



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE
LOS PUEBLOS INDÍGENAS



MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA

SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL:
LAS NARRATIVAS EN UNA FAMILIA CH'OL
DE LA RANCHERÍA JOLJAMIL GRANDE, TUMBALÁ, CHIAPAS

PRESENTA

NARCE DALIA ARCOS LÓPEZ

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA
INDOAMERICANA

DIRECTORAS:

DRA. LOURDES DE LEÓN PASQUEL
MTRA. DORA PELLICER SILVA

MÉXICO, D.F.

OCTUBRE 2013

AGRADECIMIENTOS

Al término de esta etapa de mi vida, quiero expresar un profundo agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad.

Esta investigación se pudo realizar gracias a la participación de personas que apoyaron en formas diversas. A mis lectores Dr. Juan Jesús Vázquez Álvarez y al Dr. Olivier Le Guen, un reconocimiento por sus valiosos comentarios. Agradezco también al Dr. Cédric Becquey por sus recomendaciones y cuidadosa lectura a una versión anterior del Capítulo 3.

Con especial dedicación y agradecimiento a mis directoras a la Dra. Lourdes de León Pasquel y a la Mtra. Dora Pellicer Silva, que en todo momento dedicaron su tiempo y paciencia en este proceso de investigación, iluminándome siempre con sus sabias palabras y consejos. Les agradezco infinitamente, sin ellas no hubiese sido posible el logro y el enriquecimiento de esta tesis. Gracias por ayudarme cada día a cruzar con firmeza el camino de la superación, porque con su apoyo y aliento hoy he logrado uno de mis más grandes anhelos, sabiendo que jamás encontraré la forma de agradecer su constante apoyo y confianza, sólo espero que comprendan que mis ideales, esfuerzos y logros han sido también suyos. Con cariño, admiración y agradecimiento.

También a mi familia de la ranchería Joljamil Grande, a mi abuelito Cristóbal Arcos Peñate, quien compartió sus conocimientos a través de sus narrativas haciendo posible esta investigación. También con gratitud a mis tías, tíos y a mi padre que enriquecieron esta investigación con cada una de sus palabras. Gracias a éstas y a su apoyo he llegado a realizar una de mis más grandes metas lo cual constituye la herencia más valiosa que pueda recibir.

Al ser más maravilloso de todo el mundo. Gracias por el apoyo moral, tu cariño y comprensión que desde niña me has brindado, por guiar mi camino y estar junto a mí en los momentos más difíciles. A mi adorada madre, cómplice, amiga y el pilar de mi vida Bertha López Meneses, quien me guió, y me alentó en todo momento con su infinito apoyo incondicional, ayuda y compañía durante el trabajo de campo que emprendí en este sendero de la lingüística. Por su brillante sonrisa, destellos que iluminaron todos mis sentidos y me fortalecieron para poder lograr este propósito, esa sonrisa me ayudó a levantarme de mis caídas; por sus sabias palabras que permitieron conquistar el pensamiento y el corazón de las

personas que hicieron posible este proyecto. A ella le debo todo lo que logré; por ella, en todo momento, y en todos mis días. Le dedico esta tesis, porque sin ella y sin su sonrisa mi alma hubiese estado solitaria en esta senda. Madre, que Dios bendiga la inmortalidad de tu alma.

Finalmente, también con reconocimiento a las tres instituciones que hicieron posible mi formación, por las instrucciones académicas al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y por el apoyo económico al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
ÍNDICE.....	4
LISTA DE MAPAS.....	7
LISTA DE FOTOS.....	7
LISTA DE ESQUEMA.....	7
LISTA DE CUADROS.....	7
LISTA DE GRÁFICAS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
Antecedentes.....	9
Objetivos de la investigación.....	9
Capítulo 1. Contexto geográfico, sociocultural y lingüístico de la comunidad de estudio.....	12
1.1. La región ch'ol y el municipio de estudio.....	12
1.2. La ranchería Joljamil Grande.....	14
1.3. Datos históricos del municipio y de la comunidad de estudio.....	16
1.3.1. Aspectos socio-económicos.....	16
1.3.2. Aspectos religiosos de la comunidad.....	18
1.3.3. Educación formal y socialización informal.....	20
1.4. Panorama de estudios sobre los ch'oles.....	21
1.5. Metodología.....	23
1.6. Las familias del estudio.....	26
1.7. Rasgos tipológicos de la lengua ch'ol.....	37
1.7.1. Cuadro fonológico del ch'ol.....	37
1.7.2. Marcas de persona.....	38
1.7.2.1. Plural.....	40
1.7.3. Sistema de alineamiento.....	43
1.7.3.1. La ergatividad en ch'ol.....	43
1.7.3.2. La ergatividad escindida en ch'ol.....	43
1.7.3.3. Alineamiento agentivo.....	44

1.7.4. Marcación en el núcleo.....	44
1.7.5. Orden de los constituyentes.....	45
1.7.6. Posesión.....	46
1.7.7. Clases verbales.....	47
1.7.8. Marcas de aspecto.....	51
1.7.9. Clíticos.....	51
1.7.10. Sustantivos relacionales.....	55
1.7.11. Oblicuos.....	56
1.7.12. Oración relativa.....	57
1.8. Conclusiones.....	58
Capítulo 2. La socialización del lenguaje y la narrativa de socialización.....	59
2.1. La socialización del lenguaje.....	59
2.2. La narrativa de socialización.....	61
2.3. Un panorama de los estudios de los géneros discursivos y la narrativa en las lenguas mayas.....	63
2.4. La narrativa de socialización en la tradición oral ch'ol.....	66
2.5. Conclusiones.....	78
Capítulo 3. Habla reportada, evidenciales y diálogo construido en la narrativa personal ch'ol.....	79
3.1. Estudios de habla reportada y evidenciales.....	79
3.2. Los evidenciales en las lenguas indoamericanas.....	81
3.3. El habla reportada y los evidenciales en ch'ol.....	85
3.3.1. El habla reportada directa: <i>che'eñ</i> 'dice'.....	86
3.3.2. Los verbos de <i>su'b</i> , y <i>al</i> 'decir' en funciones de habla reportada directa o indirecta.....	88
3.3.3. El habla reportada indirecta en ch'ol: el evidencial <i>a'bi</i> 'dicen'.....	90
3.3.4. El habla reportada, voces reportadas y socialización.....	92
3.3.4.1. <i>Che'eñ</i> 'dice' en el habla reportada directa.....	92
3.3.4.2. <i>A'bi</i> 'dicen' habla reportada indirecta.....	93

3.3.5. El habla reportada en tres generaciones.....	98
3.3.5.1. Primera generación: reportativos y voces reportadas.....	98
3.3.5.2. Segunda generación: reportativos y voces reportadas.....	99
3.3.5.3. Tercera generación: reportativos y voces reportadas.....	100
3.4. Conclusiones.....	105
Capítulo 4. <i>Kãñtyesa</i> ‘enseñanzas’: Estructura y función socializadora.....	106
4.1. La estructura de las enseñanzas.....	107
4.2. Las estrategias discursivas.....	109
4.3. Los participantes y los tópicos de sus enseñanzas.....	111
4.4. Socialización y transmisión de las enseñanzas.....	113
4.4.1. Enseñanzas cotidianas.....	113
4.4.2. Las enseñanzas del experto.....	121
4.5. Conclusiones.....	131
5. Conclusiones generales.....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	136
ABREVIATURAS.....	142
APÉNDICE.....	145

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. La región ch'ol.....	12
Mapa 2. Tumbalá y sus comunidades.....	13
Mapa 3. Ubicación de la ranchería Joljamil Grande y sus comunidades.....	15

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Cabecera municipal Tumbalá, Chiapas.....	14
Foto 2. Ranchería Joljamil Grande.....	15

LISTA DE ESQUEMA

Esquema 1. Participantes en el estudio.....	27
---	----

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Resumen de los participantes.....	36
Cuadro 2. Consonantes del ch'ol.....	37
Cuadro 3. Vocales del ch'ol.....	38
Cuadro 4. Los marcadores de los juegos A y B.....	38
Cuadro 5. Recursos de habla reportada en ch'ol.....	86
Cuadro 6. Capas de reportes.....	95
Cuadro 7. Frecuencias de personajes citados con el verbo <i>che'eñ</i> 'dice'.....	98
Cuadro 8. Frecuencias de personajes citados con los verbos <i>su'b</i> y <i>al</i> 'decir'.....	99
Cuadro 9. Frecuencias de personajes citados con el verbo <i>che'eñ</i> 'dice'.....	100
Cuadro 10. Frecuencias de personajes citados con los verbos <i>su'b</i> y <i>al</i> 'decir'.....	100
Cuadro 11. Frecuencia de personaje citado con el verbo <i>che'eñ</i> 'dice'.....	101
Cuadro 12. Frecuencias de personajes citados con los verbos <i>su'b</i> 'decir' y <i>al</i> 'decir'.....	101
Cuadro 13. Datos generales de reportativos en las tres generaciones de hablantes.....	104
Cuadro 14. Los enseñantes.....	112
Cuadro 15. Enseñanzas vida cotidiana.....	112
Cuadro 16. Enseñanzas del experto.....	113

Cuadro 17. Resumen de las enseñanzas.....	121
Cuadro 18. Resumen de las enseñanzas del experto.....	129

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentajes de personajes más citados en los tres narradores de las tres generaciones estudiadas.....	102
Gráfica 2. Porcentajes de reportativos en tres generaciones.....	103

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Una práctica discursiva que ha recibido atención y que juega un papel central en la socialización de niños con competencia lingüística ya adquirida es la del uso de narraciones con funciones moralizantes e instructivas (Fung, Miller y Ling, 2004; de León, 2013; Ochs y Schieffelin, 2012). En los procesos de socialización del lenguaje los adultos transmiten de manera informal pautas sociales y culturales que requieren los niños y jóvenes para formarse como parte integral de una comunidad. La narrativa oral se privilegia entre los ch'oles como forma de transmisión de saberes tradicionales. En este contexto, la presente tesis tiene como propósito llevar a cabo, desde un enfoque lingüístico antropológico, el análisis de las narraciones personales de socialización en una familia ch'ol de tres generaciones de la ranchería Joljamil Grande, municipio de Tumbalá, Chiapas.

El interés de esta investigación surge a partir de mi experiencia personal en la adquisición y socialización en la lengua ch'ol, ya que estuvo estrechamente vinculada con las interacciones que tuve en mi infancia con mis abuelos paternos. Estas interacciones daban lugar a eventos narrativos que usualmente ocurrían en el transcurso de la realización de algunas actividades o trabajos cotidianos. Mis abuelos transmitieron muchas de sus enseñanzas *a las generaciones más jóvenes*, recurriendo a narraciones relacionadas con el modelo de la persona en la cultura ch'ol. Los tópicos de sus relatos eran en particular relativos a labores del hogar y del campo, a comportamientos, a prestar atención al entorno social y cultural y a fomentar el desarrollo de destrezas y habilidades.

El estudio de la estructura y contenidos de este género narrativo orientaron la realización del presente trabajo.

Objetivos de la investigación

El propósito general de esta investigación consiste en analizar las narrativas de socialización relatadas por miembros de tres generaciones de hablantes de una familia de la ranchería Joljamil Grande del municipio de Tumbalá, Chiapas. Se enmarca en el estudio de socialización del lenguaje que ha mostrado que la narrativa de socialización transmite y reivindica las experiencias personales entre los menores y los adultos en la interacción cara

a cara (Miller, Potts, Fung, Hoogstra y Mintz 1990:292; véase también de León, 2013). El juego de canales comunicativos que se despliegan en el evento narrativo entreteje una compleja relación entre el autor, los personajes y el lector/oyente (Ochs, 2000:274). Un punto que muestro en esta tesis es que la narrativa personal de socialización es la anfitriona de una variedad de géneros. En el curso de una narración, los hablantes pueden realizar una amplia gama de actividades lingüísticas; por ejemplo, pueden incluir mandatos, advertencias, enseñanzas o cuestionamientos. En suma, la narrativa de socialización es un medio de transmisión de la información sobre diversas prácticas, conocimientos y destrezas. Desde esta perspectiva, la presente tesis busca cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la narrativa personal de socialización como un género discursivo en la línea de estudios de la socialización del lenguaje.
- Mostrar el lugar de la narrativa de socialización en la tradición oral ch'ol y en los procesos de socialización del lenguaje de los niños ch'oles.
- Describir y ejemplificar el papel del habla reportada y los evidenciales como recursos centrales de las narraciones de socialización.
- Identificar y analizar las *kãñtyesa* 'enseñanzas' como un género discursivo que se integra a menudo en las narraciones de socialización.
- Explicar las funciones de las estrategias discursivas que presentan las enseñanzas, como repeticiones, paralelismos y marcadores discursivos.

La tesis se compone de cinco capítulos. En el Capítulo 1 me ocupo de describir el contexto geográfico, sociocultural y lingüístico de la comunidad de estudio, así como la metodología de investigación; incluyo también una descripción de los rasgos tipológicos de la lengua ch'ol. En el Capítulo 2 explico, a partir de diversos autores, las premisas y planteamientos de la línea de investigación de la socialización del lenguaje en el marco de la lingüística antropológica. Justifico la noción de "narrativa de socialización" como un tipo de género narrativo que tiene como función transmitir y compartir valores y modelos culturales de la persona. Ésta ocurre en prácticas comunicativas en las que el narrador y el escucha interactúan al compartir experiencias relacionadas con la infancia, como prácticas, saberes, comportamientos y habilidades, entre otras. En este capítulo también ofrezco una

introducción a los géneros discursivos en varias lenguas mayas, incluyendo, desde luego, la lengua ch'ol. Dedico también un apartado al papel específico de la narrativa de socialización de los niños ch'oles y ofrezco ejemplos de narraciones que cumplen esta función. En el Capítulo 3 describo los recursos de habla reportada y los evidenciales, así como su función en la narrativa personal de los ch'oles de Joljamil Grande. En el Capítulo 4 abordo un género poco trabajado hasta la fecha: las *käñtyesa* 'enseñanzas'. Se trata de un género discursivo que aparece, normalmente encapsulado en las narrativas de socialización. Se caracteriza por tener una estructura dual y su función es instruir a los niños y jóvenes sobre prácticas, conocimientos y comportamientos tradicionales de la cultura ch'ol. En este capítulo señalo las estrategias discursivas a las que recurren los "enseñantes" para enfatizar e intensificar el contenido de las *käñtyesa* 'enseñanzas'. En el Capítulo 5 se presentan las conclusiones generales de la investigación.

Capítulo 1

Contexto geográfico, sociocultural y lingüístico de la comunidad de estudio.

1.1 La región ch'ol y el municipio de estudio

En el presente capítulo se ofrece una descripción de las características geográficas y socioculturales de la comunidad donde se efectuó la investigación, incluye también una breve descripción de los rasgos tipológicos del ch'ol.

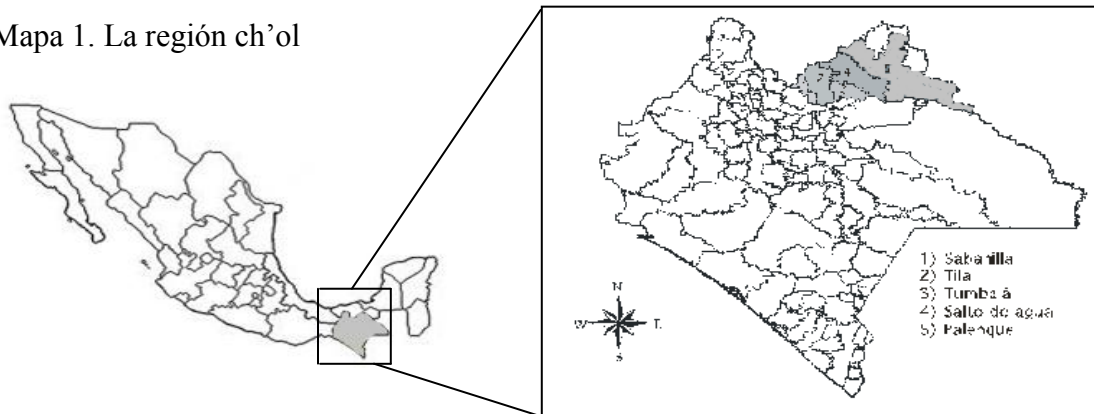
La comunidad de estudio fue Joljamil Grande, una de las rancherías del municipio de Tumbalá, Chiapas, que está habitada por hablantes de la lengua ch'ol.

En cuanto la ubicación de la zona ch'ol y su historia:

Éste es uno de los 31 estados que junto con el Distrito Federal conforman las 32 entidades federativas de México. Está localizado en el sureste de México. Perteneció al Reino de Guatemala durante la dominación española. Chiapas colinda al Este con Guatemala, al Oeste con Oaxaca, al Norte con Tabasco, al Sur con el Océano Pacífico y al Noroeste con Veracruz. Se divide en 118 municipios distribuidos en 7 regiones fisiográficas: Llanura costera del Pacífico, Sierra Madre de Chiapas, Depresión Central, Bloque Central, Montañas del Norte, Montañas del Oriente y Llanuras aluviales del Norte (<http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas>).

En el mapa 1 se presentan los municipios que tienen hablantes de la lengua ch'ol.

Mapa 1. La región ch'ol



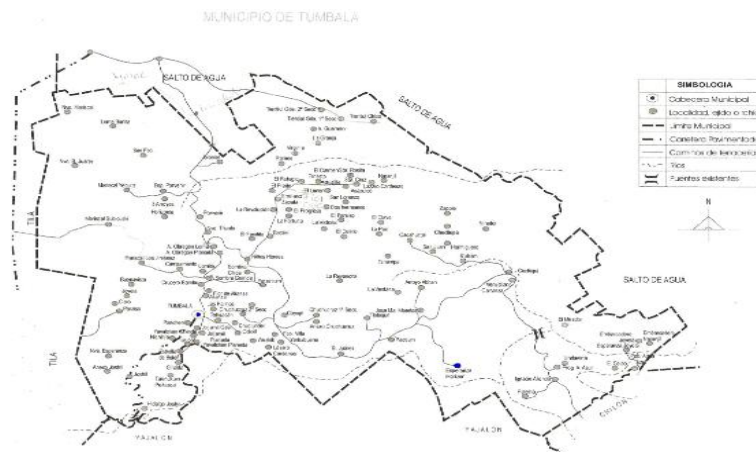
Fuente: Rubén López López (2005:19)

La región ch'ol consta de tres zonas:

la primera es montañosa y comprende parte de los municipios de Tila, Tumbalá y Sabanilla; la segunda comprende el lado Este de la serranía central, donde se encuentra el valle de Tulijá y los valles de Limar y Chinal; la tercera zona comprende parte de la serranía que se extiende desde el municipio de Palenque hasta el fin de las llanuras que limitan el municipio de Ocosingo. Los hablantes de la lengua ch'ol habitan principalmente en los municipios de Tila, Tumbalá, Sabanilla, Catazajá, La Libertad, Salto de Agua, Palenque, Ocosingo, Yajalón, Huitiupán y Chilón (véase mapa 1). http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/publicaciones/publi_mexico/publicholes.htm.

La presente investigación fue desarrollada en el municipio de Tumbalá. Los estudios realizados por Alejos (1994:21), indican que "el municipio de Tumbalá colinda con los municipios de Tila, Salto de Agua y Palenque, de población eminentemente ch'ol y al sur con los municipios tzeltales de Yajalón, Chilón y Bachajón. Para 1990 el municipio registró una población de 22, 373 habitantes compuesta casi toda por campesinos ch'oles (INEGI 1991; ver Mapa 2)".

Mapa 2: Tumbalá y sus comunidades



Fuente: Presidencia Municipal de Tumbalá, Chiapas¹

¹ Obtenido durante el período presidencial de Mercedes Solís Sánchez durante el 2008-2010. Se desconoce la fecha de elaboración del mapa.

Foto 1. Cabecera municipal Tumbalá, Chiapas



Fotos de: Esdrás Arcos López y Oswaldo Arcos López.

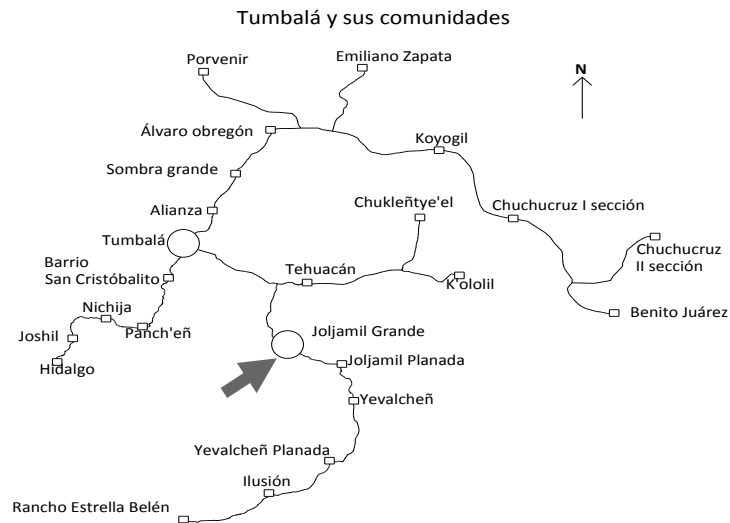
1.2 La ranchería Joljamil Grande

Joljamil Grande es la ranchería donde llevé a cabo mi estudio y, como indiqué arriba, pertenece a la cabecera municipal de Tumbalá, Chiapas. De acuerdo a la documentación consultada

se ubica en la parte sureste de la cabecera municipal a unos doce kilómetros de distancia aproximadamente. Al Norte colinda con Tehuacán, al Sur con la ranchería la Ilusión, al Sureste colinda con las rancherías Yevalcheñ y Yevalcheñ Planada y se encuentra en las coordenadas GPS: Longitud (dec): -92.322222 Latitud (dec): 17.261667. La ranchería se encuentra a una altura de 1208 metros sobre el nivel del mar. La población total de Joljamil es de 463 personas, de cuales 239 son masculinos y 224 femeninas. Los ciudadanos se dividen en 200 menores de edad y 263 adultos, de cuales 35 tienen más de 60 años. 463 personas viven en Joljamil. La lengua que se habla en la ranchería es el ch'ol ([http://mexico.pueblosamerica.com/i/joljamil/.](http://mexico.pueblosamerica.com/i/joljamil/))

El mapa 3 muestra la ubicación de Joljamil Grande en el municipio de Tumbalá.

Mapa 3. Ubicación de la ranchería Joljamil Grande y sus comunidades



Fuente: Diseño de Nicolás Arcos Peñate y Esdras Arcos López.

Foto 2. Ranchería Joljamil Grande



Fotos de: Esdras Arcos López y Oswaldo Arcos López.

1.3 Datos históricos del municipio y de la comunidad de estudio

Con respecto al pasado de Tumbalá, el estudio consultado señala que:

En 1559 cuando hace su aparición el dominico “de la Nada”, el misionero de Chiapas y Tabasco, Fray Pedro Lorenzo, “especialista en la pacificación de la selva Lacandona. El mismo Fray Pedro Lorenzo se encarga de convencer a los indios de la selva de fundar pueblos a la orilla de la misma y, bajo su tutela, las comunidades de habla tseltal se trasladan a Bachajón y Ocosingo; los pochutlas a un barrio independiente de Ocosingo, y las comunidades de habla ch’ol se dirigieron hacia el norte, ubicándose en Palenque, Tila y Tumbalá. Sin embargo, dado el carácter esclavista de las encomiendas, los ch’oles no pudieron convivir con los mestizos asentados en ellas, de tal forma que una y otra vez escaparon de Palenque, y de Yajalón; para ir a refugiarse en Tumbalá, Tila y Sabanilla; dando origen a los tres principales pueblos ch’oles” (Morales Bermúdez, 1984:21-22).

No existe ningún registro histórico que pueda dar cuenta de fechas precisas sobre la fundación de la rancharía Joljamil Grande. Respecto al nombre de esta rancharía, un anciano de 95 años de edad me contó del porqué del nombre. Ésta es una palabra compuesta donde *Jol* significa ‘cabeza’ y *Jamil* ‘zacatal’. El zacatal es una especie de pasto que utilizaban las personas que no contaban con recursos económicos para techar sus casas. La forma de prepararlo era juntarlo en manojos, amarrarlos y dejarlos reposar por un periodo largo, después del cual el zacate seco era adecuado para usarlo en el techado de las casas y de esta manera quedaba una estructura óptima para la temporada de calor.

Actualmente, Joljamil “lugar de zacatal” es un topónimo en la lengua ch’ol. Las casas de los habitantes ya no son de zacate debido a que las condiciones económicas han cambiado. Ahora los techos son de lámina o de loza, dependiendo de las posibilidades económicas de las personas.

1.3.1 Aspectos socio-económicos

La economía de los ch’oles se basa principalmente en la agricultura, entre otras actividades productivas. Existen algunos estudios realizados sobre el sector económico de las familias de este grupo étnico. Alejos, en su investigación antropológica sobre los campesinos ch’oles de la Sierra Norte de Chiapas, establece que

los campesinos ejidatarios e indígenas no congregados cultivan principalmente maíz en 3055 hectáreas, cosechando en 1933, unos 55,000 hectolitros. También el frijol está preferentemente cultivado por los campesinos indígenas. Se reporta, además, la crianza de 5000 cerdos y la producción de unas 2000 latas de 18 kilos de manteca del mismo cerdo. Se enlistan otros 16 productos de consumo local producidos por los campesinos. Las 300 cabezas de ganado vacuno y las 86 mulas para el transporte de carga reportadas son sin duda propiedad de los finqueros o de los comerciantes ladinos (1999:145-146).

Existen otros estudios realizados desde la antropología jurídica, como el de Imberton, quien centra sus investigación en una comunidad ch'ol de Río Grande, Tila, Chiapas, indicando que “son tres ámbitos productivos en los que se mueven los pobladores para garantizar su subsistencia y son éstos los que definen la dimensión económica de las relaciones y marcan diferentes posiciones de los individuos en el espacio social: el trabajo agrícola destinado al auto-abasto, el dirigido al mercado y el trabajo asalariado” (2002:45).

Estos estudios sentaron las bases para conocer la producción económica de estos municipios ch'oles. Otras investigaciones son las realizadas por investigadores pertenecientes a la propia comunidad, como Vázquez, quien afirma que

los ch'oles cultivan maíz y frijol que lo destinan al autoconsumo. Estos productos lo complementan con el cultivo de calabaza, plátano, tubérculos y cítricos. Poseen además, aves de corral que ocasionalmente sacan al mercado, pero casi siempre están destinados para el consumo en fiestas o rituales, por ejemplo durante la siembra del maíz, curanderismo y festividades religiosas. El café es el único producto comercial de la región, por lo cual se le dedica mucho tiempo a su cuidado (2002:18).

Por su parte, López argumenta que “los ch'oles de las localidades pequeñas bajan a la cabecera municipal y tienden su venta en las banquetas para exhibir sus productos, como son: chile, tomate, puerro, cebollín, yuca, camote, chapay, elote, calabaza, chayote y hierbas comestibles como el *chajuk'*, *tsuy*, *axañtye'*, y el *kulix*; hierbas que se consumen con el pozol agrio o el pozol con cacao. Estos son productos de temporal” (2005:23).

Estas fuentes coinciden en que la actividad económica de las comunidades ch'oles es básicamente la agricultura, que también tiene prioridad en la ranchería de Joljamil Grande. La cosecha del café es, en gran medida, la base fundamental y el sustento de las familias.

Los campesinos trabajan arduamente la tierra para tener una buena producción y de esta manera vivir de ella gran parte del año, debido a que esta actividad económica es la más fuerte y productiva. También cosechan el maíz, pero únicamente para el autoconsumo. Asimismo, producen en menor cantidad naranjas, mangos, toronjas, nance, kakate', limones, chayotes, camotes, calabazas, yucas, cuezas, guayabas, anonas, y plátanos.

Las mujeres contribuyen en gran medida a la economía, realizando trabajos en casa, como la crianza de animales de corral (pollos, guajolotes y patos).

1.3.2 Aspectos religiosos de la comunidad

En la actualidad, existen algunos estudios sobre aspectos religiosos en la zona ch'ol. Las aportaciones de Imberton en una de las comunidades ch'oles de Tila, Chiapas, hablan sobre la importancia de la iglesia católica, debido a que constituye una fuerza política de primer orden en la región, y argumenta que

el sistema de mayordomías, o sistema político-religioso, que tuvo relevancia hasta las primeras décadas de este siglo, cuando contaba con 105 cargos religiosos que eran asumidos por los jefes de familia de Tila, sus colonias y sus anexos, presenta actualmente cambios profundos. Para 1973, por ejemplo, se ocuparon únicamente 33 cargos y las fiestas religiosas fueron cediendo el paso a otras de carácter particular: cumpleaños, graduaciones y compadreadas (2002:77).

López por su parte, ha indicado que

la población ch'ol practica el catolicismo y el protestantismo. Ambos grupos religiosos usan biblias traducidas en la variante de Tumbalá, por lo cual algunos catequistas o predicadores de las localidades de Sabanilla y Tila hacen uso del léxico que le es propio al ch'ol de esta cabecera municipal. Los habitantes de esa localidad son considerados como los que hablan "el mejor ch'ol". La religión católica se ha mantenido tanto en Tila como en Sabanilla y Tumbalá (2005:24).

La iglesia católica forma parte de la corriente de iglesias autóctonas impulsadas por quien fuera el obispo de San Cristóbal de Las Casas, Samuel Ruiz. Se fortaleció con la integración de las formas culturales locales; por ejemplo, se permite acudir a los "dueños

sobrenaturales” mediante los rezos para pedir lluvia, se hacen fiestas en los manantiales en agradecimiento a los “dueños”, etc.

En la ranchería Joljamil Grande, de acuerdo al Censo General de Población y Vivienda 2005, “el 2.75 % de los habitantes mayores de 5 años son católicos, estando casada o unida en pareja el 51.89 % de la población mayor de 12 años” (<http://www.foro-mexico.com/chiapas/joljamil/mensaje-145740.htm>). Sin embargo, también los protestantes han ocupado gran parte del territorio de Tila y Tumbalá.

En lo que toca a las iglesias, se observan dos tendencias: por una parte, la iglesia católica, cuyos seguidores se inclinan más a favor de la preservación y mantenimiento de la cultura, así como al activismo político para el reconocimiento de sus derechos y cultura y, por otra, la tendencia de corte protestante, cuyos seguidores son más receptivos a los cambios que vienen de las zonas urbanas y de las políticas asistenciales. Muchas de las expresiones culturales se encuentran vinculadas a las celebraciones religiosas. Los eventos relevantes para la comunidad se celebran con todos los miembros. En las diferentes iglesias se festejan la siembra y la cosecha de maíz.

Los protestantes asisten a la Iglesia Nacional Presbiteriana de México, “Jesús Nazareno”, ubicada en el centro de la ranchería. Los hermanos cristianos que practican la religión protestante realizan actividades cada día de la semana, como los cultos de oración, las reuniones de mujeres y los cultos para los jóvenes; el día domingo se realiza el culto general, donde se predica la palabra de Dios con la Biblia escrita en la lengua ch’ol. El sermón y las alabanzas se realizan también en ch’ol. Durante todo el año se llevan a cabo diversas actividades de acuerdo a un calendario que ellos mismos elaboran. Entre otras, dan acciones de gracias después de la cosecha del maíz con un convivio general, llevando ofrendas como tamales, elotes, panes, etc. En Semana Santa se ocupan en diversas actividades. Durante la Semana Mayor realizan cultos matutinos, proyectando películas en el patio de la iglesia. En el mes de diciembre, tanto hombres como mujeres se preparan para la llegada de la Navidad. Los hombres llevan leña al lugar donde se realizará el convivio y las mujeres contribuyen en las labores culinarias, preparando diversos alimentos, como tamales, caldos y moles, entre otros platillos propios de la región.

Las fiestas de la iglesia católica son de carácter comunitario y generalmente las celebraciones empiezan en la víspera del día consagrado. Las misas celebradas en los

templos por los sacerdotes son precedidas o sucedidas por ritos realizados en la casa de los mayordomos (*tatuchob* ‘abuelos’). Los mayordomos dirigen estos ritos y se hacen acompañar por los músicos, mientras que las mujeres, por su parte, llevan a la fiesta alimentos y bebidas.

1.3.3 Educación formal y socialización informal

De acuerdo al Censo General de Población y Vivienda (2000), el municipio de Tumbalá, Chiapas, presentó un índice de analfabetismo del 44.53 %. Este indicador fue de 53.60 % en 1990. Actualmente la media estatal es de 22.91 %. De la población mayor de 15 años, 26.43% no completó la primaria, 13.64% completó la primaria y 18.74% cursó algún grado de instrucción posterior a este nivel. En el año 2010 se registró que el 7% de los niños y niñas de entre 6 y 11 años no asistía a la escuela. Este indicador es muy constante hasta en las localidades de más de 100 habitantes. En las localidades con aún menos población la proporción de niños y niñas fuera de la escuela se eleva a 22 % por falta de cobertura de escuelas primarias. La inasistencia escolar en secundaria fue de 11 % en 2010. Al compararla estadísticamente por tamaño de localidad, se observa claramente que el fenómeno de exclusión educativa es más fuerte en las comunidades pequeñas. Así, mientras que en la cabecera municipal (Tumbalá) se tenía una inasistencia de 11 %, en las localidades de menos de 100 habitantes el porcentaje llegó a 24 %.

No existen datos estadísticos de la escolaridad de los hablantes mayores a los ochenta años en la ranchería Joljamil Grande². Los datos que obtuve (<http://www.foro-mexico.com/chiapas/joljamil/mensaje-145740.html>), son de 2005 y sustentan que en Joljamil el grado medio de escolaridad es de 3.80, la media en el municipio es de 3.48 y en el estado de 5.35. Las fuentes que consulté, indican que “hay 108 analfabetos de 15 y más años, 14 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 58 no tienen ninguna escolaridad, 188 tienen una escolaridad básica y 20 cuentan con una educación media superior...” (Joljamil). Los

²En los censos de población y vivienda no hay datos precisos que den las cifras de escolaridad por grupos de edad (ancianos, adultos y niños).

ancianos y algunas personas adultas de esta demarcación nunca tuvieron acceso a la educación y por tanto ellos no saben leer ni escribir.

En la ranhería, los niveles de educación son pre-escolar y primaria únicamente, en tanto que en la cabecera municipal los niveles son pre-escolar, primaria, secundaria y preparatoria. Los habitantes de Joljamil Grande que quieren seguir sus estudios a nivel medio superior tienen que viajar a la cabecera municipal.

A pesar de que en esta ranhería la educación formal es bastante limitada, los miembros de Joljamil Grande tienen un conocimiento milenario que transmiten de generación en generación a través de la socialización de los niños, como ocurre en toda cultura. El cúmulo de conocimientos transmitido de esta manera se expresa en las narraciones que los mayores cuentan como experiencias de vida, además de las diversas prácticas relacionadas con los trabajos del hogar, la siembra y la relación con el entorno natural y social. Tenemos también la enseñanza de las prácticas de los expertos en ciertos oficios, como la partería, entre otros.

Los ancianos y varias personas adultas no asistieron a la escuela, hacen uso de estas narraciones orales para educar informalmente a las generaciones jóvenes dentro de sus pautas culturales ch'oles. De la misma manera, se transmiten estos conocimientos en la vida diaria en las diversas prácticas y actividades que los miembros de las familias realizan para su subsistencia y reproducción. En estos procesos el lenguaje es un vehículo central de socialización, como analizaremos en la presente tesis.

1.4 Panorama de estudios sobre los ch'oles

Existen diversos trabajos sobre la lengua y la cultura ch'ol. Desde la antropología, Alejos examina las identidades étnicas y el conflicto agrario en el norte de Chiapas en donde analiza la difícil relación entre grupos étnicamente distintos antagónicos: los ch'oles y los *kaxlanes* en la primera mitad del siglo XX. Se trata de una historia de guerra, de lucha por la tierra, de incompreensión entre el *wiñik* y el *Kaxlan*, en el marco de la Revolución Mexicana en Chiapas. Este mismo autor (1994) estudia, a partir de los relatos de “*Mosojäntyel*”, cómo los ch'oles, al igual que muchos otros campesinos mayas, plasman su pensamiento y su ideología con respecto a importantes asuntos de su realidad histórica y presente.

Por su parte, el trabajo de Imberton (2002) sobre “La vergüenza” examina esta condición como una enfermedad psicosomática relacionada con formas de conflicto en una comunidad ch’ol.

Un estudio sobre la socialización del lenguaje en el marco de la lingüística antropológica es el de Vázquez Sánchez (2008), quien documenta las prácticas comunicativas en la socialización infantil en una comunidad de Tumbalá. Este estudio es el único que examina el lenguaje en las interacciones cotidianas al interior de los hogares ch’oles. Otro trabajo de cierta manera complementaria al de Vázquez Sánchez (2008) es el de Núñez (2005), quien realizó una investigación comparativa en dos comunidades ch’oles sobre la socialización infantil en la escuela oficial y la escuela autónoma.

En cuanto a las investigaciones lingüísticas, hay principalmente estudios sobre temas de gramática y léxico. Tenemos la gramática de Montejo, et al *Ña’alty’añ Ch’ol* (1999) y el diccionario *Säkläji’b Ty’añ Ch’ol* (2001), de los mismos autores.

Vázquez (2002), por su parte, hizo un estudio sobre la “Morfología del verbo de la lengua ch’ol de Tila, Chiapas”, en el que realiza un bosquejo de los verbos intransitivos agentivos, no agentivos y ambivalentes.

Gutiérrez (2004) hace un análisis de las clases de verbos y el alineamiento agentivo en el ch’ol de Tila, Chiapas. López (2005), por su parte, hace un estudio comparativo del léxico del ch’ol de las variantes de Sabanilla, Tila y Tumbalá, Chiapas

Martínez (2007) realiza una investigación sobre la clase léxica de los adjetivos en contraposición con otras clases mayores, como las de los sustantivos y los verbos.

El trabajo de Arcos (2009) titulado “Los clasificadores numerales y las clases nominales en ch’ol” trata sobre los sistemas de categorización semántica trazados por los clasificadores numerales, los mensurativos y las clases numerales.

En un estudio posterior y de mayor profundidad y amplitud, Vázquez (2011) presenta una descripción de la gramática de la lengua ch’ol de Tila, Chiapas, en la que explora temas fonológicos, morfológicos y sintácticos desde la perspectiva tipológica contrastiva. Este trabajo representa una contribución importante al estudio de la gramática ch’ol, dado que no se había realizado ninguna investigación de esta naturaleza en esta lengua maya.

Otros estudios lingüísticos sobre el ch'ol son los que ha realizado Coon (2009-2012). Entre sus publicaciones destacan: 'Nominalization and Predicate Fronting: Two Sources of Ergativity' (2009). Este estudio aporta un análisis sobre el patrón de alineamiento ergativo en ch'ol. La misma autora explica el orden básico de las palabras en 'VOS as Predicate Fronting in Ch'ol Mayan' (2010). En 'Prepositions and the Perfective: Deriving Aspect-Based Split Ergativity' (2011) examina la estructura locativa que se utiliza para transmitir información temporal y aspectual en el ch'ol. Así mismo, en 'Classifiers are for numerals, not nouns: Evidence from Mi'gmaq and Ch'ol' (2012), presenta un estudio del sistema de clasificadores numerales del ch'ol.

En suma, estos trabajos de corte lingüístico y antropológico ofrecen una gama de temas que permiten explorar y conocer otros aspectos de la vida de la comunidad ch'ol.

1.5 Metodología

La presente investigación documenta narraciones y experiencias de vida cotidiana, y se sustenta en mi propia experiencia de socialización como miembro de la comunidad de la ranchería Joljamil Grande.

La mayoría de los textos utilizados en este trabajo fueron obtenidos en el trabajo de campo realizado en la comunidad de estudio durante un período de 6 meses en diversas visitas en el año 2011. Se obtuvo un total de 8 horas de grabación en audio y video. Los materiales obtenidos fueron transcritos con el programa Elan y comprenden conversaciones dirigidas sobre temas de socialización del lenguaje e infancia que surgieron en narraciones y conversaciones generadas por mí.

La información recolectada se obtuvo de nueve hablantes de tres generaciones de una familia extendida: abuelos, hijos y nietos. Dichos hablantes me ayudaron a recordar e identificar las narraciones que me contaron mis abuelos en mi niñez. Los eventos narrativos con estas familias dieron inicio a través de conversaciones dirigidas en las que les hice preguntas basadas en mi propia experiencia de socialización.

Estos eventos narrativos permitieron recolectar una serie de narraciones, historias de vida y enseñanzas. Mis comentarios y preguntas siguieron una serie de tópicos generales y específicos con el objetivo de guiar a los participantes a expresar sus puntos de vista sobre sus experiencias de socialización. Empezamos con tópicos generales (1-4) y luego con

preguntas específicas sobre recomendaciones en cuanto a alimentos, prácticas de la vida cotidiana, flora y fauna de la región y creencias tradicionales. A continuación enlisto algunas de las preguntas que sirvieron como ejes para la generación de las narraciones:

1.- *Awom asubeñoñ chuki tyi ikäñtyesañetyob atyaty añá'älob*

'¿Quiere platicarme las enseñanzas que aprendió de sus padres?'

2.- *¿Chuki k'ajal acha'añ che'ta' kajiyety tyi kolel?*

'¿Qué es lo que se acuerda de su infancia?'

3.- *Subeñoñ bajche'tsa' ikäñtyesañetyob wajali.*

'Platíqueme cómo fue educado (cómo “lo enseñaron”) antes.'

4.- *¿Chuki itya'ñob tyi isubeñetyob tsa'bä ikoltyañety cha'añ awe'etyel o chuk tyak ma'añop bajche'ma' amel awe'e'tyel?*

'¿Le contaron historias o algunas narraciones que le ayudaron para que mejorara su trabajo o para que aprendiera más cosas de la vida?'

5.- *¿Chuki k'ajal acha'añ tsa'bä ibäk'tyesañety o baki tsa'majliyetu baki bábäk'eñbä?*

'¿Qué se acuerda de lo que le haya asustado o dónde haya estado en peligro?'

6.- *¿Bajche'yom mi ipäjk'el ili ixim, ili bu'ul o yañtyakbä mi laapäjk'el ila tyi laktumal?*

'¿Cómo se debe sembrar el maíz, el frijol y los diferentes cultivos que se siembra en esta región?'

7.- *Che'mi lapäk ili bu'ul, ¿chuk tyi ikäñtyesa mi lakmelbeñ?*

'Así cuando se siembra el frijol, ¿qué cuidados se debe hacer?'

8.-¿*Che' mi lakpäk' ili ixim chuki tyi ikäñtyesa yom mi lajkäk'eñ cha'añ mi iyäk' uts'aty iwuty? ¿Mi la amelbeñ iyofrenda lum o mi lak'el uj, o chuki mi lak'ux che' woli lakchaleñ pak'?*

'Así para la siembra del maíz, ¿cuáles son los cuidados que se le debe dar para tener una cosecha? ¿Le hace algunas ofrendas a la tierra o se ve la posición de la luna, y se debe de comer cualquier cosa cuando se está sembrando?'

9.-¿*Ixku jatyety chuki k'ajal acha'añ, ¿chuki mach mi imejlel ik'uxob xixikob che' añob iyalobil?*

'Y tú de lo que te acuerdas, ¿qué es malo que coman las mujeres cuando están embarazadas o cuando están recién aliviadas?'

10.-¿*Chuki mañik mi imejlel ik'uxob xch'ityoñob?*

'¿Qué no deben comer los niños?'

11.-¿*Jatyety ma' akäñ chuki mi ichaleñob che' mi ik'uxob ixi iñej ña' muty, yik'oty ixi lojbä añ bä iwuty? ¿Chuki mi lakchaleñ?*

'¿Tú conoces la historia cuando comen la cola de las gallinas, o las frutas que son gemelas? ¿Qué nos pasa?'

12.-¿*Añ awubi acha'añ chuki mi ichaleñob jiñi lakpi'ilob mu'bu ixujch'iñob ixi tyumuty icha'añob yambä lakpi'ilob chuki mi ichaleñob?*

'¿Ha escuchado qué sucede con las personas que roban los huevos de sus vecinos? ¿Qué sucede?'

13.-¿*Akänä acha'añ mi mach weñik mi ik'utyiñtyel jiñi ch'ilim? ¿chuki mi lakcha'leñ?*

'¿Conoces tú si no es bueno comer el pinole? ¿Qué nos pasa?'

14.-¿*Chukityak mañik mi lakmejlel lajk'ux ibäk'tyal lakña' muty chuki mi lakchaleñ?*

'¿Qué partes de la gallina es malo comer y qué nos pasa?'

15.-¿*Bajche' mi imeltyakob tyañ wajali y chuki añ ijisilel che' mi iwujtyañob?*

'¿Cómo hacían la cal antes y qué de malo tiene cuando la soplan?'

16.-¿*Añ isumlel che' mi itsikob lakpi'lob jiñi ek' mi ityilel kabäl iyalobilob?*

'¿Es cierto que las personas cuando cuentan las estrellas llegan a tener muchos hijos?'

17.-¿*Ma' akãñ jiñi mi iyälob che' jiñi lakpi'lob mi ityuk'ob jiñi iyol alaxax chuki mi icha'leñob?*

'¿Conoce esa historia que dicen las personas sobre las consecuencias de cortar las primeras frutas de los árboles (naranja)? ¿Qué les pasa?'

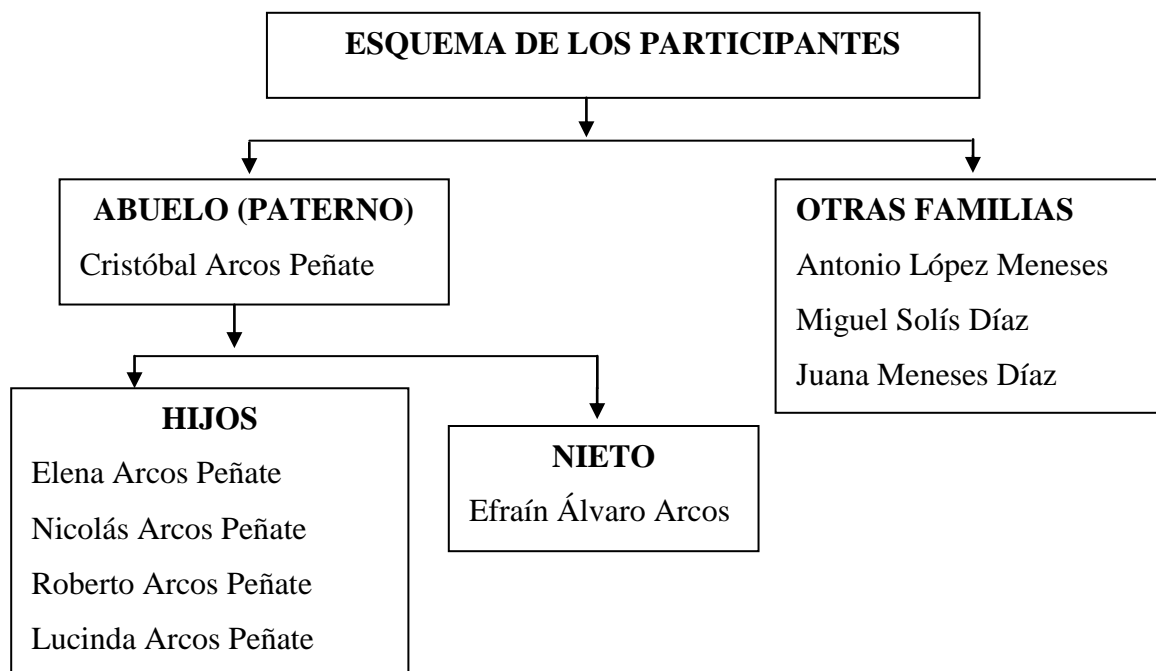
Lo anterior es una muestra de las preguntas que sirvieron de sustento inicial para mi investigación y a partir de ellas se generaron nuevas narraciones de socialización en mis conversaciones con varios miembros de mi familia. Estas preguntas se utilizaron para generar el evento narrativo “de socialización” en el que los miembros de mi familia abundaron y profundizaron sobre los tópicos de cada pregunta. Estos tópicos fueron producto de mi propia reflexión autobiográfica respecto a mi experiencia de socialización en la comunidad de estudio. En los diálogos se generaron diversas narraciones y nuevos tópicos que sirvieron para ampliar la base de conocimientos de mi propia experiencia y de la de los otros miembros de la familia de estudio. Este material fue la base de la presente investigación. En el apéndice incluido al final de la tesis presento una muestra de diversas narraciones en su forma completa.

1.6 Las familias del estudio

Para la realización de este trabajo de investigación me acerqué a nueve familias y entrevisté a un miembro de cada una de ellas, buscando que estuvieran representadas en mi muestra tres generaciones: abuelo (1G: primera generación), hijos (2G: segunda generación) y un nieto (3G: tercera generación). Los seis miembros de la familia Arcos Peñate pertenecen a un mismo núcleo familiar, el de mi familia paterna. Los otros tres participantes son miembros de mi familia materna pero no corresponden a un mismo núcleo familiar:

Antonio es mi abuelo materno (1G), Miguel es su yerno (2G) y Juana es una tía de mi madre (1G).

Esquema 1. Participantes en el estudio



A continuación presento información general de cada uno de los participantes con una fotografía para identificarlos.

(i) Cristóbal Arcos Peñate



Cristóbal Arcos Peñate³ (Foto de Dalia Arcos 2011).

Cristóbal Arcos Peñate (1G) es mi abuelo, y el padre de los participantes de la segunda generación. Es un hablante monolingüe de la lengua ch'ol. Nació en la ranhería Joljamil Grande el 10 de marzo de 1918, tiene 95 años y es padre de 12 hijos. La mayoría de sus hijas viven en la misma ranhería, no así sus hijos varones. Uno de ellos vive en el municipio de Tumbalá con su familia, el otro vive en Yajalón con su esposa y sus cuatro hijos y el mayor vive en Cancún, Quintana Roo, con su esposa, hijos y nietos.

Cristóbal Arcos Peñate es hijo único. Nunca asistió a la escuela, no sabe leer ni escribir. Hasta hace poco se dedicaba a las labores del campo, como el cultivo de maíz, café y productos de mediana producción para autoconsumo, como cítricos (limón, naranjas, limas, toronjas), plátano, chayote, camotes, mangos y *kakate*'. Actualmente ya no se dedica a estos trabajos porque sus condiciones físicas ya no se lo permiten. Vive en una casita muy pequeña y es ahí donde obtuve las narraciones con las que contribuyó para esta investigación.

³Las fotos (i-ix). Los nombres originales de los narradores fueron autorizados para los fines de esta tesis.

(ii) Elena Arcos Peñate



Elena Arcos Peñate (Foto de Dalia Arcos 2011).

Elena Arcos Peñate (2G) es hablante monolingüe de la lengua ch'ol. Nació en la ranchería Joljamil Grande el 29 de diciembre de 1953 y tiene 60 años. Nunca tuvo acceso a la escuela, por lo que no sabe leer ni escribir. Realiza el trabajo de partera y dice que ser partera fue un don que obtuvo gracias a un sueño, donde vio que su mamá le otorgaba un pañuelo blanco como símbolo de ser receptora de dicho don que solo lleva a cabo con sus hijas y sus nueras. Ella conoce mucho de los saberes orales de su entorno social, por lo que además de sus actividades como partera ofrece enseñanzas tradicionales sobre la alimentación de los bebés y los niños "mayorcitos" y sobre los cuidados que debe recibir la madre después del parto. De igual manera, nos habla de los consejos y las advertencias que recibió de sus padres y nos comparte algunos sueños que ha tenido y que han sido determinantes en su vida.

Además de ser partera, Elena se desempeña como ama de casa. Se dedica también a la siembra de diversos cultivos como verduras y frutos, y a la crianza de aves de corral, como pollos, patos y guajolotes. En la temporada de cosecha de maíz y de café ayuda a su esposo en la recolección de los frutos.

(iii) Nicolás Arcos Peñate



Nicolás Arcos Peñate (Foto de Dalia Arcos 2011).

Nicolás Arcos Peñate (2G) nació en la ranhería Joljamil Grande el 10 de noviembre de 1959 y tiene 54 años. Hasta los 7 años fue monolingüe en la lengua ch'ol y posteriormente aprendió a hablar español al realizar sus estudios, durante unos años en la ranhería Joljamil Grande y posteriormente en Tumbalá, Chiapas. Desde temprana edad decidió no vivir con sus padres porque quería seguir estudiando. Nicolás llevó a cabo sus estudios en la normal para profesores de nivel básico. Tiene una familia con cuatro hijos, todos profesionistas. A pesar de que no se dedicó al campo y a las labores de la comunidad, aprendió durante su infancia muchos conocimientos que sus padres le inculcaron y es lo que hoy nos comparte en sus narraciones sobre experiencias de vida, sobre sus representaciones culturales y sobre sus saberes de vida cotidiana. Fue docente de educación primaria en comunidades alejadas de Tumbalá y posteriormente en el propio municipio de Tumbalá y en el de Yajalón. Ocupó el cargo de director en el municipio de Chilón, donde completó treinta y dos años de trabajo en la educación.

Actualmente es profesor jubilado y se dedica a actividades religiosas, predicando en diversas comunidades. En sus ratos libres, siembra, con la ayuda de sus trabajadores, maíz y frijol en la tierra que le obsequiaron sus padres y cosecha también el café que se da cada año.

(iv) Roberto Arcos Peñate



Roberto Arcos Peñate (Foto de Dalia Arcos 2011).

Roberto Arcos Peñate (2G) nació en la ranchería Joljamil Grande el 09 de junio de 1963 y tiene 50 años. Tiene estudios de nivel básico y es hablante bilingüe de la lengua ch'ol y del español. La mayor parte de su vida ha vivido en Joljamil Grande, por lo que en cada una de sus narrativas refleja enseñanzas recibidas de sus antepasados y de sus padres. Siembra verduras, maíz y frijol y cosecha café en la temporada.

Roberto se ha dedicado a la medicina tradicional, apoyando a las personas de la ranchería, por lo que en sus narrativas habla de las plantas medicinales para la cura de los males. Además, relata sus experiencias de vida y sus creencias y transmite enseñanzas tradicionales.

(v) Lucinda Arcos Peñate



Lucinda Arcos Peñate (Foto de Dalia Arcos 2011).

Lucinda Arcos Peñate (2G) es la última hija de la familia Arcos Peñate. Nació en la ranchería Joljamil Grande el 26 de junio de 1966 y tiene 47 años. Es monolingüe en lengua ch'ol. Vivió pocos años con sus padres porque a temprana edad formó su propia familia. Actualmente vive en la misma ranchería donde viven sus padres, tiene dos hijos y nieto en edad preescolar. No sabe leer ni escribir. Nos ofreció diversas narraciones, como su historia de vida y los consejos y advertencias que le fueron dados de parte de su madre. Ella cuenta que le han servido para educar de igual manera a sus hijos y a su nieto.

Lucinda realiza muchas actividades domésticas, además de labores del campo, sembrando diversos cultivos, como chayotes, verduras y maíz y cosechando café en la temporada. Se dedica también al negocio de la venta de pan en la ranchería en donde vive y para complementar su ingreso realiza actividades de costura, confeccionando ropa para las mujeres del lugar.

(vi) Efraín Álvaro Arcos



Efraín Álvaro Arcos (Foto de Dalia Arcos 2011).

Efraín Álvaro Arcos (3G) es hablante bilingüe de la lengua ch'ol y del español. Vive en la ranchería Joljamil Grande, nació el 13 de junio de 1980, tiene 33 años y es padre de tres hijas. Durante su infancia estuvo muy cerca de sus abuelos, por lo que en sus narraciones refleja muchas de sus enseñanzas. También cuenta su historia de vida, relatando cómo vivió en sus tiempos de niño y de adolescente.

Efraín se dedica a las labores del campo, cultivando el maíz y el café. También tiene un pequeño negocio de fuegos artificiales. Además, en las fiestas de las rancherías más cercanas los habitantes contratan sus servicios, ya que él tiene un grupo musical de mariachi.

(vii) Antonio López Meneses



Antonio López Meneses (Foto de Dalia Arcos 2011).

Antonio López Meneses (1G) es hablante bilingüe de la lengua ch'ol y del español. Nació el 17 de octubre de 1933 y tiene 80 años de edad. Sabe leer y escribir. Nos ofreció algunas narrativas que le platicó su abuela, quien se hizo cargo de él cuando quedó huérfano a edad temprana.

Antonio se dedica a las labores del campo, a la cosecha y al cultivo de los productos que se obtienen de la tierra. Cosecha el café en la temporada, siembra maíz, frijol y todo tipo de verduras que se dan en la región. Cosecha, asimismo, cítricos como naranjas, limones, limas, toronjas.

(viii) Juana Meneses Díaz



Juana Meneses Díaz (Foto de Dalia Arcos 2011).

Juana Meneses Díaz (1G) es hablante bilingüe de la lengua ch'ol y del español. Nació el 17 de abril de 1931 y tiene 82 años. Por las situaciones económicas de sus tiempos no tuvo acceso a la escuela. No sabe leer ni escribir y es viuda desde hace mucho tiempo. Quedó sola al cuidado de sus hijos, fungiendo como padre y madre a la vez. En sus narrativas nos ofrece sus conocimientos de partera y algunas sugerencias para cuidar a la madre y al bebé. También narra sobre los cuidados que se le debe dar a todo lo que se siembra y sobre los sueños.

En los años de su juventud Juana Meneses Díaz se dedicó al campo en la compañía de su esposo, sembrando y cosechando los diversos cultivos que produce la tierra. Después del fallecimiento de su esposo se dedicó a la venta de medicina para poder mantener a sus hijos. Actualmente, por la edad que tiene, vive del apoyo económico del gobierno estatal y federal.

(ix) Miguel Solís Díaz



Miguel Solís Díaz (Foto de Dalia Arcos 2011).

Miguel Solís Díaz (2G) es monolingüe en la lengua ch'ol. Nació en la ranchería Joljamil Grande el 20 de agosto de 1964 y tiene 49 años. Es padre de dos hijos y tiene un nieto. Nos ofrece diversas enseñanzas que son parte de la vida ch'ol en Joljamil Grande.

Las actividades de Miguel Solís Díaz están basadas en la venta de pan en la misma ranchería. Se dedica poco a las labores de campo, solo de vez en cuando va al terreno donde tiene su cafetal, cuyo producto cosecha cada año.

Cuadro 1. Resumen de los participantes

NOMBRE	EDAD	CONOCIMIENTO LINGÜISTICO (MONOLINGÜE-BILINGÜE)	ACTIVIDAD PROFESIONAL
Cristóbal Arcos Peñate	95 años	Monolingüe	Campesino
Elena Arcos Peñate	60 años	Monolingüe	Ama de casa y partera
Nicolás Arcos Peñate	54 años	Bilingüe	Profesor jubilado
Roberto Arcos Peñate	50 años	Bilingüe	Campesino y curandero
Lucinda Arcos Peñate	47 años	Monolingüe	Ama de casa
Efraín Álvaro Arcos	33 años	Bilingüe	Campesino, Comerciante y mariachi
Antonio López Meneses	80 años	Bilingüe	Campesino
Juana Meneses Díaz	82 años	Bilingüe	Ama de casa
Miguel Solís Díaz	49 años	Monolingüe	Comerciante y campesino

1.7 Rasgos tipológicos de la lengua ch'ol

En este apartado se presenta una descripción general de la lengua ch'ol. Iniciaremos ofreciendo el cuadro fonológico, las marcas de persona y pluralidad. Luego pasaremos a dar un panorama sobre el sistema de alineamiento que tiene esta lengua maya, así como sus correlativos en la ergatividad, la ergatividad escindida y el alineamiento agentivo. Posteriormente presentaremos las clases verbales. También se hará referencia a las marcas de aspecto y a los clíticos. Finalmente se enlistarán los sustantivos relacionales y oblicuos y la oración relativa.

1.7.1 Cuadro fonológico del ch'ol

La lengua ch'ol presenta 20 consonantes y 6 vocales. Las veinte consonantes se ilustran en el cuadro que sigue:

Cuadro 2. Consonantes del ch'ol

Consonantes	Bilabial	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Glotal
Fricativas		s	ʃ			h
Africadas simples		t̪	t̪ʃ			
Africadas glotalizadas		t̪ʰ	t̪ʃʰ			
Oclusivas simples	p b		t̪		k	ʔ
Oclusivas glotalizadas	pʰ		t̪ʰ		kʰ	
Nasales		m		ɲ		
Lateral líquida		l				
Aproximantes		w		y		

Las investigaciones acerca del ch'ol concuerdan en que esta lengua cuenta con seis vocales, cinco de las cuales son similares a las del español, mientras que la sexta presenta una realización alta central. En el cuadro 3 se muestra esta distribución vocálica:

Cuadro 3. Vocales del ch'ol

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	ɨ	u
Media	e		o
Baja		a	

1.7.2 Marcas de persona

El ch'ol, al igual que otras lenguas mayas, tiene dos juegos de marcadores de persona, que se conocen en la lingüística maya como juego A y B. Vázquez (2002:71, 72, 73) dice que el juego A marca el agente de un verbo transitivo y antes de sustantivos marca al poseedor, en tanto que el juego B, también conocido como juego absoluto, marca al paciente en un verbo transitivo y al sujeto de los verbos intransitivos, además de que funciona como sujeto de predicados no verbales. Ambos juegos diferencian persona y número: tres personas para el singular y dos para el plural.

El ch'ol tiene dos plurales en primera persona, el inclusivo y el exclusivo, cuyo uso depende de si el oyente es o no tomado en cuenta en la oración.

Cuadro 4. Los marcadores de los juegos A y B

Singular	Juego A		Juego B
	/-V	/-C	
1sg	k-	k-(k→j/k)	-oñ
2sg	aw-	a-	-ety
3sg	y-	i-	-∅
Plural			
1pl (inclusivo)	-la -lon ~ -lojoñ		-oñla
1pl (exclusivo)			-oñlojoñ

Los marcadores del juego A presentan varias funciones dentro de las cláusulas. En primer lugar, tenemos los que cumplen la función de agente en los verbos transitivos. Mostramos a continuación los que se encuentran antes de vocales en transitivo:

(1) tsa' **aw-il-ä-ø**
PFV A2-ver-VTT-B3
'lo viste'

(2) tyi **y-äl-ä-ø**
PFV A3-decir-VTT-B3
'lo dijo'

Sin embargo, en (3) vemos que el morfema A1 /k-/ alterna con *j-* cuando la marca que lo precede es una consonante oclusiva velar, lo cual está en consonancia con los planteamientos de Vázquez (2002).

Juego A antes de **-k**

(3) tyi **j-k'ux-u-ø**
PFV A1-comer-VTT-B3
'lo comí' (JJVA, 2002:70. TML)

La tercera función del juego A es marcar el número y la persona gramatical del poseedor de los sustantivos. El poseedor en primera persona es *k-* si antecede a una raíz con consonante inicial y para la tercera persona es *iy-* si antecede a una raíz con vocal inicial.

El juego A marca el poseedor de sustantivo

(4) **k-muty**
A1-pollo
'mi pollo'

El juego A (antes de vocal) marca el poseedor de sustantivo

(5) **iy-otyoty**
A3-casa
'su casa'

Los marcadores de persona del juego B parecen sufijados a raíces transitivas e intransitivas. El sujeto del verbo intransitivo se marca igual que el paciente del verbo transitivo, esto es con el juego B. Ver ejemplos.

El juego B marca el sujeto de Vi

(6) tsa' **lets-i-y-oñ**
PFV subir-VTI-EPEN-B1
'subí'

El juego B marca el paciente de Vt

(7) tsa' **a-kolty-a-y-oñ**
PFV A2-ayudar-VTT-EPEN-B1
'me ayudaste'

Como pudimos observar en el ejemplo anterior, el sufijo *-oñ* muestra paciente de primera persona. Las marcas de persona del juego B también se usan como marca de sujeto de predicados no verbales, tanto nominales, (8) y (9), como adjetivales, (10) y (11).

- (8) **ixik-oñ**
mujer-B1
'soy mujer'
- (9) **ixik-ety**
mujer-B2
'eres mujer'
- (10) **jujp'em-oñ**
gorgo-B1
'soy gordo'
- (11) **jujp'em-ety**
gordo-B2
'eres gordo'

1.7.2.1 Plural

Podemos decir que el ch'ol al igual que muchas lenguas con clasificadores numerales, posee sustantivos transnumerales y por lo tanto la lengua tiene un sistema de número general. Estudios realizados por Arcos dice que “las marcas del plural (*-ob*) y (*-tyak*) no presentan obligatoriedad para ningún tipo de sustantivo, ya que es el contexto lo que determina si los referentes son interpretados de manera singular o plural” (2009:97).

Arcos (2009:31) argumenta que “las marcaciones de pluralizador en ch'ol se afijan al sustantivo: (*-o'b*) y (*-tyak*). La segunda marca de plural tiene una lectura indefinida”.

- (12) **oñ wiñik-ob**
bastante hombre-PL
'bastantes hombres.' (MDA) (NAL, 2009:31. TML)
- (13) **ta' majl-i-y-ø-ob wiñik-tyak**
PFV ir-VTI-EPEN-B3-PL hombre-PLINDEF
'se fueron algunos hombres.' (NPM) (NAL, 2009:31. TML)

Otros estudios realizados en el ch'ol de Tila, Martínez (2007:73), sugieren que “las dos marcas de plural (*-o'b*) y (*-tyak*) pueden afijarse a los sustantivos”. De acuerdo a estos estudios, el autor encuentra que “la marca de plural (*-o'b*) es exclusiva para humanos, ya que no puede ocurrir con sustantivos que refieren a animales e inanimados” (2007:73).

En cuanto a estudios hechos de la variante de Tumbalá, Arcos (2007:73) argumenta que “las marcas de plural (-ob) y (-tyak) tienen un comportamiento distinto a Tila, ya que estos morfemas sí ocurren afijados a los distintos tipos de sustantivos”, como se ve en los ejemplos, (-ob) aparece como sufijo con sustantivos con referencia tanto de humanos (14), animales (15), e inanimados (16).

(14) weñ joñtyol-ø=b kaxlañ-**ob** wajal=i
 buen malo-B3=REP ladino-PL antes=CL
 ‘dicen que los ladinos de antes eran bien malos’ (PML) (NAL, 2009:73. TML)

(15) añ-ø chityam-**ob** tyi kaye
 EXIST-B3 puerco-PL PREP calle
 ‘hay puercos en la calle’ (NAA) (NAL, 2009:73. TML)

(16) añ-ø xajlel-**ob** tyi kaye
 EXIST-B3 piedra-PL PREP calle
 ‘hay piedras en la calle’ (NAA) (NAL, 2009:73. TML)

Además, Martínez (2007:38) argumenta que “las marcas de plural (-tyak) que expresan plural indefinido (un subgrupo de la totalidad), coocurre con todo tipo de sustantivos, tanto animados (18), como inanimados (19), y puede aparecer de manera concatenada con el plural (-o’b)”, (2007:39) como en (17 a,b).

Humanos

(17) a ya’ tyi majl-i-y-o’ aläl-**tyak**
 ahí PFV ir-VTI-EPEN-PL3 niños-PLINDEF
 ‘ahí se fueron algunos niños’ {T32/L129}Mod. (VMC, 2007:39. TML)

b ya’ tyi majl-i-y-o’ aläl-**o’-tyak**
 ahí PFV ir-VTI-EPEN-PL3 niños-PL3-PLINDEF
 ‘ahí se fueron los niños’ (VMC, 2007:39. TML)

Animados

(18) puru ts’i’-**tyak** tyi chäm-i-ø
 puro perro-PLINDEF PFV morir-VTI-B3
 ‘se murieron puros perros’ (VMC, 2007:39. TML)

Inanimados

(19) ñoj ka’bäl-ø wutye’-**tyak** tyi cholel
 INT muchos-B3 fruta-PLINDEF PREP milpa
 ‘hay muchas frutas en la milpa’ (VMC, 2007:39. TML)

De acuerdo a esta particularidad, argumentamos que en esta lengua encontramos marcas de plural para el juego A y el juego B. Los que se ejemplifican son los que tienen

marcación de primera persona del plural: el que incluye al oyente (inclusivo) y el que lo excluye (exclusivo). Así mismo explicamos el plural de tercera persona que tiene coocurrencia con el juego A, y que aparece siempre después de la raíz verbal, (-*ob*), también se mencionó el plural indefinido (-*tyak*). En el siguiente ejemplo vemos que *-la* es el plural de la primera persona (inclusivo). Ver ejemplo.

Plural inclusivo de juego A

- (20) tyi **k-mek'-e-ø=la**
 PFV A1-abrazar-VTT-B3=1PLINC
 'lo abrazamos (INC)' (JJVA, 2002:74. TML)

El juego A, también ocurre con la marca de plural exclusivo, presenta dos alomorfos en variación libre: *-lojoñ* y *-loñ*. El primero se presenta como un sufijo y el último como clítico. (Vázquez, 2002:76). Ver ejemplos.

Plural de A1 (EXC)

- (21) tsa' j-koltya-ø-**loñ**
 PFV A1-ayudar-B3-1PLEXC
 'nosotros lo ayudamos'

Plural de A1 (EXC)

- (22) tsa' j-koltya-ø-**lojoñ**
 PFV A1-ayudar-B3-1PLEXC
 'nosotros lo ayudamos'

El juego B, también presenta marcas de persona en inclusivo y exclusivo. El sufijo *-la* es la marca de plural de primera persona inclusivo (23a), como para segunda persona (23b).

Plural de B1 (INC)

- (23) a tyi y-il-ä-y-**oñ-la**
 PFV A3-ver-SUF-EPEN-B1-PL (INC)
 'él nos vio (INC)' (JJVA, 2002:78. TML)

Plural de B2

- b tyi y-il-ä-y-ety-**la**
 PFV A3-ver-SUF-EPEN-B2-PL
 'él los vio a ustedes' (JJVA, 2002:78. TML)

1.7.3 Sistema de alineamiento

La lengua ch'ol presenta tres tipos de alineamiento: el ergativo, la ergatividad escindida y el agentivo. El alineamiento ergativo ocurre en aspecto perfectivo, en tanto la ergatividad escindida ocurre en aspecto imperfectivo y el alineamiento agentivo involucra volicionalidad del sujeto.

1.7.3.1 La ergatividad en ch'ol

Dixon (1994:1-69) argumenta que una lengua con alineamiento ergativo trata de la misma manera al paciente de un verbo transitivo y al sujeto de un verbo intransitivo, mientras que el agente del verbo transitivo se marca de manera diferente. El ch'ol presenta este tipo de alineamiento en construcciones de aspecto perfectivo. En (24a) el sujeto de verbo intransitivo marcado con *-oñ* y es la misma marca que indica el paciente de verbo transitivo en (24b), en tanto que el agente de un verbo transitivo se marca con un elemento del juego A, como en (24c).

- (24) a tsa' ñum-i-y-oñ
PFV pasar-VTI-EPEN-B1
'pasé'
- b tsa' a-mil-i-y-oñ
PFV A2-ahorcar-VTT-EPEN-B1
'me ahorcaste'
- c tsa' k-chok-o-y-ety
PFV A1-tirar-VTT-EPEN-B2
'te tiré'

1.7.3.2 La ergatividad escindida en ch'ol

De acuerdo con Dixon (1994:1-69), el patrón nominativo-acusativo tiene lugar cuando el sujeto de la cláusula intransitiva es tratado de la misma manera que el agente de la cláusula transitiva y de forma diferente al objeto del verbo transitivo.

En ch'ol este tipo de alineamiento ocurre en imperfectivo. En (25a) el agente en segunda persona de verbo transitivo se marca de manera igual que la segunda persona sujeto del intransitivo, (25b), mientras que el paciente en segunda persona de verbo transitivo se marca de manera diferente, (25c).

- (25) a mi **a-kuch-oñ**
 IMPFV A2-cargar-B1
 ‘me cargas’
- b mi **a-lok’-el**
 IMPFV A2-subir-SUF
 ‘sales’
- c mi **j-koltyañ-ety**
 IMPFV A1-ayudar-B2
 ‘te ayudo’

1.7.3.3 Alineamiento agentivo

Además de presentar tanto alineamiento ergativo como ergatividad escindida, el ch’ol es una lengua agentiva (Gutiérrez Sánchez, 2004:164). En este tipo de alineamiento se requiere del verbo ligero *cha’l* ‘hacer’ para flexionar la marca de persona (26a). En este tipo de construcciones el sujeto siempre se marca mediante el juego A, el mismo juego que sirve para indicar el sujeto de un verbo transitivo. El verbo agentivo no puede tomar directamente la marca del sujeto, como se puede ver en la agramaticalidad de (26b).

Sujeto de verbo agentivo marcado con juego A

- (26) a mi **k-cha’l-eñ-ø** oñ-el
 IMPFV A1-hacer-SUF-B3 gritar-SUF
 ‘grito’
- b *mi **k-oñ-el**
 IMPFV A1-gritar-SUF
 (Lectura buscada: ‘mi gritar’)

En resumen, la morfología verbal del ch’ol muestra que esta lengua tiene un patrón de marcación ergativo con escisión en el imperfectivo y a la vez tiene propiedades de una lengua agentiva.

1.7.4 Marcación en el núcleo

El ch’ol, “es una lengua de marcación en el núcleo y la cláusula no requiere de las FFNN dependientes” (Nichols 1986, citado en Arcos, 2009:13). De acuerdo a los estudios de Nichols, entendemos que los argumentos centrales no se presentan de manera obligatoria por medio de FFNN externas. En los ejemplos (27), (28) y (29) los nominales no se encuentran explícitos, pero si mediante flexiones pronominales, como en los siguientes ejemplos.

Ausencia de FN sujeto de verbo agentivo

(27) tyi i=cha'l-e-ø k'ay _____^S sajmäl
 PFV A3-hacer-VTT-B3 cantar hoy
 'hoy cantó' (FAAM) (NAL, 2009:13. TML)

Ausencia de FN sujeto de verbo no agentivo

(28) ta' chujk-i-y-ø-ob _____^S tyäl-el-tyak
 PFV agarrar+PAS-VTT-EPEN-B3-PL venir-NF-PLINDEF
 'fueron traídos (en la mano)' (SAC) (NAL, 2009:13. TML)⁴

Ausencia de FN agente y de FN objeto primario

(29) mi i-jats'-ø-ob _____^{AGT} _____^{OP}
 IMPFV A3-golpear-B3-PL
 'lo golpean' (KOV) (NAL, 2009:13. TML)

En los verbos transitivos se requiere de dos actantes que necesitan ser marcados morfológicamente, como en el ejemplo (30). En este ejemplo se observa que la marcación se da en el núcleo: el agente de primera persona singular se indica con *j-* y el objeto de segunda persona singular con *-ety*.

(30) tsa' j-kolty-ä-y-ety
 PFV A1-ayudar-VTT-EPEN-B2
 'te ayudé'

1.7.5 Orden de los constituyentes

El ch'ol, al igual que la mayoría de las lenguas mayas, tiene el orden flexible VOS. Los argumentos centrales de los verbos intransitivos y transitivos le siguen al verbo y pueden alterarse por cuestiones de topicalización.

En el siguiente ejemplo, el orden de los constituyentes es Verbo - Objeto – Sujeto:

Orden VOS

(31) tyi i-k'el-ø-e alob x-ch'ok
 PFV A3-ver-B3-SUF niño CLN-niña
 'la niña vio al niño'

De acuerdo a Vázquez (2002:185), tomando como base las oraciones más neutrales en cuanto a contexto especial, podemos afirmar que esta lengua maya tiene un orden con verbo inicial (VOS). Otros órdenes obedecen a contextos especiales. En (32a) se observa una interpretación diferente en este mismo contexto, mientras que (32b) no es posible.

⁴ Este ejemplo fue tomado de la tesis de maestría en Lingüística Indoamericana de Nicolás Arcos López, 2009.

Orden VOS

(32) a mi i-jats'-∅ wiñik x-ixik
IMPFV A3-golpear-B3 hombre CLN-mujer
'la mujer golpea al hombre' (JJVA, 2002:185. TML)

b * 'el hombre golpea a la mujer' (orden VSO) (JJVA, 2002:185. TML)

Este orden VOS puede cambiar por topicalización; es decir que el sujeto o el objeto puede adelantarse ubicándose en la posición inicial, tomando un orden SVO u OVS. En el ejemplo (33a) el sujeto esta topicalizado (se encuentra en la posición inicial y por lo tanto no se puede tomar como paciente) y en (33b) el objeto se encuentra topicalizado (por la posición, el objeto no se puede interpretar como sujeto) (2002:185).

Orden SVO

(33) a li x-ixik mi i-jats'-∅ wiñik
DET CLN-mujer IMPFV A3-golpear-B3 hombre
'la mujer golpea al hombre'
* 'el hombre golpea a la mujer' (orden OVS) (JJVA, 2002:185. TML)

Orden OVS

b wiñik mi i-jats'-∅ li x-ixik
hombre IMPFV A3-golpear-B3 DET CLN-mujer
'la mujer golpea al hombre'
* 'el hombre golpea a la mujer' (orden SVO) (JJVA, 2002:185. TML)

Hay que enfatizar que la definitud del sujeto o del objeto es muy importante en el establecimiento del orden básico en el ch'ol. En este sentido, en el ejemplo anterior (33a) esperaríamos que S fuera definido para evitar confusiones en su interpretación. En esta lengua, la definitud de los participantes la puede marcar el determinante *li* (solamente en la variante de Tila), los numerales, los demostrativos y el pronombre libre de tercera persona.

1.7.6 Posesión

En el ch'ol se encuentran “la mayoría de las correlaciones estructurales de las lenguas VO” (Greenberg 1966; Lehmann 1973; Dryer 1992, citados en Arcos, 2009:12). Por ejemplo, la FN poseída aparece antes de la FN poseedora, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

El poseedor va después del poseído

(34) a iy-otyoty x-María
A3-casa CLN-María
'la casa de María'

- b *x-María iy-otyoty
 CLN-María A3-casa
 (Lectura buscada: ‘de María la casa’)

1.7.7 Clases verbales

En la lengua ch’ol existen tres tipos de verbos, los verbos intransitivos, transitivos y ditransitivos. Los verbos intransitivos se subdividen en agentivos y no agentivos y solo requieren de un argumento. Los verbos transitivos requieren de dos argumentos que son flexionados en la raíz o base verbal. En tanto que los ditransitivos son verbos que requieren de tres argumentos pero el verbo requiere de un sufijo aplicativo que se encuentra en concordancia con el tercer participante⁵.

Gutiérrez dice que

los predicados intransitivos se pueden dividir en dos clases mayores, los agentivos y los no agentivos. Los verbos intransitivos agentivos, siempre comparecen con un verbo ligero (*cha’l*) que lleva la flexión aspectual y de persona. Los predicados intransitivos agentivos se pueden distinguir porque necesitan del verbo ligero para flexionarse, mientras que el verbo léxico no recibe ninguna marcación (2004:184).

Los verbos intransitivos agentivos, como a continuación veremos, siempre comparecen con un verbo ligero (*cha’l*) que lleva flexión aspectual y de persona. El ejemplo (35) expresa la estructura de las construcciones agentivas, cabe notar que sin verbo ligero la construcción resulta agramatical, como en (36).

ASP JA-VLF-SUFIJO: DE: ESTATUS-JB VERBO: LÉXICO

- (35) ta’ i-cha’l-e-ø e’ty-el
 PFV A3-hacer-SEVTDPFV-B3 trabajo-SUF
 ‘él trabajó’ (PGS, 2004:185. TML)

⁵ En maya yucateco parece compartir las mismas características del ch’ol, Vapnarsky (2006:74-76) reporta la presencia de predicados verbales: los transitivos con marcadores de dos personas y los intransitivos con marcadores de persona única. Los verbos transitivos marcan su agente con juego A, y el sujeto (paciente) con juego B, los intransitivos en el aspecto incompletivo, los sujetos se marcan con el juego A más que B. Éstos tienen el mismo nivel de comportamiento que el ch’ol en cuanto a las marcas de persona gramatical.

Los verbos intransitivos agentivos sin verbo ligero.

- (36) *tyi k-ajñ-el
 PFV A1-correr-SUF
 (Lectura buscada: ‘corrí’) (PGS, 2004: 185. TML)

Gutiérrez afirma que los predicados no agentivos, a diferencia de los predicados agentivos, “no pueden aparecer en la construcción con verbo ligero, ni ser marcados con el juego A en imperfectivo” (2004:194). En (37a) el verbo intransitivo no agentivo *chäm* ‘morir’ aparece marcando al sujeto con juego B en perfectivo. El mismo verbo con juego A en perfectivo es agramatical, como en (37b). La construcción con verbo ligero también resulta agramatical, como en (37c).

- (37) a tyi chäm-i-y-oñ
 PFV morir-VTI-EPEN-B1
 ‘me morí’ (PGS, 2004:194. TML)
- b * tyi k-chäm-i
 PFV A1-morir-VTI
 (Lectura buscada: ‘me morí’) (PGS, 2004:194. TML)
- c * tyi k-cha’l-e-ø chäm-el
 PFV A1-hacer-SEVTDPFV-B3 morir-SUF
 (Lectura buscada: ‘me morí’) (PGS, 2004:194. TML)

De acuerdo con Gutiérrez, “los predicados intransitivos no agentivos se caracterizan porque marcan su sujeto con marcadores de persona del juego B en perfectivo y porque no reciben el verbo ligero *cha’l*” (2004:197), lo cual se vio en (37a).

Por otra parte, los predicados transitivos del ch’ol se presentan en una construcción monosilábica: CVC es el patrón silábico más común. De acuerdo con Vázquez, “la transitividad se manifiesta con el empleo de los dos conjuntos de marcadores de persona. Se organizan en raíces que tienen la terminación *s, x, j*; las que no tienen terminación *s, x, j*; y las que toman los sufijos *-V/-Vñ*” (2002:48).

La propiedad más destacable de los verbos transitivos con terminación *s, x, j* es la presencia de los dos conjuntos de marcadores de persona en el verbo: el juego A marca al agente y el juego B al paciente. En el siguiente ejemplo aparece una raíz con terminación *s*:

Juego A y juego B Vt con terminación s

- (38) mi **i-mos-oñ** x-ixik
 IMPFV A3-tapar-B1 CLN-mujer
 ‘la mujer me tapa (p.ej: con cobija)’ (JJVA, 2002:48. TML)

Los verbos transitivos en el perfectivo toman una vocal temática diferente a la de los intransitivos. La vocal temática de los transitivos es armónica con la vocal de la raíz, seguida de una -y epentética.

Vocal temática –a en armonía con la raíz

- (39) tyi **a-baj-a-y-oñ**
 PFV A2-clavar-VTT-EPEN-B1
 ‘me clavaste’ (JJVA, 2002:49. TML)

Las raíces transitivas con una terminación diferente a s, x, j poseen básicamente las mismas propiedades descritas en (38), (39). Véase en (40a) es una construcción activa transitiva, en (40b) es pasiva en perfectivo y en (40c) es pasiva en imperfectivo. Nótese que en el imperfectivo el sujeto se marca con el juego A (40c) y en el perfectivo con juego B (40b).

Vt con terminación diferente a s, x, j

- (40) a mi **i-mek'-oñ** x-ixik
 IMPFV A3-abrazar-B1 CLN-mujer
 ‘la mujer me abraza’ (JJVA, 2002:54. TML)

Marca de pasiva en el perfectivo

- b tyi **mej'k'-i-oñ** (tyi x-ixik)
 PFV abrazar+PAS-VTT-B1 (PREP CLN-mujer)
 ‘fui abrazado (por la mujer) (JJVA, 2002:54. TML)

Marca de pasiva en el imperfectivo

- c mi **k-mej'k'-el** (tyi x-ixik)
 IMPFV A1-abrazar+PAS-SUF (PREP CLN-mujer)
 ‘fui abrazado (por la mujer) (JJVA, 2002:54. TML)

El ch'ol es una lengua de objeto directo como de objeto primario. Como objeto directo, trata al paciente de los transitivos igual que al paciente de las construcciones con dos objetos, en el sentido que estos dos objetos aparecen marcados en el verbo con marcas de persona del juego absoluto. El tercer participante se manifiesta como un argumento oblicuo marcado con la preposición *cha'añ*.

(41) a 2do argumento con OD

mi	k-māñ-∅	muty
IMPFV	A1-comprar-B3	pollo

‘compro pollo’

b 3er argumento con OI

mi	k-māñ-∅	muty	cha’añ	ch’ityoñ
IMPFV	A1-comprar-B3	pollo	PREP	niño

‘compro pollo para el niño’

El uso del aplicativo *-b* hace que las cláusulas sean de objeto primario. En (42a) podemos ver que el paciente se presenta con la marca de absoluto, en tanto en (42b) es el tercer participante el que se expresa con la marca de absoluto mientras que el paciente no se marca en el verbo. El recipiente de esta cláusula es el objeto primario, y el paciente el objeto secundario.

Aplicativo-b

(42) a tyi **k-päy-ä-y-ety** tyälel
 PFV A1-llamar-VTT-EPEN-B3 DIR:acá
 ‘te traje’ (PGS, 2004:25. TML)

b tyi k-päy-**b-ety** tyäl-el juñ-kojty ts’i’
 PFV A1-recibir-APL-B2 venir-NF uno-CLNUM perro
 ‘te traje un perro’ (PGS, 2004:25. TML)

En tanto, Vázquez dice que “en ch’ol, *ak’* ‘dar’, es un verbo ditransitivo que no es derivado por el sufijo *-b* cuando mantiene una relación directa con el tercer participante” (2002:278). En (43a) *ak’* mantiene una relación con un sólo objeto y en (43b) el tercer participante aparece como oblicuo y el segundo participante como objeto directo, mientras que en (43c) el tercer participante funciona como objeto primario y el segundo participante como objeto secundario.

El verbo ‘dar’ con dos argumentos

(43) a tyi k-äk’-ä-∅ waj
 PFV A1-dar-SUF-B3 tortilla
 ‘di tortilla’ (JJVA, 2002:278. TML)

El verbo ‘dar’ con el tercer argumento oblicuo

b tyi y-äk’-ä-∅ waj (**cha’añ** **aläl**)
 PFV A3-dar-SUF-B3 tortilla (PREP niño)
 ‘dio tortilla (para el niño)’ (JJVA, 2002:279. TML)

El verbo ‘dar’ con tres argumentos

c tyi k-äk'-ety waj
PFV A1-dar-B2 tortilla
'te di tortilla' (JJVA, 2002:279. TML)

1.7.8 Marcas de aspecto

El ch'ol presenta tres marcas de aspecto: el perfectivo, el imperfectivo y el progresivo. El primero se refiere a la expresión de eventos considerados como acabado o completo, como en (44) y (45); el segundo presenta los eventos como no terminados, como en (46); en el último se enfoca el desarrollo dinámico de un evento, como en (47).

Aspecto perfectivo

(44) tsa' k-chok-o-ø
PFV A1-tirar-VTT-B3
'lo tiré'

(45) tyi majl-i-ø tyi i-rancho x-Pedro
PFV ir-VTI-B3 PREP A3-rancho CLN-Pedro
'Pedro se fue a su rancho'

Aspecto imperfectivo

(46) mi la-k-we'-es-añ-ø
IMPFV PL-A1-mantener-CAUS-SUF-B3
'lo mantenemos'

Aspecto progresivo

(47) woli k-ñatyañ
PROG A1-pensar
'estoy pensando'

Como puede apreciarse en los ejemplos (44) y (45), el perfectivo tiene dos alomorfos, *tsa'* y *tyi*. Cabe aclarar también que el progresivo en Tumbalá es *woli*, como en (47), en Tila *chonkol* y en Sabanilla *yäkel*.

1.7.9 Clíticos

En ch'ol existen tres clases de clíticos. La primera clase la conforman los clíticos de segunda posición, que se pegan a la primera palabra de la frase; entre ellos tenemos los modales y los aspectuales. La segunda clase está compuesta por los clíticos que se posicionan al final de la cláusula. La tercera clase corresponde a los marcadores de primera persona inclusiva y exclusiva.

Los clíticos de segunda posición incluyen el subjuntivo (=ik), el dubitativo (=ka), el aseverativo (=ku), el reportativo o evidencial (=bi)⁶, el predictivo (=me) y el interrogativo (=ba) (Vázquez 2002:160). Estos clíticos se pegan siempre a la primera palabra de la cláusula. Su comportamiento se ejemplifica con el modal interrogativo =ba en los ejemplos (48a) y (48b). La agramaticalidad de (48c) se debe a que dichos clíticos no están alojados en la primera palabra de la cláusula. Cabe aclarar que todos los clíticos de segunda posición se comportan igual que =ba. Por otra parte, en (48d) y (48e) =ba aparece como predicado no verbal

(48) a tsaʔ=**ba** wäy-i-y-ety
 PFV=INT dormir-VTI-EPEN-B2
 ‘¿dormiste?’ (BVS, 2008:24. TML)

b tsaʔ=**ba** a-kʼux-u-ø
 PFV=INT A2-Comer-VTT-B3
 ‘¿lo comiste?’ (BVS, 2008:24. TML)

c *tyi wäy-i-y-ety=**ba**
 PFV dormir-VTI-EPEN-B2=INT
 (Lectura buscada: ‘dormiste’)

d wiñik-ety=**ba**
 hombre-B2=INT
 ‘¿eres hombre?’ (BVS, 2008:24. TML)

e chañ-ety=**ba**
 alto-B2=INT
 ‘¿eres alto?’ (BVS, 2008:24. TML)

En cuanto a los clíticos aspectuales, Vázquez encuentra que “el verbo ch’ol tiene sufijos y clíticos con sentido aspectual; su empleo obedecerá en cierta medida a las clases predicativas” (2002:124).

Los clíticos aspectuales más representativos en ch’ol son =ix ‘ya’ y =tyo ‘todavía’. Éstos se estudiarán en las siguientes líneas.

El clítico =ix ‘ya’, de acuerdo con Vázquez, “aparece después de la marca de persona del juego B en los intransitivos canónicos, raíces posicionales, adjetivas predicativas y sustantivos predicativos. Esta partícula se acompaña de la marca de perfecto

⁶ El análisis de este evidencial o reportativo será explicado en el apartado 3.3.3 del capítulo 3.

-*VI*, que va inmediatamente después de la raíz verbal, excepto en los adjetivos y sustantivos” (2002:127). Esto puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

=*ix* en intransitivo canónico

- (49) a mek'-el-oñ=**ix**
abrazar-PFV-B1=ya
'ya estoy abrazado' (JJVA, 2002:127. TML)

=*ix* en Posicionales

- b wa'-al-oñ=**ix**
pararse-PFV-B1=ya
'ya estoy parado' (JJVA, 2002:127. TML)

=*ix* en Adjetivo Predicativo

- c sāk-ø=**ix**
blanco-B3=ya
'ya está blanco' (JJVA, 2002:128. TML)

=*ix* en Sustantivo Predicativo

- d wiñik-ø=**ix**
hombre-B3=ya
'ya es hombre' (JJVA, 2002:128. TML)

Otro de los clíticos aspectuales es =*tyo* 'todavía', que de acuerdo a Zavala, “acompaña a las formas verbales para indicar acciones que presupone el hablante que sucederá con seguridad pero que para el tiempo no se han efectuado” (1992:73, citado en Vázquez, 2002:129).

Estos clíticos, al igual que =*ix* 'ya', acompañan a los verbos intransitivos canónicos, a las raíces posicionales, a los adjetivos y a los sustantivos, ocupando el mismo lugar dentro de la oración, lo cual se muestra en los siguientes ejemplos:

=*tyo* en Intransitivo Canónico

- (50) a kux-ul-oñ=**tyo**
vivir-PFV-B1=todavía
'todavía vivía'

=*tyo* en Posicionales

- b buch-ul-oñ=**tyo**
sentado-PFV-B1=todavía
'todavía estoy sentado'

=*tyo* en Adjetivos

- c chäk=**tyo**
rojo=todavía
'todavía está rojo'

=*tyo* en Sustantivos
 d ixik=**tyo**
 mujer=todavía
 ‘todavía es mujer’

El segundo tipo de clíticos son los que se encuentran en el final de la cláusula. Vázquez dice que “existe un clítico de entonación que indica el extremo derecho de la cláusula. Comúnmente coocurre con el determinante *li*”⁷ (2011:69). Estos clíticos de entonación aparecen sólo en la variante de Tila⁸:

(51) tsa’=äch=bi majl-i-ø li wiñik=**i**
 PFV=ASEV=REP ir-VTI-B3 DET hombre=CL
 ‘si se fue este hombre’ {070614_6a} (JJVA, 2011:69. TDL)

Por otra parte, el autor afirma que “el enclítico a final de la frase puede aparecer unido a la última palabra de la cláusula” (Vázquez, 2011:261).

(52) kajpe tsa’=bä wejty-u-y-ø=**i**
 café PFV=REL regar-VTT-EPEN-B3=CL
 ‘café que se regó’ {080730_24b} (JJVA, 2011:261. TDL)

(53) ix tyi y-otyoty suts’=**i**
 allá PREP A3-casa murciélagos=CL
 ‘allá en su casa del murciélagos’ {080703_19a} (JJVA, 2011:261. TDL)

Finalmente, el tercer tipo de clíticos son los marcadores de plurales. El juego A, coocurre con clíticos marcadores de primera persona plural (inclusivo y exclusivo) y la segunda plural. En los siguientes ejemplos presentamos los marcadores de juego A que precede a raíces con vocal inicial. Obsérvese que tanto la marca =*la* (de primera inclusivo plural), así como =*loñ* (de exclusivo) subrayan la relevancia de clíticos de segunda posición y fin de frase, como vemos en los ejemplos (54a, b y 55a y b). Vázquez plantea que “Existen varios elementos gramaticales que forman una unidad fonológica, sobre todo con la forma que los precede, los indicadores de plural en la primera persona inclusiva y exclusiva siguen o preceden a la raíz sin cambiar el significado de la construcción. El clítico =*la* también es indicador de plural para la segunda persona” (2011:67-68). Estos planteamientos se ilustran en los siguientes ejemplos (54a y b), tomados de la misma obra

⁷ “there is an intonational clitic that indicates the right edge of the clause. It commonly occurs with the determiner *li*” (Vázquez, 2011:69).

⁸ Estos ejemplos en su versión original están en inglés, pero fueron traducidos al español.

(Vázquez, 2011): El exclusivo tiene el mismo contexto de aparición que el inclusivo, sólo que éste excluye a un tercer participante como se ve en (55a y b).

(54) a **k-otyoty=la**
 A1-casa=PLINC
 ‘nuestra casa (inclusivo)’ (JJVA, 2011:68. TDL)

b **la=k-otyoty**
 PLINC=A1-casa
 ‘nuestra casa (inclusivo)’ (JJVA, 2011:68. TDL)

(55) a **k-otyoty=loñ**
 A1-casa=PLEXC
 ‘nuestra casa (exclusivo)’ (JJVA, 2011:68. TDL)

b **loñ=k-otyoty**
 PLEXC=A1-casa
 ‘nuestra casa (exclusivo)’ (JJVA, 2011:68. TDL)

1.7.10 Sustantivos relacionales

Los sustantivos relacionales en ch’ol son sustantivos que siempre van poseídos. Con más frecuencia se usan sustantivos relacionales para indicar caso gramatical y locativos, muchas veces en combinación con una preposición. Tanto los sustantivos relacionales como las preposiciones preceden a su complemento. El ch’ol tiene dos preposiciones: *tyi* y *cha’añ*. La primera indica funciones locativas, como se ejemplifica en (56), a diferencia de la segunda, que no introduce significados locativos, como se muestra en (57).

(56) **ixi tyi matye’el**
 DEM PREP monte
 ‘allá en ese monte’

(57) **mi i-ch’äm-ob ili muty cha’añ i-k’iñ-ob**
 IMPFV A3-agarran-PL DEM pollo PREP A3-fiesta-PL
 ‘ellos agarran este pollo para sus fiestas’

Los sustantivos relacionales indican la ubicación o las funciones gramaticales en una oración. Algunas relaciones locativas se basan en las partes del cuerpo:

<i>jol</i>	‘cabeza’	<i>i-jol</i>	‘techo’
<i>pam</i>	‘frente’	<i>i-pam</i>	‘arriba’
<i>ñi’</i>	‘nariz’	<i>i-ñi’</i>	‘en la punta’
<i>ok</i>	‘pie’	<i>iy-o k</i>	‘al final’
<i>tyi’</i>	‘boca’	<i>i-tyi</i>	‘en la entrada’

En (58) y (59) los sustantivos relacionales aparecen como sustantivos poseídos y corresponden a partes del cuerpo.

(58) *i-jol* *otyoty*
 A3-SR: cabeza casa
 ‘techo de la casa’

(59) *i-paty* *otyoty*
 A3-SR: espalda casa
 ‘atrás de la casa’

1.7.11 Oblicuos

Vázquez argumenta que

los principales argumentos expresados en las flexiones del verbo opcionalmente hacen referencias cruzadas a frases nominales léxicas. Estos argumentos son el sujeto intransitivo, el agente transitivo y el paciente transitivo, los argumentos no centrales son tratados como adjuntos, precedidos por sustantivos relacionales o preposiciones. Los adjuntos son: comitativo, instrumental, locativo, benefactivo y los agentes de construcción pasiva⁹ (2011:277-278).

⁹“we saw that the main arguments inflected on the verb can optionally cross-reference lexical NPs. These arguments are the intransitive subject, the transitive agent and the transitive patient. As I will show next, non-core arguments are treated as adjuncts, preceded by relational nouns or prepositions. The adjuncts to be discussed in the following sections are: comitativo, instrumental, locative, benefactive, and agents of passive constructions” (Vázquez, 2011:277-278).

Los oblicuos en el ch'ol se marcan con una preposición, como en (60) y (61).

(60) tsa' wäy-i-y-oñ tyi k-wäyib
 PFV dormir-VTI-EPEN-B1 PREP A1-cama
 'me dormí en mi cama'

(61) tsa' majl-i-y-oñ tyi ch'eñ
 PFV ir-VTI-EPEN-B1 PREP cueva
 'me fui en la cueva'

1.7.12 Oración relativa

Las cláusulas relativas en ch'ol se marcan con *bä* y pueden preceder o suceder al sustantivo modificado. En (62) la cláusula relativa va antes del núcleo, pero en (63) aparece después de éste.

(62) tsa' majl-i-∅ ili [tsa'=bä k-chuk-u] pech
 PFV ir-VTI-B3 DEM PFV=REL A1-agarrar-VTT pato
 'se fue el pato que agarré'

(63) tsa' k-chuk-u-∅ ili chityam [tsa'=bä j-k'el-e]
 PFV A1-agarrar-VTT-B3 DEM cerdo PFV=REL A1-ver-VTI
 'agarré el cerdo que miré'

1.8 Conclusiones

El presente capítulo ofrece un panorama del contexto geográfico, social y lingüístico que caracteriza la comunidad ch'ol donde se llevó a cabo la investigación.

Hemos caracterizado a Joljamil Grande como una ranchería con una economía de autosubsistencia, con niveles bajos de escolaridad y bajos recursos. Notamos también las diferencias religiosas en los miembros de esta comunidad y sus reflejos en la vida social y política.

Como antecedente a la investigaciones hice una presentación sobre los estudios realizados en la región ch'ol, tanto de tipo lingüístico como antropológico. Mientras han crecido de manera importante las investigaciones sobre la descripción de la lengua, no encontré muchos trabajos sobre la antropología de la región, con la excepción de Alejos (1988, 1994, 1999) e Imberton (2002). Algunos trabajos de tesis han abordado temas de socialización y educación, pero, éstos son escasos, por lo que la presente tesis ofrece otro estudio sobre la socialización, la infancia y las normas culturales ch'oles contenidas en las prácticas narrativas cotidianas.

Mi interés está en conocer cómo los ancianos y los adultos de la comunidad llevan a cabo prácticas de educación tradicional informal, donde la interacción oral cubre un papel fundamental en la formación de la persona.

Presenté para este propósito la metodología y los personajes centrales que me permitieron rescatar el material narrativo sobre diversos tópicos que fueron generados de mi propia experiencia de socialización en esta comunidad. Ellos son miembros de mi familia y representantes de tres generaciones de hablantes.

En la última sección ofrecí un esquema general de los rasgos gramaticales de la lengua ch'ol con el fin de ofrecer al lector información básica sobre la naturaleza de esta lengua y comprender mejor los datos que se examinan en los capítulos que conforman la investigación.

Capítulo 2

La socialización del lenguaje y la narrativa de socialización.

2.1 La socialización del lenguaje

La socialización del lenguaje es una línea de investigación en la lingüística antropológica que se ocupa del estudio de la relación entre los estilos culturales y las prácticas comunicativas que ocurren en los procesos de socialización infantil. Ochs y Schieffelin, fundadoras de este enfoque, afirman que “el proceso de adquisición del lenguaje está profundamente afectado por el proceso de convertirse en un miembro competente de la sociedad” (2010 ([1984]:138); por otra parte, “el proceso para convertirse en un miembro competente de la sociedad se realiza, en gran medida, mediante el lenguaje, al adquirir conocimiento de sus funciones, distribución social e interpretaciones en y a través de situaciones socialmente definidas; esto es, por medio de intercambios de lenguaje en situaciones sociales particulares” (2010 ([1984]:138).

En este estudio las autoras describen las interacciones entre cuidadores y bebés que caracterizan la socialización temprana en tres culturas: clase media norteamericana, kaluli y samoana del Pacífico. Su punto central es mostrar las diferencias entre los estilos de socialización y el reconocimiento de la variedad cultural en ellos. Mientras en la clase media norteamericana se sostienen interacciones altamente frecuentes cara a cara con los pequeños, en la cultura samoana y kaluli los pequeños reciben poca comunicación directa y en baja frecuencia. En su estudio de la socialización infantil entre los mayas zinacantecos, de León (1998, 2005, 2012) concuerda con Ochs y Schieffelin en cuanto a la variación cultural en las interacciones con infantes. La autora sostiene que en esta cultura maya los infantes ocupan diversos lugares en la estructura de participación y que aprenden el lenguaje en diversos tipos de interacciones, ya sea como interactantes primarios o como escuchas indirectos.

Garrett y Baquedano argumentan que “los procesos de socialización del lenguaje involucran siempre la reproducción del lenguaje como sistema formal, de las estructuras sociales, del conocimiento y las prácticas culturales”¹⁰ (2002:355-341). En este sentido, es importante subrayar que, de acuerdo con los autores, “la adquisición del lenguaje es mucho

¹⁰ “processes of language socialization always involve reproduction of language as a formal system, of social structures, and of cultural knowledge and practices” (Garrett y Baquedano, 2002:355-341).

más que una cuestión de que el niño aprenda a producir enunciados referenciales bien formados; implica además aprender cómo utilizar el lenguaje de maneras socialmente apropiadas para co-construir contextos sociales significativos y para relacionarse con los demás en actividades culturales relevantes que generen significado”¹¹ (2002:341-342). En este sentido, el lenguaje socializa tanto mediante sus estructuras formales como con las prácticas sociales en las que ocurre y con los conocimientos que organiza y comunica. Garrett y Baquedano fundamentan este punto al señalar que el lenguaje es “el medio simbólico primario a través del cual se comunica, ejemplifica, negocia, cuestiona, reproduce y transforma el conocimiento cultural”¹² (Garrett y Baquedano, 2002:339).

La inmersión gradual de los niños como miembros de sus culturas ocurre a través de diversos tipos de interacciones con sus cuidadores: “a medida que los niños interactúan con sus cuidadores en actividades de socialización, adquieren destrezas lingüísticas y sociales, así como una visión del mundo específico de su cultura. Aprenden a reconocer, negociar, catalogar y co-construir diversos tipos de contextos sociales significativos, lo que les permite interactuar con los demás [...]” (Garrett y Baquedano, 2002:341-342)¹³.

Las interacciones que socializan a los niños mediante el lenguaje tienen distintas formas y ocurren mediante diversas prácticas comunicativas situadas. En niños pequeños se han documentado las provocaciones de tipo emocional, como el generar enojo, miedo o vergüenza con el fin de socializar la asertividad de los pequeños en el marco de valores culturales y morales. Este tipo de interacciones se han reportado en varias culturas, como la kaluli del Pacífico (Schieffelin, 1986), los mayas zinacantecos (de León, 2005) y los mayas ch’oles (Vázquez, 2008; Vázquez y de León, 2013), así como entre los quechua de Bolivia (Terceros, 2002). En niños que empiezan a hablar encontramos la práctica de la elicitación

¹¹ “language acquisition is far more than a matter of a child learning to produce well-formed referential utterances; it also entails learning how to use language in socially appropriate ways to co-construct meaningful social contexts and to engage with others in culturally relevant meaning-making activities” (Garrett y Baquedano, 2002:341-342).

¹² “[...] language, the primary symbolic medium through which cultural knowledge is communicated and instantiated, negotiated and contested, reproduced and transformed” (Garrett y Baquedano, 2002:339).

¹³ “as young children interact with their caregivers in socializing activities, they acquire linguistic and social skills as well as a culturally specific world view. They learn to recognize, negotiate, index, and co-construct diverse types of meaningful social contexts, making it possible for them to engage with others [...]” (Garrett y Baquedano, 2002:341-342).

(*prompting*), que invita al pequeño a producir respuestas o repeticiones ofrecidas por los adultos (Demuth, 1986; Martínez, 2008; Pfieler, 2007).

Los estudios de socialización de niños mayores han abordado diversas prácticas como directivos para formular mandatos y analizan el papel que juegan éstos en la organización social de la familia y la colaboración de los niños en ésta (Ervin-Tripp, 1976; Flores Nájera, 2011; de León, 2010; Goodwin, 2006; Martínez, 2008; Ochs e Izquierdo, 2009). Otras prácticas incluyen la amenaza como forma de control (Brown, 2010 [2007], Vázquez, 2008; Vázquez y de León, 2013). Ochs y Schieffelin (2012) comentan que hay diversas prácticas aun no documentadas, como la instrucción, la corrección, el halago, la crítica y la advertencia.

Las narraciones con funciones de instrucción y de enseñanzas moralizantes juegan un papel central en la socialización de niños con competencia lingüística ya adquirida (Fung, Miller y Ling, 2004; de León, 2013; Ochs y Schieffelin, 2012). En los procesos de socialización del lenguaje los adultos transmiten, a través de diversas prácticas comunicativas, pautas sociales y culturales que requieren los niños y jóvenes para formarse como parte integral de una comunidad. La diversidad de prácticas varía con la edad de los niños y depende de los contextos y metas en los que ocurren las interacciones con los cuidadores.

En el presente capítulo doy un panorama de las narraciones con funciones socializadoras que tienen carácter autobiográfico (“narraciones de vida”) y que se centran en eventos de socialización en la infancia del narrador.

Me refiero a este género como “narrativa de socialización”. A continuación presento un breve panorama de los estudios realizados en este tema para luego mostrar unos ejemplos del presente estudio.

2.2 La narrativa de socialización

Las narraciones se han definido, a grandes rasgos, por ser unitarias y consistir en la composición lineal de sucesos con un inicio y un desenlace (Labov y Waletzky, 1967).

De León llama la atención respecto a que convencionalmente “la narrativa se define como *producto* del hablante, mientras que en la antropología lingüística ésta se entiende como *proceso* entre interlocutores” (2013:216-217). Esta afirmación sugiere que la

producción de ciertos tipos de narrativa ocurre en interacciones sociales con diversos fines, uno de los cuales es el de compartir y socializar la experiencia. A este respecto, Ochs y Capps resaltan que “el carácter dialógico de la actividad narrativa cotidiana permite que quienes participan en la interacción den forma a la experiencia personal. Cuando un interlocutor relata una experiencia, la experiencia se convierte en el objeto del discurso público”¹⁴ (2001:55). En este sentido, la narración ofrece un foro de reflexión e intercambio para los participantes del evento narrativo.

Miller, Potts, Fung, Hoogstra y Mintz han investigado el papel que juegan las narraciones en la socialización infantil. Indican que “la narración, el yo (*self*) y la interacción cara a cara se entrecruzan en las practicas cotidianas de contar historias, en las cuales tanto los niños como los cuidadores afirman estar refiriendo experiencias personales” (1990:292)¹⁵. En la narración de experiencias personales los niños infieren, conocen e imaginan identidades, con lo cual se conforma el yo (*self*) en el marco cultural de su socialización.

Las autoras citadas argumentan que “las prácticas de contar historias personales en las que participan los niños constituyen contextos de socialización situados a través de los cuales se comunican mensajes que siguen un patrón” (1990:2994)¹⁶. Este patrón se refiere a modelos, valores y prácticas culturales que se expresan en eventos narrativos con funciones socializadoras. Por ejemplo, en el estudio sobre la narrativa y la socialización de los niños tsotsiles de Zinacantán, de León (2013: 152) indica que:

Se identificó un tipo de narrativa sobre transgresiones de los niños contada por los adultos a otros para avergonzar o amonestar al niño o a la niña (por ejemplo, haberse peleado con sus hermanos, no levantarse a tiempo, no poner atención a las recomendaciones) cuando el niño “destino” de las narraciones acusatorias está presente, pero no se le invita a contribuir, sino a *escuchar*. Son situaciones multipartitas para socializar a un tercer participante (2013:152)¹⁷.

¹⁴ “when an interlocutor relates an experience, the experience becomes the object of public discourse” (Ochs y Capps, 2001:55).

¹⁵ “Narrative, self, and face-to-face interaction all intersect in everyday storytelling practices in which children and caregivers make claims to personal experiences” (Miller, et al. 1990:292).

¹⁶ “[...] the personal storytelling practices in which children participate constitute situated socializing contexts through which patterned messages are communicated” (Miller, et al. 1990:294).

¹⁷ Véase de León, 2012 para la socialización de los niños como “escucha” en marcos de participación múltiple.

Por otra parte, de León reporta que las narraciones empleadas por los cuidadores zinacantecos para socializar a los niños están compuestas por un entrelazado de elementos reales y ficticios que está diseñado para tener un efecto moralizante. Argumenta que “los niños comparten y entrelazan historias escuchadas que reflejan una moralidad local sobre los espacios seguros y las fronteras riesgosas. Las narraciones apelan a una noción de comunidad imaginaria que habita espacios seguros o que los transgrede, lo que crea un sentido de pertenencia” (2013:239).

En suma, la práctica de narrar historias con fines socializadores se ha documentado en varias culturas. Estas narraciones ocurren en actividades situadas donde los niños participan como escuchas directos o indirectos, dependiendo del diseño de las interacciones con los menores. El tipo de narración usado para socializar a los niños varía dependiendo del contexto y la meta de la interacción. Las *narraciones personales*, por ejemplo, son las que relatan sucesos acontecidos al narrador o a sus familiares y, en contextos de socialización, se diseñan para que los escuchen los pequeños. Las *narraciones de vida o autobiográficas* pueden ocurrir en interacciones con niños en la vida cotidiana o también a manera de reconstrucción de eventos ocurridos en las vidas de los narradores. Estas últimas son las que son objeto de análisis en el presente trabajo. Me referiré a ambos tipos como “narrativas de socialización”.

2.3 Un panorama de los estudios de los géneros discursivos y la narrativa en las lenguas mayas

En la presente sección nos interesa mostrar que la narrativa de socialización es un género discursivo que a la fecha no ha sido reconocido como tal en los estudios acerca de las lenguas de Chiapas¹⁸. En la presente sección se presentará un panorama de las investigaciones realizadas sobre géneros discursivos en lenguas mayas de Chiapas como marco de referencia para caracterizar la narrativa de socialización. Esta noción ya ha sido avanzada por de León (2013), pero abundaremos más en ella en el presente trabajo.

¹⁸ Se ha documentado que en la lengua náhuatl existe un género discursivo de enseñanzas y consejos llamados Huehuetlahtolli (León Portilla y Silva Galeana 1988). Thelma Sullivan hace un recuento de proverbios recogidos por Fray Bernardino de Sahagún.

Los autores que han realizado estas investigaciones son Gossen (1979), Bricker (1974), Haviland (1994 [1992]) y López (2010) y se han enfocado principalmente en la zona tsotsil de los Altos de Chiapas.

Gossen (1979) es el primer investigador que hace una clasificación de los géneros discursivos de la tradición oral del tsotsil de Chamula, los cuales plantea que se agrupan bajo el término *k'op*. Los tres géneros mayores que propone son los siguientes:

(i) “Lenguaje común o de conversación (*lo?il k' op*) que está restringido por los dictados de las situaciones sociales cotidianas y por la gramática o inteligibilidad de la expresión” (1979: 73).

(ii) “El lenguaje para personas cuyos corazones están excitados (*k'op sventa šk'išnah yo?nton yu?un li kirsanoe*)” (1979: 73), que alude a una actitud excitada, emotiva, por parte del hablante. Éste ocurre en intercambios conflictivos, como en el cabildo o entre personas que discuten.

(iii) “Las palabras puras (*puru k'op*)” (1979: 73), que se refieren a la tradición oral. Cada categoría incluye varios géneros. Dentro del género de “las palabras puras” existe la división de *antivo k'op* (‘palabras antiguas’) y *ach' k'op* (‘palabras recientes’). En esta última categoría entra lo que llama “la narrativa reciente”, “el lenguaje frívolo” y los “juegos tradicionales” (1979:76). Aunque nuestro fin no es hacer una taxonomía de los géneros en ch'ol, ni adoptar la de Gossen, el marco de clasificación que ofrece nos permite pensar en posibles clasificaciones de los géneros que analizamos en este estudio. Más adelante retomaremos, a manera de guía, su clasificación como marco de referencia para ubicar la narrativa de socialización y las enseñanzas en el presente estudio.

Otro estudio sobre géneros discursivos del tsotsil de Zinacantán es el de Bricker (1974, citado en López, 2010:39-40). La autora indica que “en el nivel más general, los géneros discursivos se clasifican como *k'op* ‘discurso formal’, y *lo?il* ‘discurso informal.’ El sustantivo *k'op* significa ‘palabra, lenguaje, argumento, guerra, ceremonia de curación,’ mientras que el sustantivo *lo?il* significa ‘rumor, noticia, conversación, discurso, chiste”¹⁹ (Bricker, 1974:369).

¹⁹ “on the most general level the speech genres are classified as *k'op* ‘formal speech’ and *lo?il* ‘informal speech.’ The noun *k'op* means ‘word, language, argument, war, curing ceremony,’ while the noun *lo?il* means ‘hearsay, news, conversation, discussion, joke” (Bricker, 1974:369).

Mientras la clasificación de Bricker se basa en una división mayor de tipos de géneros distinguidos básicamente entre lo formal y lo informal, Haviland encuentra que, además de la división mayor mostrada por Bricker, en Zinacantán hay géneros más específicos: “entre los géneros de discurso catalogados en los Altos de Chiapas se puede distinguir categorías tales como, plegarias, regaños, saludos, chismes, denuncias, peticiones, chistes, cuentos, adivinanzas, proverbios y burlas entre otros” (2004:236)²⁰. Los géneros que menciona Haviland (2004) son los que distingue Gossen entre “palabra reciente” y “palabra antigua”. En otros trabajos Haviland analiza el habla ritual y la conversación como categorías más amplias y nota algunas similitudes de estructuras entre ambos géneros como las estructuras paralelas (Haviland, 1994 [1992]; Laughlin 1977, 1980; Laughlin y Karasik 1988). Publicó una colección amplia de narraciones “antiguas” y “recientes” del tsotsil de Zinacantán, aunque no se enfoca en analizarlas (Haviland, 1994 [1992]).

De León (2010) plantea, de manera similar a los autores mencionados, que en tsotsil hay diversos géneros lingüísticos productivos, como la conversación, el rezo, el chisme, el juego verbal, el argumento y la narración, entre otros. En particular, se enfoca en el uso de estos géneros entre los niños tsotsiles de Zinacantán. Analiza el juego verbal con las estructuras de pares adyacentes en saludos (de León, 2007) y más recientemente hace un estudio longitudinal y transversal sobre la narrativa infantil en los eventos de habla espontánea y en eventos generados conversacionalmente. En particular, estudia la forma en que los niños son socializados para ser narradores o la manera en que emergen como tales. La autora analiza la práctica de narrar en el hogar para socializar a los niños sobre conductas apropiadas en situaciones donde son diseñados como escuchas (de León, 2013). De acuerdo con la autora, este tipo de contexto es donde surge la narrativa de socialización.

López, en su estudio sobre los géneros discursivos en Romerillo, Chamula, retoma a los autores citados y plantea que “el principio mayor parece radicar en dos palabras, entendiéndolo en su más estricto significado y contextualizándolo como raíces discursivas, *k'op* como ‘palabra o lengua’ y *lo'il* ‘plática y conversación’” (2010:50). Estas dos palabras

²⁰ “among labeled ethnolinguistic speech genres in highland Chiapas, one can distinguish such categories as prayer, scolding, greetings, gossip, denunciation, requests, jokes, stories, riddles, proverbs, and ridicule, among others” (Haviland, 2004:236).

pueden derivar muchos géneros de acuerdo a los ‘calificativos’, dependiendo de cada hablante, según contextos, funciones, temporalidad y estructura.

De esta forma, el autor encuentra los géneros denominados *mantal* ‘consejos’, *utel* ‘regaños’, *vulel* ‘cuestionamiento’ y *japuel* ‘discusión’. Además de éstos, nos habla de que el “*lo’il k’op* en otros dialectos del mismo municipio, se relaciona con el género de la ‘mentira’” (2010:49).

De acuerdo con estos esquemas discursivos, el autor define que en la comunidad de Romerillo se conoce únicamente como *lo’il* a la plática o conversación. Sin embargo, el término *lo’il a’yej* se relaciona con una narrativa de tipo personal, más específica que la plática o la conversación.

En suma, estos estudios distinguen entre el habla formal y la informal y entre las “palabras antiguas” y las “palabras recientes”. En esta última categoría quedan diversos tipos de narraciones que ocurren en la conversación informal, una de ellas es la “narrativa de socialización”, como lo documenta de León (2013). López (2010:49) menciona, para el tsotsil de Chamula, la existencia de los *mantal* ‘consejos’ y los *utel* ‘regaños’, que también tienen funciones de socialización. Por su parte, Gossen habla de los llamados “géneros marginales”, entre los que se hallan los “proverbios” (1979:152), cuya función principal es dar normas para evitar conductas desviadas. Estos géneros analizados para el tsotsil de Chamula cumplen las funciones socializadoras de aconsejar, orientar y dar marcos normativos, aunque no han sido analizados propiamente desde la socialización del lenguaje.

2.4 La narrativa de socialización en la tradición oral ch’ol

En lo que respecta a la lengua ch’ol, no existen estudios propiamente sobre la tradición oral y los géneros discursivos, a excepción de los mencionados en el apartado anterior. Encontramos la investigación de Alejos (1994) sobre la concepción de *Mosojäntyel*, que es un término de la tradición oral de los ch’oles de la sierra norte de Chiapas con el cual se hace referencia a una época del pasado reciente. Esta investigación etnográfica tuvo como propósito fundamental estudiar el discurso agrarista del *Mosojäntyel*, en que los ch’oles, al igual que muchos otros campesinos mayas, plasman sus pensamientos y su ideología con respecto a importantes asuntos de su realidad histórica y presente. Otro de los estudios que el autor realiza es *Wajalixbä Ty’añ* (1988) en donde reporta sobre lo cotidiano y

trascendental en la vida de los ch'oles: los temores, la viudez, la orfandad, el trabajo en el campo, entre otros temas. En estas historias se encuentra una reflexión sobre la vida del hombre ch'ol, sus relaciones sociales, con el mundo de la naturaleza y con lo sobrenatural; en ellas se sintetizan principios elementales de su concepción del mundo, sus creencias y sus valores.

Por su parte, Morales Bermúdez (1984) presenta un estudio complementario desde la antropología histórica y literaria, en donde trata temas de la narrativa indígena en ch'ol *Antigua palabra: Oño' ty'añ*, donde documenta las palabras antiguas de los sabios ch'oles, trazando los conocimientos de estos hombres, descubre y relativiza información sobre los lugares que habitan, sobre su historia, su cultura y su lengua, de acuerdo a su propio testimonio “dicen la palabra verdadera” (1984:13). Vázquez (2001), por su parte, da a conocer un ritual ch'ol conocido con *pejkaj ch'utyaty* ‘hablarle a Dios’, que expresa las distintas prácticas orales ch'oles y los vínculos que este pueblo tiene con la tierra y la relación de ésta con la salud. El autor argumenta además que en el ch'ol coexisten palabras usuales como “*tsuku ty'añ* ‘palabras sucias’, *tsätsle ty'añ* ‘palabras duras’, *oño' ty'añ* ‘antigua palabra’, *muku ty'añ* ‘palabras secretas’, *ñich ty'añ* ‘flor de la palabra’” (2001:29) que, de alguna manera, hacen referencia a géneros discursivos.

En la variante ch'ol de este estudio existen dos tipos mayores de géneros discursivos, el *ñaxambä ty'añ* ‘primeras palabras’ y el *wi'ilbä ty'añ* ‘palabras recientes’, los cuales muestran una correspondencia con la distinción encontrada por Gossen para el tsotsil de Chamula (“habla antigua” y “habla reciente”). El término *ty'añ* ‘palabra’ se emplea en diversos eventos comunicativos y alude a la conversación informal que ocurre, por ejemplo, con las señoras cuando conversan en la cocina, cuando los señores están en la milpa trabajando, cuando los jóvenes conversan al practicar algún deporte en las canchas o cuando los niños interactúan entre compañeros durante el juego o en la vida cotidiana. Cuando se habla de la Biblia también se hace referencia a *lakty'añ* ‘nuestra palabra’. En este sentido, *ty'añ* se refiere a un género amplio de “habla, discurso” como *k'op* ‘palabra’ en tsotsil (Gossen, 1979), que se refiere, en general, a la tradición oral. De esta manera, la distinción entre *ñaxambä ty'añ* ‘primeras palabras’ y *wi'ilbä ty'añ* ‘palabras recientes’ marca una distancia temporal entre relatos antiguos y recientes.

En la comunidad ch'ol del estudio la expresión *mi yälob laktyatyob lakña'ob* 'cuentan/dicen nuestros antepasados, nuestros abuelos, nuestros padres' es la forma convencional para iniciar las *ñaxambä ty'añ*, lo cual implica que estas narraciones tienen como origen palabras provenientes del pasado. La forma *laktyatyob lakña'ob*, expresada en primera persona plural, quiere decir 'nuestros antepasados, nuestros abuelos, los abuelos, nuestros padres de la comunidad'. Con relación a este punto, en su trabajo sobre las narraciones ch'oles, Alejos ha argumentado que en los relatos tradicionales *wajalixbä ty'añ* del ch'ol de Tumbalá existen expresiones como “*añ a'bi* ‘se dice’, *añ abi wajali* ‘se dice que anteriormente’, o *añ wajali mi yilob lakñojtye'elob* ‘antes contaron nuestros antepasados’” (1988:17). El autor explica que este enunciado contrasta el género de la narrativa; indica de entrada que lo que va a contarse ocurrió en un pasado más o menos remoto, cuya verdad o eficacia está afirmada por los conocimientos tradicionales, herencia de los antepasados, que los viejos enseñan a los jóvenes. Briggs (1988:1), en su estudio de las narraciones históricas, señala el poder de las palabras de los abuelos frente a la audiencia de las generaciones más jóvenes, quienes reconocen en sus palabras las muchas voces de quienes vivieron el pasado con ella así como los valores morales que representan.

A continuación, presento un ejemplo de narración en ch'ol en el que observamos la continua referencia a las palabras que reconocen el saber de los ancianos o antepasados.

Ejemplo (1)

a	<i>jiñi</i>	<i>aläl</i>	<i>tyi</i>	<i>iy-äl-i-y-ø-ob</i>	<i>la-k-ñojtye'el-ob</i>	
	DEM	bebé	PFV	A3-decir-VTT-EPEN-B3-PL	PL-A1-antepasado-PL	
	<i>cha'añ</i>	<i>mach</i>	<i>y-om-ø=ik</i>			
	PREP	NEG	A3-querer-B3=SUBJ			
	dijeron los antepasados que el bebé no se debe					{RAP 0223}
b	<i>mi</i>	<i>la-k-wujty-a-b-e-ø</i>	<i>i-wuty,</i>	<i>che'</i>		
	IMPFV	PL-A1-soplar-VTT-APL-SUF-B3	A3-cara	cuando		
	<i>mi</i>	<i>la-k-wujtya-b-e-ø</i>	<i>i-wuty</i>	<i>jiñi</i>	<i>aläl</i>	
	IMPFV	PL-A1-soplar-VTT-APL-SUF-B3	A3-cara	DEM	bebé	
	de soplarle su cara, cuando se le sopla la cara del bebé					{RAP 0224}
c	<i>ma'</i>	<i>me</i>	<i>la-a-wujty-a-b-e-ø</i>	<i>i-wuty</i>		
	NEG	PRED	PL-A2-soplar-VTT-APL-SUF-B3	A3-cara		
	<i>jiñi</i>	<i>aläl</i>	<i>che'</i>	<i>mi</i>	<i>i-yäl-ø</i>	<i>ñojtye'el-ob</i>
	DEM	bebé	así	IMPFV	A3-decir-B3	antepasado-PL
	'no le vayan a soplar su cara del bebé' así decían los antepasados					{RAP 0225}

- d mi mañ=ik ta' la-k-jak'-ä-ø
COND NEG-SUBJ PFV PL-A1-obedecer-VTT-B3
si no obedecemos {RAP 0226}
- e che' nuk=ix jiñi aläl mu'
cuando grande=ya DEM bebé SUBD
tyi k'ux-ø, mi i-k'ux-oñ-la
PFV morder-B3 IMPFV A3-morder-B1-1PLINC
cuando ya este grande el bebé muerde, nos muerde {RAP 0227}
- f jiñi aläl mach i-mul=ik
DEM bebé NEG A3-culpa=SUBJ
el bebé no es culpable {RAP 0228}
- g kome mañ=ik ta' la-k-ch'ajba la-k-bä, y=ik'o-ø
como NEG=SUBJ PFV PL-A1-cuidado PL-A1-REL A3=con-B3
ma' ta' la-j-käñtya-ø jiñi aläl, ta' la-k-jäk'-ä-ø
NEG PFV PL-A1-cuidar-B3 DEM bebé PFV PL-A1-obedecer-VTT-B3
tyi iwujty-iñ-tyel jiñi i-wuty
PFV soplar-SUF-PAS DEM A3-cara
como no nos cuidamos, y también no se cuida el bebé, se le dio que se le soplen su cara {RAP 0229}
- h che' alä=tyo che' jiñi mi la-j-k'el-b-e i-wokol-el
cuando bebé=todavía entonces DEM IMPFV PL-A1-ver-APL-SUF A3-difícil-SUF
cuando esta recién nacido entonces vemos lo difícil {RAP 0230-0231}
- i che' bä wol=ix tyi kux-ø mi la-k-cha'
cuando REL PROG=ya PFV morder-B3 IMPFV PL-A1-otra vez
jats'-ø pe' mak' i-mul
pegar-B3 pero IMPFV A3-culpa
cuando ya esta mordiendo le volvemos a pegar pero no es culpable {RAP 0232-0233-0234}
- j käñtyes-ä-b-e-loñ-ch-la tyi i-tyojlel la-k-tatuch,
enseñar-VTT-APL-VTT-1PLEXC-AFIR-PL PREP A3-a su persona PL-A1-abuelo
la-k-ñojtye'el cha'añ mi la-j-käñtyañ-ø
PL-A1-antepasado PREP IMPFV PL-A1-cuidar-B3
estamos aconsejados por los abuelos, los antepasados para que lo cuidemos {RAP 0235}
- k jiñi la-k-alobil-ob
DEM PL-A1-hijo-PL
nuestros hijos {RAP 0236}
- l k'äla wule jiñ me=ku wo j-k'äñ-loñ
hasta ahora DEM PRED=ASEV PROG A1-usar-1PLEXC
bajche' i-konsejo **k-ñojtye'el-ojoñ**
como A3-consejo A1-antepasado-1PLEXC
hasta hoy es lo que estamos usando los consejos de nuestros antepasados {RAP 0237}

El uso del habla reportada introducido por 'cuentan/dicen' indica que el narrador está utilizando palabras que vienen de otra fuente verídica. Este recurso nos recuerda lo que documenta Briggs (1988:63) en su estudio de las narrativas históricas: “no obstante, los

ancianos también evocan las palabras de sus predecesores de manera más directa mediante el uso de marcos tales como ‘decían los viejitos de antes que’²¹ (1988:63). Los recursos de demarcación en las conversaciones se presentan a través de citas de las palabras de los antepasados, las cuales son escuchadas y respetadas. En el marco de la *Antigua palabra: Oño’ ty’añ*, Morales Bermúdez (1984). también nos marca un espacio temporal en el que los relatos orales se hacen presentes por los ancianos. Por lo que en la comunidad ch’ol del estudio encontramos frecuentemente la expresión que ofrece un marco para la producción de narraciones sobre la vida y saberes de la comunidad.

(2) mi y-äl-ø-ob la-k-tyaty-ob la-k-ña’-ob
 IMPFV A3-decir-B3-PL PL-A1-padre-PL PL-A1-madre-PL
 cuentan/dicen nuestros antepasados, abuelos, padres

El marco citativo ocurre tanto en las narrativas *ñaxambä ty’añ* 'primeras palabras', y en el género de ‘palabras recientes’ (*wi’ilbä ty’añ*). En el presente trabajo no abordaré las narrativas *ñaxambä ty’añ* 'primeras palabras', sino que me centraré en las ‘palabras recientes’ (*wi’ilbä ty’añ*), en el que ubico las narrativas de socialización. Éstas son producidas en eventos narrativos entre los miembros de mi familia y yo misma desde mi lugar como miembro de la comunidad y como investigadora de ésta. Estas narraciones versan sobre experiencias de vida y se caracterizan por recrear eventos de socialización donde los narradores citan unidades discursivas menores, como los mandatos, las instrucciones o las enseñanzas (*käñtyesa*) de los mayores o expertos en la realización de una tarea. Estas unidades son presentadas con recursos de habla reportada y con evidenciales. El tipo de intercambio evoca a los “intercambios pedagógicos” entre ancianos y menores que Briggs (1988) identifica en su estudio de la narrativa histórica. Se caracteriza por encapsular dos eventos de socialización: el del narrador recontando su experiencia y el de la interacción entre el narrador y yo, la investigadora (que funjo como interlocutora). Los eventos de socialización narrados son de interés etnográfico, ya que ofrecen información detallada sobre formas de enseñanza y socialización, por ejemplo, cómo hacer el quehacer doméstico, cómo rozar el monte o cómo afilar un machete, entre muchos otros temas.

²¹ “nevertheless, the elders also invoke the words of their predecessors more directly through the use of such frames as decían los viejitos de antes ‘the elders of bygone days used to say that’ (Briggs, 1988:63).

Cabe recordar que los datos en los que se basa la presente investigación no brotan de interacciones situadas con niños en su vida cotidiana, como típicamente ocurre en los estudios de socialización, sino de narraciones autobiográficas en las que interactúo con los miembros de mi familia con el fin de aprender y recordar eventos de socialización a través de las experiencias de mis mayores.

A continuación presento ejemplos de las narraciones de socialización en la familia ch'ol del estudio.

La primera narración de socialización presentada en el ejemplo (3) es contada en primera persona y presenta experiencias cotidianas. En este diálogo el padre recuerda el evento de socialización en el que instruye a su nieto sobre comer un plátano. Es un diálogo narrado por Miguel Solís Díaz, hablante de la (2G).

Ejemplo (3)

a	wule=y=i	jiñi	wol=ix	k-cha'	su'b(-b)-eñ-ø	majlel
	ahora-EPEN-CL	DEM	PROG=ya	A1-otra vez	decir-APL-SUF-B3	DIR:ir
	k-buts,	añ-ø	juñ-tyikil	k-buts		
	A1-nieto	EXIST-B3	uno-CLNUM	A1-nieto		
	ahora ya le estoy empezando a decir mi nieto, tengo un nieto					{MSD 037}

b	tsa'=ix	kaj-ø	k-su'b(-b)-eñ-ø	majlel	wule	
	PFV=ya	empezar-B3	A1-decir-APL-SUF-B3	DIR:ir-	ahora	
	aläl,	cho'-oñ	mäk'-ä	ili	ja'as=i	
	niño	decir-B1	comer-IMP	DEM	plátano=CL	
	ya le empecé a decir: 'ahora, hijo', digo: 'come este plátano'					{MSD 038}

A lo que el nieto responde, según el diálogo reconstruido por el abuelo:

c	mach	a	muk'	mej	mäk'-ø	ili	ja'as=i,	ko
	NEG	INTERJ	IMPFV	poder	comer-B3	DEM	plátano=CL	como
	mu'	a'bi	mi	i-p'ojl-el	la-k-ch'ox			
	IMPFV	REP	IMPFV	A3-reproducir-SUF	PL-A1-lombriz			
	'no puedo comer este plátano', como dicen que produce nuestra lombriz							{MSD 039}

d	mañ=ik,	tyi	i-su'b(-b)-e-y-oñ	tyaty.ña'-äl-ob	wajal=i	
	NEG=SUBJ	PFV	A3-decir-APL-VTT-EPEN-B1	padre.madre-SUF-PL	antes=CL	
	ko	pixil=äch,	pixil	mach	muk'	
	como	envuelto-ASEV	envuelto	NEG	IMPFV	
	'no', nos dijeron antes los antepasados (padre/madres)					
	'como está envuelto, envuelto no se puede'					{MSD 040}

a esto responde el abuelo:

e	ma'	ma'	a-mäk'-ø,	mu'	kaj-ø	
	NEG	IMPFV	A2-comer-B3	IMPFV	empezar-B3	
	a-mäk'-ø	ili	ja'as=i,	chu'-jach		
	A2-comer-B3	DEM	plátano=CL	qué-sólo		
	ma'	a-mäk'-ø	ma'	a-pok-e-ø	pejtyelex,	weno
	IMPFV	A2-comer-B3	IMPFV	A2-lavar-VTT-B3	todo	bueno
	'no lo comas,' empiezas a comer este plátano,					
	'lo que sea comes lo lavas todo, bueno'					{MSD 041}

El interés de este ejemplo radica en los recursos que usa el abuelo en su narración para recrear un diálogo donde primero autocita su instrucción en primera persona, (3a) y (3b), luego presenta la respuesta de su nieto, (3c) y (3d), y finalmente la suya (3e). El diálogo construido muestra cómo el nieto inserta otras citas, como en (3c) “dicen” y en (3d) “los antepasados”, a los cuales cita para darle fuerza a la respuesta. En la línea (3e) el abuelo se autocita de nuevo de manera implícita, imponiendo fuerza a su instrucción. La recreación del evento a través de los intercambios dialógicos y las citas nos ilustra cómo ocurre la socialización a través de intercambios del lenguaje en la vida cotidiana.

En el ejemplo (4), Lucinda Arcos Peñate (2G) explica, a través de su narración, el oficio de las mujeres de moler, hacer tortillas (4c) y lavar platos (4d). En este ejemplo llama la atención el empleo reiterado del verbo *käñtyesa* “enseñar”, (4a, 4b, 4c y 4d), que ilustra el motor de los procesos de socialización. Este texto se caracteriza además por la repetición de enunciados que enfatizan las acciones enseñadas. En (4e) la narradora resume sus palabras en una enseñanza donde indica la importancia de obedecer las instrucciones de la madre para no recibir un regaño. La estructura de esta enseñanza es analizada en el capítulo 4, ejemplo (13).

Ejemplo (4)

a	jiñi	pejtyel-el	bajche'	tyi	i-käñtyes-a-y-oñ	k-mama
	DEM	todo-SUF	como	PFV	A3-enseñar-VTT-EPEN-B1	A1-mamá
	todo como ese me enseñó mi mamá					{LAP 003}
b	tyi	i-käñtyes-a-y-oñ	tyi	e'tyel,	bajche'	ta'
	PFV	A3-enseñar-VTT-EPEN-B1	PFV	trabajo	como	PFV
	kol-i-y-oñ,	bajche' ta'	kaj-ø	k-ñop	e'tyel	
	crecer-VTI-EPEN-B1	como	PFV	empezar-B3	A1-aprender	trabajo
	me enseñó a trabajar, de cómo crecí, empecé a aprender a trabajar					{LAP 005}

c	tyi	i-kãñtyes-a-y-oñ	cha'añ, cha'añ	mi	k-juch'-ø	
	PFV	A3-enseñar-VTT-EPEN-B1	PREP PREP	IMPFV	A1-moler-B3	
	k-waj,	pech-añ-ø,	k-waj	k-mel-ø	k-e'tyel	
	A1-tortilla	tortear-SUF-B3	A1-tortilla	A1-hacer-B3	A1-trabajo	
	me enseñó para, para moler, tortear, a hacer el trabajo					{LAP 006}

d	pok	plato, pejtyel-el	tyi	i-kãñtyes-a-y-oñ	k-mamá	
	lavar	plato todo-SUF	PFV	A3-enseñar-VTT-EPEN-B1	A1-mamá	
	lavar platos, todo me enseñó mi mamá					{LAP 007}

e	mi	mañ=ik	mi	k-jak'-loj-oñ	siempre	
	COND	NEG=SUBJ	IMPFV	A1-obedecer-1PLEXC-B3	siempre	
	mi	k-jajts'-e-lojoñ-ø		k-ä'l-eñ-tye-lojoñ		
	IMPFV	A1-pegar-VTT-1PLEXC-B3		A1-regañar-SUF-PAS-1PLEXC		
	si no obedecemos siempre nos pegan nos regañan					{LAP 009}

f	che'	jiñi	mi	k-cha'	mel-ojoñ	pejtyel-el	e'tyel
	entonces	DEM	IMPFV	A1-otra vez	hacer-1PLEXC	todo-SUF	trabajo
	entonces otra vez hacemos todo el trabajo						
	{LAP 0010}						

El ejemplo (5) está construido a base de mandatos sobre las labores de la casa y del campo, así como del cuidado y la apariencia personal del niño. Fue narrado por Miguel Solís Díaz, hablante de la (2G). El ejemplo da inicio con una serie de mandatos (en 5a y 5b) que dirigen paso a paso las actividades del trabajo doméstico antes de irse a la escuela. De (5c) a (5e) los mandatos se orientan al cuidado personal para prepararse para ir a la escuela. Después del intermedio escolar los padres continúan con otra serie de mandatos relacionados con el trabajo en el campo. En las últimas dos secciones, (5g) y (5h), la narración pasa a primera persona y el narrador comenta las enseñanzas recibidas, hasta llegar al cierre de su narración en (5i).

Ejemplo (5)

a	ma'	cha'l-eñ-ø	pech-om-ø,	ma'	mis-uñ-ø	mal
	IMPFV	hacer-SUF-B3	tortear-SUF-B3	IMPFV	barrer-SUF-B3	adentro
	pejtyel-el	mal,	ma'	a-pok-ø	a-plato	
	todo-SUF	adentro	IMPFV	A2-lavar-B3	A2-plato	
	tortear, barras adentro todo adentro, lavas tu plato					{MSD 017}

b	ujtyi	jiñi	añ-ø-jach	iy-oral-el,		
	terminar	DEM	EXIST-B3-solo	A3-ora-SUF		
	a las seis	wol=ix		a-ñijk-añ-ø	a-bä	
	a las seis	PROG=ya		A2-mover-SUF-B3	A2-REL	
	terminas ese solo tiene su tiempo, a las seis ya te estás levantando					{MSD 018}

c una ora ma' a-mel-ø aw-e'tyel
 una hora IMPFV A2-hacer-B3 A2-trabajo
 mu=ix me=ku kaj-ø a-buk's-añ-ø a-bä
 IMPFV=ya PRED=ASEV empezar-B3 A2-alimentar-SUF-B3 A2-REL
 una hora haces tu trabajo ya comienzas a mantenerte {MSD 019}

d mu'=ix me=ku a-pok-ø a-bä, ala.säk
 IMPFV=ya PRED=ASEV A2-lavar-B3 A2-REL pequeño.blanco
 ma' a-mel-ø a-bä ankese ma' a-pantalón,
 IMPFV A2-hacer-B3 A2-REL aunque NEG A2-pantalón,
 jum-p'ej o cha'-p'ej
 uno-CLNUM o dos-CLNUM
 pe' weñ-ix=tyo ma' a-majlel
 pero bien-AFIR=todavía IMPFV A2-ir
 ya te bañas, limpiquito te haces aunque no tengas pantalón uno ó dos pero todavía bien te vas {MSD 020}

e weñ ma' a-xibañ a-jol, ma' a weñ
 bien IMPFV A2-peinar A2-cabello IMPFV INTERJ bien
 cha'l-eñ-ø ts'ämel che' ma' a-majlel tyi clase
 hacer-SUF-B3 bañar cuando IMPFV A2-ir PREP clase
 bien te peinas, bien te bañas cuando te vas a la escuela {MSD 021}

f baki hora ma' a-cha' julel, e'tyel añ-ø=tyo,
 donde hora IMPFV A2-otra vez llegar trabajo EXIST-B3=todavía
 tyuk' kajpe', añ-ø=tyo ak'iñ, añ-ø=tyo kuch si'
 cortar café EXIST-B3=todavía limpiar EXIST-B3=todavía cargar leña
 cuando vuelvas a llegar, hay todavía trabajo, hay todavía cortar
 café, hay todavía limpiar, hay todavía cargar leña {MSD 022}

g cha'-ya ux-ya jach tyi i-käñtyes-a-y-oñ
 dos-veces tres-veces sólo PFV A3-enseñar-VTT-EPEN-B1
 k-papa, mama k'ajal-ø che' k-cha'añ ya yai
 A1-papá mamá recuerdo-B3 cuando A1-PREP hasta ahí
 sólo dos tres veces me enseñó mi papá, mamá cuando lo recuerdo hasta ahí {MSD 023}

h mu'=ix k-ñaty-añ-ø mu'=ix k-ch'ojy-el ts'ikty-i
 IMPFV=ya A1-pensar-SUF-B3 IMPFV=ya A1-levantar-SUF completar-VTI
 una hora-j=i mu'=ix kaj-ø j-k'el-ø yam-bä
 una hora-EPEN=CL IMPFV=ya empezar-B3 A1-ver-B3 otro-REL
 mu=ix kaj-ø pok-bä mu'=ix
 IMPFV=ya empezar-B3 lavar-REL IMPFV=ya
 kaj-ø j-k'el-ø k-bä
 empezar-B3 A1-ver-B3 A1-REL
 ya lo pienso ya me levanto se a completa una hora ya empiezo a ver otro
 ya empiezo a asearme ya me empiezo a atenderme {MSD 024}

i	che'=ix	me=ku	ki	i-kãñtyes-a-y-oñ					
	entonces=ya	PRED=ASEV	PROS	A3-enseñar-VTT-EPEN-B1					
	k-papa	bajche'	jiñi	kãñtyes-a-y-oñ	k-papa				
	A1-papá	cómo	DEM	enseñar-VTT-EPEN-B1	A1-papá				
	k'el-oñ	majlel	ba'	hora	mi	k-julel	mi	iy-ik'-eñ-oñ	waj
	ver-B1	DIR:ir	PRON	hora	IMPFV	A1-llegar	IMPFV	A3-dar-SUF-B1	tortilla
	entonces es como me empezó a enseñar mi papá como ese me enseñó mi papá								
	veo cuando llego me daba de comer								
								{MSD 025}	

En este ejemplo, como en el ejemplo (5), cabe resaltar el uso repetido del verbo *kãñtyesa* “enseñar” (5g y 5i) con la misma función de reiterar las acciones de enseñar y socializar en el contexto de las actividades cotidianas. Para reforzar la serie de enseñanzas, el narrador también hace uso de los paralelismos característicos de algunos géneros discursivos en las lenguas mayas (Becquelin y Becquey, 2007; Gossen, 1979; Haviland, 2004), cuya función es darle fuerza retórica a la narración de socialización²². Se pueden observar los elementos constantes (añ=tyo ‘EXIST’=‘todavía’) y las sustituciones léxicas en la estructura paralela triple (véase el ejemplo 6).

Ejemplo (6)

a	añ-ø=tyo	tyuk'	kajpe'
	EXIST-B3=todavía	cortar	café
	hay todavía corte de café,		
b	añ-ø=tyo	ak'iñ	
	EXIST-B3=todavía	limpiar	
	hay todavía limpia (en la milpa)		
c	añ-ø=tyo	kuch	si'
	EXIST-B3=todavía	cargar	leña
	hay todavía traslado de leña		

En el ejemplo (7), Antonio López Meneses (3G) presenta una narración relacionada con las prácticas del campo en la que se insertan mandatos (7a) con los que la abuela le da a su nieto las herramientas que le servirán para su trabajo, al mismo tiempo que lo acompaña a realizar los trabajos en el campo, como la rozadura del monte (7c, 7d y 7e).

²² En el capítulo 4 trataré con más detalle la estructura y estrategias discursivas de las “enseñanzas”.

Ejemplo (7)

a	kome	jiñi	k-chuchu'	mi	iy-äl-ø	um	ba'-añ-ø	
	como	DEM	A1-abuela	IMPFV	A3-decir-B3	aquí	donde-EXIST-B3	
	a-machity,		mi	kaj-ø	la-k-majlel	tyi	ak'iñ	
	A2-machete		IMPFV	empezar-B3	PL-A1-ir	PFV	limpiar	
	mi	kaj-ø		la-k-mel-ø	chol-el			
	IMPFV	empezar-B3		PL-A1-hacer-B3	milpa-SUF			

como mi abuela decía: 'aquí está tu machete,
nos vamos a ir a limpiar vamos a hacer la milpa'

{ALM 020}

b	ta'	majl-i-y-oñ	yi=k'oty-ø,	ta'	k-mel-ojoñ			
	PFV	DIR:ir-VTI-B1	A3=con-B3	PFV	A1-hacer-1PLEXC			
	jiñi	k-chol-el,	ta'	k-chol-o-lojoñ	jiñi	matye'el		
	DEM	A1-milpa-SUF	PFV	A1-milpa-SUF-1PLEXC	DEM	monte		

me fui con ella, hicimos nuestra milpa, limpiamos el monte

{ALM 021}

c	ta'	k'oty-i	iy-oral-el	che'	ta'=ix	mel-o-lojoñ	jiñi	chobal
	PFV	llegar-VTI	A3-hora-SUF	cuando	PFV=ya	hacer-VTT-1PLEXC	DEM	rozadura

llego la hora cuando ya hicimos la rozadura

{ALM 022}

d	ta'	k'oty-i	iy-oral-el	cha'añ				
	PFV	llegar-VTI	A3-hora-SUF	PREP				
	ta'	k-pul-u-lojoñ	jiñi	matye'el				
	PFV	A1-quemar-VTI-1PLEXC	DEM	monte				

llego la hora que quemamos el monte

{ALM 023}

e	ta'	jk-otsa-b-e-lojoñ	i-käk'äl	che'	jiñi	ta'=ix	pul-i	
	PFV	A1-meter-APL-VTT-1PLEXC	A3-fuego	entonces	DEM	PFV=ya	quemar-VTI	

le prendimos fuego y entonces ya se quemó

{ALM 024}

De nuevo el narrador, como en los ejemplos anteriores, recurre al habla reportada (8a), que inserta un mandato en la voz de la abuela cuando ésta anuncia la actividad de socialización de la rozadura de la milpa.

Finalmente, concluimos con la última narrativa de socialización, que es contada por Efraín Álvaro Arcos, hablante (3G). En este ejemplo el narrador inicia, de manera similar al del ejemplo anterior, con una cita de su abuela como la persona que lo instruyó sobre el uso del machete. El narrador describe los aprendizajes y enseñanzas recibidos de la abuela, recreando la importancia del uso del machete en el trabajo cotidiano.

Ejemplo (8)

a	tsäts=äch	ili	e'tyel,	aläl,	che'			
	duro=ASEV	DEM	trabajo	niño	entonces			
	mi	i-su'b(-b)-eñ-oñ	jiñi	k-chuchu'				
	IMPFV	A3-decir-APL-SUF-B1	DEM	A1-abuela				

'es duro este trabajo, niño', entonces me decía mi abuela

{EÁA 106}

b ix=ku che' jiñi ya añ-oño
 ya=ASEV entonces DEM ya EXIST-1PLINC
 y entonces ahí estamos {EÁA 107}

c ta' k-ñop-o-ø juk'-e-ø jiñi machity, añ-ø
 PFV A1-aprender-VTT-B3 afilar-VTT-B3 DEM machete EXIST-B3
 mi k-juk'-b-eñ-ø i-machity jiñi k-chuchu'
 IMPFV A1-afilar-APL-SUF-B3 A3-machete DEM A1-abuela
 aprendí a afilar el machete, a veces le afilaba su machete a mi abuela {EÁA 108}

d añ-ø mi k-ajñ-el tyajpu-b-eñ-ø i-machity che'
 EXIST-B3 IMPFV A1-llega-SUF afilar-APL-SUF-B3 A3-machete cuando
 ya woli-y-oñ-la tyi e'tyel, parte mi i-juk'-ø-ob
 ya PROG-EPEN-B1-1PLINC PFV trabajo aparte IMPFV A3-afilar-B3-PL
 i-machity jiñi chuchu'-äl-ob ma' mi i-tanto
 A3-machete DEM abuela-SUF-PL NEG COND A3-tanto
 a veces voy a afilarle su machete cuando ahí estamos trabajando,
 diferente como afilan sus machetes las abuelas si no tanto {EÁA 109}

e lajiñ jiñi bajche' jiñi tatuch-äl
 comparar DEM como DEM abuelo-SUF
 lo comparan como los abuelos {EÁA 110}

f che' ta' kaj-ø ts'itya kãñ-ø ma' k-chuchu' bajche'
 cuando PFV empezar-B3 poco conocer-B3 IMPFV A1-abuela como
 jiñi, ta' kaj-i-y-oñ-la ts'itya e'tyel
 DEM PFV empezar-VTI-EPEN-B1-1PLINC poco trabajo
 cuando empecé a conocer un poco a mi abuela como ese, empezamos a trabajar un poco {EÁA 111}

Esta narración comparte con las anteriores la recreación de un evento de socialización, en este caso el de “afilar el machete” y el valor de la enseñanza ofrecida por su abuela, la experta en esta habilidad.

Estos eventos a veces se narran en pasado en primera o tercera persona y, a veces, son ilustrados por medio de citas directas de mandatos o enseñanzas o con diálogos contruidos. Al mismo tiempo, están incorporados al evento narrativo entre el narrador y la investigadora. El contenido de las instrucciones, las enseñanzas y las actividades reportadas nos ofrece una ilustración de la vida cotidiana de las familias ch'oles.

2.5 Conclusiones

En el presente capítulo desarrollé el marco teórico en el que se sustenta la presente investigación y mostré ejemplos de nuestro tema central de análisis: la narrativa de socialización.

Inicié por explicar que la socialización del lenguaje se ocupa de estudiar el proceso por el cual el ser humano se convierte en un miembro competente de su sociedad a partir de prácticas comunicativas que ocurren en la vida cotidiana. Aquí se entiende el lenguaje no sólo en su estructura formal, sino también como vehículo para la transmisión de conocimientos culturales y habilidades sociales en intercambios cotidianos.

En particular, desarrollé el planteamiento, que sustenta esta investigación, de que existe un género discursivo al que me refiero como “narrativa de socialización” cuya función es socializar a los niños para que ellos conozcan y gradualmente adopten esquemas sociales de su cultura en eventos situados en la vida cotidiana. Para sustentar la existencia de este género ofrecí un panorama de los géneros discursivos en el tsotsil, para luego mostrar, a grandes rasgos, los géneros mayores del ch’ol de la comunidad de Joljamil, Chiapas. Argumento que la narrativa de socialización entra en la categoría de “palabra reciente” (*wi’ilbä ty’añ*) y que consiste en narraciones producidas en eventos narrativos sobre experiencias de vida y se caracteriza por recrear eventos de socialización donde los narradores citan unidades discursivas menores, como los mandatos, las instrucciones o las enseñanzas (*käñtyesa*) de los mayores o expertos en la realización de una tarea. Estas unidades son normalmente presentadas con recursos de habla reportada y con evidenciales.

Las narraciones analizadas se basan en experiencias personales que en la actualidad son relatadas como recuerdos. Su producción se ha caracterizado por estar anclada en la interacción cara a cara, de manera que ofrecen una oportunidad óptima para la exploración de los procesos de socialización y construcción en la infancia.

Capítulo 3

Habla reportada, evidenciales y diálogo construido en la narrativa personal ch'ol

3.1 Estudios de habla reportada y evidenciales

En esta sección doy cuenta del uso del habla reportada y de los evidenciales en las narrativas de los hablantes de tres generaciones del estudio: abuelo, hijos y nieto (1G, 2G y 3G). Empiezo por ofrecer un panorama de los estudios teóricos que señalan la relación entre los evidenciales y el habla reportada.

Bakhtin señala que “la transmisión y evaluación del habla de otros, el discurso del otro, es uno de los tópicos más generalizados y fundamentales en el habla humana. En todos los ámbitos de la vida y de la actividad ideológica, nuestro discurso se ve colmado de palabras dichas por otros”²³ (1981:337).

Por su parte, Payne afirma que

la evidencialidad tiene que ver con la manera en que las lenguas expresan la relativa certeza de la verdad. Ha sido llamada 'la codificación lingüística de la epistemología'. La epistemología se refiere a la manera en que la gente obtiene y evalúa el conocimiento. Las personas tienen actitudes diversas hacia el conocimiento en parte porque obtienen el conocimiento de distintas fuentes²⁴ (1997:251).

Es preciso resaltar que este autor señala que los evidenciales son expresiones de verdad hacia la afirmación de la palabra. Los evidenciales acompañan al habla reportada y asumen la función de dar la fuente de información reportada por el informante, así como de revelar el grado de veracidad de la misma. La evidencialidad guarda una estrecha correlación con el habla reportada, ya que ambas cumplen las mismas funciones: mostrar la información que fue obtenida de otro individuo.

²³ “the transmission and assessment of the speech of others, the discourse of another, is one of the most widespread and fundamental topics of human speech. In all areas of life and ideological activity, our speech is filled to overflowing with other people’s words” (Bakhtin, 1981:337).

²⁴ “evidentiality has to do with how languages express relative certainty of truth. It has been called ‘the linguistic coding of epistemology’. Epistemology refers to how people obtain and evaluate knowledge. People have different attitudes toward knowledge partially because they obtain knowledge from different sources” (Payne, 1997:251).

Aikhenvald plantea que “cada lengua tiene su manera de reportar lo que otra persona dijo. El hablante puede utilizar sus propias palabras, o citar literalmente a la otra persona. Estas estrategias son funcionalmente similares a los evidenciales reportados y citativos”²⁵ (2004:132).

La función de los evidenciales a través del habla reportada es indicar la fuente directa o indirecta de la información y depende del modo que asume el hablante hacia la información que está transfiriendo. El habla reportada directa, especialmente, es usada por el hablante para reportar un evento atestado por él, en tanto que el reporte indirecto alude a eventos de los que el hablante no ha sido testigo.

Aikhenvald señala igualmente que “una lengua puede utilizar diversas estrategias para expresar significados un tanto diferentes relacionados con la fuente de información. Estrategias diversas pueden claramente tener significados distintos”²⁶ (2004:142-143). Considerando esto, observamos que cada idioma puede reportar información sobre lo que se dice a partir de partículas gramaticales que le son propias.

Para Bauman en el “habla reportada” el narrador habla por sí mismo y por la persona a la que cita. Por lo tanto necesita marcar la diferencia entre su voz y la del actor o los actores del evento. Los “marcos citativos” (MCs) son un medio importante para señalar esta diferencia. “Un componente esencial de los MCs es el *verbum dicendi*, el verbo de decir” (1986:66). Con relación a este punto, en esta investigación mostraremos que en el ch’ol existen cuatro verbos de ‘decir’ para citar habla reportada directa: *che’ëñ* ‘dice’, *su’b*²⁷ y *al* ‘decir’, e indirecta: *a’bi* ‘dicen’ *su’b* y *al* ‘decir’. Estos verbos serán tratados de manera detallada más adelante.

Desde una perspectiva discursiva, Tannen (1989:109), propone el término *constructed dialogue* (“diálogo construido”) en vez de “habla reportada directa” porque considera que el hablante no repite simplemente las palabras de otro, tal como indica la definición gramatical de “habla directa”, sino que lleva a cabo un proceso de recreación de

²⁵ “every language has some way of reporting what someone else said. The speaker can use their own words, or quote the other person verbatim. These strategies are functionally similar to reported and quotative evidentials” (Aikhenvald, 2004:132).

²⁶ “One language can use several strategies for somewhat different meanings related to information. Different strategies can plainly have distinct meanings” (Aikhenvald, 2004:142-143).

²⁷ Este verbo tiene significado de “avisar, confesar, reportar, anunciar” (Diccionario ILV, 1978:85).

“la voz de otra persona”. Por su parte, el habla reportada indirecta, ocurre cuando el narrador cita la voz de otra persona de manera refraseada y con un autor no especificado.

3.2 Los evidenciales en las lenguas indoamericanas

Existen varios estudios sobre evidenciales en lenguas indoamericanas, entre los cuales destacan el estudio de la narrativa quechua (Mannheim y Vleet, 1986) y varios estudios sobre lenguas mayas, como los de Lucy (1993), de León (2005), Haviland (1989) y López (2010).

Mannheim y Vleet precisan que “en el quechua sureño, la evidencialidad se indica mediante uno de tres sistemas que se entrecruzan: tiempos verbales, sufijos evidenciales y enfáticos”²⁸ (1986:337). Esta afirmación implica que la evidencialidad tiene que ver con cómo las lenguas pronuncian la respectiva evidencia o veracidad indicando una fuente oral a través del discurso reportado.

Por otro lado, estos autores consideran que el uso de citas reportadas dentro de los discursos es fundamental en los diálogos de las narrativas. Así pues, en el caso de la narrativa, “reportar lo que las personas han dicho en el pasado reciente o en el pasado lejano es un aspecto crucial de toda narración en quechua, pero los tipos de discurso que es apropiado insertar en la narración dependen de las convenciones del género”²⁹ (Mannheim y Vleet, 1986:337).

En todos los ámbitos sociales y dentro la actividad narrativa hacemos el uso de palabras de otras personas. El empleo de estas palabras para citar los reportes de habla usualmente se presenta en tiempos cronológicos (pasado reciente o lejano).

En cuanto a las formas usadas para marcar los reportes de habla, Lucy plantea que “muchas lenguas del mundo utilizan formas especiales para indicar el discurso reportado mediante citas directas. A diferencia de los verbos completos de habla (p, ej. el verbo '*decir*' en inglés), esas formas citativas pueden consistir en afijos ligados, partículas libres o

²⁸ “in Southern Quechua, evidentiality is marked by one of three intersecting systems: tense, evidential suffixes and emphatics” (Mannheim y Vleet, 1986:337).

²⁹ “reporting what people have said in the recent past or the distant past is a crucial aspect of all Quechua storytelling, but the kinds of discourse that are appropriate to embed in narrative depend on genre conventions” (Mannheim y Vleet, 1986:327).

verbos altamente defectivos"³⁰ (1993:91). El mismo autor muestra que en algunas lenguas las voces reportadas se presentan usando ciertas partículas gramaticales llamadas evidenciales, que de cierta manera revelan el valor de autenticidad del evento definido que se está desarrollando, estableciendo con ello si fue tomado de una fuente directa o indirecta o si fue legitimado o no por el autor.

De acuerdo a los estudios realizados en maya yucateco, Lucy nos dice que

el maya yucateco incluye una forma específica de reportar el discurso: *k-*. La forma *k-* aparece en una serie de seis formas en las cuales la raíz *k-* (~ *k-* ~ *kih-*) tiene declinaciones para las diversas personas e indica los siguientes significados al reportar el discurso. Desde el punto de vista morfológico, los sufijos *-en*, *-ech*, *-ih*, *-o'ob* son formas pronominales ligadas que se presentan junto con raíces verbales, nominales y de otros tipos en el maya yucateco³¹ (1993:91-92).

Además, distingue para esta lengua dos elementos importantes dentro del discurso: el habla reportada directa, por un lado, y, por el otro, el habla reportada indirecta:

Al conservar la forma de un enunciado, la cita directa transmite eficazmente sus cualidades expresivas junto con su valor referencial y predicativo. A diferencia de la cita indirecta, que altera la forma específica pero conserva el contenido referencial y predicativo, la cita directa destaca eficazmente las cualidades expresivas de un enunciado. Esto explica la cualidad de 'viveza' percibida, tan frecuentemente asociada a la cita directa³² Lucy (1993:118).

³⁰ "many of the world's languages use special forms to mark directly quoted reports of speech. In contrast to full verbs of speaking (e.g., English *say*), such quotative forms may consist of bound affixes, free particles, or highly defective verbs" (Lucy, 1993:91).

³¹ "Yucatec Maya includes a special form reporting speech: *k-*. The *k-* form appears in a series of six forms wherein the stem *k-* (~ *k-* ~ *kih-*) inflects for person and signals the following meanings when reporting speech. Morphologically, the suffixes *-en*, *-ech*, *-ih*, *-o'ob* are bound pronominal forms which occur with verbal, nominal and other stems in Yucatec" (Lucy, 1993: 91-92).

<i>k-en</i>	(I said "...")	yo dije "..."
<i>k-ech</i>	(you [sg.] said "...")	tú dijiste/usted dijo "..."
<i>ki (h)-ø</i>	(he/she/it said "...")	él/ella dijo "..."
<i>k-o'on</i>	(we said "...")	nosotros/nosotras dijimos "..."
<i>k-e'ex</i>	(you [pl.] said "...")	ustedes dijeron "..."
<i>ki (h)-o'ob</i>	(they said "...")	ellos/ellas dijeron "..."

³² "By preserving the form of an utterance, direct quotation effectively conveys its expressive qualities along with its referential and predicational value. In contrast to indirect quotation, which alters the specific form but preserves referential and predicational content, direct quotation effectively foregrounds the expressive qualities of an utterance. This accounts for the quality of perceived "vividness" so often associated with direct quotation" (Lucy, 1993:118).

Este autor afirma que en maya yucateco el habla reportada ofrece un medio para la elaboración de un informe de comunicación dentro de otro, especialmente el habla dentro del habla, que pone en primer plano las formas de un enunciado citado. Igualmente, observa que el uso del habla reportada se asocia con la narrativa y señala que los evidenciales se utilizan para llamar la atención del oyente a un punto focal en una historia. Además, indica que "el análisis preliminar indica que *ki-* tiene funciones discursivas tanto locales como globales"³³ Lucy (1993:100) y añade: "el uso de *ki-* indica que la *forma específica* de la comunicación reportada ha sido reproducida y, por tanto, en relación con el habla constituye una cita directa"³⁴ Lucy (1993:118).

El uso del habla indirecta indica, en primer plano, que lo que fue reportado es usado principalmente para cumplir una función referencial y predicacional. Por el contrario, en el caso del uso del habla directa, el informe se enfoca en la expresividad. Lucy afirma que:

si bien en un nivel formal *ki-* junto con un pronombre parece constituir una proposición completa, no puede operar funcionalmente sin un contexto apropiado por lo menos el segmento adyacente de lenguaje objeto. Así, un enunciado que reporta en el cual se utilice *ki-* no puede ser independiente y por sí solo no transmite un mensaje completo, sino depende del contenido semántico, y en especial del contenido pragmático del enunciado reportado para completar la sustancia real de un reporte en el metanivel. Lo mismo que el *here* presentacional común en el inglés, *ki-* depende del contexto para ser completado. En cierto sentido, la forma *ki-* constituye o *deriva* el valor pragmático del material reportado como verbal³⁵ Lucy (1993:100).

En sus estudios sobre la constitución lingüística de la narrativa tsotsil, de León afirma que la evidencialidad

³³ "Preliminary analysis indicates that *ki-* has both local and global discourse functions" (Lucy, 1993:100).

³⁴ "use of *ki-* indicates that the *specific form* of the reported communication has been reproduced and thus, with regard to speech, it constitutes a form of direct quotation" (Lucy, 1993:118).

³⁵ "even though *ki-* in conjunction with a pronoun appears at a formal level to constitute a complete proposition, it cannot operate functionally without an appropriate context minimally, the adjacent stretch of object language. Thus a reporting utterance using *ki-* cannot stand alone and does not convey a full message by itself, but relies on the semantic and especially the pragmatic content of the reported utterance to complete the actual substance of a report at the metalevel. Like the ordinary English presentational *here*, *ki-* depends on context for its completion. In a sense the *ki-* form constitutes or *derives* the pragmatic value of the reported material" (Lucy, 1993:100).

se caracteriza por enunciados acompañados por las partículas evidenciales *xi* 'dice que' y *la* 'dicen que'. Ambas partículas acompañan oraciones declarativas para marcarlos como enunciados por una tercera persona. La partícula *xi* 'dice que', derivada del verbo *chi* 'decir' reporta enunciados atestiguados directamente por el narrador. Por contraste, la partícula *la* 'dicen que' reporta enunciados no escuchados directamente por el narrador sino emanados de fuentes indirectas (2010:222).

La autora muestra también cómo estas partículas son adquiridas por los pequeños que aprenden tsotsil y cómo son usadas al reportar lo dicho por otros o al transmitir mensajes de manera estratégica. Por otra parte, argumenta que hay una gran colección de recursos evidenciales que fluctúan entre clíticos que indican fuente verbal (*la*), y partículas que expresan certidumbre, probabilidad (*nan* 'probablemente'), acuerdo (*a'a* 'correcto, por supuesto', *yu'van* 'quizás'), verbos perceptuales (*il*, 'ver', *a'i* 'escuchar, sentir'), verbos de conocimiento (*na* 'conocer'), verbos de habla (*xi* 'decir', *ut* 'decirle a alguien'), verbos de 'decir', 'llamar', etc. Ha observado también que *xi* 'dice', se utiliza para el habla reportada directa y *la* 'se dice (rumor) para citas indirectas (de León, 2000, 2005).

Por su parte, Haviland, en su estudio sobre los evidenciales del tsotsil, afirma que dentro de estos evidenciales se encuentran los reportativos de cita directa, los cuales mantienen las cualidades expresivas de un enunciado, en tanto que la cita indirecta altera la forma pero conserva el contenido referencial. El autor se enfoca en el análisis de dos partículas discursivas (*xi* y *la*) que son utilizadas en la narración (1989, 1995, 1996a, 2002, 2004). Tanto Haviland como de León afirman que en el tsotsil estos evidenciales son parte central de la construcción de las narrativas.

López, coincide con los dos investigadores anteriores y encuentra que las dos partículas (*xi* y *la*) son evidenciales presentes en el género discursivo *lo'il a'yej* (narrativa personal) de los habitantes de la comunidad de Romerillo, Chamula. De acuerdo con su estudio, estos recursos ocurren en dos contextos: "i) cuando el evento narrado es atestiguado por el narrador y la fuente es directa, y ii) cuando el evento narrado no ha sido atestiguado por el narrador, solo reporta lo que otros han contado o rumorado y la fuente no es directa, sin embargo, el narrador los presenta como si los hubiera atestiguado y reporta las voces de forma literal" (2010:61).

Los recursos evidenciales estudiados en dos contextos conversacionales por López (2010) nos dan el marco de referencia para comprender que las voces citadas por los narradores se argumentan bajo dos fuentes, directa e indirecta, a partir de lo cual vemos que la fuerza de las palabras depende de si éstas fueron probadas o no. López dice que

el uso del habla reportada, es una estrategia discursiva que se presenta gracias a la habilidad que tienen los narradores de poder interactuar con diferentes voces dentro de su propia narración. Las voces reportadas son usadas por los narradores para proveer evidencia o cierto grado de veracidad a las narraciones, y a partir de esto los interlocutores evalúan su credibilidad (2010:107).

Es decir que para el autor el grado de veracidad aumenta cuando la fuente es directa. Es preciso mencionar que López (2010), encuentra que el habla reportada y los evidenciales actúan con carácter equivalente por ser los que presentan información sobre el grado de autenticidad dentro de los reportativos, dependiendo de si la información es directa o indirecta.

En el ch'ol los evidenciales de habla reportada directa e indirecta se presentan con cuatro verbos de 'decir'. Para la cita directa se usa el verbo *che'eñ* 'dice' y los verbos flexionados *su'b* 'decir' y *al* 'decir'. Las citas indirectas se reportan con la forma *a'bi* 'dicen' y también con verbos flexionados *su'b* 'decir' y *al* 'decir'. Éstos están presentes en las narrativas personales de socialización que analizamos en este trabajo. Los verbos de reporte directo son voces citadas de otras personas distintas al hablante y el reporte indirecto se refiere a voces no atestiguadas por el hablante.

Todos los estudios aquí presentados coinciden en que la evidencialidad es un recurso de la narrativa y los tomaremos como marco de referencia para entender este fenómeno en el ch'ol.

3.3 El habla reportada y los evidenciales en ch'ol

En la narrativa ch'ol encontramos varios tipos de evidenciales y verbos de habla reportada directa e indirecta, de manera similar a lo reportado para el tsotsil. Las narrativas son, de hecho, un tejido de voces citadas de autoridades que tienen conocimientos y los transmiten al narrador en su experiencia de socialización.

En el cuadro 5 presento un concentrado de los recursos de habla reportada en ch'ol y que serán analizados en secciones posteriores con relación a su ocurrencia en las narraciones de socialización de las que se ocupa este trabajo.

Cuadro 5. Recursos de habla reportada en ch'ol

VERBOS REPORTATIVOS Y EVIDENCIALES	CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES	FUNCIÓN
<i>che'eñ</i> 'dice'	verbo defectivo, no toma flexión de aspecto, sólo de persona	Habla directa
<i>su'b</i> 'decir'	verbo que toma flexión de aspecto y persona y ocurre con aplicativo	Habla directa Habla indirecta
<i>al</i> 'decir'	verbo que toma flexión de aspecto y persona, cambia la vocal con pronombre de juego A	Habla directa Habla indirecta
<i>a'bi</i> 'dicen'	evidencial, no toma flexión de aspecto y persona	Habla indirecta

3.3.1 El habla reportada directa: *che'eñ* 'dice'

Al igual que en yucateco (ver sección 3.1), en ch'ol el verbo defectivo *che'eñ* 'dice' se usa para reportar el habla directa. Este puede recibir flexión de persona pero no de aspecto, como lo podemos ver en (1,2 y 3) es un cognado del verbo *ki* 'dice' en maya yucateco y cumple las mismas funciones de reporte directo. A continuación presento el paradigma del verbo *che'eñ* 'dice'. Es preciso resaltar que la forma *che'eñ* con el sufijo de estatus *-eñ* sólo se mantiene en tercera persona, como se puede ver en (3). En primera y segunda persona sólo aparece la raíz *che* 'decir' y los sufijos correspondientes a persona como en (1 y 2).

- (1) *che'-oñ / cho'-oñ*
decir-B1
'digo'
- (2) *che'-ety*
decir-B2
'dices'
- (3) *che'-eñ-ø*
decir-SUF-B3
'dice'

Che'-eñ 'dice' ocurre siempre con una cita directa en la que el hablante imprime las cualidades expresivas del enunciado atestiguadas a partir de la fuente de origen. Presentamos entre comillas simples el habla reportada directa. Los ejemplos mostrados ocurren en tercera persona. Nótese que en (4), (5) y (6) estos evidenciales son colocados antes del sujeto. En el Ejemplo (6) vemos que el locutor está citando las palabras de su madre. En el Ejemplo (4) se ve la presencia de la autoridad en palabras del padre del narrador, a quien se le ordena participar en las labores de la casa. En el Ejemplo (5a) se presentan las palabras reportadas como un hecho atestiguado por el que se está contando la narración. En (5b) y (5c) se cita de manera directa sobre un acontecimiento que llegará y se completará (como lo es la muerte).

(4) kotya-ñ a-mama, kotya-ñ-oñ ja'el, **che'-eñ-ø**
ayudar-IMP A2-mamá ayudar-IMP-B1 también decir-SUF-B3
k-papa-j=i kolya-ñ-oñ, ma' cha'l-eñ-ø juch'bal
A1-papá-EPEN=CL ayudar-IMP-B1 IMPFV+A2 hacer-SUF-B3 moler
'ayuda a tu mamá', 'ayúdame también', dice mi papá 'ayúdame, vas a moler' {MSD 016}

(5) a juñ-tyikil pastor tyi i-su'b(-b)-e-y-oñ
uno-CLNUM pastor PFV A3-decir-APL-VTT-EPEN-B1
añ-ø tyi Hidalgo, läk'äläx wol=ix
EXIST-B3 PREP Hidalgo cerca PROG=ya
i-majl-el, **che'-eñ-ø**
A3-ir-SUF decir-SUF-B3
un pastor me dijo: 'está en Hidalgo, ya está cerca. Se está yendo', dice {CAP 595}

b ki i-ts'äky-es-añ-ø maj la-k-yum, **che'-eñ-ø**
PROS A3-completar-CAUS-SUF-B3 ir PL-A1-Dios decir-SUF-B3
'lo va a ir completando nuestro Dios', dice {CAP 596}

c mach k-ujil=ik, ermano, y-ujil yos **cho'-oñ,**
NEG A1-saber=SUBJ hermano A3-saber Dios decir-B1
che'=äch wule, **che'-eñ-ø**
así=ASEV ahora decir-SUF-B3
'no lo sé, hermano, Dios lo sabe' dije, 'así es ahora', dice {CAP 597}

(6) pe' ma' ta' jal-e-ø ta' chäm-i,
pero NEG PFV tardar-VTT-B3 PFV morir-VTI
che'-eñ-ø k-mama
decir-SUF-B3 A1-mamá
'pero no tardó en morir', dice mi mamá {RAP 0441}

Para comprender las funciones del citativo *che'-eñ* 'dice' es importante contrastarlo con los verbos *su'b* y *al* 'decir', que sí reciben inflexión de persona y aspecto. Dependiendo

de la sintaxis y pragmática del enunciado, éstos pueden reportar cita directa o indirecta, en contraste con *che'-eñ* 'dice', que siempre se usa para reporte directo.

3.3.2 Los verbos *su'b* y *al* 'decir' en funciones de habla reportada directa o indirecta

Los verbos de 'decir' *su'b* y *al* se presentan con habla reportada directa o indirecta. Estos verbos reciben flexión de persona y aspecto. El verbo *su'b* 'decir' se presenta en dos formas: (i) el verbo transitivo en perfectivo toma la vocal *-u*, como en (7a), y en el imperfectivo no toma la vocal, como en (7b); (ii) el verbo ditransitivo en imperfectivo no toma la vocal *u*, sino la vocal *e*, y se presenta con la marca de aplicativo (*-b*), como en (8a, b), y con el sufijo de status *-eñ*, como en (9). En cuanto a *al* 'decir' es un verbo que se presenta con esta raíz en su forma regular, el comportamiento de esta raíz cambia cuando toma el juego A, y se comporta con *äl* 'decir' así como se podrá ver en los ejemplos que siguen.

(7) a tsa' k-su'b-u-ø
 PFV A1-decir-VTT-B3
 'lo dije'

b mi k-su'b-ø
 IMPFV A1-decir-B3
 'lo digo'

(8) a tyi k-su'b(-b)-e-ø
 PFV A1-decir-APL-VTT-B3
 'se lo le dije'

b tsa' k-su'b(-b)-e-ø
 PFV A1-decir-APL-VTT-B3
 'se lo le dije'

(9) mi k-su'b(-b)-eñ-ø
 IMPFV A1-decir-APL-SUF-B3
 'se lo digo'

En los dos siguientes ejemplos *su'b* 'decir' tiene una función de reporte directo:

(10) mi mañ=ik la-k-cha'l-eñ-ø e'tyel,
 COND NEG=SUBJ PL-A1-hacer-SUF-B3 trabajo
 mi i-su'b(-b)-eñ-oñ jiñi k-chuchu'
 IMPFV A3-decir-APL-SUF-B1 DEM A1-abuela
 'si no trabajamos', me decía mi abuela...

{EÁA 237}

- (11) kabäl-jax mi i-tyujk-añ-ø la-k-pusik'al,
mucho-solo IMPFV A3-jalar-SUF-B3 PL-A1-corazón
mi i-su'b(-b)-eñ-oñ-la la-k-ñojtye'el-ob
IMPFV A3-decir-APL-SUF-B1-1PLINC PL-A1-antepasado-PL
'mucho nos fatiga el corazón', nos lo decían los antepasados {JMD 013}

Este mismo verbo *su'b* 'decir' se presenta con cita de reporte indirecto en (12):

- (12) kome mi i-ts'ibuyel jiñi la-k-ñu'uk'
como IMPFV A3-echarse a perder DEM PL-A1-chayote
mañ=ix mi i-chäñ-ø kajel-tyi wuty che'
NEG=ya IMPFV A3-nunca-B3 empezar PREP fruto así
tyi i-su'b(-b)-e-y-oñ-lojoñ che' tyi i-käñtyes-a-y-oñ-lojoñ
PFV A3-decir-VTT-EPEN-B1-1PLEXC así PFV A3-enseñar-VTT-EPEN-B1-1PLEXC
Como se echa a perder el chayote y ya no comienza a dar frutos
así nos dijeron así nos enseñaron {RAP 0567-0568}

El verbo *al* 'decir', al igual que el verbo *su'b* 'decir', se emplea para hacer citas tanto de reporte directo, (13) y (14)³⁶ como de reporte indirecto, (15):

- (13) max=tyo añ-ø tsa' j-k'el-e-ø, aläl-oñ=tyo,
NEG=todavía EXIST-B3 PFV A1-ver-VTT-B3 pequeño-B1=todavía
mi y-äl-ø k-mama
IMPFV A3-decir-B3 A1-mamá
'no lo vi todavía, era pequeña', dice mi mamá {JMD 131}

- (14) wo=ix i-k'uñ yajl-el, che'
PROG=ya A3-despacio caer-SUF así
bajche' tyi iy-äl-ä-ø k-papa
como PFV A3-decir-VTT-B3 A1-papá
'ya se está cayendo poco a poco,' así como lo dijo mi papá {MSD 342}

- (15) we'tye' mi j-k'añ-lojoñ baki j-k'ux-loñ k-waj
mesa IMPFV A1-usar-1PLEXC donde A1-comer-1PLEXC A1-tortilla
wule mu'bä iy-äl-ob-i jiñi banka, silla, mach
ahora IMPFV-REL A3-decir-PL-VTT DEM banca silla NEG
käñ=ik-loñ jiñi, ta'bä j-k'añ-i-loñ tyem jiñi k-buch-lib-loñ
conocer=SUBJ-1PLEXC DEM PFV-REL A1-usar-VTT-1PLEXC banca DEM A1-asiento-?-1PLEXC
jiñi tyem mi j-k'añ-lojoñ k'ux-lo k-waj,
DEM banca IMPFV A1-usar-1PLEXC comer-1PLEXC A1-tortilla
mi k-cha'l-e-loñ we'el yi=k'oty-ø k-tyem
IMPFV A1-hacer-VTT-1PLEXC carne A3=con-B3 A1-banca
usamos mesa donde comemos, ahora lo que le dicen esa banca, silla, no conocemos ese,
lo que usamos es banca ese nuestro asiento esa banca usamos para comer,
comemos con nuestra banca {RAP 0315, 0316-0317, 0318-0319, 0320}

³⁶ Este verbo también tiene significado de 'pensar y creer', pero en este trabajo nos limitamos a estudiar su función en el habla reportada.

Estos verbos están presentes con alta frecuencia en la narrativa personal de socialización. El habla reportada directa se presenta con *che'eñ* 'dice' y con verbos flexionados con *su'b* y *al* 'decir'. Estos últimos también se presentan con habla reportada indirecta.

3.3.3 El habla reportada indirecta en ch'ol: el evidencial *a'bi* 'dicen'

En el ch'ol existe el evidencial *a'bi* 'dicen', que se usa para reportar habla indirecta. Los verbos flexionados *su'b* y *al* 'decir', que reciben marca de aspecto y persona, también se usan con habla reportada indirecta. El *a'bi* 'dice' no toma flexión de aspecto y persona y se presenta como clítico de segunda posición.

Becquey (comunicación personal 24 junio 2011) afirma que *a'bi* 'dicen' corresponde a *a'i* en chontal actual y en ch'orti'. Añade que, en cuanto a las lenguas tseltalanas, la forma era *a'bi* en el tseltal colonial que corresponde a la forma *a'i* ('escuchar, entender') en el tseltal y tsotsil actuales, aunque en estas lenguas el evidencial correspondiente es *lah* y *la* respectivamente.

Vázquez encuentra que en la variante de Tila "el reportativo o evidencial ocupa el mismo lugar que otros clíticos modales en el ch'ol. El evidencial =*bi* especifica que la información que se proporciona fue dada por una persona no identificada" (2002:145). En la variante de Tumbalá parece compartir las mismas características semánticas, pero muestra diferencias en cuanto a la morfosintaxis, ya que parece que no es parte del paradigma de clíticos modales.

En contraste con *che'-eñ* 'dice', en el uso de *a'bi* 'dicen' el hablante se remite a reproducir el contenido del reporte pero no la forma literal de éste. Es decir que no se posiciona como testigo de la fuente de información, la cual puede o no ser expresada. Hemos traducido *a'bi* al español como la tercera persona del plural 'dicen', que es una forma genérica de reportar sin necesariamente dar la fuente del reporte. La partícula *a'bi* 'dicen' no está coordinada a nivel gramatical. Con el uso de *a'bi* 'dicen' la fuerza de la autoridad no la asume el locutor, ya que esta partícula la usa para quitarse la responsabilidad de la información que reporta, de modo que no hay compromisos respecto a la fuente de la información. Por lo tanto, este evidencial funciona para lo que se ha referido como "habla reportada indirecta." Esta forma es cognada con el *bin* del maya

yucateco (Lucy, 1993:92) y funciona de manera similar: el locutor no asume la responsabilidad de la información que reporta aun cuando haya atestiguado la fuente; es decir, que puede identificar la persona de quien se obtuvo la información. Con respecto a este punto, Le Guen (c.p.) ha verificado que cuando le pregunta a los hablantes de maya yucateco: ¿quién lo dijo? ellos sistemáticamente mencionan el nombre de dicha persona. En el caso del ch'ol la identificación de la fuente no es siempre directa, ni siempre se reconoce de manera literal.

En el Ejemplo (16) se ve el uso estratégico de *a'bi* 'dicen' por parte del locutor, quien recurre a esta palabra después de una información clave a partir de una negación, indicando que no se debe tirar piedras en la cueva porque es malo. Nótese que el uso de *a'bi* 'dicen' lo usa el narrador para presentarse como no responsable de la información, como en (16).

(16)	añ-∅	jiñi	ch'eñ	mach	a'bi	y-om-∅=ik	
	EXIST-B3	DEM	cueva	NEG	REP	A3-querer-B3=SUBJ	
	mi	k-chok-lojoñ	xajlel	ya	tyi	ch'eñ	
	IMPFV	A1-tirar-1PLEXC	piedra	ahí	PREP	cueva	
	hay una cueva pero dicen que no es bueno que tiremos piedra ahí en la cueva						{RAP 0581}

Los ejemplos (17a), (17b) y (18) muestran que la función de *a'bi* 'dicen' consiste en un reporte no directo en donde el locutor no identifica formalmente la fuente. Sin embargo, esto no quiere decir que la persona no puede identificarla si se lo preguntan. El locutor no se compromete como testigo de la forma textual de la cita, sino que sólo afirma su contenido.

(17) a	mu'=ix	i-mel-∅-ob	i-chol,	uts'aty	a'bi	
	IMPFV=ya	A3-hacer-B3-PL	A3-milpa	bueno	REP	
	tyi	i-ñus-añ-ob	k'iñ,	weno		
	PFV	A3-pasar-CAUS-PL	día	bueno		
	hacen sus milpas, que pasaron bien el día, bueno					{CAP 253}

b	tsa'=ix	a'bi	ki	i-k'el-∅-ob,	tsa'=ix	ts'itya'	lets-i-y-ob
	PFV=ya	REP	PROS	A3-ver-B3-PL-	PFV=ya	poco	subir-VTI-EPEN-PL
	iy-al		i-tyoj-ob	tyi	e'tyel		
	A3-pequeño		A3-pagar-PL	PFV	trabajo		
	dicen ya vieron, ya subió un poco su pequeña paga del trabajo						{CAP 254}

(18)	mu'	a'bi,	mi	i-ñum-el-ø	tyi	k-paty,		
	IMPFV	REP	IMPFV	A3-pasar-SUF-B3	PREP	A1-SR: espalda		
		mi	j-k'el-ø	jiñi	lukum=i			
	IMPFV	A1-ver-B3		DEM	culebra=CL			
		dicen, pasa en mi espalda, lo veo esa culebra						{JMD 087}

En suma, en esta sección mostramos los recursos para el habla reportada directa e indirecta en el ch'ol de Joljamil Grande. Los ejemplos muestran el habla reportada directa representada con *che'eñ* 'dice' y también con los verbos *su'b* y *al* 'decir'. El habla reportada indirecta, por otra parte, se expresa con la partícula *a'bi* 'dicen', pero también se presenta con los verbos *su'b* y *al* 'decir'. Estas formas son usadas en alta frecuencia en las narrativas personales de socialización, tema que abordaré en la siguiente sección.

3.3.4 El habla reportada, voces reportadas y socialización

En la presente tesis se ha planteado como punto central el papel de la narrativa personal en la socialización. Hemos mostrado que las narrativas de una familia ch'ol se componen de un tejido de voces citadas a través de recursos evidenciales de habla reportada, donde cada evidencial es usado para indicar la fuente de la información expresada que alguien reconstruye en el curso de la narración o plática. Esta recreación de personajes de terceros es común en la socialización. Los personajes reportados se analizan a partir de tres generaciones de hablantes (1G, 2G, 3G).

En esta sección mostraré cómo cada reportativo nos permite conocer las fuentes de información y su papel en la socialización del narrador. Vemos cómo el narrador cita personajes recibiendo orientaciones, consejos, mandatos y advertencias.

A continuación presento ejemplos de recursos lingüísticos en habla reportada sobre temas de socialización. Como recordará el lector, *che'eñ* 'dice'³⁷ se usa para el habla reportada directa, pero también los verbos flexionados *su'b* y *al* 'decir' son usados con esta función.

3.3.4.1 *Che'eñ* 'dice' en el habla reportada directa

En el Ejemplo (19) el abuelo CAP (1G), cita al pastor (misionero/evangelizador), quien es un personaje importante en la religión cristiana. El pastor va a estar muy presente en las

³⁷ En un análisis preliminar se encontró este verbo defectivo que expresa el habla reportada directa.

narrativas del abuelo, quien vivió el tiempo de la evangelización cristiana de las comunidades ch'oles hace varias décadas. Para él, el personaje del pastor representa una autoridad moral.

- (19) y-om-∅ ts'äktyiyel, **che'-eñ-∅** ili ermano,
 A3-querer-B3 completar decir-SUF-B3 DEM hermano
 ki i-ts'äkty-es-añ-∅ maj la-k-yum, **che'-eñ-∅**
 PROS A3-completar-CAUS-SUF-B3 DIR:ir PL-A1-Dios decir-SUF-B3
 'quiere completarse' (los días de su muerte),
 dice este hermano, 'lo va a ir completando nuestro Dios', dice {CAP 595}

En los siguientes ejemplos se usan los verbos flexionados *su'b* y *al* 'decir' para reportar habla directa en la narración. En el ejemplo (20), RAP (2G) menciona las palabras de sus padres con relación al fin del mundo y el creer en Dios.

- (20) kome tyal a'bi, jil-el
 como venir REP acabar-SUF
 mi ma'añ=ik ta' la-k-ñop-o-∅
 IMPFV NEG=SUBJ PFV PL-A1-aprender-VTT-B3
 la-k-yum, che' mi iy-äl-∅-ob tyaty.ña'-äl-ob
 PL-A1-Dios así IMPFV A3-decir-B3-PL padre.madre-SUF-PL
 como dicen, 'va a venir el fin si no creemos en Dios', así lo dijeron los antepasados
 (padre/madres) {RAP 0604}

En el ejemplo (21), EAA (3G) cita a su abuela, quien le hablaba sobre el trabajo pesado. Aquí el vocativo 'niño' nos refiere a la relación y la diferencia de edades entre el narrador y su abuela.

- (21) tsäts=äch ili e'tyel, aläl, che'
 duro=ASEV DEM trabajo niño así
 mi i-su'b(-b)-eñ-oñ jiñi k-chuchu'
 IMPFV A3-decir-APL-SUF-B1 DEM A1-abuela
 'es duro este trabajo, niño', así me decía esa mi abuela {EÁA 106}

3.3.4.2 A 'bi 'dicen' habla reportada indirecta

En nuestras narrativas, *a'bi* 'dicen' (fuente indirecta) puede reportar el contenido de un mensaje sin mantener la forma original ni especificar la fuente, como lo muestran varios usos. En el ejemplo (22) podemos observar también que en esta narrativa hay varios reportes. Encontramos el reporte directo, que da la voz de autoridad de la abuela con los verbos de 'decir' (*su'b* y *al*) (Líneas JMD 22c, 22e, 22g). Tenemos también el *a'bi* 'dicen'

insertado como parte de un reporte citado de las palabras que dijo la abuela (dos capas de reporte). Las capas de reporte que aquí se mencionan son presentadas como una estrategia utilizada para explicar que en la narración de JMD éstos se presentan como un entrelazado de voces entrelazados durante el acto narrativo. Estas voces entran por la vía directa e indirecta con los verbos *su' b* y *al* ‘decir’ (cita directa e indirecta) y *a' bi* ‘dicen’ (cita indirecta). Estos verbos son empleados por la narradora para reportar el contenido de un mensaje y lo hace con diferentes voces reportadas. Las capas de reporte son acomodadas por la narradora para marcar la fuerza de las palabras dentro de la narración. Así, vemos en (22g) que al emplear el *a' bi* ‘dicen’ la narradora reporta indirectamente. El uso de las capas de reporte a través de estos verbos nos da varias formas de repetición del consejo de la abuela, lo cual le confiere más fuerza al consejo de “no comerse la lengua del puerco...”. Este consejo es repetido con varios verbos de ‘decir’ y en la cita directa de (22e) la abuela dice “no lo comas, es prohibido”.

(22) a yi=k'oty-ø k-chuchu' y-ujil ja'el, tsa'-ix=tyo j-kāñ-ä-ø
 A3=con-B3 A1-abuela A3-saber también PFV-AFIR=todavía A1-conocer-VTT-B3
 ts'itya' pero ma'añ-ø=ix tsa' j-kāñ-b-eñ-ob chuki
 poco pero NEG+EXIST-B3=ya PFV A1-conocer-APL-SUF-PL qué
 i-k'ājñibal tyi i-mel-e-y-ø-ob
 A3-uso PFV A3-hacer-VTT-EPEN-B3-PL
 y mi abuela lo sabe también, sí lo conocí todavía un poco
 pero ya no entendí para qué lo servía lo que hacían {JMD 009}

b pero mi i-tyik'-oñ-la, mi la-j-k'ux-e'-ø,
 pero IMPFV A3-consejo-B1-1PLINC IMPFV PL-A1-comer-VTT-B3
 jiñi añ-ø-bä tyi i-mal
 DEM EXIST-B3-REL PREP A1-adentro
 jiñi chityam che' mi i-tsänts-añ-ø-ob
 DEM cerdo así IMPFV A3-matar-SUF-B3-PL
 pero nos aconsejaban, si lo comemos,
 ese lo que hay adentro del cerdo cuando los matan {JMD 010}

c jiñi che' bajche' i-lengua, y-ak', mi iy-äl-ø-ob,
 DEM así como A3-lengua A3-lengua IMPFV A3-decir-B3-PL
 mach mi y-äk'-eñ-oñ-la la-j-k'ux-ø
 NEG IMPFV A3-dar-SUF-B1-1PLINC PL-A1-comer-B3
 así como su lengua, su lengua, dicen, no nos la dan que lo comamos {JMD 011}

d mach a'bi weñ=ik, mach muk'
 NEG REP bueno=SUBJ NEG IMPFV
 la-k-mejl-el tyi e'tyel
 PL-A1-poder-SUF PFV trabajo
 dicen que no es bueno, no podemos trabajar {JMD 012}

e jiĩn jiĩni k-chuchu' mi i-su'b(-b)-eñ-oñ, che'
 FOC DEM A1-abuela IMPFV A3-decir-APL-SUF-B1 entonces
 jiĩni tyi i-su'b(-b)-e-y-oñ k-chuchu'
 DEM PFV A3-decir-VTT-EPEN-B1 A1-abuela
 mach ma' a-k'ux-ø, jisil
 NEG IMPFV A2-comer-B3 prohibido
 es eso que mi abuela me decía, entonces me dijo mi abuela: 'no lo comas, es prohibido' {JMD 013}

f che' mi la-j-k'ux-b-eñ-ø iy-ak' chityam
 cuando IMPFV PL-A1-comer-APL-SUF-B3 A3-lengua cerdo
 mach a'bi weñ=ik la-j-k'ux-ø
 NEG REP bueno=SUBJ PL-AL-comer-B3
 cuando le comemos su lengua del cerdo dicen que no es bueno que lo comamos {JMD 014}

g muk' a'bi la-k-majlel tyi xāmbal, mu' a'bi
 IMPFV REP PL-A1-ir PFV caminar, IMPFV REP
 i-lok'-el la-k-ak' bajche' ts'i', mi iy-äl-ø
 A3-sale-SUF PL-A1-lengua como perro IMPFV A3-decir-B3
 dicen que cuando vamos a caminar dicen que sale nuestra lengua como perro, dice {JMD 015}

La repetición de los reportes con distintas voces tiene un efecto socializador hacia la interlocutora que escucha la narrativa.

A continuación, en el Cuadro 6 muestro las capas de reporte (uso de voces con citas directas e indirectas a través de varios verbos de 'decir') presentes en las citas directas e indirectas que construyen el consejo de la abuela.

Cuadro 6. Capas de reportes

Cita indirecta			Cita directa							
<i>a'bi</i> 'dicen'			<i>su'b</i> 'decir'				<i>al</i> 'decir'			
muk'	a'bi	la-k-majlel	jiĩn	jiĩni	k-chuchu'	jiĩni	che'	bajche'	i-lengua,	
IMPFV	REP	PL-A1-ir	FOC	DEM	A1-abuela	DEM	así	como	A3-lengua	
tyi	xāmbal,	mu'	a'bi	mi	i-su'b(-b)-eñ-oñ,	iy-ak',	mi	iy-äl-ø-ob,		
PFV	caminar,	IMPFV	REP	IMPFV	A3-decir-APL-SUF-B1	A3-lengua	IMPFV	A3-decir-B3-PL		
i-lok'-el	la-k-ak'			che'	jiĩni	tyi	mach	mi	y-äk'-eñ-oñ-la	
A3-sale-SUF	PL-A1-lengua			así	DEM	PFV	NEG	IMPFV	A3-dar-SUF-B1-1PLINC	
bajche'	ts'i',			i-su'b(-b)-e-y-oñ			la-j-k'ux-ø			
como	perro			A3-decir-APL-VTT-EPEN-B1			PL-A1-comer-B3			
mi	iy-äl-ø			k-chuchu'	mach	ma'	ese así como su lengua, su lengua,			
IMPFV	A3-decir-B3			A1-abuela	NEG	IMPFV	dicen, no nos la dan que lo			
dicen que cuando vamos a caminar				a-k'ux-ø,	jisil	comamos {JMD 011}				
dicen que sale nuestra lengua				A2-comer-B3	prohibido					
como perro, dice {JMD 015}										

	es eso que mi abuela me decía, así me dijo mi abuela ‘no lo comas, es prohibido’ {JMD 013}	
--	--	--

En (23a) y (23b) el reportativo *a’bi* ‘dicen’ es empleado para hablar sobre sus representaciones culturales sin citar la fuente directa. JMD (1G) narra que puede dar mal de estómago o diarrea al caerse en agua turbia. En la línea (23c) le da el crédito de esta información a su madre empleando el verbo *su’b* ‘decir’. En (23d) cuestiona la validez de la creencia, lo que refleja su propia postura sobre estas ideas en la socialización.

(23) a yi=k’o-ø **a’bi** che’ mi la-k-yajl-el tyi ja’
A3=con-B3 REP cuando IMPFV PL-AL-caer-SUF PREP agua
dicen cuando nos caemos en el río {JMD 081}

b mi ta’ yajl-i-y-oñ-la ba’ weñ tyity ja’,
COND PFV caer-VTI-EPEN-B1-1PLINC PRON bien turbio agua
jiñ **a’bi** tya’ mi i-tyik’l-a-y-oñ-la,
DEM REP excremento IMPFV A3-molestar-VTT-EPEN-B1-1PLINC
mi i-tyaj-oñ-la jiñi ja’ tya’ mi iy-äl-ø-ob
IMPFV A3-encontrar-B1-1PLINC DEM agua excremento IMPFV A3-decir-B3-PL
si nos caemos en el agua turbia nos dará diarrea, como dicen ‘nos ataca la diarrea’ {JMD 082}

c che’ jiñi che’ tyi i-su’b(-b)-e-y-oñ k-mamá bajche’ jiñi
así DEM así PFV A3-decir-VTT-EPEN-B1 A1-mamá como DEM
ta’-ix=tyo k-mero ñop-o-ø
PFV-AFIR=todavía A1-medio crear-VTT-B3
así me dijo mi mamá como ese todavía medio lo creí {JMD084}

d pero añ-ø=äch mi k-yajl-el añ-ø tyi ja’=i
pero EXIST-B3=ASEV IMPFV A1-caer-SUF EXIST-B3 PREP agua=CL
pero mañ=ik chu’ mi k-cha’l-eñ-ø
pero NEG=SUBJ qué IMPFV A1-hacer-SUF-B3
pero a veces me caigo en el agua pero no me pasa nada {JMD 085}

En el Ejemplo (24a) se observa una vez más la presencia del reportativo *a’bi* ‘dicen’ con cita de reporte indirecto que se presenta a través de una narración de creencias. La narradora JMD (1G) menciona que si se comen los huevos tiernos de la gallina se desprende la piel del estómago. En (24b) y (24c) señala otras consecuencias en el cuerpo y en (24d) y (24e) recrea más creencias de rozaduras en el cuerpo con otros tipos de alimentos. En estas líneas la narradora cita esta creencia que escuchó y que socializa al compartirla con otras personas.

(24) a yi=k'o-∅ añ-∅ che' mi la-j-k'ux-∅ añ-∅ ch'ok
 A3=con-B3 EXIST-B3 cuando IMPFV PL-A1-comer-B3 EXIST-B3 tierno
 tyumuty=i muk' a'bi i-ts'ujl-el, la-k-ts'ujl-el
 huevo=CL IMPFV REP A3-pelar-SUF PL-A1-pelar-SUF
 ili la-k-ñik' che' añ-∅ la-k-alobil
 DEM PL-A1-estómago cuando EXIST-B3 PL-A1-hijo
 también cuando comemos huevos tiernos dicen que se pela, nos pelamos
 este nuestro estómago cuando tenemos nuestro hijo {JMD 091}

b ixä wiñik-ob=i jiñ a'bi che' mi i-k'ux-∅-ob
 DEM hombre-PL=CL DEM REP cuando IMPFV A3-comer- B3-PL
 jiñ ch'ok tyumuty=i
 DEM tierno huevo=CL
 aquellos hombres dicen que cuando comen ese huevo tierno {JMD 094}

c mach a weñ mi la-k-mäk' mu' a'bi
 NEG INTERJ bien IMPFV PL-A1-comer IMPFV REP
 mi i-jil-el la-k-ya'
 IMPFV A3-gastar-SUF PL-A1-pierna
 no es bueno que lo comamos dicen que se roza nuestra pierna {JMD 097}

d yi=k'o-∅ che' mi la-k-ch'il-∅ a'bi bu'ul che'
 A3=con-B3 cuando IMPFV PL-A1-freir-B3 REP frijol así
 weñ ch'il-bil bu'ul yi=k'o-∅ aceite yi=k'o-∅ i-ts'äkal
 bien freir-PCP frijol A3=con-B3 aceite A3=con-B3 A3-condimento
 dicen también cuando freímos frijol así bien frito
 el frijol con aceite y sus condimentos {JMD 099}

e mi i-weñ tyikiñ la-k-tyi' mach a weñ mi
 IMPFV A3-bien seco PL-A1-orilla NEG INTERJ bien IMPFV
 la-k-mäk'-∅, che'=tyo mi la-k-mäk'∅-i- mu' a'bi
 PL-A1-comer-B3 así=todavía IMPFV PL-A1-comer-B3-VTT IMPFV REP
 la-k-jil-el-tyak mi y-äl-∅ ja'el
 PL-A1-gastar-SUF-PLINDEF IMPFV A3-decir-B3 también
 que nos da mucha sed no es bueno que lo comamos,
 si lo comemos todavía dicen que nos rozamos también {JMD 100}

En suma, los diferentes evidenciales están presentes en los consejos y las recomendaciones. Los personajes citados a través de los reportes de habla directa tienen la fuerza del que las pronuncia y otras formas de conocimiento entran por el habla indirecta, donde el informador pronuncia el contenido de lo que fue dicho.

En la siguiente sección presentaré los datos por generaciones, haciendo hincapié en los personajes más citados, para tener un perfil de las diferencias entre los miembros de cada generación y a continuación mostrar las frecuencias de uso de los evidenciales.

3.3.5 El habla reportada en tres generaciones

En este apartado presento las frecuencias de los recursos del habla reportada empleados por tres generaciones de hablantes de la misma familia: abuelo, hijo, nieto. Continúo con una gráfica de porcentajes de los personajes más citados, para luego dar paso a una gráfica de los evidenciales de estas mismas generaciones. Al final del apartado presento un cuadro global de estos datos.

3.3.5.1 Primera generación: reportativos y voces reportadas

En los siguientes cuadros presentaré todos los personajes encontrados en las narraciones de los diferentes narradores de tres generaciones (abuelo, hijo y nieto)³⁸.

Inicio por los reportativos más gramaticalizados, *a'bi* ‘dicen’ (fuente indirecta) y *che'eñ* ‘dice’ (fuente directa), para luego mostrar los verbos de ‘decir’ *al* y *su'b* (fuente directa e indirecta).

Las narrativas de Cristóbal (CAP, 1G) consisten en varios discursos entrelazados que tratan sobre historias de la comunidad, experiencias de vida, creencias, advertencias y sueños. La base de datos transcrita para el presente análisis consiste en varias narrativas a partir de las cuales se identificaron los ejemplos con evidenciales³⁹.

En el Cuadro 7 presento los personajes encontrados en las narraciones de este hablante. Entre ellos, el *pastor* ‘pastor’, es el más citado, como podemos apreciar por el número de frecuencias.

Cuadro 7. Frecuencias de personajes citados con el verbo *che'eñ* ‘dice’

Personajes		Frecuencias
ch'ol	español	
<i>atatuch añojtye'eli</i>	‘tu abuelo, tu antepasado’	1
<i>jiñi wiñik</i>	‘ese hombre’	6
<i>kermaño</i>	‘mi hermano’	6
<i>laktatuch</i>	‘nuestro abuelo’	2
<i>lakyumi</i>	‘nuestro Dios’	2
<i>pastor</i>	‘pastor’	16

³⁸ 1G, 2G Y 3G.

³⁹ La transcripción fue procesada con el programa Elan, que produce un archivo con líneas numeradas a renglón seguido.

En el Cuadro 8 presento los personajes con los que se utilizan los verbos *su'b* y *al* 'decir'. El personaje más citado con el verbo *su'b* 'decir' corresponde a la primera persona, *joñoñ* 'yo'. El personaje más citado con el verbo *al* 'decir' corresponde a *wiñik* 'hombre'.

Cuadro 8. Frecuencias de personajes citados con los verbos *su'b* y *al* 'decir'

<i>su'b</i> 'decir'			<i>al</i> 'decir'		
Personajes		Frecuencias	Personajes		Frecuencias
ch'ol	español		ch'ol	español	
<i>joñoñ</i>	'yo'	28	<i>tatuchob</i>	'abuelos'	1
<i>la kñojtye'elob</i>	'nuestros antepasados'	1	<i>la kñojtye'elob</i>	'nuestros antepasados'	3
<i>laktatuchob</i>	'nuestros abuelos'	1	<i>la kchuchu'obi</i>	'nuestras abuelas'	1
<i>ktatuch</i>	'mi abuelo'	2	<i>soldado</i>	'soldado'	1
<i>tyaty ña'älob</i>	'padres'	1	<i>wiñik</i>	'hombre'	5
<i>wiñik</i>	'hombre'	2	<i>joñoñ</i>	'yo'	4
<i>lakchuchu'</i>	'nuestra abuela'	1			
<i>lakmama</i>	'nuestra mamá'	1			
<i>satanás</i>	'Satanás'	1			
<i>pastor</i>	'pastor'	4			
<i>ch'ityoñtyo</i> <i>ch'ityoñtyo</i>	'chamaco, chamaco'	1			
<i>lakyum</i>	'nuestro Dios'	1			
<i>pastorob</i>	'pastores'	3			
<i>laktatuch</i>	'nuestro abuelo'	2			

3.3.5.2 Segunda generación: reportativos y voces reportadas

En el Cuadro 9 se presentan los personajes encontrados en las narraciones de Roberto (RAP), que pertenece a la segunda generación (2G). Los tópicos de sus narraciones son experiencias de vida, creencias y advertencias. El personaje más citado con el verbo *che'eñ* 'dice' es *ñojtye'el* 'antepasado'.

Cuadro 9. Frecuencias de personajes citados con el verbo *che'eñ* 'dice'

Personajes		Frecuencias
ch'ol	español	
<i>ñojtye'el</i>	'antepasado'	5
<i>tyaty lakña'</i>	'padres'	1
<i>tatuch</i>	'abuelo'	2
<i>abuela</i>	'abuela'	1
<i>mama</i>	'mamá'	1
<i>misionero</i>	'misionero'	1

En el Cuadro 10 muestro los personajes citados en las narraciones de Roberto con los verbos *su'b* y *al* 'decir'. Observamos que el personaje más citado con ambos verbos es *ñojtye'el* 'antepasado'.

Cuadro 10. Frecuencias de personajes citados con los verbos *su'b* y *al* 'decir'

<i>su'b</i> 'decir'			<i>al</i> 'decir'		
Personajes		Frecuencias	Personajes		Frecuencias
ch'ol	español		ch'ol	español	
<i>ñojtye'el</i>	'antepasado'	12	<i>tatuch</i>	'abuelo'	10
<i>doctor</i>	'doctor'	2	<i>ñojtye'el</i>	'antepasado'	51
<i>director</i>	'director'	1	<i>ch'ityoñ wiñikob</i>	'jóvenes'	1
			<i>kpapa</i>	'papá'	1
			<i>kmama</i>	'mamá'	1
			<i>kchuchu'</i>	'abuela'	3
			<i>tyaty lakña'</i>	'padres'	4
			<i>lakyum</i>	'nuestro 'Dios'	2
			<i>ch'ityoñob</i>	'chamacos'	2
			<i>misionero</i>	'misionero'	1
			<i>ñaxañobä</i>	'los que son primeros'	1
			<i>doctorob</i>	'doctores'	1

3.3.5.3 Tercera generación: reportativos y voces reportadas

En esta sección se presenta el análisis del habla reportada de uno de los hablantes que pertenecen a la tercera generación (3G), Efraín Álvaro Arcos (EÁA) de 33 años. Los tópicos de sus narrativas son experiencias de vida, creencias y advertencias.

De acuerdo a estos tópicos, se elaboró una base de datos, que sirvió para identificar ejemplos de habla reportada y se presenta a continuación.

En el Cuadro 11 se muestra el personaje que acompañó al evidencial *che'eñ* 'dice'.

Cuadro 11. Frecuencia de personaje citado con el verbo *che'eñ* 'dice'

Personaje		Frecuencia
ch'ol	español	
<i>kchuchu'</i>	'mi abuela'	2

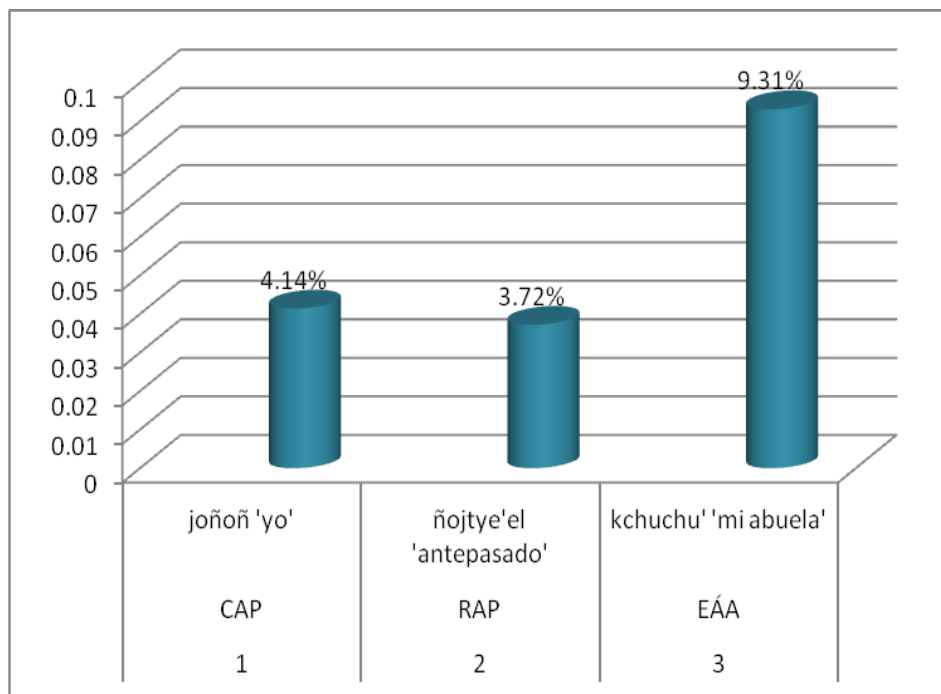
El Cuadro 12 muestra que con el reportativo *su'b* 'decir' y con el verbo flexionado *al* 'decir' el personaje que más aparece en la narración de Efraín es *kchuchu'* 'mi abuela'.

Cuadro 12. Frecuencias de personajes citados con los verbos *su'b* 'decir' y *al* 'decir'

<i>su'b</i> 'decir'			<i>al</i> 'decir'		
Personajes		Frecuencias	Personajes		Frecuencias
ch'ol	español		ch'ol	español	
<i>joñoñ</i>	'yo'	1	<i>ktatuch</i>	'mi abuelo'	8
<i>kpapa</i>	'mi papá'	3	<i>kpapa</i>	'mi papá'	5
<i>ktatuch</i>	'mi abuelo'	11	<i>kchuchu'</i>	'mi abuela'	27
<i>kchuchu'</i>	'mi abuela'	16			

Después de haber hecho el conteo de todos los personajes y de haber identificado el personaje más citado por cada narrador, presento a continuación una gráfica que resume porcentualmente los personajes más citados por los tres narradores.

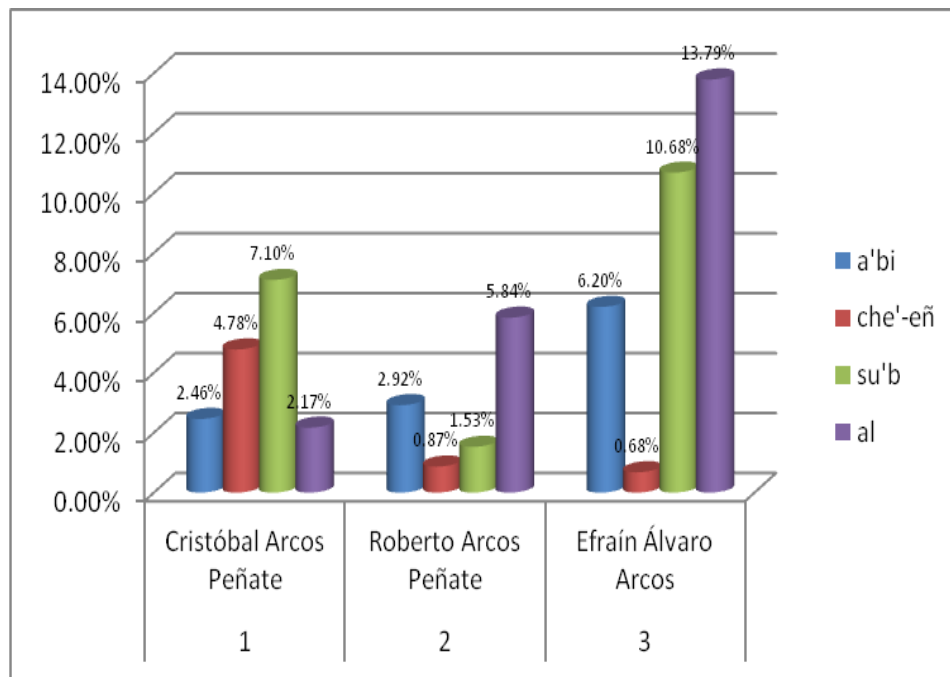
Gráfica 1. Porcentajes de personajes más citados en los tres narradores de las tres generaciones estudiadas



Se observa en esta gráfica que Roberto (RAP) y Efraín (EÁA), de la segunda (2G) y tercera generación (3G) respectivamente, citan con frecuencia a personajes como los antepasados y la abuela, cuyos conocimientos ellos reconocen y valoran. Cristóbal (CAP), quien es de la primera generación (1G), habla en primera persona porque él es parte de la narración y de él viene una parte del conocimiento que ha sido transmitido a las demás generaciones. Aunque con menor frecuencia, él también menciona a los antepasados y al pastor, mostrando con esta mención a dos agentes de socialización en su generación.

En la siguiente sección presentaremos los porcentajes de evidencias de estos mismos narradores: abuelo, hijo y nieto. En la gráfica 2 se muestran los porcentajes de los usos de los reportativos en las tres generaciones del estudio.

Gráfica 2. Porcentajes de reportativos en tres generaciones



Como se observa en la gráfica 2, la tercera generación, representada por Efraín (3G), muestra el porcentaje más alto de *al* ‘decir’, de *su'b* ‘decir’ y de *a'bi* ‘dicen’ y el más bajo de *che'eñ* ‘dice’. Roberto (2G) también hace un uso mayor de *al* ‘decir’, de *su'b* ‘decir’ y de *a'bi* ‘dicen’ y más bajo de *che'eñ* ‘dice’, mientras que Cristóbal (1G) muestra el uso más alto de *che'eñ* ‘dice’. En los tres casos los porcentajes más altos citan a personajes que son respetados por su conocimiento y autoridad.

Otra diferencia es en el porcentaje de *a'bi* ‘dicen’ entre la primera, segunda y tercera generación. Parece ser que el abuelo, Cristóbal (1G), no usa frecuentemente el reporte indirecto. Quizá asume la responsabilidad del personaje que cita por ser él mismo uno de los personajes en la narración con autoridad en el manejo de la información.

Las demás diferencias de porcentajes no pueden ser interpretadas, ya que pueden deberse a variaciones de los hablantes.

Termino con el Cuadro 13, donde se muestran los personajes más citados por los narradores y los recursos que usan para citarlos.

Cuadro 13. Datos generales de reportativos en las tres generaciones de narradores

Iniciales	Nombre	Generación	Verbos		
CAP	Cristóbal	Primera	<i>che'eñ</i> 'dice'	<i>su'b</i> 'decir'	<i>al</i> 'decir'
			<i>pastor</i> 'pastor'	<i>joñoñ</i> 'yo'	<i>wiñik</i> 'hombre'
RAP	Roberto	Segunda	<i>che'eñ</i> 'dice'	<i>su'b</i> 'decir'	<i>al</i> 'decir'
			<i>ñojtye'el</i> 'antepasado'	<i>ñojtye'el</i> 'antepasado'	<i>ñojtye'el</i> 'antepasado'
EÁA	Efraín	Tercera	<i>che'eñ</i> 'dice'	<i>su'b</i> 'decir'	<i>al</i> 'decir'
			<i>kchuchu'</i> 'mi abuela'	<i>kchuchu'</i> 'mi abuela'	<i>kchuchu'</i> 'mi abuela'

Vemos que en la primera generación el pastor y el hombre son agentes de socialización muy importantes y el abuelo se cita a sí mismo con frecuencia por ser fuente de información y autoridad. Los antepasados con un personaje importante para Roberto, de la segunda generación, mientras que para Efraín, de la tercera generación, sobresale la abuela. Éstos son agentes de socialización centrales en las vidas de los individuos y las diferencias entre las tres generaciones nos dan pistas sobre las figuras más fuertes en su socialización.

En este apartado hemos presentado las funciones de los evidenciales en el habla reportada en estudios y análisis de los diversos autores. También hemos señalado las diversas formas en que se presentaron en la lengua ch'ol con cuatro verbos de 'decir' identificados en el habla reportada directa e indirecta.

3.4 Conclusiones

Después de haber realizado el análisis de las narrativas personales de socialización de los habitantes de la ranhería Joljamil Grande, se pudieron identificar, a través de sus narrativas, los evidenciales con los que se cita. Podemos entender que el habla reportada se presenta como una habilidad discursiva que cumple varias funciones, como mostrar diferentes personajes que son reportados por los narradores. Por un lado, el reporte directo contribuye a que los personajes citados sean identificados de forma literal por el narrador; por otro lado, el reporte indirecto es presentado por el locutor como una fuente no atestiguada y, en consecuencia, se presenta con mayor o menor evidencialidad.

Los verbos de ‘decir’: *che’eñ* ‘dice’, *su’b* y *al* ‘decir’ tienen funciones de evidenciales, pero el *a’bi* ‘dicen’ puede ser considerado como un evidencial dentro de la categoría de clases de palabras.

Las funciones lingüísticas de estos recursos consisten en mostrar los reportes de habla directa e indirecta: a) el reportativo *che’eñ* ‘dice’ aparece frecuentemente en citas en tercera persona; b) los verbos flexionados *su’b* y *al* ‘decir’ son empleados con reporte de habla directa e indirecta; c) el evidencial *a’bi* ‘dicen’ indica el reporte de habla indirecta y se remite a reproducir el contenido del reporte pero no la forma literal de éste.

Por otro lado, estas citas de reporte directo e indirecto cumplen una diversidad de funciones en las narrativas. Los reportes directos por medio de *che’eñ* ‘dice’ y *su’b* y *al* ‘decir’ presentan información de autoridades religiosas citadas directamente y atestiguadas por el locutor en su trayectoria de narración.

Las narrativas son ricas en contenido socializador porque consisten en un tejido de voces de citas directas e indirectas, en ocasiones en varias capas de reporte. Se ha explicado que las capas de reporte corresponden a las diversas voces que aparecen dentro de una misma narrativa en funciones de habla reportada directa (*su’b* y *al*) e indirecta (*su’b* y *al* ‘decir’ y *a’bi* ‘dicen’).

Capítulo 4

***Käñtyesa* ‘enseñanzas’: Estructura y función socializadora**

En este capítulo defino *käñtyesa* ‘enseñanzas’ como un tipo de género discursivo que se inserta en el marco de la narrativa de socialización de los ch’oles. Estas enseñanzas se ubican entre las prácticas aún no documentadas, como la instrucción, la corrección y la advertencia, a las que hice mención en el Capítulo 2 (Ochs e Izquierdo, 2009; Ochs y Schieffelin, 2012). Éstas cumplen la función de instruir a los niños mayores y a los adultos sobre conocimientos y formas tradicionales de la vida familiar y comunitaria. De acuerdo a mis datos, las *käñtyesa* corresponden tanto a *enseñanzas de socialización cotidiana* que reciben niños y jóvenes de parte de sus mayores en interacciones dialógicas espontáneas como a *enseñanzas de expertos* sobre un conocimiento especializado que van dirigidas a ciertos *aprendices*.

Ambas enseñanzas, que son parte importante de la socialización, ocurren a través de conversaciones y narraciones, culturalmente determinadas, como los proverbios que estudia Briggs (1988), en donde los mayores o los expertos buscan que niños jóvenes y otros aprendices sean instruidos sobre formas de hacer, de comportarse y de desempeñarse en diversas áreas de conocimiento. Algunas de estas enseñanzas muestran funciones similares a los llamados “proverbios”, como lo indica Gossen (1979) en su estudio de géneros discursivos del *tsotsil* de Chamula, en tanto se refieren a la prevención de actos que no son aceptados socialmente.

En este capítulo daré cuenta, en primer lugar, de la estructura más común de estas enseñanzas. En segundo lugar, me detendré a explicar y ofrecer ejemplos de las estrategias discursivas que emplean los enseñantes para hacer llegar a los aprendices los saberes que consideran de mayor importancia. Estas estrategias cumplen, de cierta manera, la función de la *evaluación* en el análisis narrativo de Labov, ya que se emplean para indicar “por qué los hechos son importantes, por qué vale la pena recordarlos y contarlos”⁴⁰ (citado en Silva-Corvalán, 2001:199).

⁴⁰ Silva-Corvalán, Carmen. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C. Georgetown University Press. Cap. 5 pp. 192-237.

4.1 La estructura de las enseñanzas

Las enseñanzas recopiladas en esta tesis presentan una estructura bimembre que está constituida por lo que defino como *antecedente* y *consecuente* (>A/ <C)⁴¹. El primero establece las condiciones o señalamientos que preceden a un hecho. El segundo indica los resultados positivos o negativos derivados del *antecedente*. El antecedente generalmente se marca con la partícula condicional, ‘*mi*’, como puede verse en los ejemplos (1a), (1b), (1c), de socialización cotidiana⁴², y (2a), (2b), (2c), (2d) y (2e), de enseñanzas de expertos. Aquellos ejemplos que no contienen esta partícula condicional han sido considerados en el marco de las enseñanzas solamente cuando pueden ser interpretados en el sentido de un antecedente y un consecuente.

> Antecedente

(1) a <mi tsa’ a-puk-u-ø
COND PFV A2-repartir-VTT-B3

<Consecuente

b mañ=ix mi i-chäñ-ø cha’l-eñ-ø ñich, mu’=äch
NEG=ya IMPFV A3-nunca-B3 hacer-SUF-B3 flor IMPF=ASEV

c i-cha’l-eñ-ø ñich, mi i-yajl-el-ø i-ñich
A3-hacer-SUF-B3 flor IMPFV A3-caer-SUF-B3 A3-flor

<si lo repartiste (tu chinino)

>ya nunca vuelve a florecer, si florece, cae su flor

{RAP 0839}

> si sembraste un chinino no repartas sus primeros frutos si los repartiste < ya no florecerá o si florece, se caerá su flor

> Antecedente

(2) a >mi j-k’el-ø-ob bajche’ jiñi aläl-ob=i
IMPFV A1-ver-B3-PL como DEM niño-PL=CL

b mi k-lets-a-b-eñ-ø-ob i-bik’,
IMPFV A1-subir-VTT-APL-SUF-B3-PL A3-garganta

⁴¹ Estos dos términos son explicados en el (Diccionario Enciclopédico Vox 1 2009, Larousse Editorial, S.L), desde la perspectiva de la lógica, en donde *antecedente* es la primera proposición de un argumento de dos proposiciones, mientras que la segunda es el *consecuente*. La estructura que conforman es común a las enseñanzas de los participantes ch’oles pero no es exclusiva de este discurso ni de esta lengua. Podemos encontrarla, por ejemplo, en el discurso legal en español: “...si con ello cumplís se os premie y si no se os demande”.

⁴² El antecedente se indica con el signo (>) y el consecuente con (<). Cada ejemplo se acompaña al final de una traducción libre, presentada en negritas, la cual resume las dos partes de la enseñanza.

c mi ma' mi la-k-lets-a-b-eñ-ø i-bik'
 COND NEG IMPFV PL-A1-subir-APL-SUF-B3 A3-garganta
 >lo vemos así como ese los niños le subimos su mollera, si no se le sube su mollera {EAP 056}

< Consecuente

d <chejñi che' mi i-mäjk-el
 pues cuando IMPFV A3-tapar-SUF
 e i-bik'=i mi i-chäm-el-ø-ob
 A3-garganta=CL IMPFV A3-morir-SUF-B3-PL
 <pues cuando se le tapa su mollera y se mueren {EAP 057}

> si no le subimos la mollera a los niños < se le tapa la garganta (mollera) y se mueren

Esta estructura analítica es flexible y puede aceptar variaciones propias del habla espontánea. Una variante es la *reformulación* de >A y <C, que ejemplifico más adelante en (3a). Otra variante es la inversión de los componentes de la estructura, cuando <C es planteado antes de >A para poner un acento de insistencia en el resultado de la acción, como en (3b) y (3c). La tercera variante que ofrecen los ejemplos es la de las prohibiciones, donde el primer componente es un enunciado negativo, (>A), como en (4a), y el segundo la causa (<C), como en (4b).

< Consecuente

(3) a <mu'=äch la-k-wersa mek'-ø la-k-alobil loj-bä
 IMPFV=ASEV PL-A1-afuerza abrazar-B3 PL-A1-hijo gemelo-REL
 <a la fuerza tenemos nuestros hijos que es gemelos {EAP 097}

> Antecedente

b >mi ta' la-k-mäk'-ä-ø bajche' loj ja'as,
 COND PFV PL-A1-comer-VTT-B3 como gemelo plátano
 c loj tyumuty a'bi, loj-bä la-k-ñu'uk'
 gemelo huevo REP gemelo-REL PL-A1-chayote
 >si comimos plátanos gemelos, huevos gemelos dicen, chayotes que es gemelo {EAP 097}

>si comimos alimentos que se dan gemelos <tendremos forzosamente hijos gemelos

> Antecedente

(4) a >ma' me=ku la-weñ juk-ø mos-ø
 NEG PRED=ASEV PL-bien meter-B3 tapar-B3
 >no lo vayan a tapar bien envuelto {EAP 091}

< Consecuente

b	<ame	kaj-ø	chäm=ik	cho'-oñ-loñ
	NEG	empezar-B3	morir=SUBJ	decir-B1-IPLINC
	<no vaya a empezar a morir decimos			

{EAP 091}

>no tapes mucho (al bebé) < no se vaya a morir

4.2 Las estrategias discursivas

En este apartado analizo tres *estrategias discursivas* que emplean los adultos ch'oles para enfatizar los puntos centrales de la instrucción cultural que transmiten. Una de ellas es el uso de partículas evidenciales de habla reportada (ver Capítulo 3 en esta tesis), a la que recurren para marcar la evidencialidad de sus saberes. La segunda estrategia es la repetición, la cual es utilizada frecuentemente en las enseñanzas. Gossen, en su estudio de la lengua tsotsil, argumenta que en “los géneros marginales, la repetición semántica y sintáctica es un componente estilístico esencial” (1979:98). También ha señalado que “la sintaxis repetida, con sustitución de una sola palabra, sirve como intensificador del mensaje” (1979:103). Briggs (1988) ha destacado el papel etnopoético de diversas formas de repetición, Alejos ha encontrado en *Wajalixbä ty'añ* que el ch'ol “el estilo repetitivo del lenguaje es frecuente en la conversación ordinaria. La repetitividad es una característica específica del ch'ol y un recurso literario muy importante. Dicho estilo aparece en los dobles y en los paralelismos literarios que suelen ocurrir en momentos claves, algunos de suma emoción, en un episodio” (1988:18-19), y Pellicer (1994 y 2009) ha clasificado la repetición en la narrativa en español-mazahua y en otomí siguiendo las diversas figuras estilísticas del discurso retórico, como el *chiasmus*, que ocurre cuando dos segmentos se repiten con el orden lineal invertido.

En las lenguas mayas la repetición se expresa esencialmente en el paralelismo, que ha sido trabajado por Becquelin y Becquey (2009). Estos autores advirtieron que la función de esta estrategia discursiva se da en dos sentidos: “ayudar a la comprensión y consolidación del mensaje...” y “producir emoción, alertar al interlocutor, reanimar su atención, insistir en la cohesión del texto” (2007:124). Brody (1986) muestra que el paralelismo destaca en el tojolabal por su función narrativa como marcador de cambio de género o tópico en lengua tojolabal. Esta última autora también ha reconocido su carácter retórico en el habla ritual. Estos estudiosos coinciden en que la representación de estructuras paralelas y de repetición en los géneros discursivos es característica de las

narraciones, ya sea en el discurso ritual o en las conversaciones. Por su parte, Haviland ha mostrado que

“el paralelismo se manifiesta como procedimiento discursivo denso en los géneros rituales, pero también en las situaciones más cotidianas de interacción (de lo doméstico a lo intercomunitario) y en todas las ocasiones de ritualización, de emoción, de interacción con los ancestros, autoridades o entidades sobrenaturales así como, de una manera más moderada, en el uso cotidiano” (1994 [1992]: 427- 443, citado en Becquelin y Becquey, 2007:120).

En la lengua ch’ol Alejos argumenta que

“los dobles son frases u oraciones que se repiten paralelamente, cambiando muy pocas palabras, a veces solamente el verbo, y que confieren al texto una cadena muy particular, unida a la idea de intención, de movimiento, de direccionalidad” (1988:19).

En el análisis de los fragmentos narrativos que contienen enseñanzas en el presente estudio del ch’ol encontramos paralelismos y repeticiones tanto en las enseñanzas de socialización cotidiana como en el discurso del experto. Estas instancias consisten en construcciones de sintaxis repetida, con sustituciones léxicas y palabras o morfemas semejantes.

La tercera estrategia narrativa que tomo en cuenta consiste en el empleo de *marcadores discursivos* (MDs), como *chejñi* ‘pues’, *che*⁴³ ‘cuando’ y *che’jinke* ‘así pues’, generalmente en posición inicial o final (ver ejemplos 15, 17 y 18 más abajo). Estas unidades también cumplen la función de insistir o hacer énfasis sobre algún aspecto de la enseñanza. Es importante mencionar que Alejos (1988) hizo un estudio en el cuento tradicional ch’ol y presenta un cuerpo literario completo, que consiste en cuatro partes mayores. La primera parte es la introducción, la segunda consiste en la lucha entre el bien y el mal (conflicto) el tercero la parte en que se resuelve la contradicción (es el momento de la hazaña, del triunfo, o de la derrota en el caso inverso), y por último una conclusión. Este

⁴³ Cabe aclarar que *che’* tiene otros significados que pueden tener un sentido adjetival *che’* ‘así’ o como partícula *che’* ‘cuando’, para ver la complejidad de este significado ver el Diccionario del ILV (1978) o también la tesis doctoral de (Vázquez, 2011) cuyas acepciones las trata como: *che’* ‘como’, ‘cuando’ y ‘que’.

cuerpo literario posee características discursivas muy variadas, algunas de ellas son los dobles, los recursos onomatopéyicos y la prosopopeya.

El papel de los MDs en las lenguas indoamericanas ha sido reconocido desde hace varias décadas. Sus diferentes funciones en la estructuración del discurso narrativo han sido señaladas en las lenguas mayas, como en el tojolabal, por Brody (1989 y 2010) quien encuentra que los hablantes de esta lengua han incorporado a su discurso narrativo MDs prestados del español como *pero*, *pues* y *entonces* sin hacer de lado los del tojolabal que cumplen funciones similares. Brody advierte que los marcadores del tojolabal *jach*, *ja'ch*, *ja'chuc* 'así' cumplen una función tanto elaborativa como inferencial. Por su parte, Pellicer y Gómez López (en prensa), han encontrado que los hablantes nativos de tseltal, construyen su narrativa con profusión de MDs, como *jich* 'así' y *che* y *ts'in* 'pues', y se han apropiado de préstamos del español como *pero*, *porque*, *pues* y *entonces*, que a menudo emplean en dobles con los de su lengua.

Las tres estrategias discursivas presentadas aquí se entretajan frecuentemente en una misma enseñanza. En los ejemplos se puede ver que, los enseñantes emplean tanto evidenciales de habla reportada como repeticiones y MDs.

4.3 Los participantes y los tópicos de sus enseñanzas

Con excepción de Efraín, familiar de 33 años (tercera generación), la mayor parte de las enseñanzas de este capítulo forman parte de relatos de familiares de la segunda generación, entre 47 y 60 años (ver Cuadro 14)⁴⁴. Son Elena, Lucinda, Miguel, Nicolás y Roberto, los adultos de Joljamil Grande, quienes contribuyen a la socialización de niños y jóvenes ch'oles transmitiendo, en su lengua materna, sus diferentes saberes.

⁴⁴ Estos participantes ya fueron presentados en capítulos anteriores y solo los reúno, como recordatorio, en el Cuadro 14, indicando las iniciales que acompañan los ejemplos que corresponden a sus enseñanzas.

Cuadro 14. Los enseñantes

Enseñantes	Iniciales	Edad	Generación
Elena Arcos Peñate	EAP	60	(2 ^a)
Lucinda Arcos Peñate	LAP	47	(2 ^a)
Miguel Solís Díaz	MSD	49	(2 ^a)
Nicolás Arcos Peñate	NAP	54	(2 ^a)
Roberto Arcos Peñate	RAP	50	(2 ^a)
Efraín Álvaro Arcos	EÁA	33	(3 ^a)

Las enseñanzas de vida cotidiana instruyen sobre diversos *tópicos* (Hymes, 1974)⁴⁵ que juegan un papel importante en la socialización dentro de los marcos de la cultura ch’ol. El Cuadro 15 indica aquellos que se compilaron en esta tesis, así como sus respectivos enseñantes.

Cuadro 15. Enseñanzas vida cotidiana

Tópicos	Enseñantes
Enseñanzas sobre frutos	Efraín Álvaro Arcos Roberto Arcos Peñate Lucinda Arcos Peñate
Enseñanzas sobre la siembra y el cultivo	Nicolás Arcos Peñate
Enseñanzas sobre el cuidado de las leguminosas	Nicolás Arcos Peñate
Enseñanzas sobre el cuidado del cuerpo	Miguel Solís Díaz Elena Arcos Peñate
Enseñanzas sobre comportamientos sociales	Lucinda Arcos Peñate Efraín Álvaro Arcos

Las enseñanzas del experto se distinguen de las anteriores porque quien las ofrece es un adulto que goza del reconocimiento de la comunidad en lo relativo a su conocimiento y sus prácticas. En esta tesis participa una autoridad moral de Joljamil Grande: la partera, cuyas enseñanzas abarcan principalmente los tópicos de la salud y comportamiento de *ña* ‘madre’, de *aläl* ‘bebé’, de *alä ch’ityoñ* ‘muchachito’ y de los ‘muchachos mayorcitos’ *alobil* (ver el Cuadro 16).

⁴⁵ El tópico es uno de los siete componentes que Hymes (1974) postula como parte de la primera condición del concepto de mensaje. El tópico es ese algo que se dice acerca de algo y que junto con el código, los participantes, el evento, los canales, la situación y una forma definida hacen posible la construcción de un mensaje.

Cuadro 16. Enseñanzas del experto

Tópicos de enseñanzas del experto
El cuidado de la madre
Los cuidados del hijo

4.4 Socialización y transmisión de las enseñanzas

En la última parte de este capítulo se analizan ejemplos de los tópicos que integran las enseñanzas de vida cotidiana y las enseñanzas del experto. La intención es mostrar las estrategias discursivas con las que los adultos ch'oles, que participan en este estudio, transmiten ambos tipos de enseñanzas.

4.4.1 Enseñanzas cotidianas

Enseñanzas sobre frutos

En el ejemplo (5) se advierte a los aprendices sobre la consecuencia de comer frutos gemelos. El narrador, Efraín, quien es el único participante de la tercera generación en las enseñanzas, llama la atención al consecuente acudiendo a las estrategias de repetición y de habla reportada (HR) y a un MDs. Observamos la repetición sintáctica *loj mi ityilel lakalobil* ‘gemelo viene nuestro hijo’, que coloca un acento de insistencia en la consecuencia, seguido, en (5b), del evidencial de HR *al* ‘decir’. El segundo de estos enunciados, (5c), es introducido con el MDs *bueno* ‘bueno’, que contribuye a acentuar la repetición, y en (5d) el HR se construye de manera directa, mencionando a *kchuchu* ‘mi abuela’. Esta mención refuerza la enseñanza al apoyarla en los saberes de un familiar anciano.

> Antecedente

(5) a	>mi	ta'	la-j-k'ux-u-ø	jiñi	loj	
	COND	PFV	PL-A1-comer-VTT-B3	DEM	gemelo	
	>si comimos ese (fruto) gemelo					{EÁA 227}

< Consecuente

b	<loj	mi	tyilel	la-k-alobil	mi	y-äl-ø,
	gemelo	IMPFV	venir	PL-A1-hijo	IMPFV	A3-decir-B3
c	bueno	loj	mi	tyil-el	la-k-alobil	
	bueno	gemelo	IMPFV	venir-SUF	PL-A1-hijo	

d mi y-äl-ø jiñi **k-chuchu'**
 IMPFV A3-decir-B3 DEM A1-abuela
 <'gemelo viene nuestro hijo' dice, bueno 'gemelos
 vienen nuestros hijos' decía esa mi abuela {EÁA 228, 229}

> **si comimos un fruto gemelo < decía mi abuela que gemelos vienen nuestros hijos**

En el ejemplo de (6), Roberto recurre, en el antecedente, a un paralelismo *maxtyo añik mi lakpuk* 'todavía no hay que repartirlo' *maxtyo añik mi lakchoñ* 'todavía no hay que venderlo' para poner el acento en lo que no debe hacerse. Emplea además, en préstamo, el MDs *pero* (6c) que funciona marcando el contraste entre obedecer o desobedecer. El consecuente subraya el resultado dramático de la desobediencia, acudiendo a la repetición de negaciones: *mach...mañix...chän* 'no...ya no... nunca' (6f). Se observa que en este ejemplo la planta adquiere animacidad cuando se señala *mu'ix its'ub-añ jiñi kākātye'* 'ya le da flojera ese cacaté'.

> Antecedente

(6) a >jiñ=ix=ku kākātye' mi tyi i-cha'l-e-ø wuty,
 PRON3=ya=ASEV cacaté COND PFV A3-hacer-SUF-B3 fruto

b max=tyo añ-ø=ik mi la-k-puk-ø, max=tyo
 NEG=todavía EXIST-B3=SUBJ IMPFV PL-A1-repartir-B3 NEG=todavía

c añ-ø=ik mi la-k-choñ-ø, **pero** mi mañ=ik
 EXIST-B3=SUBJ IMPFV PL-A1-vender-B3 pero COND NEG=SUBJ

d tsa' jak'-ä-ø jiñi a-kāñtyes-āñ-tyel, mi
 PFV obedecer-VTT-B3 DEM A2-enseñar-SUF-PAS COND

e ta' a-puk-u-ø jiñi kākātye'
 PFV A2-repartir-VTT-B3 DEM cacaté
 >y el cacaté si dio fruto, todavía no hay que repartirlo,
 todavía no hay que venderlo, pero si no obedeciste esa enseñanza,
 si lo repartiste ese cacaté {RAP 0833, 0834, 0836, 0837}

< Consecuente

f <**mach** me=ku i-tyik'-tyäl-ø, **mañ=ix,** mi i-**chāñ-ø**
 NEG PRED=ASEV A3-pegar-PAS-B3 NEG=ya IMPFV A3-nunca-B3

g cha'l-eñ-ø wuty mu=ix i-ts'ub-añ-ø jiñi kākātye'
 hacer-SUF-B3 fruta IMPFV=ya A3-flojo-SUF-B3 DEM cacaté
 <ya no pega, ya no, nunca da fruta ya le da flojera ese cacaté {RAP 0837}

>**si el cacaté da fruto y lo repartes <ya no pega, ya no, nunca da fruta, ya le da flojera a ese cacaté**

En el ejemplo (7), Lucinda emplea en el *antecedente* el MDs *che'* 'entonces' que cumple la función discursiva de inferencia llamando la atención a una acción indebida (7a). Acude también a la repetición de construcciones paralelas con sustitución léxica: *mi ta' achoko ixim...mi ta' achoko bu'ul* 'si tiraste el maíz...si tiraste el frijol' (7a, y 7b). Esta estrategia da énfasis y expresividad a su advertencia. En el *consecuente* entra en juego el HR: *chaku mach awom ak'eloñ che'eñ* 'por eso no me quieres ver dice (el maíz/el frijol)' (7c). Observamos que esta estrategia discursiva, no solo colabora a la evidencialidad de la enseñanza, sino que también reconoce animacidad a las semillas que constituyen un alimento sustancial del mundo ch'ol.

> Antecedente

(7) a. >mi ta' la-k-ts'al-e-ø **che', mi ta' a-chok-o-ø**
 COND PFV PL-A1-despreciar-SUF-B3 entonces COND PFV A2-tirar-VTT-B3

b **ixim, mi ta' a-chok-o-ø bu'ul**
 maíz COND PFV A2-tirar-VTT-B3 frijol
 >si lo despreciamos entonces, si lo tiraste el maíz, si lo tiraste el frijol

{LAP 093}

< Consecuente

c <**chaku mach aw-om-ø a-k'el-oñ che'-eñ-ø,**
 por eso NEG A2-querer-B3 A2-ver-B1 decir-SUF-B3

d mu'=ix mi i-majlel tyi yam-bä
 IMPFV=ya IMPFV A3-ir PREP otro-REL
 < 'por eso no me quieres ver' dice, que ya se va en otro lado

{LAP 093}

>si desprecias y tiras el maíz y el frijol < se resienten y se van, ya no te crecen a ti

Enseñanzas sobre la siembra y el cultivo

En las enseñanzas (8) y (9) Nicolás explica que, para la siembra, los antepasados miraban la posición de la luna. En su narrativa podemos observar dos estrategias discursivas. En el antecedente juega con la repetición de elementos idénticos: el MDs *che'* 'cuando', (8d) que cumple una función inferencial y expresiva que coloca un acento de insistencia en una fase de la luna en que no se debe sembrar. En el consecuente, la estrategia narrativa se manifiesta en la presencia de un paralelismo (8f) que recurre a la repetición del condicional *mi* acompañado de sustituciones léxicas: *ixim* 'maíz', *bu'ul* 'frijol' y *ja'as* 'plátano'. Con esta estrategia se intensifica el mensaje del consecuente y se colabora a la mejor retención de la enseñanza por parte del aprendiz.

> Antecedente

- (8) a >mach ch'iñ-ch'iña mi i-päjk'-el-tyak
 NEG RED-como quiera IMPFV A3-sembrar-SUF-PLINDEF
- b chu' mi i-päjk'-el-ø, sino que tyaty.ña'-äl-ob
 cual quier cosa IMPFV A3-sembrar-SUF-B3 sino que padre.madre-SUF-PL
- c mu'=äch i-k'el-ø-ob bajche' añ-ø jiñi uj
 IMPFV=ASEV A3-ver-B3-PL como EXIST-B3 DEM luna
- d **che'** **che'** **che'** añ-ø tyi centro jiñi pañchañ
 cuando cuando cuando EXIST-B3 PREP centro DEM cielo
 >no es como quiera se siembra lo que se siembra, sino que los antepasados (padre/madres)
 miran como está la luna cuando está en el centro del cielo {NAP 0551,0554, 0555, 0556}

< Consecuente

- e <ma' mi y-äk'-ø i-wuty ya sea
 NEG IMPFV A3-dar-B3 A3-fruto ya sea
- f **mi** **ixim,** **mi** **bu'ul,** **mi** **ja'as**
 COND maíz COND frijol COND plátano
- g mach weñ mi iy-äk'-ø i-wuty
 NEG bien IMPFV A3-dar-B3 A3-fruto
 <no da frutos sea maíz, sea frijol, sea plátano no da buenos frutos {NAP 0557, 0558}
- > **si se siembra cuando la luna está en el centro del cielo <no dan frutos ni el maíz, ni el frijol, ni el plátano**

La enseñanza (9), que forma parte de la misma narración, advierte, al contrario, sobre las ventajas de sembrar plátano en luna llena y acude a un paralelismo que tiene lugar en la posición inicial de los dos niveles de la estructura: >A (9a) y <C (9c): *che' pomol jiñi uj... che' pomol jiñi uj* 'cuando la luna está llena'. Observamos que estas estructuras paralelas contribuyen a la cohesión narrativa y al tono ritual del mensaje. En (9c) Nicolás hace uso, además, del préstamo del MDs *pero*, que cumple la función de anunciar de manera enfática el meollo de su enseñanza *pero weñ cha'añ mi ikolel* 'pero bien crece (el fruto)'.

> Antecedente

- (9) a >yi=k'o-ø **che'** **pomol** **jiñi** **uj** añ-ø-bä
 A3=con-B3 cuando llena DEM luna EXIST-B3-REL
- b mi i-päk'-ø-ob i-ja'as
 IMPFV A3-sembrar-B3-PL A3-plátano
 cuando también en la luna llena hay que quienes siembran su plátano, {NAP 0541}

< Consecuente

c <che' pomol jiñi uj, pero weñ cha'añ
 cuando llena DEM luna pero bien PREP

d mi i-kolel-ø che' añ-ø=ix i-wuty
 IMPFV A3-crecer-B3 entonces EXIST-B3=ya A3-fruto
 <cuando está la luna llena, pero bien crece entonces tiene ya su fruto

{NAP 0541}

>si se siembra plátano en luna llena <bien crece el fruto

Enseñanzas sobre el cuidado de las leguminosas

En el ejemplo (10) Nicolás (2G) previene a los aprendices sobre lo que no se debe hacer con la cáscara del frijol. En el antecedente su interés no se dirige al producto *bu'ul* 'frijol', sino que en (10a) y (10b) destaca la acción a partir de la repetición de formas pasivas del verbo 'barrer': *misoñtyel* 'barrer'...*imisyob* 'lo barren'...*imisuñtyel* 'lo barren'. Además, para subrayar la importancia de su enseñanza acude en (10d) al evidencial de habla reportada directa que cita a 'los antepasados' con el difrasismo *tyaty.ña'älob* 'padre-madres'⁴⁶. En el consecuente se hace uso, en (10e), de la doble negación *max 'no'*, *chäñ* 'nunca', la cual funciona como un llamado de insistencia para el aprendiz.

> Antecedente

(10) a >mis-uñ-tyel lok'-el ya tyi mal otyoty, porque
 barrer-SUF-PAS salir-SUF- ahí PREP adentro casa porque

b mi tsa' i-mis-u-y-ob-ø, jiñi i-mis-uñ-tyel jiñi
 COND PFV A3-barrer-SUF-EPEN-B3 DEM A3-barrer-SUF-PAS DEM

c i-paty jiñi bu'ul mi iy-äl-ø-ob
 A3-SR: espalda (cáscara) DEM frijol IMPFV A3-decir-B3-PL

d jiñ tyaty.ña'-äl-ob
 DEM padre.madre-SUF-PL
 >barrer lo que está ahí adentro de la casa, si lo barren, barren
 la cáscara del frijol dicen los antepasados (padre/madres) {NAP 0516, 0517, 0518, 0519, 0520}

⁴⁶ Se puede observar que en las enseñanzas sobre siembra y cultivo y sobre cuidado de los productos del campo se hace uso del difrasismo *tyaty-ña'älob* 'padre.madres' con el que en ch'ol se hace referencia a 'los antepasados, abuelos, padres' (Ver Capítulo 2). Este difrasismo ayuda a destacar la socialización de los conocimientos y creencias tradicionales que se transmiten de generación en generación.

< Consecuente

e <max, mi **chãñ-ø** kol-el-ø tyi yam-bä jab
NEG IMPFV nunca-B3 crecer-SUF-B3 PREP otro-REL año
<no, nunca crece que para el siguiente año {NAP 0520}

>si se barre la cáscara del frijol adentro de la casa (por la noche) < (nunca crece (el que se siembra) el siguiente año

Enseñanzas sobre el cuidado del cuerpo

En los ejemplos (11) y (12) Miguel y Elena (2G) enseñan respectivamente a tener cuidado con el manejo de ciertos animales del río. En el antecedente Miguel apoya su enseñanza empleando el evidencial de habla reportada indirecta *che'eñ* '(alguien) dice' en (11c) y (11e) y destaca el tópico de la enseñanza acudiendo a la repetición de la acción *wujtyañ* 'soplar' (el caracol) en (11c). Con esta doble estrategia discursiva se subraya, en el consecuente, el peligro que se corre al soplar el caracol: *mi ilaj lok'el lajke* "se (nos) caen todos nuestros dientes" (11d y e).

> Antecedente

(11) a >ja'el ixä pupuy mi i-lok'-b-eñ-tyel
también DEM caracol IMPFV A3-sacar-APL-SUF-PAS
b tyañ ja'el ya yai po max=tyo kaj-ø
cal también hasta ahí PERM NEG=todavía empezar-B3
c la-j-wujty-añ-ø **che'-eñ-ø,** max mej la-k-wujty-añ-ø
PL-A1-soplar-SUF-B3 decir-SUF-B3 NEG poder PL-A1-soplar-SUF-B3
>también ese caracol le sacan cal también hasta ahí todavía no empezamos a soplarlo dice,
no podemos soplarlo {MSD 335, 338, 39}

< Consecuente

d <cha'añ la-k-wujty-añ-ø, **mi i-laj**
PREP PL-A1-soplar-SUF-B3 IMPFV A3-todo
e **lok'-el la-jk-e che'eñ-ø**
salir-SUF PL-A1-diente decir-SUF-B3
<lo soplamos, cae todo nuestro diente dice {MSD 339}

>si soplamos al polvo del caracol < se caen nuestros dientes

En el ejemplo (12), Elena enseña que no es adecuado manipular los cangrejos con la mano. Ella apoya esta enseñanza, mostrando que proviene de un saber tradicionalmente compartido, *che' a'bi* 'entonces dicen' (12a) que se caracteriza por el empleo de un evidencial de habla reportada de fuente no directa. El MDs, en posición inicial de este enunciado, contribuye a enfatizar la función del evidencial no directo *a'bi* 'dicen' el cual se

repite en posición intermedia (12a) y final del antecedente (12b). El resultado que se indica en el consecuente, se ve destacado con la repetición y sustitución fonética en dos unidades demostrativas *ili...ila*, ‘este...aquí’ en una misma posición final (12c y 12d).

> Antecedente

(12) a >**che'** **a'bi** a mep'=i mi ta' kaj- \emptyset
 entonces REP INTERJ cangrejo=CL COND PFV empezar-B3

b a-putyuñ tyäl- \emptyset **a'bi** puro jiñ **a'bi**
 A2-mucho tocar-B3 REP puro DEM REP
 >entonces dicen también el cangrejo si empezamos a manoseamos mucho
 dicen puro ese dicen

{EAP 284}

< Consecuente

c <mi ki i-k'ajl-el- \emptyset **ili**
 IMPFV PROS A3-desprender-SUF-B3 DEM

d i-bäk'tyal la-j-k'äb **ila**
 A3-carne PL-A1-mano aquí
 <si se va a desprender este uñero de nuestra mano aquí

{EAP 284}

> **si manoseamos mucho a un cangrejo > se nos desprende el uñero de la mano**

Enseñanzas sobre comportamientos sociales

Las enseñanzas sobre comportamientos sociales se construyen por lo general con un discurso más simple, como el de Lucinda (2G) en el ejemplo (13), donde su estrategia discursiva consiste en subrayar en el consecuente el resultado de la desobediencia indicada en el antecedente. Para lograrlo emplea la repetición sintáctica de dos castigos: *jajts'* ‘pegar’ y *äl* ‘regañar’ (13b y c), y para marcar la secuencialidad con la sanción final, que difiere de las otras, hace uso de un MDs *che'* ‘entonces’: *che' jiñi mi kcha' melojoñ pejtyelel e'tyel* ‘entonces otra vez hacemos todo el trabajo’ (13c y d).

> Antecedente

(13) a >mi mañ=ik mi k-jak'-lojoñ- \emptyset
 IMPFV NEG=SUBJ IMPFV A1-obedecer-1PLEXC-B3
 >si no obedecemos

{LAP 009}

< Consecuente

b <siempre mi k-**jajts'**-e'-lojoñ- \emptyset
 siempre IMPFV A1-pegar-SUF-1PLEXC-B3

c k-äl-eñ-tyel-ojoñ **che'** **jiñi** **mi** **k-cha'**
 A1-regañar-SUF-PAS-1PLEXC entonces DEM IMPFV A1-otra vez

d **mel-ojoñ** **pejtyelel** **e'tyel**
 hacer-1PLEXC todo trabajo
 <siempre nos pegan nos regañan entonces otra vez hacemos todo el trabajo {LAP 009,010}

> **si no obedecemos < nos castigan y repetimos todo el trabajo**

El ejemplo (14) es más elaborado. En el antecedente Efraín construye un co-texto con dos frases paralelas: *mach yomik mi kpichiloñ bij* ‘no quiere que orinemos el camino’... *jisil mi iyäl mi ta' lakpichi jiñ bij* ‘dice que es malo si orinamos el camino’. Las dos se vinculan empleando el MDs inferencial prestado del español *porque* (14b). En el consecuente el evidencial de habla reportada directa *al* ‘decir’, en posición inicial y final, crea el marco discursivo de la amenaza (14d y e). Notemos también que en la línea (14b) se menciona el término *jisil* ‘malo’, que usan los hablantes para clasificar tipos de conductas ‘prohibidas’ o no aceptadas socialmente (Vázquez y de León, 2013).

> Antecedente

(14) a >mach y-om-ø=ik mi k-pich-i-loñ bij,
 NEG A3-querer-B3=SUBJ IMPFV A1-orinar-VTT-PL camino

b **porque** **jisil,** mi iy-äl-ø
 porque malo IMPFV A3-decir-B3

c mi ta' la-k-pich-i-ø jiñ bij
 COND PFV PL-A1-orinar-VTI-B3 DEM camino
 >no quiere que orinemos el camino, porque dice que es malo,
 si orinamos el camino

{EÁA 167, 168, 169}

< Consecuente

d <mi y-äl-ø, mu' a'bi mi
 IMPFV A3-decir-B3 IMPFV REP IMPFV

e i-kom-añ la-k-jabil-el mi iy-äl-ø
 A3-acortar-SUF PL-A1-edad-SUF IMPFV A3-decir-B3
 <dice, dicen que se acorta nuestros años dice

{EÁA 169}

>**si orinamos sobre el camino < se nos acorta la vida**

El Cuadro 17 ofrece un resumen de las enseñanzas cotidianas:

Cuadro 17. Resumen de las enseñanzas

Antecedente (>)	Consecuente (<)
si comimos un fruto gemelo	gemelos vienen nuestros hijos
si el cacaté da fruto y lo repartes	ya no pega, ya no, nunca da fruta, ya le da flojera a ese cacaté
si desprecias y tiras el maíz y el frijol	se resienten y se van, ya no te crecen a ti
si se siembra cuando la luna está en el centro del cielo	no dan frutos ni el maíz, ni el frijol, ni el plátano
si se siembra plátano en luna llena	bien crece el fruto
si se barre la cáscara del frijol adentro de la casa (por la noche)	nunca crece (el que se siembra) el siguiente año
si soplamos al polvo del caracol	se caen nuestros dientes
si manoseamos mucho a un cangrejo	se nos desprende el uñero de la mano
si no obedecemos	nos castigan y repetimos todo el trabajo
si orinamos sobre el camino	se nos acorta la vida

4.4.2 Las enseñanzas del experto

Los tópicos del discurso de la partera (EAP) se enfocan principalmente a enseñanzas sobre el cuidado del embarazo y el del hijo después del nacimiento y cuando va creciendo. La estructura >A/<C se mantiene, así como el recurso a las estrategias discursivas con las que evalúa sus propias enseñanzas cuando las da a conocer a *ña'* 'madre' pero podremos observar, que introduce varias veces la repetición en *chiasmus* y que su discurso recurre casi exclusivamente al HR indirecta y al reportativo plural. Logra con esto último una evidencialidad sustentada en un saber más generalizado y plural. Los MDs son también utilizados como unidades que colaboran para destacar ciertas advertencias, como vínculos entre unidades del discurso de enseñanza o para introducir nuevos significados.

El cuidado de la madre

Este tópico reúne aquí las enseñanzas que recibe la madre *ña'* para cuidarse después del parto. En el ejemplo (15) podemos apreciar que en el antecedente la repetición sintáctica *ch'uy chu' poj al...ch'uyu chu' al* 'levantar cosa pesada...levantar cosa pesada' coloca un acento de insistencia en la acción (15a, b, c). En el consecuente la partera recurre de nuevo

a la repetición acompañada de sustitución léxica inicial, *lakñik' mi ik'usañ* ‘nuestro estómago duele’ (15e), y final: *mi ik'usañ lakmatriz* ‘duele nuestra matriz’ (15f). Esta forma de repetición en *chiasmus*⁴⁷ es reiteradamente utilizada en las enseñanzas del experto.

> Antecedente

(15) a	>i-mama A3-mamá	aläl=i bebé=CL	ma' NEG	mi IMPFV	i-mejl-el A3-hacer-SUF	i-ch'uy-ø A3-levantar-B3	
b	chu' cosa	poj PERM	al pesado	che' entonces	jinke pues	mi COND	chu'=tyo cualquier cosa=todavía
c	ta' PFV	la-j-ch'uy-u-ø PL-A1-levantar-VTT-B3		chu' cual quier cosa	al pesado	che' cuando	
d	max=tyo NEG=todavía	añ-ø=ik EXIST-B3=SUBJ	jal=ix tardar=ya	hora hora	añ-ø=tyo-la EXIST-B3=todavía-PL		

>la mamá del bebé no puede levantar cualquier cosa pesada entonces pues
si levantamos todavía cosa pesada cuando todavía
tiene pocos días que estamos todavía (después del parto) {EAP 081, 082}

< Consecuente

e	<chejñi pues	jiñ FOC	ta' PFV	la-k-ñik' PL-A1-estómago	mi IMPFV	i-k'ux-añ, A3-dolor-SUF
f	mi IMPFV	i-k'ux-añ A3-dolor-SUF	la-k-matriz, PL-A1-matriz	a'bi REP	che' cuando	
	mach NEG	mi IMPFV	weñ bien	ch'ajbañ-ob cuidar-PL	i-bä A3-REFL	

<pues nuestro estómago duele, duele la matriz, dicen cuando no se cuidan bien {EAP 083-084}

>si levantamos cosas pesadas poco después del parto < nos va a doler el estómago y la matriz

La alimentación es un aspecto al que la partera otorga mucha importancia y sus enseñanzas a la madre sobre este tópico se repiten varias veces.

En el ejemplo (16) la partera orienta la atención de la madre hacia la alimentación que es adecuada después del parto. De nuevo la partera emplea la repetición para destacar el interés de su enseñanza. En el antecedente emplea el *añ* y el verbo *k'uxob* ‘comen’, que se acompañan de las sustituciones léxicas *tyumuty* ‘huevos’, *muty* ‘pollo’ y del préstamo *sopa* ‘sopa’ (16a y b). En el consecuente la repetición contiene cambio léxico e invierte el

⁴⁷ Pellicer (1994) señala que el *chiasmus* tiene lugar cuando un narrador repite dos segmentos con cambio léxico y con el orden sintáctico invertido. El efecto de contrapunto léxico y sintáctico del *chiasmus* tiene función a la vez cohesiva, enfática y poética.

orden de los términos, con lo que subraya la importancia de la enseñanza: *weñäch asopaji... arosi weñäch ja'el* ‘es bueno la sopa...arroz es bueno también’ (16c y d). Podemos observar que, además del cambio léxico, hay inversión del orden de las unidades en *chiasmus*, variante estilística que es reiteradamente utilizada por la partera.

> Antecedente

(16) a >añ-∅ mi i-k'ux-∅-ob jiñi **tyumuty**, añ-∅ **muty**,
EXIST-B3 IMPFV A3-comer-B3-PL DEM huevos EXIST-B3 pollo

b añ-∅ **sopa** mi i-k'ux-∅-ob
EXIST-B3 sopa IMPFV A3-comer-B3-PL
 >hay que comen huevos, hay que comen pollo, hay que comen sopa {EAP 069}

< Consecuente

c <**weñ=äch** **a** **sopa-j=i** yi=k'o-∅
bien=ASEV INTERJ sopa-EPEN=CL A3=con-B3

d **aros=i** **weñ=äch** **ja'el**
arroz=CL bien=ASEV también
 <es bueno la sopa y el arroz es bueno también {EAP 070}

> **si comemos huevos, comemos pollo, comemos sopa (después del parto)** < **estamos comiendo lo que es bueno (después del parto)**

En el ejemplo (17) la estructura es simple pero puede distinguirse el uso de algunas estrategias discursivas. En este ejemplo, la partera usa el MDs *chejni* ‘pues’ (17a), que refuerza la función del reportativo *a'bi* ‘dicen’; en (17a y 17b) se repite el reportativo *a'bi* ‘dicen’ en posición intermedia entre dos formas sintácticas: *sijty'el* ‘hincharse’...*k'ux* ‘dolor’ (17b y 17c). Con la repetición de *a'bi* ‘dicen’ en >A y <C (17a y 17b), la partera enfatiza que su enseñanza tiene el valor de un saber socializado tradicionalmente.

> Antecedente

(17) a >mi ta' la-j-k'ux-u-∅ jiñ wakax **chejni** mu' **a'bi**
COND PFV PL-A1-comer-VTT-B3 DEM vaca pues IMPFV REP
 >si comimos la res pues dicen {EAP 064}

< Consecuente

b <mi **i-sijty'-el** la-k-ñik', mu' **a'bi**, i-kaj
IMPFV A3-hinchar-SUF PL-A1-estómago IMPFV REP A3-empezar

c tyi **k'ux-∅** la-k-mal-il
PFV dolor-B3 PL-A1-adentro-SUF
 <se hincha nuestro estómago, dicen, empieza a doler por dentro {EAP 064}

>**si comimos res (después del parto)** <**el estómago se hincha y duele**

f	jiñ	a	bajche'	jiñi	
	DEM	INTERJ	como	DEM	

<es cuando se nos sale entonces (en el ano sale una bola de carne (ts'ijpel)
ése como ése

{EAP 107-108}

>las abuelas decían que si robamos huevos < nos echamos a perder (sale un tumor en el ano)

Los cuidados al hijo

Los cuidados que una madre debe tener para con su hijo dan inicio desde que éste se encuentra en el vientre materno. La partera enseña que lo que recibe el cuerpo de la madre puede tener consecuencias en el hijo. En el ejemplo (19) podemos reconocer dos estrategias con las que acentúa la importancia de las *käñtyesa* 'enseñanzas': i) marcar, en >A y en <C, el reportativo *a'bi* 'dice', que indica que alguien no identificado sustenta su enseñanza (19a y 19b) y ii) después de describir la grave consecuencia por comer *olmal* 'hígado' cuando se está embarazada, emplea el verbo de habla reportada *iyälob* 'dicen', que pluralizado y en posición final subraya la evidencia del saber que transmite (19f).

> Antecedente

(19) a	>mi	ta'	la-j-k'ux-u-ø	a'bi	
	COND	PFV	PL-A1-comer-VTT-B3	REP	

b	iy-olmal	che'	embarazada-j-oñ-tyo-la	ja'el	
	A3-higado	cuando	embarazada-EPEN-B1=todavía-PL	también	

>si lo comimos el hígado cuando todavía estamos embarazadas también dicen

{EAP 237}

< Consecuente

c	<jiñ	a'bi	la-k-alobil	mi	más	tyi	i-baj-b-e-ø,
	DEM	REP	PL-A1-hijo	COND	más	PFV	A3-pegar-APL-SUF-B3

d	lekox	a	mi	i-yäx-añ	
	feo	INTERJ	IMPFV	A3-verde-SUF	

e	max	a	mi	i-se'	ji'l-el,
	NEG	INTERJ	IMPFV	A3-rápido	acabar-SUF

f	ik'potyañ,	mi	i-yäx-añ	mi	iy-äl-ø-ob
	aspecto negro	IMPFV	A3-verde-SUF	IMPFV	A3-decir-B3-PL

<dicen que nuestros hijos si alguien le pega, de una vez se pone morado no se le desaparece luego, se pone demasiado negro, se pone verde lo dicen

{EAP 238}

>si comemos hígado estando embarazadas dicen < cuando le peguen a nuestros hijos tendrán moretones que tardarán en quitarse, dicen.

El ejemplo (20) advierte sobre otro de los alimentos que la madre debe evitar para no afectar al niño. En el antecedente vuelve recurrir al evidencial de habla reportada *a'bi*

‘dicen’ (20a), que se ve reforzado con el verbo pluralizado *iyälob* ‘dicen’ (20b). Con ambas unidades evidenciales destaca que su enseñanza es un saber socializado entre los ch’oles. En (20a) y (20b) observamos una repetición en *chiasmus*: *tsuwañ a’bi jiñi xchajuk’i* (20a)...*ixä xchajuk’ mi yälob tsuwañ* (20b) ‘frío dicen es esa yerbamora...esa yerbamora dicen es frío’. Esta estrategia llama la atención hacia el interés que tiene esta nueva enseñanza.

>Antecedente

(20) a **tsuwañ** **a’bi** **jiñi** **x-chajuk’=i,**
 frío REP DEM CLN-yerbamora=CL

b >**ixä** **x-chajuk’** **mi** **y-äl-ø-ob,** **tsuwañ**
 DEM CLN-yerbamora IMPFV A3-decir-B3-PL frío

c **tsa’** **x-chajuk’** **chejñi**
 PFV CLN-yerbamora pues

>frío dicen es esa yerbamora,
 esa yerbamora dicen es frío esa yerbamora pues

{EAP 071, 072}

< Consecuente

d <puro **jiñ** **ta’** **ik’** **mi** **kaj-ø** **tyi** **lets-el**
 puro DEM PREP aire IMPFV empezar-B3 PFV subir-SUF

e **tyi** **i-ñik’** **alob** **che’**,
 PREP A3-estómago niño entonces

<puro ese se le agita el estómago del niño entonces,

{EAP 073, 074}

> **si comes yerbamora** < **al niño se le agita el estómago**

El ejemplo (21) es simple en su estrategia discursiva, en la que destaca el recurso al MDs ‘pues’ *chejñi* en el antecedente (21a) y *che’* ‘cuando’ en el consecuente (21b). El primero marca el cierre del antecedente y acentúa el hecho de tostar el café; el segundo vincula los dos fragmentos del consecuente y acentúa la fatalidad que puede sobrevenir.

> Antecedente

(21) a >**mi** **ta’** **la-k-ch’il-ø-i** **kajpe’** **chejñi**
 COND PFV PL-A1-tostar-B3-VTT café pues

>si tostamos café pues

{EAP 131}

< Consecuente

b <**mi** **i-tyi** **ik’añ** **jiñi** **aläl=i** **che’**
 IMPFV A3-venir negro DEM bebé=CL cuando

c aläl=tyo mu' a'bi i-chäm-el
 bebé=todavía IMPFV REP A3-morir-SUF
 <se pone negro el bebé cuando esta tiernito y muere

{EAP 132}

>si tostamos café <se pone negro el bebé y se muere

La partera no solo instruye sobre los cuidados que la madre debe tener hacia *aläl* 'bebé'. También sus enseñanzas toman en cuenta a *alä ch'ityoñ* 'muchachito', así como a los 'muchachos mayorcitos' (*alobil*).

En el ejemplo (22) la enseñanza advierte a la madre sobre los peligros a que se exponen sus hijos cuando ya caminan y pueden recoger los primeros frutos que caen del árbol. En su estrategia discursiva acude, en el antecedente, a la repetición léxica discontinua *yol...yol* 'frutitas'... 'frutitas' (22a) y a la repetición de dos formas del verbo: *mäk'*, *k'ux* 'comer' (22b). En el consecuente se emplea el evidencial plural de habla reportada *yälob* 'dicen', que, como ya he indicado, funciona para otorgar mayor certeza a la enseñanza (22d).

> Antecedente

(22) a >mi añ-ø **i-yol** jiñi alaxax **i-yol**
 IMPFV EXIST-B3 A3-frutitas DEM naranja A3-frutitas

b mango, chubu' mi a-mäk'-ø, a-k'ux-ø
 mango lo que sea IMPFV A2-comer-B3 A2-comer-B3
 >si tiene la naranja las primeras frutitas que no se quedan que se caen,
 las primeras frutitas del mango, lo que sea si lo comes, comes

{EAP 144}

< Consecuente

c <cha'=ku mu'=ix tyi
 por eso=ASEV IMPFV=ya PFV
 d i-chäm-el la-k-alobil, mi **y-äl-ø-ob**
 A3-morir-SUF PL-A1-hijo IMPFV A3-decir-B3-PL
 <por eso ya se mueren nuestros hijos, dicen

{EAP 144}

>si los hijos comen naranjas o mangos sin madurar < por eso ya se mueren, dicen

Los ejemplos finales de este capítulo corresponden a enseñanzas sobre el mal de ojo⁴⁸ (23y 24). La partera construye la enseñanza en tres fragmentos de >A/<C. En el

⁴⁸ El ILV (1978:150) ofrece una traducción literal 'exprimir'; otra acepción es la siguiente: "Información cultural: la enfermedad que sufre una criatura cuando una persona ve la ropa de la criatura, según dicen. La mujer que la ve tiene que lavar el pañal de la criatura. Si no quiere venir a lavar el pañal, tiene que mandarle su vestido a la mamá de la criatura. Así se alivia" (Diccionario ILV, 1978:121). Está misma información lo

primer fragmento el antecedente, para insistir en la causa, hace uso de una repetición sintáctica, *mi ta k'ejli... mi ta k'ejli* ‘si lo vieron...si lo vieron’, y de una sustitución léxica, *aläli ...imajts* ‘bebé ...su pañal’ (23a). En el consecuente, donde lo que interesa es destacar el daño que sufre el bebé, la partera acude a la repetición del demostrativo *jiñi-jiñi*, ‘ese-ese’ refiriéndose a *yats* ‘mal de ojo’⁴⁹ (23c).

El segundo fragmento (24) presenta de manera muy sencilla la estructura >A, el remedio, y <C, el resultado feliz: (el bebé) *mi ka i'cha' lajmel* ‘se vuelve a empezar sanar’ (24c).

El tercer fragmento es una reformulación que pone el acento tanto en la curación como en el mal que la hizo necesaria. La partera revierte entonces el orden de la estructura, de manera que expone primero el consecuente, *uxya mi ka lakboñ* ‘tres veces se empieza a tallar’ (24d), y después el antecedente, *mi woläch añ ch'e* ‘si esta con mal de ojo’ (24e).

> Antecedente

(23) a >mi ta' k'ejl-i-ø **aläl=i** mi ta' k'ejl-i-ø **i-majts**
 COND PFV ver-SUF-B3 bebé=CL COND PFV ver-SUF-B3 A3-pañal
 >si lo vieron el bebé si lo vieron su pañal (una mujer embarazada) {EAP 154}

< Consecuente

b <mi kaj-ø tyi uk'el
 IMPFV empezar-B3 PFV llorar

c **jiñi** a **jiñi** yats' bajche' jiñi
 DEM INTERJ DEM mal de ojo como DEM
 <empieza a llorar (el bebé) es ese mal de ojo ese {EAP 154}

> si se ve el pañal del bebé (una mujer embarazada) < le ocasiona mal de ojo

> Antecedente

(24) a >mi ta' tyempa-b-e-ø i-ts'ak
 COND PFV juntar-APL-SUF-B3 A3-medicina

b cha'añ mi kaj-ø a-boñ-ø
 PREP IMPFV empezar-B3 A2-tallar-B3
 >si le juntaste su medicina para que lo empieces a tallar {EAP 155}

encontramos en los estudios realizados en culturas mayas, para los mayas yucatecos véase (Gaskins, 2010 [2007]:47. En de León (coord..) *Lenguajes y culturas infantiles: Estudios transculturales sobre socialización y aprendizaje*. México: CIESAS-UNAM). De León (2005) también menciona el mal de ojo como parte de las etnoteorías de socialización de los bebés mayas zinacantecos.

⁴⁹ Para la variante de Tila el mal de ojo es conocido como *k'äspaty* ‘mal de ojo’

< Consecuente

c <mi kaj-ø i-cha' lajm-el
 IMPFV empezar-B3 A3-otra vez sanar-SUF
 <se vuelve a sanar

{EAP 156}

Reformulación

< Consecuente

d <ux-ya mi kaj la-k-boñ-ø
 tres-veces IMPFV empezar PL-A1-tallar-B3
 <tres veces se empieza a tallar

{EAP 161}

> Antecedente

e >mi wol=äch añ-ø ch'e'
 COND PROG=ASEV EXIST-B3 mal de ojo
 >si está con mal de ojo

{EAP 161}

> si tiene mal de ojo le tallas medicina tres veces < empieza a sanar

Como hemos observado, las habilidades discursivas de la partera radicaron en gran parte en las tres estrategias discursivas presentadas en el apartado 4.2. Estas estrategias cumplen una función pragmática en los discursos de enseñanza, tanto cotidiana como de expertos. En particular, la repetición, en sus diferentes formas, cubre funciones didácticas que favorecen el acceso al conocimiento de prácticas culturales que enmarcan la vida cotidiana de las familias ch'oles de Joljamil Grande. El Cuadro 18 ofrece el resumen de las enseñanzas del experto.

Cuadro 18. Resumen de las enseñanzas del experto

Antecedente (>)	Consecuente (<)
si levantamos cosas pesadas poco después del parto	nos va a doler el estómago y la matriz
si comemos huevos, comemos pollo, comemos sopa (después del parto)	estamos comiendo lo que es bueno (después del parto)
si comimos res (después del parto)	el estómago se hincha y duele
las abuelas decían que si robamos huevos	nos echamos a perder (sale un tumor en el ano)
si comemos hígado estando embarazadas	cuando le peguen a nuestros hijos tendrán moretones que tardarán en quitarse
si comes yerbamora	al niño se le agita el estómago
si tostamos café	se pone negro el bebé y se muere
si los hijos comen naranjas o mangos sin madurar	por eso ya se mueren
si se ve el pañal del bebé (una mujer)	le ocasiona mal de ojo

embarazada)	
si tiene mal de ojo (el bebé) le tallas medicina tres veces	y empieza a sanar

4.5 Conclusiones

Considero que en las narraciones de socialización de una familia ch'ol se integran fragmentos narrativos que pueden ubicarse en el género discursivo *kãñtyesa* 'enseñanzas', cuya función radica en la instrucción o transmisión de ciertas exhortaciones respecto a un determinado tópico. Estas enseñanzas cumplen una función importante en la socialización, en tanto sintetizan conocimiento cultural y normas propias a la cultura ch'ol.

El género *kãñtyesa* 'enseñanzas' ofrece una muestra de los saberes que poseen los narradores en su experiencia de socialización anclada culturalmente. En los ejemplos analizados se reconoce una estructura bimembre que es común a otros géneros cuyo objetivo es ordenar o convencer, como puede ser el discurso legal o el político. Dicha estructura está constituida por un *antecedente* (>A) y un *consecuente* (<C). El primero es presentado como la proposición de un argumento y el segundo como el resultado de esta proposición. Ambos componentes se hacen presentes en la transmisión de las 'enseñanzas' que hemos mostrado en este capítulo, que además se construye en la generalidad de los casos con el marcador del condicional '*mi*' que indica las condiciones en las que se cumple la enseñanza.

Nuestro propósito ha sido exponer una forma particular del patrimonio de la narrativa oral ch'ol y su importancia. Con esta finalidad, reunimos los fragmentos narrativos de las enseñanzas de acuerdo a los tópicos que tratan. Como indico más arriba, en el Cuadro 14, en estas enseñanzas participaron, casi exclusivamente, los narradores de la segunda generación (47 a 60 años). Este género discursivo que adopta el ch'ol recurre a estrategias discursivas que permiten evaluar y enfatizar las formas de saber cultural que se transfieren. Son tres las estrategias discursivas que fueron empleadas más frecuentemente en estas enseñanzas. La primera son los verbos y las partículas evidenciales de habla reportada que destacan los reportes de habla directa e indirecta. La segunda son los marcadores discursivos, los cuales son utilizados por los enseñantes cuando quieren insistir o destacar algún aspecto de la enseñanza. La tercera es la repetición, que es considerada como una herramienta retórica significativa para ayudar a la comprensión y la afirmación del mensaje. Las repeticiones cumplen funciones importantes dentro de los diálogos, como mantener la atención, insistir en la importancia del texto e involucrar al aprendiz. Algunas

de estas repeticiones muestran estructuras de tipo paralelo reportadas en los estudios de los géneros discursivos en las lenguas mayas, especialmente en el habla ritual.

Capítulo 5

Conclusiones generales

El objetivo general de esta tesis consistió en caracterizar y realizar un análisis de las narrativas personales de socialización cuya función es que los niños conozcan y adopten esquemas sociales de su cultura. El estudio se llevó a cabo con tres generaciones de hablantes adultos de la lengua ch'ol de la ranchería Joljamil Grande, Tumbalá, Chiapas. Estos participantes me permitieron, en entrevistas informales, registrar narraciones y enseñanzas sobre la cultura ch'ol. Sus relatos trataron varios tópicos que se refieren a labores del hogar y del campo, a comportamientos sociales y a recomendaciones sobre la salud y la alimentación.

Mi primer paso consistió en dar a conocer la ranchería Joljamil Grande empezando por el contexto geográfico social y lingüístico del lugar y de sus habitantes para lo cual presentamos a los participantes y ofrecimos un esquema general de la lengua ch'ol.

En el proceso de la investigación se realizó una identificación de los géneros discursivos en las lenguas mayas para luego ubicar el género de la narrativa de socialización en la lengua ch'ol de la ranchería bajo estudio. Iniciamos por la distinción mayor entre el *ñaxambä ty'añ* 'primeras palabras' y el *wi'ilbä ty'añ* 'palabras recientes'. Las *ñaxambä ty'añ* 'primeras palabras' son las que emanaron de los abuelos, padres y antepasados. Las segundas, las *wi'ilbä ty'añ* 'palabras recientes', son las que hospedan el género de la narrativa de socialización mediante la integración de unidades discursivas menores como los mandatos, que están enfocados a la realización de las labores de la casa, la escuela y el trabajo en el campo y el habla reportada, entre otras. En esta narrativa también ocupan un lugar las *käñtyesa* 'enseñanzas'. Las enseñanzas fomentan formas de consumir alimentos, temas de cuidado de plantas y animales así como conocimientos especializados.

Las narrativas de socialización en ch'ol, como otras narrativas mayas, por ejemplo el *tsotsil*, se caracterizan por un uso frecuente de habla reportada y diálogo construido. Este recurso ha sido señalado por diversos autores en sus estudios de otras lenguas (Aikhenvald, 2004; Bakhtin, 1981; de León, 2005; Haviland, 1989; López, 2010; Lucy, 1993; Mannheim y Vleet, 1986; Payne, 1997). Estos elementos discursivos tienen la finalidad de entretejer voces citadas de autoridades que tienen conocimientos y los transmiten al narrador en su

experiencia de socialización. Estas voces son introducidas de forma directa e indirecta, seguidas por los verbos de ‘decir’ o por evidenciales. En la lengua ch’ol encontramos el verbo defectivo *che’eñ* ‘decir’ y los verbos flexionados *su’b* y *al* ‘decir, en su función de habla reportada directa. En tanto el habla reportada indirecta se expresa con una partícula evidencial *a’bi* ‘dicen’ y los verbos flexionados *su’b* y *al* ‘decir’ en su función de habla reportada indirecta. Los evidenciales reportan que en las citas directas el hablante imprime las cualidades expresivas del enunciado como atestiguadas de la fuente original. El reporte indirecto se presenta bajo las siguientes formas: i) el hablante se remite a reproducir el contenido del reporte pero no la forma literal de éste, ii) se posiciona como no testigo de la fuente de información, la cual puede o no ser expresada, iii) la fuerza de la autoridad no la asume el locutor. El uso del habla reportada en las narrativas de socialización reconstruye las palabras o emisiones de los otros. Estas palabras o emisiones tratan temas de eventos de socialización o citan otras voces que jugaron un papel importante en la experiencia de socialización del narrador. Algunas voces son citadas con más frecuencia que otras y esto nos da un panorama de las autoridades y personajes con más fuerza e influencia en la socialización de los narradores.

Por último, abordamos el género denominado *käñtyesa* ‘enseñanzas’ que se inserta en la narrativa de socialización y tiene la función de transmitir saberes y experiencias que poseen los narradores. La estructura de este género es bimembre, está integrada por un >A (antecedente) y un <C (consecuente). El antecedente se presenta como una proposición sobre un argumento, y el consecuente es el resultado de esta proposición.

Estas enseñanzas trataron tópicos diversos que distinguimos como enseñanzas de socialización cotidiana y enseñanzas de los expertos, que tratan sobre conocimientos más especializados.

Este género se construye con diversas estrategias discursivas que dotan al discurso de veracidad y fuerza expresiva con las cuales se evalúa y enfatiza el contenido de las enseñanzas. Dentro de estas estrategias discursivas se encuentran: los evidenciales de habla reportada directa e indirecta; las repeticiones que son usadas como una herramienta retórica que ayuda a la comprensión y la consolidación del mensaje y los marcadores discursivos que vinculan con diferentes funciones pragmáticas fragmentos particulares del mensaje.

Estas tres estrategias discursivas colaboran a mantener la atención e insistir en la importancia del texto, involucrando al aprendiz.

La presente investigación me permitió explorar, analizar y discutir algunos elementos orales de socialización de la persona en una comunidad maya en donde la oralidad sigue teniendo una fuerza central en la transmisión de saberes.

Mi intención ha sido contribuir al conocimiento, a nivel lingüístico y antropológico, de las características de las narrativas de socialización, los saberes que contienen y los recursos discursivos a que recurren, para su transmisión, los hablantes ch'oles de Joljamil Grande. Aun falta mucho por investigar sobre otros tipos de narrativas de socialización así como sobre el conocimiento de los saberes de los ancianos en boca de los niños y los jóvenes. Sin embargo, la documentación que pude obtener y el análisis que llevé a cabo sobre esta narrativa contribuye al conocimiento de la cultura ch'ol que está en cambio continuo y que corre el riesgo de que, al desaparecer la generación de las personas mayores, se pierdan sus saberes tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aikhenvald, Alexandra (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Alan, Bale and Jessica Coon, (2012). "Classifiers are for numerals, not nouns: Evidence from Mi'gmaq and Ch'ol". New York: Presented at the 43rd Northeast Linguistics Society (NELS).
- Alejos García, José (1994). *Mosojäntyel. Etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas*. México: UNAM.
- Alejos García, José (1999). *Ch'ol/kaxlan. Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.
- Alejos García, José (1988). *Wajalilxbä Ty'an. Narrativa tradicional ch'ol de Tumbalá, Chiapas*. México: UNAM.
- Alejos García, José y Nancy Elizabeth Martínez Sánchez, (2007). *Ch'oles*. México: CDI.
- Arcos López, Nicolás (2009). *Los clasificadores numerales y las clases nominales en ch'ol*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Bauman, Richard (1986). *Story, performance, and event. Contextual studies of oral narrative*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Bauman, Richard y Charles L. Briggs, (1990). *Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life*. Annual Review of Anthropology, Vol. 19, pp. 59-88.
- Bakhtin, Mijail M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bricker, Victoria Reifler (1974). "The ethnographic context of some Mayan speech genres". En Bauman, R. y J. Sherzer (eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bright, William (1979). "Notes on Hispanisms". *International Journal of American Linguistics* 45: 267-271.
- Bright, William (1990). "With one lip, with two lips: Parallelism in Nahuatl". *Language*, 66 (3): 437-452.
- Briggs, Charles L (1988). *Competence in Performance*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brody, Jill (1986). "Repetition as a Rhetorical and Conversational Device in Tojolabal (Mayan)". *International Journal of American Linguistic*, Vol 52, pp 255-274.
- Brody, Jill (1989) [2010]). "Discourse markers in Tojolab'al Mayan". *Parasession on Lenguaje in Context*, ed. Bradley Music, Randolph Graczyk, and Caroline Wiltshire, 15-29. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Brown, Penélope (1998). "Conversational structure and language acquisition: The role of repetition in tzeltal, adult and child speech". *Journal of Linguistic Anthropology*, 8 (2). pp. 197-221.
- Brown, Penélope (2010 [2007]). "En tzeltal todo mundo tiene que mentir". En De León Pasquel, Lourdes (coord.). *Lenguajes y culturas infantiles: estudios transculturales sobre socialización y aprendizajes*. México: CIESAS-UNAM.
- Clancy, Patricia M (1986). "The acquisition of communicative style in Japanese". En Schieffelin Bambi B. y Elinor Ochs. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coon, Jessica y Andrés Salanova, (2009). "Nominalization and Predicate Fronting: Two Sources of Ergativity". En *PLC 32: Proceedings of the 32nd Annual Penn Linguistics Colloquium*, ed. Laurel MacKensie, 45–54. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics 15.1.
- Coon, Jessica (2010). "VOS as Predicate Fronting in Ch'ol Mayan". *Lingua* 120:345–378
- Coon, Jessica (2011). "Prepositions and the Perfective: Deriving Aspect-Based Split Ergativity". Ponencia presentada en las reuniones de LSA (2011), Pittsburgh, PA.
- Copi Irving M. (1953). *Introducción a la lógica*. The MacMillan Company, New York: Universitaria de Buenos Aires.
- De León Pasquel, Lourdes (1998). "The emergent participant: Interactive Patterns of socialization of tsotsil [Mayan] Children". *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 8. Pp.131-161.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS-INAH.
- De León, Pasquel Lourdes (2007). "Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Zinacantec Mayan siblings culture". *Research on Language and Social Interaction*. Vol. 40. Pp 405-436.
- De León Pasquel, Lourdes (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De León Pasquel, Lourdes (2011). "Calibrando la atención: directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos. En Virginia Avala y Susana Frisancho (eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: Universidad Pontificia Católica, pp. 81-110.
- De León Pasquel, Lourdes (2012). "Multiparty Participation Frameworks in Language Socialization". En Alessandro Duranti, Elinor Ochs, y Bambi Schieffelin (eds.). *Handbook of Language Socialization*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, pp. 81-112.
- De León Pasquel, Lourdes (2013). "Negritos, ánimas y tapacaminos: El desarrollo de la narración y la socialización del narrador en la infancia tzotzil zinacanteca". En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Nuevos senderos en la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización*. México: CIESAS.
- Demuth, Katherine (1986). "Prompting Routines in the Language Socialization of Basotho Children", en Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), *Language Socialization across Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-79.
- Diccionario ch'ol (1978). México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Diccionario Enciclopédico Vox I* (2009). S.L. Larousse.
- Dixon, Robert M. W (1994). *Ergativity*. Cambridge Studies in Linguistic, 69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (1986). The audience as co-author: An introduction. *Text* Vol 6, pp. 239-247.
- Ervin-Tripp, Susan (1976). "Is Sybil there: Some American English directives". *Language in Society*. 5.25-66.
- Flores Nájera, Lucero (2010). *Socialización lingüística en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala: análisis interactivo de los directivos en la organización social del grupo de pares de niños bilingües (náhuatl- español)*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

- Fung, H., Peggy Miller y Lu-Chun Lin (2004). "Listening is Active: Lessons from the Narrative Practices of Taiwanese Families". En M. W. Pratt y B. E. Fiese (eds.). *Family Stories and the Life Course: Across Time and Generations*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 302-322.
- Garren Paul, B. y Patricia Baquedano López (2002). "Lenguaje Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change". *Annual Review of Anthropology*, 31, pp. 339-361.
- Gaskins, Suzanne (2010 [2007]). "Las vidas cotidianas de los niños en un pueblo maya: Un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente". En De León Pasquel, Lourdes (coord.). *Lenguajes y culturas infantiles: Estudios transculturales sobre socialización y aprendizaje*. México: CIESAS-UNAM.
- Goodwin, Marjorie H (2006). "Participation, Affect and Trajectory in Family Directive/Response Sequences", *Text & Talk*, pp. 513-542.
- Gossen, Gary H (1979). *Los Chamulas en el mundo del sol*. México: INI, SEP, CONACULTA.
- Gossen, Gary H (2002). *Four creations: An epic story of the Chiapas Mayas*. Norman: University of Oklahoma Press (The Civilization of the American Indian Series).
- Gutiérrez Sánchez, Pedro (2004). *Las clases de verbos intransitivos y el alineamiento agentivo en el Ch'ol de Tila, Chiapas*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Groark, Kevin P (2009). The Negotiation of Personal Agency in Tzotzil Maya Dream Narrative. American. University of Southern California. *Ethnologist Journal of the American Ethnological Society* Vol 36, pp. 705-721.
- Grimes, John (1975). *The Thread of Discourse*. Berlín: Mouton.
- Haviland, John B (1989). "'Sure, sure': evidence and affect". En Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (eds.). *Text, Special issue on Discourse and Affect* 9 (1). pp. 27-68.
- Haviland, John B (1994 [1992]). Lenguaje ritual sin ritual. *Estudios de Cultura Maya*, Vol. XIX. pp. 427-442.
- Haviland, John B (1995). *Evidentials in tzotzil conversation*. En el Simposio Convers, LSA. Lingüistic Institute, Albuquerque, Verano.
- Haviland, John B (1996a). "Text from talk in tzotzil". En Silverstein, Michael y Greg Urban (eds.). *Natural histories of discourse*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 45-78.
- Haviland, John B (2002). Evidential mastery. CLS 38-2. En Andronis Mary, Erin Debenport, Anne Pycha y Keiko Yoshimura (eds.). *The panels*. Chicago: CLS, pp. 349-368.
- Haviland, John B (2004). *Mayan master speakers. The Archive of the Indigenous languages of Chiapas*. Collegium Antropologicum. 28 Suppl. 1. Pp. 229-239.
- Heath, Shirley Brice (1986). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". En Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs (eds.). *Language in socialization across cultures*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 97-124. En De León Pasquel, Lourdes (2010), *Socialización lenguajes y culturas infantiles*. México: CIESAS.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Hymes, Dell (1981). *"In vain I tried to tell you": Essays in Native American Ethnopoetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Imberton Deneke, Gracia (2002). *La vergüenza. Enfermedad y conflicto en una comunidad ch'ol*. Tila: Programa de investigaciones multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste-UNAM.
- Islas, Martha (Ed) (2009). *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra*. München: LINCOM
- Jakobson, Roman (1973). *Questions de poétique*. París: Le seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, y Véronique Traverso (2004). "Types d'interactions et genres de l'oral", *Languages*, 153: 41-51 (Les genres de la parole).
- Labov, William y James Waletzky (1967). "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". En J. Helm (ed.). *Essays on the Verbal and the Visual Arts*. Seattle y Londres: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Laughlin, Robert M (1977). *Of cabbages and kings: tales from Zinacantán*. *Smithsonian Contributions to Anthropology* No. 3. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Laughlin, Robert M (1980). *Of shoes and ships and sealing wax, sundries from Zinacantán*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- Laughlin, Robert M. y C. Karasik (eds.) (1988). *People of the bat: Mayan tales and dreams from Zinacantan*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.
- León-Portilla, Miguel y Librado Silva Galeana (1988) *Huehuetlatolli: Testimonios de la Antigua Palabra*. México: Comisión Nacional Conmemorativa del Encuentro de Dos Mundos
- Lois, X, y Valentina Vapnarsky, V (2006). Root Indeterminacy and Polyvalence in Yucatecan Mayan Languages. En Lois X: y V. Vapnarsky (Eds.), *Lexical categories and root classes in amerindian languages*. Bern: Peter Lang, pp. 69–116.
- López Jiménez, José Alfredo (2010). *Estructura, actuación y multimodalidad en la narrativa personal oral lo'il ayej en el tsotsil de la comunidad tsotsil de Romerillo de San Juan Chamula*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- López López, Rubén (2005). *Una aproximación al léxico comparativo del ch'ol de los municipios de Sabanilla, Tila y Tumbalá, Chiapas*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Lucy, John A (1993). "Metapragmatic presentational: reporting speech with quotatives in Yucatec Maya". En John A. Lucy (ed.). *Reflexive language reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mannheim, Bruce y Krista Van Vleet (1986). The Dialogics of Southern Quechua narrative. Michigan: University of Michigan. *American Anthropological Association*. Vol 100, pp. 326-346.
- Martin, Laura (1994). "Rhetorical elaboration and discourse structure in Mocho". *Journal of Linguistic Anthropology* 4(2):131-152.
- Martínez Pérez, Margarita (2013). "Los rasgos del habla dirigida a niños en el tsotsil huixteco: un estudio en tres hogares". En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición en lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. México: CIESAS.

- Martínez Cruz, Victoriano (2007). *Los adjetivos y conceptos de propiedad en ch'ol*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Morales Bermúdez, Jesús (1984). *Antigua palabra: Ono' t'añ. Narrativa indígena Ch'ol*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Miller, Peggy J. y Randolph Potts (eds.) (1990). "Narrative practices and the social construction of self in childhood". *American Ethnologist*, Vol. 17, pp. 292-311.
- Monod-Bequelin, Aurore y Cédric Becquey (2007). "De las unidades paralelísticas en las tradiciones orales mayas". Artículo presentado en el VII Congreso Internacional de Mayistas en julio de 2007 en Mérida, Yucatán.
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ochs, Elinor (2000). "Narrativa". En Van Dijk, Teun A. (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 271-298.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (2010 [1998]). "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones". En De León Pasquel, Lourdes (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Ochs, Elinor y Lisa Capps (1966). "Narrating the self". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 25, pp. 19-43.
- Ochs, Elinor y Lisa Capps (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Massachusetts, Londres, England: Harvard University Press.
- Ochs, Elinor y Carolina Izquierdo (2009). "Responsibility in Childhood: Three Developmental Stories". *Ethos*, núm.37 (44), pp. 391-413.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (2012). "Introduction". En Duranti, Alessandro, Elinor Ochs, y Bambi Schieffelin (eds.). *Handbook of Language Socialization*. Malden, Mass., Wiley-Blackwell, pp. 81-112.
- Payne, Thomas E (1997). *Describing morphosyntax, a guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellicer Silva, Dora (1994 [2009]). "La narración conversacional en Español-Mazahua". *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*. Universidad de Salamanca, 293-308.
- Pfeiler, Bárbara (2007) "Lo oye, lo repite y lo piensa. The contribution of prompting to the socialization and language acquisition in Yukatek Maya toddlers". En Pfeiler, Barbara (coord.). *Learning Indigenous Languages: Child Language Acquisition in Mesoamerica*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 89-101.
- Rogoff, Barbara y Ruth Paradise (eds.) (2003). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades". En De León Pasquel Lourdes (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Sahagún, Fray Bernardino de (1979). *Historia General de las Cosas de Nueva España*. México: Editorial Porrúa.
- Schieffelin, Bambi (1986). "Teasing and Shaming in Kaluli children's interactions". En Schieffelin, Bambi y Elinor Ochs (eds.) *Lenguaje socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 165-181.

- Silva-Corvalán, Carmen (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, cap. 5, pp. 192-237.
- Tannen, Deborah (1989). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery, conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terceros Ferrufino, Carmen Rosa (2002). *Concepciones de la infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Vapnarsky, Valentina (2007). "Paralelismo, ciclicidad y creatividad en el arte verbal maya yucateco". Artículo presentado en el VII Congreso Internacional de Mayistas en julio de 2007 en Mérida, Yucatán.
- Vázquez Álvarez, Juan Jesús (2001). *Pejkaj ch'utyaty. Palabras floridas*. Chiapas: CELALI.
- Vázquez Álvarez, Juan Jesús (2002). *Morfología del verbo de la lengua ch'ol de Tila, Chiapas*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Vázquez Álvarez, Juan Jesús (2011). *A grammar of ch'ol, a Mayan language*. Tesis doctoral. Universidad de Texas en Austin.
- Vázquez Sánchez, Bernabé (2008). *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad ch'ol de Chiapas*. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Vázquez Sánchez, Bernabé y Lourdes de León Pasquel (2013). "La amenaza: Un estudio de una práctica comunicativa en la socialización de los niños ch'oles de La Esperanza, Tumbalá". En De León Pasquel, Lourdes (coordinadora). *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición en lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativa y socialización*. CIESAS. México.

ABREVIATURAS

-	división de morfemas
*	agramaticalidad
=	clítico
Ø	ausencia de marca morfológica
A1	ergativo primera persona
A2	ergativo segunda persona
A3	ergativo tercera persona
AGT	agente
AFIR	afirmativo
APL	aplicativo
ASEV	aseverativo
B1	absolutivo primera persona
B2	absolutivo segunda persona
B3	absolutivo tercera persona
CAUS	causativa
COND	condicional
CL	clítico
CLN	clase nominal
CLNUM	clasificador numeral
CR	cláusula relativa
CVC	consonante vocal consonante
DEM	demonstrativo
DET	determinante
DIR	direccional
DUB	dubitativo
EPEN	epéntesis
EXIST	existencial
FFNN	frases nominales
FN	frase nominal

FOC	foco
INT	intensificador
INTERJ	interjección
IMP	imperativo
IMPFV	imperfectivo
JA	marcador de persona del juego A
JB	marcador de persona juego B
N	núcleo
NEG	negativo
NF	no finito
OBL	oblicuo
OD	objeto directo
OP	objeto primario
OS	objeto secundario
PAS	pasiva
PCP	participio
PERM	permisivo
PFV	perfectivo
PL	plural
PL3	plural de tercera
PLIND	plural indefinido
1PL (EXC)	plural primera (exclusivo)
1PL (INC)	plural primera persona (inclusivo)
PNV	predicado no verbal
PREP	preposición
PROG	progresivo
PRON	pronombre
PRON1	pronombre libre de primera persona
PRON2	pronombre libre de segunda persona
PRON3	pronombre libre de tercera persona
PROS	prospectivo

RED	reduplicación
REFL	reflexivo
REL	relativizador
REP	reportativo
S	sujeto
SEPI	sufijo de estatus para posicionales en imperfectivo
SEVTDPFV	sufijo de estatus para verbos transitivos derivados en perfectivo
SR	sustantivo relacional
SUBJ	subjuntivo
SUF	sufijo
<i>VI</i>	vocal <i>l</i>
VTI	vocal temática para intransitivos
VTT	vocal temática para transitivos

APÉNDICE

MUESTRAS DE NARRATIVA CH'OL

En esta sección incluimos muestras de narraciones que ejemplifican el material analizado en la presente tesis. El narrador fue el señor Roberto Arcos Peñate (RAP) quien nació el 09 de junio de 1963 en la rancharía Joljamil Grande, Tumbalá Chiapas. Tiene 50 años de edad. Las narraciones se realizaron en la misma rancharía de Joljamil Grande, el 22 de marzo del 2011 en interacción con la investigadora.

Aprender a sembrar

RAP 0008 0009
ta' kaj k'ele bajche yilal jiñi pañimil, jiñi ktatuch
comencé a ver como era este mundo, mi abuelo

RAP 0010 0011
ta' ka jkãñe bajche' añ jiñi ñusak' iñ, jiñi ktatuch
comencé a conocer como era la vida, mi abuelo

RAP 0012 0013 0014 0015
mi kmelojoñ jiñi e'tyel, mi kmelojoñ jiñi chol yik'otyí jiñi kbu'lel
hacemos el trabajo, hacemos la milpa y el frijolar

RAP 0016 0017
mi ikántyesayoñlojoñ cha'añ che' mi jpäklojoñ jiñi kja'asil
nos enseña a sembrar el platanar

RAP 0018 0019
mi ktyop'elojoñ ilumil, che' mi kpäk'lojoñ
quebramos la tierra, así cuando sembramos

RAP 0020
cha'añ mach mi kbujty'iloñ tyi kok
para que no lo aplastemos con el pie

RAP 0021
mi ta' kbujty'iloñ tyi kok jiñi ja'as che' wo kpäklojoñ
si lo aplastamos con el pie el plátano cuando estamos sembrando

RAP 0022
jiñ cha'añ tsats mi ilok'el ja'as che' mi laksek'beñ iwuty
por eso es que sale duro el plátano cuando cortamos su fruto

RAP 0023 0024
jiñ meku cha'añ mach weñik mi ik'añañ, tsätsä boty'ol jiñi ja'as
por eso no se madura bien, el plátano duro

RAP 0025
kome ta' lajk'āñi lakok lakbujty'iñ
como usamos nuestro pie para aplastarlo

RAP 0026
jiñich che' bajche' tyi ikāñtyesayoñ jiñi ktatuch
es así como nos enseñó mi abuelo

RAP 0027
cha'añ, che' yom mi lakchaleñ pak' ja'as bajche' jiñi
por eso, así debemos sembrar el plátano así como ese

RAP 0028 0029
jiñi ja'as, che' mi lajkāñtyañ tyi weñ tyi pāk'oli
el plátano, así si lo cuidamos bien en su siembra

RAP 0030 0031
weñ ty'ojolax mi ilok'el, che' ja'el lakixim
bien bonito sale, así también nuestro maíz

RAP 0032
mi lakpāk' lakixim
sembramos nuestro maíz

RAP 0033
che' bajche' tyi ikāñtyesayoñlojoñ jiñi ktatuch cha'añ jiñi kpāklojiblojoñ
así como nos enseñó mi abuelo para que nuestra macana⁵⁰

RAP 0034 0035
mi jkāñtyaloñ yubil, yik'oty jiñi kpak'lojoñ mi kyajkalojoñ
lo cuidemos, y escojamos nuestra semilla

RAP 0036 0037
mi jk'elojoñ ty'uñulbā yik'oty weñ k'ok'bā
vemos los gruesos y los que están bien bonitos

RAP 0038
che' mi iyujtyel tyajloñ weñbā mi kmajleloñ tyi pak'
cuando terminamos de buscar los buenos nos vamos a sembrar

RAP 0039 0040
mi kchaleloñ pak', che' mi ksujtyelojoñ
sembramos, cuando regresamos

RAP 0041
jiñi kpāk'lojiblojoñ mi klotylotykytyil tyi yojlil kchol
nuestra macana lo escondemos en medio de la milpa

RAP 0042
mi kpākloñkättyil tyi yojlil
nuestra macana lo dejamos en medio

⁵⁰ Palo que se utiliza como herramienta para sembrar la semilla del maíz

RAP 0043
pero xityil mi kpäk'lojoñ jiñi kpäklojiblojoñ cha'añ mach mi ijats' jiñi ik' jiñi ixim
pero la macana lo dejamos de cabeza para que no lo tire el viento el maíz

RAP 0044 0045
che' ta'ix k'otyí iyoralel jiñi jajch ilok'el ityilel iñich
cuando llega el tiempo del jilote y le sale el polen

RAP 0046 0047
lok'el ijajchil, weñ tyijikña kpusik'alojoñ
sale el jilote, bien felices nuestros corazones

RAP 0048
kome yax añi ijajch
como ya está su jilote

RAP 0049
che'tyi añix ijajch mi kcha' maj jk'ajlojoñ jajch
cuando ya hay jilote volvemos a ir a tapizar el jilote

RAP 0050
cha' mi jkuchloñ sujtyel, cha' mi cha' k'uxlojoñ jiñi jajch
otra vez lo cargamos, volvemos a comer el jilote

RAP 0051 0052
ya tyi kotyotylojoñ, pero jiñi ity'añ tsa'bä iyäliloñ, ktatuch
ahí en nuestras casas, pero los consejos que dió mi abuelo

RAP 0053
cha'añ mach yomik mi kchokbelojoñ ipaty jiñi jajch
no quiere que tiremos la cáscara del jilote

RAP 0054 0055
much'ul mi iyajñel, mi imaj ichojkel tyi iye'bal jiñi tye'
amontonado queda, se tira abajo del árbol

RAP 0056
ba' mi ichojkel lakbasura
donde se tira nuestra basura

RAP 0057
much'uljach mi iyajñel ipaty jiñi lakjajchi
amontonado queda la cáscara de nuestro jilote

RAP 0058 0059
cha'añ weñ uts'aty mi ilok'el jiñi ixim
para que salga bien el maíz

RAP 0060
pero mi mañik ta' kãñtyiñtyil jiñi ixim
pero si no se cuida el maíz

RAP 0061

yik'oty ja'el jiñi ijol jiñi lakpak'
también las puntas de la semilla

RAP 0062

mi tyi ik'uxu muty, mi tyi ik'uxu ak'ach
si lo comió el pollo, si lo comió la guajolota

RAP 0063

jiñi lakchol, jiñi lakwajtyañ weñ kabäl iyok'meñal, weñ kabäl ok'meñtyikbä
nuestra milpa, nuestros elotes se pudren, muchos son los que se pudren

RAP 0064

kome mañik ta' kãñtyiñtyi jiñi ixim
como no se cuidó el maíz

RAP 0065

tyi ik'uxbi ikolobal jiñi ak'ach yik'oty muty
le comió su sobra la guajolota y el pollo

RAP 0066

kome jiñi muty mach säkik iye', yik'oty ak'ach mach säkik iye'
como el pollo no está limpio su pico, y la guajolota no está limpio su pico

RAP 0067 0068

mi ik'uxtyak bibityakbä jiñ meku cha'añ jiñi lakchol
come cosas sucias por eso es que nuestra milpa

RAP 0069

mi iyok'mañ jiñi wajtyañixbä, jajchixbä mi iyok'mañ kome mañik ta' lajkãñtya
se pudre lo que es el elote, lo que es el jilote se pudre como no lo cuidamos

RAP 0070

pero jiñi mu'bä ikãñtyañ, weñ ity'ojoljax ixixim
pero el que lo cuido bien, bonito da su maíz

RAP 0071

mi ki ilok'el ijajchil yik'oty ikuch
crece su jilote y los elotes también

RAP 0072

che'bä ta'ix ik'oty iyoralel jiñi wajtyañ
cuando ya es el tiempo del elote

RAP 0073

mismo ibäklelbä ma' lakcha' k'añ lakxik' lajk'ajk'
los mismos elotes se usan para atizar nuestro fuego

RAP 0074

cha'añ mi lajk'añ laktyik'esañ jiñi ul
para cocer el atole

RAP 0075

mu'bä la jkap, kome ta'ix lok'i jiñi wajtyañ
que tomamos, como ya salió el olote

RAP 0076

jiñtyo mi its'äktyiyel ija'bilel jiñi
cuando cumple el año ese

RAP 0077

iyujilel jiñi lakchol, che' bajche' ta' lakpäk'ä
al término de nuestra milpa, así como sembramos

RAP 0078

mux mejlel lakcha' kämbeñ ibäklel cha'añ mi lajkäñ tyi laksi' cha'añ mi lakxik' lajk'ajk
ya se puede usar el olote para nuestra leña para atizar nuestro fuego

RAP 0079

che' mi uyjtyel ik'äjñibal che' ta' lajkäñtya jiñi ibäklel lakpak'
así termina su función cuando lo cuidamos el olote de nuestra semilla

RAP 0080

pero mi tyi ik'uxu chityam yik'oty muty, ak'ach
pero si lo comió el cerdo y el pollo, guajolota

RAP 0081

jiñ meku cha'añ weñ kabäl iyok'meñal jiñi ixim
por eso es que se pudre el maíz

RAP 0082

weñ kabäl mi iyisiyel jiñi wajtyañ mi ijolmäñ
mucho se echa a perder se pudren los elotes

RAP 0083

kome jiñi ma' ta' lajkäñtya kome tyi ik'uxu ak'ach, muty, pech, chityam
porque no lo cuidamos como lo comió la guajolota, pollo, pato, cerdo

RAP 0084

che' ta' lajkäñtya mi weñ ak'eñoñla laktyijikñel lakchol, kome
weñ ty'ojol, kome ta'äch lajkak'a ity'añ lakñojtye'elob
**así si lo cuidamos nos da mucha alegría nuestra milpa, bien bonito esta,
como si obedecemos las palabras de nuestros antepasados**

RAP 0085

kome che'äch tyi iyäli jiñi tatuch k'älä wule che' woli kcha' k'añmajlel jiñi kostumbre
como así lo dijo mi abuelo hasta hoy se está usando su costumbre

RAP 0086

0087

che'äch bajche' añ jiñi ikämbal yik'oty jiñi ktatuch, ñojtye'elob
es así como está la enseñanza de mi abuelo, antepasados

RAP 0088

che' woli jk'anloñ majlel k'älä wule
así lo estamos usando hasta hoy

RAP 0089
mi jk'elbelo iweñlel jiñi lakchol
vemos lo bueno de nuestra milpa

RAP 0090 0091
jiñäch isumlelbä cha'añbä lakchol, wolibä jk'elbelojoñ iwentalel
es está la razón de la milpa, estamos viendo su razón

Sembrando y cuidando la naranja y el cacaté

RAP 0541
kom cha'leñ ty'añ yik'oty ja'el jiñi pak' che' bajche' tyi ikäñtyesayoñloñ kpapá cha'añ jiñi pak'
quiero hablar de la semilla así como nos enseñó mi papá acerca de la semilla de la

RAP 0542
alaxax yik'o ipak' jiñi kākätye'
naranja y la semilla del cacaté

RAP 0543
bakibä jiñi ityempo, bakibä ik'iñ mi lakpāk' jiñi alaxax yik'o kākätye'
cuál es el tiempo, cuál es el día para sembrar la naranja con el cacaté

RAP 0544
jiñi kākätye' che' mi lakpāk', che' tyi ts'ajal tyi ja' jiñi uj
el cacaté cuándo lo sembramos, cuando ya no se ve la luna

RAP 0545 0546
weñ uts'atyax mi kaj tyi kolel, tyemel mi cha'leñ kuty
bien bonito crece, empieza a dar fruto

RAP 0547 0548
che' alätyo k'älä mi iñoxañ, che' ja'el kalaxax
cuando está tierno hasta que se envejece, así también la naranja

RAP 0549
mi ta' pak'ä che' weñ jiñi uj che' ts'ajal ja' jiñi uj
si lo sembraste cuando está bien la luna cuando no se ve la luna

RAP 0550
jiñi weñ uts'aty mi yik' iwuty
da muy buenos frutos

RAP 0551
mi ta' lakpāk'ä che' tyi baki jachbä jiñi uj
si se sembró en cualquier posición de la luna

RAP 0552
mu'bä ik'äjñel cha'añ jiñi weñbä jiñi pak'
lo que usan para la buena siembra

RAP 0553
agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre yik'o enero
agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre y enero

RAP 0554
pebrero mañix, jiñi marzo mañix kome yoralex jajmel
en febrero ya no, marzo ya no porque es tiempo de seca

RAP 0555
abril mañix kome yoralex jajmel pañimil muix ichämel jiñi pak'
en abril ya no porque es tiempo de seca ya se muere la siembra

RAP 0556
mi tsa' lajk'añi jiñi mes de junio jiñi lakalaxax, mi ichämel mi ityaj kukay
si usamos el mes de junio se muere nuestra naranja, la encuentra las luciérnagas

RAP 0557
mañik mi laklok'sabeñ iweñlel, mi ichämel
no obtenemos su fruto, se muere

RAP 0558
jiñich bajche' tyi ikäñtyesayoñ pak', jiñi kñojtye'elojoñ cha'añ añjach iyoralej mi lajk'añloñ tyi pak'
es así como me enseñaron a sembrar, nuestros antepasados dijeron que tiene su tiempo para sembrar

RAP 0559
cha'añbä alaxax, käkätye', bu'ul cha'añ añ ipechalel bajche' mi kchaleloñ pak'
la naranja, cacaté, frijol tiene su fecha como siembran

RAP 0560
che' tyi ikäñtyesayolojoñ jiñi kñojtye'elojoñ iche' ta' woli jk'älä ñoploñ majlel k'älä wule
así nos enseñaron nuestros antepasados y es así como lo estamos aprendiendo hasta hoy

RAP 0561
woli jk'elbeloñ bajche' yilal iñusak'iñlel jiñi pak'
estamos viendo el tiempo de la semilla

Si siembras chayote

RAP 0562
mi ta' choko jiñi ñu'uk' che' tyi ija'bilel che' bajche' jiñi ipecha jiñi tsik
si sembraste el chayote en el mes

RAP 0563 0564
ili septiembre, agosto, diciembre, che' ts'ajal tyi ja' jiñi uj
de septiembre, agosto, diciembre, así cuando ya no se ve la luna

RAP 0565
weñ uts'atyax iwuty jiñi lakñu'uk', mi iweñ cha'leñ wuty
bien bonitos da el fruto de nuestro chayote, da buen fruto

RAP 0566
jiñi kñojtye'elojoñ tyi iyälä cha'añ mach yom mi laktyo'o tyuk'beñ iñi' baki jachbä k'iñ
nuestros antepasados dijeron que no debemos de cortar así como quiera la punta en cualquier día

RAP 0567
kome mi its'ibuyel jiñi lakñu'uk' mañix mi ichañ kajel tyi wuty
como se echa a perder nuestro chayote y ya no da fruto

RAP 0568
che' tyi isubeyoñlojoñ, che' tyi ikãñtyesayoñlojoñ
así nos dijeron, así nos enseñaron

RAP 0569
k'älä wule che' mi jkãñtyalojoñ chu'bä añ
hasta hoy así cuidamos lo que tenemos

RAP 0570
che' jiñi mi jty'uk'lojoñ iñi' che' woli ichämel uj
cuando le cortamos su punta en luna menguante

RAP 0571
k'älä yik'o jach jiñi kpäk'ablojoñ mi jk'uxbeloñ iwuty
siempre es así nuestra siembra le comemos su fruto

RAP 0572
che' tyi ikãñtyesayoloñ kñojtye'el, che' bajche' mi lakcha'leñ pak'
así nos enseñaron nuestros antepasados, como sembrar

El agua que bebemos

RAP 0573 0574
wajali che' ta' koliyoñ jiñi ktatuch, yik'oty kehuch', yik'oty kmamá
antes cuando crecí con mi abuelo, con mi abuela, con mi mamá

RAP 0575
mi kluchlojoñ jiñi ja'i
servimos el agua

RAP 0576
mañik mi kch'ixlojoñ jiñi ja' che' jach mi kjaplojoñ
no hervimos el agua así nada más lo tomamos

RAP 0577
yik'o mach kãñyikloñ jiñi wule mu'bä iyijlel, mi jk'ãñloñ bux pero jiñi päk'bälbä
también no conocíamos lo que dicen ese de plástico, usamos ánfora que es sembrado

RAP 0578
mi kluchloñ kja'al jiñ buxi weñ tsuwañ jiñi ja' bajche' jiñi che' tyi ijajmeñal pañimil, che' jiñi bux
nos servimos el agua de la ánfora y es bien fría el agua en tiempo de seca, así es esa ánfora

Cuidemos las cuevas

RAP 0579
yayai tyi ikãñtyesãñtyilojoñ
ahí nos enseñaron

RAP 0580
cha'añ jiñ che' mi kmajleloñ tyi cholel
cuando nos vamos a la milpa

RAP 0581
añ jiñi ch'eñ mach a'bi yomik mi kchoklojoñ xajlel ya tyi ch'eñ
hay cuevas pero no quiere que tiremos piedra ahí en la cueva

RAP 0582 0583
ko añ a'bi iyum, che' ta' kchokolo ochel xajlel ya tyi ch'eñ
como tiene su dueño, si tiramos piedra adentro de la cueva

RAP 0584
jiñ a'bi che' tyi iyoralex mi ityilel lakyum
dicen que cuando venga nuestro Dios

RAP 0585
mu' a'bi lajk'ak'eñtyel laklok' jiñi xajlel ta'bä lakchoko tyi ch'eñ
dicen que nos da que saquemos la piedra que tiramos en la cueva

RAP 0586 0587
mi mañiki kãntyibil jiñi ch'eñ
si no está cuidada la cueva

RAP 0588
bäbäk'eñ mi ityajoñla wokol, o mi lakyajlel kome mi ilok'el ik' ya tyi ch'eñ, che' tyi iyäli lakñojtye'elob
porque da miedo que nos pase algo, o nos caigamos como sale aire en la cueva, así lo dijeron nuestro antepasados

RAP 0589
isumäch ity'añ jiñi lakñojtye'elob
es cierto las palabras de nuestros antepasados

RAP 0590
jiñi lakñojtye'elob jiñäch jump'ej kãntyesa ta'bä iyälä che' bajche' mi jkãntyaloñ kbä tyi pañimil
nuestros antepasados dieron una enseñanza de cómo cuidarnos en este mundo

RAP 0591
cha'añ mach uts'atyik mi lakmel lakjoñtyolil mi lakchok chu'bä lakchok tyi ch'eñ
para que no hagamos nuestras maldades tirando cualquier cosa en la cueva

RAP 0592 0593
yom mi lajkãntyañ jiñi ch'eñ mach mi lakchok ochel xajlel
debemos de cuidar la cueva no tirando piedras

RAP 0594
mach mi lakchok ochel bi'bi'bä
no tirando cosas sucias

RAP 0595
kome che' tyi iyäliyob tyaty ña'älob wajali
como así lo dijeron anteriormente nuestros padres

RAP 0596
k'älä wule yom mi lakñop majlel ikämbalob jiñi lakñojtye'el
hasta hoy debemos de creer en las enseñanzas de nuestros antepasados

Las fiestas

RAP 0597 0598
k'älä wule che' bajche' tyi ik'eletyaklojoñ, mi kcha'leloñ ñusak'iñ
hasta hoy así como lo vimos, pasamos nuestros días

RAP 0599
mi kñusaloñ k'iñ mi kcha'leloñ k'iñijel
pasamos los días hacemos fiestas

RAP 0600
jiñi k'iñijel cha'añbä jiñi, ili pañimil, che' tyi ik'iñilel ija'bilel jiñi lakyumi
la fiesta que celebra todo el mundo, así como el nacimiento de Dios

RAP 0601
weñ tyijikñayoñlojoñ
bien contentos

RAP 0602
mach kujlojoñ cha'añ mach mi kmeloñ k'iñ, weñ tyijikñayoñlojoñ
no hay de eso de que no vamos a hacer fiesta, bien contentos

Gallos, gallinas y pollos

RAP 0745
jiñi lakchuchu', laktatuch che' bajche' tyi ikäñtyesayoñlojoñ
nuestra abuela, nuestro abuelo así como nos enseñaron

RAP 0746
jiñäch jiñi bajche' mi kpäkchokonloñ kmuty
así como se empolla la gallina

RAP 0747
che' säkäñi puro iña'al
así temprano pura gallina

RAP 0748
che' xuk'ul xiñk'iñili puro ityaty meku mi ty'ojpel lakmuty
así a medio día puro gallo brota nuestro pollo

RAP 0749
jiñäch jump'ej kãñtyesa bajche' tyi iyälä jiñi laktatuchob, lakñojtye'elob
es una enseñanza como dijeron nuestros abuelos, nuestros antepasados

RAP 0750
bajche' mi lakpäkchokoñ lakmuty
cómo empollar nuestra gallina

RAP 0751
bajche' mi ipäs ibä isumlel che' ch'ityoñ muty jiñäch xiñk'iñil mi lakpäkchokoñ
es así como se deben de empollar a medio día para que salga puro gallo

RAP 0752

che' ta' kãntyäsãntyelojoñ ik'älä wule che' añ ts'itya woli kñoploñmajlel
jkãntyäsãntyelojoñ isumäch che' bajche' tyi iyäli lakñojtye'elojoñ
**así nos enseñaron y hasta hoy estamos aprendiendo un poco de
lo que nos enseñaron y es cierto así como lo dijeron nuestros antepasados**

El patio de la casa

RAP 0753

yik'oty mach yomik mach ch'älbil jiñi pam lawotyoty, che' mi yäl lakñojtye'elojoñ
también no debe de estar sin adorno en el patio de nuestra casa, así lo dijeron nuestros antepasados

RAP 0754

yom mi lapäk' ts'itya chuktyak añ lacha'añ pam pam lawotyoty, che'eñ
quiere que sembremos un poco de lo que tenemos en el patio de la casa, dice

RAP 0755 0756

kome cholel ñajtyo ñajtyo añ , jiñi cholel, mi ta' apäk'ä awelux
como la milpa está lejos la milpa, si sembraste tu puerro

RAP 0757

mi ta' apäk'ä akulañtya
si sembraste tu cilantro

RAP 0758

mi ta' apäk'ä awichtyo', mi ta' apäk'ä awaxux
si sembraste tu chile, si sembraste tu ajo

RAP 0759

mi ta' apäk'ä jiñi asibre, mach ñajty yom ats'itya päk', tyi pam awotyoty,
che' tyi iyälä ik'älä wule woli lakts'itya ñopmajlel
**si sembraste tu gengibre, no lejos quiere que lo siembres, en el patio de tu casa,
así dijo y hasta hoy lo estamos aprendiendo poco a poco**

RAP 0760

woli lakch'ãmbemajlel bajche' ta' kãntyäsãntyiyonñla
estamos tomándolo como nos enseñaron

RAP 0761 0762

wersa añ jiñi lakaxux, lakichtyo pejtyelel
a fuerza tenemos nuestro ajo, nuestro chile todo

RAP 0763

jiñäch jump'ej jiñi laktyijikñel ta'bä ipäseñoñla lakñojtye'el
es una alegría lo que nos enseñaron nuestros antepasados

RAP 0764

jiñ mach añik icha'añ ya p'ump'uñjach ipam iyotyoty, che' tyi iyälä jiñi ktatuch, kñojtye'el
el que no tiene se ve pobre el patio de su casa, así lo dijo mi abuelo, mi antepasado

RAP 0765

mi añ ta' ak'ele jiñi plor ty'ojoltyakbä
si ves una flor que es bonita

RAP 0766
yom a kãñtyañ, yom a k'uxbiñ
quiere que lo cuides, quiere que la quieras

RAP 0767
kabãltyak tyi icha'le kãñtyesa jiñi lakñojtye'el mach yomik mi laksep jiñi plor
muchas cosas enseñaron nuestros antepasados que no quiere que cortemos la flor

RAP 0768
yom a'bi la kpäk' chu'bu añ lakcha'añ pam pam lakotyoty
dice que quiere que sembremos lo que tenemos en el patio de nuestra casa

RAP 0769
yom a'bi añ lakalaxax ,yom a'bi añ laklimón, yom a'bi añ laktoronja
dice que quiere que tengamos nuestra naranja, dice que quiere que tengamos nuestro limón, quiere que tengamos nuestra toronja

RAP 0770
yom añ lakpak' rura pero jiñi la kpak' rura, tyi iyälä jiñi lakñojtye'el
ma' meku latyuk' che' tyi xiñk'iñil xrura mu'bä ichämel, che'eñ
quiere que tengamos nuestra semilla de ruda, dijeron nuestros antepasados no vayan a cortar la ruda a medio día porque se muere, dice

RAP 0771
pe ta'ix ñopolojoñ que che' mi ityujk'el iyopol che' tyi k'iñili
mi ichämel kome che'äch tyi iyälä kñojtye'elojoñ cha'añ, che' bajche' jiñi
pero si aprendimos que si se corta su hoja a medio día se muere como así lo dijeron los antepasados, así como ese

RAP 0772 0773
isumäch ity'a mi ityilel yambä jiñi machbä añik ichu'bu añ
y es cierto su palabra vienen algunos que no tienen nada

RAP 0774
yaix ma' ak'el atyjikñiyel yayai
ahí ves tú alegría ahí

RAP 0775
ya tyi achu'bu añ, che' ma' atyilel tyi amäbbeñtyel
ahí lo que tienes, cuando vienen a comprar

RAP 0776
ma' atyaj ts'itya atyak'iñ
encuentras un poco tu dinero

RAP 0777
jiñi weñ pobrebä añ ipam yotyoty
el que pobremente tiene el patio de su casa

RAP 0778
mi mañik chuki päk'al icha'añ
si no tiene nada sembrado

RAP 0779

mi ilok'el isäklañ jiñi machbä añik icha'añ
sale a buscar quien no tienen

RAP 0780

mi lok'el isäklañ kome mañik icha'añ
sale a buscar por que no tiene el suyo

RAP 0781

pero kome mañik mi ka lajkaj tyi chumtyil pejtye ora yik'o laktyak'iñ
pero como no vamos a vivir todo el tiempo con nuestro dinero

RAP 0782

jiñ cha'añ yom mi lakcha'leñ pak', yom mi lakñop jiñi lajkãñtyisãñtyel ta'bä ipuseñoñla tyaty lakña'
por eso debemos de sembrar, quiere que aprendamos lo que nos enseñaron nuestros padres

RAP 0783

cha'añ mach mi lakcha'leñ ximbal che' p'ump'uñoñla
para que no seamos tan pobres

RAP 0784

jiñi wiñik mu'bu icha'leñ pak' yik'oty ityjikñiyel
el hombre que siembra con alegría

RAP 0785

ankese mañik ityak'iñ pero kabäl chuki añ ya tyi iyotyoty
aunque no tenga dinero pero tiene muchas cosas ahí en su casa

RAP 0786

ipak' pam pam yotyoty
siembra en el patio de su casa

RAP 0787

rico jiñi wiñik kabäl jiñi chu'bu añ jiñi wiñik ya tyi pam iyotyoty
es rico ese hombre porque tiene muchas cosas en el patio de su casa ese hombre

RAP 0788

mi ka ik'otyel iyoralel mi ka ityilel kabälbä iñatyibal chuki e'tyel acha'añ ili che' mi ki ik'ajtyiñ
va venir el día en que alguien venga que sepa mucho y para qué te sirve esto te preguntará

RAP 0789

yayai mi iñop iyilabeñety apusik'al cha'añ ma' kãñe o mach akãñe, pero wule kãmbiltyakbä lakcha'añ
ahí te va a tentar y te va a preguntar qué si conoces o no conoces, pero ahora conocemos lo que es nuestro

RAP 0790

mach yomik mi lajkisañ ityilel jiñi lakpak'
no debemos olvidar los ciclos de nuestra siembra

RAP 0791

wersa yom mi lakpäk jiñi lachu'bu añ ya tyi pam pam lakotyoty
a fuerzas debemos de sembrar lo que tenemos en el patio de nuestra casa

RAP 0792

che' bajche' tyi iyälä, k'älä wule woli kcha'leñ práctica, woli kñop majlel
así como lo dijo, y hasta hoy lo estoy practicando, estoy aprendiendo

RAP 0793

woli kpäk' kpäk'äb añ kcha'añ pejtyelel chuki añ kcha'añ
estoy sembrando mi semilla tengo todo lo que tengo

RAP 0794

0795

añ ktyijol, añ kpak' ty'ojoltyakbä bajche' ili aragueno
tengo mi cempasúchil, tengo bonitas semillas como la yerbabuena

RAP 0796

0797

yerbuenaji añäch ik'ajñibaltyak
la yerbabuena tiene su función

RAP 0798

kome jiñ che' mañik lakcha'añ jiñi tyak'iñ
como es cuando nosotros no tenemos dinero

RAP 0799

lajk'añ lajkoltyañ lakbä yik'oty jiñi k'amäjeltyak kämobilbä lakcha'añ
lo usamos para curarnos de las enfermedades que conocemos

RAP 0800

ili ty'añ, jiñi tyik'oñel ta'bä iyälä jiñi ñaxañobä
estas palabras, los consejos que dijeron los que son los primeros

RAP 0801

jiñäch jump'ej kãñtyesa tyojbä xuk'ulbä
es una buena enseñanza

RAP 0802

cha'añ mi lakmejlel laktyaj lajkoltyañtyel
para encontrar nuestra ayuda

RAP 0803

jiñi machbä añik mi ijak' wokol jax mi icha'leñ chumtyil, wokol jax mi iñusañ k'iñ
quien no obedece bien difícil vive, bien difícil pasa los días

Enseñanzas de nuestros antepasados sobre la siembra

RAP 0804

jiñi kãñtyesa ta'bä iyälä jiñi lakñojtye'el cha'añ pejtyel lakpäk'äb
las enseñanzas que dijeron nuestros antepasados para tener todos nuestros sembradíos

RAP 0805

jiñäch isumlel cha'añ ma' mi lakcha'leñ pensar
es su verdad para que no pensemos

RAP 0806

mi lakmajlel lakmãñ yubil ,che' añ lakcha'añ weñ tyijikñayoñla maj laklok'sañ
en ir a comprar se entiende, así si tenemos de nosotros bien contentos nada más lo vamos a sacar

RAP 0807

lakbok o mi laktyuk'e

lo arrancamos o lo cortamos

RAP 0808

ja'el lakwelux che' mi lakpāk'i

también nuestro cilantro cuando lo sembramos

RAP 0809

mach yomik jiñi mi lajkāñe jiñi baki jachbā uj sino que jiñ che' pomol uj yik'oty che' tyi jump'ej iyik'bal uj
**no debemos de usar cualquier posición de la luna sino cuando es luna llena y cuando
es el primer día después de la luna llena**

RAP 0810

cha'añ weñ ty'ojol mi ilok'el lakwelux weñ añ iye'bal

para que salga bien nuestro puerro con buenos camotes

RAP 0811

che' jiñi uj jiñāch mi lajk'añ che' tyi uxp'ej yik'bal, chap'ej yik'bal yik'oty che' weñ pomol uj
**usamos la luna cuando está en el tercer día después de la luna llena, segundo día
después de la luna llena y así en luna llena**

RAP 0812

añ kabāl jiñi ta'bā ipāsbeyoñlojoñ a jiñi kñojtye'elojoñi

hay muchas cosas que nos enseñaron nuestros antepasados

RAP 0829

ba' ora jiñi tyi ikāñtyesayoñloñ kñojtye'el che' bajche' kākātye' bajche' koyo

lo que nos enseñaron nuestros antepasados así como sembrar el cacaté como el chinino

RAP 0830

alaxax ili uxp'ej parte, ili uxp'ej añ isumlel ili ity'añ ta'bā iyälālo kñojtye'el

la naranja tiene tres partes, estas tres partes tienen significados así lo dijeron nuestros antepasados

RAP 0831

mi añ a'bi iñaxambā iwuty jiñ lakalaxaxi mach a'bi muk mejlel lakloty ochel tyi mal
lakotyoty ya mi maj lakmāk' ya tyi iye'bal

**dicen que los primeros frutos de nuestra naranja no se puede meter adentro de
la casa sino que ahí debemos de ir a comerlas abajo de la mata**

RAP 0832

cha'añ tyi mi icha' cha'leñ ñich oñix mi iyäk' iwuty, che'eñ kñojtye'elojoñ

para cuando vuelva a dar fruta de bastantes frutas, dijeron nuestros antepasados

RAP 0833

ixku kākātye' mi tyi icha'le wuty

y el cacaté si da fruta

RAP 0834

maxtyo añik mi lakpuk, maxtyo añik mi lakchoñ

todavía no debemos de repartirlo, todavía no debemos venderlo

RAP 0835

joñoñ jaxyo mi lakbajañ k'ux iyumobla la otyoty jiñi kākātye', jiñi ñaxambā iwuty ipam wutybā
sólo nosotros comemos el cacaté los dueños de la casa, los primeros frutos del cacaté

RAP 0836

pero mi mañik tsa' jak'ā jiñi akāñtyesāñtyel ,mi ta' abāk'puku jiñi kākātye'
pero si no obedeciste las enseñanzas, si lo repartiste el cacaté

RAP 0837

tyi icha'yalel tyi iyoralel iñich mach meku ityik'tyil mañix mi ichañ cha'leñ wuty, muix its'ubañ jiñi kākātye'
en la segunda fruta cuando es su tiempo ya no da frutas, le da flojera el cacaté

RAP 0838

ixku jiñi koyo, mi tsa' apāk'ā jiñi akoyo che' wox tyi wuty, jatyetyaxyo ma' abajañ k'ux, mach ma' apuk
y también el chinino, si sembraste tu chinino así cuando ya esté dando frutas, tú sólo nada mas lo debes de comer, no lo repartas

RAP 0839

mi tsa' apuku mañix mi ichañ cha'leñ ñich, mu'äch icha'leñ ñich mi iyajlel iñich
si lo repartiste ya no vuelve a florecer, si florece pero cae su flor

RAP 0840

max mi ichañ ityik'tyil kome mach ta' ach'abā che' bajche tyi icha'le kāñtyesa jiñi lakñojtye'el
ya no pega porque no te cuidaste así como lo enseñaron nuestros antepasados

RAP 0841

pero woli kcha'leloñ práctica wule isumäch jiñi ity'añ ta'bā iyälā lakñojtye'el
pero estamos practicando ahora y si es cierto las palabras que dijeron nuestros antepasados

RAP 0842

jiñi lakpak' ili lakcha'añbā, ili wu'bu añ tyi iye'bal pañimil mach jiñi ili māmibilbā, wolibā ichojñeltyak
nuestra semilla que tenemos nosotros, lo que está aquí en el mundo no es lo que se compra, lo que están vendiendo

RAP 0843

lakcha'añächbā ta'bā ikāybeyoñla lakñojtye'el wobā lajk'añ tyi iwenta ta'bā ktyecheloñ wajali
es de nosotros que nos dejaron nuestros antepasados y es lo que estamos usando lo que antes se usaba

RAP 0844

jiñäch meku jump'ej kāñtyesa
es pues una enseñanza