y a desgranar el elote seco. Ambas actividades, cada una relacionada con la división del trabajo doméstico por género,[203] se realizan durante la mañana, es decir, a la hora de la escuela. Por lo que para los niños es más atractivo

[203] Algunos padres de familia han optado porque las niñas sólo terminen la primaria y los hombres sean los que sigan, al menos, hasta la secundaria. Si bien el factor no es el económico porque los niños reciben una pequeña beca por parte del gobierno federal, sería necesaria otra investigación relacionada con saber cómo se encuentra determinado el acceso a la educación desde una perspectiva de género.

hacerlas que ir a la escuela. Y para los padres es más productivo que como ir a la escuela y como algunos de ellos dicen "si no van a aprovechar la escuela mejor que no pierdan el tiempo y que agarren el machete y se pongan a trabajar con nosotros".

El mal aprovechamiento escolar, la formación de los profesores y su nula o poca funcionalidad dentro de la vida comunitaria son directrices importantes que la problemática en torno a estos dos programas compensatorios de educación no sólo se centra en si se recibe educación intercultural bilingüe sino en los motivos del porqué es importante estudiar. Con lo anterior, se puede visualizar que tanto profesores como padres de familia tienen responsabilidad en torno al mejoramiento del aprovechamiento escolar.[204] Sin embargo, la actitud de los padres sobre no obligar a los niños a ir a la escuela o el bajo desempeño de los niños en el aula, ya sea por barreras lingüísticas o pedagógicas, no justifica el que se ejerza ningún tipo de violencia sobre los niños.

La violencia simbólica y física que han enfrentado los chuj durante la búsqueda de la identidad nacional por parte del Estado por medio del ansiado mestizaje, la persecución militar en Guatemala en los ochenta y el estigma de refugio, son aspectos importantes para afirmar que desde inicios del siglo XX el grupo chuj ha sido objeto de diferentes formas de violencia. Sin embargo, hablar hoy de eso parecería remitirse a un pasado que no forma ya parte de la cotidianidad actual del mismo, pues la escuela, como uno de los aparatos ideológicos que posee mayor poder simbólico para ejercer la violencia, ahora se manifiesta por el respeto de los pueblos y las lenguas de las comunidades. Sin embargo, en la realidad chuj y sobre todo en los programas compensatorios, esto no es un hecho.

Los testimonios que se pueden obtener sobre la violencia, de la que aún hoy son objeto los niños de origen chuj de algunas comunidades, son suficientemente claros para observar que la discriminación sigue siendo parte de la vida cotidiana de algunos niños en la escuela:[205]

> […] hace poco hemos estado peleando con los maestros porque se los pega con cinturón [a los niños], con coscorrón ¡lo que caiga! Entonces yo tenía una hija ahí que cada poco ya le salía… flujo de sangre en la nariz. Entonces dije yo… ya estaba yo a punto ya de ir a quejarme pues a… allá arriba. Porque según me dijo pues mi hija que no 'que me dio un coscorrón el maestro muy fuerte

[204] Véase Avilés (2009).

[205] Me referiré a testimonios que se relacionan con los programas compensatorios CONAFE y PECI, pues no obtuve ningún testimonio sobre violencia de cualquier otro tipo en lo que se refiere a las escuelas de la SECH. En estos testimonios no pondré nombre ni fecha para no obstaculizar el proceso educativo de ninguna comunidad.

> entons sentí como que algo, algo me pasó. Entons por eso no sé si por eso me sale sangre de mi nariz'. Entonces en ese caso… dije yo… pues… me puse un poco furioso con los maestros porque no era bien pue' lo que están haciendo. También torturas como poner cinta adhesiva en la boca o amarrarlos con un lazo en el cuello.

La buena conducta y el orden en al aula, así como la mejora en el aprovechamiento se persigue, por parte de los maestros, con golpes físicos de diferente índole. Esto indigna a los padres, sobre todo cuando tiene repercusiones físicas que coloca a algunas comunidades chuj en un sistema poscolonial o en un territorio donde la ley del más fuerte, en este caso el profesor, es la que impera en el salón de clases, independientemente de cualquier tipo de discursos a favor de los derechos. Sin embargo, esto no ha quedado sólo en este nivel y la violencia física ha pasado a ser una violencia simbólica:

> […] a las pobres chamaquillas de doce años, de… diez años pues decían pues… a las muchachitas porque no saben ni leer de lo que… de lo que ellos están poniendo en la pizarra. Entonce' "que quiten su ropa interior". Entonce' eso está ¡muy mal! Está ¡muy mal! A veces a las niñas les piden que se desnuden para la explicación del cuerpo, por eso hemos tenido problemas con los profesores de ahorita.

Aquí el cuerpo no es físicamente violentado, sin embargo, la intimidad y el valor que tiene su cuerpo para las niñas queda vulnerado al momento de que al hacer algo mal o por sólo poseer el objeto de la temática "el aparato reproductor femenino", se castiga con la búsqueda de la exposición pública de lo que tanto en estas comunidades como en la ciudad es considerado privado y púdico. En este sentido la violencia queda genéricamente bien delimitada, a los hombres se les ejerce violencia física y a las niñas violencia física y simbólica. Sin embargo, a ambas partes se les considera en un estatus menor, por parte del docente (en su mayoría hombres), que los hace ser objeto de discriminación, pues si los niños tienen bajo aprovechamiento los profesores les dicen "no pues agarren sus machetes y váyanse a trabajar pa' que los quiero aquí […] pa' qué vienen a la escuela si no saben".

Los padres de familia, por lo general no pueden quejarse, pues como ellos afirman, "aunque no estén aprendiendo nada, preferimos quedarnos callados, porque si se corre a los maestros de la comunidad, nos quedamos un año [escolar] sin profesores". En este sentido, algunas comunidades chuj, tienen que conformarse con lo menos en cuestiones

educativas para apostar por una mejora en sus condiciones de vida (véase 5.1.2.) una ilusión ideológica que el discursivo educativo, al igual que el religioso, busca cumplir (véase capítulo V).

La problemática de violencia y discriminación coloca nuevamente en tela de juicio a la manera en que se forma y concientiza a los docentes en torno a la educación en las comunidades. Hay que señalar que los profesores de estos programas son prácticamente adolescentes, que están en una mayor etapa de cambios de personalidad, físicos, orientación profesional, entre otros; que un profesor egresado de la normal superior, y cuyos orígenes indígenas o no, son de grupos dominantes (por densidad o acceso a la profesionalización) en comparación con las comunidades chuj. Los chuj, como se vio en el capítulo III, para muchos en la región aún son considerados guatemaltecos, por lo que este tipo de violencia también puede entenderse como un ideología de *racismo* en torno a lo chuj.

La única forma de tener educación con mejores programas sería incrementar el número de alumnos en las escuelas y que profesores bilingües de SECH comiencen a dar clases. Esto se podría lograr al juntar a los alumnos de comunidades cercanas, que están a cinco minutos o diez minutos de distancia caminando. Sin embargo, cuando yo preguntaba porqué no hacerlo y así mejorar las condiciones educativas y emocionales de los niños, algunas personas me respondieron “no porque en cada comunidad debemos de tener nuestra propia escuela”; “no porque los de la comunidad X están enojados con la comunidad Y porque les cobraron el camino hacia la comunidad X que pasa en medio de la comunidad Y”; o porque “los de la comunidad A les cobran $200.00 pesos a cada padre de familia de la comunidad B por inscribir a sus hijos en la escuela de la comunidad A y ellos no quieren pagar”; entre otras situaciones.

Sin un incremento en la matricula del alumnado ninguna comunidad con CONAFE o PECI podrá acceder a la educación de la SECH. Es casi un hecho, que si las comunidades no se ponen a dialogar en torno a que la educación que reciben es de mala calidad y que necesitan unirse a favor del mismo, nadie podrá hacer que la situación cambie. Es decir, si las comunidades no se unen a favor de una mejor educación y dejan sus rencillas, ni el respeto a la lengua, la cultura y a sus propios niños se verá mejorado. La respuesta y acciones contundentes, en mi opinión, está en las comunidades. Ellas poseen el poder de poner un alto a la violencia y mala calidad educativa. No importa si hay

o no una legislación que las apoye, si los problemas inter e intracomunitarios están presentes.

La unión de las comunidades de alguna manera posibilitaría la mejora de la educación ya sea intercultural o no, y con ello el uso y transmisión de la lengua en el aula. La educación mejoraría, al menos para evitar violencia, con la presencia de profesores de la SECH. Sin embargo, cabe preguntarse ¿cuáles son las expectativas que los padres tienen en torno a la educación formal? Si dentro de las demandas de una buena educación está la de una educación que promueva la LI o que al menos la respete (como lo es en la educación secundaria y media superior) ¿qué papel juega la lengua en esta educación, desde la perspectiva de los profesores y padres de familia? Estas interrogantes trataré de contestarlas en el apartado siguiente.

5.1.2.- Educación formal: profesores y padres de familia.

La educación formal es uno de los tópicos principales en los que las IL se manifiestan, sobre todo porque en las comunidades chuj, al igual que en otros grupos indígenas, ha sido la lengua el principal elemento cultural que por varias décadas se había visto como uno de los obstáculos para el proceso de aprendizaje, pero sobre todo para el desarrollo de la comunidades. Esta concepción ha ido modificándose, pues los discursos educativos y políticos, así como investigaciones sobre alfabetización, han mostrado que hablar una o más lenguas es parte importante en los procesos de adquisición de conocimientos. En este contexto, tanto profesores como padres de familia, tienen expectativas en cuanto a la educación formal que reciben los niños y adquirir habilidades escolares que la LI permite o no desarrollar dentro del aula.

5.1.2.1.- Hacia una educación intercultural.

Los profesores y padres de familia que se encuentran a favor de la enseñanza de la lengua en el aula forman un grupo que ven en esta idea una forma política de posicionarse frente a las políticas y formas de enseñanza tradicionales escolares, que reproducen relaciones asimétricas entre la cultura escolar y la cultura del grupo. Algunos profesores se están esforzando por concientizar a los padres de familia con respecto al tema de que antes se rechazaba a la lengua en la escuela y ahora ya no; y tratar de llevar a cabo la ideología de la interculturalidad.

> […] señores padres de familia. […] En aquellos tiempos del setenta y cinco, […] casi el gobierno federal era alguien que nos mandaba y decía "Bueno ya no vas a enseñar la lengua materna porque ya no y punto" ¿verdad? En algunas regiones, digamos que por la Sierra Madre de Chiapas, […] donde hablan los mames. Allá pues ya se perdió, ya se perdió la lengua materna, la lengua indígena, digamos. Porqué, porque sucedió en este caso de la educación que daban antes por el gobierno federal. Sin embargo, ahora hay muchos proyectos de cómo salir, ahora ya no. Tanto como ustedes nuestra escuela […] de aquí de esta comunidad es bilingüe. Se le llama así, escuela primaria bilingüe, porque son hablantes de español y tiene su lengua materna, indígena, chuj. Entonces nosotros como maestros […] en el plan y programa de trabajo de la SECH […] damos una hora en lengua indígena. Claro, no somos hablantes de lengua chuj también pero los niños son los expertos más que nosotros. Pero se toma en cuenta su lengua materna dentro del trabajo (*Profesor-director, El Horizonte, 25 de septiembre de 2008*).

Ante esto, las opiniones de los padres de familia son diversas, pues se pueden encontrar testimonios a favor de "rescatar" la lengua y la cultura, y que se promocione su uso dentro del aula; mientras que otros dicen que "lo necesario es que se les enseñe español, porque el chuj ya lo saben y cuando vayan a Comitán no van a poder hacer los mandados porque no van a poder hablar". Si bien el rechazo de ocupar la lengua se relaciona con la movilidad que las personas tienen hacia las ciudades, es un hecho que los padres de familia han desarrollado su desacuerdo con la promoción del chuj en el aula porque ya han interiorizado la ideología de que "hablar el chuj no le ayuda a aprender en la escuela". Estos estigmas de los que se ha dotado a la lengua siguen presentes en el imaginario de los padres de familia,[206] sobre todo porque muchos de ellos eran niños cuando llegaron a México en los años ochenta, y se les prohibió usar la lengua por diferentes motivos (véase capítulo III).

Sin embargo, instituciones como el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), que tiene programas educativos de carácter nacional, han comenzado a proporcionar de una a dos horas a la semana un taller sobre "habilidades lingüísticas". El COBACH No. 91 udicado en el poblado mestizo de Lázaro Cárdenas, es el plantel al que asisten, no sólo personas monolingües que se identifican como mestizos, sino alumnos de origen chuj,

[206] Las personas que son padres actualmente, y que fueron niños refugiados, son a menudo víctimas o testigos de la guerra y la violencia. Muchos han asistido al asesinato de los miembros de su familia […] o estos miembros pueden haber sido víctimas de tortura o ser incluso los alumnos mismos los que han sufrido la violencia en sus carnes. Algunos adultos se escudan en el silencio no proporcionan la interacción lingüística que sus hijos necesitan para poder desarrollar adecuadamente su primera lengua (Coelho, 2005:31).

mam y k'anjobal, algunos de los cuales hablan la LI o son bilingües pasivos con más habilidades lingüísticas en español que en la LI. El taller de habilidades es un proyecto a nivel estatal que está dirigido a la población estudiantil indígena y el objetivo del mismo, en palabras de la directora de la institución en la población mestiza de Lázaro Cárdenas, es "el rescate de la cultura para no perderla […] necesitamos respetar la cultura de cada pueblo y la educación debe ser intercultural (*Lázaro Cárdenas, 17 de octubre de 2008*).

En este sentido, el espacio que se abre con el taller de habilidades sirve para que, de alguna manera, se ayude a fortalecer la concientización a favor de la lengua. El taller, en palabras de una alumna, les ha servido a los asistentes para "aprender a escribir nuestra lengua". Independientemente de las estrategias pedagógicas que se lleven en el taller o las posturas que se tengan en cuanto al "rescate" de lo lingüístico-cultural como si se tratara de algo en la obsolescencia o moribundo. Lo que es un hecho es que el taller ha logrado que los alumnos que no se identificaban como hablantes de alguna LI, ahora se reconocen así mismos de forma pública, frente a sus compañeros mestizos como "indígenas".

Esta reivindicación hace que los comentarios públicos de algunos alumnos, hacia los mestizos, sean para afirmar que hablar la LI es una ventaja. Por ejemplo, uno de los alumnos, en un festival escolar en el que se habló sobre el taller, se dirigió a sus compañeros por el micrófono y dijo "yo hablo una lengua con mi compañero y ustedes no entienden, pero si quieren les podemos enseñar". A esto los compañeros mestizos contestan con un aplauso y dicen con una sonrisa "sí enséñanos". Los alumnos, tanto mestizos como indígenas, comienzan a referirse a las LI como idiomas o lenguas. La palabra *dialecto,* en el sentido peyorativo, ha comenzado a desaparecer.

El taller aún ocupa un papel liminal en la currícula general, así como en la presencia de la interculturalidad en los contenidos temáticos. Pero este taller ha servido para que los alumnos indígenas comiencen a reivindicar y a hacer público su origen, así como para concientizar a los mestizos de los grupos culturales que habitan la región, lo que les permite a estos jóvenes mejorar sus relaciones sociales dentro del plantel.

Lo anterior busca reforzarse en el plantel con la organización de programas interculturales. En los festivales se busca que los jóvenes hagan exposición de comida tradicional e indumentaria propia de los grupos indígenas, cuyos miembros son alumnos del plantel. Pero la interculturalidad, aún en un nivel inicial, se fomenta con la integración

de elementos indígenas y elementos modernos en los eventos, como concursos de *fonomímica* en los que los alumnos participan imitando a un artista de música *pop* o grupo musical famoso como la banda *El Recodo*.[207]

Lo anterior, en mi opinión, es un evento y actitud que se encuentra en la búsqueda de la puesta en marcha de un espacio inicial de respeto a la multiculturalidad y puede llevar a cuestionar, a las perspectivas a favor de la interculturalidad que buscan el respeto a la cultura pero que consideran que la música que le gusta a los jóvenes, la forma de vestir parecida a los jóvenes de la ciudad, los accesorios o artículos electrónicos, la creación de léxico en LI para nombrar los nuevos objetos que hay en la comunidad, entre otros; son los factores que hacen perder el respeto y desplazar la cultura (véase apartado 3.4). Al contrario de esta ideología purista que contrapone a los jóvenes entre dos mundos incompatible, pienso que si se tiene una visión holística de la interculturalidad, su viabilidad se encontraría en el poder apreciar e interactuar, en un mismo momento, con los elementos de la cultura indígena así como con los elementos externos considerados como modernos.

Este tipo de eventos, es uno de los pocos espacios, que permite a los jóvenes de origen indígena mostrar e interactuar en una realidad que no se puede negar, el hecho de que ellos se encuentran inmersos en ambos mundos y que si se les dan herramientas con las cuales puedan interactuar indistintamente en los dos, tanto la LI como la cultura, no necesitaran de un "rescate" cultural, sino sólo de una transmisión cotidiana de la misma, tomando en cuenta su dinamicidad y su constante modificación. La emoción de los jóvenes por participar se puede observar a simple vista, de una forma muy eufórica y a la vez muy ordenada todos aplauden, cantan, comen y observan la exposición con mucha atención. Este tipo de eventos, que rompe con los modelos escolares, aún en la propia escuela permiten (retomando las palabras de la directora) que "los alumnos se desaten, porque con sus usos y costumbres los tienen muy reprimidos en sus comunidades".

A mi parecer, este tipo de reacciones en los jóvenes permiten ver que de no plantear verdaderos diálogos interculturales entre las comunidades y las familias, en los

[207] En el festival que estuve presente, algunas alumnas de origen mam participaron en la exposición de indumentaria haciendo una breve explicación de las partes del vestido femenino y de los orígenes de su grupo cultural; elaboraron un alimento que se consume en la comunidad y que tiene como base el maíz (considerado como el alimento principal de las comunidades, tanto por los profesores como por los alumnos); escribieron algunas frases o palabras que son importantes para ellas en su lengua materna como celular, me gustas, cómo te llamas. Dichas frases captaban la atención de los mestizos que querían saber cómo le podían decir una frase a su novia o novio en mam, chuj o k'anjobal; y al mismo tiempo, en el mismo festival, imitar a un dueto de música *pop* llamado *Hash*.

que se pongan en tela de juicio los pros y contras de ambas culturas; la lengua y cultura chuj estará destinada a minimizar por completo sus espacios de uso en dos o tres generaciones. Pequeños espacios escolares muestran que, aunque la escuela no cuente con un *slogan* de intercultural, el respeto y la apertura a las LI permite que los jóvenes hablantes de las mismas comiencen a revalorizar lo propio de su grupo de origen, y en la misma interacción comenzar a sensibilizar sobre el respeto a la diversidad cultural y lingüística a los que no son indígenas, pero que conviven diariamente con los mismos. Este es un ejemplo de que la concepción de la educación formal que se tiene en este plantel educativo es, de alguna manera, más holístico y le apuesta un poco más a la interculturalidad, que las posturas de los que aún se siguen cuestionando quién tiene la culpa de que la educación intercultural no proporcione las metas deseadas y de los que piensan que para propiciar relaciones interculturales, éstas se puede lograr sólo con la intervención de instituciones oficiales, organizaciones sociales o religiosas.

A continuación se observará un caso diferente pero más que opuesto, contradictorio, y tiene relación con la forma en que algunos profesores, a pesar de ser bilingües y de formar parte de la plantilla de docentes de la SECH que promueve el discurso de la educación intercultural bilingüe, conciben de mejor manera a los alumnos que no hablan la lengua chuj y cómo un padre de familia reacciona al conocer dicho comentario.

5.1.2.2.- Esta comunidad no es como las de allá adentro.

La educación intercultural, como respuesta a las demandas indígenas, ha sido una forma de búsqueda por su funcionalidad y efectividad en las comunidades. Esta perspectiva se ha llevado a cabo a partir de la formación y envío, a las comunidades, de profesores bilingües y la producción de algunos materiales en LI. Este hecho si bien debe reconocerse como parte de la *multiculturalización* del Estado en cuanto a sus políticas educativas, es un hecho que a nivel local, como en las comunidades chuj, la ubicación de los profesores en donde no se habla su LI hace que la comunidad, aunque cuente con una educación intercultural, esta educación siga realizándose en la lengua oficial, el español, y con ello se sigan reproduciendo las relaciones asimétricas o diglósicas entre la lengua mayoritaria y de mayor status (la lengua oficial) y la lengua minorizada debido a la pérdida de su funcionalidad entre sus hablantes.

El caso chuj es un caso sintomático, pues al ser la mayoría de sus comunidades de relativa nueva formación con respecto a otros grupos indígenas chiapanecos y por consiguiente, hablantes de reciente naturalización mexicana; el chuj se caracteriza por ser una lengua de nuevo reconocimiento federal y cuya educación intercultural posee carencias que lo que en la mayoría de ocasiones ha dejado es aprender y repetir los contenidos educativos de cualquier escuela de carácter monolingüe y monocultural. Esta situación ha producido dos actitudes en los padres de familia con respecto a la educación formal. Por un lado, hay padres de familia que no ven necesaria la asistencia de los niños a la escuela porque es una inversión de dinero y tiempo. Si lo llegan a hacer la asistencia de los niños se reduce a primaria y secundaria (no intercultural).[208] Por otro lado, los padres de familia que le están apostando a la educación formal como una forma de *progreso* para la familia.[209]

En el siguiente escenario, presento el extracto de una reunión informal que tuve con un profesor bilingüe (español-tojolabal) para saber sus opiniones acerca de la relación entra la LI y la educación. Posteriormente, presento la interpretación que hago y el uso de la información desde mi propia ideología para exponer lo sucedido con respecto a que "los niños son más civilizados". Y por último, la interpretación de un padre de familia de acuerdo a que "los niños chuj son más civilizados que los mestizos".

> *El 27 de octubre de 2008 visité una escuela primaria intercultural, en una comunidad cercana a la carretera fronteriza y de las más cercanas a la ciudad de Comitán, para concertar una cita con los profesores y poder entrevistarlos. Como era la hora de receso, el primer profesor con el que me dirigí fue con el que dejó salir primero al patio a los niños y quien es el profesor que atiende a los grupos de grado superior (4º, 5º y 6º). Me presenté con él y tomando en cuenta que es una escuela considerada como bilingüe le expliqué el porqué de mi visita:*
>
> LC – […] Me gustaría saber qué es lo que piensan ustedes (*los profesores*) sobre el chuj y si, por ser una LI, se puede considerar un obstáculo para la educación.
>
> *Al principio el profesor no me ponía mucha atención pero al momento que dejé de hablar, el tomó la palabra:*
>
> Profesor –Pues aquí hemos trabajado o hemos tratado de hacer algo con el chuj pero *hay resistencia de la gente*. Como el chuj apenas está siendo reconocido y ellos no nacieron aquí. Bueno los niños que nacieron aquí hace más de 20 años, claro que son mexicanos. Pero no hay cartillas ni gramáticas como en otras lenguas. Ahora, yo creo que la lengua no es una barrera para el aprender como usted dice porque como esta comunidad está cerca de la ciudad, no es como las comunidades de más allá adentro tzotziles, tzeltales, tojolabales […] que los niños sí hablan la lengua (*indígena*) es más difícil. Pero aquí los niños ya son más "abiertos", más "civilizados" y no hay problema.

[208] Algunas niñas no siguen a la secundaria y si lo hacen, no tienen oportunidad de seguir al bachillerato.
[209] Generalmente esta apuesta se da hacia los hombres, siendo las niñas las que se quedan en la casa.

Ante estos comentarios yo tomé la postura de no atacar ni buscar sólo las cosas negativas de sus comentarios. Por lo que asumí que muchas veces se les califica de mala manera sin tener en claro cuáles son las dinámicas institucionales en las que ellos se encuentran.

LC –Es que muchas veces les echamos la culpa a los maestros pero no sabemos cómo le hacen ustedes para enseñar porque aunque son bilingües pues no hablan la lengua de aquí.

Profesor –Pues sí, yo soy tojolabal y estoy en una comunidad chuj. No nos mandan a nuestras zonas. Es lo bueno que usted vino hasta aquí para ver cómo pasan las cosas, no que luego no mandan proyectos hechos en la oficina y no saben lo que pasa aquí.

En el escenario el profesor muestra poco interés en lo que yo le expongo. Esto tal vez se deba a que, al igual que muchos grupos indígenas, los profesores ya conocen que a los antropólogos y lingüistas nos interesa el bilingüismo y la interculturalidad, sin embargo, nada ha cambiado. En este caso yo era una persona más que llegaba a hablar sobre la diversidad lingüística y cultural. Por lo que es hasta cuando menciono o incluyo en mi discurso a los profesores cuando él deja de ordenar las cosas del escritorio para comenzar a hablar frente a frente.

Las intervenciones del profesor fueron pocas, pero con un contenido interesante. En primer lugar, hace evidente que ha tenido interés sobre hacer algunos trabajos en chuj. Menciona que el trabajo no se sigue llevando a cabo por “la resistencia de la gente”; es decir, el *rechazo* de los padres de familia, quienes piensan que la enseñanza del chuj en la escuela no es necesaria porque “eso ya lo saben” y cuando vayan a la ciudad “el chuj no sirve”, pero también internalizaron y han vivido que el chuj es muchas veces motivo de deserción escolar y considero por muchos como una lengua “no mexicana”.

El profesor hace referencia al valor de la lengua chuj porque ya empieza a tener *reconocimiento* por parte del gobierno, pero sólo reconoce como mexicanos a los chuj que nacieron aquí “hace más de 20 años”. Por lo que el ser mexicano y su *nacionalidad*, en este pasaje, se refiere al haber nacido en México y no sólo al tener una carta de naturalización. Él acepta que la enseñanza en lengua chuj es nula porque no hay materiales y gramáticas, lo que puede hacer entender que es por lo único que no se enseña en dicha lengua. Pero a su vez, cuando yo hablo sobre las *barreras de aprendizaje*, él dice que “no las hay porque los niños ya son civilizados”.

En este momento lo paradójico del discurso intercultural se hace presente. En primer lugar, porque se reconoce declarativamente “el valor de la LI”, pero al mismo tiempo se reconoce que la educación formal monolingüe, que tiende generalmente al total desplazamiento de las lenguas, es “civilización” en el sentido más esencialista del término.

En mi opinión, “civilización” aquí se entiende como “una evolución benéfica para el aprovechamiento escolar de los niños”. Aquí conviene observar dos cosas. Por un lado, lo que en los grupos multigrado se llega a buscar es al menos que los niños aprendan a leer y a escribir. Si la barrera lingüística entre profesor-alumnos se da por la LI, alcanzar una “buena” alfabetización en español con niños que ya no tienen que repetir grados porque pueden contestar bien las pruebas o exámenes en español, es una justificación importante para tener un “buen” aprovechamiento, aunque la LI se deje de utilizar, y motivo por el cual los niños son considerados como “abiertos” o “civilizados”.

Lo anterior lleva al segundo punto, lo relacionado con las metodologías de alfabetización y la identidad del docente. En primer lugar, las metodologías de alfabetización en las que los docentes se han formado, donde a los profesores se les forma desde una perspectiva mecanisista e instrumentalista, es decir, desde la concepción de que el aprendizaje de la lectura y escritura se da por la adquisición de un código de transcripción de unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas en unidades sonoras (lectura) (Ferreiro, 1997b:192). En este sentido, cuando un niño aprende a leer no se evalúa el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto o el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos (Goodman, 1987:27), sino lo que se está evaluando es si “la buena pronunciación” (en español) ha sido adquirida (Ferreiro, 1997b:192),[210] lo que lleva a los profesores a pensar que si los niños no pronuncian bien debido a su variedad de español indígena o por influencia de la LI, hay que erradicar dicha variedad y con ello indirectamente desplazar a la LI.[211] Ante esto, un niño más abierto o civilizado, en la concepción del profesor, es el que no se encuentra con esos obstáculos sociolingüísticos, como según él sí los tienen los niños que viven en las comunidades más adentradas en la montaña o en la selva.

El profesor también ve que el contacto con la ciudad hace más abiertos para el aprendizaje de los contenidos por lo que su objetivo de “enseñanza” de alguna manera se alcanza a lograr, pues él tiene un contenido programático que obligatoriamente tiene que seguir y en éste el lugar de la lengua es liminal. Pero esta concepción ayuda a acercarse

[210] Durante mi estancia de campo varias niñas de secundaria y primaria hacían competencias sobre quién leía más fluido, sin equivocarse y con buena pronunciación. Cuando yo les preguntaba que si me contaban lo que habían leído, casi siempre historias de libros que ellas habían traído de la biblioteca escolar, ellas me contestaban “es que no le entendimos”.

[211] En lugar de ver al alumno desde una perspectiva en la que los niños, aunque se encuentren en comunidades fuera de la ciudad, comienzan a tener contacto con la escritura dentro de diferentes contextos y muchas veces cuando ingresan a la escuela ya han estado frente a procesos alfabetizantes, como el contacto con anuncios publicitarios, libros como la Biblia, recibos, etc.

al otro punto, en relación a la identidad del docente. Por lo general se hace la crítica metodológica sobre el proceso de aprendizaje de los niños en comunidades indígenas. Se hace referencia a que los profesores, en la mayoría de ocasiones, reproducen ideologías nacionalistas y de carácter etnocida porque dicen "que en el aula no se hable la lengua". Sin embargo, pocas investigaciones hacen referencia a quién es el profesor. Se sobrentiende que son bilingües, pero que llevan mal formación académica en torno a la interculturalidad y por eso no se obtienen buenos resultados. Pero poco se ha reflexionado sobre cómo éste llegó a formar parte del magisterio, qué rasgos identitarios tuvo que tratar de hacer menos evidentes y porqué estudiar docencia y no otra carrera profesional. Si bien esta investigación no trata sobre este tema. Es importante que al analizar las IL de los profesores se trate de reflexionar sobre de qué personas se está hablando.[212]

El profesor de la escena, posee un grado de profesionalización que determina sus actitudes. Al igual que los niños con los que trabaja, él es de origen indígena y hablante de la lengua tojolabal. Las situaciones que lo llevaron a decidirse a ser docente pueden ser múltiples. Sin embargo, ser profesor es uno de los pocos niveles profesionales en el que el requisito principal es ser hablante de una LI. Es de los pocos gremios en el que se tolera, aunque no del todo, que el profesor también tenga una variedad de español indígen; es el nivel de profesionalización en el que la mayoría de jóvenes en la comunidad piensan que ser profesor permite tener una formación intelectual,[213]estatus en la comunidad y tener una percepción económica alta, en comparación al trabajo del campo.

En este sentido, la IL del maestro sobre que los niños son más abiertos corresponde a que, en este contexto antes que ser indígena, él es un profesional cuya dinámica de formación está relacionada con el desarrollo personal y consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Jordá, 2007:23). Si la lengua que habla no es la de la comunidad, y en sus contenidos programáticos (enviados desde las oficinas centrales) le dan un espacio liminal a la lengua y a la cultura, es un hecho que el profesor no tiene la culpa de no promoverlas, pues él se aboca a realizar el trabajo que los mandos superiores le están exigiendo.

[212] Un estudio interesante sobre la identidad del docente puede encontrarse en Jordá (2003).
[213] Por esta formación intelectual me refiero, no a la definición de intelectual de que todos los hombres poseen una actividad intelectual porque contribuyen a suscitar ideas, sino al inmediato ejercicio social de la categoría profesional de los intelectuales (Véase Gramsci, 1967:26).

Lo anterior yo no lo pude reflexionar en el momento en que tuve el encuentro con el profesor. Yo había interpretado que él estaba en contra de la lengua y con ese entendimiento y con un poco de enojo fui y se lo conté a un padre de familia.

> LC –Platiqué con el maestro y me dijo que la lengua aquí ya no es una barrera para el aprendizaje porque "como esta comunidad está cerca de la ciudad, los niños ya con eso son más civilizados". Eso es lo que necesitaba escuchar para entender cómo están considerando ellos la LI.
>
> Padre de Familia –Sí, eso mismo me dijo el director de la Secundaria, que los niños de aquí y los de la otra comunidad son los más activos porque los de la colonia [Hidalgo donde está la Telesecundaria] no son así. ¿Será porque nosotros tenemos como dos oídos?
>
> LC –Sí es como si se volteara el cassette de manera automática de una lengua a otra […]

En esta última parte del escenario, el padre de familia recibe información desde mi perspectiva en defensa de la lengua chuj, y de una constante actitud crítica a que en la práctica escolar no se reconoce que la búsqueda de una "civilización occidentalista" esté desplazando a la lengua. Sin embargo, esta ideología no tiene cabida en ese momento porque esa es mi ideología, la ideología de la investigadora quien no ha vivido o tenido las mismas experiencias de vida que ellos. El padre de familia toma mis palabras y las reinterpreta de acuerdo a su contexto en el cual la sobrevivencia y el progreso económico familiar es una constante. Aquí las palabras del profesor son, para el padre de familia, un reconocimiento a la participación de los niños. Una participación que es mayor comparada con la de los adolescentes identificados como mestizos. Si bien mi interpretación inicial era que la lengua se estaba desplazando, para el padre de familia esto no tiene sentido en este momento, porque es una de las primeras veces que se reconoce a los niños de las comunidades indígenas como superiores a los niños mestizos. Y se les reconoce en el área del conocimiento escolar; es decir, en el lugar donde siempre se les ha considerado como inferiores.

Sin embargo, aquí se genera una conciencia contradictoria (De la Cadena, 2004) característica de las interacciones sociales, pues mediante la *metáfora* de los "dos oídos" se reconocen las bondades del *bilingüismo*, pues se tiene entendido que el bilingüismo agiliza la habilidad mental de los individuos. Pero en la vida diaria la metáfora sólo sirve para ver que su condición de hablantes de una lengua minorizada no es tan mala; porque a pesar de este reconocimiento la "civilización", para los actores, representa la probabilidad de un futuro mejor, aunque la LI y el fomento de su uso tengan que esperar para otro momento, pues la producción de las frases peyorativas en cuanto al chuj como

“las chujeadas son de la línea para allá” siguen fomentando la presión social bajo la que viven sus hablantes y el desplazamiento generacional de la lengua. Aquí, las bondades del bilingüismo siguen siendo míticas (Aracíl, 1986) y lo que aún se manifiesta es la constante lucha por dejar de ser discriminados, aunque esto conlleve dejar de halar la lengua.

En este sentido, la *alfabetización* es una necesidad social que se requiere para el funcionamiento de la sociedad global y el progreso de las comunidades indígenas (Ferreiro, 1997b:178). El profesor no tiene la responsabilidad de los sin sabores que la paradójica educación federal muestra ya desde hace varias décadas. En los múltiples debates sobre educación indígena se ha focalizado en que la presencia de la LI no sólo debe ser como una materia o contenido más de la currícula y que la enseñanza ideal sería tener el uso cotidiano de la *LI en el aula*. Sin embargo, como el profesor lo hace notar, los docentes reciben proyectos educativos descontextualizados que poco sirven para una enseñanza ideal de la Educación Intercultural, por lo que el profesor puede ser calificado como un buen profesor, pues él se está basando en las exigencias y programas que le llegan de la Secretaría de Educación Pública, aunque esto signifique uno de los factores más importantes en el desplazamiento de la LI.

La Secretaría de Educación ha afirmado que la educación que reciben las comunidades indígenas es de mala calidad. Para esto se ha convocado a que se hagan diagnósticos educativos para saber cómo está la situación educativa en las comunidades. Durante mi estancia de campo, puede acompañar al equipo de investigación encargado de llevar dicho diagnóstico en las comunidades chuj al momento de realizar reuniones comunitarias. Las reuniones forman parte de una especie de *consulta previa* que en los convenios sobre derechos indígenas son una obligación, pues se supone que no se puede hacer ningún tipo de proyecto sin antes consultar a las comunidades. Sin embargo, el cómo se lleva a cabo dicha “consulta” no siempre respeta el ideal de horizontalidad en la participación de los actores involucrados y en muchas de las ocasiones parece ser una *mistificación ideológica* (véase apartado 2.2) pues aunque se siguen reproduciendo relaciones asimétricas, éstas se nublan cuando las estrategias discursivas tratan de fomentar, por el lado emotivo, la participación de los actores, aunque esto sólo sea un simulacro.

A continuación, en la segunda parte del capítulo, mostraré qué era lo que el encargado del proyecto y el traductor del equipo de investigación proferían en torno al

diagnóstico educativo y a la educación intercultural. Esto para exponer cómo dos comunidades de origen chuj responden a dicha propuesta, que proclama por el derecho de los pueblos a una educación intercultural. Lo que da pie a conocer cómo se está imaginando y llevando a cabo la producción de materiales en la LI, y cómo el ideal de interculturalidad, al menos en los casos que analizo, siguen siendo mitos que buscan reconciliar lo que parece ser irreconciliable, como lo es fomentar un movimiento reivindicatorio que no reproduzca ideologías escolares y puristas ajenas a la cotidianidad de la lengua y las comunidades.

Parte II

5.2.- Reuniones sobre Diagnóstico Educativo como forma de consulta previa.

Hoy por hoy, el campo educativo en las comunidades indígenas ha tenido resultados poco satisfactorios para quienes lo reciben. Esto ha propiciado que desde la Subsecretaría de Educación Básica, se realice un diagnóstico educativo en las comunidades indígenas. Para poner en marcha dicho diagnóstico en las comunidades, el equipo de investigación encargado de llevarlo a cabo, durante los primeros meses (septiembre-noviembre 2008) organizó reuniones en distintas comunidades, con el fin de explicar el propósito de dicho proyecto y obtener el visto bueno de la mayoría de los habitantes para ponerlo en marcha.[214]

Las reuniones, al mismo tiempo, sirvieron para que el responsable del equipo pudiera mencionar algunos de los beneficios que este diagnóstico traería a la educación y a los niños de la comunidad y, sobre todo, para informar el planteamiento y la obligación de la Secretaría de Educación con respecto a la educación intercultural:

> Hay un planteamiento […] se llama Educación Intercultural por parte de lo que es la Secretaría de Educación Pública como parte de los derechos de los pueblos indígenas. Pero no… no hay una aplicación. Nos damos cuenta que lo que es derechos humano[s], pues como que nos venimos enterando ya que va pasando el tiempo y el… el gobierno tiene obligación de respetar ese derecho. Tonces en México, en el año 2001, se aprobaron un derecho de culturas de pueblos indígenas. Y el año pasado, a nivel mundial, se llegó a… también a un acuerdo y México lo ratificó el derecho de lo que es la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, apenas el año pasado. Tonces ahora la Secretaría de Educación Pública tiene una obligación de implementar lo que le llaman Educación Intercultural en donde hay comunidades de los pueblos indígenas (*Transcripción de reunión, 3 de octubre de 2008*).

Algunas de las comunidades ya cuentan con el sistema intercultural bilingüe (véase apartado 5.1.1). Sin embargo, como dice la cita anterior, esto no se aplica. Con las legislaciones internacionales en torno a los derechos indígenas existe una obligación del

[214] […] ¿de qué se trata? Pues de que hagamos una valoración, una evaluación o un diagnóstico ¡cómo se va entendiendo! De cómo se da la educación básica en esas comunidades. Se puede decir cómo se da la relación en la comunidad con la escuela, de la escuela con la comunidad. Si hay buen entendimiento, si hay respeto. Si la educación está enseñando bien a los nenes (*Responsable de Proyecto, transcripción de reunión, 25 de septiembre de 2008*).

Estado por llevar a cabo la Educación Intercultural, lo que idealmente significaría, retomando la cita anterior, "respetar ese derecho".

El equipo de investigación, o al menos el responsable del mismo, retoma el discurso sobre los derechos de los pueblos indígenas para sustentar y justificar su trabajo en las comunidades, lo cual se refleja desde el momento en que se realizaron reuniones comunitarias antes de comenzar a hacer su evaluación. Esto lo interpreto como un intento de *consulta previa* a los beneficiados o interesados de forma directa, siendo esta consulta una obligación del Estado y de las personas interesadas en llevar a cabo proyectos que él mismo impulsa en las comunidades indígenas,[215] y hacerlos partícipes en el proceso de cualquier tipo de proyecto. Sin embargo, lo que en realidad se está haciendo no es una "consulta" sino que, en algunos casos, sólo se está informando sobre lo que se pretende hacer.

> […] Sabemos que lo primero es contar con la autorización y el respaldo de la comunidad. Si la comunidad nos respalda, entonces tenemos fuerza. Sentimos que tenemos *Jun k'olal* como dicen.[216] No, no estamos divididos… contamos con su bendición.[217] […]Vamos a pasar de casa en casa, también platicar con los profesores, con los muchachos que ya […] pasaron ya en la escuela o los que están ahorita en la escuela. Entonces ahorita este trabajo que vamos a hacer es a veces, si con los profesores hay muy buena comunicación ahí les vamos a ir ayudando en algunas de las clases […] Entonces es con las pláticas que podamos hacer con cada una de las personas que nos dé su parecer (*Responsable del proyecto, transcripción de reunión, 3 de octubre de 2008*).

Para que la propuesta y el mensaje fueran mejor entendidos por los padres de familia, cuya primera lengua por lo general es el chuj, las reuniones contaron con el recurso bilingüe; es decir, cada idea general que el responsable del proyecto (no hablante de chuj y de origen *kaxlanh*) profería era traducida por el traductor del equipo (miembro de una comunidad chuj). Esto al mismo tiempo, permitía que los padres de familia pudieran, si así lo deseaban, emitir su opinión en chuj. Lo cual, idealmente, propiciaba un espacio intercultural en el que todos tenían acceso a la información, ya fuera en chuj o en español,

[215] Véase Artículos 18 y 19 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; y Artículo 6 y 7 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

[216] Lo que ha sido traducido como "paz y justicia" en la cooperativa agroecológica del Ejido Tziscao (véase apartado 4.1.3).

[217] Este tipo de bendición es de carácter religioso, específicamente, católico. Y aunque en esta cita no está declarado, puede inferirse que el representante asume que los pueblos indígenas o la comunidad es, al menos en su mayoría, católica. Lo que a su vez puede tener relación, indirecta o casual, con las ideologías de rescate cultural desde el "deber ser chuj" (vésase apartado 4.1).

y tenían la libertad de hacer la elección lingüística de su preferencia. Con este hecho, se buscaba respetar los derechos lingüísticos de los hablantes (véase apartado 5.1.).

En todas las reuniones se tenía el mismo objetivo, por parte del equipo del diagnóstico, "contar con la autorización y el respaldo de la comunidad". En general en todas las comunidades en las que pude estar presente a la hora de llevar a cabo la reunión el contenido discursivo que, tanto el responsable como el traductor utilizaban, era similar. Sobre todo cuando se hacía énfasis en la baja calidad educativa que se tiene en las comunidades, las varias décadas que en México a los chuj se les ha prohibido hablar su lengua, que no existen profesores chuj, que es derecho de los pueblos a tener una buena educación, que las personas que viven en un sistema intercultural son más hábiles mentalmente, entre otras. Sin embargo, no en todas las reuniones se logró que este discurso penetrara e hiciera reaccionar de la misma manera a los padres de familia de todas las comunidades (véase apartado 5.2).

En este apartado se analizan los *actos perlocutivos*[218] que el discurso del encargado del proyecto y el traductor causaban con su discurso sobre la educación intercultural para tener acceso a la comunidad; es decir, se busca analizar los efectos [discursivos y actitudinales] que los hablantes, en este caso dos de tres de las personas que conformaban el equipo de investigación, produjeron al emitir su discurso sobre la educación intercultural en los padres de familia. El objetivo principal es conocer las diferentes reacciones que un mismo tipo de discurso, en este caso del derecho a la educación intercultural, produce en algunas comunidades de origen chuj.

Para lo anterior, presento algunos fragmentos de las reuniones que se realizaron en dos comunidades (cada experiencia presentada en distintos subapartados) que ejemplifican, si no efectos diferentes, sí afectos y efectos relacionados directamente con la filiación que la comunidad tiene al identificarse o no como chuj y estar o no de acuerdo en seguir promoviendo el uso y transmisión de la lengua chuj en la escuela.[219]

5.2.1.- Los actos perlocutivos de la consulta en Santa Rosa.

Las reuniones, de las que hice alusión algunas líneas atrás, fueron acordadas una ó dos semanas antes con él o la agente municipal. En estas visitas previas, el traductor del

[218] En la idea de Austin (1992), el acto perlocutivo es el efecto que el acto de habla tiene en el interlocutor al proferirlo, por lo que la perlocución está más allá del hablante.
[219] Una experiencia similar de investigación con el náhuatl puede encontrarse en Avilés (2009).

equipo era el que abordaba primero a las autoridades, pues aprovechando sus redes sociales y el manejo de la lengua, explicaba los intereses del representante del grupo que realizaría el diagnóstico. Cuando existían preguntas sobre el proyecto, por parte de las autoridades, que el traductor no podía contestar, se dirigía al responsable del proyecto (en español) para que éste le pudiera dar las respuestas correspondientes. Esta estrategia bilingüe, por parte del equipo de investigación, que incluía a un miembro de la comunidad permitió que el *rapport* o el acercamiento a las autoridades fuera más sencillo.[220]

La estrategia de que fuera el traductor el que abriera el camino para abordar a la autoridad comunitaria propició que la conversación de exposición de intereses se diera entre dos compañeros o vecinos chuj, pues si hubiera sido entre el responsable del proyecto y la autoridad (en español) la relación conversacional hubiera sido entre el investigador foráneo, que representa en este caso a la SEP, y que para los habitantes de algunas comunidades es considerada una "personalidad"; es decir, una persona que no es igual a ellos, pues representa a una autoridad, en este caso educativa. Cuando la autoridad comunitaria se dirigía al representante del proyecto sólo decía "sí, está bien que se haga porque es bonito que hablen dos lenguas" o "sí está bueno porque aquí tenemos problemas con los maestros". En cambio, cuando hablaban en chuj la autoridad le decía, en palabras del traductor, "sí está bien porque tenemos problemas con los maestros, porque no enseñan y les pegan a los niños" o "sí, suena bien porque aquí luego no aprenden nada los niños, estábamos mejor cuando el refugio" (véase apartado 5.1).

La conversación con el traductor era más estrecha, sobre todo porque él se encuentra más involucrado con la problemática educativa que el responsable del proyecto, porque la ha visto y vivido en su comunidad. Al traductor se le hacía referencia a que "estaban mejor en el refugio" porque, durante ese período, él y otros compañeros fueron capacitados por las instituciones como la ACNUR o COMAR para ser promotores educativos y, en sus palabras, "se nos exigía que enseñáramos las cosas en chuj". Para muchos padres de familia esa educación era mejor porque era impartida por gente chuj y, de acuerdo a su experiencia, "se respetaba a la lengua". Sin embargo, en la época de repatriación a Guatemala y la naturalización mexicana, muchos promotores regresaron a

[220] Sobre todo porque, como se vio en el apartado 3.1.4, el uso del chuj como un código emocional y de información propiciaba que la conversación entre traductor y la autoridad se diera de forma más cercana, pues antes de comenzar a hablar sobre el Diagnóstico Educativo, se platicaba sobre el clima, la siembra, la familia, entre otros temas. Estos tipos de contenidos proposicionales pueden tener relación con los patrones metacomunicativos del chuj (Briggs, 1984).

Guatemala y ellos son los profesores de las escuelas de las comunidades chuj en el país vecino. Pero en México la educación intercultural depende del magisterio, cuyos integrantes cuentan con una formación en las escuelas de la Normal Superior, por lo que a los promotores no se les integró a dicho sistema educativo. El hecho de que en Guatemala se haya integrado a los promotores al sistema educativo y en México no, es uno de los tantos factores por lo que los padres de familia piensan que "en Guatemala sí respetan la cultura y está mejor la eduación".

Las noticias de lo que pasa en Guatemala en torno a la escuela se da por las relaciones sociales y familiares existentes. La presencia de una persona que habla chuj, tanto en el trabajo del equipo del Diagnóstico Educativo como en el mío, ha permitido que cuando el traductor chuj entrevista a alguna persona de una comunidad, por ejemplo de Guatemala, sobre quiénes son los profesores, la información sea más o menos así:

> JD –El maestro Ricardo vive en la Aldea Tziswaj. El no es hablante de la lengua pero los otros dos maestros uno vive en El Nuevo Amanecer a lo mejor lo conoces es el maestro José.
> T –Ahhh… ya me acordé de él. Es el que le decimos José Oxkej.
> JD –Sí es él. Se llama Melchol su esposa, es muy joven todavía ella. Su trabajo de él cuando pasó a vivir en el Porvenir era carnicero y es muy conocido. Su esposa es partera, sabe averiguar a las mujeres que están embarazadas. Así es el trabajo de los dos. […] (*El Quetzal, 3 de noviembre de 2008*).

En este sentido, la cercanía lingüístico-cultural del traductor con la gente de comunidades chuj tanto de Guatemala como de México, permitió que en las comunidades mexicanas la mayoría de los agentes aceptara que se llevara a cabo la reunión comunitaria para exponer el proyecto del Diagnóstico Educativo.[221]

El 18 de septiembre de 2008, a las cuatro de la tarde, se comenzó la reunión sobre el Diagnóstico. A diferencia de otras comunidades en donde a la hora acordada se comenzaba a llamar a la gente, en esta comunidad ya se encontraba la gente en la agencia municipal. Pero no nada más se encontraba esperando al equipo, sino que se encontraban con el agente municipal, para entregar documentos para el programa Oportunidades. En un inicio la reunión se había acordado para el jueves 11 de septiembre

[221] En algunas comunidades, al menos dos, los agentes no convocaron a dichas reuniones ya fuera por problemáticas intracomunitarias o porque el agente consideraba que "no es necesario que los niños aprendan chuj, lo que queremos es que vayan bien en la escuela, si no mejor que agarren el machete y se pongan a trabajar".

pero ese día, cuando el equipo de investigación llegó a la comunidad, las señoras de la comunidad tenían un curso sobre derechos de las mujeres. Esto no permitía que se llevara a cabo, sobre todo, porque en esta comunidad las decisiones las toman tanto hombres como mujeres, así que aunque los señores sí se encontraban desocupados, faltaba más de la mitad de la comunidad para tomar una decisión sobre el proyecto.[222]

Debido a la participación que tienen las mujeres y la forma de organizarse para gestionar proyectos, esta comunidad es reconocida como una de las más organizadas de la región.[223] En relación a la lengua, es una comunidad donde los niños hablan entre ellos todo el tiempo en chuj. El once de septiembre, cuando llegué con el equipo de investigación unos niños se acercaron con un juguete que uno de ellos tenía. El juguete estaba construido por una corcholata aplanada que en el centro tenía dos agujeros atravesados por un hilo unido entre sí de punta a punta para que quedara una especie de círculo que se unía en el centro por la corcholata. El objetivo era poner el hilo entre los dedos índices y girarlo hasta que el hilo quedara torcido y los dedos se acercaran, para después separarlos y acercarlos con el fin de que la corcholata girara como una especie de cortadora. Los niños eran muy buenos para hacer el juego, pero yo era un total fracaso. Ellos se reían de mí y todos los comentarios los hacían en chuj. Yo necesitaba de su ayuda y al no poder comunicarme en chuj, suponía que por ser bilingües, si lo hacía en español obtendría su ayuda, pues en otras comunidades el español era la lengua con la que yo me comunicaba; pero ellos me contestaban en chuj y yo no entendía.

En ese momento ellos tenían el poder de la información y, ya fuera porque no me querían ayudar, porque en esa comunidad la lengua que aún impera es el chuj o porque mucho de lo que ellos aprenden en la comunidad es por observación e imitación, no conseguí ayuda. Fue hasta que me enseñaron cómo lo hacían y yo lo practiqué, que pude hacerlo. Pero mi desconocimiento de la lengua y mi desesperación por obtener explicaciones, no me permitía darme cuenta que sólo hay que observar y practicar y, para

[222] De cinco comunidades en las que pude presenciar las reuniones sólo en otras dos comunidades, aparte de Santa Rosa, las mujeres estuvieron presentes. En otras dos sólo estuvieron presentes los hombres y en una de ellas dijeron "las mujeres tienen otras quehaceres pero lo que sea nuestro voto ellas están de acuerdo". En otra comunidad también se encontraban mujeres y hombres pero el número de asistentes, pero entre ambas partes, era aproximadamente del 20% del total de la población, por lo que la reunión y las decisiones que ahí se tomaron no representaban a la comunidad, sólo representaba la red social del traductor y el representante del proyecto.

[223] Esto es muy perceptible cuando se llega a la comunidad, por ejemplo, se puede observar que las calles, aunque no están pavimentadas, están muy bien trazadas y limpias. Las casas no se encuentran separadas entre sí por bardas de concreto o malla, sino que por lo general están cercadas de arbustos con flores que son podados cada determinado tiempo. Esta organización espacial hace que las pocas áreas planas de la comunidad sean ocupadas por la escuela y las canchas de fútbol o baloncesto, y a la orilla se encuentre un arroyo que es aprovechado por los niños para bañarse y jugar.

la tranquilidad de los interesados en la lengua, aún es necesario aprender el chuj para comunicarse con algunos niños.

La forma en que los niños dejaron que yo aprendiera a jugar, puede obedecer a una de las formas socializadoras en que ellos mismos han ido siendo insertados en la vida familiar y comunitaria. De ser una de las formas de educación formal, estos tipos de aprendizaje no responden a los mismos patrones de la educación que se lleva en la escuela; es otra forma de obtener conocimiento, forma que no obliga (coercitivamente) a los niños a aprender, sino que es un proceso inmersión paulatino al mundo social. Esta forma hipotética de entender la formas socializadoras puede ser uno de los argumentos por los cuales al niño no se le puede "obligar a ir a la escuela" (véase apartado 5.1.1.2).

Después de esta experiencia socializante en los juegos de los niños de la comunidad y de la cancelación de la reunión, el jueves 28 de septiembre a las cuatro de la tarde comenzó la reunión con los padres de familia y la presencia de los profesores que atienden la Escuela Primaria Intercultural. La dinámica que el representante del equipo había ideado, ahora era diferente. Ya no es el traductor el que abre la conversación, sino que es él el que presenta (en español) y, posteriormente, el traductor hace la explicación-traducción de lo que se dijo. Cuando, tanto el representante como el traductor terminan de hacer su presentación, se da lugar a que los asistentes tomen la palabra en chuj o en español. Con esto se busca que todas las dudas sean aclaradas.

El recurso bilingüe permite promover la agencia de los participantes al tratar de respetar la competencia comunicativa de los mismos. Sin embargo, no sólo el uso de la LI tiene una carga simbólica que busca poner en práctica la interculturalidad, sino que todos los recursos discursivos que se utilizan hacen que los efectos que se causan en los interlocutores sean positivos para que se acepte el proyecto, y al mismo tiempo abre un espacio para que los padres de familia expresen sus opiniones, por la cercanía que se entabla por medio la LI y la carga simbólica con la que se construye el discurso del equipo de investigación. Por ejemplo, al comenzar la reunión, el representante recurre a la cortesía, uso de algunos elementos léxicos de la lengua, entre otros temas, para alcanzar las metas o fines deseados que, en este contexto, es la aceptación del Diagnóstico Educativo.

En este sentido, es importante conocer qué y cómo realiza el representante del equipo el acercamiento o inmersión en la temática:

> Responsable -[…] ya tenía unos tres o cuatro veces que queríamos reunirnos. Parece hace ocho días hubo reunión con las… derechos de las mujeres y ya nos ganaron. Nosotros regresamos un poco triste (*risa*). Pero […] que bueno así está bien ahora porque gracias que están los profesores. […] como investigador a nosotros se nos pide que hagamos algún tipo de trabajo de investigación… de análisis, de diagnóstico, de sugerencia para remediar cuando hay algún tipo de cosa que se pueda… que se tenga que remediar. Ahorita van a ver a que me estoy refiriendo. Pero… de mí parte hemos conformado un equipo, como un equipo de investigación. Y ahí está entonces Lorena, está María y está *Yakin*.
>
> Varios –Yakin (*Risas*).
>
> Responsable -Diego. Que conocen ustedes […]. Pero junto con él estamos haciendo este equipo de trabajo de investigación. […] El tema [es] de Educación Intercultural, y creo que los profesores lo deben saber un poco bien, es como… como la moda, por decir algo. (*Transcripción de reunión, 18 de septiembre de 2008*).

Esta presentación se hace con el fin de mostrar que se tiene interés en hablar con las personas de la comunidad. Sin embargo, el tratamiento de cortesía que el representante hace, en este contexto, más que una norma social en el que se tiene que dirigir con respeto a sus interlocutores, puede ser considerada como un conjunto de estrategias que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados (Calsamiglia y Tusón, 1999:162). El discurso proferido se asemeja a la variedad del español que se puede considerar indígena; cuando en las emisiones en español, por influencia de la misma o por *interferencias*, se siguen respetando reglas de la LI. Por ejemplo, la relación de género entre artículo y sustantivo “las… derechos de las mujeres”; y el manejo de los plurales “regresamos un poco triste”, “como investigador a nosotros”.

El manejo de este español indígena, por alguien que no es indígena, a mi manera de ver, es una *acomodación socio-lingüística* que busca entablar una buena relación con la comunidad, en este caso los interlocutores.[224] Aunque esta acomodación puede ser cuestionada si se piensa que en el caso del representante su variedad del español es la de Chiapas y por ello existe influencia de las lenguas mayas que ahí se hablan. En mi opinión, en este caso, las emisiones son más acomoditivas que dialectales porque, como

[224] Para K. Woolard este tipo de acomodación, relacionada con la teoría de la acomodación (Giles, 1982), puede parecer ser atractiva porque señales que reducen la distancia lingüística entre dos partes, por lo que reduce la distancia social (*Traducción mía*) (Woolard, 1989:81-82).

se verá en el caso de la siguiente reunión (apartado 5.2.2), no en todas hace emisiones llegan a ser hipercorrecciones de la variedad del propio español de los miembros de las comunidades chuj (tono, falta de concordancia en el género, posición corporal, entre otras). Sus emisiones se contextualizaron y dependieron de si existían o no las condiciones para hacerlas más cercanas a los oyentes.

Dentro de la búsqueda del establecimiento del *rapport*, el representante del equipo no sólo ocupa el español sino que en su discurso comienza a insertar palabras o nombres en chuj "*Yakin*", lo cual provoca risas entre las personas de la comunidad, quienes repiten el nombre en chuj. Esta risa provoca una ruptura en el discurso del representante y lo que inmediatamente busca es hacer una recuperación del mismo aludiendo al nombre en español y mencionando que la persona nombrada es conocida por ellos.

La risa que provocó la palabra en chuj entre los interlocutores, al final de la reunión, tuvo una explicación por parte del traductor del equipo. "Es que dicen que 'cómo es posible que una persona que no es de aquí hable nuestra lengua y nosotros ya no queremos enseñarla a nuestros hijos'". Si esta explicación fue el motivo de las risas, este hecho, lejos de ser un proceso de alejamiento, produjo empatía entre el representante y sus interlocutores. Sin embargo, a mi parecer, puede existir otra explicación en relación al uso de los nombres propios en chuj. Durante mi estancia de campo observé que las personas, sean hablantes o no de la lengua, se dirigen o refieren a las personas de la familia o la comunidad por sus nombres en español. Si bien algunas personas conocen la traducción y a veces utilizan los nombres propios en chuj, e.j. *Pitix* "Fátima", es más frecuente el uso del nombre en español; y cuando se utilizan nombres en diminutivo estas derivaciones, casi siempre, se hacen del y en español e.j. Sebastián "Séba", Emiliano "Milo". El uso más cotidiano para referirse a las personas es añadirle un artículo al nombre o a su diminutivo e.j. "la Martha", "la Juana", "el Marcos".

El uso del nombre en chuj, en el caso del representante del equipo de investigación, puede ser un recurso emblemático que trata de que la LI tome cierto valor, pero rompe con la secuencia del discurso. Los interlocutores, según las palabras del traductor, se ríen porque se sorprenden de que un externo hable la lengua, pero cabe la posibilidad de que la risa sea porque los nombres propios no son usualmente dichos en chuj. El recurso emblemático del representante lo posiciona como una persona a favor y con interés en la LI. Sin embargo, su recurso léxico, es un recurso que obedece a una *ideología lingüística*

purista que busca nombrar, al menos a las personas, por el nombre que debería ser en chuj, y que de algún modo busca disminuir la *hegemonía comunicativa* del español que él mismo, al ser investigador y *kaxlanh* o foráneo, representa. [225] Pero la cotidianidad chuj para nombrar a las personas, es en español. Por lo que el simple uso de un nombre propio en chuj, prácticamente inusual en las comunidades, rompe con el discurso y esto es marcado cuando las personas repiten el nombre y re-marcado al reírse.

El crear empatía es lo que impera en el inicio de la presentación del representante. Además de esto, el *rapport* también lo hace al mencionar, de forma ideal, el trabajo de los investigadores, "se nos pide que hagamos algún tipo de trabajo de investigación… […] de sugerencia para remediar […]". En este sentido, la función de los investigadores que se le muestra a la comunidad es, en términos gramscianos, la de *intelectuales orgánicos*.[226] Los investigadores son los encargados de sugerir, en este caso al Estado y profesores, lo que se tendría que cambiar en el campo educativo. El representante del proyecto sólo asume su papel de intermediario y no de la persona o el equipo que, de forma directa, resolverá los problemas, en este caso educativos, de las comunidades. Por lo que él se posesiona como el especialista del tema y lo hace al poner en duda que los profesores tengan un conocimiento sobre el tema; "los profesores lo deben saber un poco bien". Pero, al ser el discurso de apertura, no se afirma si los profesores saben o no del tema y sólo se afirma que la educación intercultural "es como… como la moda".

Después de haber hecho la presentación general, el representante comenzó con el tema que concernía, la educación intercultural, esto sin dejar de seguir tratando de crear empatía:

> Ahora hay que hacer Educación Intercultural pero no nos dicen cómo hay que hacerlo. […] Y entonces parece ser que es una especie de necesidad ahora de trabajar la Educación Intercultural. ¿Por qué? Porque hay Derechos de los Pueblos, hay Derechos de las culturas y como Derecho tenemos como pueblos indígenas tener una educación que respeta nuestra cultura. Que toma en cuenta nuestra historia como pueblo y que respete y fortalece nuestra idioma, nuestro dialecto, nuestra lengua. Pero los profesores no están capacitados en eso. No hay materiales para poderlo considerar e incluir. Y enseguida que hagamos ese diagnóstico poder hacer una propuesta de cómo

[225] Este concepto lo retomo de Charles Briggs (1984:22) quien se refiere a esto como "la forma en que la mayoría de los etnógrafos imponen sus propias normas metacomunicativas en sus informantes. A pesar de adoptar las normas metacomunicativas nativas".

[226] Encargados o empleados a quienes confiar [la] actividad organizadora de las relaciones sociales al margen de la administración (Gramsci, 1967:22).

> sustentar lo que llamaríamos un… una educación con principios de respeto a la cultura y como fundamento para la Interculturalidad (*Transcripción de reunión, 18 de septiembre de 2008*).

La integración de la conjugación de verbos en la primera persona del plural "tenemos" o el uso del pronombre posesivo "nuestra", el representante se posiciona como parte del grupo chuj. Esto le otorga más poder o autoridad discursiva para afirmar que los profesores no están capacitados para llevar a cabo la educación intercultural y afirmándolo en presencia de los propios profesores, aunque matizándolo con el hecho de que no existen materiales. Este poder lo utiliza para hacer alusión a que el proyecto ayudaría a hacer una propuesta que abogue por lo intercultural. Al apelar a esto y hacer uso de su poder discursivo, tomando en cuenta las condiciones de validez habermasicanas (véase apartado 2.5), el representante se posiciona, como investigador, con una autoridad superior a la de los profesores, sus pretensión de *rectitud* lo hace posicionarse como la persona cuyas acciones/palabras están legítimamente reguladas por el conocimiento y habilidades. Él se re-conoce y representa el contexto normativo [e institucional] para llevar a cabo las propuestas hacia la interculturalidad.

El posicionamiento que el representante hizo en torno a su persona y el proyecto tuvo efectos en sus interlocutores tanto padres de familia como profesores, estos últimos no hablantes de la lengua chuj. Sin embargo, antes de que se les diera la palabra, el representante del equipo (la voz dominante hasta ese momento) cedió la palabra al traductor para que expusiera lo dicho en chuj, cuya participación traducida, resumida y editada puede leerse así:

> Buenas tardes a todos en primer lugar a mí me conocen y a ustedes les conozco. Que nosotros como un equipo de trabajo ya por segunda vez venimos aquí en la comunidad. […] Sobre la interculturalidad es la que se va a tratar, qué entendemos por eso. […] Quizás cada uno tiene su punto de vista para después esto nos va a ayudar para pensar qué podemos hacer a que se mejore esta educación. Y por otra parte, las comunidades que ya visitamos dicen ellos que "es muy importante este trabajo ya que como experiencia los ex-promotor de educación, en el tiempo de nuestro refugio, enseñaron en la lengua y en el español a los jóvenes, en ese tiempo que actualmente son maestros federales en Guatemala". Ahora en nuestro caso los que quedamos aquí en México hay una gran diferencia. […] ni un maestro chuj está trabajando sobre la educación, ni un estudiante ha llegado a los niveles superiores y para nosotros cuál es el motivo. […] Entonce' esto es preocupante de analizar conjuntamente con cada uno de ustedes, tanto padres y madres de familia. Aprovechando que recientemente fue aprobada una ley donde habla sobre "el Derecho de

> los pueblos indígenas a una educación". Dentro de esto estamos integrado nosotros como hablantes para exigir que "debemos rescatar nuestra cultura". En general pareciera que no tiene sentido porque nadie nos ha explicado su importancia pero cuando lo comprendemos es una necesidad, lejos de que se vengan maestros fuera del lugar ¿por qué no nuestros mismos hijos sean nuestros maestros o en otro trabajo? (*Transcripción de Reunión, traducción chuj-español, 18 de septiembre de 2008*).

En su intervención el traductor entabla empatía con sus interlocutores de diferente manera que el representante del equipo. Él hace referencia a que conoce a las personas de la comunidad y ellos a él. Comienza su discurso como una conversación entre personas conocidas, sin recurrir a la cortesía y tratando de entrar lo más pronto posible en la temática de la reunión. Si bien él trata de emitir el mensaje del representante, el manejo de los dos códigos lingüísticos lo posiciona con un poder mayor a éste. Pues él, como traductor y miembro del grupo étnico chuj, tiene el conocimiento cultural y contextual de las comunidades por lo que cuenta con información privilegiada. Además, el contenido de sus emisiones posee la condición de verdad, en el sentido habermaciano, pues habla a partir de sus experiencias como integrante del grupo chuj y comparte la problemática que como padres de familia viven en torno a la educación formal de sus hijos. Sobre todo porque, en general, sus preocupaciones sobre la educación desemboca en las preocupaciones económicas y de bienestar familiar, por lo que esto les hace preguntarse "porqué no nuestros mismos hijos sean nuestros maestros o en otro trabajo". La experiencia del traductor, como promotor educativo en la época de refugio, y las comparaciones que los propios padres de familia hacen sobre la educación que reciben ahora, hacen que su discurso cree una empatía más rápida y directa con sus interlocutores.

Al final de su intervención comienzan en chuj los comentarios de los padres de familia.

> Para mí está todo claro sus objetivos de ellos porque están hablando de una necesidad de nosotros y gracias a él nos está explicando en chuj de lo que ellos están hablando, porque a veces nosotros no tenemos la capacidad de expresarnos ante ellos o cualquier otra autoridad pero como él está como traductor lo que tenemos que decir bien, si nos esforzamos en castilla o en la lengua pero él lo transmitirá hacia ellos. Así que ojala que cada uno de ustedes opinen para que se vea que todos estamos entendiendo aunque sea poquito tratemos de hablar todos para que no solamente

> proponga como un interés de la comunidad (*Agente Municipal de Santa Rosa, Traducción chuj-español, 18 de septiembre de 2008*).

Los efectos del discurso proferido por las dos personas del proyecto comienzan a manifestarse. El primer efecto que produce, ya sea como una forma de sumisión ante personas que representan una institución (autoridad) o porque en este contexto el mundo social releva la importancia del chuj como medio de comunicación para sus hablantes, es el agradecimiento por dar un espacio de expresión institucionalizada (con mayor oficialización) de la lengua. A partir de esto se le otorga el poder al traductor para ser el transmisor de los mensajes, sobre todo porque con su intervención, "nos está explicando en chuj de lo que ellos están hablando porque a veces nosotros no tenemos la capacidad de expresarnos".

En este momento de la reunión, la opinión del agente municipal comienza a dar luces de que la respuesta de los miembros de la comunidad será positiva para los integrantes del equipo de investigación. Sin embargo, antes de que los padres de familia comiencen a emitir sus opiniones, el profesor de la escuela primaria intercultural intervino.

> […] Por lo regular casi en todo… todo trabajo que se hace, que se requiere. Pues todo prácticamente necesitamos mucho material. Sí. No sólo en una […] actividad sino en varias. En este caso, *entendí tantito* ahí que decían sobre material que hace falta para aplicar sobre lo que es Interculturalidad. Sí, de hecho sí tenemos conocimiento nosotros. Únicamente que como decía[n] […] hace falta mucho material que realmente lo necesitamos. […] Nada más que habría que ver aquí los compromisos que hay. Qué compromisos va a tener cada […] persona, cada padre de familia, cada madre de familia y como nosotros también qué compromiso tenemos ¿sí? Porque hay que valorarlo también. No podemos… por ejemplo, nosotros no podemos decir "ya directo", sí, sino que hay que valorarlo primero (*Profesor de Escuela Santa Rosa, transcripción de reunión, 18 de septiembre de 2008*).

Hasta antes de la intervención del profesor, todo el discurso proferido era a favor del derecho a "rescatar la cultura" y la problemática sobre la educación. Sin embargo, la toma de la palabra por parte del profesor, desde una postura con características dubitativas, hace que su participación tenga otros tintes. La frase dubitativa *entendí tantito* permite que su intervención sea más indirecta y al momento de afirmar su conocimiento frente a la autoridad educativa, en este caso un investigador que representa a la Secretaría de Educación, trata de que su participación no sea una confrontación y sí una

respuesta a la frase, “pero los profesores no están capacitados en eso”, que el representante del equipo había hecho.

Además de la forma dubitativa, el profesor hace referencia a la falta de materiales para poner en claro que no es por falta de interés y desconocimiento por lo que ellos no ponen en marcha la educación intercultural. Con esto, su intervención no sólo fue una respuesta al representante del equipo sino una interpelación a los padres de familia al hacer evidente que si bien la propuesta del Diagnóstico podía ser aceptada por los profesores, era importante la parte del compromiso que los padres tomarían con respecto al asunto. Con esta interpelación, el profesor hace una transferencia de responsabilidades[227] en torno a la calidad de la enseñanza en la escuela, sobre todo porque hasta ese momento sólo se venía hablando de la educación intercultural, los materiales y los profesores, pero no se había hablado (en español)[228] sobre el papel de los padres de familia en el mismo (véase apartado 5.1.1.2).

Después de la participación o interpelación del profesor, el representante del equipo necesita argumentar la importancia del proyecto para que este sea aceptado y convencer a los padres de familia. Para esto, después de la intervención del profesor, amplía un poco la explicación del proyecto, pero sobre todo, como estrategia discursiva, apelará al mundo subjetivo y por lo tanto emotivo de sus interlocutores, con lo que al mismo tiempo dará respuesta a la participación del profesor:

> Pues gracias profe… Yo creo que interesante, que la pregunta que está haciendo el profe qué ¿cuál sería el compromiso? De… pues de nuestra parte […] como equipo de investigación… el compromiso es… escuchar. El… primero ser muy respetuoso no venir a… a querer modificar ahorita sino va a ser básicamente escuchar la opinión que tienen las familias ¿no? Entonces… el compromiso como investigadores es… escuchar qué dice el corazón, que dice la palabra, cómo […] está lo que está pasando. […] Cuando era el tiempo del refugio había una mejor educación porque había una educación que se daba en chuj. Los que se educaron en esa época, fíjense; y que regresaron en Guatemala, son profesores allá. Tienen trabajo, buen trabajo, los que se educaron en esa época aquí. Porque cuando se educaron se educaron bilingüe. Tonces ahora son… participan en los proyectos de educación bilingüe-bicultural. Y ahora como que aquí bajamos un poco. En lugar

[227] Véase Avilés (2009).

[228] El traductor lo había hecho en su intervención en chuj pero los profesores no hablan la lengua, por lo cual la interpelación del profesor era entendida por él como nueva, pero a diferencia del traductor, el profesor lo hace de forma directa hacia los padres de familia; ambas partes directamente involucradas con el proceso de aprendizaje de los niños.

de ir pa'… mejorando como que nos sentamos (*Transcripción de reunión, 18 de Septiembre de 2008*).

La estrategia discursiva del representante es persuadir a sus interlocutores desde tres ángulos. Primero, se habla del respeto con el que el proyecto se llevaría a cabo en las comunidades y "sin modificar ahorita". Este recurso estratégico se relaciona con la "pérdida de respeto" a la que los abuelos y los padres de familia hacen alusión cuando se refieren a la "pérdida de la lengua y la cultura". Hacer referencia a que todo se hará con respeto y escuchando a las personas es tratar, al menos discursivamente, de cumplir con los deseos de los abuelos y los padres de ser escuchados y tomados en cuenta en la toma de decisiones. Para darle todo un sentido emblemático a este respeto y compromiso, el representante utiliza, en español, ¿cómo está su corazón o qué dice su corazón?.

En segundo lugar, comienza a internarse en el mundo subjetivo de los interlocutores haciendo mención de la época de refugio y la calidad de educación que se recibía en esa época. Este tópico es emotivo para los padres de familia, sobre todo porque ellos eran los niños que recibían esa educación y quienes crecieron dentro de los campamentos. De forma estratégica, el tópico utilizado ayudará a que los padres de familia reflexionen y hagan comparaciones de la educación que recibían, la cual se dice que era bilingüe y por lo consiguiente, mejor. Si bien esta situación educativa es afirmada por lo padres de familia y utilizada estratégicamente por el representante, es un hecho que la educación era bilingüe pero no se ha reflexionado en torno a si era una *educación bilingüe transicional* que sólo era puente para una alfabetización en español o si en efecto, era una *educación bilingüe de mantenimiento* (véase apartado 5.1) en la que ambas lenguas tuvieran el mismo uso y en donde la transmisión de saberes vinieran de ambas culturas.[229]

Por último, y en estrecha relación con el segundo punto, se apela al mundo social o las relaciones interpersonales (Habermas, 2008:144) de los interlocutores cuando se habla de la cuestión laboral. En el discurso se hace una comparación, como en muchas ocasiones cuando se habla de la tierra mítica que representa Guatemala (véase apartado

[229] En lo personal me parece que la educación bilingüe era transicional sobre todo porque los contenidos temáticos y los conocimientos que se adquirían eran más de carácter escolar-occidental, pero a diferencia de ahora, eso se explicaba en chuj. Por lo que, aunque la calidad educativa no fuera mejor, los contenidos temáticos eran mejor asimilados. Así se entra en un terreno debatible al preguntarse si una educación por ser bilingüe, con todo lo que la educación formal intercultural o no implica, es la forma ideal de recibir esa educación.

3.3), de la situación laboral de los que fueron promotores educativos, quienes decidieron retornar a Guatemala y fueron contratados como profesores. Este tema es el más importante para los padres de familia pues tiene que ver directamente con los recursos económicos de la familia. En el fragmento el representante habla de la participación de dichos profesores en las cuestiones educativas, pero tiene mayor peso el relevar el que ellos "tienen trabajo, buen trabajo". Esto se relaciona con las ilusiones y esperanzas de los interlocutores, las cuales comenzarán a verse reflejadas después; pues la lógica que se seguirá es que con una buena educación (independientemente si es intercultural o no) sus hijos tendrán "buen trabajo".

Lo anterior será reforzado por el traductor, cuyo poder discursivo es más amplio, con una especie de discurso oculto o lo que Scott (2000) llama infrapolítica de los desvalidos y para que los profesores no entiendan, habla en chuj.

> Cuántos de nuestros hijos están trabajando como maestro. Ni un maestro chuj. Entonces esto es preocupante porque para ellos 'cuando esta gente se van a despertar nos quitaran plazas', esto es el temor cuando dicen "piénsenlo", es como entender de humillarnos. En este momento en el campo cultural chuj hay un gran espacio vacío donde debemos tener licenciados, doctores, abogados, maestros, lingüistas y otros área de trabajo" (*traducción chuj-español, 18 de septiembre de 2008*).

El cambio de código estratégico al chuj que el traductor hace, [230] y cuya habilidad le otorga un poder, hace que la interpretación sobre lo que dijo el profesor sea socializado, hacia los padres de familia, como un temor de los profesores a que los jóvenes les quiten el trabajo. De esta forma logra, en un mismo lugar y con los profesores frente a él, poner de su lado a los padres de familia, quienes verán al proyecto como un espacio que permitirá que sus hijos tengan en un futuro un buen trabajo, en "el campo cultural chuj". Aquí el papel de la LI cambia, si bien sirve para tener mejor acercamiento con los padres de familia, al usarse para crear un discurso oculto que contrapone a los hablantes con los profesores, el chuj se releva como la lengua de poder para intercambiar la información; los ahí presentes, que no tenemos competencia en dicha lengua, no podíamos tener acceso a

[230] Este cambio de código lo interpreto como lo que Calsamilglia (1980) llama *alternancia a causa del receptor*, la cual se define como la alternancia producida en [contexto] donde conviven hablantes bilingües y monolingües en que la decisión respecto a la lengua que usan los bilingües está condicionada, en parte, por la presencia o ausencia de los monolingües (Cit. en Diccionari de Sociolingüística).

dicha información. Y aunque el español es la lengua franca y dominante, en este contexto el chuj dominaba.

Los aspectos a los que el representante y el traductor aludieron como el respeto, la educación bilingüe, el buen trabajo que los profesores tienen en Guatemala y la competencia que se despertó hacia los profesores, sirvieron más que la cortesía y el uso de la lengua como recurso para dar lugar a la interculturalidad. Con las estrategias discursivas descritas anteriormente, se logró que en esta comunidad los padres de familia determinaran que aprobaban el proyecto en la comunidad.

> En mi parecer este idea es para el futuro de nuestro hijos no es de nosotros. Entonces decidamos y valoremos el trabajo. Es muy cierto, nosotros como adultos ya nos echamos un paso atrás. […] En el tiempo del refugio tengo mis hijos que digamos salieron preparados pero después llegaron maestros federales que lo bajo la capacidad de los niños. Ellos han realizado unas evaluaciones donde los niños sacan sus tres, cuatro puntos y lo que le queda a estos niños es reprobar y nunca hay un avance. Ya por lastima los maestros hacen sus promedios pa' que pasen sus estudios y les extienden su certificado sin conocimiento. Para los maestros es mantener sus trabajo de ellos porque están ganando su salario para que sobreviva con su familia. Y nosotros con nuestra familia peor se nos está yendo pero nadie se da cuenta si estamos jodido. Fijemos de nuestros hijos ahorita. Sí, lo que dijeron ellos es cierto o no. Porque actualmente los niños ya no son respetuosos. Todo este proceso vino a perjudicar una educación cultural en nuestras comunidades (*Padre de familia, Santa Rosa, traducción chuj-español, 18 de septiembre de 2008*).

Las opiniones fueron similares. Todas apuntaban a los beneficios del proyecto y que la charla los dejaba reflexionando sobre la educación. Esto a su vez, hacía que el equipo consiguiera su meta, la aprobación comunitaria del proyecto. Las estrategias discursivas ayudaron a que se tocaran las fibras emocionales y sociales de los padres de familia y con ello los padres de familia se sentían escuchados y apoyados por personas que representan a una institución como la Secretaría de Educación.

En la mayoría de comunidades las estrategias discursivas eran similares en lo relacionado con el respeto, el refugio, el trabajo, y el uso de la traducción en chuj. Sin embargo, en comunidades de origen chuj donde no existe una experiencia de refugio y los habitantes no se asumen con orígenes guatemaltecos, los efectos discursivos fueron de otra índole.

5.2.2.- Los actos perlocutivos de la consulta en Kokal.

La comunidad Kokal, a diferencia de Santa Rosa, es una comunidad que fue fundada hace aproximadamente sesenta años. Sus habitantes son hijos o nietos de personas que vivían en las primeras comunidades chuj mexicanas de Tziscao, Colonia Cuauhtémoc, entre otras. El día que por primera vez, los miembros del equipo de investigación y yo, conocimos la comunidad se platicó con una de las personas mayores de la comunidad. Quien llego a vivir ahí cuando todavía era bebé. Al ser él una de las personas mayores (mayoral), el representante del equipo decidió que con él se podía hacer el arreglo para la reunión de presentación del proyecto porque era una persona importante de la comunidad, era un "mayoral". Aunque el señor mayoral y sus hijos estaban en estado de ebriedad, el representante y el traductor, acordaron con él que el lunes 24 de noviembre 2008 se llevaría a cabo la reunión y que el mayoral se encargaría de revisar a la gente de la comunidad.

El 24 de noviembre llegamos a la comunidad para que se llevara a cabo la reunión. Cuando nosotros llegamos nos hicieron pasar a la casa del mayoral y el representante nos dijo que no se llevaría a cabo la reunión porque, en palabras del mayoral, "la gente no se había reunido". Debido a esto esperamos y descansamos un rato antes de comenzar la caminata de regreso.

En el momento de nuestro descanso el agente municipal, un joven de aproximadamente veinticinco años, convocó a una reunión urgente de los jefes de familia para hablar sobre un proyecto municipal que consistía en utilizar máquinas para mejorar el camino y su posible pavimentación. Los señores se comenzaron a reunir y el representante del equipo de investigación aprovechó para decirle al agente si era posible que pudiera aprovechar este espacio para hablar con ellos. El agente municipal aceptó.

La reunión para arreglar lo relacionado con el camino se llevaría a cabo en la escuela (una cabaña de madera subdividida en dos piezas). Los señores llegaron a la escuela y en lo que ésta era abierta comenzaron a platicar con el representante del equipo y el traductor. Los señores preguntaban que cuál era el motivo de la visita a lo cual el representante contestaba "andamos haciendo un trabajo sobre la educación y el chuj". A lo que ellos contestaban "pues aquí algunos compañeros son chuj pero no todos". Además de esto, los señores más jóvenes trataban de dirigirse al representante con frases en inglés como *how are you?* o *what´s your name?* y comenzaban a reírse. Esto no

provocaba mucha alegría en el representante pues no contestaba a dichas preguntas ni en español ni en inglés, aunque había aceptado que sí hablaba inglés.

Después de este primer encuentro, la escuela fue abierta y los jefes de familia y nosotros nos acomodamos para que comenzara la reunión. La cual duró aproximadamente veintitrés minutos a diferencia de Santa Rosa y otras comunidades donde duraron de una a dos horas.

> Representante –[…] queremos pedir su permiso si nos… si les quitamos unos dos minutitos antes de que empiecen su junta de la carretera.
> Agente –Ahh bueno…
> Representante -Para plantearles como está nuestra…
> Agente -Está bien porque nosotros todavía vamos a tener junta con ellos.
> Representante -[…] Buenas tardes pue'. […] hay una necesida' de fortalecer la educación que se da en las escuelas para que los nenes aprovechan más cuando van en la escuela. Primero hacer un… un diagnóstico como está sus opinión de ustedes. […] En otras comunidades lo hemos analizado, aquí lo escuchamos un poquito el otro día, que hay mucho abandono a que los niños ya no lo hablan la idioma que hablan sus papaes y mamás. Se echa de perder cuando es algo que es su Derecho de los niños. […] Ahorita veníamos platicando con *Yakin* hay trabajos para ver quien quiere, quien puede escribir chuj para escri… para hacer trabajo. No hay quien la única que sabe es él (*Yakin*). Pero de ahí hay mucha necesidad.
> Agente –Osea necesitan personales…
> Representante –No, para un futuro. […] Se va a necesitar que nuestros hi… que sus hijos de ustedes tengan capacidad pa' que encuentren un trabajo. […] Yo tenía muchos deseos de venir a conocerles y a saludarles desde hace mucho tiempo porque lo sé que ustedes han sido una comunida' muy digna, muy resistente. Porque se puede decir que son unas de las comunidades más antiguo, en México, de los chuj que no lo han dado de perder su cultura su idioma. Y eso para mí me daba mucho gusto de venir a aquí para presentar mi… mi respeto y mi disposición a colaborar (*El Kokal, Transcripción de reunión, 24 de noviembre de 2008*).

En esta apertura de la reunión un interlocutor, en este caso el agente municipal, da la pauta para que el representante esté al tanto de que no se puede extender de la misma manera que lo había hecho, por ejemplo, en Santa Rosa. Esto hace que en lugar de que el representante empiece con varias frases de cortesía, entre de forma inmediata al tema en cuestión. Esto mismo provoca que, cuando empieza a hablar de la calidad educativa y el desplazamiento de la lengua chuj, hable de la necesidad que él ve sobre escribir la lengua

y deja notar que esto puede ser una fuente de trabajo. Lo que es entendido por el agente como si el representante del equipo estuviera buscando personas para trabajar.

El tópico sobre el trabajo es, para el representante, una forma de poder crear empatía con sus interlocutores quienes tienen prisa de que su participación termine para que comiencen a hablar de la carretera. Esta rapidez con la que se debe exponer el proyecto lo hace reparar el mal entendido que está generando y sólo dice que en un futuro se necesitará gente que trabaje en eso. Al reparar en esto, también se repara en que el discurso de los Derechos no será la estrategia discursiva cuyos efectos sean más satisfactorios para el equipo, como tampoco lo será el incluirse como chuj "se va a necesitar que nuestros hi… que sus hijos de ustedes".

El contexto no permite la acomodación, al contrario, se hace evidente que hay que mantener distancia. En esta reunión no existe el tiempo ni la disposición para que se ponga en práctica el recurso bilingüe. Se pronuncia el nombre propio en chuj y nadie se ríe o reacciona ante este hecho. Además, la distancia o divergencia se hace con todo un tratamiento de cortesía en el que se releva la importancia que para el representante tiene esta comunidad "sé que ustedes han sido una comunida' muy digna, muy resistente".

Después de que el representante pone en práctica algunas estrategias discursivas, una de las primeras repuestas de los jefes de familia, presidente de Educación en la comunidad, es:

> Sí. Bueno… déjenme preguntar porque también nosotros este… tenemos maestros de parte de CONAFE […] necesitamos también nosotros tener coordinación en la oficina de CONAFE. En el CONAFE para que así también ellos, en algún tiempo en que nos visiten, porque vienen a visitas… y que los vean acá, pues no vayamos a tener ningún problema ¿verdad? Esa es la que vamos a hacer nosotros, yo como comité, necesito hablar allá para que entonces haiga coordinación. Y así se pueda autorizar esos trabajos que van a hacer. (*Transcripción de Reunión, 24 de noviembre de 2008*).

Las estrategias hasta ese momento empleadas no tuvieron el efecto deseado. Por un lado, el presidente de Educación pone énfasis en que se tiene que tener permiso de la institución educativa presente en la comunidad y ve a los miembros del equipo como profesores, y esta comunidad ya cuanta con unos por lo que la aceptación del proyecto puede ser problemática. Por el otro, esto puede ser indicio del nivel de institucionalización

educativa que en esta comunidad se tiene, sobre todo porque la prioridad social es la educación, sea o no intercultural.

Lo anterior no es satisfactorio para el representante por lo que su respuesta es:

> Entonces eh… cabalmente así vamos a hacer y si usted va a ir pues nosotros lo acompañamos para aclarar cualquier tipo de duda. Así cuando usted vaya a ir, nos ponemos de acuerdo y nos presentamos para que quede claro que nosotros somos los que estamos dando la palabra, el compromiso. […] Pues cuando uste' diga nosotros estamos completamente disponibles (*Transcripción de reunión, 24 de noviembre de 2008*).

El representante tiene una meta, que el proyecto sea aceptado. Para lo cual está dispuesto a acompañar, lo cual no le ha sido requerido, al presidente de educación para explicar todo con la autoridad institucional pertinente. Pero al no ser requerido, el presidente cortésmente contesta:

> Correcto, de todas maneras nosotros vamos a tomar acuerdo aquí con los compañeros, si lo ven bien. Entonces para que *nosotros* vayamos allá en la oficina (Coordinación CONAFE en La Trinitaria) a comentarle lo que ustedes quieren hacer. Entonces ya a ver qué día nos ponemos de acuerdo con ustedes para que vayamos y lo presentemos allá. Lo presenten de nuevo ustedes. A contarle la situación y de qué forma van a trabajar (*Transcripción de reunión, 24 de noviembre de 2008*).

Hasta este momento queda claro que los jefes de familia no tomarán una decisión en ese momento. En esta comunidad hay instituciones oficiales que deciden lo que se enseña o no. En esta comunidad para las personas chuj, cuyas familias se encuentran en México desde hace varias décadas y para quienes las políticas castellanizantes fueron más crudas que para los chuj que llegaron en los ochenta, el tipo de educación que los niños reciban está en manos y decisión de la institución. Pero antes de obtener el visto bueno de la institución ellos decidirán si les parece bien o no el proyecto del que se está hablando.

Con lo anterior, es claro que las intervenciones del representante no tienen el éxito deseado. El traductor como miembro de una comunidad, como conocido de los jefes de familia, comienza a ayudar al representante para lograr persuadir a sus interlocutores. Sin embargo, él tampoco tiene éxito:

Traductor -[…] “no es quitarle el tiempo a los maestros” sino que es mejorar la educación de los niños. [...] Y eso no quita un tiempo de que a la hora de enseñar el chuj es como un… como entendemos nosotros que el niño salga con un doble estudio, con doble oreja. […] Pero como en este caso los niños son hábiles, salen más chingones, aprenden más cuando conocen una cultura y conocen… digamos ahorita el sistema de educación vienen muchas convocatorias y les dicen a los maestros “a ver en qué comunidades, si son indígenas, que hagan un cuento”. Se meten en una convocatoria y el niño que haga un buen dibujo o un buen este… cuento sale premiado. […] Y tomando en cuenta aquí porque sabemos que aquí es… son chujes, los conozco yo… desde hace como quince años.

Jefe de Familia –No todos ¿verdad? Pero… (*Transcripción de reunión, 24 de noviembre de 2008*).

El traductor hace alusión a las bondades cognoscitivas que adquiere un niño bilingüe y a los beneficios que el hablar la lengua y conocer la cultura traen cuando se hacen concursos. Su estrategia de mayor acercamiento es mencionar que tanto él como ellos se conocen y les afirma que son de origen chuj. Sin embargo, un jefe de familia y otros en diferentes momentos contestan, “no todos”; lo cual es una respuesta como “esta comunidad no es chuj”.

La reunión terminó y se quedó de acuerdo en que se tomaría una decisión interna y luego se la harían saber al equipo. Al momento de despedirme de los padres de familia (en español), uno de ellos me dijo *good bye*, yo sonreí y contesté *kilek kob’a* “hasta luego”. Los jefes de familia que habían dicho que no eran chuj y el que me hablo en inglés, sorprendidos dijeron “sí sabe chuj”. En esta comunidad no se obtuvo el mismo resultado, a los asistentes no se les pudo persuadir de la misma manera que sí se hizo con los asistentes en Santa Rosa. El institucionalizar las decisiones en torno a la lengua y la cultura, el no identificarse como chuj y el que en ese momento se tuvieran otras prioridades, como hablar de la carretera; son indicios de que la lengua en esta comunidad tiene un fuerte desplazamiento frente al español. Los niños ya no hablan el chuj y las preocupaciones que imperan es la economía y el desarrollo urbano de la comunidad.

En esta comunidad la lengua tiene la misma situación de desplazamiento que en Tziscao. Cada vez son menos las personas que hablan la lengua y menos las personas que se identifican como chuj. Sin embargo, a diferencia de Kokal, en Tziscao muchas personas como los miembros de la cooperativa de la que se habló, los Testigos de Jehová, los comerciantes de la comunidad y los guías de turistas, si bien pueden o no identificarse como chuj, declarativamente aceptan su importancia. Sobre todo porque sirve

para ganar adeptos al grupo, en el caso de los Testigos de Jehová; para identificarse como personas con origen indígena al entrar al comercio justo, como lo son los productores de la cooperativa; o cuando, en palabras de un guía de turistas, "los turistas llegan y dicen que 'si aquí se habla el chuj, dónde está la biblioteca'"; y también al explicar los nombres de los lagos de la Reserva Natural Lagos de Montebello a los turistas, porque "los nombres que tienen los lagos vienen en chuj", todo esto aunque los mismo guías no se identifiquen como chuj.

La postura declarativa a favor de la lengua en Tziscao, obedece a su inserción en el llamado *etnodesarrollo de las políticas multiculturales del Estado*, en donde la tradición y las áreas naturales se vuelven el capital que produce riqueza.[231] Tziscao cuenta con la afluencia de turistas que provocan una derrama económica considerable y quienes exigen, además de ver los lagos, conocer la tradición y a los indígenas del lugar. Por su parte, Kokal es una pequeña comunidad que, hasta el momento de mi estancia, era de difícil acceso. El acceso a los recursos naturales y económicos es restringido; y para lograr tener acceso a ellos la lengua tiene un papel liminal, es decir, no les es funcional.

A diferencia de las comunidades chuj de reciente creación como Santa Rosa en Kokal el hablar del refugio, del lugar mítico que representa Guatemala y lo que representa ser chuj; les es, si no ajeno, si opuesto a ellos. Pues aunque se reconoce que algunos son chuj, ellos son mexicanos, no vivieron en campamentos de refugio y las políticas Estatales les enseñaron a que ser chuj es ser guatemalteco y por consiguiente "antinacionalista y antidesarrollista".

La descripción de ambas reuniones muestra que si bien el discurso de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos y la Educación intercultural son parte importante para revalorizar la lengua y la cultura chuj, como lo fue en Santa Rosa; los problemas socioeconómicos a los que se enfrentan otras comunidades y sus formas de identificación con la lengua y la cultura, son factores importantes para la promoción o desplazamiento de la lengua. La existencia de Declaraciones sobre Derechos y su conveniencia para los pueblos, en este caso chuj, son sólo parte del discurso de aquellos pueblos que pueden obtener recursos para su desarrollo socioeconómico, como el caso de Tziscao; o para aquellos que han sido desplazados de su lugar de origen en años recientes y que aún están vivas las esperanzas e ilusiones de un futuro mejor para sus hijos y su cultura. Sin

[231] Una crítica importante a estas políticas multiculturales y al etnodesarrollo son desarrolladas en Andolina, Radcliffe y Laurie (2005).

embargo, para aquellos olvidados que siguen en su mismo territorio pero para quienes su lengua y su cultura es sinónimo de estigma y obstáculo para el desarrollo comunitario, los Derechos de los Pueblos y la Educación Intercultural no les pertenecen.

Las reuniones y sus efectos en algunas comunidades muestran la heterogeneidad de perspectivas que en México tienen los miembros de las comunidades chuj. Muestran que el discurso de la interculturalidad aún es débil porque no tiene aplicación en la realidad y que la promoción de la LI tiene que ir de la mano de la reversión ideológica de elementos y situaciones sociales que ayudan a su desplazamiento.

Para los profesores, miembros del equipo de Diagnóstico Educativo, la cooperativa agroecológica, la apuesta a esta promoción y la puesta en marcha de una educación intercultural, se encuentra en la producción de materiales, la divulgación del alfabeto y escritura en chuj; y la traducción de textos en chuj. Si bien estas ideologías sobre cómo promover la LI están siendo imaginadas como el camino óptimo para llegar a esto, es necesario conocer cómo se están concibiendo y llevando a cabo dichas propuestas y cuál es la forma en que la participación de las comunidades influye en dicho proceso.

5.3.- Producción de materiales ¿reivindicación de la LI o reproducción escolar?

La forma en que se vislumbra el ideal de una educación intercultural así como la promoción de la lengua chuj tanto para profesores como padres de familia y personas interesadas en el tema, tiene como elemento principal la producción de materiales en la LI, sobre todo escritos. Esta perspectiva e IL puede ser concebida como una forma de reivindicación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y al mismo tiempo, una ideología en donde los materiales escritos son parte fundamental en el ámbito escolar y la producción y reproducción de conocimientos en el aula, cuyo enlace entre dos culturas y lenguas puede estar presente o ser casi nulo en las metodologías y epistemología de la educación formal.

Con el reconocimiento de la diversidad lingüística y la importancia del uso y promoción del chuj dentro de la escuela se comienza a dar un paso atrás con respecto a las ideologías destructivas hacia la LI y, con ello, se comienza a pensar en la igualdad de condiciones de las lenguas. Una de las formas de conseguir este equilibrio se busca con la producción de materiales en LI. Pero además, una de las mayores justificaciones para

mostrar este equilibrio es mostrando que la LI, en este caso el chuj, se puede leer y escribir al igual que el español.[232]

La ideología en torno a la lecto-escritura del chuj, y por consiguiente la alfabetización, es la IL que, de alguna manera, une a varios grupos de la comunidad de habla. Sobre todo porque, aunque sea en español, la lengua escrita simboliza, en las comunidades chuj, formalidad "con un papel escrito ya quedan claros los acuerdos"; dota de poder en las relaciones sociales, por ejemplo, quien escribe y sabe leer "hace los oficios para gestionar proyectos"; permite tener acceso a otros campos de trabajo; y genera emotividad entre algunos de los adultos o padres de familia involucrados en el proceso, que ven que sus compañeros comienzan a escribir.

> Cuando fui empleado de gobierno, recibí un curso en el Programa de Asesores Comunitarios, ahí nos comprometimos a alfabetizar 1 o 2 personas. Tuve cinco alumnas, eran unas señoras de la comunidad, que antes usaban pura huella y ahora ya firman cualquier papel con sus iniciales o nombre completo" (*Diego, Nuevo Porvenir, 28 de julio de 2008*).

La firma, como una de las formas de representación abstracta de las personas, es uno de los indicios de que las personas, sobre todo mujeres adultas, están aprendiendo a escribir. La alfabetización de los adultos por medio de promotores del Gobierno del Estado o del propio Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es una de las formas en que los miembros de las comunidades chuj comienzan a distinguir de alguna forma su inserción ya sea instrumental o social a una sociedad mayor y sobre todo a la nacional. [233]

La alfabetización de los adultos, al igual que la de los niños, en la mayoría de las comunidades se está dando con materiales en español; aunque en algunas comunidades como El Horizonte se tiene noticias de que el promotor comunitario del INEA está

[232] Históricamente en México la introducción y sobre todo utilización de la práctica de la escritura en culturas orales se ha circunscrito más que nada al ámbito del proselitismo religioso al Instituto Lingüístico de Verano [véase capítulo IV], y aunque limitada a un conjunto de individuos clave en la diseminación de las ideologías evangélicas, babélicas, ha tenido un impacto crucial en la transformación de las relaciones comunitarias al interior de las propias comunidades, y sin sobre simplificar las complejas condiciones internas de estas comunidades, ha generado incluso álgidos conflictos al interior de las mismas, como por ejemplo en San Juan Chamula, Chiapas, donde las expulsiones religiosas han llegado a derivar en hechos de sangre (Flore Farfán, 2003).

[233] Con instrumental me refiero a que puede ser una forma de incrementar la interacción y las relaciones sociales con la sociedad mayor, pero no necesariamente se tiene que identificar como igual o sentirse parte del nuevo grupo al que está teniendo acceso.

redoblando esfuerzos por alfabetizar a sus compañeros chuj por medio de la LI. Al haber estos intentos por buscar que el chuj forme parte de la alfabetización de sus hablantes, así como la idea de reivindicar a la LI por medio de la producción de materiales y la promoción de la lecto-escritura en la misma, no puede dejarse de lado el conocer cuáles y cómo son las demandas en torno a la reivindicación lingüística de los actores sociales involucrados e interesados.

La IL sobre la lecto-escritura en chuj es una de las mayores peticiones, tanto como ideal de la educación intercultural como en la forma de auto-representación de las personas por las propias relaciones de poder y sociales que el escribir les confiere, por lo que resulta necesario conocer la manera en que se está concibiendo la lecto-escritura y la promoción del uso del alfabeto, así como las metodologías de la producción de los materiales en LI, ya que si bien pueden cumplir con algunas de las expectativas positivas para la promoción de la lengua sobre que el chuj se puede escribir al igual que el español o que las personas pueden aprender escribir a cualquier edad y en las dos lenguas; las metodologías en torno a la lecto-escritura del chuj pueden estar reproduciendo el *imperialismo lingüístico* (Phillipson, 2003; Skutnabb-Kangas, 1988)[234] que en sí misma la escritura "alfabética" y el establecimiento de una lengua estándar representa.

A continuación, muestro algunas de las formas en que el alfabeto y los materiales de lecto-escritura del chuj, los segundos en construcción hasta el momento de mi estancia en diciembre de 2008, estaban siendo concebidos (apartado 5.3.1). Esto para después presentar algunas ideologías de carácter purista en torno a la traducción de un documento en español al chuj. Específicamente, las formas en que lo que a simple vista parece reivindicatorio, como el uso de grafías que se consideran propias del chuj en palabras de origen indígena pero castellanizadas o propias del español, se vuelven confusas o extrañas para los hablantes del chuj alfabetizados (véase apartado 5.3.2).

[234] El imperialismo lingüístico, en general, entendido como "afirmación y mantenimiento del predominio de una lengua específica [dominante] por el establecimiento y continua reconstitución de desigualdades estructurales (propiedades materiales) y culturales (propiedades inmateriales e ideológicas) entre los hablantes de esta lengua y los hablantes de otras lenguas [minorizadas]" (*Traducción mía*) (Skutnabb-Kangas, 1988). Aquí me refiero al imperialismo lingüístico relacionado con la lengua escrita y el poder simbólico negativo hacía las LI que aún posee; lo que a su vez, puede ser ejemplificado por Anderson (1983) como el crecimiento de la conciencia nacional y la elevación de lenguas vernáculas, gracias al impulso editorial capitalista sobre todo en el siglo XVII, como el inglés antiguo, el francés y el español, que desplazaron al latín con cierto carácter esotérico, volviéndose las lenguas del poder escrito y las lenguas que poseían los mayores imperios. Siendo la creciente ideología de la unificación lingüística y la forma más importante del lingüicidio hacia las lenguas minorizadas, entre ellas las LI.

Por último, muestro algunos fragmentos del momento en que la traducción en chuj del documento es validada por un grupo de hablantes chuj en presencia del autor del documento (no chuj y no hablante de la lengua) y el traductor chuj. Aquí, tanto la LI como el papel que tiene cada uno de los actores involucrados en la escena entran en un juego de poder, ya sea por el conocimiento de la historia oficial de los chuj (por parte del autor) y el conocimiento de la LI, la situación histórico-social vivida y los ideales de los propios actores chuj ahí presentes en relación al contenido del documento.

Con todo lo anterior intento mostrar que aunque se esté a favor del bilingüismo y la producción de materiales en la LI, las relaciones de poder y las ideologías de corte "occidental" están aún presentes. Lo que provoca que al mismo tiempo se esté reproduciendo un tipo de bilingüismo con diglosia y relaciones asimétricas entre el uso y los modelos de las lenguas en cuestión. Con esto trato de hacer un análisis reflexivo y crítico, no por ello una descalificación, de lo que desde mi propia ideología en torno a la lengua escrita y producción de materiales está sucediendo y que tal vez puede ser un aporte al debate de los proyectos que se están realizando que, si bien no son muchos, son parte inicial y fundamental de los esfuerzo que se están realizando en la promoción de la lengua y la cultura chuj.

5.3.1.- El alfabeto y la lecto-escritura en chuj.

Los profesores, padres de familia y personas interesadas (equipo del Diagnóstico Educativo, Cooperativa, Testigos de Jehová, traductores, entre otros) por lo general manifiestan que para que la lengua chuj se siga hablando y que los niños la aprendan es necesario que se aprenda a el chuj se instruya, primero, a escribir. Así lo manifiesta una profesora de la comunidad El horizonte. "Hay necesidad de hacer investigaciones para hacer nuestras programaciones, cuentos, alfabetos, etcétera. Los niños se pueden expresar en chuj pero el problema es que no pueden escribir por eso tenemos le necesidad del alfabeto" (*19 de septiembre de 2008*).

El alfabeto es la parte fundamental dentro de las peticiones de la profesora, pues con él se podría escribir y llevar la enseñanza y uso del chuj al aula. Esta ideología en torno al alfabeto chuj no es nueva, pues a nivel intracomunitario el uso del alfabeto y la escritura tiene un fuerte debate sobre todo porque en su base ideológica no sólo está la promoción de la lengua escrita sino una ideología más subjetiva, la religiosa (véase

capítulo IV). Sin embargo, esta necesidad del alfabeto se puede considerar una ilusión ideológica en el sentido de Freud, pues si hay un alfabeto se pueden aprender las grafías que se suponen propias de la lengua pero se entra en el conflicto de la ortografía y con ello la normativización de la lengua en la escritura.

La lengua chuj hasta el momento cuenta con dos alfabetos: el promovido desde la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala el cual ha sido aceptado por los miembros del CELALI y los traductores que han participado en dicha institución; el segundo es el alfabeto utilizado en las traducciones de la biblia protestante derivado de los trabajos del Instituto Lingüístico de Verano en Guatemala. Entre los habitantes de las comunidades hay gran aceptación del segundo siempre y cuando se pertenezca al grupo religioso que lo promueve; mientras que el primero es prácticamente desconocido y aceptado por los grupos religiosos de filiación católica. La aceptación de uno u otro alfabeto depende pues de la filiación religiosa de los lectores (véase apartado 4.2).

Los materiales producidos con el alfabeto oficial,[235] de poca difusión dentro de las comunidades, después de su construcción son enviados a la academia de lenguas en Guatemala para su validación. Es decir, independientemente de la validación que los propios hablantes hagan de ellos, es la institución la que le da el visto bueno a dichos materiales pues finalmente son ellos los que han determinado y representan la *norma lingüística* del chuj.[236] Este hecho coloca a la reivindicación lingüística en un terreno abrupto, sobre todo porque crea paradojas en cuanto a la participación de los actores en la toma de decisiones sobre los materiales. Pues aunque se les puede tomar su parecer en torno al uso de la lengua en el contenido de los mismos, es una institución la que acaba por determinar dichos usos.

Con lo anterior, se vuelve a repetir, aunque de forma indirecta, la imposición de modelos escolares y occidentales. El orden de grafías así como el orden de las palabras respeta el orden alfabético de corte occidental (a, b, c, d…). Así mismo, se puede hablar del nivel de oficialización que tanto las personas interesadas como los agentes externos al momento de producir los materiales tienen como IL. Lo que ayuda a reproducir relaciones diglósicas en torno a las estructuras y epistemologías de las lenguas pues el modelo que

[235] En adelante utilizaré *alfabeto oficial* para diferenciar el alfabeto de la Academia de Lenguas Mayas del alfabeto utilizado en los materiales religiosos.
[236] Definición y codificación de las normas de la lengua en varios aspectos: esencialmente en el léxico (diccionario), en el morfosintáctico (gramática) y en el ortográfico (conjunto de las reglas de ortografía) (Siguan, 1988:69).

impera es el modelo del español; lo que a su vez desemboca en el desapego a los materiales, minimización de la agencia y conocimiento de los actores.

Algunos autores, como Miquel Siguan (1988), observan que una de las posibilidades de recuperación e inserción en el marco escolar de la lengua minorizada es la codificación de la norma lingüística de dicha lengua. Es un hecho que el caso chuj muestra niveles aún muy incipientes y sensibles al conflicto lingüístico-religioso, pues a diferencia del alfabeto más popular como lo es el religioso, el alfabeto oficial no posee aún la carga simbólica y afectiva para crear una conciencia chuj en torno al porqué de su uso y de sus diferencias con el otro alfabeto, como sí de alguna manera lo han logrado los grupos protestantes que lo utilizan.

En relación con el alfabeto se encuentra el interés por la lecto-escritura. En la sección de Educación de la cooperativa (véase apartado 4.1.3) se ha comenzado a promover la lecto-escritura en chuj, uno de los ejercicios más importantes en la zona. A partir de la temática que se aborda en cada sesión, algunos de los jóvenes becarios escriben su experiencia de la misma en chuj. La escritura de los textos se hace a partir de las grafías que los jóvenes conocen del español, pues ellos han sido alfabetizados en esta lengua. La presentación de dicho texto se hace en lectura en voz alta.

En una de las reuniones con los becarios, un joven leyó su texto en chuj, el cual tenía relación con el tema de las semillas y su crecimiento, esto a su vez relacionado con el método de la palabra generadora (véase apartado 4.1.3). La traducción del mismo en una versión resumida mencionaba que “los jóvenes son el reflejo de lo que sus padres son. Si un padre es honesto su hijo será igual que él. Los hijos son como plantas que hay que cuidar bien para que ésta crezca de la mejor manera” (*2 de agosto de 2008*).

Después de leer esto, el encargado de la sección de Educación expresó “mi corazón está contento por escuchar qué piensan los muchachos, pero hay cosas en la escritura que hay que corregir y además hay que aprender más palabras en chuj”. Con esta reacción, fue evidente la ideología de reivindicación de la lengua. Sin embargo, ésta es de características puristas y no del todo con relaciones igualitarias entre las lenguas; pues se torna una *ideología de escriturar* y *escolarizar* lo que normalmente en chuj se produce de forma oral con préstamos e interferencias del español a la LI; y la *ideología lingüística de normativización* de la escritura por medio de la corrección.

Ambas ideologías saltan a la vista sobre todo porque surgen nuevas interrogantes. Si bien se está a favor de la lengua; es inevitable que el poder de la escritura se superpone a la LI sobre todo en dos aspectos. Por un lado, se lleva al plano de la escritura lo que en chuj debería adquirise dentro del núcleo de la socialización chuj y de forma oral. Dicha producción se hace, en la mayoría de ocasiones aún entre los abuelos, pero utilizando el español sobre todo para nombrar cosas nuevas. Por lo que mediante la escritura se busca normativizar el uso purista de la lengua de una forma un tanto artificial pues lo que es un hecho es que el tratar de aislar a la lengua de cualquier interferencia léxica del español es como creer que una sociedad puede vivir en el aislamiento total. Si bien el purismo lingüístico puede ser reivindicatorio y promover el uso de la lengua, como en el caso del Catalán o con los nidos lingüísticos en Nueva Zelanda, en el caso chuj, empezar a eliminar aspectos lingüísticos propios de las interacciones de los actores sociales por medio de la escritura, es segmentar y segregar a quienes por cuestiones de adquisición de la LI (como primera o segunda lengua) o por su propio proceso de alfabetización utilizan elementos del español y la LI al momento de comenzar a escribir en chuj.

Por otro lado, la ideología de corrección hace preguntarse ¿qué reglamentaciones se siguen para determinar un error ortográfico? ¿Con base en los criterios de qué persona(s) se corregirán los errores? La poca tradición escrita de la lengua chuj hace que estas interrogantes puedan contestarse de acuerdo a la persona que les trate de dar respuesta, sobre todo porque la existencia de documentos oficiales y religiosos hace que las ideologías en torno a la escritura se polaricen de acuerdo a la afinidad y filiación hacia ciertos grupos. Esto provoca que todos los esfuerzos en torno a escribir y promocionar la LI sean poco eficientes, pues sus propios promotores dependen de su IL más subjetiva como la religiosa (véase apartado 4.2.1).

Lo anterior se puede ejemplificar con lo que en una de las sesiones de la cooperativa, el encargado de la sección de Educación le preguntó a uno de los becarios sobre cómo iba con su aprendizaje del chuj, pues ni él ni sus padres hablan la LI. El joven le contestó “me estoy esforzando por aprender la lengua. Tengo un carnal (hermano) que me está enseñando cómo leer y a pronunciarlo. Como él es Testigo (de Jehová), él me está enseñando por la tardes.”. Al escuchar esto el encargado contestó “ahhh bien, nuestra obligación es enseñarlo aquí no su hermano (Testigo de Jehová), por eso la

importancia de un manual porque cuando uno puede leer y escribir chuj, se puede pasar al castilla" (*8 de noviembre de 2008*).

En esta situación donde está en juego el aprendizaje de la lengua, impera un discurso oculto que va más allá del interés hacia la lengua. Está en juego la creencia y filiación religiosa católica de la cooperativa, pues los Testigos de Jehová han logrado tener aceptación y ganar adeptos por medio de la predicación en la LI. Este hecho hace que dentro de la cooperativa, se esté buscando producir un material propio que se diferencié de los Testigos de Jehová. Si esto no fuera así, la respuesta a las palabras del joven hubiera sido algo parecido a "qué bueno que estás aprendiendo, hay que seguir adelante"; y por el contrario, sólo se priorizó en la obligación que la Sección tiene para que sus becarios aprendan a hablar y escribir el chuj y la producción del material.

Si se toma en cuenta que una lengua se aprende mejor socializando las habilidades lingüísticas adquiridas. Desde una perspectiva ideal laica no importaría con quién se está platicando o está enseñando nuevas habilidades, pues el interés se encuentra en el uso de la lengua. Sin embargo, en este caso es obvio que los becarios deben aprender con el grupo de la cooperativa pues ellos profesan la IL sobre la lecto-escritura del chuj y se encuentran en la búsqueda de materiales para llevarlo a cabo, pero sobre todo y esto no puede pasar desapercibido, está imperando una ideología religiosa.

Lo anterior muestra que en la promoción del chuj, por parte de los grupos interesados, está desembocando en una transferencia de responsabilidades donde la familia nuclear está dejando de ser el transmisor principal de la lengua y dichas responsabilidades se están transfiriendo a un contexto extra-familiar, en este caso, en una situación de luchas de poder religiosas "pasivas". Pero esta transferencia, no está promocionando el uso del chuj en espacios públicos, sino que está derivando en la fragmentación del uso y enseñanza de la lengua, pues en lugar de cerrar filas y promover el uso de la lengua de la manera más democrática posible, se están imponiendo ideologías escolares como la corrección y normativización del uso de la lengua, ideologías religiosas sobre cómo y qué se debe de enseñar de la lengua y por consiguiente, sigue imperando la dominación lingüística de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y las relaciones asimétricas entre los hablantes. Lo que lleva nuevamente a observar que aunque se está buscando un bilingüismo sin diglosia, éste aún no logra permear a nivel social para nivelar las relaciones. Al contrario, el estar a favor del

bilingüismo y su promoción es, en el contexto de estos grupos chuj, la herramienta primordial para ganar adeptos a los grupos en cuestión. Debilitando así, el que jóvenes y niños sigan o comiencen a utilizar la lengua; y por consiguiente debilitando el ideal de dialogicidad que la interculturalidad posee como premisa.

En el caso de la cooperativa, al igual que los profesores, se habla de la necesidad de tener un alfabeto y materiales en chuj. Esta ideología en torno a la lengua escrita es reivindicatoria, sin embargo, falta mucho por hacer. Sobre todo porque no se ha logrado mantener cierto consenso en cómo hacer materiales de consumo general para la población. Los materiales en chuj que pueden ser catalogados de interés general son los que, por iniciativa federal o estatal, se han producido (o re-producido porque primero fueron creados en español), los Acuerdos de San Andrés y una monografía sobre los chuj editada en por la CDI. Durante mi estancia se estaba llevando a cabo la traducción de la monografía y pude observar algunos aspectos de cuáles eran las IL que imperaban en dicho proceso. Si bien tanto el autor como el traductor tenían una visión en torno a ella, los recursos utilizados para reivindicar al máximo el uso de las grafías como el léxico chuj creaba un efecto contrario, pues las personas al leer el documento, calificaban ciertas palabras como cualquier otra cosa menos como chuj.

En este sentido, resulta pertinente conocer al menos de forma general cómo era considerado que debía de ser hecha la traducción, cómo era aplicado por el traductor y qué efectos causaba en los pocos lectores chuj que tenían acceso a dicho proceso. Esto para después culminar (apartado 5.3.3) con la validación grupal y oral de este material.

5.3.2.- Traducción de textos en chuj.

Como expliqué anteriormente, los Acuerdos de San Andrés y la monografía de los chuj son los dos documentos, que hasta el momento de mi estancia, estaban o habían sido traducidos. Para su publicación final, los acuerdos fueron validados por la academia de Guatemala.[237] La traducción de la monografía, por parte del mismo traductor de los acuerdos, fue un trabajo más individual debido a la experiencia anterior, pero no por ello menos complicado. Sobre todo porque para él “el problema es que cuando traduzco no sé cuál variedad estoy utilizando, porque cuando hablo uso de San Mateo y de San Sebastián, no me doy cuenta y la gente mucho critica eso” (*28 de julio de 2008*).

[237] El traductor de los mismos me comentó que para la traducción de conceptos, a nivel legal, hizo un recorrido por algunas comunidades para consensuar la traducción de los términos pero no de la validación final del texto.

La preocupación del traductor, más que la traducción de palabras del chuj al español o el uso de palabras en español, es en torno a la variedad dialectal que ocupa. Sobre todo porque (véase apartado 3.3), para los que utilizan la variedad mateana el chuj que se habla en San Sebastián Coatán es inteligible o "no es chuj". En la traducción la problemática del traductor impera en la identificación dialectal de sus lectores. En este sentido, el traductor, en palabras de Haugen, es víctima de una *esquizoglosia* propia de las personas o escritores[238] pues más que la búsqueda de una traducción que exprese de la mejor manera lo que el documento original en español menciona; él se encuentra en la búsqueda de las formas lingüísticas "neutras" que tiene que utilizar para no ser criticado por la mayoría de sus lectores, los hablantes de la variedad de San Mateo Ixtatán.

Mientras el traductor se encuentra resolviendo sus problemas esquizoglósicos, el autor de la monografía en español (no hablante de chuj) comienza a hacerle sugerencias al traductor. Una de las principales y que permearían durante todo el proceso de la traducción fue "la idea es escribir en chuj y debemos de hacer el intento de escribir todo con las grafías del chuj" (*8 de septiembre de 2008*). Al emitir esta opinión que puede ser leída como una *ideología lingüística purista reivindicatoria* comenzaron a transcribir de forma electrónica la traducción que ya estaba hecha a mano. El traductor dictaba al autor y este escribía. Entonces empezaron a surgir los efectos de la indicación. Al escribir la palabra *tzotzil,* el autor le preguntó al traductor si así se escribiría y el traductor dijo "no, porque estamos escribiendo en chuj, entonces es *tzotsil".*

Durante un largo tiempo de transcripción esta ideología purista seguía teniendo sus efectos. Tuxtla Gutiérrez (capital de Chiapas) cambió por *Tuxtla Gutyerrez*; el cambio de /i/ a /y/ se debe a que en chuj, de acuerdo con el traductor, no se pueden escribir dos grafías de características vocálicas juntas.[239] Cuando el autor y el traductor trabajaron parecía que el proceso iba bien con respecto a escribir todo con las grafías del chuj, sin embargo, cuando el traductor se lo enseñó a su esposa, quien es hablante del chuj alfabetizada en español y familiarizada con la biblia chuj; ella vió *Gracyas a Dyos* y dijo "¿qué es eso? eso está en inglés". Con las palabras de su esposa, el traductor se dio cuenta de que el

[238] Definida como "una enfermedad lingüística que puede surgir en los hablantes y escritores que están expuestos a más de una variedad de su propia lengua. […] Las víctimas de esquizoglosia son frecuentemente marcadas por un desproporcionado entre la forma y la substancia de la lengua" (Haugen, 1972:148-149).

[239] Los cambios siguieron y así sucedió con varias palabras, por ejemplo con el nombre de un poblado guatemalteco Gracias a Dios/*Gracyas a Dyos*; Chiapas/*Chyapas*; Mercado/*Merkat'o* (en el alfabeto chuj de la Acedemia de Lenguas la grafía /t'/ tiene similitudes fónicas con la grafía /d/); Guatemala/*Watemala*.

cambio de grafías no iba a funcionar pues estos nombres o sustantivos, eran conocidos por la mayoría de los lectores en español y al momento de cambiar sus grafías se cambiaban las características de las palabras.

Después de poner en práctica esta ideología purista, tanto el traductor como el autor de la monografía aceptaron que había que “respetar la identidad de los nombres y préstamos”. Pero la institucionalización se hizo presente pues aunque un hablante de la lengua (la esposa del traductor) había de alguna manera validado el proceso, el autor dijo “pero de todos modos hay que llamar a la Academia (de lenguas mayas en Guatemala) y preguntar cómo lo hacen ellos”.

La traducción del texto es larga y en sí mismo el texto presenta IL. Sin embargo, con el ejemplo anterior, se observa que si bien el autor de la monografía está a favor de la lengua, una ideología reivindicatoria muchas veces no funciona dentro del ámbito cotidiano de los hablantes y lectores. La academia de lenguas posee un conocimiento amplio sobre las reglas estructurales del chuj, pero los hablantes son las personas más sensibles a los cambios, las correcciones, las variedades y la escritura; y ellos son los que aceptan y asignan, al menos de manera oral, los usos. Muchas veces estas determinaciones a nivel social son distantes u opuestas al conocimiento abstracto que desde una academia o la escritura en sí se logra imponer. Pues aunque el autor de la monografía trata de ser sensible a las opiniones de los hablantes, la academia es la instancia que posee la autoridad lingüística para determinar los usos, aunque estos puedan ser extraños o desconocidos para los hablantes.

Dentro de la producción de materiales comienza a tomarse en cuenta la opinión de los propios actores. Sin embargo, esto aún es muy liminal pues lo que aún impera es la ideología de los actores involucrados de la construcción de los mismos, un pequeño grupo, pues son ellos los que poseen el poder y deciden qué contenidos incluir, cómo escribirlos y qué variedad o tipo de léxico ocupar. Esto se puede observar en el apartado siguiente, donde se hace una reunión con miembros de la comunidad para validar la traducción de la monografía. Sin embargo, aunque el autor de la misma trata de retomar la opinión de los validadores, al final lo único que se busca es que ellos entiendan en chuj lo que en español el autor quiso decir. Dejando ver así que la validación sólo es un simulacro y que muchas veces, aunque desde afuera se piense que las comunidades necesitan ciertos materiales, es un hecho que los actores tienen sus propias peticiones e intereses.

Y que mientras el agente externo trata de involucrarlos al proceso de validación y uso de los mismos, los actores tienen su propia perspectiva de lo que el material debería de contener y la manera de usar la lengua. Sin embargo, en este caso, el que posee el poder para determinar todo lo anterior es el autor.

5.3.3.- Validación del material: intelectuales vs. hablantes.

La monografía se terminó de traducir a esta lengua a mediados del mes de octubre de 2008. El autor se encontraba interesado en validarla para que fuera aceptada en las comunidades y por ello decidió reunir a un grupo de gente para que se les leyera en voz alta el contenido del mismo. Por estas mismas fechas, un día por la mañana, se reunieron cuatro personas (tres mujeres y un hombre), el traductor y el autor de la monografía para llevar a cabo la validación. Las cinco personas invitadas llegaron y el traductor les explicó, en español para que también escuchara el autor, el motivo de su presencia "vamos a leer una traducción que hicimos de un documento para ver si lo entienden y no pase como con la biblia que no está bien traducida".[240] Los asistentes asintieron y se dio comienzo con la actividad de validación, la cual duró cerca de dos horas veinte minutos y se llevo a cabo tanto en chuj como en español.

El ideal de la dinámica era que el traductor leyera en voz alta uno o dos párrafos del texto en chuj para que después las personas explicaran lo que habían entendido y verificar si eso correspondía con el contenido del texto en español. Sin embargo, esto no fue del todo así, por ejemplo:

> Traductor (T) - Bueno, ahora sí, bueno. (*silencio*) *"Un pueblo chuj que vive en la frontera de México y de Guatemala que dividieron las autoridades en el año 1882. Que donde vive un pueblo originario del mismo lugar. En ese año es donde fue que lo hicieron esta frontera así que la gente son vivientes donde viven actualmente. En aquel tiempo son estas comunidades que se han poblado que hoy en nuestro tiempo se han crecido de manera abundante"* (Traducción chuj-español).
>
> Asistente de mayor edad (AM) – *Diga claramente que el pueblo de San Mateo es el que dio la semilla de este pueblo. Así debe decir para no equivocarnos como que en el documento no está bien claro. Esto que digo es igual como la semilla del guineo o el chayote que del mero San Mateo, ahí proviene esta semilla de este pueblo* (Traducción chuj-español).
>
> Autor (A) –Esto se… se habla más al ratito ese…

[240] Aquí tanto la filiación religiosa católica como su papel del traductor hacen que esta persona se sienta con el poder y la confianza para decir que la biblia protestante no está bien traducida.

T -*En ese punto nos falta para llegar, ya aparece en el texto* (Traducción chuj-español).

AM -*Debe quedar en el documento "somos originario del pueblo San Mateo porque es nuestra raíz". […] En la lengua chuj diría "yib'al" y en español se diría "base" y es mejor que aparezca en las dos partes para que se entienda tanto en chuj, tanto en español. Lástima que yo no sé escribir si no me he vuelto un escritor para escribir cuántas historias* (Traducción chuj-español).

T -*El Pueblo de San Mateo es la raíz de este pueblo. Así debe decir. […] Esta otra parte se va a integrar más adelante. Pero la que hicimos ¿lo entienden perfectamente bien?* (Traducción chuj-español).

La participación del asistente de mayor edad, por lo general, fue de este tipo. En lugar de sólo contestar lo que entendía del texto, como se le había pedido, siempre hacía sugerencias de qué es lo que debería de contener el texto o cómo se debería de escribir. Esta actitud puede ser interpretada como prepotencia o poco cooperativa para los fines deseados por el autor y traductor. Sin embargo, este tipo de acciones tienen otra causa, y es que los asistentes desconocen la monografía y el contenido del texto original y por consiguiente no participaron en la construcción del texto original en español. Por lo que ahora, que sólo se trata de una traducción, el contenido de la misma corresponde a la perspectiva del autor y la validación sólo trata de verificar que la idea original se encuentre plasmada en chuj; trata de recoger algunas sugerencias léxicas pero no sugerencias de contenido temático.

La validación comenzó a alargarse con los comentarios extensos sobre el contenido de texto o las dudas que éste generaba en los asistentes. Parte de lo que causó cierta confusión al momento de la validación fue cuando se hizo referencia a la numeración, sobre todo porque el desplazamiento del léxico numeral ha hecho que muchos números mayores a diez, como el treinta, sean prácticamente desconocidos o confusos para la mayoría de sus hablantes.

Traductor -Bueno. *Dice así "los mayas y quechuas de Perú son indígenas de un mayor número que son en América que estos pueblos que se conocen son treinta grupos indígenas que están reconocidos por las autoridades. En el caso del pueblo chuj que hoy en día se reconoce en México y la mayor parte en Guatemala se ubican estos pueblos"* (Traducción chuj-español).
Silencio
Señora 1 –*No muy se entendió…* (Traducción chuj-español)
Señora 2 – *Debes leer con calma…* (Traducción chuj-español)
Señora 3 – *¿qué número la que leíste?* (Traducción chuj-español)
Traductor -Treinta.
Risas
Comentarios -*Somos hablantes pero no sabemos contar* (Traducción chuj-español)

Autor –*Jun cha'ab winak* quiere decir que es el 10 del segundo cristiano. El primer cristiano tiene sus 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12… un *winak*. Ahora *jun lajun xcha winak* quiere decir que es el diez del segundo cristiano. Aquí ya hay un cristiano con veinte y este lo muestra sus primeros diez.
AM –*1, 2, 3, 4, 5,6, 7, 8, 9,10 aquí hay diez y en el otro lado hay otro diez ya son 20 jun winak* (Traducción chuj-español).

En esta escena los validadores no logran percibir de qué número se está hablando, y esto los hace comentar que saben la lengua pero no saben contar. Sin embargo, la explicación sobre los números, en lugar de hacerla uno de los validadores, es el autor de la monografía el que los hace, lo que es un caso singular porque es una persona no hablante de la lengua. Ante esta situación en la que los números han sido desplazados del repertorio cotidiano de sus hablantes los validadores de la traducción comiencen a interrogar, en chuj:

AM –*Porqué lo pones en chuj el número. Para que no tartamudee debe decir 30 idiomas para que se entienda (en español).*
Señora 2–*No, porque… quiere (el autor) que sea traducido el texto todo en chuj. Así se está buscando la traducción de cada palabras.*

La traducción de cada una de las palabras para evitar el uso de las palabras en español es la IL purista a favor de la lengua. En el caso de los validadores ellos no utilizan los números en chuj por lo que ven prudente el uso de los números en español "para que no tartamudee". Sin embargo, el autor de la monografía posee la autoridad para legitimar qué numerales ocupar. Esto pone en contradicciones los fines de una validación de material, pues si bien los hablantes y usuarios de la lengua dicen el uso más popular de los numerales; la legitimación que le da el poder sobre el uso de la lengua en la traducción al autor, es lo que finalmente determina qué es lo que aparecerá en el texto final. Por lo que resulta prácticamente estéril hacer la validación sobre qué opinan los asistentes pues lo único que se busca es que el contenido se entienda y no la suma de sus perspectivas.

Las dos escenas de la validación permiten observar que el no conocer el texto fuente de la traducción por parte de los validadores; el no tener en claro qué es lo que los hablantes quieren con respecto a la producción y contenido de los materiales; y el no conocer y reflexionar en torno a los usos de la lengua en la comunidad; vuelven a la validación en una simulación que queda lejos del ideal de la búsqueda de horizontalidad en la producción de material. Al mismo tiempo que muestra que no todo lo que parece ser

reivindicatorio para la lengua, como lo puede ser la maximización del uso de lo que se considera propio del chuj como el léxico y las grafías (apartado 5.3.2), tiene la aceptación y eficacia deseada en las comunidades.

La idea de generar materiales en chuj es una ideología que ya permea dentro de las organizaciones sociales. Sin embargo, aún no se ha logrado concertar o llegar a un justo medio en el que los materiales y las acciones sean benéficos para un público chuj más generalizado y no sólo se aboque a pequeños grupos sociales. Se encuentra aún en proceso el entender la matriz cultural y las relaciones sociales chuj para reivindicar a la lengua, pues aunque se asume que hay que relevar lo propio de la cultura, se llega a reproducir una IL purista con características escolares dominantes, que lejos de acercar a los actores sociales a dichos materiales, de una forma “menos” inquisidora o sobre impuesta, provoca confusión entre los mismos y llega a ser inteligible desde el punto de vista de la pragmática del chuj en las comunidades.

La gran hazaña teórico-metodológica sería cómo lograr que un material reivindicatorio afectivamente pudiera ser más cercano a los hablantes y qué cuestiones sociolingüísticas y antropológicas se necesitarían tomar en cuenta para lograr ir más allá de sólo la creación de materiales bilingües de poco o nulo consumo local, que ayudaran a revertir o nivelar las relaciones asimétricas o diglósicas entre lenguas, modelos de construcción y validación de materiales, entre otras.

A lo largo de todo el capítulo traté de argumentar cómo la educación intercultural y todo lo que ello implica como la producción de materiales, el alfabeto, la lecto-escritura y traducción de textos, en el caso chuj, son las formas de concebir una nueva oleada de promoción de la lengua. Es un hecho que los avances se están comenzando a dar son importantes pero aún son incipientes. Sobre todo porque aunque se habla de las ventajas y derechos que se tienen para que las personas puedan ser bilingües y hacer uso de su lengua en cualquier contexto, recibir educación formal en la misma, tener acceso a materiales en LI y con contenidos propios; las relaciones sociales y de poder así como los recursos humanos y financieros han provocado que el discurso sobre la interculturalidad se encuentre en un nivel declarativo que aún se encuentra lejos de rendir sus propios frutos en el ámbito comunitario.

Los ejemplos etnográficos, a lo largo del capítulo, buscan poner sobre la mesa algunas contradicciones que el discurso de la educación intercultural por medio de los derechos lingüísticos, así como la producción de materiales y la escritura derivados de las premisas de los mismos, pueden generar. Si bien los instrumentos legales y los grados de popularización que han alcanzado en las comunidades ayudan a reivindicar, al menos declarativamente, el uso de la lengua, las acciones que se llevan a cabo no siempre corresponden a las premisas del discurso del que se habla. El discurso de la educación intercultural desarrolla la búsqueda del bilingüismo como uno de los métodos principales por el cual llevar a cabo dicha educación. Es un hecho que aún llegando a tener una educación cuyos materiales y contenidos tuvieran características bilingües, las epistemologías, las formas de enseñanza y las relaciones sociales y de poder pueden seguir siendo asimétricas y hegemónicas.

En el caso chuj existe una educación intercultural y un número considerable de niños que son bilingües, pero dicho bilingüismo aún es diglósico pues no se han logrado minimizar los estigmas hacia la lengua y la violencia simbólica hacia lo hablantes de la misma. Los modelos escolares de enseñanza aún relevan la lecto-escritura alfabética propia del español y en la construcción de los materiales aún no existe un consenso de los grupos sociales ni la inclusión laica de la perspectiva del actor.

VI.- Conclusiones

A lo largo de este trabajo he tratado de mostrar cuáles son las ideologías o creencias que están permeando a la lengua chuj en una comunidad de habla en la zona fronteriza del estado de Chiapas. La propia extensión del trabajo y tiempo para realizarlo puede no haber hecho justicia a una gama simbólica, discursiva y etnográfica de lo que la lengua chuj representa y forma parte en las comunidades en donde se habla. El trabajo en general muestra el papel social que tiene la lengua chuj en las interacciones e ideologías de sus hablantes. Aunado a esto, abre una gama de posibilidades de investigación que rebasan por mucho todos los temas abordados aquí. Por ejemplo, se muestra la importancia de la carga negativa que se le ha adjudicado a la lengua chuj en la creación de ideologías antinacionalistas y de progreso por parte de la sociedad dominante, sin embargo, no se aborda la problemática de las ideologías racistas que aún imperan en la región y no se profundiza en las relaciones sociales entre grupos sociales específicos, cuyo eje de investigación necesita de toda una óptica, si no específica sí que apunte a otros puntos analíticos.

Debido a la importancia de los grupos religiosos en la interacción social de los chuj, es pertinente un trabajo sobre el papel que hoy por hoy siguen jugando las filiaciones religiosas a nivel comunitario. Asimismo, no se le dio un espacio justo a la importancia de los flujos migratorios de los pobladores de las comunidades en la adhesión de nuevas prácticas culturales, económicas y religiosas.

Si bien soy consciente de estas debilidades, el foco en esta ocasión fue sobre el papel general de la lengua chuj en las interacciones y creencias sociales, por lo que los temas arriba mencionados son importantes en el debate, pero prácticamente una investigación por cada tema e imposible de dimensionar en su justa dimensión con una estancia de campo corta como la que realicé.

A pesar de lo anterior, el trabajo y el acercamiento etnográfico me permitió tener un panorama sobre la complejidad y heterogeneidad de ideologías y creencias que, engarzadas en diferentes ejes temáticos (como la identificación, la religión y la educación, y en ellos incluido el tema económico), por medio de un elemento cultural como la lengua puede producir y significar para sus hablantes. Pero sobre todo observar cómo tanto en las ideologías a favor como en contra de la lengua chuj y las relaciones de poder determinan la forma y el contenido discursivo de la puesta en marcha de las mismas.

Los capítulos etnográficos (III-V) muestran la forma en que la lengua chuj ha influido identitariamente, desde lo étnico hasta lo nacional y cómo esto se ha reflejado en las cuestiones educativas y religiosas, sin dejar de estar influidas por políticas públicas y económicas multiculturales. Sin embargo, en el capítulo III las cuestiones de identificación por medio de la LI se tornan en algo que va más allá de sólo definir ser o no chuj. Es decir, llega a tomar planos de identificación múltiple ya sea por medio de la nacionalidad, la filiación a una variedad dialectal, a un grupo religioso, la diferencia por grupos de edad. Esto coloca a la lengua en un plano simbólico en el que sirve para estigmatizar a sus hablantes por parte de las sociedad mayoritaria, pero también como el instrumento de poder que ayuda a definir el grado de legitimación y movilización social de sus hablantes, desde la historia oral desde el mito de origen y diversificación, hasta la conformación familiar y los juicios metalingüísticos del habla chuj. Lo cual a su vez comienza a crear variedades lingüísticas determinadas por estratificaciones de poder internas.

Cabe señalar que, y este trabajo ha tratado hacer énfasis en este hecho, estas movilizaciones y legitimaciones, por medio de grupos sociales y religiosos, no se han dado aisladamente y si bien se han empezado a dar por medio de la búsqueda y rescate de la tradición y lo que se considera lo propio de la lengua;[241] las filiaciones de sus hablantes, sobre todo jóvenes y niños (véase apartado 3.4), comienzan a entrelazar elementos chuj y elementos de la ciudad u occidentales y con ello están apuntando, desde una perspectiva de mantenimiento, hacia la reestructuración y reorganización lingüístico-cultural.

Este hecho hace necesario comenzar a entablar un diálogo intracomunitario en el que se replanteen las formas de transmisión y uso de la lengua pues, por un lado, se encuentran las personas a favor de la lengua pero con perspectivas de corte purista y esencialista en las que la “hibridación” es considerada como una forma no correcta de crecer, hablar y ser chuj; lo cual no deja de desplegarse como estrategias de poder. Por el otro, están las personas jóvenes que son consideradas, por los primeros, como “irrespetuosos” y que ya han perdido el conocimiento de la lengua y la cultura. Sin embargo, son personas que están en contacto con dos culturas y diferentes formas de interacción y comunicación por lo que aunque se consideran chuj, están indirectamente replanteando nuevas formas de serlo.

[241] Esto dependiendo del tipo de intereses de los grupos como es el caso de los Testigos de Jehová quienes realizan una selección del repertorio a enseñar y aprender de la lengua chuj (véase 4.2).

Lo anterior se relaciona con el contenido del capítulo IV con respecto a la lengua como recurso identitario de sus hablantes como miembros del grupo chuj pero, al mismo tiempo, como instrumento que ayuda a ganar adeptos a los propios grupos religiosos. Esto a través de la transmisión de los mensajes bíblicos en la LI y de implementar deberes y justificaciones para llevar a cabo dicho proceso. Desde una perspectiva general, los procesos de "rescate" lingüístico-cultural por parte de grupos religiosos son importantes para la promoción y mantenimiento de la LI, son espacios donde la lengua recobra ciertos usos. Sin embargo, lo que observé en mis estancias de campo y la interpretación del material obtenido, es que lo que se está consiguiendo son movimientos segmentarios de recuperación cultural pues aunque permiten mantener a la lengua chuj como un código, en algunos casos litúrgico, éste sólo permean en actividades específicas y han incidido poco en el espacio público y en la población en general.

Los movimientos con una IL de recuperación lingüística se están manifestando indirectamente o con un discurso oculto, retomando a James Scott (2000), como movimientos de fortalecimiento, no de la LI, sino de la ideología religiosa de los mismos. Esto ha provocado que si bien se comiencen a producir materiales y cursos o espacios de fortalecimiento sobre la valorización de la lengua, esto sea medido en torno a lo que tanto la biblia como los dirigentes religiosos o personas relacionadas a ellos manifiestan. Además de que los juicios a favor o en contra de los materiales producidos se tornan como conflictos lingüísticos por la legitimidad en el uso de la lengua, pero en realidad son conflictos "pasivos" religiosos entre grupos católicos, protestantes y sobre todo Testigos de Jehová.

A pesar de lo anterior, los movimientos religiosos de rescate lingüístico hoy por hoy son los que más han logrado, al menos declarativamente, permear en las comunidades con el discurso de la importancia divina que tiene la transmisión de la lengua. Pero, tanto la transmisión de la lengua como el aprendizaje de la misma y con ello los contenidos y formas de hacerlo, están determinados por lo que establece el grupo al que se está afiliado. Para algunos el respeto, la sumisión y el deber ser del cristiano (véase apartado 4.1) es lo que impera, mientras que para otros predicar en la LI para estar preparados en el momento de "la venida del Señor" y el aprendizaje del lenguaje no soez (véase apartado 4.2.2) es lo que determinará parte de un mejor futuro no terrenal. Estás ideologías religiosas que están determinando la promoción de la lengua están estableciendo nuevas

formas de transmisión que si bien están a favor del respeto del uso de la LI, éstas están condicionadas desde matrices culturales diferentes a la chuj.

La situación de diversificación de transmisión, aprendizaje y usos de las lengua chuj, determinada por la ideología religiosa, están debilitando intracomunitariamente la promoción de la lengua porque están sobre imponiendo lo religioso sobre la interacción social y con ello se problematiza en torno a la conciencia de unidad lingüística y cultural y las implicaciones de su fragmentación. A su vez esto lleva a algunas preguntas para una futura investigación como ¿qué nuevas variedades chuj están surgiendo? ¿Cuáles y cuántos tipos de hablantes se están formando? ¿Qué contenidos culturales se transmitirán mediante el uso de la LI y cuáles estarán condenados al olvido? ¿Cuáles son los usos performativos de los propios hablantes? ¿Cómo esto se expresa lingüísticamente en chuj, más allá del discurso metalingüístico, en variedades específicas?

Aunado al movimiento de rescate lingüístico-religioso, se encuentran los movimientos relacionados con la educación federal y la educación intercultural (véase capítulo V). En esta ideología de la educación se encuentra un énfasis en el bilingüismo y relaciones igualitarias entre las lenguas en el aula y en la producción de los materiales. Sin embargo, se encuentran contradicciones similares a la de los movimientos religiosos. A diferencia de décadas anteriores la lengua chuj es, declarativamente, aceptada y reconocida en territorio mexicano, pero se ha caído en una especie de *panacea bilingüista-intercultural* que lejos de ser una herramienta que ayuda en la solución del conflicto lingüístico chuj-español, sólo está sirviendo como paliativo del mismo y una ideología mistificada.

La educación intercultural y los instrumentos legales que sirven para exigir el cumplimiento de la misma, se torna escabrosa y poco viable para la promoción de la lengua chuj, ya sea por falta de recursos humanos de personal educativo chuj, recursos financieros para la producción de los materiales y la aún desigual y conflictiva relación social entre chuj y mestizos o chuj y mexicanos. Si bien el bilingüismo es un camino viable y no puede ni debe evadirse en comunidades multilingües como las hay en la zona fronteriza chuj; éste no puede ser considerado por sí solo como la solución cuando no se trabaja paralelamente en la búsqueda de nuevas formas de entablar diálogos de saberes y abrir posibilidades experimentales de promoción lingüístico-cultural. Los movimientos de promoción como producción de materiales y traducción por mucho que puedan ser

reivindicatorios no pueden serlo si son de consumo local nulo, de contenido desconocido y no cubre las expectativas y experiencias de uso cotidiano para los hablantes de la lengua minorizada, por lo que debatir y conocer el contexto comunitario en torno a cómo y para qué hacer un movimiento lingüístico reivindicatorio de cualquier tipo tendría que preceder a cualquier acción de promoción llevada a cabo. Sobre todo para que así los trabajos tengan más provecho para los actores sociales a los que van dirigidos, e incluso sean producidos o por lo menos validados por ellos mismos.

En el caso de la comunidad de habla chuj, que menciono a lo largo del trabajo, la lecto-escritura se expresa como una necesidad fundamental para la promoción y aprendizaje de la lengua y con ello la producción de materiales. Sin embargo, con la priorización de esta IL, no se está promoviendo la lengua sino más bien se está deslindando la responsabilidad de quién es la(s) persona(s) que trasmite(n) la lengua. Por un lado los padres de familia la delegan a los profesores, los profesores a los padres y los grupos sociales con filiación religiosa apelan a su legitimidad por transmitirla. Y con ello se retoman matrices culturales ajenas a la lengua y cultura chuj, como la misma escritura lo es en último término.

La lecto-escritura puede ser considerada como reivindicatoria si se piensa que todas las lenguas tienen el mismo valor y capacidad de ser escritas con un alfabeto. Sin embargo, en el caso chuj, esto está dando lugar a que la producción de materiales se basen en la perspectiva de los directamente involucrados (grupos religiosos, sociales o personas externas) en la creación y traducción de los mismos, y la participación de los actores en la creación de los mismos aún es prácticamente nula, por lo que el bilingüismo equitativo o sin diglosia, en la educación intercultural y producción de materiales, aún está lejos de borrar las relaciones de poder y asimétricas con respecto a quienes poseen el conocimiento de la lengua, pero no el estatus de traductor, investigador o líder intelectual de la organización, y entre quien posee el conocimiento de la problemática sociolingüística del chuj porque la vive día a día, pero no posee los recursos económicos ni las redes sociales para llevarlo a cabo.

El contenido y problematización de las IL de algunas personas de origen y hablantes de la lengua chuj, así como de las personas relacionadas con las comunidades o grupos que interactúan dentro de las comunidades, expresadas en los tres capítulos etnográficos me lleva a las siguientes conclusiones generales, las cuales en lo personal,

en muchos momentos producen más inquietudes teórico-metodológicas que conclusiones. Como ya lo mencioné en párrafos anteriores, ante el desplazamiento lingüístico del chuj, muchas personas hablan sobre la importancia del “rescate” lingüístico desde diferentes perspectivas. Sin embargo, en ninguno de los movimientos de rescate, se está dialogando en torno a una necesidad imperante que es el hecho de ver a la lengua y a la cultura chuj como un hecho social dinámico y que requiere de constante reordenamientos. Ante un contexto de constante e inevitable contacto con otros grupos.

El discurso de reconocimiento cultural en un contexto de multiculturalización tanto de los diferentes grupos religiosos como el sistema educativo comienza a ser un avance significativo en la promoción de la lengua. Pero no ha logrado fortalecer el espacio doméstico ni educativo sino sólo el religioso. Lo que ha provocado la fragmentación y debilitamiento de los discursos pues desemboca en conflictos “pasivos” intracomunitarios. Así, el discurso sobre la importancia del bilingüismo, la interculturalidad y el derecho de los chuj a hablar su lengua, se ha vuelto un discurso cada vez más popular pero al mismo tiempo más débil, pues los espacios de uso siguen siendo ganados por el español y los modelos que aún imperan para la promoción del chuj son de corte escolar, religioso no chuj y con tintes occidentales pero, contradictoriamente, al mismo tiempo son puristas-tradicionalistas y llegan a ser ininteligibles para los consumidores.

A mi parecer, para lograr que los movimientos a favor del chuj tengan efectos positivos en los hablantes, éstos tienen que ser ideados y pensados desde la matriz cultural chuj y en la medida de lo posible ser laicos. Esto no quiere decir que los materiales producidos por grupos religiosos no sean pertinentes, sino más bien que los materiales producidos y dirigidos para dichos grupos no pueden ser pensados ni proyectados como de consumo general. Pues aunque la ideología que impera es la de promoción de la lengua, el contenido y los objetivos son específicamente religiosos.

Para lo anterior, es necesario que se hagan talleres y capacitaciones no religiosas, ni escolares, que ayuden al involucramiento de los actores en el proceso de promoción y al mismo tiempo no sólo se priorice la lecto-escritura, que sólo serviría para los que han sido alfabetizados, sino que visualice la importancia de los aprendizajes basados en la cotidianidad del conocimiento cultural como la oralidad, lo visual, lo artesanal, entre otros. Siempre tomando en cuenta la dinamicidad social en la que se encuentran los propios

actores sociales y tratando de reflexionar sobre ello, sobre todo con la participación de los propios hablantes.

La lengua chuj aún permea la vida de las personas que tienen dicho origen. Guatemala y el lugar de origen mítico siguen siendo importantes en el discurso e interacción cotidiana. Los conflictos o diferencias comunitarias son propios de las interacciones sociales y si bien debilitan cualquier movimiento reivindicatorio, éstas de alguna manera siempre estarán presentes. Pero si se releva la importancia de la lengua y la cultura cuyo conocimiento es importante para el simple hecho de poder obtener una mejor calidad de vida por medio del conocimiento de la medicina, de una agricultura menos agresiva para el entorno, entre otros; esto es depender menos del exterior pero al mismo tiempo interactuar y dialogar con él. Si no se comienza a dialogar y actuar por vía del consenso, es prácticamente un hecho que la lengua chuj dentro de dos o tres generaciones será una lengua prácticamente en desuso comunitario y sólo quedará documentada en los materiales que se han producido y en el mejor de los casos como una lengua sacra y estática utilizada por los grupos religiosos.

El mantenimiento de la lengua chuj depende de sus hablantes. Existen importantes implicaciones éticas en que los interesados en ella no sólo seamos intermediarios en dicho proceso. No se puede tratar de pensar y actuar por los actores sociales. Pero sí se tiene que pensar y trabajar junto con ellos. No se puede ni debe tomar partido por alguna ideología religiosa o partidista pero tampoco dejar de ver otros horizontes posibles para llevar a cabo otras formas de reivindicación de lenguas y culturas tan seriamente amenazadas como es el caso de la lengua chuj.

Bibliografía

ACEVEDO, MARÍA LUISA.
1997 "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha", en Garza, Beatriz (Coord.). *Políticas lingüísticas en México*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/La Jornada Ediciones, México. pp. 191-204

ALBÓ, XAVIER.
1977 *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Universidad Nacional de San Marcos, Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, Lima, Perú.

ALEJOS, JOSÉ.
1998 "Identidades negadas. Identidad y nación en Guatemala", en Dary, Claudia (Comp.). *La construcción de la nación y la representación ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Programa Guatemala, Guatemala, pp. 87-158.

ALTER, ROBERT (1981).
1999 *L'art du récit biblique.* Editions Lessious, Bruselas.

ANDERSON, BENEDICT.
1993 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica, México.

ROBERT, ANDOLINA; RADCLIFFE, SARAH Y LAURIE, NINA.
2005 "Gobernabilidad e identidad: indigeneidades transnacionales en Bolivia", en Dávalos, Pablo (ed.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 133-170.
Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/davalos/davalos.html

ANZALDÚA, GLORIA.
1987 *Borderlands: La Frontera. The New Mestiza,* Aunt Lute Books, San Francisco, California.

APPEL RENÉ Y MUYSKEN, PETER.
1996 *Bilingüismo y contacto de lenguas,* Editorial Ariel, Barcelona.

ARACIL, LLUÍS V.
1986 *Papers de Sociolingüística*, Ediciones de la Magrana, Barcelona.

ASSIES, WILLEM.
1999 "Pueblos Indígenas y reforma del Estado en América Latina", en Assies, Willem (ed.) *El reto de la diversidad*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán. pp. 21-56

AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1962).
1990 *Cómo hacer cosas con palabras*, Editorial Paidós, Barcelona.

AVILÉS, KARLA.
2009 *Retos y paradojas de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*, Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

BAJTIN, MIJAIL.
1986 *Problemas de la poética de Dostoievski,* Fondo de Cultura Económica, México.

2006 "Discourse in the Novel", en Michael Holquist (ed.) *Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin,* University of Texas Press, Austin Texas. pp. 259-422

BARRE, MARIE-CHANTAL.
1983 *Ideologías indigenistas y Movimientos indios*, Editorial Siglo XXI, México.

BARRIGA, REBECA. Y PARODI, CLAUDIA.
1999 "Alfabetización de indígenas y política lingüística entre discursos", en Herzfeld, Anita y Lastra, Yolanda (eds.) *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América,* Universidad de Sonora, México. pp. 21-37

BELLO, JUAN
2007 *Educación y pueblos excluidos,* Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.

BISAILLON, VÉRONIQUE.
2007 *Commerce équitable comme innovation sociale et économique: le cas d'une fédération d'organisations de producteurs de café au Chiapas au Mexique,* Les cahiers de la Chaire de Responsabilité Sociale et de Développement Durable, École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montreal, Collection Recherche (04) 2007, Montreal. Disponible en:
http://www.crsdd.uqam.ca/Pages/docs/pdfCahiersRecherche/2007/04-2007.pdf

BLOMMAERT, JAN.
1999 "The debate is open", en Blommaert, Jan (ed.) *Language Ideological Debates*, Mouton de Gruyter, Berlin y Nueva York. pp. 1-38

BOKHORST-HENG, WENDY.
1999 "Singapore's Speak Mandarin Campaign: Language Ideological Debates and the Imaginig of the Nation", en Blommaert, Jan (ed.) *Language ideological Debates*, Mounton de Gryter, Berlin y Nueva York. pp. 235-265

BOURDIEU, PIERRE Y PASSERON, JEAN-CLAUDE.
1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona.

BOURDIEU, PIERRE.
2000 "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/ Eudeba. pp. 65-73

2001 *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal, Madrid.

BRAH, AVTAR.
1996 *Cartographies of Diaspora Contesting Identities,* Routledge, Londres.

BRIGGS, CHARLES
1984 "Learning how to ask: Native metacommunicative competence and the incompetence ok field worker" en *Language and Society 13.* pp. 1-28

BUENROSTRO, CRISTINA.
1992 *Morfología verbal del Chuj,* Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

1996 "Algunos aspectos semánticos de la posesión en Chuj", en García Fajardo, Josefina (ed.) *Análisis Semánticos,* El Colegio de México, México. pp. 37-52

1998 "Interferencias en el español de los chujes" en Jorques, Daniel y Calvo, Julio (ed.) *Estudios de lengua y cultura amerindias II. Lenguas, Literaturas y Medios*. Universidad de Valencia, España. pp. 145-158

2009 *Chuj de San Mateo Ixtatán,* Archivo de lenguas indígenas Vol. 26, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, México.

CALSAMIGLIA, HELENA Y TUSÓN AMPARO.
1999 *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Editorial Ariel, Barcelona.*

CALVET, LOUIS-JEAN (1974).
2005 *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CAMERON, DEBORAH.
1995 *Verbal Hygiene,* Routledge, Londres.

CASILLAS, RODOLFO.
1989 "Religión y conflicto social en Chiapas", en Palacios, Luis y Sandoval, Juan Manuel (Comp.) *El redescubrimiento de la frontera Sur.* Ancien Régime. Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma Metropolitana. México. pp. 491-498.

CHAMBERS J. K. Y TRUDGILL, PETER. (1980).
1988 *Dialectology*. Cambridge, University Press. Gran Bretaña.

COELHO, ELISABETH.
2005 "El recién llegado: claves para comprender la experiencia migrante, en Lasagabaster, David y Sierra, Juan Manuel (eds.) *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela,* ICE-HORSORI/Universidad de Barcelona, Barcelona. pp. 29-50

CORDOVA, LORENA.

2007 “Producción fonético-léxica en tepehua como L2”, en *CÍRCULO de lingüística aplicada a la Comunicación (clac)*, 32, Universidad Complutense de Madrid. pp. 3-23 Disponible en: http://www.ucm.es/info/circulo/no32/cordova.pdf

CRUZ, JORGE LUIS.
1989 “Tziscao”, en *Religión y sociedad en el Sureste de México* Vol. II, Cuadernos de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Sureste, México. pp. 35-122

1998 *Identidades en fronteras, fronteras de identidades. Elogio de la intensidad de los tiempos en los pueblos de la frontera sur,* El Colegio de México, México.

DE LA CADENA, MARISOL.
2004 *Indígenas Mestizos. Raza y cultura en el Cusco,* Instituto de Estudios Peruanos, Lima, Perú.

DE LA PEÑA, GUILLERMO.
2002 “Social Citizenship, Ethnic Minority Demands, Human Rights ang Neoliberal Paradoxes: A case Study in Western Mexico”, en Sieder, Rachel (ed.) *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights, Diversity and Democracy,* Palgrave Macmillan, Inglaterra. pp. 129-156

DE LA TORRE, RENÉE Y GUTIÉRREZ CRISTINA (Coords.)
2007 *Atlas de la diversidad religiosa en México,* El Colegio de Jalisco/El Colegio de la Frontera Norte/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación/Universidad de Quintana Roo, México.

DELEUZE, GILLES Y GAUTTARI, FÉLIX.
1993 “Postulados de lingüística”, en *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia,* Pre-textos, Valencia, España. pp. 81-116.

DE SOUSA, BOAVENTURA.
2007 “La reinvención del Estado y el Estado Plurinacional”, en *¿Refundar el Estado en América Latina? Desafíos, límites y nuevos horizontes emancipatorios, Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, Año VIII (22). pp. 25-46 Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf

DE TAVIRA, LOURDES.
1989 “Las migraciones guatemaltecas y el poblamiento de la frontera Sur. El caso de la región de Montebello”, en Palacios, Luis y Sandoval, Juan Manuel (Comp.) *El redescubrimiento de la frontera Sur,* Ancien Régime, Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma Metropolitana, México. pp. 391-404.

Diccionari de sociolingüística.
2001 Diccionaris de l’Enciclopèdia Catalana, Barcelona.

DIETZ, GUNTHER.

2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica,* Universidad de Granada/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Granada.

Documentos completos del Vaticano II.
S/F Librería Parroquial de Clavería/Editorial Basilio Núñez, México.

DURANTI, ALESSANDRO (1997).
2002 *Linguistic anthropology*, Cambridge, University Press, Reino Unido.

EAGLETON, TERRY (1943).
1997 *Ideología. Una Introducción,* Editorial Paidós, Barcelona.

FAIRCLOUGH, NORMA.
1989 *Language and Power,* Logman Group UK Limited, Londres.

FALLA, RICARDO.
2007 *Quiché rebelde,* Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

FASOLD, RALPH Y CONNOR-LINTON, JEFF (eds.)
2006 *An introduction to Language and Linguistic*. Cambridge, University Press, Estados Unidos de América.

FERREIRO, EMILIA.
1997 "El bilingüismo una visión positiva", en Garza, Beatriz (Coord.). *Políticas lingüísticas en México,* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/La Jornada Ediciones, México. pp. 293-302

1997b *Alfabetización. Teoría y Práctica,* Siglo XXI editores, México.

FISHMAN, JOSHUA.
1972 *Language and Nationalism. Two Integrative Essays,* Newbury House Publishers, Rowley Massachusets.

FLORES FARFÁN, JOSÉ ANTONIO.
1999 *Cuatreros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México,* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, D.F.

2003 *Empoderamiento de las lenguas amenazadas: ilustraciones mexicanas.* Disponible en: http://www.linguapax.org/congres04/pdf/2_flores.pdf.

2007 *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl* (en editorial).

FRIORI, ERNANI MARÍA (1970).
1983 "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", en Freire, Paulo *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI Editores, México. pp. 3-20

GAL, SUSAN.
1993 “Diversity and Contestation in Linguistic Ideologies: Germans Speakers in Hungary”, en *Language and Society 22.* pp. 337-359

GAL, SUSAN E IRVINE, JUDITH.
1995 “The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference”, en *Social Research*, Vol. 62 (4). pp. 967-1001

GARCÍA, MARÍA.
1993 “Nacionalismo y globalización. El debate multicultural (entrevista con Néstor García Canclini)”, en *Sociológica* 8 (21). pp. 257-267.

GARMA, CARLOS.
2000 “La socialización del don de lenguas y la sanación en el pentecostalismo mexicano”, en *Alteridades* (20). pp. 85-92

GARZA, BEATRIZ.
1997 “Presentación. Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general”, en Garza, Beatriz (Coord.) *Políticas lingüísticas en México,* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/La Jornada Ediciones, México. pp. 7-18

GOFFMAN, ERVING (1963).
1980 *Estigma: la identidad deteriorada*, Amorrortu Editores, Argentina.

GOODMAN, KENNETH.
1984 “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI editores, México.

GUMPERZ, JOHN.
1971 *Language in Social Groups*, Stanford, University Press, Stanford, California.

GUTIERREZ, RAÚL.
2006 “Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004)”, en: *Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, Año VI(1), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. San Cristobal de las Casas, México. pp. 9-111 Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/745/74540108.pdf

GRAMSCI, ANTONIO.
1967 *La formación de los intelectuales,* Editorial Grijalbo, México.

GRICE, PAUL.
1975 “Logic and Conversation”, en Cole, Peter y Morgan, Jerry (eds.) *Sintax and Semantics 3: Speech Acts.* Academic Press, Nueva York. pp. 41-58

GROZZ, ELIZABETH.

1993 “Judaism and Exile: The Ethics of Otherness”, en Carter, Erica; Donald, James y Squires, Judith, *Space & Place. Theories of identity and Location*, Lawrence & Wishart, Londres. pp. 57-71.

GRUPPI, LUCIANO.
1978 “Los cuadernos de la cárcel”, en *El concepto de hegemonía en Gramsci,* Editorial cultura popular, México. pp. 89-111

GUPTA, AKHIL Y FERGUSON, JAMES.
1992 “Beyon ‘Culture’: Space, Identity, and the Politics of Diferrence”, en *Cultural Anthropology* 7(1). pp. 6-23

HABERMAS, JÜRGEN.
2008 *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Editorial Taurus, México.

HALE, CHARLES.
2007 *Más que un indio. Ambivalencia racial y multiculturalismo en Guatemala,* Asociación para el avance de las Ciencias Sociales en Guatemala (AVACSO), Guatemala.

HAMEL, RAINER.
1995a “Derechos lingüísticos como derechos humanos. Debates y perspectivas”, en *Alteridades* 5(10). pp. 11-23

1995b “Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectiva de análisis sociolingüístico”, en *Alteridades* 5(10). pp. 79-78

HARVEY, NEIL.
2000 *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y por la democracia,* Editorial Era, Colección: Problemas de México, México.

HAUGEN, EINAR.
1972 *The Ecology of Language,* Stanford University Press, Stanford California.

HAVILAND, JOHN.
1988 “Minimal Maxims: Cooperation and Natural Conversation in Zinacantan”, en *Mexican Studies/Estudios Mexicanos, Vol.* 4(2), University Califrornia Press, California. pp. 79-114

HECKT, MEIKE.
2004 *Guatemala: pluralidad, educación y relaciones de poder. Educación intercultural en una sociedad étnicamente dividida,* Asociación para el avance de las Ciencias Sociales en Guatemala (AVACSO), Guatemala.

HELLER, MÓNICA.
1995 “Language Choice, Social Institutions, and Symbolic Domination”, en *Language and Society* 24(3). pp. 373-405

1999 *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolingüistic Ethnography,* Real Language Series, Addison Wesley Longman, Nueva York.

HIDALGO, MARGARITA.
1986 "Language contact, language loyalty, and prejudice on de Mexican border", en *Language and society* 15. pp. 193-220

HILL, JANE.
1992 "Today There is No Respect': Nostalgia, 'Respect' and Oppositional discourse in Mexicano (Nahuatl) language ideology", en *Pragmatics* 2(3). pp. 263-280

HILL, JANE Y HILL, KENNETH.
1999 *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México,* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional Indigenista, México.

HERNÁNDEZ CASTILLO, ROSALVA.
1989 "Del Tzolkin a la Atalaya: los cambios en la religiosidad de una comunidad chuj-k´anjobal de Chiapas", en *Religión y sociedad en el Sureste de México* Vol. II, Cuadernos de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del Suereste, México. pp.123-222

1992 "Los refugiados guatemaltecos y la dinámica fronteriza en Chiapas", en Freyermuth, Graciela y Hernández, Rosalva (eds). *Una década de refugio en México. Los refugiados guatemaltecos y los derechos humanos,* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Chiapaneco de Cultura/Academia Mexicana de Derechos Humanos/Secretaría de Educación Pública, México. pp. 93-105

1994 "Identidades colectivas en los márgenes de la nación", en *Nueva Antropología* XIII (45). pp. 83-106.

1995 "Invención de tradiciones: encuentros y desencuentros de la población mame con el indigenismo mexicano", en *América indígena* 1 (2). pp 129-148

2001 *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial.* Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa, México.

2007a *Los Pueblos Olvidados de la Frontera Sur Chiapaneca: Procesos Contemporáneos de Conformación de Identidades Indígenas* (manuscrito), México.

2007b *Procesos Contemporáneos de Conformación de Identidades Indígenas en la Frontera Sur de Chiapas* (manuscrito), México.

HERNÁNDEZ CASTILLO, AIDA Y OTROS.
1993 *La experiencia de Refugio en Chiapas. Nuevas relaciones en la frontera sur mexicana,* Academia Mexicana de Derechos Humanos A.C./ Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejería de Proyectos para Refugiados

Latinoamericanos/OXFAM/United Nations Research Institute For Social Development, México.

HODGE, BOB. Y KRESS, GUNTHER.
1993 *Language as Ideology.* Editorial Routledge, Gran Bretaña.

HOWARD, ROSALEEN.
2007 *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*, Universidad Católica del Perú/Instituto Francés de Estudios Andinos/Instituto de Estudios Peruanos, Perú.

IRVINE, JUDITH.
1989 "When talk isn't cheap: language and political economy", en: *American Ethnologist, The Journal of the American Ethnological Society,* Volumen 16 número 2. pp. 248-278

JAKOBSON, ROMAN (1980).
1996 *El marco del lenguaje,* Fondo de Cultura Económica, México.

JORDÁ, JANI.
2003 *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad*, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, México.

KROCH, ANTHONY Y SMALL, CATHY.
1978 "Grammatical Ideology and Its Effect on Speech", en Sankof, David. (ed.) *Linguistic Variation Model and Methods,* Academic Press, inc., Nueva York. pp. 45-55.

KROSKRITY, PAUL.
2001 "Arizona Tewa Kiva Speech a Manifestation of a Dominant Language Ideology", en Duranti, Alessandro (ed.) *Linguistic Anthropology. A reader,* Blackwell Publishers Inc. Gran Bretaña. pp. 402-419.

LEPLANTINE, FRANÇOIS.
1977 *Mesianismo, posesión y utopía. Las voces de la imaginación colectiva*, Editorial Gedisa, Madrid.

LIMÓN, FERNANDO.
2007 *Chuj*, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12&Itemid=99999999

2008 "La Ciudadanía del pueblo chuj en México. Una dialectica negativa de identidades", en: Multiculturalosmo, derechos humanos y pueblos indígenas. *Alteridades* 18 (35). pp.85-98

MALCON, ANUAR (Coord.).
1994 *Atlas de las lenguas Indígenas de México,* Instituto Nacional Indigenista, México.

MALKKI, LIISA.
1992 "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity Among Scholars Refugees", en *Cultural Anthropology* 7 (1). pp. 24-44

MARTÍNEZ, REGINA.
2007 *Vivir invisibles. Resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara,* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Publicaciones de la Casa Chata, México.

MARZAL, MANUEL.
2002 *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa en América Latina,* Editorial Trotta/Pontificia Universidad Católica de Perú, Madrid.

MELESIO, JUAN CARLOS.
1989 "Refugiados y Frontera", en Palacios, Luis y Sandoval, Juan Manuel (Comp.) *El redescubrimiento de la frontera Sur*, Ancien Régime, Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma Metropolitana, México. pp. 419-441

Mélich, Joan-Carles.
1996 *Antropología simbólica y acción educativa*, Editorias Paidós, Barcelona.

MENDOZA-DENTON, NORMA.
2004 "Language and Identity", en Chambers, J. K. y Trudgill, Peter (eds.) *The Handbook of Language Variation and Change,* Blackwell Publishing, Oxford. pp. 475-499

MILLÁN, GUADALUPE.
S/A *Interculturalidad y Educación,* Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, México. Disponible en: http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Politicas/Lec9.pdf

MONASTA, ATTILIO.
2003 "Antonio Gramsci (1987-1937)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* Vol. XXII (3-2). pp. 633-649. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/gramscis.pdf

MONTES DE OCA, ELVIA.
1998 *La educación socialista en el Estado de México (1934-1940): una historia olvidada,* El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, México.

MORENO, FRANCISCO.
1991 *Reflexiones sobre ideología y lenguaje*. Tesis de Licenciatura.

MORENO, JUAN CARLOS.
2006 *De Babel a pentecostés. Manifiesto plurilingüista,* Cuadernos para el análisis 20, Editotial Horsori, Barcelona.

Morley, David y Robins, Kevin.

1993 “No Place Like Heimat: Images of Home(land) in European Culture”, en Carter, Erica; Donald, James and Squires, Judith, *Space & Place. Theories of identity and Location.* Lawrence & Wishart, Londres. pp. 3-32

MUÑOZ, HÉCTOR Y OTROS.
1980 “Castellanización y conflicto lingüístico: el caso de los otomíes del Mezquital”, en *Boletín de Antropología Americana 2*.

NAHMAD, SALOMÓN.
2000 “Derechos lingüísticos de los indígenas de México”, en *Inclusión y diversidas. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México,* Fondo editorial de la Unidad de Asuntos Estratégicos Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México. pp. 3-25

NINYOLES, RAFAEL.
1972 *Idioma y poder social*. Editorial Tecnos. Madrid.

OLARTE, ELEUTERIO.
2000 “La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México,* Fondo editorial de la Unidad de Asuntos Estratégicos Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México. pp. 117-129

PELLICER, DORA.
1997 “Derechos lingüísticos y educación plural en México”, en: Garza, Beatriz (Coord.) *Políticas lingüísticas en México,* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/La Jornada Ediciones, México. pp. 273-292

1999 “Derechos Lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas”, en Herzfeld, Anita y Lastra, Yolanda. *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América.* Universidad de Sonora, México. pp. 1-21

PAZ, SARELA.
2006 “Los derechos colectivos frente al debate constitucional: Los pueblos indígenas y la Asamblea Constituyente en Bolivia”, Ponencia presentada en el *V Congreso de Red Latinoamericana de Antropología Jurídica*, Octubre 2006, Oaxtepec, México.

PHILLIPSON, ROBERT.
2003 *Linguistic Imperialism*, Oxford University Prees, Oxford.

PIEDRASANTA, RUTH.
2009 *Los chuj. Unidad y rupturas en su espacio.* Armar editores. Ciudad de Guatemala, Guatemala.

QUASTOFF, UTA.

1989 “Social prejudice as a Resource of Power: Towards the functional ambivalence of Stereotypes”, en: Wodak, Ruth (ed.) *Language, Power and Ideology Studies in Political Discourse,* John Benjamin Publishing Company, Amsterdam/Filadelfia. pp. 181-196

REISIGL, MARTIN Y WODAK, RUTH.
2001 *Discourse and Discrimination. Rethorics of Racism and antisemitism*, Routledge, Londres.

RICOEUR, PAUL.
1997 *Ideología y utopía,* Editorial Gedisa, Barcelona.

RIVERA, CAROLINA Y OTROS.
2005 *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades,* Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/Secretaría de Gobierno del Estado de Chiapas/Secretaría de Gobernación, México.

2007 “La comunidad eclesial y la comunidad moral: ¿dos realidades en sintonía?, en *Más allá del espíritu. Actores, acciones y prácticas en iglesias pentecostales*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social/El Colegio de Michoacán, México. pp.117-149

RIVERO, ISABEL.
2003 “Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa”, en *Athenea Digital* (3) 1-13. Disponible en: http://antalya.uab.es/athenea/num3/rivero.pdf

ROBLEDO, GABRIELA.
2002 “Los movimientos socio-religiosos en los Altos de Chiapas”, en Kauffer, Edith (ed.) *Identidades, migraciones y género en la frontera Sur de México*, El Colegio de la Frontera Sur. San Cristóbal de las Casas Chiapas, México. pp. 145-166

ROCKWELL, ELSIE.
2004 “Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas”, en Meyer, Lois y Maldonado, Benjamín (Comp.) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual,* Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca Fondo Editorial, Oaxaca, México. pp. 3-23

RUIZ, VERÓNICA.
2007 *Ser mexicano en Chiapas. Identidad y ciudadanización entre los refugiados.* Tesis Doctoral. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Distrito Federal, México.

SAUSSURE, FERDINAND DE (1922).
2006 *Curso de lingüística general.* Ediciones Akal, Madrid.

SAVILLE-TROIKE, MURIEL.

2003 *The Ethnography of Comunication. An introduction*, Blackwell Publishing, Oxford, Inglaterra.

SCHMELKES, SILVIA.
2005 "La interculturalidad en la educación básica" Conferencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: curriculum y competencias*, Organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

SCHUMANN, OTTO.
1981 "La relación lingüística chuj-tojolabal", en *Los legítimos hombre. Aproximación antropológica al grupo Tojolabal* Vol. 1, Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México. pp. 129-169

SCOTT, JAMES (1990).
2000 *Los dominados y el arte de la resistencia,* Ediciones Era, México.

SIGUAN, MIQUEL.
1988 "Posibilidades y límites del proceso de recuperación de una lengua: el caso catalán" *II Congreso mundial vasco*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz. pp. 63-73

SILVA-CORVALÁN, CARMEN.
2001 *Sociolingüística y pragmática del español,* Georgetown University Press, Washington.

SOLÍS, GUSTAVO.
2003 "Presentación. Más allá de las fronteras, en Solís, Gustavo y López, Luis Enrique (Comp.) *Pueblos y lenguas de Frontera,* Cooperación Técnica Alemana/PROEIB ANDES/Universidad Nacional de San Marcos, Perú. pp. 9-17

SKUTNAB-KANGAS, TOVE.
1988 "Linguicism in Education, or How to Kill a People without Genocide" *II Congreso mundial vasco*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz. pp. 5-22

SKUTNAB-KANGAS, TOVE Y OTROS.
2003 *Compartir un mundo de Diferencias. La diversidad lingüística y cultural de la Tierra*, Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura/WWF/Terralingua/LINGUAPAX UNESCO Cat., Barcelona.

SORNING, KARL.
1989 "Some Remarks on Linguistic Strategies of Persuasion", en: Wodak, Ruth (ed.) *Language, Power and Ideology Studies in Political Discourse,* John Benjamin Publishing Company. Amsterdam/Filadelfia. pp. 95-114

TABOURET-KELLER, ANDRÉE.

1998 “Language and identity” en Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolingüistics*, Blackwell Publishers, Estados Unidos de América. pp. 315-326

TRUDGILL, PETER Y HERNÁNDEZ, J. M.
2007 *Diccionario de Sociolingüística*, Editorial Gredos, Madrid.

VALIÑAS, LEOPOLDO.
1987a “¿Hay alfabetos bilingües-biculturales? Santa Clos y lo bilingüe-bicultural, dos mitos que nadie cree”, en Muñoz, Héctor . *Funciones Sociales y Conciencia del Lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México,* Universidad Veracruzana, Xalapa, México. pp. 119-127

1987b “De cómo la lengua y la cultura chujes pueden no ser, siendo”, en *Antropológicas I,* Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autonoma de México, México. pp. 5-10

VAN DIJK, TEUN (1988).
2006 *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Editorial Gedisa, España.

VARENNES, FERNAND.
2007 *To Speak or nor to Speak. The Rights of Persons Belonging to Linguistic Minorities,* Working Paper prepared for the UN Sub-Committee on the rights of minorities. Disponible en: http://www.unesco.org/most/ln2pol3.htm

VILLORO, LUIS.
1985 *El concepto de ideología y otros ensayos,* Fondo de Cultura Económica/Cuadernos de la Gaceta 14, México.

WENGER, ETIENNE (1998).
2001 *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad,* Editorial Paidós, Buenos Aires.

WILLIAMS, RAYMOND.
1985 *Marxism and literature,* Oxford University Press, Oxford.

WILSON, RICHARD.
1964 *Maya Resurgence in Guatemala Q’eqchi,* University of Oklahoma Press. Norman/Londres.

WOOLARD, KATHYN.
1989 *Double Talk. Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia,* Stanford University Press, Stanford California.

1998 “Introduction: “Language Ideologies a Field of Inquiry”, en Shieffelin, Bambi y otros*, Language Ideologies. Practice and Theory.* Oxford University Press, Oxford. pp. 3-50

ZIŽEK, SLAVOJ.

2003 “Introducción: el espectro de la ideología”, en *Ideología un mapa en cuestión*, Fondo de Cultura Económica, México. pp. 7-42

Referencias electrónicas:

Agronomes & vétérinaires sans frontières http://www.avsf.org/es/article.php?rub_id=179&art_id=158 Consultada el 15 de junio de 2009.

Hablantes de lengua indígena en México (Versión para imprimir). http://cuentame.inegi.gob.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp Consultada el 1 de julio de 2009.

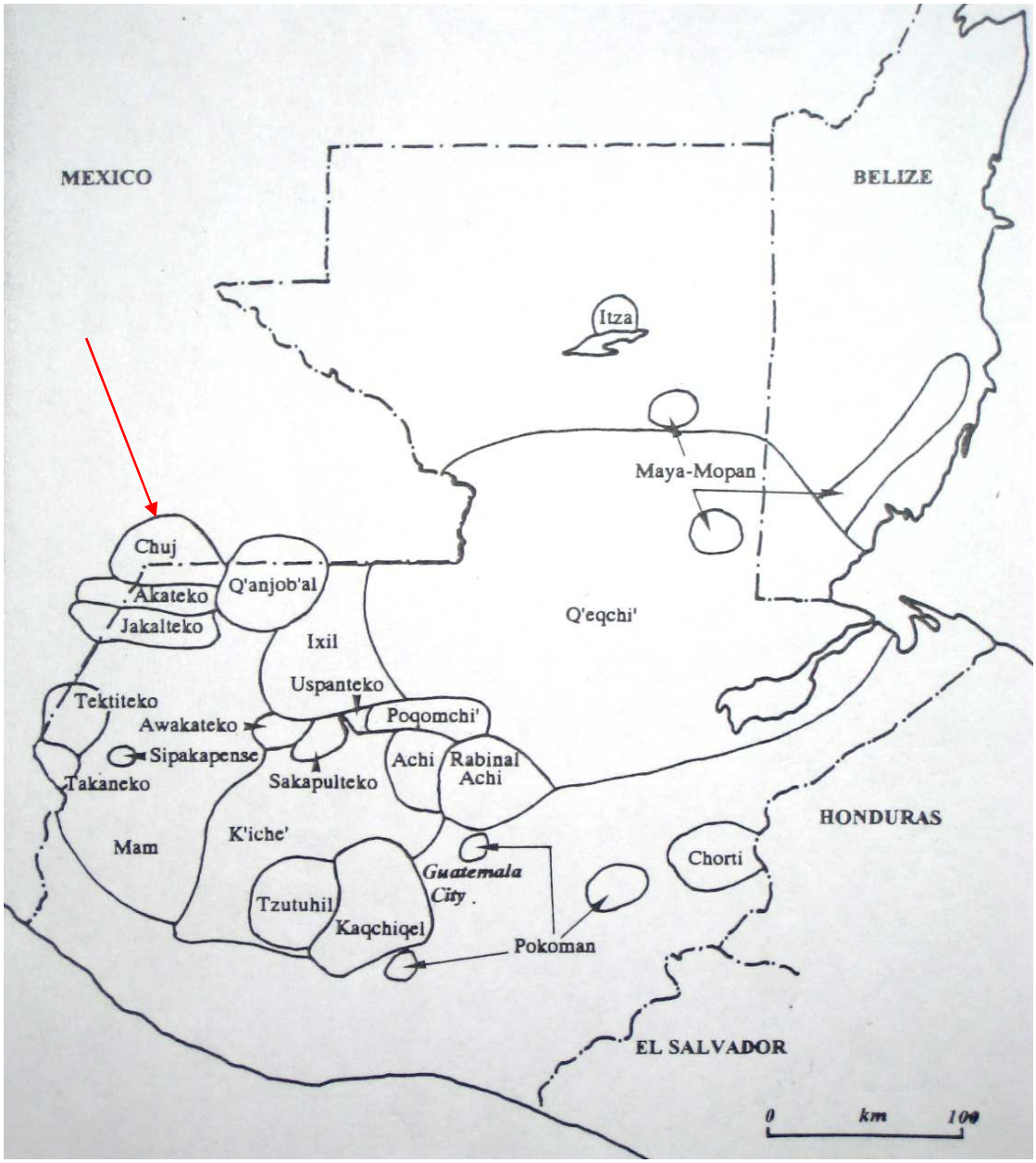
Heifer International. Ending Hunger, Caring for the Earth.

http://www.heifer.org/site/c.edJRKQNiFiG/b.485969/ Consultada el 30 de mayo de 2009.

Romera, Ángel. *Manual de retórica y recursos estilísticos*. Disponible en: http://retorica.librodenotas.com/Recursos-estilisticos-semanticos/ Consultado el 10 de abril de 2009.

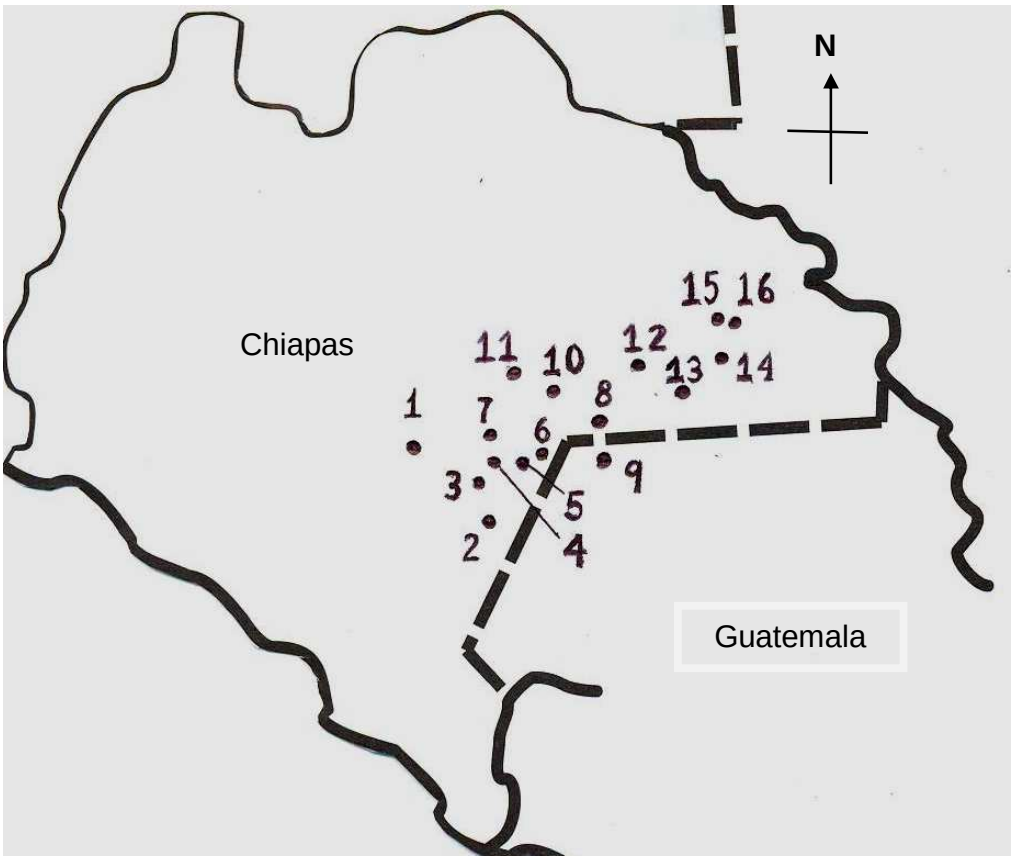
ANEXOS

Anexo I
Ubicación geográfica de la zona chuj



Fuente: Richard Wilson, 1964.

Anexo II
Ubicación de las comunidades visitadas



1	Comitán de Domínguez	9	El Quetzal
2	La Trinitaria	10	Santa Rosa del Oriente
3	Ejido Lázaro Cárdenas	11	Ejido Loma Linda
4	Colonia Hidalgo	12	El Kokal
5	El Progreso y Nuevo Porvenir	13	Col. Benito Juárez
6	San Antonio Cimarrón	14	El Horizonte la Esperanza
7	San Lorenzo	15	Linda Vista
8	Ejido Tziscao	16	El Recuerdo