



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPÓLOGICAS

**ESTUDIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS
MAYA-ESPAÑOLA TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL
DISCURSO EN HOLCÁ, YUCATÁN**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA
PRESENTA:
EDNA ALVAREZ MURILLO



TUTOR DE TESIS
DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ

CUIDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO, D.F., SEPTIEMBRE DE 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En principio quiero agradecer al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM por todo el apoyo prestado durante la realización de este trabajo. En especial hago un reconocimiento a la labor de Luz y Verónica las que sería más difícil pasar por este proceso de titulación. También agradezco profundamente a Conrado, Doña Vitas y la familia Balas por haberme abierto las puertas de su casa. Gracias por querer conocerme y compartir conmigo parte de su vida.

Asimismo, le doy las gracias a María Castillo por ayudarme con la tesis y por ser un investigador responsable y comprometido con su trabajo y sus alumnos. Siempre respetó mi investigación y nunca quiso imponerme alguna visión. Gracias por ser leal a tus principios y no claudicar ante las adversidades.

En estos agradecimientos también incluyo a Latin Noh por la contribución en las transcripciones y las traducciones del maya, pero además por regalarme parte de su tiempo en platóns que me enriquecieron mucho y espero que continúen en el futuro. Gracias por tu amabilidad, sencillez, solidaridad y por compartir tus conocimientos.

Finalmente agradezco a Yamsel Herrera por la asesoría técnica para la realización de las grabaciones. Gracias por estar siempre disponible y de un buen humor.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a las cinco personas más importantes en mi vida. Si algún día me fue obsequiado en este mundo es gracias a ellos que puede surgir y proyectarse. Si risa y tiempo fortaleza es gracias a que ellos están en mi vida, sin ellos estaría vacía y cualquier potencial dado estaría en el olvido.

Soy lo que soy por ellos y si pudiera pedir algunos deseos que duraran toda la vida para recibirlos serían estos:

1. Que la vida me regalara más tiempo para conocer y reconocer a mi padre, que me enseñara, como hasta ahora, lecciones y a crear en cosas nuevas, para saber que no todo está escrito. Que nunca perdiera su lealtad a sus principios pero sobre todo que recordara que es mi ser amoroso y amado.
2. Que tenga también más tiempo para seguir compartiendo momentos con mi madre quien con su historia me ha demostrado que al ser mujer se algo maravilloso, es ser inteligente, valiente, crítica, con la fortaleza necesaria para superar cualquier que puedan llevarnos a una vida mejor. Pediría que disfrutara su vida a cada instante fuera feliz.
3. Que nunca se rompiera la relación con mi hermana Abina a quien admiro mucho por haberse enfrentado a ella misma y al mundo entero que le ayudó a crecer y madurar en la mujer que es ahora. Que nunca olvide esa cualidad tan única que tiene para darse completamente con amor.
4. Que mi relación con Yema se fortalezca cada vez y que nos contagiaros de energía mutuamente. Que cuando me necesite esté para ella y que siga siendo mi amante juguetona y amorosísima, que le demostre al mundo las flores que tiene para regalar.
5. Pediría que fuera capaz de poner mi nombre, mi alma y mi corazón en mi relación con el hombre que amo: Armando. Que tengamos la suficiente energía y fortaleza para seguir cada día con tenacidad y enamorarnos cada día más hasta la eternidad. Que no olvide su ser magnífico, que crea en sus sueños y que siga emergiendo su manera tan única y acertada de vivir.

Estas cinco personas representan el lugar de donde vengo y en especial el lugar a donde quiero ir. Gracias

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 1 |
| Antecedentes..... | 5 |
| Marco teórico..... | 13 |
| Capítulo 1. Descripción de la comunidad..... | 42 |
| Capítulo 2. Nivel I. De la enunciación a las formaciones imaginarias y los discursos dominantes..... | 52 |
| Capítulo 3. Nivel II. Los discursos en contexto..... | 92 |
| Capítulo 4. Nivel III. El poder y la verdad en la institución escolar..... | 129 |
| Conclusiones..... | 149 |
| Bibliografía..... | 152 |

INTRODUCCIÓN

La tesis inicia con los antecedentes, en donde hago un breve esbozo sobre lo que se ha investigado acerca de las actitudes lingüísticas. Posteriormente, se encuentra el marco teórico en el que se plantean las teorías en las que me basé para la investigación así como el método usado y la metodología para llevar a cabo este trabajo. En este marco teórico propongo tres niveles de análisis que me sirvieron como columna vertebral en la tesis. Enseguida viene el desarrollo de la investigación que dividí en cuatro capítulos. En el primero hago una descripción del lugar donde hice el estudio de campo. En el segundo inicio con el análisis del primer nivel descrito en el marco teórico; el tercer capítulo desarrolla el segundo nivel y el cuarto el tercer nivel.

Ahora bien, me gustaría mencionar las razones por las que elegí Holcá, una comisaría de Yucatán, como el lugar idóneo para el desarrollo de mi estudio. Durante el trabajo de campo muchas personas me preguntaban por qué no analizaba otra comunidad en la que se hablara “más” maya como Tizimín o Yaxcabá que está cerca de Holcá. Sin embargo, este poblado me pareció interesante puesto que hay un desplazamiento muy fuerte del maya. Si se pone como ejemplo una familia, se observa que en tres generaciones la última ya no habla maya, o más bien rechaza hablarlo, y ya no tiene una competencia lingüística como las anteriores (aunque esa competencia esté latente como se verá más adelante). La mayoría de los jóvenes ya no quiere hablar el maya y me pareció interesante tratar de descubrir por qué lo rechazan. Al principio pensé que era porque Holcá es un pueblo que está a la orilla de una carretera y tiene mucha influencia del exterior. Pero en otros poblados donde también hay mucha influencia externa como Valladolid todavía se habla mucho maya y no se observa tanto ese rechazo hacia la lengua materna. Después pensé que podría ser influencia de la televisión pero entonces el mismo fenómeno pasaría en todas las comunidades, lo cual

no sucede. Al final pensé que era por la reciente formación del poblado que no tiene toda una historia como Sotuta o Valladolid en la que incluso hay una memoria colectiva muy fuerte del papel que jugaron estos lugares en la guerra de castas. No obstante, una situación que observé en Holcá y que me llamó la atención fue que los jóvenes que habían ido más a la escuela eran los que rechazaban más el maya. Así que decidí adentrarme más a esas instituciones que defienden el español y reniegan de las lenguas maternas de los niños.

Otra razón que me llevó a considerar esta comunidad fue un hecho meramente práctico. Llegué a Holcá por la relación con una señora que creció ahí y nos ofreció conocer su pueblo para practicar maya. Esto me abrió las puertas al acercarme con los pobladores, puesto que me ubicaban en relación con gente que era del mismo pueblo. Es decir, no llegué de la nada, sin ningún vínculo social. Aunque mucha gente no sabía bien a ciencia cierta lo que hacía siempre estaba la idea de “ah eres amiga de Conchis”. Por otro lado, esta comunidad, al no ser muy grande, me permitió conocer mejor a la población y tener una idea clara de todo el lugar gracias al recorrido y reconocimiento que hice del pueblo. Y finalmente porque la gente se mostró muy amigable y dispuesta a ayudarme en todo lo que necesitara, siempre hubo alguien que me ofreciera comida y creo que pude ser aceptada muy bien con la familia que me dio asilo, que, de hecho, se convirtió en mi objeto de estudio.

Originalmente había elegido el tema de las interferencias del maya al español a nivel sintáctico. Sin embargo, me di cuenta que para este tema necesitaba aprender maya y que iba a requerir mucho tiempo, el cual no tenía. Así que me enfoqué en el estudio de las actitudes lingüísticas, que también considero un tema apasionante. Al comenzar con el trabajo de campo decidí que no era pertinente hacer grabaciones inducidas sobre lo que se piensa del maya o del español. Contemplaba que iba a haber

mucha regulación y que los hablantes responderían en función de lo que yo esperaba oír. Así que grabé conversaciones aleatorias sin que la gente se diera cuenta y los resultados fueron asombrosos.

Por otro lado, deseaba abordar este tema de las actitudes lingüísticas desde otra perspectiva que me permitiera observarlas como una consecuencia de procesos sociales más complejos y no como la causa del desplazamiento lingüístico, por ejemplo. Así, concibo que en las actitudes lingüísticas hay una carga ideológica que el sujeto sólo actúa. Así mismo, en ellas se encuentran criterios de verdad, como lo menciona Foucault, que legitiman un discurso y en este sentido no son simple valoraciones de las lenguas. Es por esto que también me decidí por el análisis del discurso. Un tema con el que tuve contacto en la tesis de licenciatura pero que quería llevar a un contexto real, ya que en esa primera tesis hice un análisis que se quedó en un discurso literario. Quería ver el discurso en vivo, con hablantes reales que eran parte de una sociedad, que estaban determinados por representaciones de una supuesta realidad que se asume y no se cuestiona.

En este momento me detengo para hacer una consideración sobre la concepción de sujeto que manejo en la tesis. Como menciono en el marco teórico concibo al sujeto como el ente que transmite un discurso el cual no crea sino que actualiza. En este sentido se puede comparar al sujeto con el concepto de sujeto gramatical que es quien hace la acción del verbo, el sujeto en esta tesis es el que ejerce la acción de hablar pero que no tiene mucha libertad, aunque lo crea, para crear discursos que no dependen de los sujetos. Sin embargo, esto no implica que los hablantes no puedan transformar. Ellos son los generadores de cambio, pero creo que para esto se necesita de una conciencia. Es decir, se necesitan hacer evidentes los discursos para poder modificarlos. Por supuesto que considero que hay un libre albedrío pero sobre todo creo en la resistencia.

Esa resistencia de la que habla Edward Said en su libro *Culture and Imperialism* o la que analiza Homi K. Bhabha. Por supuesto que los sujetos pueden y deben resistirse al discurso oficial el cual define su modo de actuar. Sin embargo, para que esto suceda se requiere de mucha conciencia o como Bourdieu lo sugiere en *Qué significa hablar*; una vez que se sabe cómo opera el juego éste ya no funciona. En otras palabras, una vez que se sabe cómo funciona el discurso oficial éste ya no tiene efecto. No obstante, en este trabajo de investigación, sólo me centro en la observación de los mecanismos mediante los cuales se le crean realidades o verdades al sujeto y cómo éste las asume.

Por supuesto que creo en ese counter-discourse que menciona Helen Tiffin en su artículo publicado en *The post-colonial studies reader*. Creo que hay mecanismos de resistencia los cuales han permitido subsistir al maya a pesar de los embates que ha recibido y que, aunque los hablantes digan lo contrario, todavía se hable. Debe haber un contra discurso que le permite al maya resistir frente al español, pero ese análisis implica otro trabajo de investigación que tal vez pueda hacer más adelante y observar al sujeto como ente que resiste. Sería interesante saber cuáles son los mecanismos de resistencia que los sujetos maya hablantes han desarrollado para la perpetuación de su lengua a pesar de la escuela y el discurso oficial que pone al español en ventaja frente al maya.

Finalmente debo mencionar que aunque en este trabajo hay una crítica hacia la escuela que coarta a los sujetos y juega un papel medular en el desplazamiento del maya, también estoy consciente que en ese espacio hay grupos que han criticado el sistema y que gracias a ellos ha habido cambios. La escuela puede ser represiva pero también liberadora.

ANTECEDENTES

No es poco lo que se ha escrito sobre actitudes, lo cual representa una ventaja porque es un campo fértil en donde hay una tendencia a buscar teorías y nuevas formas de acercarse al objeto de estudio. El estudio de las actitudes cobra mucho auge a partir de los años 60 y se estudian en distintas áreas como la sociología, psicología social, antropología, lingüística aplicada y sociolingüística. En la sociología se habla de las actitudes sociales y escalas de mediciones. Por otro lado, en psicología social las actitudes se trabajan mucho con respecto al sistema laboral y los incentivos para los trabajadores. También, en la antropología se investigan las actitudes con relación al estudio de comunidades en cuanto a sus creencias o actitudes hacia etnias distintas, o actitudes hacia la planificación familiar, sobre temas controvertidos como el aborto, etc.; así se habla de actitudes étnicas y culturales. En el área de la lingüística es donde se comienza a aplicar el término de actitudes lingüísticas. En lingüística aplicada se centra el análisis en la motivación para aprender una lengua extranjera o una segunda lengua. Los máximos representantes son Lambert y Gardner quienes proponen un modelo socioeducativo que plantea otras variables para el estudio de las actitudes y no se centra sólo en la relación actitudes-comportamiento que se aborda mucho en la psicología. Para la sociolingüística, el estudio de las actitudes lingüísticas, desde mi perspectiva, tiene que ver con las actitudes que se toman ante un dialecto, una o varias lenguas (aquí puede entrar el bilingüismo), y esto se relaciona profundamente con la perspectiva que se crea del hablante o los hablantes.

Ahora bien, dentro de la sociolingüística se puede hablar de estudios que se engloban dentro de una corriente principal llamada mentalista. Entonces tenemos que “La definición mentalista de actitud como estado neurológico y mental de predisposición indica que las actitudes no son observables sino que se tienen que inferir

por introspección.”¹ Habría que añadir que los estudios realizados bajo esta concepción consideran tres componentes; el afectivo, el cognitivo y el conativo. El primero se refiere al conocimiento, el segundo a la valoración que se hace sobre algo y el tercero al aspecto conductual del individuo. Por otro lado, esta corriente ha propuesto algunas técnicas para acercarse al fenómeno de las actitudes lingüísticas. Las técnicas empleadas son las de pares ocultos, diferencial semántico, y máscaras ocultas. La primera se trata de presentarle al hablante varias opciones de oraciones para que diga cuál prefiere, lo importante es tratar de esconder los elementos oracionales que se están analizando como por ejemplo el uso del subjuntivo. La segunda y la tercera se relacionan mucho ya que se le presentan al individuo diferentes grabaciones de diversos hablantes que tienen dialectos diferentes o, si se quiere trabajar lenguas en contacto, se trabaja con hablantes bilingües utilizando las lenguas a valorar; estas grabaciones se hacen basadas en lecturas elegidas previamente por el investigador. Después el hablante tiene que evaluar lo que escucha a partir de calificadores; por ejemplo evalúa si el hablante es honesto o deshonesto y así continúa con más adjetivos. Puede haber variantes de estas técnicas pero en general conservan su esencia.

Con estas técnicas se han realizado una gran cantidad de investigaciones. Se observa entonces que en los cinco continentes se aborda el tema principalmente en países donde existe bilingüismo y en donde una de las lenguas está en desventaja frente a la otra. Es decir, en casos donde se presentan diglosias y por ende desplazamiento de lenguas. Luego entonces, hay un gran interés de estudiar las actitudes lingüísticas y la manera para conocerlas ha sido la que se retoma de la psicología social. Sin embargo me parece que una pequeña reflexión sobre esta visión mentalista es necesaria.

¹ Yolanda Lastra, “La lengua como medio de comunicación y símbolo de identidad”, p. 418

Considero que este tipo de análisis basado en estas técnicas puede presentar varios problemas. El primero es que, aunque incluso en psicología se definen las actitudes a través del decir y del hacer, con estas pruebas muy poco se puede conocer acerca del hacer. En otras palabras se dejan de lado los hechos que reflejan también las actitudes lingüísticas. Segundo problema, se olvida que las dimensiones de la lengua son mucho más complejas y se limita demasiado al hablante para dar su verdadera opinión ya que incluso no se le presenta habla espontánea y todavía se le coarta con los calificativos ya determinados. Y tercer problema, no se concibe al hablante como un sujeto dentro de un contexto o situación social exclusiva del momento de habla, sino se ve sólo como un simple informador desubicado de su contexto real de habla. Finalmente en estos estudios se puede decir que el problema se aborda desde una visión cuantitativa más que cualitativa

Considero, entonces, que si bien el aporte mentalista es importante para el estudio de las actitudes, el problema para abordarlas rebasa esta propuesta. Surgen otros estudios entonces que plantean concebir las actitudes desde una perspectiva más integral. Es decir, no sólo centrando el estudio en el individuo y, partiendo de él, querer explicar un fenómeno tan polifacético como son las actitudes. Estas investigaciones se crean en una corriente que yo llamo pragmática. La nombro así ya que la relación emisor-receptor se ubica dentro de un contexto en el cual estos tres elementos son dinámicos e influyen en las actitudes. Un ejemplo es la investigación que hace Colin Baker llamada *Attitudes and Language*. Al inicio, Baker hace una crítica hacia las investigaciones que se han hecho sobre actitudes y marca cinco deficiencias que encontró en su investigación. Pero centrado la visión en una de ellas se observa la misma preocupación por contemplar lo que rodea al acto de habla. Así, menciona que esta deficiencia se debe a que casi todas las investigaciones se han centrado en las

actitudes hacia una sola lengua. Es aquí donde el autor diferencia las actitudes que se presentan en situaciones de bilingüismo y las que se dan para con una sola lengua. Las primeras se estudian a partir de variables contextuales y las segundas de variables individuales. Y aquí Baker propone un modelo multidimensional en el que se deben contemplar diversos elementos. Esto como resultado de su preocupación al sugerir que las mediciones no son confiables y que contemplando otras variables se puede eliminar el problema. No obstante, no creo que esto resuelva el problema de la credibilidad que tanto se ha criticado a los modelos que dan énfasis a lo cuantitativo más que a lo cualitativo. Se añaden variables pero no se considera la forma en que se obtienen los datos; ésta puede ser muy manipulable por el investigador. Entonces, las variables planteadas sólo enriquecen el análisis estadístico y se siguen viendo los hechos a partir de números olvidando que cada hecho es muy complejo.

Otra visión sobre las actitudes que me gustaría comentar es la que menciona Yolanda Lastra. De acuerdo con la investigadora “Hay dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua. Éstos son la estandarización y la vitalidad. [...] Las actitudes se miden de tres maneras diferentes. La primera, que se puede llamar de tratamiento social, incluye la información sobre el uso de las lenguas en el gobierno, la educación, los negocios, la religión, los medios de comunicación, etc.”² Si consideramos la estandarización como una forma de control y de imposición se puede ver que, en efecto, ésta puede jugar un papel decisivo para la creación de cierto tipo de actitudes. Se puede considerar como factor desencadenante de actitudes, que es el termómetro para observar cómo (por poner un ejemplo) a partir de la imposición, por parte del gobierno, de una lengua se empieza la pérdida de otra lengua. Así, considero que la estandarización, investigada a través de los elementos que enlista bajo el rubro de

² *Ibid.*, pp. 419-420.

“tratamiento social”, puede representar un contexto social muy amplio; se debería entonces hilar más fino en este ámbito. No bastaría observar cómo ha sucedido el proceso de estandarización y cómo éste ha impactado en las actitudes, sería necesario analizar cada caso particular. Sería interesante observar cómo los factores político, religioso, económico, histórico, etc. se han mezclado para formar ciertas actitudes y analizar las consecuencias. Pienso por ejemplo en el caso del maya yucateco; la estandarización del español ha provocado actitudes negativas hacia el maya, pero no es igual en todos los lugares. Por principio se nota una gran diferencia entre los poblados del occidente, centro y oriente. En estos últimos el maya tiene una gran vitalidad y se puede sentir un orgullo hacia esta lengua a pesar de la imposición del español. Luego entonces, la estandarización puede plantear un contexto demasiado general, se debería tratar un contexto social más concreto y aquí los esfuerzos de Cargile y sus colegas son interesantes.

En el artículo escrito por Cargile, Giles, Ryan y Bradac llamado “Language Attitudes as a Social Process: A Conceptual Model and New Directions”, los autores proponen un modelo “a process model of language attitudes”. Éste, como su nombre lo dice, describe a las actitudes lingüísticas como un proceso en el que están inmersos varios elementos: hablante, oyente y junto con estos las actitudes, historia interpersonal, efectos, la situación social inmediata y los factores culturales percibidos. Así se contemplan más variables en el estudio de las actitudes lo que amplía la perspectiva. Por otro lado, lo interesante de este modelo es que introduce la situación social inmediata y los factores culturales percibidos. Con el primero se propone que la evaluación de los hablantes puede variar dependiendo del “setting” o contexto en donde se de la interacción. Ahora bien, los factores culturales percibidos se refieren a:

Superimposed upon any immediate social situation are several other factors affecting language attitudes, and these can be characterized as ‘cultural’ [...]. More

specifically, they include the political, historical, economic, and linguistic realities that exert a large influence over the process of language attitude formation. Although the actual macro-context is indeed complex and multifaceted, the study of *intergroup* language attitudes has normally relied on two relevant, interrelated sociostructural dimensions as indices of its impact. In a scheme originally presented by Ryan *et.al.* (1982), contrasting language varieties can be characterized by the dimensions of standardization and vitality. Although these dimensions are conceivably ‘objective’, language attitudes will only be affected by speaker’s and hearer’s ‘subjective’ or perceived assessment of such factors.³

Es importante observar que en esta cita ya se reconocen factores como el político, histórico y económico en el proceso de formación de actitudes. Esto implica que se trata de englobar a las actitudes en un contexto más complejo puesto que se habla de un microcontexto y un macrocontexto a partir de la estandarización y la vitalidad de las lenguas. Así se podría decir que se habla de dos contextos; el social y el cultural. El primero está dentro del segundo que es más amplio. Sin embargo, al final se dice que las actitudes lingüísticas sólo se verán afectadas por la subjetividad del oyente y del hablante lo que acaba por restarle importancia al papel protagónico que juegan tanto el contexto social y cultural. Es tanto como pensar que las actitudes dependen única y exclusivamente del individuo sin pensar que viven en una sociedad que los determina y que muchas veces no son libres de elegir.

Otro estudio que busca conjugar distintos factores en el estudio de las actitudes lingüísticas es el de Preston mencionado por Garret en su artículo “Language attitudes and sociolinguistics”: “As Preston [...] notes, there are many factors that influence attitudes and folk linguistic awareness, from parents, to schools, to literature and the media, to a host of Folk-culture artifacts. The media undoubtedly play an important role in the formation and maintenance of attitudes and are therefore a focus of our attention, ...”⁴. El caso de los medios de comunicación, en especial el televisivo, es muy

³ Aaron C. Cargile *et.al.*, “Language Attitudes as a Social Process: A Conceptual Model and New Directions”, p. 226

⁴Peter Garret, “Language attitudes and sociolinguistics”, p.629

interesante ya que actualmente es un medio de control terrible, además de imponer realidades, etc. Finalmente esto refleja que el ámbito de las actitudes no sólo se encuentra en lo emocional, actitudinal y cognitivo.

Estos trabajos sobre el estudio de las actitudes muestran que no se trata de un fenómeno sencillo que se pueda encasillar en métodos de mediciones. Las actitudes entonces dejan de ser meramente psicológicas para convertirse en fenómenos sociales. Todos estos artículos coinciden en concebir las actitudes ya no sólo como un elemento de comportamiento que se encuentra en la mente de los individuos sino como un fenómeno que está atravesado por diversas variables que las conforman y las definen. Sin embargo, me parece que aunque ya se plantean otros factores, todavía no se habla de actitudes como un fenómeno social que toma otras dimensiones.

Es entonces que otro tipo de estudios surgen con una visión más social. Teun A. van Dijk en su libro llamado *Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*, aborda las actitudes étnicas para analizar los prejuicios hacia los migrantes en Ámsterdam, lo que conlleva también el tema del racismo. Aunque concibe los prejuicios como un fenómeno “sociocognitivo”, lo que implica que la cuestión mental también le interesa, el enfoque social que plantea es interesante. Teun van Dijk explica: “The history of prejudice research is closely linked with the development of social psychology in the past fifty or Sixty years. This means, on the one hand, that most approaches have been psychological, stressing the individual mental mechanism and neglecting the social dimension of ethnic attitudes. [...]”⁵ Esto significa que no comparte del todo la visión mentalista de la psicología y plantea la necesidad de tomar en cuenta lo social. Pero esta visión de las actitudes se verá más a detalle en el capítulo siguiente. Por ahora basta mencionar que se ha dejado de lado la

⁵ Teun van Dijk, “Ethnic Prejudice”, p. 13

dimensión social en el estudio de las actitudes. Se habla de un contexto muy amplio o de uno que sólo se centra en el setting. Mi propósito en esta tesis es tratar de tomar el contexto social como marco de referencia a través del análisis de rituales e instituciones que condicionan las actitudes hacia una lengua.

MARCO TEÓRICO

Esta tesis parte de la siguiente hipótesis: las actitudes lingüísticas evidencian discursos instituidos que determinan el hacer y el decir de los sujetos. En este sentido, el objetivo general de la tesis es rastrear un discurso instituido a través del habla de los sujetos. Para ello determinaré las formaciones imaginarias que se plantean en el habla por medio de las implicaturas. Posteriormente analizaré estas formaciones imaginarias dentro de un contexto que es el espacio y el tiempo significados a través de rituales para luego comparar dos rituales diferentes y contrapuestos. Finalmente caracterizaré a los sujetos y el lugar como agentes e institución que le dan forma a un discurso instituido y plantearé cómo este discurso interviene en el decir y el hacer de los sujetos.

Como se puede observar por medio de la hipótesis y los objetivos los tres elementos centrales de la tesis son las actitudes lingüística, los sujetos y el discurso. Por tanto una definición de cada uno de ellos es necesaria.

Comienzo con la definición del concepto de discurso

Para Michel Foucault, el discurso es, por lo pronto, “lo que se dice”, pero este decir no está confinado a los actos lingüísticos en sentido estricto, aun si todo discurso está asociado con el lenguaje. El discurso es un orden en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y el saber posible, definiéndose “el modo de ser de los objetos” que aparecen en tal campo [...] y las subsecuentes descripciones, clasificaciones, etc. Por eso puede hablarse de un “discurso de la Naturaleza”. El discurso está correlacionado con una *episteme*, que es como el “paradigma” dentro del cual se organiza el mundo. La dificultad de comprender la diferencia entre el discurso clásico y el discurso moderno se debe a que el primero se halla ligado a una teoría de la representación, que persistimos en usar al tratar de entender el discurso moderno.

El “discurso” es para Foucault una serie de procedimientos mediante los cuales se establecen líneas divisorias entre lo admitido y lo no admitido. A menudo se identifica ‘discurso’ con ‘discurso admitido’ –como ocurre con la “sanidad” y la “verdad”, que son los discursos admitidos, frente a la “locura” y la “falsedad”, que han sido excluidos– [...]. El discurso es una delimitación, pero a la vez puede hablarse de “procedimientos de control y delimitación del discurso”, que se ejercen desde el exterior o bien que son immanentes a él.

Entre los principios (o reglas) a que hay que recurrir con el fin de comprender la estructura de un discurso en el sentido de Foucault pueden mencionarse los de la especificidad y de la exterioridad. De acuerdo con el primero, hay que tratar de descifrar; “no hay –escribe Foucault– providencia prediscursiva que nos lo disponga a favor nuestro” [...]. De acuerdo con el segundo, no hay que partir del discurso para alcanzar un núcleo de significaciones, sino más bien partir de

su “aparición” y de su “regularidad” con el fin de examinar “las condiciones de su posibilidad”⁶ (el subrayado es mío)

Partiendo de esta definición entiendo el discurso en principio, en un primer nivel, como el habla. En este sentido se puede decir que es individual, accidental, momentánea, que al ser pronunciado algo desaparece, aleatoria. Sin embargo, al momento de que Foucault menciona que hay un orden, una estructura del discurso entonces el discurso deja de ser algo tan variable, algo aleatorio, para convertirse en una constante donde se observan regularidades. Es así que al momento de relacionarse con la episteme, el discurso se vuelve un modelo mediante el cual se define el “modo de ser de los objetos” incluidos los seres humanos. Es decir, se vuelve un parámetro por medio del cual se describe el mundo y lo que hay en él como los seres humanos.

Ahora bien, se menciona que el discurso es un orden, una manera de clasificar. En este sentido el orden del discurso se lo da una estructura social. Es decir, Foucault indica en “El orden del discurso” que hay unos procedimientos de control y los divide en tres ámbitos; unos exteriores, unos interiores y por último los que se relacionan con los rituales. Los primeros tienen que ver con la forma en que las instituciones y las disciplinas juegan un papel fundamental para el control del discurso y así poder ejercer efectos de poder. En cuanto a los segundos, el autor habla de un ordenamiento interno del discurso en el que se observa una regularidad y entonces el discurso deja de ser aleatorio. Con el último Foucault sugiere que el discurso no está abierto para todas las personas en cualquier lugar. Hay una ritualización que define qué sujetos pueden hablar así como el momento y el espacio donde aparecerá el discurso. Como se puede observar, el discurso tiene un orden en función de que juega un papel en la estructura social en la que se

⁶ José Ferrer Mora, *Diccionario de Filosofía*, definición de discurso, pp. 845-846

concibe y se crea. Y es aquí cuando el discurso se aleja del habla y se concibe en otro nivel más complejo.

En este sentido el discurso ya no le pertenece al hombre, pues al momento de ser parte de un orden social, ya no puede ser creado por los hablantes, antes bien, el discurso está definiéndolos. Al pertenecer a una estructura social, el discurso se presenta ante el hablante como algo ya dicho: “cuando[el hombre] trata de definir su esencia de sujeto parlante, más acá de cualquier lengua efectivamente constituida, no encuentra jamás sino la posibilidad ya desplegada del lenguaje y no del balbuceo, la primera palabra a partir de la cual se hicieron posibles todas las lenguas y el lenguaje mismo. El hombre siempre puede pensar lo que para él es válido como origen sólo sobre un fondo de algo ya iniciado.”⁷ Por tanto el hablante no es origen del discurso, sólo lo recrea.

Por otro lado, el discurso, como parte de una estructura social, tiene una función que se relaciona con el ejercicio del poder. Foucault indica “... en una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan constituyen el cuerpo social y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de verdad.”⁸ Es así que el discurso está muy relacionado con el poder y la verdad y para que haya un ejercicio de poder se necesita de discursos que se planteen como verdaderos, discursos de verdad. Por lo tanto el poder produce verdad pero al mismo tiempo el poder sólo se pone en juego cuando hay

⁷ Michel Foucault, “Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas”, p. 26

⁸ Michel Foucault, “Curso del 4 de enero de 1976”, p. 139

discursos de verdad. Esta relación discurso-verdad se explicará mejor más adelante. Por ahora basta con comentar que el discurso, que en un principio se trata de lo mencionado, en otro nivel forma parte de una estructura más compleja que tiene que ver ya no sólo con el sujeto sino con la sociedad en su conjunto y que tiene una función muy determinada que es la del ejercicio del poder.

Un ejemplo que puede ayudar a entender este concepto de discurso es el siguiente. Muchas veces hemos oído hablar del habla culta y habla popular o vulgar. En una conversación se sanciona a un hablante que diga “haiga” por ejemplo o “trajistes”. A estos hablantes se les puede concebir como personas ignorantes, que no han ido a la escuela, que no conocen bien el español. En consecuencia, se les señala como personas que no hablan bien, y al sancionarlas se les margina de alguna manera. Pero esta percepción sobre la manera de hablar que se cataloga como incorrecta y sus respectivas sanciones se sustentan en un diccionario que a su vez está creado por una academia que se ostenta como la autoridad que determina cuál es el español culto, cuál es el español correcto. Surgen disciplinas que se encargan de definir o prescribir cuál es el español correcto y éstas a su vez se van desplegando en instituciones en las que se comienza a ritualizar el uso del español correcto: no se deben usar muchos gerundios en un trabajo escrito, no se puede usar un español vulgar al dirigirse a una autoridad académica, etc. Pero cabrían las preguntas ¿por qué se usa como modelo un español que es sólo una variante regional y que por lo regular coincide con la variante del español del centro de la república? ¿por qué querer homogeneizar el español, discriminando otras variantes? Habría que hacer un análisis muy fino pero en este momento creo que es suficiente con saber que lo que se habla no son palabras ingenuas, inocentes, que sólo aparecen en el acto para poder comunicarnos. Hay toda una estructura detrás que condiciona lo que decimos y esto trae como consecuencia efectos dentro de una comunidad.

Ahora bien, prosigo con la definición de actitudes hecha por van Dijk y luego la enfoco a la parte lingüística. El autor define las actitudes de la siguiente manera: “Attitudes come to be formulated in terms of ‘group schemata’, that is, as organized packages of social beliefs in memory”⁹ y continúa con la idea de esquema grupal y actitudes diciendo “Group schemata, in our view, are a specific form of attitudes structure. Attitudes are not simply any ‘evaluation’ people may have about things, persons, or events, but complex, organized memory systems [...]. They consist of a hierarchical cluster of social beliefs, that is, beliefs about social objects such as other persons, groups, social structures, or social phenomena.”¹⁰ Así concluye afirmando que

The general and abstract nature of attitudes is intimately related with their social basis. We assume, therefore, that attitudes –unlike models– are socially shared by groups. The reason is that the social relevance of attitudes needs social acquisition (through socialization and interaction), normalization, confirmation, and ‘practicality’. In other words, people will tend to form attitudes only if they are useful for their social life, that is, for the interpretation of social events or for participation in interaction.¹¹

Las actitudes, entonces, son compartidas socialmente por un grupo determinado; son creencias sociales dentro de un esquema grupal. Esto sugiere que se trata de actitudes estructuradas y que están dentro de normas sociales y que tienen una función de interpretación social o para la participación en la interacción social. Entonces ya no son individuales sino que responden a procesos sociales que estructuran a un grupo y lo llevan a actuar de tal o cual manera. Así, las actitudes se pueden concebir como un fenómeno social. En este contexto, las actitudes son prácticas sociales que tienen una organización que le impone la estructura social, por lo que los sujetos sociales no crean las actitudes sino que las recrean representando un orden social. Algunos están muy condicionados y responden a todo un aparato de poder, y de verdad. Una comparación

⁹ Teun van Dijk, “Ethnic Prejudice”, p. 18

¹⁰ *Ibid.*, p. 33

¹¹ *Ibid.*, p. 34

con estas ideas, a manera de ejemplificación, podrían ser las obras de teatro. Las actitudes son la puesta en escena de una obra que fue engendrada con anterioridad. El espectador no percibe en la actuación cómo se creó la obra, bajo qué condiciones, en muchos casos ni siquiera conoce al autor, sólo ve la obra en acción.

Eso es en cuanto a las actitudes en general, pero éstas también tienen un papel muy específico en el ámbito lingüístico. Debo mencionar que las actitudes lingüísticas han tenido muchas definiciones en la sociolingüística, con todo, por cómo estoy abordando el tema de las actitudes lingüísticas, yo proporciono una definición que se enmarca en los conceptos de esta investigación. Antes que nada, entiendo a las actitudes lingüísticas como un fenómeno lingüístico pero ubicado en la zona que la lingüística tradicional ha dejado de lado: el habla. En este sentido, las sitúo en el nivel discursivo y sus reflexiones no serían para los niveles sintácticos o fonético-fonológicos, sino meramente discursivos. Es decir, se reflexionaría sobre lo que se dice, el contenido de lo dicho.¹² Por tanto, las actitudes lingüísticas son representaciones discursivas que conllevan a un hablante inmerso en un grupo social con prácticas que evidencian la estructura profunda.

Por otro lado, el concepto de sujeto lo concibo simplemente como un sinónimo de hablante a partir del cual se puede llegar a descifrar o rastrear un discurso. Sin embargo, desde el momento en que el discurso es parte de la estructura social y que tiene características como la ritualización, éste se vive como algo natural para el sujeto, como algo que está así y siempre ha estado por lo que su presencia es inconsciente en el sujeto. Es decir, al hablar creemos que nuestras palabras dependen única y

¹² Esto lo digo porque hay muchos estudios que se enfocan en saber qué actitud se tiene hacia el hablante que pronuncia de tal o cual manera, como por ejemplo, qué se piensa de personas que realizan un fonema /s/ aspirado y las que no. Otro ejemplo es cuando se investigan las actitudes lingüísticas con respecto a ciertas representaciones sintácticas, así hay estudios que investigan la actitud hacia la manera de combinar los modos subjuntivos con los indicativos, puesto que en algunos casos hay hablantes que prefieren la combinación del modo indicativo aún en la oración subordinada.

exclusivamente de nosotros y que nosotros les damos sentido. Sin embargo, no somos consciente de que en realidad estamos recreamos un discurso que fue determinado por toda una estructura social. Con respecto a esto, cabe mencionar que si el discurso es inconsciente en el sujeto no implica que no haya posibilidad de que el sujeto lo haga consciente y por ende lo pueda criticar para luego transformarlo. Pienso por ejemplo en un estereotipo que hay sobre el mexicano que se le ve como flojo, incluso hay figuras de cerámica de un sujeto sentado abrazando sus piernas y con la cara cubierta con un sombrero, recargada sobre sus rodillas. Esta imagen representa a una persona que se la pasa sentada sin hacer nada, impávida ante todo lo que le rodea, sin moverse, como si tuviera un desgano eterno. En el habla cotidiana se pueden oír expresiones que hacen alusión a esto como que la gente es pobre porque quiere puesto que no trabaja. Los mexicanos son unos flojos, que siempre buscan la manera que implique menos trabajo y cuando lo hacen por lo regular siempre está mal hecho. En conclusión que el mexicano es flojo por naturaleza. Este discurso está muy arraigado y lo que pareciera que es parte de la esencia del mexicano se vuelve ley y se actúa en consecuencia. Los propios hablantes son los que asumen ese papel que se les impuso como definición y lo actúan. Pero si pensamos en gente como los campesinos quienes tienen jornadas extenuantes de trabajo; o reflexionamos sobre las personas que tienen dos o hasta tres trabajos para poder ganar más dinero; o simplemente consideramos el contexto actual en donde ya casi no existen trabajos de ocho horas y las vacaciones son escasas, entonces uno se puede plantear que ese discurso acerca de los mexicanos flojos, esa manera de definir la realidad, no coincide. En tal caso, por qué se dice lo que se dice, qué función social tiene ese tipo de discurso, para qué. Con este ejemplo trato de hacer ver cómo un discurso puede definir a los sujetos pero que el discurso es sólo un modelo mediante el

cual se define la realidad, se plantea un parámetro de verdad pero que en ningún momento es “La verdad”.

A partir de estos conceptos se desprenden varias consideraciones metodológicas. En principio debo decir que la manera de acercarme a las actitudes es a través del análisis del discurso el cual entiendo de la siguiente manera. El estudio se hace a partir del texto producido por un hablante en donde se va de lo simple a lo complejo. Es decir, se analiza qué dijo a partir del lugar en el que está y el momento pero también lo que se puede implicar de ese texto. Luego se pasa al dónde en el que el espacio y el tiempo juegan un papel preponderante. Finalmente se examina su relación con lo que lo determina, lo que lo crea. Así, el discurso se estudia desde su estructura interna y posteriormente se observa cómo funciona en escena para poder investigar que parte del engranaje ocupa. Es decir, se evidencia qué papel juega dentro de una estructura más compleja que al mismo tiempo le da razón de ser. Por lo que el análisis del discurso me permite acercarme a esas creencias colectivas normadas a las que se refiere Teun van Dijk.

Aquí me detengo un momento para aclarar un punto sobre la metodología. En primer lugar, la materia prima que uso para este análisis del discurso es el texto. Y no concibo el texto como lo relacionado a un libro o algo impreso, sino más bien como un hecho puramente lingüístico con una lógica y coherencia internas. Éste responde a un código gramatical y puede ser escrito u oral. Cabe mencionar que sólo analizo textos orales. En segundo lugar, desde el momento en que parto de la idea que los hablantes sólo recrean un discurso que no les pertenece y que está más allá de ellos, las muestras de textos fueron tomadas aleatoriamente. Esto debido a que considero que cualquiera puede ser representativa ya que el discurso no variaría y por ende se puede encontrar en cualquier texto.

Ahora bien la relación dialéctica que se establece entre el discurso y el sujeto me permite vislumbrar un esquema del que parto para hacer el análisis de la tesis. Este esquema lo dividido en tres niveles partiendo del habla del sujeto para llegar al discurso institucional. En este sentido se puede pensar en el esquema como círculos concéntricos en los que el segundo contiene al primero y por ende el tercero contiene a los otros dos siendo este último el más complejo y el más abstracto. Vistos desde esta perspectiva el tercer nivel es el que explica todo el conjunto, pero sólo a partir del primero es que se puede llegar al tercero, es decir al discurso de una institución.

Cabe hacer una aclaración en cuanto al estudio de la institución que elegí la cual es la escuela de la comunidad. Mi elección fue por dos motivos principales. Uno porque es una institución en donde se norma y se legitima una lengua trayendo como consecuencia ciertas actitudes lingüísticas: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican [...] ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes?”¹³. Segundo, hago sólo un estudio de la escuela sin llegar a un nivel de una institución más compleja como la SEP debido a que “...no se trata de analizar las formas reguladas del poder en su centro, en lo que pueden ser sus mecanismos generales y sus efectos constantes. Se trata, por el contrario, de coger el poder en sus extremidades, en sus confines últimos, allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones

¹³ Michel Foucault, “El orden del discurso”, p.77

más regionales, más locales,”¹⁴ Es también por esta misma razón de estudiar el poder y por tanto el discurso desde abajo, desde lo particular, que preferí observar una familia

[hay que] ver cómo históricamente, partiendo desde abajo han podido funcionar los mecanismos de control; y en cuanto a la exclusión de la locura por ejemplo, o a la represión y a la prohibición de la sexualidad infantil, ver cómo al nivel real de la familia, del entorno inmediato, de las células, de los puntos más pequeños de la sociedad, estos fenómenos de represión o de exclusión se han instrumentado, tuvieron su lógica, han respondido a un determinado número de necesidades; mostrar cuáles han sido sus agentes reales, no buscarlos en la burguesía en general, sino en los agentes directos (que han podido ser el entorno inmediato, la familia, los padres, los médicos, los pedagogos, etc.), y cómo estos mecanismos de poder, en un momento dado, en una coyuntura precisa y mediante un determinado número de transformaciones, han empezado a volverse económicamente ventajosos y políticamente útiles¹⁵

En este momento me parece importante hacer una aclaración en cuanto a la institución y la familia que elegí. Pretendo hacer sólo un estudio de un caso que no puede considerarse como el sentir o la manera de actuar de toda la comunidad en la que realicé el estudio. Ésta es sólo una muestra que evidencia un tipo de discurso que conlleva una actitud hacia el maya y el español. Sin embargo, aunque no se puede hablar de una actitud generalizada, sí se podría partir de este caso para llegar a conocer a la comunidad como conjunto, como totalidad. Y esto es posible, considero, desde el momento en que se trata de una institución que tiene un papel preponderante en la comunidad y que está muy ligada con el quehacer de los habitantes. Por otro lado, al contemplarse los rituales se pude tomar como un punto de acercamiento a toda la comunidad puesto que los rituales son una forma normada de actuar que conlleva una aceptación de la comunidad. Los sujetos abalan un ritual que no sólo se presenta en una sola familia sino que está presente como una constante dentro del contexto cultural y social del pueblo en general. Con este ejemplo entonces se puede comenzar a pensar que en esta comunidad hay un desprestigio del maya y tanto es así que los jóvenes ya casi no la hablan y se percibe un desplazamiento del maya en función del español.

¹⁴ Michel Foucault, “Curso del 4 de enero de 1976”, p.142

¹⁵ *Ibid.*, p.146

Con toda esta explicación previa comienzo la descripción y los lineamientos sobre los que se basa el esquema de tres niveles que me permite analizar el fenómeno de las actitudes lingüísticas en una comunidad.

Primer nivel

En este primer nivel me baso en el esquema clásico de comunicación en donde se encuentra un emisor, un receptor, un referente y un mensaje. Sin embargo, en el caso que me concierne al mensaje lo designo discurso y al emisor y al receptor los ubico como sujetos que se encuentran en una situación de enunciación y no de comunicación. Esto es, entiendo la enunciación a partir de la definición siguiente: “Diremos que los procedimientos de enunciación consisten en una serie de determinaciones sucesivas mediante las cuales el enunciado se constituye poco a poco, y que tienen por característica el plantear lo “dicho”, y, por tanto, rechazar lo “no-dicho”. La enunciación vuelve, pues, a ubicar fronteras entre lo que es “seleccionado” y precisado poco a poco (por lo que se constituye el “universo discursivo”) y lo que se ha rechazado”¹⁶ Así en principio la enunciación es un proceso para construir el enunciado que es lo que se dice, lo que selecciona el hablante, por ende se trata de un proceso discursivo que crea un tipo de discurso al hacer una selección que depende de unas condiciones de enunciación.¹⁷ Estas condiciones son las que se necesitan para que se presente un discurso y son las que Pêcheux denomina condiciones de producción.

Es decir, la condición para que haya una enunciación es que se presenten tres elementos: un hablante A, uno B y que se remitan a un referente. Ahora bien, la relación que se da entre sujeto A, B y referente dependerá de las formaciones imaginarias de los participantes las cuales simplemente son imágenes, ideas que se tienen con respecto a A a B o al referente. Así al estar A y B en el proceso de enunciación, éstos se crean una

¹⁶ Michel Pêcheux, “Formación social, lengua, discurso” p. 249

¹⁷ Cfr. Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, definición de enunciación, p. 178

idea de cada uno. Es decir, A tiene una imagen de B ya sea de qué tipo de persona es, qué hace, etc. en resumen, qué posición ocupa en el contexto social, y B tiene también una imagen de A lo cual permite determinar las estrategias discursivas. Por ejemplo, las estrategias discursivas empleadas al dirigirse a un maestro no serán las mismas al dirigirse a una amigo puesto que la imagen que tengo de cada uno varía.

En este mismo sentido es la relación que se establece con el referente, de lo que se habla. Tanto A como B tienen una formación imaginaria con respecto al referente, que representan lingüísticamente y que sólo responde al discurso que lo crea. Un ejemplo podría ser el concepto de la belleza que dependiendo de quién hable y en dónde, desde el lugar social y cultural del que se hable, este referente se modificará pues obedece al discurso que lo produce.¹⁸

La formación imaginaria que más me interesa es la que se da entre los hablantes y el referente y que se crea gracias a la existencia de discursos anteriores:

...las diversas formas [imaginarias] resultan de procesos discursivos anteriores [...] que han dejado de funcionar, pero que han dado nacimiento a “tomas de posición” implícitas que aseguran la posibilidad del proceso discursivo pretendido. En oposición a la tesis “fenomenológica” que plantearía la *aprehensión perceptiva* del referente, del otro y de sí mismo como *condición prediscursiva del discurso*, suponemos que la percepción está siempre penetrada de lo “ya oído” y lo “ya dicho”, a través de los cuales se constituye la sustancia de las formaciones imaginarias enunciadas;¹⁹

Es decir, el sujeto enuncia algo que ya había escuchado o ya había sido dicho antes, un referente que ya había sido presentado antes, por lo que el sujeto sólo recrea al referente. Debido a esto, mucha información se omite y es cuando surgen las implicaturas. Siguiendo a Grice, las implicaturas sobrepasan el plano del significado convencional de las palabras. Estas se ubican en un plano intuitivo en el que se sugieren otros significados que quedan implícitos por lo que se dice. Pero cómo se puede lograr

¹⁸ Cfr., Michel Pêcheux, “Análisis del contenido y teoría del discurso”, pp. 49-54

¹⁹ *Ibid*, p. 52

esto. De acuerdo con Grice “Our talk exchanges do not normally consist of succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts, and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction.”²⁰ Este planteamiento es interesante pues sugiere que si se estudiara la conversación en un plano llano se podrían observar marcas que parecerían incoherentes, irracionales. Sin embargo, hay un entendimiento gracias a un esfuerzo de cooperación entre los hablantes. Ahora bien, juntando la cita anterior de Pêcheux con esta idea me parece que, además de la cooperación, el entendimiento se da porque hay una formación imaginaria con respecto al referente previo, que ya había sido dicha u oída. Si no fuera así, entonces, en efecto, no tendría lógica lo que hablamos. Si no hubiera un referente compartido cultural y socialmente no habría ni siquiera un diálogo, un proceso discursivo. El hablante B no encontraría significado a lo que A le dice ni aún cooperando. Por tanto, las implicaturas son indirectas a lo dicho; es, en un sentido, lo no dicho con palabras. Es así que gracias a lo que se implica se pueden ir rastreando los referentes y las formas imaginarias que finalmente llevarán al discurso. Así parto de las variables de implicatura y referente para llegar a la constante de discurso, de un discurso preexistente que se inscribirá dentro de un tipo de discurso. Es decir, al observar las implicaturas se verá lo ya dicho y por tanto los patrones dominantes en el discurso que lo pueden encasillar en algún tipo o grupo discursivo que posteriormente formarán parte de las formaciones discursivas.

Finalmente, el esquema del que parto rebasa el de la comunicación ya que estoy en el terreno de la enunciación entendida como la puesta en escena de una secuencia dada, un texto, en una situación en la que se alude a un referente y más allá de él a un

²⁰ H.P. Grice, “Logic and Conversation” p. 45

discurso el cual determina a los sujetos participantes que responden al papel que juegan dentro de esa situación. Por lo que es importante recalcar que lo esencial de la enunciación es lo dicho y cómo esto aparece en un contexto determinado. Luego entonces, el esquema queda conformado por sujetos discursivos, referente y discurso.

Segundo nivel

Al igual que en el anterior se parte de lo enunciado sólo que en esta ocasión se analiza el qué dicen, el contenido de la información. Para esto es necesario introducir el concepto de sentido. Para Pêcheux “el “sentido” de una secuencia no es materialmente concebible sino en la medida en que se concibe esta secuencia como necesariamente perteneciente a tal forma discursiva y/o a tal otra o simultáneamente a ambas (lo que a su vez explica que pudiera tener varios sentidos). Esta pertenencia necesaria de toda secuencia a una forma discursiva para que esta secuencia esté “dotada de sentido” es la que se encuentra rechazada para [...] el sujeto y recubierta por este último por la ilusión de estar en la FUENTE DEL SENTIDO,”²¹ El sentido, entonces, surge debido a que está inscrito dentro de un discurso, digamos que el significado de lo dicho sólo puede ser dado a través del discurso. Es así que el sentido responde a uno o varios discursos y el sujeto los recrea. Pero para que este punto quede más claro, es necesario ver cómo a partir de esta idea de sentido se desprende el concepto de discurso.

De acuerdo con una definición proporcionada por Helena Beristáin el discurso se define de la siguiente manera.

Discurso lingüístico es pues, el lenguaje puesto en acción, el proceso significante que se manifiesta mediante las unidades, relaciones y operaciones en que interviene la materia lingüística que conforma el eje sintagmático de la lengua [...], es decir, el conjunto de enunciados que dependen de la misma formación discursiva. Ésta, a su vez se funda en la posibilidad de elección temática que dan lugar las regularidades y las dispersiones dadas entre los objetos del discurso, los tipos de enunciación, los repertorios de conceptos²²

²¹Michel Pêcheux, “Formación social, lengua, discurso”, pp. 238-239

²² Helena Beristáin, Ob.Cit, definición de discurso lingüístico, p. 154

Como se observa el discurso que se enuncia se sujeta a una formación discursiva que por medio de regularidades y dispersiones conforma un eje temático. Con esta idea y con la cita anterior de Pêcheux se puede definir a las formaciones discursivas como un discurso que comienza a tener una estructura más compleja, es decir; el discurso ya no es la simple enunciación sino que comienza a tener una organización a partir de un conjunto dado que se define por los tipos de discurso que se engloban en las formaciones. Así al momento de conjuntar tipos de discursos se les da una estructura, un marco de referencia, por medio de un sentido.

Visto desde esta perspectiva el sentido no es sólo lo que ayuda a conformar la definición de las formaciones discursivas. El sentido se puede definir como se sugiere a continuación:

Para Saussure, el sentido es la operación que une al *significante* con el *significado*, es decir, sentido es sinónimo de *significación*, es la relación de *presuposición* recíproca que se da entre significante y significado. Pottier, en cambio, lo ve como el significado que se puntualiza en el *signo* por su relación sintagmática con otros signos dentro del *enunciado* concreto en que se actualiza, y –podría agregarse, con Prieto– dentro de la totalidad de los significados que asume en un *contexto*, en el conjunto de sus circunstancias: situación, lugar, tiempo, *interlocutores*, etc.²³

Luego entonces, el sentido es una manera de significar pero sólo a partir de un contexto dado, de un contexto en donde se ponen en juego el lugar, tiempo y sujeto.

Procedo entonces a dar los conceptos que manejo para definir este contexto que determina un sentido o significación dando cuerpo a la formación imaginaria. De acuerdo con Aguado la variante espacio-tiempo se define de la siguiente manera: “espacio lo definimos como *la red de vínculos de significación que se establecen al interior de los grupos con las personas y las cosas* [y] tiempo lo entendemos como el movimiento de esa red con un ritmo, una duración y una frecuencia”²⁴ El espacio no se refiere al entorno material sino más bien a una creación cultural; es decir, un espacio

²³ *Ibid.*, definición de sentido, pp. 455-456

²⁴ Carlos Aguado, “Tiempo y espacio en la reproducción cultural”, p.72

existe sólo a partir de la significación que le da un determinado grupo social. Por ejemplo, una iglesia por sí misma no tiene ningún significado, éste surge porque tiene una función específica en la comunidad; como punto de reunión para orar, oír misa, etc. Es un lugar en donde se socializa pero al mismo tiempo ese espacio le da cierta identidad a los miembros que acuden a ella. Por tanto, las personas crean el espacio pero recíprocamente el espacio los conforma como entes con ciertas características. En el caso del tiempo tampoco se entiende como el transcurrir lineal de los años, los meses, los días, las horas, etc. se refiere más bien a lo que complementa el concepto de espacio cultural. El mismo ejemplo de la iglesia se observa, por medio del tiempo, como un espacio diferente. Dependiendo del día del año (si es navidad, el festejo del santo patrono de un pueblo, etc.) cada momento le imprime características especiales a ese lugar y por tanto a las personas que se reúnen. Con relación a las diferentes ocasiones, las funciones que realicen ciertas personas variaran ya sea que a alguien le toque en alguna ocasión leer partes de la Biblia o pasar a recoger la limosna u organizar la fiesta del patrono del pueblo, etc. Todo esto va determinando la forma de organización de una comunidad y las características que la distinguen de otras, pero al mismo tiempo le da una significación interna a la comunidad. Así, se puede hablar de un marco espacio-tiempo que es simbólico y que define y determina las relaciones sociales así como la práctica de las mismas. En este sentido se puede hablar de un espacio y un tiempo culturales.

Sin embargo, este marco espacio-tiempo también es una construcción histórica “La experiencia pasa a la memoria colectiva en la medida en que es significativa para el grupo. [Esta experiencia colectiva] representa [...] un marco de referencia, conformado por símbolos, que tamiza las prácticas vigentes. Esta distancia entre el suceso real y la significación cultural se consolida y se reproduce de generación en generación mediante

mitos, tradición oral, historia escrita y ritual, es decir, requiere recrearse para que no deje de ser significativa.”²⁵ La manera entonces de consolidar y garantizar, de alguna manera, la continuación de una práctica social a través del marco espacio tiempo, es muy interesante ya que involucra tanto prácticas como historia. Mi interés; sin embargo, en este trabajo se centra en el ámbito de las prácticas y en específico me enfoco en el ritual. Esto se debe a que, como Aguado apunta, “[los rituales] los consideramos como un espacio/tiempo privilegiado de la recreación y reproducción de significados culturales. Dicho en otras palabras, la significación social es adquirida en la medida en que las prácticas colectivas se estructuran en tiempos y espacios socialmente establecidos y reconocidos: los rituales”²⁶

En este sentido, los rituales tienen ciertas características que se mencionan a continuación: “El ritual es una práctica especial, aunque pueda realizarse cotidianamente. Para constituirse como tal, un ritual requiere tener un raigambre histórico y un sentido cultural que permita reproducir identidades sociales. El ritual es una práctica formalizada y normada por el orden cultural, lo cual da un elemento “numinoso” que trasciende el plano de lo individual...”²⁷ Por lo tanto, el ritual es cotidiano, histórico; reproduce identidades sociales; se presenta como una práctica normada y formalizada. Sobre todo, el ritual no puede ser individual, tiene que ser compartido colectivamente para que tenga ese poder de mostrar el orden cultural al que se refiere el autor.

Basándome en estas particularidades del ritual, me detengo para hacer una aclaración metodológica. Desde el momento en que los rituales se conciben como cotidianos, no elegí alguna fiesta o evento especial que casi siempre es el máximo

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibid.*, p.73

²⁷ *Ibidem.*

representante de los rituales. Por el contrario, opté por analizar prácticas cotidianas; esto es, los rituales cotidianos. Partiendo de la idea que plantea Foucault sobre tomar las formas regionales y unidades más pequeñas para analizar el poder y por tanto el discurso, tomé como objeto de estudio a una familia y a la institución educativa de la primaria del pueblo para analizar rituales cotidianos en los que observé el sentido de las formaciones imaginarias que se derivaron del primer nivel. El ritual cotidiano relacionado con la familia lo inscribí en el tema de los alimentos. La razón para tomar esta decisión fue porque, mientras estaba en campo, observé que la mayor parte de las pláticas se daban al momento de reunirse para comer. Estas conversaciones giraban en torno a muchos temas pero el más recurrente era el que se relacionaba con la comida misma. En cuanto a la escuela el ritual cotidiano se encuadró en la observación de una clase ordinaria.

Es así que se puede obtener un significado inherente al ritual por la función que cumple dentro de la comunidad. A esta manera de significar el ritual, Aguado lo menciona como demarcador denotativo en la significación de los rituales. Sin embargo, hay un segundo marcador que es el connotativo el cual no se refiere a un significado tan directo como el denotativo, sino a uno que trasciende la práctica ritual; es decir, es un significado adyacente al original. Retomemos el sentido literario y lingüístico que se le asigna a estos términos para ejemplificarlos. La palabra diarrea denota una enfermedad del estómago que conlleva varias evacuaciones líquidas en el día, no obstante, si pones esa palabra en un contexto relacionado con la manera de hablar esa palabra trasciende su significado original. Cuando a alguien se le dice “tienes diarrea en la boca”, por asociación a su significado directo se entiende la idea de que habla demasiado, como si no pudiera contenerse al hablar. Entonces, diarrea en este contexto connota una manera impulsiva de hablar, no controlada. Se puede observar que no pierde su significado base

pero tampoco cambia del todo de significado al grado de convertirse en una acepción de la misma palabra como en el caso de banco que dependiendo del contexto se modifican los significados. Aquí la palabra conserva el significado pero por asociación con el contexto usado le da una significación extra.

Lo mismo sucede con los rituales en cuanto a entender la práctica misma y lo que ésta conlleva al sacarla de sus límites primigenios, al proyectarla hacia fuera de ella misma. Esto se refiere a saber cómo funciona un ritual por dentro, interiormente, para luego ver cómo funciona con elementos exteriores. Esto me lleva a pensar en el sentido. Cuando se presenta una secuencia dentro del habla, lo dicho cobra sentido cuando se analizan variables como el espacio y el tiempo en el que fue nombrada una frase. Partiendo de estos componentes, por ende, se observa la estructura discursiva que le da contenido a lo dicho.

Luego entonces, también se estudia lo dicho, la enunciación, en este nivel sólo que en esta ocasión se pretende analizar el sentido. Pero para poder lograrlo se necesita ubicar la formación discursiva que lo determina y la manera de conseguirlo es partiendo del contexto entendido como una construcción cultural que proyecta significados en la práctica social de una comunidad. Así, sin el contexto no se podrían investigar las formaciones discursivas pero tampoco el sentido.

Tercer nivel

Este último nivel es el superior y en donde se encuentran los factores más abstractos. Es por este mismo motivo que me parece el más difícil de observar, sin embargo, los dos niveles anteriores ayudarán para llegar a este objetivo. No hay que olvidar, por otro lado, que este nivel es el que finalmente dará sentido a los dos anteriores. En otras palabras, los dos anteriores son los instrumentos con los cuales se puede advertir el tercero pero sólo éste es el que interpreta a los demás. Para ello los conceptos de poder y

verdad son fundamentales y el campo en donde se proyectan es a través de las instituciones.

Antes de explicar detalladamente este nivel debo hacer una mención metodológica para que de aquí surjan las demás explicaciones. Como ya mencioné, el análisis que pretendo hacer se centra en dos ámbitos principales: uno familiar y otro institucional. Estos dos ámbitos los abordo a partir de rituales cotidianos sólo que el institucional requiere de instrumentos más específicos para su estudio. Debido a que el ámbito institucional rebasa al familiar y lo determina, la institución se torna más compleja y por tanto exige un análisis de ritual aparte. Es por ello que introduzco en este nivel el concepto de ritual institucional.

El ritual institucional también conlleva un estudio de espacio-tiempo sólo que aquí se contempla la institución como eje rector. Siguiendo a Aguado:

Las instituciones son, pues, espacios orgánicos, históricamente constituidos, en donde se ponen en tensión la lucha de intereses de clase en forma desigual, puesto que esta lucha se da dentro de la normatividad de la clase hegemónica. Dichas instituciones en la sociedad capitalista tienen un alto grado de especialización y segregación, existiendo instituciones diferenciadas para cada campo: religión, salud, educación, economía, etcétera.

Las instituciones así consideradas, representan lugares de producción y consumo de significados, es decir, de producción de sentido y conformación de estilos de vida particulares, en conflicto e históricamente constituidos ²⁸

Es así que en las instituciones hay una clase hegemónica que normativiza a la sociedad y en el caso que yo observo ese objetivo se da a partir del Estado por medio de normas: “Las instituciones de Estado presentan dos tendencias: una de homogeneización o normalización de las prácticas, la cual apunta hacia una normatividad nacional y otra – aparentemente contraria– de diferenciación de grupos y sus prácticas” ²⁹. Cabe mencionar que centraré mi estudio sólo en la institución educación para observar qué significados

²⁸ *Ibid.*, p. 89

²⁹ *Ibid.*, p. 90

proyectan, qué sentidos determinan, las normas que se implantan y las diferenciaciones.

Pero esto se verá sólo a partir de los rituales institucionales

Entonces, "...el ritual consagra y sanciona, conoce y reconoce una diferencia (preexistente o no), otorgándole la existencia social. Esta capacidad de incidir en el ordenamiento y existencia de los fenómenos sociales está dado por el poder que tienen los ritos como institución para actuar sobre lo real,..."³⁰ Los rituales institucionales, por ende, no sólo proporcionan una representación del orden social, sino que también actúan sobre las representaciones de lo real. El ritual institucional, al presentar una diferencia, una lucha de intereses, tiene la capacidad de decidir quién está dentro del orden y quién fuera. Plantea una diferencia que después incrusta como real en el ámbito social. O como lo define Bourdieu:

Hablar de rito de institución, es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario; o, lo que viene a ser lo mismo, a llevar a cabo solemnemente, es decir, de manera lícita y extraordinaria, una transgresión de los límites constitutivos del orden social y del orden mental que se trata de salvaguardar a toda costa –la división entre los sexos tratándose de rituales de matrimonio. Al marcar solemnemente el paso de una línea que instaure una división fundamental del orden social, el rito atrae la atención del observador hacia el hecho del paso (de ahí la expresión de rito de paso), cuando lo importante en realidad es la línea. [...] Pero, en realidad, lo más importante, y que pasa desapercibido, es la división que realiza entre quienes son aptos para la circuncisión, los muchachos, los hombres, niños o adultos, y quienes no lo son, es decir, las niñas y las mujeres. Así pues, hay un conjunto escondido con relación al cual se define el grupo instituido.³¹

Ahora bien, este rito institucional tiene un mecanismo que necesita de ciertos elementos para funcionar. De acuerdo con Bourdieu la institución delega autoridad a un sujeto que la representa, este ente, por otro lado, tiene la legitimidad otorgada para poner en práctica el ritual en un lugar y espacio legitimados también por la misma institución. Luego entonces, los elementos que ponen en práctica al ritual son un sujeto con autoridad, una situación; en un espacio y en un momento designados a través de la

³⁰ *Ibid.*, p. 87

³¹ Pierre Bourdieu, "Los ritos de institución", p. 79

institución. Cabe señalar que el sujeto autorizado nunca actúa a título personal sino en representación de la autoridad y es por esto que los roles no requieren de un sujeto específico. Es decir, la identidad propio del sujeto no importa, el nombre ni siquiera se necesita para ubicarlo, se identifica a partir del rol de autoridad que juega dentro del contexto social. Así por ejemplo, en el caso de la escuela, los sujetos son maestros y no se refiere a ellos por su nombre.³²

Siguiendo a Bourdieu, el ritual institucional designa no sólo al agente con autoridad sino la manera legítima en que éste se debe expresar, por lo que se presenta un discurso legítimo que el agente produce. Esta idea se relaciona profundamente con lo que Foucault analiza en torno a las instituciones y el discurso. En una primera instancia, Foucault menciona que el discurso se percibe como una entidad caótica, sin principio ni fin, que desaparece al ser pronunciada; es efímera. Sin embargo, lo que hace la institución es darle un orden al discurso, lo controla, le da un inicio y un final; y hace creer que sólo tiene existencia debido a ella. Esto lo logra a través de las disciplinas:

En realidad las disciplinas tienen un discurso. Son, por las razones que decía antes, creadoras de aparatos de saber y de múltiples dominaciones de conocimiento. Son extraordinariamente inventivas en el orden de los aparatos que forman saber y conocimientos. Las disciplinas son portadoras de un discurso, pero éste no puede ser el del derecho; el discurso de las disciplinas es extraño al de la ley, al de la regla efecto de la voluntad soberana. Las disciplinas conllevarán un discurso que será el de la regla, no de la regla jurídica derivada de la soberanía, sino el de la regla natural, es decir, el de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización, se referirán a un horizonte teórico que no serán las construcciones del derecho, sino el campo de las ciencias humanas, y su jurisprudencia será la de un saber clínico³³

Como se ve, las disciplinas poseen un discurso que conlleva la norma que no pertenece a la ley, sino a reglas que se plantean como naturales y que por tanto son parte de la esencia humana. El discurso en este contexto tiene la única función de crear conocimiento y saber a partir de una disciplina, por lo que al tiempo que está

³² Cfr., Pierre Bourdieu, "Lenguaje y poder simbólico", pp. 63-104

³³ Michel Foucault, "Curso del 4 de enero de 1976", p.151

determinado, también determina una representación de la realidad, un saber colectivo que encuadra en ciertos límites. Por tanto, el discurso aquí ya pierde su esencia volátil, ya tiene una recursividad dada por la disciplina por lo que incluso se puede hablar del discurso científico, poético, etc.

Ahora bien, no hay que perder de vista la relación que existe entre las disciplinas y las instituciones puesto que las últimas se fundan en las primeras. Así por ejemplo, la disciplina médica tiene su respectiva institución más directa que es la hospitalaria, la disciplina educativa tiene su institución que es la escuela y por último la disciplina eclesiástica tiene su institución que es la iglesia. Estas instituciones se han ido complejizando hasta encontrar otras instituciones como la SEP o la Secretaría de Salud; sin embargo, no pretendo profundizar mucho en el análisis de éstas, será un análisis indirecto a través de las instituciones regionales. Lo importante de observar es que estas instituciones se conformaron debido a las disciplinas que dictan un tipo de conocimiento, de saber. Al ceñir un discurso a sus parámetros niegan otros ámbitos del conocimiento humano y al dejarlo fuera le dan un aspecto de inexistente, como si no formara parte de la realidad. Como ejemplo tenemos que en el discurso médico occidental, las prácticas médicas tradicionales de algunas comunidades no se admiten como parte de una ciencia firme, parte de una teoría médica sólida. Por tanto, se les concibe como prácticas empíricas, sin una sistematización científica, en muchas ocasiones relacionadas con prácticas mágicas que es justo el antagónico del escepticismo médico. Como consecuencia se observa, por mencionar sólo un caso, que las parteras no pueden atender un parto en un hospital, ni mucho menos trabajar junto a un médico para atender a la paciente. Pero veamos cómo pueden suceder estas circunstancias.

Hay que mencionar que tanto la disciplina como la institución pueden lograr este control, esta selección de la realidad por medio del discurso. Y el discurso a su vez tiene

una estructura muy específica para responder a las necesidades de estas dos. Esta estructura responde a un orden, a unos procedimientos que Foucault llama procedimientos de exclusión. Como su nombre los define, buscan excluir y se puede lograr por tres vías: lo prohibido; la separación y el rechazo; y lo verdadero, es decir, la voluntad de verdad.

Lo prohibido señala que no cualquiera puede decir lo que quiera donde se le antoje. Hay ciertos temas prohibidos en algunos lugares que determinadas personas no pueden mencionar. Por ejemplo, en la escuela la cuestión de la religión no puede ser tocada a menos que sea para análisis de su filosofía, pero por ningún motivo se puede hacer proselitismo. En este sentido, las personas que tienen la autoridad para tocar ese tema son los académicos, los alumnos si acaso pueden opinar sobre eso y en el salón de clase. Fuera de este lugar es más difícil hablar de religión con respecto a las creencias de cada quien y casi siempre hay una censura.

En la separación y el rechazo Foucault pone como ejemplo para analizar este procedimiento al loco. Éste se veía como una persona fuera de sus cabales y por tanto lo que decía no era digno de ser escuchado y en consecuencia se rechazaba la veracidad de su discurso. Sin embargo, en algunas ocasiones el loco poseía la capacidad de decir verdades. Pienso en el personaje del loco incluido en muchas obras de Shakespeare que resultaba ser a fin de cuentas el más cuerdo de los personajes, el que durante toda la obra se la pasaba dando los juicios más certeros sobre lo que pasaba en la trama. Como si fuera parte de los espectadores que pueden contemplar todos los escenarios y a todos los personajes en todo momento, el loco puede saber quién dice la verdad y quién miente. No obstante, lo interesante de este loco es que convivía con los otros personajes coincidiendo con el caso que Foucault describe puesto que éste también era parte de una sociedad, sólo que se le rechazaba. Pero conforme pasa el tiempo, al loco se le separa de la sociedad,

ubicándolo dentro de una institución que lo encierra. Entonces, ya no está permitido que sea un personaje más, se le niega su participación. Así, cuando el loco se encuentra con el médico, éste comienza a clasificarlo como insano y él es el único que puede darle voz al loco. Es decir, el médico es el único que puede decir cuándo el loco dice incoherencias y cuándo no. Con estos ejemplos se observa la manera en que un discurso puede ser rechazado y al mismo tiempo la forma con la que otro discurso, en este caso el psicológico o psiquiátrico, puede rechazar a ciertos individuos, relegarlos a espacios marginales.

Todo esto es posible gracias a los criterios de verdad. El proceso de exclusión de la verdad abarca a los otros dos y es el que más me interesa. De acuerdo con Foucault, se puede distinguir entre una proposición verdadera y la voluntad de verdad. La primera tiene que ver con la estructura lógica de la lengua y se analiza siguiendo ciertas reglas que marcan si una proposición es verdadera o falsa. Sin embargo, cuando el autor se refiere a la voluntad de verdad se interpreta como un acuerdo mediante el cual los actores entienden lo mismo por verdad. Esto no quiere decir que se trate de “la verdad” de la “realidad” del mundo. Tomemos como ejemplo lo que explica Habermas en cuanto a la acción comunicativa. Para que se lleve a cabo la comunicación se necesita que haya un acuerdo común entre los hablantes. Así, aunque no se cumplan todas las máximas de Grice, se puede entender lo que se quiere decir, porque hay una voluntad de entendimiento. La voluntad de verdad es establecer los mismos patrones de verdad para valorar algún elemento de la realidad. Aquí las instituciones y las disciplinas juegan un papel central:

Retrocedamos un poco: en ciertos momentos del siglo XVI y XVII [...] apareció una voluntad de saber que, [...] dibujaba planes de objetos posibles, observables, medibles, clasificables; una voluntad de saber que imponía al sujeto conocedor (y en cierta forma antes de toda experiencia) una posición, una cierta forma de mirar y una cierta función (ver más que leer, verificar más que comentar), una voluntad de saber que prescribía (y de un modo más general que cualquier otro instrumento determinado) el nivel técnico del que los

conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles. [...] Pues esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido.³⁴

A través de este ejemplo se puede ver cómo por medio de cierta voluntad de verdad se impone al sujeto una posición ante las cosas, una mirada y por supuesto una cierta función. Se aprecia que en este periodo histórico la forma de conocimiento se basaba en la experiencia sensible y por tanto el método le ponía especial énfasis en la verificación. Por ende, la manera de valorar el entorno era a través del conocimiento científicista el cual determinaba cuál conocimiento era verdadero. Ahora bien, para que esto se realizara era indispensable el soporte institucional.

Luego entonces, la voluntad de verdad se percibe como algo que se construye dependiendo del saber que sustente a las disciplinas. Las instituciones en este sentido son las que le dan forma a las anteriores. Con respecto a esto, la voluntad de verdad es vista como un poder de coacción, que delimita las concepciones, percepciones y explicaciones acerca de la realidad y por tanto la manera de expresarla a través del discurso. Por último no hay que olvidar que este proceso de exclusión abarca a los otros dos, resultando que tanto la prohibición como la separación y el rechazo, al presentarse en las prácticas sociales, evidencian la voluntad de verdad.

Otro aspecto importante relacionado con el proceso de exclusión de la verdad que hay que mencionar es que tiene una profunda vinculación con el poder. La verdad, desde el momento que la produce el poder, está en todos los ámbitos sociales y no sólo en el hegemónico. Por otro lado, pertenece a aparatos de saber por medio de los cuales el poder forma, organiza y pone en circulación el saber. Así, la verdad es parte del poder y para

³⁴ Michel Foucault, "El orden del discurso", p.71

que esto se aclare es necesario definir mejor a la verdad en función de la relación que guarda con él.

...la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (no es, a pesar de un mito, del que sería preciso reconstruir la historia y las funciones, la recompensa de los espíritus libres, el hijo de largas soledades, el privilegio de aquello que han sabido emanciparse). La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su "política general de la verdad": es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero.³⁵

Luego entonces, la verdad tiene una relación recíproca con el poder; para que una exista se necesita la otra. Así, el poder produce verdad pero, como se veía anteriormente, el poder sólo se puede ejercer a través del discurso de verdad el cual también reproduce al poder. Una manera que tiene el poder para producir verdades es a través de la institucionalización de la verdad que, como se indicó, se logra gracias a las disciplinas y al saber. Finalmente es importante mencionar que los discursos de verdad son evidencias de los efectos de poder que se ejercen en la sociedad. En este sentido el poder se concibe como un mecanismo que, al ser proyectado por el discurso de verdad, se hace presente en todo momento y en todo lugar por lo que se puede observar en un ámbito cercano, tangible y no como algo virtual. No se debe olvidar por otro lado que, por su funcionamiento vinculado con la verdad y el discurso, es un elemento que puede someter.

Concluyo entonces con la idea de que la verdad es el núcleo de este nivel. Se trata de una verdad delimitadora y evaluadora de realidades, ella determina con qué ojos se debe percibir el mundo. La verdad responde a las instituciones y los saberes que sustentan a toda una sociedad y es por ello que no se podría hablar de "la verdad" sino de verdades creadoras de ideas y representaciones del mundo. En segundo lugar, de la verdad parte el discurso y es la que le da sentido pero al mismo tiempo ella es el otro

³⁵ Michel Foucault, "Verdad y poder", p.187

elemento necesario para que el poder funcione y la organice por medio de las instituciones.

Es así que los tres niveles se conforman. Los cuatro conceptos principales son: discurso, sujeto, verdad y poder. En el primero hay un acercamiento al discurso en cuanto a la obtención del texto y lo que se percibe en él. En el segundo ya pongo más énfasis en lo que rodea al discurso centrándome en el espacio y el tiempo. Y finalmente, en el tercero se dan los elementos que le dan razón de ser a cada elemento puesto en juego; el sujeto se explica como un ente atado a condicionamientos de poder, el discurso como una construcción de verdad, el contexto, es decir, el espacio y tiempo, como el marco en el que se llevan a cabo prácticas sociales que evidencian el funcionamiento del poder y la verdad.

CAPÍTULO 1

Descripción de la comunidad

Holcá y sus relaciones con otras comunidades

Holcá es una comisaría que se ubica en el centro del estado de Yucatán y pertenece al municipio de Kantunil. Cerca de esta comunidad se encuentran los pueblos de Tibolón y Libre unión así como dos municipios principales que son Izamal y Sotuta. Holcá tiene mucha relación con estas comunidades. Con Kantunil hay una gran vinculación en cuanto a los quehaceres políticos pues el comisario depende del presidente municipal de ese poblado. A este último se le pide ayuda relacionada con la seguridad cuando hay fiestas en el pueblo, además es el que se encarga de proveer de víveres al Centro de Salud. Por otro lado, esta autoridad, junto con el comisario, consigue medios de transporte para personas que requieran de un servicio de salud fuera de la comunidad o de algún trámite que implique moverse fuera de Holcá. Esto por poner sólo unos ejemplos de las actividades que realizan en conjunto estas localidades

Por otro lado, la relación con Kantunil no sólo se da a nivel político sino también a través de lazos familiares. Muchos habitantes de Holcá tienen familia en Kantunil o, viceversa, en Holcá se encuentran personas que emigraron por casarse con alguien, por ejemplo. Esta misma relación familiar también se extiende a Libre unión y Tibolón de donde vienen muchos de los habitantes que fundaron Holcá. Así los pobladores guardan una gran comunicación con estos pueblos que son los más cercanos y esto se nota con las fiestas de los patronos de los pueblos en donde confluyen muchas personas de Holcá, Kantunil, Tibolón y Libre unión. De hecho, entre ellos se ayudan ya sea para contratar los músicos o poner transporte que lleve a la gente a la fiesta celebrada en ese momento en cualquiera de los poblados.

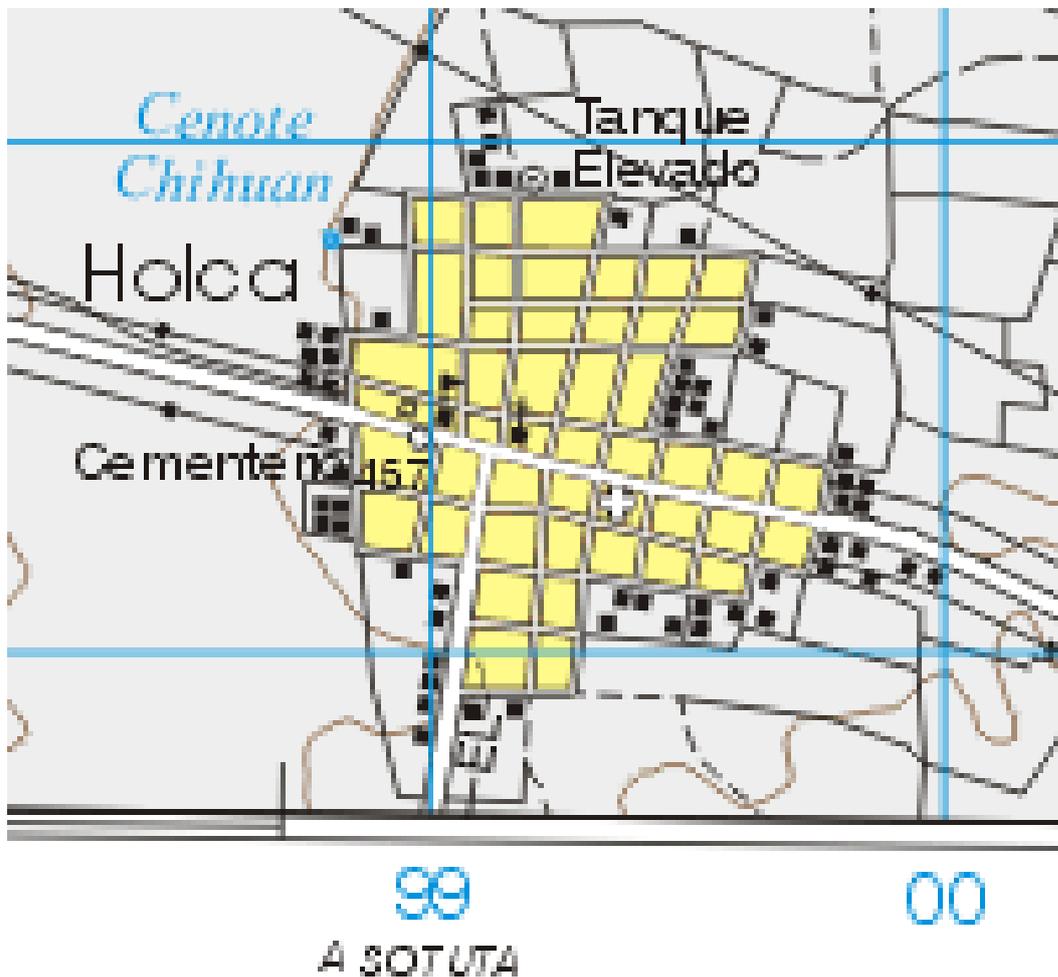
La relación que Holcá guarda con Sotuta e Izamal también se da con respecto a los lazos familiares aunque es más lejana. Sin embargo, Holcá se apoya en Izamal en cuanto a cuestiones médicas pues cuenta con un hospital que puede atender a la gente o en última instancia los mandan a Mérida. Además, de Izamal mandan a los frailes franciscanos que dan misa los domingos en Holcá y que después de terminada parten a otras comunidades. Los frailes no viven en Holcá, vienen de un convento muy grande que se encuentra en el centro de Izamal. Los frailes, como ya se dijo, visitan el pueblo los domingos para dar misa o en la época de fiestas del pueblo o en semana santa o si algún feligrés lo necesita por alguna urgencia. Con lo que respecta a Sotuta, Holcá tiene relación por medio del INI que se encarga de la comida que se prepara en el que alguna vez fue albergue. Los niños llegan al comedor que quedó del albergue y comen comida preparada por señoras que viven en Holcá a quienes les paga el INI de Sotuta.

Otras comunidades con las que se relaciona Holcá son unas más lejanas a las que emigran los lugareños para tener “mejores” oportunidades de trabajo. Esos lugares son: la Ciudad de México, Cancún y Estados Unidos. Los adultos de Holcá, partieron al D.F. cuando eran jóvenes para trabajar en muchas fábricas que se ubicaban en el centro de la ciudad, por lo mismo, su vida se llevaba a cabo principalmente en el centro. Algunos de estos pobladores regresaron a Holcá pero otros lograron establecerse en la ciudad por lo que muchos lugareños tienen familia en el D.F. y raras veces se visitan. Por otro lado, Cancún es otro punto importante de migración por cuestiones laborales. Ahí llegaron personas que ya son adultas y establecieron sus familias pero también muchos jóvenes siguen optando por ese lugar para establecerse. Sin embargo, otro lugar que está teniendo mucha importancia para los más jóvenes es Estados Unidos en donde muchos se quedan. Algunos de esos jóvenes regresan de vez en cuando a visitar a sus familias a

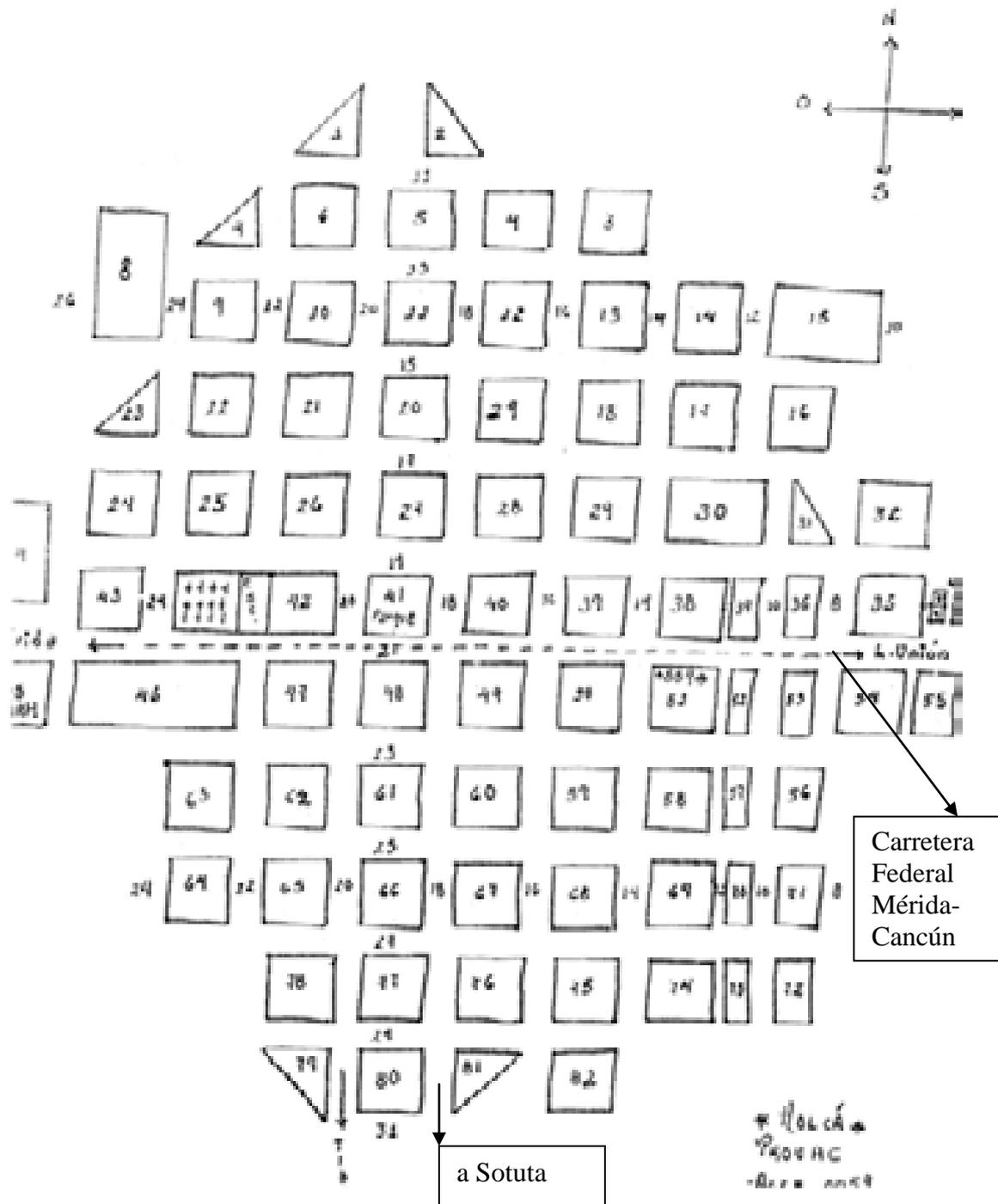
las que les dan dinero o a construir sus casas (para un futuro en el que puedan regresar) en las que se nota claramente la influencia del estilo estadounidense.

Holcá espacialmente

Según el INEGI Holcá pertenece a la entidad 31 de Yucatán y al municipio 042. Su latitud es 20° 45' 21", longitud 088°55' 49", altitud 0016 y se encuentra en la carta topográfica F16-C54 con la clasificación de tipo rural



Mapa INEGI, Carta topográfica Tunkás F16-C54, escala 1:50 000



Ahora bien, como se observa en este mapa, proporcionado por el Centro de Salud local, espacialmente Holcá es un pueblo que está dividido a la mitad por la carretera federal Mérida-Cancún Cancún-Mérida. Otro camino principal es el que llega hasta Sotuta que parte desde la plaza de Holcá. La plaza está a la orilla de la carretera. En el centro se encuentra un parque que está en la cuadra 41 y colinda con la comisaría,

la iglesia (cuadra 40) de un lado y del lado opuesto se localiza la escuela primaria estatal (cuadra 42). Cabe mencionar que en otro de los costados (cuadra 27) se ubican casas; una de ellas de dos pisos (distinta a las construcciones del pueblo que casi siempre son de un piso), la otra pertenece a una de las familias más antiguas del pueblo y otra a un maestro que ya no vive en Holcá. También en contra esquina de la casa de dos pisos (cuadra 28) se halla un molino al que muchos pobladores acuden para moler su maíz y hacer sus tortillas a mano o para comprar tortillas hechas con máquina en este mismo establecimiento. Por la calle que separa al molino de la casa de dos pisos (calle 18) se sitúa el registro civil y continuando se puede llegar al campo de beisbol que está por la cuadra 15 y que queda cerca de un comedor particular al que acuden muchos niños y jóvenes del pueblo.

Regresando al parque sobre la carretera rumbo a Mérida se encuentra el panteón que colinda con la escuela estatal y llegando a la calle 26 al fondo en la cuadra 8 se localiza un cenote llamado Chihuam que pertenece a una familia del pueblo y al que acude turismo de vez en cuando. Regresando por esa misma calle 26 siguiendo la carretera hacia Mérida se descubre una torre de comunicación y más alejada aún se observa la secundaria del pueblo a la que asisten la mayoría de los adolescentes de Holcá.

En la otra mitad del pueblo está el camino a Sotuta por el que se puede llegar a varias milpas que están al final del pueblo. En esta mitad, sobre la carretera, en la cuadra 51 se sitúa el Centro de Salud de la Secretaría de Salud. A este lugar acuden mucho los lugareños por los programas que llegan desde el gobierno como Oportunidades. Las personas encargadas de este lugar son un médico/médica pasante que llegan desde la UNAM, una enfermera de base y otras enfermeras que están

haciendo su servicio. Cabe señalar que ninguna de estas personas pertenece a Holcá, las enfermeras son de pueblos cercanos a Mérida y los médicos pasantes provienen del D.F.

Prosiguiendo por la carretera rumbo a Mérida, se encuentra una iglesia cristiana en la cuadra 52 o 53 y en la cuadra 62 o 61 hay otra que es la más grande y a la que va más gente. Junto a esta última iglesia vive el pastor que es de Holcá. La otra iglesia cristiana que hay se ubica en la cuadra 9 o 10 y parece que es de reciente formación a comparación de las anteriores.

Ubicándonos en la calle 23 llegando a la cuadra 45 se topa con la primaria federal y junto a ésta se percibe un campo muy grande que se ocupa para construir el tablado en la época de la fiesta la cual se realiza en marzo. Es interesante notar que en este terreno se observa un hoyo grande en donde se acostumbraba sembrar una ceiba que quedaba en el centro del tablado como reminiscencia de las costumbres mayas. Siguiendo por la carretera y pasando la cuadra 45 se sitúa el que alguna vez fue albergue (donde se alojaban niños locales y niños de comunidades lejanas donde no había escuelas) pero que ahora sirve como comedor. Muchos pobladores dicen que el albergue se quitó porque la mayoría de los niños que acudían a la escuela primaria de Holcá, provenientes de rancherías, dejaron de ir. Las escuelas llegaron a sus comunidades y entonces ya no necesitaban hacer uso del albergue.

Finalmente, es importante mencionar que en Holcá hay muchas milpas que se localizan en las orillas del pueblo. También cabe destacar que las casas de concreto se encuentran en el centro del pueblo y a lo largo de la carretera, mientras que las casas tradicionales mayas, las ovaladas con techo de guano, se sitúan en las orillas del pueblo cerca de las milpas. Casi todas las casas conservan dos espacios esenciales; en donde se duerme y se cocina. También hay espacio para el baño y casi todas las casas cuentan

con un solar donde algunas veces hay árboles frutales y/o animales de casa como gallinas, pavos y cochinos.

Holcá y su población

Según las *Estimaciones realizadas a partir del XII Censo General de Población y Vivienda 2000* realizado por el Centro Regional de Información y Documentación del Pueblo Maya, CRISPM, Yucatán, Holcá cuenta con una población de 1.904 habitantes de los cuales el 65% de la población indígena tiene el maya como primera lengua. Sin embargo, aunque muchos jóvenes conocen y hablan el maya, la mayoría niegan hablarlo y esto se refuerza con las actitudes lingüísticas que se crean desde la escuela como se verá en este trabajo de tesis.

En cuanto a la religión, según estas estimaciones, el 76% de la población es católica. La segunda religión más importante es la cristiana como se observa por las iglesias que se encuentran en el pueblo. No tuve información de habitantes mormones o de otra religión.

Con lo que respecta a la educación, de la población de 6 a 14 años el 95 % asiste a la escuela, de la población de 15 a 17 años el 54% y de 18 a 24 años sólo el 11%. Ahora bien, 193 habitantes están sin instrucción, 482 con primaria incompleta 196 primaria completa, 75 secundaria incompleta 188 secundaria completa y 41 cuentan con educación media superior o superior. Es importante aclarar que la gran mayoría de la población sabe leer pero los ancianos; por ejemplo, aunque pronuncian las palabras escritas les cuesta mucho trabajo entender lo que leen. En los caso en que se involucra la lectura, como en cosas legales o relacionadas con los programas de gobierno, los ancianos y hasta los adultos se apoyan mucho en los jóvenes quienes les explican lo que se tiene que hacer para todos los trámites.

Según esta estimación, las ocupaciones en las que se desempeña la población se dividen de la siguiente manera. Un 53% de la población se dedica a la rama de ocupación primaria, un 15% a la secundaria y un 28% a la terciaria. Es decir, la mitad de la población se dedica a la agricultura, ganadería, caza y aprovechamiento forestal, le sigue la ocupación minera, eléctrica de construcción e industria manufacturera y la última es la ocupación que tiene que ver con el comercio, servicios y gobierno. Sin embargo, lo que yo observé es que la mayoría de la población se dedica al comercio. En casi todas las familias hay alguien que vende un producto a alguien de la misma comunidad por lo que el comercio es prácticamente local. Esto lo advertí en las mujeres que venden comida que ellas preparan o frutos que cosechan de sus solares. Así se vende, mayoritariamente, comida tradicional como la cochinita, panuchos, salbutes, etc. china, ciruela, pitaya, etc. También se vende maíz que se siembra y cosecha en el pueblo pero que también es de autoconsumo de cada familia. Por otro lado, los hombres se dedican a la milpa pero también hacen cualquier trabajo que les ofrezcan como componer una casa, arreglar una máquina, hacer carbón para luego vender, etc. Otros hombres también se dedican a los “tricis” que es un medio de transporte local. Finalmente están los que se dedican al transporte foráneo y los maestros que son la minoría en la comunidad. Como se ve la gente no se dedica a una única y exclusiva ocupación, se va diversificando, dependiendo de sus necesidades

También en esta estimación se contemplan los servicios con los que cuentan los habitantes en sus casas. Así 82% de las casas cuentan con cocina con leña, carbón o petróleo. Es primordial mencionar que este lugar de la casa es uno de los más importantes ya que aquí se lleva a cabo la mayor parte de la convivencia familiar y además es un lugar que todavía conserva tradiciones mayas por la manera de preparar los alimentos, el nombrar las cosas, etc. Prosiguiendo con los datos de la estimación, 83%

de las casas tiene agua entubada, 21% drenaje, 95% electricidad y sin agua drenaje ni electricidad un 1%. Así, la mayoría de la población cuenta con luz y agua pero ésta última es escasa en época de secas (marzo-abril) y tienen que usar el agua de pozo con el que cuentan muchas casas.

Breve historia de Holcá

De acuerdo con el archivo histórico de localidades del INEGI, Holcá se considera como finca a partir del censo de 1900; para 1910 Holcá ya era reconocido como pueblo pero a partir del censo de 1990 a la fecha su clasificación es indefinida. Por otro lado, la escritura del nombre del pueblo ha sufrido varios cambios; de 1900 a 1921 el nombre era Holka, de 1921 a 1930 se conserva Holca, pero después cambia a Holcah hasta 1980 cuando vuelve a cambiar y se le vuelve a poner Holca. Esto se puede deber básicamente a que el nombre del pueblo es maya, según los mismos habitantes del pueblo, y que no se contaba con una escritura de esta lengua y mucho menos oficial.

Ahora bien los datos históricos de la comunidad los rastree a partir de lo que los mismos pobladores me contaban. Según muchos habitantes, Holcá significa hoyo de abejas; jool* en maya significa hoyo y kaab* abeja. Se dice que en este lugar había muchas abejas, que hacían sus panales en las rocas calizas que abundan en ese lugar, y producían miel que es uno de los productos que más se dan en Yucatán.

Según los pobladores Holcá era una rancharía que se debe haber formado a finales del siglo XIX y principios del XX. Se dice que se estableció debido a una escuela e iglesia que se construyeron ahí. También se dice que las familias que llegaron a Holcá buscaban ese lugar por la miel y el agua que sacaban de un pozo del cual todavía quedan vestigios en la plaza del pueblo. Además mucha gente buscó ese lugar para establecerse por el camino que pasaba por ahí el cual era importante puesto que

* Escritura tomada del *Diccionario Básico, maya-español* de Fidencio Briceño, *et. al.*

* *Ibidem.*

llevaba a Valladolid, otra ciudad muy importante de Yucatán. Posteriormente ese camino se convirtió en carretera y para los años 30 se pavimentó el camino. Al parecer el camino que lleva a Sotuta no existía en ese entonces y se cuenta que se tenía que llegar a caballo por unas veredas que estaban muy peligrosas.

La formación de la iglesia coincide con la llegada de los jesuitas a Yucatán. A principio del siglo XX muchas iglesias yucatecas estaban a cielo abierto y fue hasta después que se construyeron las estructuras completas del atrio de la iglesia. En el caso de Holcá, la iglesia se acabó de construir en 1942 pero considero que el espacio religioso (a cielo abierto) ya existía puesto que hubo una época en la que se hicieron casamientos masivos para las parejas que son los hijos de los primeros habitantes del pueblo.

Por las pláticas con los pobladores y por la fecha de formación de la comunidad deduzco que Holcá no participó en la guerra de castas y que de hecho si hubiera podido haber una influencia de ciudades como Sotuta y Valladolid, que fueron lugares muy importantes para el desarrollo de este episodio histórico, no se hubiera podido llevar a cabo por la distancia y las vías de comunicación en el caso de Sotuta.

Holcá es un pueblo milpero más que henequenero y no hay trazas de que se haya establecido una hacienda en ese lugar. Hay una historia de uno de los primeros pobladores de Holcá que llegó huyendo de un patrón al que le trabajaba en una hacienda porque lo trataba muy mal, lo trataba como esclavo.

CAPÍTULO 2

Nivel I. De la enunciación a las formaciones imaginarias y los discursos dominantes

En este capítulo pretendo hacer el análisis del primer nivel que parte de la enunciación contenida en diálogos para luego observar las implicaturas que se derivan de éstos. Posteriormente trataré de ubicar las formaciones imaginarias y de ahí obtener las que son dominantes y que crean un tipo de discurso.

Así, abordo el primer nivel de análisis a través del estudio de ocho diálogos. Los tres primeros se grabaron en la escuela primaria estatal del pueblo. Los cinco últimos se grabaron en distintos momentos con la familia en la que voy a centrar mi estudio. Cabe señalar que los nombres de todos los integrantes no son los reales y que la selección de los diálogos fue de manera espontánea. La familia a la que me refiero, está constituida por la abuela, a quien nombro la Señora, el hijo de la abuela llamado Beto y su esposa que es Marta. Beto tiene una hermana que es Conchis. Ahora bien Beto y Marta tienen tres hijas y un hijo, las hijas se llaman Esmeralda, Vero y Cecilia; el hijo es Pablo. Es importante mencionar que estas cuatro personas fueron a las escuelas del pueblo y Esmeralda tiene el grado más alto pues acabó el bachillerato. Además Esmeralda es la que desde nuestro primer encuentro negó hablar maya y se mostró indiferente hacia esta lengua.

Las transcripciones de las grabaciones se hicieron tal cual se escuchaba el español en el habla espontánea. Así por ejemplo, transcribo “ose” como se escucha en lugar de “osea”. En cuanto a la transcripción del maya, (a partir de este capítulo y de los siguientes en donde aparezca el maya) ésta se hizo con la ayuda del lingüista, especialista en maya, Lenin Noh. Las traducciones fueron aproximadas guiadas por el contexto y se escribieron entre corchetes mientras que algunas explicaciones se pusieron entre paréntesis. Se reconstruyeron rasgos fonológicos a partir de la situación de diálogo

y conocimiento lingüístico. Por otro lado, los sonidos que no se realizaron en el habla no se incluyeron en la transcripción; por ejemplo, se registra in ka'aj wene' en lugar de nin ka'aj wenel. En las partes donde no se entiende lo que dicen los hablantes, tanto en maya como en español, utilicé signos de interrogación ????? Finalmente, divido los diálogos en líneas que enumero para hacer más ágil el seguimiento del análisis posterior.

DIÁLOGO 1

Antecedente: en la escuela hablamos sobre otras comunidades en donde, según el director, hablan más maya y donde el maya se vuelve un problema porque no pueden entender a los padres de familia ni a los niños. Esto se debe a que ni él ni los demás maestros hablan maya. En un momento le pregunto sobre su visión del maya en la escuela de Holcá

Director: Acá pues hablan los dos ¿sí? Ose si tú jalas una madre de familia dice yo hablo maya tal vez mi hijo entiende la maya habla maya pero también habla español osea no hay no tenemos nosotros la problemática en el aula, así que por ejemplo vea un maestro y le diga sabes qué yo no puedo trabajar con este niño porque es 100% maya no ya es muy difícil ¿no?

Yo: ¿Pero los niños sí hablan maya?

Director: Hay unos que sí

Yo: Todavía hay algunos que sí

Director: sí

Yo: porque ya son minoría ¿verdad? Ya casi

Director: Ya van ya van disminuyendo te puedo asegurar que el segundo grado encontrarás tal vez uno pero en sexto que esos son los más grandes ya sí dos o tres no osea no hablan la mayoría habla pero por qué pues por como va creciendo esto va teniendo más comunicaciones y todo pues también el padre de familia va va dejando de hablarlo ¿no? lo habla allá pero con sus abuelos con sus padres ya no con el niño ya el idioma se va perdiendo ¿no? se va perdiendo entonces este acá sí vas a encontrar niños incluso yo hablo uno de sexto te habla en maya osea lo que tú le preguntes contéstamelo en maya te habla maya pero no este también te habla español y el maestro osea cuando nosotros cuando escuchamos maya deja de estar hablando así porque no sabes si te está insultando no sabes si te está diciendo una grosería no sé ¿no?

Yo: Sí

Director: Algunas que otras palabras sí entendemos ¿no? pues después te estás andando en las escuelas pues ya escuchas algunas palabras

Cuando el director señala que los niños hablan tanto maya como español y que no hay una problemática en el aula, (línea 1 y 3) sugiere o implica en principio una relación entre el maya y el español pero desigual. Se insinúa que el maya es problema por el simple hecho de hablarlo pero que se puede salvar siempre y cuando exista el español y que el niño no sea 100% maya (línea 4). Se implica entonces que el maya por sí mismo se ubica dentro de un conjunto negativo, de problema como si fuera un

estorbo. Sin embargo puede perder esa carga negativa si va acompañado por el español que le da una razón de ser al maya.

En la segunda parte, de la línea 16 a la 20, hay varios puntos importantes que analizar. En principio se observa una relación de autoridad; es decir, yo como director le puedo hablar a un niño y él hace lo que yo le pida. Esto sugiere que sólo la autoridad puede permitir que el maya se hable en ciertos momentos controlados, implicando que únicamente con una cierta anuencia se le da voz y cabida al maya. Esto se refuerza cuando el director dice que al escuchar maya fuera de su consentimiento se sanciona: “deja de estar hablando así”. De este hecho se desprende que al estar presente el maestro los niños deben dejar de hablar maya a menos que se les permita de manera explícita. Esto implica que la figura de autoridad determina el uso del maya pues decide cuándo sí y cuándo no hablarlo. Pero además de la sanción también hay una calificación de la lengua vista como grosería. La valoración se da en función de que yo, como autoridad, domino el saber y si no sé lo que me dices entonces lo niego, lo margino. Por tanto, se ubica al maya en un paradigma de lo negativo, de lo grosero, insinuando que ofende, es como si el director dijera: “me ofende cuando hablas así, no hables”. En este sentido se le impone un silencio, se enmudece.

Es así que la formación imaginaria del referente; es decir, del maya, se ubica en un paradigma negativo, grosero y problemático pero que existe o se le da validez en función de la autoridad o la presencia del español. No se otorga una autoridad al maya, que tenga voz y presencia por sí mismo, está condicionado y demasiado regulado o constreñido.

DIÁLOGO 2

Antecedente: en la escuela una maestra me comenta sobre los maestros que dan clases a niños que hablan maya

Maestra: Por eso como le estaba comentando que hasta les toman les hacen tomar cursos a los maestros en maya para que puedan dar clases

- Yo:** Sí ha de estar bien difícil cómo les das clases
Director: Está re difícil ¿no?
5 **Maestra:** Pues para los maestros que no saben que no saben maya pues
Yo: Bueno sí habrá algunos bilingües
Maestra: Yo entiendo la maya pero no lo puedo no lo puedo hablar
(interrupción)
Yo: Tulte pero entonces tú sí entiendes maya
Maestra: Sí
10 **Yo:** De pero nada más oído no lo puedes hablar
Maestra: No no podría hacer mis oraciones no sé pero sí lo entiendo
Director: La escritura ¿verdad? Está muy complicada
Maestra: Aja

En este diálogo se hace referencia a la dificultad que debe ser para los maestros enseñar a los niños que hablan sólo maya. Sin embargo, la maestra matiza diciendo que para los docentes que hablan maya no se presentaría ninguna complicación (línea 5). Así se implica que hay maestros que pueden hablar maya, y luego entonces por qué se habla tanto de un problema si hay maestros bilingües o cursos para remediar la falta de conocimiento del maya. Es muy probable que la repuesta esté en una peculiaridad introducida por la maestra cuando habla de su caso. Ella dice que puede entender el maya pero no lo puede hablar (línea 7), lo que plantea una pregunta: ¿una persona que puede entender una lengua no la puede producir? Se podría pensar que en un primer acercamiento hacia la lengua extranjera o segunda lengua todavía no se puede producir. Pero es raro que el proceso de aprendizaje se quede sólo en la comprensión sin llegar a la producción y aún más raro si se trata de un lugar donde la lengua se escucha frecuentemente de manera natural, cotidiana. Se puede intuir entonces que el impedimento más que lingüístico es social.

Al sólo entender la lengua pero no hablarla se marca un distanciamiento, una diferencia entre la persona que sólo la oye pero no la pronuncia, no la nombra y la que sí la habla. Esto implica que el sujeto se ubica en una posición pasiva, casi de contemplación, pero no de acción para poder usar el maya. Esta referencia al “no puedo”, se refiere más bien a la negación del maya. Con esto el sujeto no se ubica como

hablante de maya, se aleja y nunca asume la posición de emisor, del que se define como “yo” en el acto comunicativo. Por otro lado, la repetición constante de dos verbos; poder y saber “no lo puedo no lo puedo hablar” (línea 5) y "no podría hacer mis oraciones no sé” (línea 11) pueden también implicar que la maestra trata de convencerse de estar realmente inhabilitada para hablar maya o y que esta repetición es la que le impide hablarlo. Pienso por ejemplo en un niño al que le repiten constantemente que no puede aprender, que es un tonto pero que en realidad no hay ningún impedimento físico o de coeficiencia intelectual que se lo impida. Más bien pareciera que le repitieron tanto al niño que no puede que él lo asume y lo actúa y entonces realmente no puede aprender.

Como consecuencia, la formación imaginaria que surge de este texto acerca del maya es que se percibe como una lengua no hablable. Es decir, como lengua está para ser escuchada pero no hablada. Una vez más se le niega la posibilidad de tener voz, sonido, representación como lengua activa lista para explicar cualquier cosa del contexto, lista incluso para competir o coexistir con la lengua de dominio que es el español. En esta formación imaginaria se ubica al maya en un lugar pasivo; sólo entendida pero no hablada.

DIÁLOGO 3

Antecedente: esta plática se da en la escuela con una niña de primer grado mientras la maestra se ocupa de otros niños

Yo: ¿Tú hablas maya?

Niña: ¿Eh?

Yo: ¿Hablas maya?

Niña: No

5 **Yo:** ¿Nada nada nada?

Niña: ¿Y usted?

Yo: Poquito sé decir tux ka bin [a dónde vas] bix a...[falsa entrada]

Niña: Igual yo

Yo: Y si yo te digo tux ka bin [a dónde vas] ¿qué me dices tú?

10 **Niña:** Tin bin jana' [voy a comer] *

Yo: ¿Tin kin jana? (la niña está muerta de la risa) y cómo se dice cómo te llamas (silencio) ¿ese quién sabe?

Niña: Mi hermano lo sabe tiene su libro como él estudia en la secundaria más sabe

* La niña actúa una respuesta a la distancia pues sube el volumen de su voz. Esto sugiere que tiene una competencia en el uso del maya pues sabe utilizarlo en un contexto real de habla.

- Yo:** ¿Ah sí? ¿tiene su libro de maya?
- 15 **Niña:** Mother father no sé mamá papá no sé y también un poquito sé no mucho mucho
Yo: ¿También poquito? ¿no sabes mucho? ¿quién te habla en maya?
Niña: mm
Yo: ¿Quién te habla
Niña: Mi abuelo
- 20 **Yo:** ¿Tu abuelo te habla en maya?
Niña: Mi abuela mi mamá
Yo: ¡Ah! También pero¿ tú no lo hablas?
Niña: No lo hablo porque no sé qué es si es (interrupción de la maestra)
 (...)
Yo: bix a k'aaba [cómo te llamas] qué es bix a káaba ¿bix a k'aaba? *
- 25 **Niña:** Deyani
Yo: ¡Ah! Deyani bix a k'aaba y si yo in ka'aj [falsa entrada] ¿in ka'aj wene' [voy a dormir]?
Niña: ?????
Yo: No sé yo sé in ka'aj wene' [voy a dormir] me voy a bañar voy a bañar ¿no? in ka'aj wene' in ka'aj
 ichki' [voy a bañarme]
- 30 **Niña:** Te vas a bañar (se ríe)
Yo: ¿Sí? ¿Eso quiere decir in ka'aj ichki' [voy a bañarme]? ¡Ah! No me acordaba

Este diálogo es muy interesante por las repuestas de la niña. Cuando se le interroga si habla maya, la pregunta que da como respuesta puede sugerir que no entendió mi pregunta o que se le hace rara al grado de tener que corroborar lo que escuchó (líneas 1 a 4). Esto se ve reforzado cuando le vuelvo a preguntar y contesta preguntando “¿y usted?” (línea 6), como esperando que a partir de mi respuesta ella pudiera decir algo. Al momento de afirmar que hablo poco maya la niña se suma y responde “igual yo” (líneas 7 y 8). Esto implica que mientras yo acepte que hablo maya ella lo puede aceptar. La niña explora el terreno, cuidándose de aceptar, frente a mí, que sabe maya. Ante la pregunta explícita la niña se va con mucha cautela. Sin embargo, cuando le pregunto “tux ka bin” me responde sin dudarle “tin bin jana” (líneas 9 y 10). Esto implica en principio que la niña puede hablar maya corroborado incluso por la manera de responder con un tono particular, actuando la respuesta. No obstante, ella no se percibe como una autoridad en el maya puesto que reacciona como si yo supiera más que ella, esperando mi valoración. Evidentemente ella sabe más maya que yo y esto se

* Es probable que la niña no me entendiera muy bien porque pronunciaba la pregunta poniendo el acento en bix á k'aaba en lugar de ponerlo en k'áaba

evidencia cuando le pregunto su nombre en maya y me responde igual sin dudar (líneas 24 y 25) y cuando me dice que quiere decir in ka'aj ichki' (líneas 28 a 30).

Sin embargo, de la línea 11 a la 15 es muy interesante analizar la reacción de la niña. En principio es interesante observar que la niña responde en maya sólo cuando le pregunto en maya, mientras que cuando le pregunto en español cómo se dice algo en maya guarda silencio. Aquí se implica que hay una disociación de las lenguas, se plantea que las dos no pueden convivir al mismo tiempo sino una en su espacio y la otra en el suyo, no tienen el mismo espacio están separadas aunque en la cotidianidad de la niña coexisten puesto que casi toda su familia le habla en maya. Por otro lado, la niña introduce el ámbito de la escuela y el saber. Para ella su hermano sabe más porque va en grados más avanzados que ella (secundaria) pero además porque tiene un libro. Esto implica que el saber lo percibe en función del grado que lleves en la escuela pero también en función de que exista algo escrito, poniendo en desventaja al maya que es oral. Así se observa que la escuela es la rectora que determina quién sabe y quién no, quién sabe maya y quién no. Pero además la niña mezcla el maya con el inglés implicando que las dos son la misma cosa, que no son tan extrañas entre ellas al grado de confundirlas. Esta idea es muy común entre muchos hablantes de maya, puesto que se hace una relación entre la lengua indígena y el inglés por ciertos sonidos que son similares como miis [gato] con miss o kaax [gallina] con cash. Pero eso es todo, son lenguas profundamente distintas. Esta relación se puede deber a que el inglés es la otra lengua que se acepta en la escuela, es la que tiene libro y se estudia hasta la secundaria según lo que comenta la niña. Es decir, el inglés es la única lengua que en las escuelas se le da validez igual que al español. Al implicarse una semejanza entre las lenguas es como si se trata de dar cabida al maya dentro del discurso escolar aunque nada más sea de idea y no de hecho.

Finalmente el pensamiento que expresa la niña cuando dice “no lo hablo [el maya] porque no sé qué es” (línea 23) es el más interesante puesto que plantea la pregunta ¿qué es el maya? Qué es lo que le da su razón de ser, de existencia, “no lo hablo, no lo sé, no sé qué es” Al decir esto, se implica una negación total de la lengua, como si dijera: “no sé cuál es la esencia de la lengua”. Se podría decir el maya es una lengua, el maya es similar al inglés, el maya simplemente es maya, no necesita de ningún permiso para existir. Pero, a partir de lo que dice la niña, se percibe que el maya no tiene ningún significado, aunque de hecho al momento en que ella lo habla y lo entiende está lleno de significados. Esto implica entonces que el maya no puede ser significado por medio del español sino que sólo se encuentra su significado en el mismo maya.

Entonces, la formación imaginaria en este caso ubica al maya en el mismo papel que el inglés; el maya es como el inglés. Esto contrasta con la relación entre el maya y el español. Cada uno tiene espacios bien definidos y separados; el maya se habla sólo con maya y el español sólo con español. Pero además el maya supone una carencia de significado que obviamente no se refiere a una significación lingüística, a una referencia al sistema de la lengua maya. Probablemente se trate de una referencia a la falta de significado dentro del contexto social.

DIÁLOGO 4

Antecedente: se realiza en la casa de la Señora en donde sus nietas están en la recámara y nosotros en la cocina y sólo se acercan esporádicamente, casi siempre a petición de su abuela que les manda a hacer cosas, las manda a que la ayuden

Yo: ¿Y cómo se dice tortillas en maya?

Señora: Bin u man waj [fueron a comprar tortillas] *

Yo: ¿Binomawa?

Señora: Bin u man waj ty'a' uk' najo'on [fueron a comprar tortillas para que desayunemos]

5 **Yo:** Binomawa

Señora: Ja [sí]

Yo: Tortillas

* La Señora me dice la palabra en un contexto que se relaciona con una situación anterior en la que alguien fue a comprar tortillas

- Señora:** Sí
Yo: Y ayer nos dijeron que
(interrupción)
- 10 **Yo:** Que en Valladolid decían a ver si usted sabe (...)
Señora: De otra maya en Valladolid de otra maya
Yo: ¿Sí?
Señora: Más maya
Yo: ¿Más maya todavía?
- 15 **Señora:** Pero maya maya buena
Yo: Y el de aquí
Señora: Que vayas en Kankanchen si quieres ir cons con con esa si te dan permiso por [mi hijo] te llevas
a [Vero] o [Esmeralda] eso sí es maya con Petronila
Yo: ¿Con Petronila? ¿Allá en Valladolid?
- 20 **Señora:** No aquí en k'ankanchen
Yo: ¿Kankanchen?
Señora: Mm Aquí en monte puro monte en Valladolid también es otra maya
Yo: ¿Y el de aquí qué cuál es?
Señora: Aquí está echado a perder porque venimos no sabemos español la maya también muchos no está
25 bien dicho por ejemplo nosotros como somos nos regalaron a a una tía de tiene pues no nos
enseñó hablar sólo trabajo nos enseñó
[...]
Yo: Pero nos dijeron que en Valladolid decían llamba baj a wiit (debería ser jan baj a wiit [siéntate])
Señora: ¿Ta jana'? [¿comiste?] (refiriéndose a la cochinita que estábamos comiendo) pero está feo a mí
no me gusta
- 30 **Yo:** ¿Qué es eso?
Señora: ¿Jana'? naka naka baj a wiit naka jana' [¿comer? Entiéndelo entiéndelo siéntate entiende comer]
¿quién te lo dijo acá?
Yo: Este
Señora: ¿En dónde?
- 35 **Yo:** Lorena Lorena y Conchis
Señora: Ahjj
Queta: La que vende las carnitas la que vende ese
Señora: Tu'ux ty'a' [Vero] yan u bisik ti'a maama' ts'ate' u ts'ik bi' [dónde está [Vero] tienes que
llevárselo a tu mamá dale su deshebrado] (Hablándole a una de sus nietas que le lleve de la
40 cochinita deshebrada que estábamos comiendo)
Esmeralda: Mira tortillas (a su abuela)
Queta: Gracias
Señora: Pero teeche yan a ts'ae' ts'ik bi' chokoj yan a bisik ti' a maama' [pero tú le vas a dar deshebrado
caliente tienes que llevarlo/se lo vas a llevar a tu mamá] (a su nieta)
- 45 **Esmeralda:** Sí a lo llevo
Señora: ¡Ah! Ko'oten tu machajé [ven se lo agarras a tu mamá/ para que se lo agarres a tu mamá] (a su
nieta) jatch así es (a nosotras)
Yo: ¿Así dicen?
Señora: Léelo pa que todo lo que tienes hecho léelo pa que yo lo escucho (refiriéndose a mis anotaciones
50 en maya)
Yo: Jamba
Señora: Porque hay
Yo: Es jamban baj a wiit (debería ser jan baj a wiit, [siéntate] se confunden sonidos)
Señora: ¿mm?
- 55 **Yo:** Jamban baj a wiit ¿ese no? o también nos dijeron
Señora: Sí sí
Yo: Que decían yan shekt a ba' (debería ser jan shekt a ba', [siéntate/desparrama tu cosa (literal)]se
confunden sonidos)

* Hay una confusión en esta respuesta puesto que la Señora me está diciendo sobre el significado de jana' [comer] y de baj a wiit [siéntate]. Esto se debe al contexto anterior en el que ella dice ta jana' y luego yo pregunto ¿qué es eso?. Sin embargo, yo me refería a la pregunta inicial relacionada con baj a wiit y como no entendía lo que la Señora me dijo después en maya, para mí era claro que le preguntaba por el significado de sentarse.

- Señora:** Ja kun kins a ba' [sí, siéntate]
- 60 **Yo:** ¿kun kins a ba'?
- Señora:** Ka'ape'el máalo' ky'alo' bixa pero ka'ape'el ky'ala [las dos están bien así es como se dice pero de dos maneras se dice] * ¿cómo dijo?
- Yo:** Yan shek ta ba'
- Señora:** Ja beyo' bey ky'alaló [sí así es así se dice]
- 65 **Yo:** Beya qué es bey ky'alalo
- Señora:** Así se dice en castellano así se dice está bien dicho
- Yo:** Mm
- Señora:** Pero aquí aquí se echó a perder cuéntamelo otra vez
- Yo:** Yamba baja güit yamba baja güit ¿no?
- 70 **Señora:** Etá mal
- Queta:** Jambá ¿no?
- Yo:** ¡Ah! Sí jamban
- Queta:** jamba baja güit
- Señora:** Ma' ma' tu pronunciar máalo' beta'abi' bix a waik [No no pronuncia bien hazlo así como te digo]
- 75 **Queta:** Jambao es jambao ¿no?
- Señora:** Ma' máalo' ta waik be'ora'e, p'aat a waik, jaach beyo' be'ora' kin waik teecha': "jan baj a wiit" [Ahora no lo estás diciendo bien, espera para decirlo como es en verdad, ahora te lo digo: "siéntate"]
- 80 **Queta:** Jan baj a wiit
- Señora:** Ja leto' nokuk [sí eso es grande] (refiriéndose a que se pronunció bien)
- Yo:** Jan baj a wiit
- Señora:** Beyo' ts'iimio' "jan baj a wiit" [así es como el caballo, "siéntate"] *
- Yo, Queta:** Jan baj a wiit
- 85 **Señora:** ku...ku... (falsas entradas)
- Yo, Queta:** Jan baj a wiit
- Señora:** Tu pronunciar m'aalo', [pronuncia bien]este vamos a lavar tu plato o así vamos a echar tu pibil cochinita ¿cómo lo ves?
- Queta:** Así
- 90 **Señora:** Mm
- Queta:** Es que me voy a hacer un taco
- Señora:** ¿Sólo un taco? Pus hazlo
- Yo:** Jan baj a wiit jan y ¿eso qué es?
- Señora:** Jan...(falsa entrada) ma' ka jana' [no comes mucho]
- 95 **Yo:** Jan baj a wiit
- Señora:** Mm etá bien etá bien etá bien pero dónde está la cabeza abelita (no encuentra el nudo para desamarrar la bolsa que tenía la cochinita pibil)
- Queta:** Es que hay otra bolsa adentro
- Señora:** Mm así es asíentalo haz tu taco yo...
- 100 **Queta:** ¿Le paso un plato?
- Señora:** Mm hazlo como tú gusta mj también bueno
- Queta:** ¿Le paso un plato para usted?
- Señora:** Sí me das agua para que yo lavo mi mano yo soy de otra forma viví porque necesito mis nietas tabien tabien en que vayas en Valladolid pero hay que está mal
- 105 **Yo:** ¿Hay que está mal?
- Señora:** Lo que lo que lo que primera vez porque no suena bien porque el español nos echó a perder nosotros porque hay que decimos etá mal pero ya después me me acomodo lo digo como debe ser
- Yo:** Mj
- 110 **Señora:** Bueno
- Yo:** Y por ejemplo si yo le pregunto ba'ax ka beetik [qué haces]
- Señora:** En castellano ba'ax ka meentik etá bien ¿qué haces?

* La Señora se está refiriendo a dos maneras distintas de invitar a alguien para que se siente: "jan shekt a ba'" y "kun kins a ba'".

* La relación que se hace entre la idea del caballo y la expresión de sentarse (jan baj a wiit) probablemente es cultural pero no se pudo encontrar una equivalencia que explicara esta analogía

- Yo:** ¿Y yo le puedo contestar in ka'aj wené [voy a dormir]?
- Señora:** Ba'ax ka meentik be'ora' kin waik teecha' [qué haces, ahora te lo digo]
- 115 **Yo:** In ka'aj wené
- Señora:** Tas u lu'uko' le waajo' [trae su leek (donde ponen las tortillas) las tortillas] [Vero, Vero, Vero] (le grita a su nieta) ti ma tyuko' [no lo escuchó]
- Yo:** No oye
- Señora:** No oye, [Vero] (le grita) trae la neverita de la tortilla
- 120 **Vero:** ¿Qué?
- Señora:** Trae la neverita de la tortilla
- Vero:** La nevera (a su hermana)
- [...]
- Señora:** In ka'aj p'atkeno' (contracción de p'atiken lelo') bistio' (contracción de bisik ti' lelo') le kiisno' (contracción de kisino') ma' tu jaantik pa'ap [voy a dejar eso, cabrón no come chile]
- 125 (refiriéndose a la comida que iba a dejar y que probablemente se la iba a dar a su perro pero no comía chile)
- Esmeralda:** Mk mk
- Señora:** Yaan jaantik iik [tiene que comer chile]
- Esmeralda:** ¿Con todo y eso?
- 130 **Señora:** Pat' in chaik jun xeetyo' (contracción de xee't lelo') je'elo' ch'ae' pat' in chaik jun piit iik je'ela' jun ts'iitikyey' (contracción de ts'iitiklej) ma' tu jantko' je'elo' je'elo' il a wil bix a bisik le ts'iikbilo' ts'aten le ka'a péj'e le nailo chichano' [deja agarro un pedazo, (se refiere a la comida que su nieta está guardando para llevarla a su mamá) ahí está agarralo, deja agarro un poquito de chile, ahí está, un deshebrado no lo come, mira tu mirar como lo vas a llevar/ fíjate cómo lo vas a
- 135 llevar ese deshebrado, dame dos bolsitas (para guardar la comida)]
- Yo:** ¿Y está bien dicho jach taj choko' k'in? [está muy caliente el sol]
- Señora:** Ah ta bien
- Yo:** ¿sí? Es
- Señora:** Pero ka'ape' xan ya'ala' seen choko' k'in [pero de dos formas también se dice “está muy
- 140 caliente el sol”]
- Esmeralda:** Ahí se va esa (hablándole a su abuela y refiriéndose a algo que están guardando de la comida y se está cayendo)
- Yo:** Choko k'in
- Señora:** mm
- 145 **Queta:** Choko kin ?????
- Señora:** Jay p'ée'l yaan teecha' beya' [cuántas bolsas tienes tú así] (a Esmeralda)
- Esmeralda:** Uno es el último
- Yo:** Jach taj choko k'in
- Queta:** Está muy fuerte el sol
- 150 **Yo:** Sí jach taj choko k'in
- Señora:** Ellas (parece que se refiere a sus nietas o nieta) no lo Petronila sabe muy bonito la maya (hablándole a su nieta)
- Esmeralda:** mm
- Señora:** Eso le digo si quieres ir a pasear con ellos en no no no te caigas burro (refiriéndose a algo de la
- 155 comida que se le está cayendo) aquí lo meto gracias (a su nieta que le ayuda) así es (a nosotras)
- Yo:** ¿Y sus papás hablaban español [Señora]?
- Señora:** mm ¿mi papá?
- Yo:** Mj
- Señora:** No sabe no entiende para nada
- 160 **Yo:** Pero no lo no lo necesitaban todo mundo hablaba maya
- Señora:** Sí... ya... (refiriéndose a lo que está haciendo, guardando comida) sí...
- Yo:** ¿Qué tal está? (preguntando a Queta sobre la cochinita)
- Queta:** Muy bueno
- Señora:** Está rico
- 165 **Yo:** ¿Usted no va a comer [Señora]?
- Señora:** Sí vamos a comer ya ya te lo di pa que lo pruebes si te gusta
- Yo:** Sí sí me gustó
- Señora:** Que [Beto] que lo va a hacer como lo hace [Conchis] hija lleva su comida de tu mamá (a una de sus nieta)
- 170 **Vero:** Aitá (refiriéndose a algo que lleva y le da a su abuela)

Señora: Llévelo en tu casa pa que comas

Vero: Lo comieron los pájaros ????? voabucar ?????

Señora: Esa porquería cinco pesos (a nosotras, nos comenta sobre lo que le acaba de dar Vero)

Yo: Mhmh

175 **Queta:** ¿cinco pesos?

Señora: Cinco pesos las gallinas lo comen lo corto a la mitad y lo doy a ellos

Yo: ¡híjole!

Señora: Sí

Yo: Y sus nietas ¿por qué no querrán hablar maya?

180 **Señora:** Porque no crecieron con su mamá... y ahorita lo quieres enseñar no aprende no si ni si ni ni quiere su papá grita mucho le digo no lo grites mucho...

En este dialogo la Señora nos está enseñando algunas cosas en maya a petición mía. Posteriormente le pregunto sobre alguna expresión en maya que decían en Valladolid, una ciudad que está al oriente del estado. A esto ella comenta que el maya de allá es diferente “más maya [...] pero maya maya buena” (líneas 13 y 15). Esto sugiere en principio que la Señora es capaz de distinguir dialectos del propio maya lo que implica que el maya para ella es una lengua conocida a tal grado que puede ubicar diferencias y entenderlas. Esto se evidencia cuando la Señora distingue tres oraciones diferentes para decir “siéntate”: “jan baj a wiit”, “jan shekt a ba” y “kun kins a ba” (de la línea 57 a la 83) e incluso da una valoración de la primera diciendo que no le gusta (líneas 28 y 29). En este sentido, el maya se percibe como lengua viva, que se usa en diferentes regiones, enriquecida por diferentes hablantes y sobre todo como lengua que se habla.

Pero analizando la manera en la que la Señora califica a su maya se infieren otros detalles. El maya de Valladolid es “más buena” por lo que al compararlas se intuye que su maya está en un nivel inferior, que su maya no es bueno. Y esto lo aclara más cuando dice “aquí está echado a perder porque venimos no sabemos español la maya también mucho no está bien dicho” (líneas de 24 a 26). Aquí el maya está echado a perder, no sirve, está descompuesto y el elemento que lo contaminó fue el español. Esto se vuelve a hacer presente cuando la Señora dice “el español nos echó a perder nosotros porque hay que decimos etá mal pero ya después me me acomodo lo digo

como debe de ser” (líneas 106 a 108). Se sugiere entonces una confrontación entre lenguas; llegaron y no sabían español pero sí maya y al tener que hablar en español hubo palabras que se introdujeron al maya. Esto implica que el proceso de integración de las lenguas se vio como una contaminación y no como un enriquecimiento. Pero la contaminación se dio en las dos lenguas tanto en maya como en español. El maya está mal por el español pero el español tampoco está bien dicho “nosotros como somos nos regalamos a una tía de tienes pues no nos enseñó hablar sólo trabajo nos enseñó” (líneas 25 y 26). Con esto se sugiere que no hubo un momento ni se le dio un interés para enseñarles español, no era importante que hablaran sino que trabajaran. De aquí se implica que se les quitó la posibilidad de expresarse en otra lengua, los silenciaron, por ende se silencia el maya a través del español. Pienso por ejemplo en la adquisición de lenguas; cuando se aprende una lengua extranjera o segunda lengua hay un momento en el que se mezcla la lengua materna con la nueva lengua y hay confusiones tanto morfosintácticas como semánticas. Sin embargo, mientras se avanza en el aprendizaje de la lengua extranjera se puede hacer una división y entender esa lengua en sí misma. Incluso se pueden llegar a pensar ciertas ideas en la lengua adquirida. En este caso se puede sugerir que el español se introdujo a un nivel básico, no hubo la discriminación que en la adquisición de lenguas sería un nivel avanzado. Entonces el español vino a interrumpir lo que ya estaba cimentado pero tampoco se les dio elementos para construir otra cosa, no se les dieron los elementos necesarios para hablar, expresarse, producir o ser activos en la otra lengua. Es así que el español vino a estorbar de alguna manera puesto que no se llegó a un nivel avanzado en su adquisición pero al introducirse con el maya se fue desvirtuando, según este diálogo, esta última. Y entonces se quedaron sin maya y sin español y en este sentido es que los silenciaron.

Por otro lado, lo que este diálogo muestra es el contraste del uso entre las dos lenguas dependiendo a quién se le habla. Cuando aparecen sus nietas en escena, Esmeralda y Vero, la Señora les habla en maya pero ellas responde en español: Señora: “pero tee ch yan a ts’ae’ ts’ik bi’...” Esmeralda: “Sí a lo llevo” (líneas 43 a 45). Señora “Tas u lu’uko’ le waajo’ [Vero, Vero, Vero] ti ma tyuko” yo: “No oye” Señora: “No oye, [Vero] trae la neverita de la tortilla” Vero: “¿Qué?” (líneas 116 a 120). Señora: “In ka’aj p’atkeno’ bistio’ le kiisno’ ma’ tu jaantik pa’ap” Esmeralda: “Mk mk” (líneas 123 a 127) Señora: “Jay p’éel yaan tee cha’ beya” Esmeralda: “Uno es el último” (líneas 146 a 147). Aquí el maya y el español están puestos en escena. En principio se puede observar que las nietas entienden el maya pero prefieren el español y al contrario la Señora prefiere el maya. Pero si la Señora entiende el español podría hablarles en español como con nosotras y si las nietas entienden el maya podrían hacer el esfuerzo de comunicarse con su abuela en maya, entonces por qué no sucede así. Por estos pequeños diálogos se puede ver que hay una resistencia en ambas partes, pareciera que al hablar maya hay una resistencia a ceder a hablar en español y lo mismo sucede cuando se habla en español resistiéndose a hablar maya. Pero si contemplamos la manera en la se presentan las lenguas entonces se observa que la resistencia es distinta para cada lengua. Las respuestas de las nietas son cortas y prácticamente responden lo necesario a lo que se les pregunta. En cambio la Señora habla muchísimo más y ella es la que pregunta dirigiendo siempre la conversación, como invitando a iniciar una plática más extensa, una plática en maya. Por esto, parecería que al hablar maya se tratara de ganar espacio ante el español. Ahora bien, contemplando las respuestas que se dan en español se puede ver que son cortantes e incluso a veces como despreciativas y despectivas, como si a las nietas no les interesara lo que la abuela les dice. La

resistencia al hablar español se podría ver más bien como desdén hacia el maya, una resistencia a tomarlo en cuenta y darle valor, como si el maya no fuera importante.

Pero quiénes son sus nietas para que la Señora les hable en maya comparado con nosotras que siempre busca hacer el cambio al español. En principio se podría pensar que la razón es porque sus nietas sí le entienden y nosotros no, pero a partir de la relación que guarda con sus nietas se podría especular que la causa va más allá del simple entendimiento. Las ideas que tiene la Señora sobre sus nietas son las siguientes: Señora: "...yo soy de otro forma viví porque necesito mis nietas" (línea 103), "ellas no lo Petronila sabe muy bonito la maya" (línea 151). Se sugiere como primer elemento que se concibe distinta y que esa diferencia estriba en necesitar a sus nietas, lo cual implica que al parecer ella no se percibe como necesaria para sus nietas. Por ser abuela, la Señora las necesita para que la ayuden como lo hacen recogiendo y guardando la comida, o muy probablemente su ayuda vaya más allá y las necesita para que trascienda, para que las nietas aprendan de ella, para que hereden la cultura, el maya. Cuando la Señora dice "ellas no lo" pareciera que se corta la idea, que no se acaba de decir lo que sigue pero se puede inferir por lo que sigue a esta oración que el verbo faltante es saber. Ellas no lo saben, no saben el maya, pero la Señora no lo dice posiblemente porque no está segura de que no lo sepan. De cualquier manera, el maya que hablarían sus nietas estaría echado a perder, no sería bonito como el de Petronila. Y entonces "por qué no querrán hablar maya" las nietas, a lo que la Señora responde "porque no crecieron con su mamá...y ahorita lo quieres enseñar no aprende" (líneas 179 a 180). Esto sugiere por tanto que es demasiado tarde para que aprendan maya puesto que ya están grandes, lo debieron aprender desde niñas. Sin embargo, al hablarles en maya puede sugerir que para la Señora hay alguna posibilidad de que haya una semilla latente y que valga la pena hablarles en maya.

No obstante si se piensa que al mismo tiempo el maya que la Señora habla está echado a perder entonces no valdría la pena que sus nietas lo hablaran. Esto plantearía una ambivalencia: por un lado el maya es muy vigente y activo para la Señora, es su lengua, pero por otro lado no sirve y por ende, aunque la Señora habla maya, también ella sugiere un desprecio a su lengua. Por un lado se sublima como lengua en toda su extensión de la palabra al usarlo y hacerlo presente cada momento compitiendo con el español pero por otro lado se desprecia y se concibe defectuoso. Luego entonces, la formación imaginaria que hay del maya en este dialogo es de un cuestionamiento en sí mismo, como un conflicto interno de ser o no ser. El maya es lengua porque lo hablan y se resiste a perderse pero no es lengua porque está contaminada por el español, no funciona bien. El mismo maya es cuestionado a partir de la llegada del español. Es importante aclarar que en este caso el español no es el que cuestiona al maya sino éste mismo en función del español. El español puede influir en el maya sin contaminarlo y estas dos lenguas pueden ser habladas sin necesidad de ceder la existencia de una frente a la otra.

DIÁLOGO 5

Antecedente: en esta ocasión estamos en la cocina y yo les estoy preguntando a las nietas de la Señora, quien está presente y les ayuda, cómo se dicen en maya ciertas palabras

Yo: ¿Y señor y señora?

Señora: bixi' bix kun xek táani [cómo cómo es pues que revuelve palabras] *

Vero: Señor

Esmeralda: Señor y señora

5 **Yo:** ¿Cómo se dice en maya?

Señora: Ma' tin waik teecha' k'astajan señora: "tojlentai, k'óole'" [no te digo, está mal (referido al situación) señora: "tojlentai, K'óole'" (dos maneras de decir señora)] *

Vero: ¡Ah sí!

Señora: Claro que sí

10 **Yo:** ¿Kole?

Señora: Pero yan u pronunciartik máalo' t'siibtik ma' máalo' beya' [pero tiene que pronunciarlo bien no lo escribe bien así] (refiriéndose a que no lo estoy anotando bien porque no pronuncio la

* La Señora hace esta pregunta por qué no le di un contexto previo, en el que se mencione a alguien en específico y además mi pregunta no le aclara lo que quiero saber. Esto puede confundir a la Señora pues, fuera de contexto, tal vez piensa que estoy desordenando o enredando conceptos, ideas diferentes.

* Aquí la palabra k'astajan es clave puesto que la Señora se refiere a que la situación está mal. Es decir, se puede intuir que lo que está mal es que su nieta sepa decirlo pero lo olvide. Esto se corrobora con la expresión de Vero que viene a continuación

- glotal
- Vero:** (se ríe) Kole
- 15 **Señora:** Ma' máalo' tu t' siibilij leken al... xook a wu'uyaj tu'ux k'astajan ma' tu sonar letsikbalé tu sonar "k'óole' xiib" [no está bien escrito, cuando diga... espera escucharlo dónde está mal, sueño (lo dicho) suena: "señora, muchacho"]
- Vero:** Xiib es hombre
- Señora:** Mj
- [...]
- 20 **Esmeralda:** ¿Sandía cómo se dice abuela?
- Señora:** Xpobotuch
- Yo:** ¿Xpobotuch?
- Vero:** (se ríe)
- Esmeralda:** Tú dijiste que se dice ch'ak bon ja' [agua color rojo] *
- 25 **Señora:** mm
- Esmeralda:** Ch'ak bon ja'
- Señora:** Ja yan u ya'alaj xano' (contracción de xan lelo') [sí, también tiene su forma de ser dicho eso] (afirmando que también se usa lo que la nieta dice)
- Esmeralda:** Ch'ak bon ja'
- 30 **Yo:** Ch'ak bon ja'
- Queta:** Oiga [señora] ¿México se dice México?
- Señora:** México
- Queta:** En maya
- Señora:** México
- 35 **Queta:** ¿México?... ¿y usted es de México?
- Señora:** ¿Ja? [sí]
- Queta:** ¿Usted es de México?
- Señora:** Yo soy de Tibolón
- Vero:** (dirigiéndose a mí) Melón plátano (se ríe)
- 40 **Señora:** Ja'as ich i' (contracción de il) ja'as [plátano fruto de plátano] *
- Yo:** ¿Cómo?
- Vero:** Jaas
- Yo:** ¿Jaas?
- Vero:** Es plátano
- 45 **Yo:** Jaas
- Señora:** Ja'as
- Yo:** Ja'as
- Vero:** Plátano
- Yo:** Ja'as ja'as
- 50 **Señora:** Ja'as
- Vero:** Es plátano ¿vera?
- Yo:** Mm plátano (se ríe Vero) (pausa)
- Yo:** ¿Y pitaya?
- Señora:** Pitajaya
- 55 **Yo:** ¿Pitajaya?
- Señora:** To'one' bix k ayko' (contracción de alik lelo'): "pitajaya" [nosotros lo decimos así: "pitajaya"]
- Yo:** Pitajaya
- Vero:** En maya es pitajaya ¿vera? en español quién sabe cómo se dice
- 60 **Yo:** Igual pitaya bueno es pitaya pero esta es pita
- Señora:** Pitajaya
- Yo:** Con jaya pita
- Vero:** jaya
- Señora:** Bueno bueno

* La nieta tiene una confusión en la manera de decir sandía puesto que la frase que menciona se refiere al agua de sandía

* En este caso la Señora contextualiza el sustantivo, plátano no puede aparecer solo, se necesita un contexto semántico

- [...]
- 65 **Yo:** ¿Ya se van con su mamá? (a Esmeralda y Vero)
Vero: Sí
Yo: Bueno
Vitas: In ka'aj bin [voy a irme]
Yo: ¿In ka'aj bin?
- 70 **Señora:** Táan in bin beyalalo' (contracción de bey ky'alalo) [me estoy yendo así decimos nosotros eso] (contestándole a su nieta) *

En esta ocasión también están presentes las dos lenguas, pero al contrario del diálogo anterior en éste conviven muy bien tanto el español como el maya. Se puede observar incluso que está muy equilibrado pues en este caso la Señora no es la única que habla maya, aquí se oye más la voz de una nieta: Vero. Ella escucha a su abuela hablar en maya y a mí decir unas palabras y al final habla maya por decisión propia.

La pregunta que hago al principio va dirigida a las nietas, ¿cómo se dice señor y señora en maya? pero ellas no me responden sino que incluso parecen esperar la respuesta de su abuela (líneas 1 a 5). Esto implica que la reconocen como una autoridad lingüística, ella es la que sabe. Pero también se observa que con lo que responden al mismo tiempo le están aclarando lo que yo quiero saber, una especie de traducción en el mismo español, como si le dijeran a su abuela “ella quiere saber cómo se dice señor y señora en maya”. En este momento las nietas se vuelven un vínculo, un puente entre la Señora y yo. Yo sólo sé español, la Señora sabe más maya pero ellas entienden las dos lenguas. Entonces se implica que hay una autoridad lingüística en maya y además que ellas no lo saben tanto como su abuela pero que pueden fungir como traductoras entre dos lenguas distintas que en el fondo ellas conocen.

Así por ejemplo, en la línea 6 la Señora evalúa el momento sugiriendo que la nieta conoce la palabra pero no la recuerda lo que está mal. Esto se afirma cuando Vero dice la expresión “Ah sí”. Después, la Señora comenta “claro que sí” sugiriendo que le

* En este momento la Señora corrige a su nieta que se despide usando una expresión no adecuada para el contexto. In ka'aj bin es para anunciar que uno se va a ir pero no en ese momento. Por el contrario tan in bin es para especificar que en ese momento el hablante va saliendo del lugar y se despide.

da gusto que se acuerde pero también que afirma con la expresión que estaba segura que Vero sabía o que Vero podía (líneas 8 y 9). Esto entonces implica que en su repertorio lingüístico de Vero existe el maya, sólo que parece estar olvidado o se quiera olvidar. Posteriormente viene una invitación de la Señora para que Vero pronuncie k'óole' ya que yo no lo digo bien. Vero emite la palabra pero riéndose (líneas 11 a 14). Luego viene otra explicación y Vero acaba traduciéndome cómo decir hombre, xíib, y la Señora queda conforme (líneas 15 a 19). Es así que hay una invitación no sólo a recordar sino a pronunciar; a que la nieta hable maya. Al final la nieta obedece a la abuela y pronuncia la palabra. Esto vendría a contradecir lo que la Señora decía sobre que sus nietas no lo quieren aprender, porque de hecho lo saben.

Avanzando en el diálogo se observa un cuestionamiento por parte de la otra nieta, Esmeralda. Cuando ella le pregunta a su abuela cómo se dice sandía y después ella misma le dice “tú dijiste que se dice ch'ak bon ja” (líneas 20 a 24) implica que en principio Esmeralda ya tenía una respuesta a su pregunta por lo que no interrogó a su abuela para saber sino más bien para ver si sabía, para poner en tela de juicio su conocimiento del maya. En esta ocasión incluso la Señora no le da muchas explicaciones a Esmeralda (líneas 25 a 29) como sí lo hizo con Vero para aclarar la pronunciación de k'óole'. Esta parte el diálogo se va cerrando poco a poco como si ya no hubiera más qué decir, ya no hubiera invitación para proseguir. Se puede implicar entonces que al ser cuestionando el maya hay una desvalorización y en consecuencia hay un silenciamiento. Aquí no se trata de que la autoridad lingüística reconozca el conocimiento de la lengua sino más bien que a esa autoridad se le desconoce y se le quita poder.

De cualquier manera, este cuestionamiento se diluye cuando Vero me dice plátano y la Señora inmediatamente lo traduce al maya y como yo no entendí bien

entonces Vero nos ayuda a aclarar y el paso siguiente es que la Señora nos muestra cuál es la pronunciación correcta de la palabra; no es jaas es ja'as líneas 40 a 50). Vero sigue traduciendo al español y cuando dice que “¿vera?” (línea 51), como si dijera ¿verdad que ja'as es plátano?, sugiere que quiere saber si su conocimiento y traducción del maya son correctos. Por consiguiente, lo que se observa en esta parte de la conversación es que el maya y el español conviven sin oponerse uno al otro sino más bien apoyándose. El maya no está desvalorizado al ser reconocido y el español es un vínculo, una herramienta para explicar al maya de otra manera.

Esta idea se enriquece cuando pregunto cómo se dice pitaya en maya, la Señora dice “pitajaya” y Vero dice “en maya es pitajaya ¿vera? en español quién sabe cómo se dice” (líneas 53 a 59). Esto se refiere a que hay un préstamo del maya al español. Así que no sólo el español “contaminó” al maya sino que el maya también se introdujo al español. Sin embargo, aquí no se percibe que los préstamos del maya hubieran echado a perder al español, simplemente el español no fue suficiente para explicar la realidad y se conservó el término en maya. Se implica una vez más una valorización del maya. Lo interesante es que este reconocimiento se lo da la nieta que en teoría no lo sabe ni lo habla.

Al final del diálogo las nietas se van a su casa y Vero se despide en maya (líneas 68 a 70), después de haber visto a las lenguas coexistiendo sin oponerse, ella dice unas palabras en maya sin necesidad de corroborar si lo que está diciendo está correcto como en los casos anteriores. Pero además lo dice por voluntad propia sin que la Señora esté de por medio invitándola a hablar en maya. Aquí, aunque Vero no utiliza la expresión en el contexto adecuado, se implica que la nieta se percibe con capacidad para hablar maya. Por tanto, lejos de la inseguridad que muestra al principio se observa que la nieta ha tenido bastante contacto con el maya y que efectivamente lo puede hablar, sólo falta

reactivarlo para conocer las sutilezas de la lengua y; por ejemplo, poder distinguir entre los usos de in ka'aj bin y tan in bin.

La formación imaginaria entonces del maya es de una lengua importante, capaz de coexistir con el español. El maya es una lengua que puede introducirse en el español así como éste en el maya. Además, el maya es una lengua con presencia a través de autoridades lingüísticas. Sin embargo, la formación más importante es que el maya se puede hablar y no sólo por la persona que siempre se espera que lo hable como es el caso de la abuela mayera, que no fue a la escuela y que casi no le enseñaron español, sino de un elemento joven de la familia que ha ido a la escuela y que en su ambiente el español es el que domina y es el importante. El maya entonces sigue vigente.

DIÁLOGO 6

Antecedente: este diálogo se dio después de que llegaron la Señora y su hija Conchis de compras. Su nieta, Esmeralda, está en la recámara en la hamaca viendo la tele o como ellos lo mencionan, está gustando.

Señora: Ba'ax a k'atik [qué quieres]

Esmeralda: Dinero

Beto: ¿Tú agarraste el el dinero que había allí?

Señora: Tu kun tal [Marta] ????? [pues viene [Marta] ??????]

5 **Beto:** ¡Ah bueno!

Señora: [Marta] ts'a'abti tené kin ts'atik 200 le in vuelto [Fue dado a [Marta], yo le di 200, es mi vuelto]

Esmeralda: ¿Qué compraron abuela?

Señora: Mercancías

Beto: Hamacas

[...]

10 **Señora:** Llegó la horqueta [Esmeralda]

Esmeralda: Sí ¿de quién es? ¿quién te lo dio?

Señora: Lo presté

Esmeralda: ¿A quién?

Señora: A chico

15 **Esmeralda:** Está grande con ello lo bajé y todavía quedan muchos (se refiere a unas frutas que bajó en el terreno de su abuela que se llaman cayumitos)

Señora: ¡Ah que va

Esmeralda: ¿Se se gastó la nucita abuela?

Señora: ¿eh?

20 **Esmeralda:** La nucita

(silencio)

Esmeralda: Xúupi' [se acabó]

Señora: Ba'ax lelo' [qué es eso]

Esmeralda: Nucita el dulce

Señora: Kax tux ty'an [busca dónde está]

25 **Esmeralda:** Tux ty'an (contracción de ti'yan) [dónde ahí está]

Señora: Páat le ba'alo [deja esa cosa] (al parecer está buscando el dulce por la conexión del refrigerador)

Esmeralda: Está desenchufado

Señora: Ma' enchufar [no enchufes]

- Esmeralda:** Enchufado desenchufado
- 30 **Señora:** Ma' [no]debe ser
Esmeralda: Ta risin o ese tirisin *
(encuentra el dulce)
Esmeralda: ¿Como una abuela?
Señora: Sí [Pablo] ya le tocó mucho también [Vero] sólo tú no has tocado
[...]
Señora: ¿Ya ya empezó la... señorita...Leti? ¿ya empezó Leti?
- 35 **Esmeralda:** Ma' [no]
Señora: ¿Ya?
Esmeralda: Ma' [no]
Señora: ¿Ma' t' uuch? [¿no queda?/¿no empieza?] (en alusión a la telenovela)
Esmeralda: Ma' [no]
- 40 **Señora:** Máalo' beyo' [está bien así]

En la primera parte del diálogo se encuentra una discusión entre la Señora, Beto, su hijo, y Esmeralda porque no encuentran un dinero. Lo primero que llama mi atención es que Beto, quien habla muy bien el maya, le responda en español a la Señora siendo que ella desde el principio marcó la lengua en la que quería hablar y en la que su hijo le podía responder (líneas 1 a 5). Por otro lado, Beto también decide hablar español frente a su hija con quien de hecho se comunica en esta lengua. Luego entonces hay un rechazo del maya frente al español que se vuelve dominante. Esto es claro al momento en que Beto elige el español y no el maya que conoce perfectamente pues creció con la Señora y sería la lengua con la que se esperaba que se comunicara con ella. Se puede intuir entonces que el factor determinante en la elección fue la presencia de la hija. Frente y con ella no habla maya.

Posteriormente Beto se va y nos quedamos sólo la Señora, Esmeralda y yo. El tema gira en torno a una horqueta cuando súbitamente Esmeralda le cambia el tema a la Señora para preguntarle sobre un dulce. Al principio la Señora no entiende y acto seguido la nieta le vuelve a repetir y viene un silencio que implica que tampoco le quedó claro y entonces Esmeralda dice “xúupi” usando una palabra en maya para explicarle a su abuela y entonces se origina una plática entre maya y español (líneas 18 a 27). Posteriormente, al parecer hay una confusión entre enchufado y desenchufado

* Estos sonidos no se reconocieron como maya. No sé que trataba de decir la nieta

(líneas 27 a 30). Cuando Esmeralda dice las dos palabras sugiere que le quiere hacer ver a su abuela la diferencia entre enchufar y desenchufar. Sin embargo, la nieta no le da una explicación. Pareciera que Esmeralda está esperando demasiado de su abuela que debe saber por qué son diferentes y en qué radica esa diferencia a partir de un prefijo. De cualquier manera Esmeralda no está dispuesta a explicar más.

Con lo anterior se observa que Esmeralda posee conocimientos del maya y que puede ayudar a su abuela cuando no entiende en español, como cuando dice “xúupi”. Puede explicar tal vez en maya o incluso explicar desde el español pero considerando la realidad o la visión del maya para que sea más entendible para la abuela. Sin embargo, Esmeralda se resiste a hablar en maya aun si su abuela no entiende muy bien, prefiere primero repetir en español la palabra y como último recurso piensa en el maya sabiendo que si desde un principio hablara en maya con su abuela le quedaría claro. Es como si tomara la decisión de no hablar maya excepto cuando sea muy necesario.

Al final del diálogo (líneas 34 a 40) la Señora le pregunta a Esmeralda sobre una comedia: “¿ya ya empezó la...señorita...Leti? ¿ya empezó Leti?”. Esto en principio sugiere, por las pausas, que a la Señora le está costando trabajo decir la pregunta hasta que, como ella dice, se acomoda y lo dice fluido. Entonces, se observa que con este hablante, con su nieta, tiene que usar el español, aún costándole mucho trabajo, como si no le entendiera en maya. Pero inusualmente Esmeralda le contesta “má” y la Señora pregunta “¿ya?”. Seguramente por la similitud en las palabras la abuela cree que su nieta le habla en español y le dice “ya” en lugar de “má”. Así que se sugiere con esto que la Señora no espera una respuesta como esta por parte de Esmeralda, no se espera que ella le conteste en maya aún cuando le habla en español. Pero extrañamente Esmeralda se sostiene, le clarifica y le rectifica a su abuela que en efecto dijo “má” e incluso lo repite tres veces. Finalmente la Señora le entiende y le dice “máalo’ beyo”

acepta la respuesta, cómo diciendo “te entendí”. Esto implica que la nieta no utiliza a menudo el maya pero que podría hacerlo si ella se lo propusiera. Al sostener su respuesta es como si le dijera a la abuela “sí sí te puedo hablar en maya sólo que no siempre quiero”. Por tanto, el decidir usar una lengua u otra implica una situación de poder y de control de la situación.

En este contexto la formación imaginaria que se deriva de la plática es que puede ser una manera de dominio. Es como si se dijera “yo la uso cuando quiero y me interesa que me entiendas, la uso para demostrar que sí sé pero que tengo el poder suficiente para decidir cuándo la quiero usar yo y no tú que la hablas más que yo”. No se usa dependiendo si la circunstancia lo amerita o no, sino para demostrar al otro que aunque sepa no quiere usarla y usa la otra que sabe que con esa el otro hablante, en este caso la Señora, tendría desventajas.

DIÁLOGO 7

Antecedente: en este diálogo estamos en la recámara de la Señora y todos vemos la televisión, en la escena se encuentran Beto, hijo de la Señora, Conchis, hermana de Beto, Esmeralda, hija de Beto y yo.

Esmeralda: ¿Es cierto que soy igual ichivo que dice mi papá tía?

Beto: Sí porque tú tenías un pariente que era bolichivo

Esmeralda: ¿Es cierto tía?

Conchis: ¿Mm?

5 **Esmeralda:** ¿Qué soy igual ichivo que porque me salieron esta cosa?

Conchis: Puede ser que sí

Beto: Tas teniendo como guanetes en su pie

Esmeralda: No es cierto [Beto]

10 **Beto:** No ves que allá en ¿Ya fuiste en Yashkabá [Esmeralda]? Hay una casa de donde había un uno desolado

Conchis: ¡Ah! Yo ya fui a la casa del way k'ot

Beto: ¡Aitá! Así es como ese de de de [Esmeralda]

Esmeralda: ¿Es cierto que si le rezas al revés te trae todo lo que lleva?

Beto: Pero no así como rezas tú

15 **Esmeralda:** Al revés (haciendo énfasis)

Beto: No es cierto eso no más te engaña

Esmeralda: Ah no sé así que así agarra dinero las plucas

Beto: En que de por sí no así

Esmeralda: Pero sólo lo regresa que sí

20 **Beto:** No así lo hacen

Esmeralda: ¿Y cómo?

25 **Beto:** Él sabe la hora y cuando hace su traslado porque no no él lo trae como dice no no él lo trae desde ahí lejos él hace su cambio de repente va otro que es el mis pero tiene el mismo poder que él y se cambia en lugar que lleve la mercancía el que debe de llevar otro lo lo lleva él se queda a descansar allí porque debe de llegar la mercancía antes que amanezca él si por ejemplo va a volar con la carga cuatro kilómetros cuatro kilómetros hacen otro cambio otro cambio pero a veces como es

- como los camiones si se pega otro a él de por sí está dejando la carga se está yendo en otro porque ellos tiene preparado su alas
- Esmeralda:** ¿Y dónde agarró su carga?
- 30 **Beto:** Ahí se los hacen cambio
- Esmeralda:** ¿A dónde?
- Beto:** Por ejemplo llevan si llevan este cosas de acá pues cambian ahí de donde van a comprar
- Esmeralda:** ¿Y por qué no compran de día?
- Beto:** Porque ellos no podían ir de comprar de día
- 35 **Esmeralda:** ¿Son personas normales?
- Beto:** Son normales esos son como los comerciantes
- Esmeralda:** Entonces por qué dicen que si le rezas al revés te da la mitad de su mercancía
- Beto:** No más porque quieres creerlo
- Esmeralda:** ¡Aha! Y embes de aprender a rezar al revés a que
- 40 **Beto:** Pero si no eso rezo no así no así rezaron
- Esmeralda:** Pues sí al revés
- Beto:** No al revés ¿ya oíste cuando hacen primicia?
- Esmeralda:** Aca Ah sí ya fui
- Beto:** Aitá así
- 45 **Esmeralda:** ¿Y cómo rezan? Rezan rezan raro
- Beto:** Tienes que aprenderlo a decir así en maya si no no vas a poder
- Esmeralda:** bshbshbsh (balucea como si estuviera hablando en maya)
- Beto:** No así teech kun u kanik kiichpanil keeban [eres tú quien aprende la hermosura y el pecado]
- Esmeralda:** ¿Y ta con mi hoja también tengo que hacer mi hoja?
- 50 **Beto:** Claro tienes que hacer tu hoja también
- Esmeralda:** ¿Y mi jícara?
- Beto:** Con tu chan jicarita también
- Esmeralda:** Arsh tu bishtin ten jek'elek'aljau (se ríe) *
- Beto:** No aprende a decirlo así no puedes así
[...]
- 55 **Beto:** Dice [Esmeralda] (hablándole a Conchis) que va a aprender a rezar al revés pa que pueda hacer robar al way k'ot dice
- Conchis:** No al way k'ot no le robas el way k'ot el way k'ot es un este el way k'ot era un niño que su papá era este era un esclavo de una hacienda el patrón trataba muy mal a su papá siempre lo humillaba lo humillaba entonces hubo un día en que él le dijo a su papá este papá te maltrata mucho tu tu amo dile que si le ayudamos le ayudo a traer la mercancía y todo si te trata mejor hacemos un trato y entonces el patrón habló el señor habló con su patrón y que le dice bueno dime entonces qué necesitas no pues qué qué es lo que quieres tú que traiga que pus a cambio de un buen trato le empezó a traer pequeñas mercancías así poquitas entonces después así empezó a pedirle más y más y más pero dame el dinero para ir a surtir
- 65 **Beto:** ¡Ah! Así es el cuento
- Conchis:** Y le daban el dinero y este se lo gastaba no lo compraba se lo robaba entonces pero el patrón quería daba el dinero hasta que tenga la mercancía no antes osea que para como que él vaya a comprar necesitaba tener el dinero para ir a comprar pero como le daban el dinero después pues se lo tenía que robar para... entonces se dieron cuenta en allá por Belice allá por
- 70 **Beto:** Pero hacía intercambio después de ellos
- Conchis:** Y después empezó a hacer intercambio pero
(interrupción y se acaba el cuento)

El diálogo comienza con una plática entre Beto y su hija Esmeralda sobre una comparación de ella con otra persona, al parecer un tal chivo, porque ella tiene juanetes. Posteriormente se dice que ese personaje al que se parece Esmeralda es pariente y está en una casa de Yashkabá; (líneas 1 a10) un pueblo cercano a Holcá, y que según me

* Sólo se percibe la prosodia y la fonología mayas pero no son palabras en maya ni tiene ningún significado. Tal vez quiso decir “tu bisten je'elajau [llevan ahí a mí el señor]

cuentan están muy aislados, el camión que va para allá pasa cada semana y el camino no está pavimentado. Sobretudo ese pueblo se caracteriza porque la gente habla mucho maya. En ese pueblo entonces está la casa del way k'ot (línea 11). Después de introducir al way k'ot en la plática Esmeralda pregunta que si es cierto que si le rezas al revés te da su mercancía, su dinero, a lo que Beto responde que no se reza así. Esto lo repite varias veces, de la línea 13 a la línea 21. Lo interesante de esta parte es que Beto se la pasa diciendo que no se reza así pero tampoco dice cómo. Por otro lado, cuando Esmeralda dice “al revés” lo hace poniendo mucho énfasis, como si Beto no hubiera entendido que ella dijo al revés. Luego parece no importarle lo que le dice su papá “ah no sé” hasta que dice “que sí” como si dijera “sí es como yo lo digo”, desvalorizando lo que Beto trata de decirle. Finalmente Esmeralda le pregunta “¿cómo?” parafraseándola podría decir “¿cómo es la historia entonces?” y Beto comienza a contarla. Se puede ver que al preguntar Esmeralda cómo le da pauta para que Beto hable, le diga de qué se trata. Beto no habla ni explica hasta que Esmeralda le da pie y ni aún así le explica esa idea de que no se reza así como ella dice

Prosiguiendo en el diálogo Esmeralda empieza a cuestionar a Beto sobre la historia del way k'ot: Esmeralda: “y dónde agarró su carga” Beto: “ahí se lo hacen cambio” Esmeralda: “¿a dónde?” (líneas 29 a 31). Una vez más pareciera que Beto no entiende lo que le dicen y hubiera la necesidad de preguntarle otra vez como si para Esmeralda no tuviera lógica la respuesta de Beto: “ahí lo hacen cambio”. Sin embargo, es muy probable que Beto se refiera a un trueque pero que se da por todos los lugares que pasa el way k'ot y por eso no se podría decir exactamente de dónde obtiene su mercancía, la respuesta sería “de muchos lugares”. Pero Esmeralda sigue cuestionando y Beto le trata de explicar (líneas 33 a 44). Finalmente en su aclaración, Beto pone el ejemplo del rezo que se hace en las primicias a lo que Esmeralda menciona “¿y cómo

rezan? rezan rezan raro” Beto: “tienes que aprenderlo a decir así en maya si no no vas a poder, Esmeralda balbucea burlándose y Beto dice “no así teech kun u kanik kiichpanil keeban”. Se implica entonces primero que para Esmeralda el rezo es raro porque está dicho en maya, lo cual es extraño porque para ella el maya no es tan ajeno. Por otro lado, después de todas las veces que Beto le dijo “no se reza así”, de ponerle un ejemplo de cómo rezar entonces finalmente le dice “tienes que aprenderlo a decir en maya”, como si dijera “tienes que aprender a rezar en maya, tienes que saber maya”, luego entonces la palabra que no pronunciaba durante todo este tiempo era “maya”. Y entonces le da el ejemplo rezando en maya. Si ella no reza en maya entonces el way k’ot no le va a hacer caso, no va a tener efecto su rezo.

Aquí entonces se puede implicar que el maya se percibe como raro, desconocido, pero esta idea surge de Esmeralda lo que sugiere más bien que el maya es negado en lugar de ser raro. Además el maya está al revés, no se reza en maya, se reza al revés. Pero al revés de qué, de qué es lo que el maya va en contra. Si se piensa que la lengua que explica el rezo y cómo se da éste es el español se podría decir que el maya está al revés del español. Esta idea de al revés también se viene a completar con otras que escuché que decían que los yucatecos hablan al revés el español porque a veces confunden el sujeto con el objeto y esto se debe por la influencia del maya que es una lengua ergativa.

Por otro lado, Beto le dice a su hija que no va a poder si no sabe maya y entonces Esmeralda dice unas palabras que se asemejan al maya “arsh tu bishtin ten jek’ elek’ aljau” (línea 53) y Beto dice “no aprende a decirlo así no puedes así”. Aquí no queda claro si Beto al mencionar que no puede decirlo se refiera en realidad a hablar en maya o a la seriedad que eso implica. Es decir, si en realidad Esmeralda no puede hablar

maya o si por la manera de decirlo riéndose es que no le da la trascendencia que merece y el way k'ot no la va a escuchar, no va a servir su rezo.

Pero quién es el way k'ot al que se le tiene que rezar en maya. Según las historias de Beto y Conchis el way k'ot es un ser clandestino porque viaja en las noches, cuando no lo pueden ver. Además es alguien que engaña porque se cambia con personas iguales a él para que pueda descansar y robar dinero. Pero el dinero que roba es del patrón y no obstante, al mismo tiempo, es capaz de compartir sus pertenencias con el que le rece en maya. Por otro lado, esta idea de que se cambia por personas podría insinuar que el way k'ot es cualquier persona. Incluso Beto dice que es una persona normal como cualquier comerciante, como cualquiera de ellos, por lo que el way k'ot podría ser la representación de cualquier habitante de Holcá. El cuento del way k'ot, por otro lado, refleja momentos de la historia en la península al hablar de haciendas y esclavos. El padre del way k'ot es esclavo y lo humilla mucho su patrón. Entonces su hijo negocia con el amo para ayudar a su padre; traer mercancías a cambio de buen trato. Esto plantea las relaciones entre padre e hijo quien tiene que ayudar a su padre a enfrentar al amo haciendo eco con la idea de la Señora que dice necesitar a sus nietas. Se implica que el papel de los jóvenes es ayudar a los más grandes porque tienen más capacidades. Esto se refuerza al decir que el way k'ot tiene poderes, es poderoso, sabe cuándo, dónde y cómo hacer los cambio y además tiene alas para volar. Por otro lado, ha viajado y hecho trueque en lugares lejanos como Belice que también es una zona maya.

Entonces, es un personaje astuto que roba y engaña al patrón pero al mismo tiempo es noble y capaz de ayudar a su padre y compartir sus mercancías. Es un ser nocturno que ha viajado a lugares distantes, que conoce y tiene poderes. Además describe la realidad maya como esclavos, usan el trueque pero sobre todo habla maya y

para que se pueda convertir en un oyente, para que se pueda establecer un dialogo con él a través del rezo se necesita del maya. Al hacer Beto una comparación del way k'ot con su hija Esmeralda por medio de una deformidad física, que no necesariamente tendría que ser símbolo de fealdad o de algo malo, se puede sugerir que en realidad Beto está proyectando su deseo de que su hija sea como él. En el fondo lo que se plantea es el deseo de que Esmeralda sea maya, hable maya, piense en sus padres, tenga poderes para viajar y siempre regresar en este proceso del trueque.

Luego entonces, la formación imaginaria que aquí se plantea es del maya como algo que va en contra, es opuesto, algo que está al revés. Pero además se percibe como lengua que se defiende a través del símbolo representado por el way k'ot. Entonces, a través del way k'ot se podría parafrasear la imagen del maya “para que haya un interlocutor se necesita el maya, siempre y cuando tú me hables en maya yo puedo responder y hacer un diálogo, compartirte lo que llevo conmigo”.

DIÁLOGO 8

Antecedente: Llego a la casa de Esmeralda y Vero, quienes están platicando en la recámara con su mamá Marta

Esmeralda: ¿Ya comiste?

Yo: Ya ya comí allá con

Marta: Ya comiste pollo

Yo: Pollo

5 **Marta:** ????? atitiné

Yo: ¿Con quién?

Marta: pollo a la titiné comiste pollo

Esmeralda: Atitiné (se ríe)

Yo: ¡Ah! ¿así es en maya?

10 **Esmeralda:** (interrumpiendo) ¿Qué es eso?

Yo: Me lo regalaron de allá del kinder

(Seguimos platicando Esmeralda y yo de muchas cosas relacionadas con el libro escrito en maya cuando Marta, su mamá, dice)

Marta: Weyna'... [aquí está...]

Yo: ¿Cuál era el que ta cuál es ese?

Marta: Weyano'one' [aquí estamos] maya weyano'one'

15 **Yo:** ¿Estamos aquí?

Marta: Ah (se ríe)

Yo: De ese ya me acuerdo de ese ya me acuerdo (risas)

Marta: ¿Ma' mex Kantunili'? (deriva de ma' ta bine'ex Kantunili') [¿no van a ir a Kantunil?]

(Silencio) (risas)

Yo: ¿Qué?

20 **Esmeralda:** Que si vas hoy en Kantunil

Yo: ¡Ah! (risas)

- Marta:** ¿Ma'ta bine'ex baile wa'a? [¿van a ir al baile?]
Yo: Sí sí fui pero
Esmeralda: Que si vas a ir al baile
- 25 **Yo:** ¡Ah! Al rato no
Marta: Otra vez otra vez
Yo: No, va a llover
Marta: Creo que no
Yo: Sí quién sabe va a llover
(Seguimos platicando entre Marta, Esmeralda y yo cuando Marta le dice a Esmeralda)
- 30 **Marta:** pay nshufar le ba'alo'[permíteme desenchufar la cosa (literal)/ desenchufa la cosa][Pablo]
[Esmeralda] (confundiéndose con los nombres de sus hijas)
Esmeralda: ¿Quién Esmeralda o Esmeralda?
Marta: [Esmeralda] desenchufar
Esmeralda: [Pablo Esmeralda Esmeralda Pablo] (como cantando)
- 35 **Marta:** Dios bóo'tik te'ela' [gracias/que te lo pague Dios, aquí] (hablándole a Esmeralda que le da algo)
Esmeralda: ¿Ba'ax teka te'ela? ¿jóok saja'? (contracción de saj ja') [¿qué aquí? ¿sacar agua?]*
Marta: ¿Ta wu'uyaj wa'a? jóok saj ja' [¿lo escuchaste? Sacar agua]
Yo: ¿Ese qué?
Marta: (risas) ¿Ta wu'uyaj? [¿lo escuchaste?]
- 40 **Yo:** ¿Qué es teguyá?
Marta: Me oyi... ¿escuchaste? Voy a sacar agua
Yo: ¡Ah!
Marta: Pero en maya in ka'aj jóok saj já [voy a sacar agua]
(Se pierde está conversación porque Marta hace otra cosa pero luego seguimos platicando cuando Vero dice)
Vero: ¿Mami qué cocinaste?
- 45 **Marta:** Frijol
Esmeralda: ¿No sabías que mami no cocina?
Vero: ¡Ah sí cierto! Se me olvidó
Marta: Hay restos de ??? ¿no lo vas a comer?
Esmeralda: ¿Lo viste? No cocina ¿lo viste?
(risas)
- 50 **Esmeralda:** ¿Lo viste que no cocina? Restos de
Marta: Yo sí sancoché frijol
Vero: ¿Este que está aquí?
Marta: Ah
Esmeralda: ¿Lo viste? no cocina hace maira
- 55 **Vero:** Sólo restos me dio
Marta: Yo ??? mi parte eso yo comí un plato de sopa íbes
Yo: ¿Si?
Esmeralda: ¿Comiste el plato? ... Con razón ya no hay platos te los comiste todos (risas)
Vero: ¿Y? ¿y mi gelatina? ¿mi flan?
- 60 **Marta:** ¿Tu flan? Está en su barriga de [Esmeralda]
Esmeralda: ¿En mi qué? ¿dónde está?
Marta: En su barriga de [Esmeralda]
Esmeralda: ¿En mi bariga?
Vero: Velo gastaron todo no dejaron nada (tal vez dirigiéndose a mí hablando del flan que se acabaron)
- 65 **Esmeralda:** Mami di ferrocarril
Vero: Yo no comí postre (dirigiéndose a su mamá)
Esmeralda: Dale yo te ayudo di ferrocarril
Marta: ????? comiste
Vero: No me dieron (refiriéndose al postre)
- 70 **Marta:** Ma' ta k'áatik [no lo pides]
Esmeralda: Mami di ferrocarril
Marta: Ma' ti... ma' ti... ma' tin bóotik ka ts'a'ab ti' [no he... no he... no he pagado lo dado (refiriéndose a las gelatinas)

* En esta oración Esmeralda se corrige pues dice teka e inmediatamente después ajusta para decir t'eela', expresión que usa Marta antes que ella

- Vero:** Mami dilo esto ferrocarril díselo (molesta)
- 75 **Esmeralda:** Di ferrocarril ya estuvo dale dilo a ver dilo mami a ver
Vero: Es poco (al parecer se refiere a la comida)
Esmeralda: Dilo mami
Marta: ????? (parece que habla en maya en voz baja)
Esmeralda: Mami di ferrocarril mami
- 80 **Vero:** Ai come frijol
Marta: Ferocalil
Esmeralda: ¿Cómo?
Marta: ferocalil carril
(risas)
Esmeralda: ¿Cómo te dije que digas? fe-rro-ca-rril dilo
- 85 **Marta:** Ferrocarril fero
Vero: Feeerro
Marta: Fierro
(risas)
Vero: Feeerro (risas de Esmeralda) feee-rrro
Esmeralda: Di perro
- 90 **Marta:** Perro
Vero: No pegro
Marta: Salte muñeca (refiriéndose a uno de sus perros que anda por ahí)
Vero: No pegro
Marta: Ya se está haciendo muñeca
- 95 **Esmeralda:** Dilo mami di ferrocarril ¿qué te cuesta?
Marta: ?????
Esmeralda: Dalo mami di ferrocarril dale mami
Marta: Me pasas ese cubo rosado vas a poner [Esmeralda]
Esmeralda: ¿Qué?
- 100 **Marta:** El cubo rosado al lavado (están lavando ropa)
Esmeralda: ¿Y dónde vas a agarrar otro cubo si vas a agarrar el cubo rosado (rápido)
Marta: Y eso vas cuando salgas eso vas a poner
Esmeralda: ¿Cuál voy a poner?
Marta: Ese rosado
- 105 **Esmeralda:** ¿El cubo voy a poner?
Marta: La ropa ????? (grita)
(risas)
Esmeralda: Es que me fue veo????? La tenías el cubo rosado...?????
Marta: Cría ese perro [Vero] pa que da chuchú de perritos
Vero: No quiere comer la tortilla
- 110 **Marta:** Jaj má ty'utsaje' (contracción de ty'uktsaj le') ba'axa' má ty'uts yeete' ki' waj ku janaj wae'
(contracción de wa le') máako' ma' ty'uts jaantko (contracción de jaantik lelo') wae'
(contracción de wa le') máako' je' in ts'a'ti' [si no le gusta eso, no le gusta comer tortilla rica/ no
come con tortilla, si fuera persona lo comería con gusto, si fuera persona se lo daba]
Vero: Va ir torteando aista aista su pedacito a a a chata un pedacito a jitomata un pedacito a tomate y a
chile
- 115 **Esmeralda:** Aista [Pablo] (llega Pablo)
Vero: Y a limón y a naranja... Así se llaman tus perritos limón naranja china tomate y jitomate
Yo: (me río) ¿Ya todos tienen nombre?
Vero: Y chile... gua chile no no come calabaza y tortilla
- 120 **Esmeralda:** ¿Cuántos son?
Vero: Son siete ira
Esmeralda: io pues decir ojo nariz oreja diente lengua
Vero: Mm siete pero cola oreja nariz
Marta: Boca (voz baja)
- 125 **Vero:** Diente
Marta: Y boca
Vero: Dien (sube la voz como para que no se oiga lo que dice Marta)
Esmeralda: Boca lengua
Vero: Boca

- 130 **Marta:** Orea (voz baja)
Vero: Y lengua
Marta: Orea (voz baja)
Vero: Completo
Esmeralda: ¿O qué?
- 135 **Marta:** Orea
Esmeralda: ¿Orea? No conozco ¿dónde está su orea del perro?
Vero: O - re-**ja**
Marta: Orea
Vero: O - re-**ja**
- 140 **Marta:** Ja
Vero: Aita
(risas de Esmeralda)
Vero: Di ore
Marta: Ore
Vero: Ja
- 145 **Marta:** Ja
Vero: Aita ora dilo todo oreja
Esmeralda: Cuándo oraste ????? ore (muerta de la risa)
Vero: Sí puedes aprender inglés
Yo: Sí sí puede aprender inglés
- 150 **Vero:** Porque español no sabe mejor ya que aprendas inglés te mando a Estados Unidos
Marta: En México voy a ir
Vero: Sólo que lo entiendas
Esmeralda: Cuando veas un gringo¿dónde está tu ore- **ja** ¿le vas a decir?
Marta: ¿Dónde está tu nariz? Aista yeoye ¿tu ojos? Aista
- 155 **Esmeralda:** ¿Dónde está el ferocaril le vas a decir?
Marta: Está en su casa
Vero: No pasa ferrocarril en su casa va a romper su casa
Esmeralda: No perrocarril ferocaril
(risas)
Vero: ¿Quiere decir **P**errocarril?
- 160 **Esmeralda:** ¿Dónde está la ore-ja?
Marta: Ferocarilero
Esmeralda: Ferocarilero
Vero: Es fe-rrro-ca-rrri-le-ro
Marta: Ferocarilero
- 165 **Vero:** No fero ferro
Esmeralda: Ferocarilero
Vero: Te comes la erre
Marta: Ya lo gasté todo (risas) ya comí erre
Vero: ¿No te llenas con ese?
- 170 **Marta:** No
Vero: ¿Con cuántas vas a comer más?
Marta: erre erre
Esmeralda: Dale otra tortilla a muñeca y a blaki
[...] (seguimos hablando de varias cosas y sigue la corrección a lo que dice Marta, después llega un señor que se pone a platicar con Marta en maya, luego se va el señor, nos quedamos Esmeralda, Marta, Vero, Pablo y yo, en un momento Pablo y Vero están viendo el libro en maya con imágenes y dicen)
Pablo: Catorce tepache (refiriéndose a un número en maya que está en el libro y a una imagen)
- 175 **Vero:** ¿Dónde está?
Pablo: Es tepache (señalando la imagen)
Vero, Pablo: Mapache (corrigiéndose)
Marta: (Suelta la carcajada) tepache en vez de apache
(Continúan los hijos como si Marta no hubiera dicho nada, nadie hace ningún comentario a lo que ella dijo)

El diálogo inicia con una plática entre Esmeralda, Marta y yo en donde Marta me está hablando en maya para preguntarme sobre la fiesta que había en Kantunil. Al ver que yo no entiendo ella se ríe y su hija empieza a traducirme (líneas 18 a 24). En este momento, Esmeralda muestra una disposición para que se lleve a cabo la comunicación entre las tres. Cabe destacar que Marta me habla en maya sin que yo se lo pida e incluso no se desmotiva si no le entiendo. Ella sigue hablándome en maya seguramente porque sabe que me interesa y quiere hacerse notar, hacerme saber que ella sabe maya y no le da pena ni le incomoda hablarlo enfrente de mí y de su hija. De hecho está dispuesta a enseñarme maya al hablarme y que yo haga un esfuerzo para entenderla.

Posteriormente, Marta le habla a su hija Esmeralda en maya y al parecer le pide algo porque ella se lo da y Marta dice “Dios bóo’tik” e inmediatamente después Esmeralda habla en maya y su mamá la sigue (líneas 35 a 37). Yo pregunto algo y Marta me vuelve a contestar en maya y entonces me traduce para que entienda y luego hace la comparación con el maya, para que yo aprenda y sepa a qué se está refiriendo (líneas 38 a 43). Por otra parte, regresando un poco en la conversación, cuando Marta le está ordenando algo en maya a Esmeralda, se confunde de nombres entre sus hijos y Esmeralda le pregunta “¿quién Esmeralda o Esmeralda?” corrigiendo a Marta puesto que no podría ser Pablo ya que él en ese momento no estaba (líneas 30 a 33). Así se origina un casi interminable cuestionamiento a la manera de hablar de Marta por parte de Esmeralda.

Después de esta situación, Vero surge en la escena de la plática preguntando a su mamá por comida porque tiene hambre (línea 44). Surge una discusión frente a si cocina o no Marta y entonces ella dice “mi parte eso yo comí un plato de sopa íbes” a lo que Esmeralda pregunta “¿comiste el plato?...con razón ya no hay platos te los comiste

todos” (líneas 56 a 58). Comienza entonces una hipercorrección a lo que dice Marta en español que incluso en el propio español es injustificada. Así se continúa con la corrección aún sin que Marta haya pronunciado “mal” como en el caso de barriga (líneas 60 a 63). Hasta que Esmeralda comienza a dirigir la plática; “mami di ferrocarril”, “dale yo te ayudo di ferrocarril”, “mami di ferrocarril”, etc. Mientras tanto Marta trata de evadir el tema hablando con Vero sobre la comida o hablando en maya hasta que Vero se molesta y entre las dos hijas le ordenan que pronuncie ferrocarril (líneas 65 a 74). Esto implica que las hijas le imponen una autoridad sobre la madre, una autoridad lingüística puesto que ellas saben que Marta no puede pronunciar bien esas palabras. Finalmente Marta dice la palabra “ferocalil” a lo que invariablemente se ríen y Esmeralda dice “¿cómo te dije que digas? fe-rro-ca-rril dilo.” (líneas 81 a 84). Con esto se implican en primer lugar que debido a la manera impositiva de pedir algo se observa que el emisor organiza y decide qué y cómo decirlo, yo te digo que digas esto y que lo digas así. No le da posibilidades a su interlocutor de actuar, lo controla. Por otro lado, se percibe que Esmeralda sabía que Marta iba a cometer un error y por eso le pide que diga la palabra para ridiculizarla, para demostrar que no sabe hablar español a diferencia de ella que es capaz de pronunciar bien esa palabra. Entonces se busca poner en desventaja al interlocutor pero lo extraño es que Marta no se impone, acata lo que le piden y deja que la presionen para decir una palabra que evidentemente ella no quería decir.

No obstante, Marta intenta decir la palabra y la dice como le dicen que la diga “ferrocarril” pero inmediatamente dice “fero” (línea 85), otro error más desde la perspectiva de sus hijas y entonces comienzan las clases de español para pronunciar bien las palabras. Vero le hace énfasis en los sonidos para pronunciar la palabra y luego le hace la analogía con otra palabra en español “perro” y le dice que la pronuncie. Marta

lo dice bien pero Vero no acepta la pronunciación, ella sugiere que Marta lo dijo “mal” “pegrro” (líneas 86 a 91). Así se pueden observar; por un lado, que Vero le trata de enseñar español a su madre pero la manera de hacerlo es muy distinta a como Marta lo hace conmigo. Marta sugiere un tema y sobre ese contexto comienza a hablarme en maya sin repetirme alguna palabra o idea, espera a que yo le entienda implicando que confía en que puedo hacerlo. Sin embargo, Vero utiliza la repetición como método y lo hace insistentemente sobre una palabra, quitándole mucho campo de acción al interlocutor pues no se puede apoyar en algo más para aprender, tiene que conformarse con la única versión y guía de Vero, su papel es el de sólo repetir. Por otro lado, aún intentando y diciendo la palabra como se le indica, se desvaloriza lo que Marta hace, no importa el esfuerzo, no importa que en ciertos momentos esté dicha la palabra como se le indica, de cualquier manera está mal ante los ojos de sus hijas. Entonces se implica que diga lo que diga, a Marta no se le da crédito, siempre está mal, no se le da el papel de hablante, sólo de ente que hace lo que yo quiero que haga pero que de cualquier manera no me satisface. Así se deja completamente marginada y silenciada a Marta, como si se le dijera “el español no es para ti, haz lo que hazas” y se le quita toda posibilidad de convertirse en un hablante dentro del contexto del español.

Esto se ve más claramente al proseguir con la conversación. Después de que Esmeralda confronta a Marta por su español al hablar del cubo rosado, logra que se enoje su mamá llevando al climax la plática (líneas 98 a 106). Luego viene un momento de relajamiento en el que Vero empieza a hablar sobre los nombres que le pone a unos perritos (líneas 114 a 121). Aquí comienzan a conversar Esmeralda y Vero; la primera dice “pues decir ojo nariz oreja diente lengua” (línea 122) y se observa que con el verbo “puedes” ella no impone alguna palabra y se le da alternativas a Vero para que elija, se le deja entonces una libertad como hablante. Es así que Vero, después de ser

interlocutor, se puede transformar en hablante, se le da la posibilidad de la voz y la participación activa. Sin embargo, Marta trata de entrar en la plática y dice “boca” pero Vero parece no ponerle atención e incluso después de que Marta repite “boca” levanta la voz como para que no se oiga lo que Marta dice, desvalorizando una vez más a Marta. Pero entonces Esmeralda dice “boca” y fue suficiente como para que Vero la aceptara como válida y ella misma la repitiera (líneas 123 a 129). Luego entonces, se implica que tanto Vero como Esmeralda son las que tienen el control y la voz dominante en la conversación y que a Marta se le relega. Lo interesante es que a Marta se le margina y no se le permite entrar en la conversación a pesar de decir palabras en español.

Sin embargo, Marta sugiere otra palabra “orea” y entonces sí se permite su entrada a la plática. Pero ésta participación se limita a corregirla hasta el cansancio, enseñarle español y por supuesto burlarse de lo que diga (líneas 130 a 147). Se percibe entonces que la única manera que tiene Marta para ser considerada dentro de la plática es para burlarse y para corregirla, como si no tuviera nada más que decir, y las hijas la vuelven a silenciar y a quitarle voz en español.

Después de esta parte Vero dice “sí puedes aprender inglés” y sigue “porque español no sabe mejor ya que aprendas inglés te mando a Estados Unidos”. Marta dice “en México voy a ir” y Vero responde “sólo que lo entiendas” (líneas 148 a 152). Aquí se observa una vez más la introducción del inglés relacionado con el español; una vez que pronunció Marta “bien” en español entonces se dice que puede aprender inglés. Sin embargo, después hay una contradicción pues se pone énfasis en que no sabe español pero que sí puede aprender inglés, como diciendo “con el español no puedes” mas con el inglés sí incluso puede ir a Estados Unidos, a México no porque no sabe español. Seguramente por la similitud que muchas personas encuentran entre el maya y el inglés Vero hace esta relación puesto que Marta habla maya y por tanto como se parece al

inglés entonces sí puede aprender esta lengua. Pero se le cancela la posibilidad de aprender español y por lo tanto comunicarse en esa lengua no obstante que se están comunicando en español. Incluso se le quita movilidad a Marta al implicarse que sólo si habla español puede viajar a México si no, entonces se quedará en donde está, en su pueblo. Su manera de hablar condiciona el lugar que le toca en la conversación y a dónde puede ir, una vez más se le deja un lugar de inmovilidad a Marta, excepto cuando tiene que ver con el inglés.

Continuando con la conversación se observa que siguen corrigiendo la manera de hablar de Marta y las burlas no se hacen esperar. Inteligentemente, Marta opta por tomar la parte lúdica del asunto y comienza a bromear: Vero: “te comes la erre” Marta: “ya lo gasté todo ya comí erre” Vero: “¿no te llenas con ese? Marta: “no” Vero: “¿con cuántas vas a comer más?” Marta: “erre erre” (líneas 167 a 172). Lo que se puede ver en esta parte es que Marta es capaz de usar un sentido literal del español para hacer una broma, usando lo mismo que Esmeralda le cuestionó al principio con el plato de íbes. Además puede seguir con la broma y hablar en sentido figurado sobre comerse las erres que por cierto pronuncia bien. Así entonces se observa que usa esta estrategia para dejar de ser el centro de la agresión lo cual le funciona muy bien puesto que la plática se diluye y se dirige a otro tema. Por otro lado, ocupa un lugar de hablante en donde ya no se le margina y se le deja como periquito, ella dirige la conversación demostrando que puede usar el español a su conveniencia pero además que posee un control sobre esta lengua pues crea una metáfora para poder jugar con la lengua.

Sin embargo, este dominio le dura poco puesto que inmediatamente Esmeralda cambia la plática y luego llega un señor con el que Marta platica en maya sin ninguna interrupción por parte de sus hijas. Al final Vero está platicando con Pablo y cometen un error al confundir la palabra mapache con tepache. Marta se da cuenta y trata de

iniciar una burla como con ella pero sus palabras no tuvieron eco, no hubo un interlocutor que la escuchara (líneas 174 a 178). Una vez más se le desacredita y se hacen oídos sordos a lo que ella dice, como si lo que ella dijera no fuera importante. Se hace un vacío a lo que ella dice, se le vuelve a silenciar.

La formación imaginaria que se observa en esta conversación es que el maya se niega por todos lados, sólo se le da un pequeño espacio al principio pero en toda la conversación se le coarta. La manera de hacerlo es a partir de imponer el español por medio de un tema, o más bien de una palabra, pues se sabe que el interlocutor está en desventaja. Por otro lado, se demuestra un control de los que se suponen autoridades en español al quitar el papel de hablante al otro sujeto desvalorizando lo que diga y haciendo un vacío. Entonces, el español se ve como una manera de dominio absoluto, impositivo, que es capaz de silenciar por completo a lo que representa el maya. Es una autoridad incuestionable que cierra toda posibilidad al diálogo entre las dos lenguas y por ende, se limita al hablante de maya reduciéndolo, en el mejor de los casos, a un mero espectador.

Ahora bien conjuntando todas las formaciones imaginarias derivadas de estos diálogos se pueden establecer las que son más dominantes en el discurso. Los referentes que aparecen durante todas las conversaciones son el del maya y el del español. Con respecto al maya se puede ver que la formación imaginaria se da en tres vías: una negativa, otra positiva y otra que llamo neutra. Las formaciones imaginarias negativas giran en torno a las siguientes ideas: el maya es negativo, grosero, problemático, pasivo, sin significado, echado a perder, contaminado, ambivalente, raro, al revés, desconocido y vacío. Mientras tanto las formaciones imaginarias positivas se refieren a que es vigente, vivo, valorizado, potente, importante, compite y coexiste con otra lengua, exige una interlocución en maya y finalmente que es hablado. Por último tenemos la

formación imaginaria neutra que se refiere al maya comparado o visto como el inglés. Ésta podría verse como positiva al encontrar el maya equiparable con el inglés que tiene mucho prestigio y además es aceptado en las escuelas, esa lengua sí se puede hablar o enseñar en las instituciones educativas. Pero también puede ser vista como una formación imaginaria negativa tomando en cuenta que el inglés no es una lengua que forma parte del contexto lingüístico de esa comunidad. Se podría pensar que al equipararlo con el maya, éste último se enajena del contexto como si no existiera. Es como si fueran lenguas que están ahí pero como adorno, no como una lengua funcional o activa.

Por otro lado, hay otras visiones del maya que se enlazan profundamente con las formaciones imaginarias que surgen con respecto al español. El maya se ve como una lengua cuestionada, silenciada, dominada, autorizada mientras que el español es el que cuestiona y es incuestionable, es el que silencia y también el que domina y autoriza al maya. Entonces, pensando en una explicación gramatical, me atrevo a decir que en un sentido el español es el sujeto mientras que el maya es el objeto, el que recibe la acción. Es decir, la voz rectora y la que ejecuta la acción es el español y el maya es pasivo no ejecuta nada, sólo recibe. Y en este sentido el que define y explica al maya es el español y todo se da en función de esta lengua.

No obstante hay unas formaciones imaginarias que aceptan a las dos lenguas coexistiendo y en las que es posible que se apoyen mutuamente. Sin embargo tanto estas formaciones imaginarias como las formaciones imaginarias positivas son las que menos se presentan en los discursos. Las formaciones imaginarias predominantes son las que ubican al maya en el conjunto de los adjetivos negativos y pasivos, en donde el maya no tiene posibilidad de acción, es sólo un objeto y no un sujeto haciendo una analogía con términos gramaticales.

Con todo esto se puede esperar que las actitudes derivadas de las formaciones imaginarias sean negativas. A partir de lo que se habla y de los discursos, se puede percibir que en su mayoría el maya tiene una carga negativa y las actitudes son de rechazo o de negación. Ahora bien desde el momento que las actitudes son creencias sociales y que se trata de un referente compartido entonces se puede decir que el maya en general es visto como negativo. Pero veamos cómo es que estas enunciaciones se pueden transformar en creencias sociales que se comparten y son constantes. Pasemos al análisis del sentido, del discurso encuadrado en un espacio y un tiempo socioculturales.

CAPÍTULO 3

Nivel II. Los discursos en contexto

En el capítulo anterior se analizó la enunciación y las formaciones imaginarias que se derivaban de ella a partir de las implicaciones. Se tomaron como referentes tanto el maya como el español para ver cómo se percibían. Así, en este apartado intento hacer un análisis de los contextos en los que se llevan a cabo la mayoría de los diálogos de la sección anterior. En otras palabras, se analizará el contexto, por medio de la significación del espacio y del tiempo, para encontrar el sentido de lo enunciado en el capítulo dos. Para ello es necesario partir de los rituales que permiten, por un lado, observar la manera en que se organiza el espacio y el tiempo en función de los actores y por otro, cómo estos elementos al mismo tiempo organizan a los actores a través de la asignación de roles. Con lo anterior se advierte cómo el sujeto se relaciona con su grupo y se derivan así los sentidos. Cabe señalar que utilizaré algunos comentarios para reforzar la significación de los contextos.

Luego entonces, en este capítulo parto del análisis de dos situaciones ritualizadas: una cuando matan a un puerco, y otra en una clase de sexto grado en la primaria estatal. Elegí el ritual de matar a un cochino por dos motivos principales. Uno se debe a que casi todos los diálogos se llevan a cabo en la cocina y casi siempre surge el tema de la comida, de la preparación de los alimentos. Una segunda razón es que este ritual tiene una gran importancia en las comunidades mayas. Según Ella F. Quintal *et.al.* "La cocina es quizá el "centro" de la vivienda, es el lugar que reúne a la familia durante la comida, el espacio por excelencia de socialización familiar"¹ además "la participación en celebraciones periódicas en las que se contribuye de diferente manera y se comparte

¹ Ella Quintal, *et.al.*, "La unidad doméstica maya. La casa y sus espacios", p 329

y reparte comida en un contexto ritual, fortalece los vínculos, la solidaridad y la identidad..."² y finalmente

Información proveniente de las monografías elaboradas en este proyecto nos permite distinguir entre dos aspectos del "don": el ofrecimiento de comida y el regalo de comida. En maya se llama al ofrecimiento *jo' gracia*; después de que se ha hecho la ofrenda a los dioses o santos mediante de plegarias (*sic*), los oficiales religiosos la distribuyen entre los asistentes llamando a esto *máatan*. De esta manera el ofrecimiento de comida a los santos y a las cruces tiene como contraparte el bien recibido o que se espera recibir. Pero en su dimensión de *máatan*, el ofrecimiento incluye su consumo en comunión entre los miembros de la comunidad.³

Así, la cocina es el lugar donde se comparte, se adquiere y se transmite la cultura, la tradición, lo que da parte de la identidad maya. Por otro lado, me interesa esa idea de *máatan* ya que implica compartir y comer en comunión la comida. Si se ve como metáfora, en la comida se proyecta la cultura representada por los más viejos o por quien prepara la comida y es ingerida por los demás. Se podría pensar, simbólicamente hablado, que se comen la cultura, la introyectan.

La otra situación ritualizada se lleva a cabo en la primaria estatal. Elijo esta institución educativa, que se analizará a partir de ahora, puesto que en ella se originan la mayoría de los discursos que avalan el español como lengua dominante. Por último, es importante mencionar que las situaciones se escogieron al azar en una clase de sexto grado en donde los niños ya han tenido mucha exposición a los discursos institucionales.

COCINA

Para iniciar entonces con el ritual de la comida es necesario que se hable un poco de lo que la comida y el comer significan a partir de comentarios hechos por la Señora.

1. Estamos hablando en la cocina sobre unos tamales que le trajeron a la Señora del D.F.

Señora: Es la bendición de Dios nosotros ni lo compramos nos regalaron me mandó una señora como me dijeron que ya lo mandó pasé a regalarlo y se quedó un tanto lo comió [Beto] lo comió tsh [Marta] lo comió [Esmeralda] lo comió [Vero] menos [Pablo] no ?????

² Ella Quintal, *et.al.*, "Unidades intermedias en comunidades mayas. Novenas para las cruces y santos familiares" p. 335

³ Ella Quintal *et. al.*, "Organizaciones religioso-ceremoniales de nivel comunitario. Ofrendas y reciprocidad" p. 352

2. En la cocina

Señora: En maya ahorita te digo en español a ver cómo te puedo decir ¡Ah! dice [Marta] si yo traigo tu comida no es mi voluntad es de[Beto] me insulta mucho

3. Estamos hablando en la cocina sobre unos huevos que le llevo su hijo porque un camión se volteó en la carretera y así obtuvo muchos, como son muchos la Señora los regala y eso crea un conflicto con la nuera

Señora: Si huevo se te queda mucho se queda no sirve no sirve para estrellados es para sancochar aunque un poco de su agüita que sabe lo derramas y lo comes porque eres pobre pero aunque no eres pobre si te gusta también lo machucas y lo comes

4. Estamos hablando en la cocina sobre unas gallinas que mató su perro y que se tuvo que comer. Después de que el perro cometió el grave error de matar a las gallinas en lugar de cuidarlas, la Señora lo mató porque ya no servía

Señora: Y yo le digo a Dios ya lo ya se defendió en su mano del perro en su boca del perro creo que tengo que comerla si no me mata creo y lo comí las gallinas grandes, puse un el refrigerador le digo a [Marta] [Marta] regálale uno a tu mamá no dio cuenta amaneciendo le digo [Marta] haz tu venta con este gallo grande porque está grande

5. Estamos hablando en la cocina sobre los tamales que le regaló la señora del D.F y me dice que no lo tire

Señora: No lo botes hija trailo si no lo quieres... tan lejos ¡ay! ¿sabes cuánto sudor gastó la pobre señora para mandarlo? si no es poca cosa que mandó... pobre cuántos gastos hace y yo desperdiciando hace la pobre tortilla me lo regala lo lavo tres veces y le doy a mis gallinas

6. En la cocina

Señora: Y dice [Marta]...[Marta] no lo traigas a mí porque tengo aistá el frijol colado nadie lo comió hoy la pibil cochinita si lo casi lo gastaron pero hay otro casi lo gastaron sólo dos chiquitas comió [Vero] y [Pablo] ahí está el chec chac está en el refrigerador pero yo sí lo como echo el caldo aquí de eso y lo como con francés lo voy a comer

7. En la cocina estamos hablando de su hija Conchis y de su yerno Carlos que viven en el D.F.

Señora: ¿Conoces a [Carlos]?

Yo: No no lo conozco

Señora: Es un hombre muy amable pero amable que te lo digo cualquiera cosa que yo como aunque sólo así k'abax * se lo saco y lo come aunque sólo pipian con huevo echo dentro come cualquiera cosa que yo coma [Conchis] cuando venga el que se llama este ¡ay! ¿cómo se llama eso? guisado ¿conoces guisado? desde que no tiene su chorrito nosotros lo comemos con [Carlos] así sin chorrito ella cuando venga lo echa lo derrama y lo prepara otro por eso yo no mejor en mi casa ya viste cómo como yo ahorita ya comí eso lo encontré

8. Plática en la cocina. Las personas a las que se refiere son sus familiares, Víctor y Susana son sus hijos que no viven en Holcá

Señora: Esa [Marta] así que está muy enferma que ves apenas hace tres años que le quitaron café vil agua toma parejo toma agua como [Beto] como [Víctor] como [Susana] como ese [Pablo] como ese [Esmeralda] como las [Esmeralda] y [Vero] así son ya comieron agarra agua que está aquí tas y se toma cómo no se va a enfermar si agua que tomes amaneciendo eso no se hace... yo no amaneciendo mi café o eso o eso ahí está

Yo: ¡Ah! ¿la jamaica?

Señora: la jamaica aista lo tengo amarrado desde esta hora ya lo sancoché y lo tapo amaneciendo lo caliente lo tomo con mi galletita o con...no...pero que tome sólo agua no yo hago atole de camol de iis il sa' (sa' deriva de sakaj [atole][camote de atole] hago de xéetixi'im (contracción de xéet il xixi'im) [maíz en trozo] *

9. Hablando en la cocina de las suegras que son buenas y las que son malas

Señora: Yo no soy mala quiero que comas como yo como pero si no quieres ni modo no te puedo obli

* El frijol k'abax es el que no está guisado, sólo está cocido.

* el xéet il xixi'im es un preparado parecido al pozol (maíz molido para prepararlo en una bebida) sólo que en este caso el maíz es muy tierno y tiene mucha fibra.

obligar como mi nuera que está en México está muy buena muy amable lo que pasa que no me quedo con ellos porque mi consuegra dice así ????? a mí no me gusta por eso no ????? hago dos meses me quito

10. Estamos hablando en la cocina de cuando fue a visitar a su comadre con Conchis y cómo su hija le llamaba la atención por la manera de comportarse en la casa de la comadre que no es su casa porque está enseñando sus uñas de los pies que están enterradas

Señora: Se lo dije ayer pero como estoy con mi comadre es como mi casa no yo estoy en otro lado como tú vienes aquí es tu casa no veniste acomodarte es cosa tuya también yo con mis comadres es mi casa yo llego sólo lo que pasa ahorita mi comadre no tiene vista no pero me dijo su hijo cualquiera cosa que quieres comer [Señora] como siempre pero tú lo vas a hacer o tú lo vas a sacar mi mamá no puede hacerlo pero tú lo tienes que hacer...¿mm? es como mi casa

En estos diez fragmentos de conversaciones se encuentran las ideas que la Señora tiene entorno a los alimentos y lo que significa comerlos. Como primer punto se observa en el fragmento uno que la Señora maneja la idea de que los alimentos son una bendición porque se los regalaron. Pero al mismo tiempo ella los regala y todavía alcanzan para alimentar a toda su familia directa que viven en el pueblo. Así, alcanzaron comida ella, su hijo su nuera y hasta sus nietos.

En la segunda sección hay una referencia a la jerarquía dentro de la familia; la nuera tiene que alimentar a la suegra mandada por su esposo, hijo de la Señora. Cabe mencionar que la Señora, desde que la conocí, se autodefine como la mamá, “yo soy la mamá”, me comentaba. Por ende ella tiene el grado más alto en la jerarquía familiar y en consecuencia a su nuera le toca alimentarla. Esta relación se viene a matizar con el fragmento cuatro en el que la Señora le ofrece a Marta las gallinas que mató el perro para que le regale a su mamá o para que las venda. A la Señora la alimentan pero también comparte la comida para que a Marta también le haga provecho y no se desperdicie.

Ahora bien, en la situación número cuatro, se vuelve a mencionar esta idea de que la comida se regala cuando es mucha porque si no se echa a perder y entonces se tiene que compartir. Sin embargo, si se compara con el fragmento uno se podría inferir

que el compartir la comida no es sólo para no desperdiciarla sino porque es una bendición el que se tenga y por lo tanto se comparten las bendiciones.

Por otro lado, en el tercer fragmento se introduce la idea de la comida relacionada con la identidad. La manera en la que comes te define como una persona pobre o rica. Los pobres comen de cierta forma, aunque por lo que la Señora comenta después, ésta no está vetada para otras clases; “aún si no eres pobre y te gusta lo comes”. Si hay un gusto en la comida no importa si es para pobres o ricos.

En el fragmento cinco se vuelve a mencionar el asunto de no desperdiciar la comida, sólo que aquí hay una referencia al hecho de que el preparar la comida implica un esfuerzo que tiene que ser valorado. Es decir, se tiene que considerar que detrás de cada alimento hubo alguien que tuvo las ganas y la energía de prepararlos. Los alimentos entonces no se aprecian por si solos sino por la gente que se representa en ellos. Por otro lado, cuando la Señora habla de que las tortillas que le manda la señora las lava tres veces y se las da a sus gallinas se sugiere como primer punto que también el alimento de los animales requiere de un ritual de preparación pero en segunda instancia se observa que los alimentos no sólo están destinados para los humanos, hasta los animales se consideran en la repartición de los alimentos.

En la sexta parte, la Señora hace referencia a la comida que tiene y que no es necesario que le traigan más. Menciona que hay mucha comida pero que no la han comido sus familiares y que se queda pero que de cualquier manera ella se la come. Entonces, hay una relación de nuevo a no desperdiciar la comida pero también a que esa comida la comparte con su familia y cualquiera que quiera puede llegar a su casa a comerla, sus nietos, su nuera, etc. Así se percibe a la Señora como proveedora de su familia, ella da los alimentos.

Por otro lado, en el fragmento siete, la Señora introduce a otro miembro de su familia y se refiere a él como una persona amable ya que come lo que ella le da por muy sencillo que sea. Esto sugiere una manera de definir o identificar a las personas por la manera en que comen y lo que aceptan de los demás. Es como si en los alimentos el yerno estuviera recibiendo a su suegra, aceptando y reconociendo lo que ella es pues ella preparó los alimentos y él valora eso. Con lo anterior, se podría decir que la identificación de las personas se produce de manera recíproca. Yo me autodefino por la comida que como pero al mismo tiempo yo defino e identifico a los demás en función de la comida que aceptan o no, en función de que quieran o no establecer una relación conmigo. Esto se refuerza con lo que la Señora dice en la novena conversación cuando la Señora se está refiriendo a las suegras y menciona “yo no soy mala quiero que comas como yo como pero si no quieres pues ni modo no te puedo obligar”. En este sentido, se observa que ella no es mala persona, que ella ofrece comida a los demás pero que si ellos no aceptan lo que les ofrece ella no puede hacer nada. Es decir, se hace evidente una relación en la que hay alguien que da alimentos, reforzando la relación familiar, y al mismo tiempo debe haber alguien que los acepte, que valore la comida y entonces las dos partes son “buenas” una por dar y otra amable por recibir.

En el octavo segmento, la Señora hace una relación de lo que uno come con la enfermedad. Menciona que tomar pura agua puede provocar que su familia se enferme por eso ella prepara su jamaica o atole de iis il sa’, etc. Esto sugiere que los alimentos requieren una preparación para ser consumidos, que se requiere de un ritual y de alguien que lo realice. Por sí solos los alimentos no tienen ninguna significación y consumirlos así puede provocar una enfermedad. Esta enfermedad puede referirse a un desajuste más cultural que fisiológico. Una vez que se rompe la manera en la que se transmite la

cultura representada por los alimentos, que incluso nombran en maya, entonces se puede ver algún desequilibrio, algo que ya no está funcionando en el sistema.

Finalmente, en el décimo comentario, la Señora entrelaza la idea de la comida con la de una casa. Cuando dice “estoy con mi comadre es como mi casa” y luego se refiere a que el hijo de la comadre le dice “cualquier cosa que quieres comer [Señora] [...] es como mi casa” sugiere que en función de que hay comida, que hay alguien que la invita entonces se puede sentir como en su casa. El espacio se significa a partir de la comida que se ofrece y se comparte. Y entonces la casa ya no es de una persona ajena o extraña, se trata de la extensión de la propia casa, del espacio propio. La casa de la comadre se transforma en la casa de la Señora ya que hay alimento que le comparten y se vuelve parte de ellos, de esa familia. Pero al mismo tiempo la casa de la Señora se extiende a la de su comadre y entonces ella puede decidir sobre los alimentos y hasta prepararlos, así que se puede ver como una manera simbólica de representar su relación cercana entre estas dos personas.

Por consiguiente, se puede decir que a través de la comida se observan dos fenómenos interesantes. El primero es el del ritual que le da significación y ubica jerarquías y roles. El segundo es el referido a la creación y fortalecimiento o renovación de relaciones sociales. En este ritual, en primera instancia, se significan los alimentos a partir de la persona que los prepara, la que los transforma de su sustancia prima y les imprime características culturales. Al mismo tiempo se observa que en este ritual hay jerarquías, no cualquier persona prepara los alimentos y sobre todo no cualquiera reparte los alimentos. En este caso la abuela, quien se define como la mamá, es quien comparte los alimentos y decide a quién se le dan. Pero al mismo tiempo que ella da, recibe también de su nuera. Sin embargo, en el caso de la nuera parece que compartir los alimentos con la suegra es más por obligación que por convicción propia; es decir,

no lo hace por caridad o buena fe. Esto evidencia las jerarquías dentro de la familia, ya que se define a la autoridad. A la abuela se le debe alimentar mientras que la abuela alimenta a quien ella decide que es su familia o su allegado. Ella es la que provee a su familia.

En este sentido, también se observan las relaciones sociales que se tejen en función de la repartición de los alimentos. Se puede decir que los alimentos son una extensión de la persona pero al mismo tiempo es una manera de autodefinirse y de identificar a los demás. En función de que la persona da alimentos y los recibe entonces sabe si es aceptada y por tanto se crea una imagen o perspectiva de la otra persona. Es como en un diálogo; se necesitan un emisor y un receptor para establecer un canal de comunicación, se requiere que las dos partes den un mensaje y lo reciban. Así, el receptor se vuelve emisor y viceversa, dan y reciben de igual manera. Por ende, esta relación que se expresa aquí se puede percibir como cíclica; en donde hay una renovación constante y, como resultado, se advierte infinita o al menos como una relación que puede perdurar por mucho tiempo. Finalmente, este vínculo puede ser permanente siempre y cuando haya dos personas dispuestas a reconocerse, a aceptarse, definirse y autodefinirse.

Con esta información como antecedente, vayamos al análisis más detallado de un ritual relacionado con la comida. Este ritual se lleva a cabo el viernes 24 de marzo de 2006. Justamente por esos días estaba la fiesta del pueblo que empezó desde el 17 de marzo para festejar al santo del pueblo, del 19 de marzo, que es San José de la montaña. En esas fechas, por ende, se estaban matando a muchos animales tanto en la corrida como en las casas del pueblo. La corrida se realizaba en la periferia del pueblo, en un tablado que es una improvisación de una plaza de toros: redonda con una entrada para los toros (en este caso toros pequeños) y asientos en la parte de abajo y de arriba sin

olvidar el espacio destinado para la orquesta. Durante una semana hubo corridas diario en las que se donaba un “ganado”, una vaca cebú, que era la única que se mataba, las demás vaquillas sólo se toreaban. La carne de la vaca era vendida fuera del tablado, a la orilla de la carretera, y su consumo era en su mayoría de la gente del pueblo. Por otro lado, en las casas del pueblo se mataban cerdos y gallinas con motivo de la fiesta que atraía a muchos familiares y visitas.

En el caso de la familia que observé se efectuó la matanza de un cochino. El motivo expresado por la familia fue que ya estaba muy grande y ya no le podían dar de comer, además que no tenía casita y la Señora ya no lo podía cuidar. Cabe mencionar que el cochino era del nieto Pablo quien no quería que se matara. Por otro lado, surge un conflicto en torno al día que se tenía que matar al cochino porque la Señora dijo que no se matara el jueves sino al otro día porque no estaba preparado todo para cocinar al cochino: faltaba agua, utensilios de cocina, etc. Beto, el hijo de la Señora, se molestó porque decía que la Señora no se decidía por cuál día y sólo le hacía perder su tiempo porque no iba a trabajar y no ganaba dinero. Esto se debe a que el día en que matan al cochino lo dedican a ese evento y por tanto no asisten al trabajo en donde les pagan por día. Finalmente, el cochino se mató el viernes en la madrugada.

El señor que se dedica a matar cochinos en el pueblo llegó como a las tres de la mañana. A esa hora la Señora ya estaba despierta y su hijo Beto junto con su nieto Pablo ya habían llegado y estaban juntando agua en tambos para ponerla a calentar. Mientras los hombres estaban amarrando al puerco y preparando el agua para quitarle el pellejo, la Señora estaba preparando algo de comida. Cuando el puerco estuvo asegurado a un palo y no se podía mover mucho, el señor se acercó y le metió la mano por el pecho, cerca de una de las patas delanteras. Inmediatamente el cochino comenzó a chillar demasiado y luego cayó al suelo. La Señora comentó que no había chillado

mucho y que se había muerto muy rápido. Tanto el señor como Beto tampoco parecían estar muy sorprendidos por cómo moría el puerco excepto Pablo que se alejaba y se acercaba constantemente. En un momento que Pablo se acercó le pidieron que les ayudara a los señores a cargar el puerco para ponerlo sobre una mesita que la Señora usa para poner comida y que siempre está en la casita. Sin embargo, en esta ocasión la mesita estaba fuera de la casita cerca de la cocina y en ella pusieron al puerco para regarle agua hirviendo y comenzar a quitarle el pellejo. Una vez que estuvo sin pelos, el señor le quitó las patas y se las dio a Beto para que las remojará y también les separara el pellejo. Cuando el señor se disponía a abrir el puerco, Beto llamó a Pablo para que observara y aprendiera a hacerlo. Pablo, que iba y venía en silencio ayudando a pasar cosas o prendiendo la bomba para que hubiera agua del pozo, se acercó pero no duró mucho su estancia como observador porque su abuela lo llamó para que comiera el desayuno que preparó. El señor continuó con su trabajo mientras todos lo observábamos, incluso Pablo. Al terminar su desayuno, Pablo se acercó con el señor y le ayudó a destazar al marrano. Simultáneamente, dentro de la cocina, en la que estábamos la Señora, Beto y yo, comenzó una plática sobre leyendas, historias sobre naturales. Como la cocina no tenía paredes había una comunicación entre los que estaban al lado y afuera con el cochino y los que estábamos dentro. Beto comentaba con el señor sobre unas cuevas en donde hay un tesoro, pero si alguien entra por él se enferma y muere. Beto cuenta del caso de unas personas que murieron por ir a las cuevas y sugiere que se necesita de unos investigadores para que entren y saquen lo que hay ahí con equipo especial. Se recuerda sobre los investigadores que sacan piedras a lo que el señor narra una ocasión en la que se encontraron una piedra y se la llevaron pero que no los dejó dormir y tuvieron que ir al otro día a dejarla donde la encontraron. Inmediatamente después Beto nos platica que a él también le pasó lo mismo con un

cochinito que encontró. La diferencia fue que, en la noche cuando oía ruidos ,se paró a ver qué era y no tuvo miedo. Dijo que no vio nada y entonces decidió partir al cochinito para ver qué tenía dentro. Al partirlo se sorprendieron de encontrar en su centro sangre que según Beto estaba seca pero según la Señora estaba fresca y se podía ver cómo se deslizaba por el cochinito. Esto intrigó a Beto que se seguía preguntando cómo llegó esa sangre ahí si no había ni hoyos ni fisuras para poder meterla hasta el centro. El señor le dijo a Beto que había tenido suerte ya que esas piedras no dejan dormir por los alushes que asustan. Pero Beto dijo que no tenía miedo pues era como la vez en que un amigo lo llevó al campo temprano y lo dejó solo. Él oía que un coche se acercaba pero que nunca llegaba. Luego supo que era un pájaro el cual hace un sonido como el de un coche aproximándose. Beto comentaba que su amigo esperaba que tuviera miedo pero se quedó sin alarmarse hasta que regresó su compañero. La Señora se interesó en la plática pero después se puso a cantar y la plática sobre las leyendas terminó.

“Ahí está tu trabajo” fue la frase que el señor introdujo después de escuchar el canto de la Señora. El señor le pasó las tripas del puerco a la Señora para que las limpiara pues esa parte le tocaba a ella. A él y a Pablo les tocó cortar el puerco en partes y colocar la sangre, vísceras, cabeza, piel y carne en los lugares que estaban destinados para cada cosa. Esto lo hicieron mientras la plática anterior se llevaba a cabo. Por su parte Beto se encargó de cocer el hígado, pelar las patas y llevar los botes o lo que fuera necesario para poner el marrano en pedazos. Cuando terminaron de acomodar al marrano llegó un muchacho con una bicicleta con una estructura al frente para cargar cosas y se llevaron al cochino para venderlo y preparar la chicharra (chicharrón). El señor, Beto y Pablo se fueron mientras yo me quedé con la Señora que seguía limpiando las tripas del puerco para preparar morcía (morcilla, moronga).

Durante todo este proceso, desde que se mató al cochino hasta que se lo llevaron, la Señora habló, en la mayoría de los momentos, en maya con el señor y con su hijo. También lo habló con su nieto y con una vecina que llegó a pedirle permiso para poner comida en su refrigerador. Conmigo era con quien tenía que hablar en español. Una vez que nos quedamos solas se puso a decirme cómo preparar las tripas. Al momento que me explicaba el proceso me decía que eso no lo hacía su nieta Esmeralda porque le daba asco y vomitaba mientras que Vero sí lo hacía pero ninguna de las dos estaba en esos momentos. Sólo su mamá, Marta, llegó después de un rato que estuvimos solas. En cuanto llegó la nuera la Señora se puso a hablar en maya con ella. Marta llevaba la grasa del puerco más la chicharra con los gordos. En ese momento la Señora empezó a separar la comida para repartirla entre su hijo Beto y sus hijas e hijo que no viven en Holcá. Posteriormente apareció Conchis que estaba de visita en el pueblo y comenzó a ayudarle a su mamá a preparar la morsilla. Todo este procedimiento fue en maya. Después, como a medio día, la casa de la Señora se transformó pues empezaron a fluir muchas personas por ahí, unas por visita y otras porque iban a ayudar con la comida. Llegó por ejemplo un muchacho, con su esposa y dos niños, que iba a hacer el hoyo para preparar un pedazo de carne de res que había regalado el patrón de Beto. La carne la prepararon en pi, es decir, cocida con naranja en un hoyo, como preparan la cochinita pibil. Luego de varias horas, cuando la carne ya estuvo cocida, llegó un señor que ayudó a Beto a sacar la carne. Y mientras eso ocurría, llegó una hermana de la Señora de visita. A todas estas personas también se les repartió comida; unas por ayudar y las otras por visitar.

Por su parte, los nietos de la Señora llegaron en momentos distintos. Pablo ya no regresó desde que se fue con el marrano. Pero Beto comentó que Pablo estaba enojado con él porque no le iba a ayudar con el trabajo que estaban haciendo en una casa y sólo

se la pasaba en la casa de la abuela. En cuanto a Esmeralda, ella llegó cuando estaban sacando la carne del hoyo y estaban poniendo a secar carne y otra la estaban salando. Se perdió prácticamente todo el proceso de preparación de los alimentos y sólo se presentó a comer, bañarse e inmediatamente después irse a Kantunil, donde está el bachillerato, a hacer una tarea. Vero llegó después de Esmeralda, cuando se estaba bañando, y también sólo entró a comer a la cocina y luego se fue a la recámara a ver televisión mientras acababan de sacar la carne. Se fue cuando llegaron unas amigas de la Señora a comer morcilla. Marta partió con Beto después de que la comida había sido repartida y la casa de la Señora volvió a la normalidad.

Con esta descripción procedo a analizar los espacios y el tiempo que enmarcaron este evento.

ESPACIO

La casa de la Señora en esta ocasión ocupó una significación muy específica, ésta se dio a partir del rol y el lugar que ocuparon los participantes y la función que desempeñaron en esos lugares. La cocina de la Señora está ubicada en el centro del terreno, en el solar. Fue el lugar principal donde se realizaron todas las actividades. Por este sitio circularon todas las personas que participaron y colaboraron con la preparación de los alimentos desde el hijo y el nieto de la Señora hasta los señores que ayudaron con el hoyo para la carne de res y el que mató al puerco. Sin embargo, las únicas que no estuvieron en ese espacio fueron las nietas y su actividad se limitó sólo al de la recámara donde está la televisión. No obstante, es importante mencionar que aunque ellas no estuvieron presentes físicamente sí estuvieron de alguna manera por la evocación constante de la Señora al decir que a una nieta no le gustaba limpiar las tripas y a la otra, al parecer, le agradaba un poco más. La Señora invocaba el lugar que las nietas deberían ocupar en esa cocina; junto a ella aprendiendo, ayudándole. Ella lo

menciona en el capítulo anterior cuando dice que las nietas deben ayudarlo, y en ese proceso de colaboración se implica que aprendan de ella.

El caso del nieto fue diferente, Pablo estuvo presente en casi todo el ritual. Él ocupó el lugar del aprendiz y su función fue de espectador pero al mismo tiempo de actor al ayudar al señor con lo que hacía. Además, debido a que la cocina de la Señora no cuenta con paredes, sólo hay un techo que se detiene con cuatro palos, Pablo pudo oír y ver todo lo que pasaba. Pudo oír las conversaciones en maya y las leyendas, ver cómo su abuela se hacía cargo de la comida al igual que su padre colaboraba en la preparación de los alimentos. Así, mientras Pablo destazaba al marrano, se enteró cómo su padre rompió a un cochinito de piedra que se encontró, hecho por los antiguos (refiriéndose a los mayas prehispánicos), haciendo una relación entre su pasado y su presente sugiriendo un acercamiento a sus orígenes. Con esto hubo una vinculación entre el antes y el ahora, una actualización de las costumbres mayas.

Por otro lado, es interesante observar que durante las conversaciones de la Señora no hubo ninguna reminiscencia de Pablo, casi no fue mencionado y si no era porque se le llamaba de vez en cuando por su nombre parecería que no estaba presente porque él no participó en la conversación, sólo oyó, vio e hizo lo que le tocaba como aprendiz. Se puede sugerir que Pablo no aparecía en las conversaciones de su abuela porque no era necesario, Pablo estaba ahí aprendiendo. Las nietas, por el contrario, nunca significaron el espacio de la cocina como el lugar para aprender de los demás. Su rol fue sólo llegar a comer lo que había, no supieron qué y quién estaba detrás de esos alimentos. Todos los demás participantes se adentraron en la cocina abierta y conocieron a la Señora, establecieron un vínculo con ella al probar y aceptar la comida. Así la casa de la Señora se transformó en la casa del que entraba y se extendía este espacio al repartir y llevarse la comida. A Partir de una simbolización, se concluye que

la cocina no tiene paredes porque invita a entrar y conocer a la Señora, compartir con ella los alimentos y establecer un lazo. Sólo las nietas no aceptaron la invitación que recuerda un poco el diálogo del capítulo anterior cuando la Señora parecía que planteaba una invitación para que las nietas hablaran maya.

Se puede concluir entonces que el espacio es abierto para el que quiera entrar, cualquiera es recibido. Además es un lugar central en el que se conjugan todas las acciones y las personas con sus roles definidos. Por otro lado, es un sitio de aprendizaje a través de lo oído, lo visto y lo hecho. Aquí la plática toma un papel muy importante pues con ésta también se aprende. Finalmente, en este ámbito es donde se cocina y se come, donde se preparan los alimentos y se ingieren. Al hacerlo durante las pláticas se puede sugerir que los alimentos se impregnan de lo que se dice, como si éstos se impregnaran de tradición, de eventos culturales, se volvieran transmisores de cultura. En este sentido, es importante compartirlos y comerlos, porque, metafóricamente hablando, se está comiendo la cultura, la tradición, la historia, la identidad, etc.

Pasemos ahora al análisis del tiempo

TIEMPO

El tiempo en este caso tiene mucho que ver con la participación de las nietas en el ritual. Cuando el ritual se llevaba a cabo, las nietas estaban dormidas porque tenían que ir a la escuela, Pablo es el único que ya no va a la escuela. Así que era más importante que las nietas asistieran a la escuela para que aprendieran a que vieran, oyeran y finalmente aprendieran practicando en un ritual tradicional como éste.

Las actividades del ritual se realizan sin la necesidad de un reloj, como si cada participante supiera perfectamente cuándo estaba listo algo y seguramente lo sabían porque lo habían repetido varias veces. A Pablo le toca empezar a repetir el ritual y empezar a aprender los tiempos que se necesitan, cuándo matar al marrano, hora del día

y día del año, cuándo es momento de reunirse a platicar, en que momento coinciden todos en la cocina y se inician las pláticas, cuándo hay que tener el marrano listo para irlo a vender, etc.

Las nietas rompen entonces con este tiempo cíclico de repetición cultural. Ellas tienen un rol designado con una función determinada; ayudar a su abuela, pero lo rechazan, no lo incorporan a su propio tiempo que al contrario se contrapone con el tiempo del ritual. De cualquier manera, las nietas tuvieron la oportunidad de incorporarse al ritual pues cuando llegaron de la escuela todavía se estaba efectuando; sin embargo, decidieron no participar en él. Este actuar de las nietas se justifica porque van a la escuela y por ende se avala su actitud.

Se observa por lo anterior que, por un lado, el tiempo no se impone. Los participantes eligen y deciden cuándo es el mejor momento para llevar a cabo el ritual. Por otro lado, es un tiempo cíclico que se repite pero también pretende una repetición interminable a través de la renovación. Así, se integran nuevos elementos como el nieto para que puedan proseguir con el ritual y sepan cómo y cuándo hacer las cosas.

Como conclusión se contempla que, a partir del estudio del espacio y del tiempo, el maya se usa más en un ambiente familiar. Es en estos momentos y espacios en los que se percibe la lengua indígena con mayor frecuencia que en otros contextos como el de la escuela que se analizará a continuación. Además, es importante remarcar que el maya se presenta junto con la transmisión de la cultura, con las tradiciones etc. lo que ubica a la lengua dentro de un contexto más complejo, un contexto cultural que puede dar incluso la identidad maya. Es así que se dimensiona el maya y deja de ser el mero sistema lingüístico para convertirse en un elemento múltiple que representa a una tradición y cultura mayas.

ESCUELA

Como se vio, la escuela juega un papel importante en el contexto cotidiano de la familia. Ahora pretendo hacer un análisis del espacio y el tiempo de la escuela del pueblo. Al igual que con la comida, voy a introducir primero un diálogo para conocer la idea que se tiene sobre esta institución.

El antecedente es que los participantes en el diálogo están hablando de la escuela y la corrida en su recámara.

Beto: Mare si así va a ser no van a no va a estar buena la corrida [Esmeralda]

Esmeralda: ¿Por qué?

Beto: Porque si llueve no vas a vender nadie va a ir a gustar no va a haber baile de los Méndez [Vero]
(Beto se refiere a que en la corrida ellos pusieron sillas en un tablado que él construyó y que cobran por usar esos lugares, así que si llueve no va a ir la gente a ver la corrida ni va a haber baile en la noche con un grupo que se llama los Méndez)

Yo: ¿Pero crees que para mañana esté igual?

Beto: Puede ser que sí

Vero: Dijeron que 15 días va a haber lluvia
(risas)

Vero: Así me dijo Carmen no vamos a clase 15 días

Beto: ¿15 días no van a ir a clase?

Esmeralda: Son maestras por eso ellas dicen qué día no van

Vero: Soy directora

Esmeralda: Oi

Yo: ¿Hoy sí fuiste a la escuela?

Esmeralda: No fue no ves que es maestra
(risas)

Vero: Sí fui... sí fui pero entré a las 10

Beto: ¿Por qué?

Esmeralda: Porque a esa hora le toca dar clases ¿no ves que es maestra?

Vero: A las 10 a 1:20 me toca la clase
(risas)

Vero: No es cierto

Beto: No puede ser debes de entrar temprano

Vero: Entré a las 7... viene aquí en casa porque mandaron hablar a mi mamá

Esmeralda: ¿A quién mandaron?

Vero: Que sólo porque no llevé mi tela

Esmeralda: ¿A quién vinieron ?????

Beto: ¿Y por qué no llevaste?

Vero: Porque cuando lo llevamos la maestra no no no no hacemos nada con la tela cuando no lo llevamos hacemos algo con la tela

Beto: Está bien así ¿no sabes qué día te toca la maestra de costura? ese día debes llevarlo

Vero: Sí pero la maestra no dice que ya debemos llevar la tela

Beto: No no lo va a decir

Vero: No lo dice

Beto: No puede ser ¿verdad [Esmeralda]?

Esmeralda: No

Beto: Dicen qué día va a haber maestra de inglés dicen qué día va a haber maestra de así

Vero: Siempre hay inglés

Beto: No es cierto

Vero: Que sí ????? en tu horario

Beto: Aísta ahí dice tu horario que hora vas a ir en taller

Vero: Ahí está pero cuando llevamos la tela no hacemos nada

Esmeralda: Pues no porque no lo lees

Beto: Y tú de por sí lo debes de cargar ese día que debes ir

Vero: Pero me llena mi bulto y ya no cabe mi torta ahí

En este diálogo lo que más se resalta es la relación de la escuela con el tiempo. Cuando Esmeralda dice que las maestras llegan a la hora que quieren por tener ese puesto sugiere que en función de la jerarquía, esas personas pueden disponer y decidir del tiempo que se invierte en la escuela. Esto se refuerza todavía más cuando Vero dice que es directora implicando todavía un lugar más alto en la jerarquía incluso el más alto en una escuela y el que le permitiría hacer uso del tiempo como ella decidiera, como su autoridad se lo permitiera.

Otra cosa que se advierte es la exactitud del tiempo que se menciona en la conversación: a las 10, a la 1:20, a las 7, 15 días. Esto implica que a partir de la escuela el tiempo se divide minuciosamente incluso se requiere de un horario para que los estudiantes sepan qué clase les toca, para que sepan qué hacer y por ende qué se espera de ellos. El ejemplo que se presenta aquí es muy revelador puesto que se implica que Vero debe saber qué hacer en función del tiempo en que le toca una clase. Tiene que llevar la tela a la clase que le toca no importa si no se usa, ella tiene que responder al tiempo que está organizado meticulosamente. Por otro lado, este horario también impide una comunicación entre alumno y maestro en donde las dos partes tengan una participación activa. Así, el alumno no puede pedir que se le diga cuándo necesita realmente la tela, tiene que ceñirse al horario y entonces tiene que andar adivinando cuándo es que el maestro exige el material. Por parte del maestro se le quita la acción de responsabilizarse de sus actos, si necesita la tela el día que la pidió ese día se usa y no otro o se le avisa al alumno. Entonces, el maestro se escuda tras un horario y el cuestionamiento hacia su desempeño como maestro se anula, se diluye y el alumno sólo tiene que acatar, al fin es maestro.

Por este antecedente, se deduce que el tiempo se impone y la escuela es capaz de decidir no sólo en las acciones de los alumnos sino en su tiempo e incluso en el tiempo de la comunidad. Esto se evidencia cuando Vero dice que tuvo que ir a su casa a buscar a su mamá porque la llamaban debido al olvido de la tela. Esto implica que Marta tenía que estar a la disposición de las necesidades de la maestra, de la escuela. La escuela entonces controla el tiempo de los participantes internos pero de igual manera el tiempo de los participantes externos a la institución. Se tiene que estar a su disposición si no vienen las sanciones. Es así que considero que la escuela se extiende a la comunidad, extiende su espacio de dominio.

La idea que se origina de la escuela, por tanto, es de un lugar altamente jerarquizado en donde los alumnos, quienes ocupan el último escalón en la jerarquía, sólo tienen que acatar. Se les quita toda posibilidad de actuar, o más bien su actuar se debe subordinar a las expectativas de la escuela. Asimismo, se percibe que en la escuela no hay posibilidad de diálogo; una sola persona habla y otra es la que sólo escucha. Incluso en la conversación se puede escuchar la voz de la maestra diciéndole a Vero sobre no traer la tela cuando le toca, que le vaya a hablar a su mamá etc. En cambio la voz de Vero sólo se escucha porque en ese momento lo comenta con su familia pero es obvio que no le dijo a la maestra lo que le comentó a su papá. Igualmente, la escuela controla los tiempos; porque soy maestra o directora decido sobre mis tiempos y sobre los de los demás. Por último, habría que precisar que en esta conversación no se mencionan otros actores en la jerarquía que están más allá de los maestros y directores, actores que a su vez también controlan los tiempos y deciden sobre la organización de las escuelas.

De cualquier manera para los fines de este trabajo es suficiente examinar la función de la escuela en este nivel particularizado a los actores locales. Ahora pasemos a la descripción de un ritual escolar, enfocado en un día cotidiano de clases.

La institución en donde se hizo la investigación es la escuela primaria estatal que se ubica en la plaza central justo enfrente de la iglesia, divididas sólo por el parque al que rodean junto con otras edificaciones. La escuela es la primera que se estableció en el pueblo, las que se construyeron después se ubican en las orillas de Holcá, a la salida que lleva a Kantunil, la cabecera municipal (excepto el jardín de niños del DGEI que se ubica a unas tres calles paralelas a la iglesia, hacia adentro del pueblo). Estructuralmente, esta primaria está muy deteriorada en comparación con la federal a la que le dan más mantenimiento. Incluso el personal de la estatal es menor comparado con el de la federal puesto que en esta última cuentan hasta con conserje que cuida la puerta y a los niños cuando está fuera del salón. Además tienen una maestra de educación especial para niños con problemas de aprendizaje. La escuela estatal sólo cuenta con el director y los maestros. Seguramente por estos motivos se percibe a la escuela estatal como de menor categoría, incluso me dijeron que cobran más en la federal sugiriendo que la estatal es una escuela para personas con menos recursos.

Casi todos los maestros vienen de Mérida, ninguno, tanto de la estatal como de la federal, son de Holcá y la mayoría de los profesores en estas dos escuelas no tienen mucho tiempo trabajando en la comunidad. La razón es porque los maestros que acaban de estudiar los mandan a los poblados más lejanos y cada dos o tres años los van cambiando para acercarse en cada cambio a Mérida. Como esta es la meta de muchos maestros, conciben su estadía en el pueblo como transitoria y por ende no se involucran mucho en los problemas internos aunque influyan en ellos.

Ahora bien, la clase que observo en la primaria se desarrolla con un grupo de sexto año. Entro al salón y los niños me saludan a coro “buenos días”, el director me presenta y me voy a sentar en una esquina del salón. Mientras tanto, el maestro está preparando la computadora para utilizar enciclomedia (instrumentado por el gobierno federal para poner computadoras con cañón y usar un programa de computadora que corresponde a las lecciones que se ven en las escuelas primarias) pero al final no usa el programa y termina poniendo música para los alumnos. En este ambiente, el maestro pasa lista y comienza a revisar la tarea pasando al pizarrón a unos niños para resolverla. Al terminar con la revisión, el profesor les pregunta a los niños si les quedó claro y contestan a coro “sí”. Después forman equipos para trabajar con el libro de matemáticas y con la música de fondo algunos niños empiezan a cantar. Así, mientras el maestro les revisa a algunos, otros encuentran momentos de relajación y lúdicos. Luego de que terminan el ejercicio se le dice a un niño que pase a resolver el ejercicio y a lo lejos se oye que alguien grita “tu’ux ta cha’e’ tu’ux ta cha’e’ tu’ux ta...” [dónde agarraste dónde agarraste dónde...], pero nadie responde al grito. El maestro indica que pasen a un segundo ejercicio del mismo libro y cuando se realizaba la actividad un niño dice en voz alta hablándole a otro niño “e’tu’ule’ chen má ?????” [el conejo sólo no ?????] * y siguen trabajando hasta que el maestro dice que son las 9 y que van a pasar a español pero continúan con lo que estaban haciendo. Posteriormente se vuelve a oír un grito de un niño que dice “le’ máaya táane’ ?????” [el maya ?????] mientras que varios niños dicen a coro “e’tu’ule’” [conejo]. El maestro por otro lado sigue revisando algunos ejercicios por equipos hasta que le dice a todo el grupo que cierre sus libros y que se los lleven para que los califique. Acto seguido, el maestro les deja a los niños tarea de matemáticas y en lo que copiaban la tarea un niño dice “bix u wa’ bix u wa’ bix u wa’”

* e’tu’ule’ puede ser el apodo en maya de un niño al que llaman conejo

[cómo estás de ánimo cómo estás de ánimo cómo estás de ánimo]. El maestro les dice que saquen su libro de historia y comienzan a hablar sobre la independencia pero entre tantas voces se oye una que dice “ts’o’okol” (deriva de ts’o’okol taj) [está terminando] * . El profesor sigue en la clase y les pide a los niños que volteen sus sillas dando la vista justo a la pared opuesta de la que están mirando en donde había otro pizarrón (el primer pizarrón al parecer sirve para proyectar lo de enciclopedia). Las preguntas sobre historia están iniciando cuando suena el timbre para salir al recreo.

En el receso, platico con el profesor y él me comenta que “pero aquí si te estás dando cuenta que casi no hablan maya los niños”, hay otros poblados en donde son cien por ciento mayeros “pues aquí no hay no es cien por ciento mayero esto” “no es una localidad donde estrictamente hablan maya”. Él me comenta que ya no habla maya porque no creció en una comunidad bilingüe, sus abuelos y padres lo hablaban pero él ya no. Seguimos platicando cuando le pregunto sobre unos niños del salón que escuché que decían unas palabras pero que no sabía si eran mayas, a lo que el maestro respondió “no le puse atención”. Para el profesor sus alumnos sólo dicen algunas palabras en maya “dicen palabras ?????? pero entre ellos sí dicen palabras pero no no así que digas que...”. Pensando en lo que dice al principio de que casi no hablan maya se puede completar la oración con el verbo hablar “pero no así que digas que hablan maya”. Seguimos platicando hasta que tocan el timbre y vamos a la explanada donde forman a los niños para entrar a sus salones.

En el patio los hacen tomar distancia y les dicen a algunos niños que se arreglen el uniforme y que se porten bien porque si no los dejan en el sol, etc. Finalmente pasa una maestra y les da unos avisos y luego les habla sobre los baños. Dice que han observado que los niños y las niñas no saben usar el baño porque hacen sus necesidades

* Probablemente esta expresión se refiere a un ejercicio de matemáticas que no habían terminado

fuera de la taza o en el jardín atrás de los salones. Les dice que al día siguiente, ella y otra maestra, van a pasar a los grupos para enseñarles a usar el baño. También les dice a los niños que si alguno ve que otro niño no usa bien el baño y hace fuera de la taza que vaya y le diga a ella o a la otra maestra para que le enseñen. Es importante mencionar que en muchas casas no hay baños, usan cubetitas o hacen directo en el suelo. Finalmente la maestra se apiada de los niños que están bajo el rayo del sol y los empiezan a meter a sus salones grupo por grupo con la consigna de que el que esté echando relajo provocará que todo el grupo se quede en la explanada.

Llego al salón con los niños que están muy agitados y después llega el maestro para tranquilizarlos. Siguen viendo historia hasta que llega el director para discutir sobre un conflicto que hay entre unos niños, después se va. En ese momento una niña le pregunta al maestro:

- Niña:** ¿Maestro sabe qué es kiis [pedo]? ¿sabe qué es kiis?
Maestro: ¿Qué es en qué idioma?
Un niño: Es en maya (riéndose) ¿sabe qué es kiis?
Maestro: Kiis no kiis
5 **Niña:** Kiis pero ¿sabe qué es kiis?
(risas)
Maestro: No sé qué es ????? que te lo diga ¿cómo te llamas?
Yo: Edna
[...]
Maestro: Quiere saber unas palabras en maya Edna
Un niño: Chen ku yu'ubi' [sólo oye] * **Un niño:** Bix a k'aaba [cómo te llamas] **Un niño:** Bix a k'aaba
(risas)
10 **Yo:** ¿Bix a k'aabá?
(risas)
Niña: ¿Maestra qué es kiis?
Yo: ¿Qué es qué? **Un niño:** Que lo diga en maya
Niña: ¿Qué es kiis?
Yo: ¿Kiis?
15 **Niña:** Kiis
Yo: ¿Kiis kiis?
Niña: Kiis kiis
(muchas risas)
Yo: ¿En qué idioma?
Un niño: Es un aire que te sale por atrás **Un niño:** Aistá ya lo dijiste **Maestro:** Pérense
(muchas risas)
(se interrumpe la plática porque llega el director a llevarse a unos niños que necesita para que le ayuden a algo, luego la plática continúa)
20 **Un niño:** Tu'ux a taana' tu'ux a taana' [dónde vives dónde vives]

* Refiriéndose a que no respondo cuando me preguntan mi nombre

- Yo:** ¿Qué es eso?
Maestro: Ya ya ya pues
Un niño: Le estamos hablando en maya
 [???? mucho ruido muchos hablan al mismo tiempo]
Un niño: Maestro yo ya sé qué significa kiis
- 25 **Niña:** ¿Le digo qué es kiis maestro?
Maestro: Ahí está el gis
Un niño: Es un aire
Un niño: Bix a k'aaba [cómo te llamas]
Un niño: Es un aire que sacas por atrás
Maestro: Ayuden a Edna
Yo: ¿Bix a kaabá?
Un niño: Bix a k'aaba
- 30 **Yo:** ¿Qué es eso?
Un niño: Cómo es tu nombre
Un niño: Cómo te llamas
Yo: ¡Ah!
Un niño: Cómo te llamas
Un niño: Bix a wóol [cómo estás]
Maestro: A ver a ver a ver
Niños: shshshsh
- 35 **Maestro:** Vamos en orden ayúdale a escribir
Un niño: Yo
Maestro: Carlos tú escribe en maya y que Jorge escriba
Niños: En español
Maestro: En español ????? unas palabras
- 40 **Un niño:** Yo no sé escribir en maya
 [???? mucho ruido muchos hablan al mismo tiempo]
Maestro: shshsh a ver shshsh
Yo: ¿Qué es kiis kiis?
Un niño: ¿Qué es un kiis?
Yo: ¿Kiis o kiis?
- 45 **Un niño:** ¿Maestra qué es bix a waik bix a waik? [qué dices qué dices] (saludo)
Un niño: ¿Cómo...
Maestro: Vamos a escribirlo
Yo: No hablo maya tú dime qué es
 (silencio momentáneo)
Un niño: Ella no habla en maya ella habla
Maestro: Vamos ayudarle a Edna siéntate por allá Edna para que veas el ?????
- 50 **Un niño:** Bix a k'aaba [cómo te llamas]
 [???? mucho ruido muchos hablan al mismo tiempo]
Maestro: Kiis (escribiendo en el pizarrón)
Niños: Kiis
Maestro: Kiis
Niña: Es un pedo
 (muchas risas)
- 55 **Otra niña:** Sí cierto
Maestro: ¿Cómo le decimos?
Un niño: Gas
Muchos niños: Gas
Maestro: Flatulencia
- 60 **Un niño:** Ándale flatulencia
Muchos niños: Bix a waik bix a waik [qué dices qué dices] (saludo)
Maestro: Bix a waik (escribiendo en el pizarrón) yo así entiendo bix a waik
Un niño: Bix a waik
Un niño: No así se escribe maestro es con biii
Un niño: A waik así
 (risas)
- 65 **Maestro:** Ash Bix
Un niño: iiii
 (risas)
Maestro: ????? Ese no es no no así se escribe reprobado bix a waik ¿tú qué pusiste? tú ¿qué puso él?
 (diciéndole a unos niños que escribieron en el pizarrón)
Un niño: Reprobado
 (risas)
- 70 **Maestro:** ¿Ah?
 (risas)

- Un niño:** Bix a k'aaba [cómo te llamas]
Maestro: Bix a waik ¿qué es? [qué dices] (saludo)
Muchos niños: Cómo dices
Maestro: ¿Pregunta?
75 **Muchos niños:** Cómo dices
Un niño: Bix a waik
Un niño: ¿Qué significa?
Maestro: ¿Cómo dices? (preguntándole a los niños si ese era el significado de bix a waik)
Un niño: Bix a k'aaba (pidiéndole al maestro que lo escriba en el pizarrón) **Un niño:** Bix a k'aaba
80 **Muchos niños:** Bix a k'aaba
Un niño: Bix a k'aaba
Muchos niños: Bix a k'aaba (dictándole al maestro que escribe en el pizarrón)
Maestro: ¿Oye no lleva glotal doble a?
[...]

El maestro se pone a explicar por qué, según él, hablan distinto los yucatecos, “tienen su acento” comenta. Mientras los niños escuchan en silencio aunque de vez en cuando lo interrumpen para pedirle que escriba una palabra en maya. Después de la explicación los niños empiezan a decir muchas palabras en maya y preguntándole al maestro por sus significados que ellos acababan dando. Al mismo tiempo surgen discusiones sobre cómo escribir las palabras que están diciendo. Los niños apabullan al maestro con lo que están diciendo hasta que trata de callarlos y les dice “estamos tratando de escribir algunas [palabras] que yo tampoco sé”. Siguen con la escritura y significado de las palabras en español hasta que unos niños le empiezan a decir al maestro “wiix” para que la escriba en el pizarrón, pero otro niño le grita que no la anote porque es grosería pues significa orina. El maestro se molesta y les dice “donde me estén diciendo groserías yo les voy a tomar a ustedes”. De cualquier manera prosiguen con las palabras mientras que algunos niños observan que yo estoy escribiendo en un cuaderno y comienzan a acercarse. Finalmente el maestro acaba diciendo que va a borrar las palabras del pizarrón porque yo estoy escribiendo en el cuaderno. Entonces más niños se acercan y forman un círculo a mi alrededor y entre todos comienzan a decirme palabras en maya para que las escriba. Están prácticamente gritándome y no puedo entenderles a todos. Mientras tanto algunos niños se quedan cerca del pizarrón con el maestro escribiendo palabras en maya y el maestro comenta

- Maestro:** Vamos a ver
- 85 **Un niño:** Pon kaax gallina (dirigiéndose a otro que está escribiendo en el pizarrón)
Un niño: Pon cabeza (dirigiéndose al mismo niño que escribe en el pizarrón)
Un niño: Gallina
Un niño: Gallina
Niña: Déjalo
- 90 **Un niños:** tsh tsh
Niña: Maestro usted no sabe ??????
[????? mucho ruido]
Maestro: Es en inglés
[????? mucho ruido]
Maestro: ¿Eso es en inglés? (preguntando fuerte para que yo le oiga con tanto ruido) no ????? estamos escribiendo en maya (dirigiéndose a los niños que están escribiendo en el pizarrón)
[????? mucho ruido]
- 95 **Maestro:** tsh tsh a ver a ver
Un niño: ¿Qué significa kix p'ool [pelos parados]?
Un niño: ¿Qué significa...
Maestro: A ver
Un niño: ¿Maestro qué significa?
- 100 **Maestro:** Oye Edna ¿cash qué significa en inglés? (yo le había comentado en el recreo que estudié letras inglesas)
Un niño: Kaax gallina
Yo: ¿Cash?
Maestro: En inglés (dirigiéndose al niño que acababa de decir que cash era gallina)
- 105 **Un niño:** Gallina
Maestro: Ce a ese ache
Yo: Es efectivo
Un niño: Efectivo
Yo: Efectivo cash
- 110 **Maestro:** Efectivo ya viste quién me estaba escribiendo kaax (dirigiéndose al niño que escribió la palabra en el pizarrón)
[????? mucho ruido]
Maestro: ????? gallina es que él me escribió ahí (dirigiéndose a mí pero yo ya estaba ocupada con los niños que me decían muchas palabras)
Un niño: Efectivo
- 115 **Maestro:** Ese es en inglés
Un niño: Ese es efectivo
Maestro: A ver a ver
Un niño: Kalarío
Un niño: Carlitos estaba escribiendo efectivo
- 120 **Maestro:** ¿O vas tú?
Un niño: Maestro
Maestro: Es importante esto
Un niño: Inglés es ?????
(risas)
Maestro: ¿Por qué sabemos mayormente cómo escribir como Carlos está poniendo cash este es en inglés
- 125 Carlos
Un niño: Pero es que ahí ?????
Maestro: kaax [gallina] wakax [ganado]
Un niño: Cats
Maestro: Ese es efectivo dinero
- 130 **Un niño:** Maestro
Maestro: Cash
Un niño: ¿Y qué significa kix p'ool [pelos parados]?
Maestro: ¿Kix p'ool?

Sigue la sesión de maya y el profesor les dice a los niños que me ayuden por 15 minutos más para poder continuar con la clase de historia. Cuando el tiempo llega a su

fin los alumnos se vuelven a sentar en sus lugares y el maestro le dice a un alumno, Manuel, que se quede conmigo para que me diga más palabras en maya. Así, mientras hacían un ejercicio de historia, Manuel me dijo muchísimas palabras, frases y oraciones completas. Algunos niños volteaban y también, desde lejos, se integraban a lo que estábamos hablando; diciendo alguna palabra de las que no se acordaba Manuel o dando versiones distintas de significados en español. Incluso en un momento hubo un conflicto por el significado de una palabra y el niño con el que discutía Manuel dijo “sé maya hijo sé maya”. Al fin tocaron el timbre y los niños se fueron a sus casas y acabó la clase de ese día.

Antes de pasar al análisis del espacio y del tiempo cabe hacer algunos comentarios en torno a lo que se dijo en este ritual. Lo primero que se observa son las opiniones que el profesor hace durante el recreo en torno a que ya no hablan maya sus alumnos lo cual se opone completamente con lo que sucede en el salón después del descanso (a partir de la línea 84). Hay que recordar que el maestro me dijo que no hablaba maya pero cuando estamos en el salón actúa como si fuera la autoridad lingüística tratando de escribir palabras en maya (líneas 49 a 83). Lo extraño es que incluso los niños le dan y le exigen ese papel, el maestro tiene que saber. En este caso ellos saben más que el maestro pero se la pasan pidiéndole que escriba palabras en maya y que diga su significado cuando ellos lo conocen. Así, esta figura de autoridad actúa y sanciona a los niños porque no saben escribir maya, intenta controlar la clase, decide que una palabra en maya es inglés (líneas 85 a 107), etc. Los niños lo asumen e incluso a mí, que soy una completa extraña tratando de aprender maya, me ponen en el papel de maestra y se ponen a preguntarme (línea 11). Cuando les digo que no sé maya dejan de preguntar y entonces se ponen a decirme cosas en maya y querer que les ponga atención a todos como si trataran de demostrarme que cada uno de ellos habla maya (líneas 45 a

50). Con lo anterior, pareciera que el control que ejerce la figura de autoridad sobre los alumnos les elimina o les coarta la posibilidad de actuar o decir algo por sí mismos. Como si necesitaran de la aprobación de esa autoridad que dé valor y el visto bueno a lo que están diciendo. Por tanto, se perciben varios momentos en que los niños dicen a coro palabras que se esperan de ellos. Un ejemplo es cuando el maestro le pide a un niño que escriba en maya y al otro en “español” responden y el maestro lo corrobora (líneas 37 a 39), o cuando dice que están reprobados y un niño repite la palabra (líneas 67 a 69) o cuando el profesor asegura que cash es efectivo y los niños acaban aceptando eso al repetir “efectivo” de hecho hasta un niño acusa a otro “Carlitos estaba escribiendo efectivo” como para que acabe de encuadrar el concepto al parámetro que ya fijó el maestro (líneas 100 a 119).

En otro momento de la conversación durante el recreo, el maestro manifiesta que sus alumnos no hablan maya, que sólo dicen algunas palabras pero entre ellos. Es decir, que los alumnos dicen palabras aisladas pero que con él no lo hacen. Sin embargo, si pensamos en lo que sucedió en clase antes de salir al descanso se aprecia que varias palabras en maya surgen. Las expresiones no se presentaron en situaciones aisladas. Cuando aparecen estaban dentro de un contexto comunicativo entre los niños y por ende tenían significado y sentido. No obstante, el profesor fue incapaz de escucharlas. En su perspectiva estas palabras no existieron. Asimismo, pareciera que si el maestro no las percibe o no las entienden entonces no tienen significado. Y entonces el maestro dice que ya no son mayeros los niños que ya casi no se habla maya, que no lo hablan. Les quita la voz a los niños a partir de su voz.

A pesar de la negación del maestro para reconocer que hablan maya y a pesar de que los niños avalan su autoridad, los alumnos acaban rebasando al maestro. Prácticamente toman la clase, la mayoría se levanta de sus asientos y se acercan a donde

yo estoy dejando de poner atención al maestro, otros se apropian del pizarrón etc. El maya acaba apropiándose de ese espacio. En este punto es importante mencionar que esto fue posible gracias a que el maestro no era tan estricto con sus alumnos y les dejaba más momentos de relajación y juego. Comparando a las escuelas, esto hubiera sido imposible en la primaria federal en la que los niños estaban más controlados, inclusive la maestra de primero les dijo a los niños que acomodaran sus sillas siguiendo unas rayitas del piso que ella señaló.

Con lo anterior procedo al análisis del espacio y el tiempo

ESPACIO

Como se dijo, la escuela estatal está en la plaza del pueblo. La entrada de la escuela es la única que da hacia la comunidad pero está controlada por el director. Es decir, el director es el que supervisa quién entra y quién sale todo bajo su permiso. Inclusive esta autoridad se molesta si algún padre o madre llega y se mete a buscar a su hijo sin su consentimiento, “lo distrae de la clase” dice. La entrada de los salones dan hacia el interior de la escuela así que los alumnos no ven hacia fuera, hacia la comunidad. El caso de la maestra de primero es interesante porque en su salón hay una ventana muy grande que da a la plaza y las madres de familia pasan por ahí a buscar a sus hijos o simplemente a verlos lo que provoca que los niños no pongan atención. Sin embargo, esta situación iba a modificarse pues la iban a cambiar de salón a otro donde no hubiera ventanas con las que los niños se pudieran distraer.

Como se ve por esta distribución del espacio, la escuela trata de aislar a los niños de su comunidad como si se impidiera que la comunidad se llevara hasta la escuela. La comunidad no entra o no cabe dentro de la escuela, tiene que permanecer afuera. Por tanto, se puede observar una escisión entre la comunidad y la escuela, no son lo mismo, una no es extensión de la otra. Esta ruptura se percibe mejor cuando la maestra se pone

a hablar de los baños en el recreo. La mayoría de los niños, sino es que todos, no usan un baño, en muchos casos no existen en sus casas, espacialmente inclusive no es tan importante como la cocina o la recámara. Pero esto pareciera que a la escuela no le interesa como si buscara negar todo lo que los niños poseen a partir de su experiencia en la comunidad, lo que han aprendido en ella

Es entonces que el rol del maestro juega un papel fundamental ya que se erige como figura suprema y única de conocimiento, él es el que sabe. Esto se hace evidente cuando los niños le piden al maestro que les diga cómo se dicen ciertas palabras en maya dejando de lado el conocimiento que ellos tienen. Pero además, el maestro les refuerza esta idea al controlar y calificar el entorno de los niños, como diciendo “ustedes no saben maya, no saben escribirlo, lo que están escribiendo es inglés”. Ante esto, los niños acatan lo que les prescribe el maestro y aceptan la versión de la realidad que se les da. Por tanto, el rol de los niños es el de recibir y no cuestionar, aceptar que la autoridad única en el conocimiento son los maestros. Ellos son los emisores mientras que los alumnos son los receptores pero este papel no cambia y entonces las posibilidades de dialogar se cierran.

Ahora bien, cabe mencionar que esta visión que se tiene de la enseñanza y el aprendizaje es muy diferente a la que se planteó anteriormente en el ritual de la comida. En el primer ritual el aprendizaje tiene una finalidad distinta. En el ritual de la comida la necesidad de aprendizaje se da para que el miembro de la familia se vincule con la familia, sociabilice y al mismo tiempo se pueda transmitir el conocimiento de generación en generación. Por su parte, en la escuela la finalidad del aprendizaje no busca la sociabilidad de los alumnos con su entorno, por el contrario, los deja inertes y les quita voz propia. Pero además los desliga de su comunidad e incluso los confronta

con ella al negar, y de esta manera desvalorizar, lo que saben y conocieron en su ámbito familiar.

Por otro lado, en el aprendizaje dentro de la escuela no hay una identificación mutua, una reciprocidad que sí la hay en el otro ritual que intenta compartir. Aquí, el maestro es el que implanta una visión sobre los alumnos, como si dijera “yo digo quién eres, eres el alumno que no sabe está reprobado, el alumno que no sabe maya escribe en inglés, el alumno que habla cuando yo lo permito” etc. El discurso se vuelve unilateral imponiendo a los participantes un rol pasivo, sólo asumen.

Finalmente la escuela no sólo actúa unilateralmente con respecto a los alumnos sino que también se extiende, como lo vimos en el primer diálogo, a la comunidad. Así, se advierte que la madre de Vero tiene que responder a la petición de la maestra de ir a la escuela cuando se le diga sin importar su propia dinámica cotidiana que no necesariamente responde al tiempo de la escuela. Es entonces que la escuela también irrumpe en la comunidad y creo que lo hace con mayor presencia a través del manejo y control del tiempo.

TIEMPO

El tiempo en la escuela se descubre como una división muy minuciosa que rige las actividades de los alumnos; ya son las nueve hay que pasar a Español, quince minutos para ayudarme y luego continuar con español, la hora de entrada, la hora del recreo, etc. En comparación con el ritual en la preparación de alimentos, en este ritual el tiempo decide las actividades y no las actividades al tiempo. Es decir, en el ritual de la comida, se sabía la hora en función de la actividad que estaban realizando. Así se percataban que eran las tres de la mañana porque esa es la hora en que el señor de los puercos llega a matarlos, se intuía que eran como las siete porque ya era hora de llevar al marrano a vender, etc. Ninguno de los participantes tenía reloj y sin embargo sabían

la hora. En cambio, en la escuela el tiempo determina qué actividades llevar a cabo, si son las nueve hay que estudiar matemáticas, si son las diez es hora de salir al recreo, etc. Como consecuencia, en el primer ritual, en la significación del tiempo, se le da prioridad al sujeto, a su actividad y a los lazos que va tejiendo en la sociedad. Pero en el ritual de la escuela, al momento de significar, el sujeto está subordinado al tiempo (tanto el alumno como el maestro), un tiempo determinado por convenciones que vienen desde la SEP, desde el gobierno.

Por otro lado, el tiempo de la escuela también se extiende a la comunidad a través del tiempo que los alumnos tienen que dedicar a sus tareas y entonces se les mantiene ocupados en lo que la escuela les marca que hagan. Además los padres de familia también tienen que responder cuando se les requiera y entonces responder al tiempo y a las necesidades de la escuela. Es así que se observa que la escuela acaba imponiéndose sobre los participantes dentro y fuera de ellos. El tiempo no se ve como algo flexible que se mueve en función de las actividades de la comunidad, sino que se percibe como algo impuesto y que controla las actividades de los sujetos. Ahora bien, contemplando que tanto el tiempo de la comunidad como el de la escuela tiene que convivir se advierte entonces que la escuela llega a desligar o romper los tiempos de la comunidad. Se entromete, entorpece los tiempos de convivencia familiar y por tanto de transmisión cultural. Pero desde la perspectiva de la escuela, la comunidad también se entromete en sus tiempos y es por eso que se controla la entrada de los padres de familia para evitar que distraigan a los niños. La diferencia es que la comunidad no se opone al tiempo de la escuela incluso pareciera que permite su intromisión. Pero esto se analizará más a detalle en el próximo capítulo.

Concluyendo se puede decir que en este contexto escolar, delimitado por el tiempo y el espacio, el dominio que se aprecia es el del español. Aquí, el maya no surge

si no es a partir de que el maestro lo reconoce. Por ende, hay un dominio del español que controla, y en algunos momentos niega, al maya. Como resultado, en este caso las dos lenguas se encuentran en conflicto; una subordinada a la otra y dado por el control tan fuerte que se ejerce el contexto escolar hacia los alumnos.

SENTIDO

Con estos antecedentes de la manera en que se significan el tiempo y el espacio en dos rituales, se plantea el contexto en el que se llevan a cabo casi la mayoría de los diálogos que incluyo en la tesis. Ahora, a partir de estos contextos pretendo llegar a los sentidos de lo que se dijo en el capítulo anterior.

Las formaciones imaginarias en torno al maya y el español eran diversas. Para el maya se veía que había tanto positivas como negativas siendo estas últimas las que predominaban.

Se puede indicar que las formaciones imaginarias positivas toman su sentido especialmente en el contexto familiar. Así, tenemos que el maya es vigente y está vivo puesto que se habla y se utiliza para comunicarse entre los miembros de la familia (excepto el nieto) en momentos en los que se transmite la cultura que es representación de lo maya. Luego entonces también el maya se valoriza, se ve importante al ponerse en uso y coexistir con el español.

En cuanto a la formación neutra que vincula al maya con el inglés esta idea se presenta en el ámbito escolar. Es aquí donde el maya se mezcla con el inglés y en específico por la escritura. Puesto que no escriben el maya y debido a una similitud en ciertas palabras, se confunde con el inglés que por otro lado es el que se estudia en las escuelas. El discurso de la escuela trata de darle razón y sentido al maya a partir de la única lengua que se permite en las escuelas a parte del español. El maya no puede existir por si mismo, se tiene que comparar con una lengua de prestigio. Por otro lado,

es importante mencionar que también por medio de esta formación imaginaria es que se cuestiona el uso del maya; como si dijeran “no sabes maya porque lo que estás escribiendo es inglés”.

En cuanto a las formaciones imaginarias negativas es indispensable detenerse un poco más en su análisis debido a que son las predominantes. Una de esas formaciones imaginarias era la que relacionaba al maya con algo carente de significado. Ahora bien, si se piensa en un contexto escolar en donde el maya ni siquiera es escuchado por los maestros y el uso del español es el que impera, entonces los niños, los alumnos, no encontrarían una razón de ser del maya, es como si dijeran: ¿para qué hablarlo? ¿qué función tiene si no me entiende el maestro? Además si se contempla que cuando se realizan ciertos rituales los niños no participan en ellos por ir a la escuela, en consecuencia el maya pierde todavía más significado puesto que en esos momentos y en esos espacios en donde el maya se habla ellos no están. Es como si se escuchara que los alumnos dicen: “para qué uso el maya si no puedo explicar lo que está a mi alrededor que es la escuela”. Es así que cobra sentido esta formación imaginaria en función del cuándo y dónde se habla el español y el maya.

Otra formación imaginaria es la que ubica al maya como algo pasivo. Esto adquiere sentido si se contempla lo que sucede en la escuela. En este espacio, desde la perspectiva de las autoridades escolares, los alumnos no hablan maya, ya casi no lo usan, no lo saben, no saben ni escribirlo. En consecuencia, se puede decir que bajo este discurso el maya es bastante pasivo, no tiene ningún uso. Ahora bien, si se contempla el rol de los alumnos se puede reforzar esta idea de pasividad puesto que no se les permite hablar ni fungir como hablantes activos dentro del discurso; son sólo receptores y pocas veces hacen el papel de emisores. Pero cuando lo hacen es para reforzar lo que el

maestro dice, para repetir y actuar lo que se espera de ellos. Por lo anterior, el maya acaba siendo un adorno, algo desconocido y ajeno para los niños.

La siguiente formación imaginaria es la que se refiere al maya como echado a perder. Esto me remite a los tiempos de cada uno de los rituales en donde se vislumbra un choque entre los tiempos y por tanto se advierte una invasión del tiempo escolar dentro de la comunidad. Es así que hay una ruptura de la continuidad, de la transmisión de la cultura en el ámbito familiar. Bajo esta perspectiva es que esta formación imaginaria cobra sentido. Finalmente el maya representado por el ambiente cultural se trastoca y entonces se contamina, empieza a dejar de funcionar y por tanto se echa a perder.

El maya relacionado con estar al revés es otra formación imaginaria que surgió de los diálogos anteriores. Ésta obtiene su sentido si se vuelve a observar una vez más la contraposición de tiempos en los rituales. Cuando los niños están en la escuela se lleva a cabo el ritual de la comida y cuando ellos llegan se pierden de todo el proceso. Así visto, desde la perspectiva de la escuela, se podría decir que el maya está al revés del tiempo de la escuela, no va con los tiempos que marca la escuela. Entonces el maya se podría ver como algo que está contrapuesto al flujo del movimiento impuesto por la visión de la escuela.

En otro momento del capítulo anterior se habló de la formación imaginaria en donde se ve al maya como cuestionado. Si recordamos lo que sucedió en el salón de clases esta idea del maya adquiere sentido. En principio es allí donde el maya se cuestiona; el maestro dice que los alumnos no lo hablan y durante la clase incluso deja ver que no saben ni escribirlo. Esto acaba incluso por cuestionar el uso del maya dentro de la comunidad al decir que en ese pueblo ya no se habla tanto como en otros. Así es como se pone en tela de juicio, en duda, la existencia del maya.

Partiendo de esta idea se puede analizar también la formación imaginaria del maya silenciado. En este mismo contexto escolar se observa cómo se le quita voz a los niños y sólo se acepta el discurso que responde al impuesto por la escuela y es por eso que el maestro no escucha las palabras en maya y los alumnos acaban repitiendo lo que el maestro dice e incluso adelantándose a lo que va a decir. Al parecer el maya no cabe dentro de este contexto y se le niega voz y participación por lo que se acaba por silenciar.

Sin embargo, en algunos momentos se permite la entrada del maya en el contexto de la escuela pero esto sólo puede ser si la autoridad lo consiente, lo que lleva a la formación imaginaria en el que el maya es autorizado. Si se habla el maya es sólo bajo el control y supervisión del profesor. No importa que los niños hayan hablado maya espontáneamente, si el profesor no lo distingue y admite no existe. Entonces el maya necesita del visto bueno de alguien más (que en este caso se trata de figuras con poder) dentro de la escuela para poder ser reconocido. Es como si el maya necesitara de un permiso para poder ser usado.

Partiendo del análisis anterior se concluye que las formaciones imaginarias negativas y dominantes se presentan en el contexto escolar. Pensando en que es un ámbito que se extiende a la comunidad se puede decir que se crean formaciones discursivas. Es decir, se observa que hay una regularidad en estas formaciones imaginarias que es hasta repetitiva creando repertorios discursivos que se pueden simplificar en el desconocimiento y la desvalorización del maya al decir que no se habla, y por otro lado la aceptación de la existencia de esa lengua pero vista a través de calificativos negativos como grosera, rara, problemática, al revés, etc. Esto crea tipos de enunciación que se perciben en los diálogos en donde se encuentra más la expresión “yo no hablo maya” “no sé maya” “no hablan maya”. Esto da como resultado una formación

discursiva que se enquista en los hablantes y ellos la repiten. Luego entonces se condiciona lo que puede y debe ser dicho por medio de patrones, esquemas discursivos ya dados.

Además, retomando la idea de que la escuela se inmiscuye en la comunidad y tiene la posibilidad de controlar y contraponerse a las actividades tradicionales y culturales de la comunidad y retomando las formaciones discursivas, se puede decir que éstas últimas se convierten en creencias sociales que se comparten por el grupo de hablantes y por tanto se vuelven esquemas grupales trayendo como consecuencia una introyección no sólo en la enunciación sino en el hacer de los hablantes. Tomemos como ejemplo a los alumnos y a las nietas. Los alumnos no sólo reciben la enunciación “no hablan maya” sino que ellos mismos la asumen al enunciar a su vez “no hablo maya” pero lo más interesante es que actúan en consecuencia. Pensado que las nietas son alumnas a su vez, ellas actúan y deciden no participar en los rituales pero además deciden no hablar maya y se erigen como autoridades del español y entonces corrigen a su madre para hacerle ver que no sabe español. Esto es posible gracias a que hay una sociedad que las avala y no sanciona su manera de actuar. Luego entonces ellas acaban no hablando el maya y rechazándolo al cuestionarlo y desvalorizarlo.

¿Pero cómo es que la escuela tiene tanto poder sobre la comunidad? En el capítulo siguiente pretendo analizar el poder que tiene la escuela incluso para trascender el ámbito familiar y dejarlo de alguna manera al margen, al grado de contraponerse con él.

CAPÍTULO 4

Nivel III. El poder y la verdad en la institución escolar

En este capítulo voy a analizar la institución escolar que se introdujo en el apartado anterior. A través de una definición de la escuela trataré de evidenciar las normas que formula basándose en una disciplina que las avala. Posteriormente describiré los agentes que están destinados a jugar un papel muy importante en la legitimación social de la institución. Para ello me valdré también del estudio sobre el rito de institución que ayuda a vislumbrar los discursos que se plantean como legítimos y observar por tanto los efectos que conllevan.

Como se mencionó en el marco teórico, la institución se define como un espacio orgánico y, puesto que se pone en juego una tensión social entre clases, se trata de una entidad que normativiza según los parámetros de la clase hegemónica. Esto sugiere entonces que se trata de entidades con una supremacía dentro del grupo social en donde se originan, puesto que se encuentran en un lugar privilegiado. Por otro lado, son lugares que, por su organización y especialización, colectivizan las normas y programan una homogeneización dejando de lado las variantes que se puedan presentar dentro del mismo grupo. Ahora bien, desde este punto de vista, las instituciones se perciben como un elemento de propagación que necesita llegar a todos los confines para poder ser funcional dentro de la organización social. Y para que esta función pueda ser efectiva se requiere que sea habitual y constante de tal manera que la norma planteada se llegue a asumir como natural, como algo que se asuma como propio y entonces así legitimar a la institución.

Al ser espacios especializados, se puede hablar de distintos tipos de instituciones ubicados en diversos campos como la iglesia en el religioso, el hospital en el médico, la escuela en el educativo, etc. Dentro del educativo la escuela juega un papel fundamental

para buscar la legitimación de normas impuestas desde el estado. Así, la escuela como institución de Estado se ubica en un ámbito jerárquico que tiene, entre muchas otras funciones, normativizar y legitimar la lengua que el estado ubica como nacional y por tanto oficial: “En el proceso que conduce a la elaboración, legitimación e imposición de una lengua oficial, el sistema *escolar* cumple una función determinante: “fabricar las *similitudes* de donde se deriva esa comunidad de conciencia que constituye el cemento de la nación”.¹ Así se decide desde la escuela el uso de la lengua oficial que es el español, la lengua que se busca legitimar. En este sentido, el español se convierte en la norma sobre la cual se miden todas las variantes lingüísticas y a través de éste se trata de homogeneizar a todos los hablantes.

Esto lo logra la institución educativa gracias a disciplinas desde donde se establece cuál es la lengua que tiene valor, la legítima, poniendo en desventaja y desvalorizando otras lenguas. Una de esas disciplinas es la literaria, de acuerdo con Bourdieu: “Por su propia existencia, las luchas que oponen a los escritores respecto al arte de escribir legítimo contribuyen a producir la lengua legítima, definida por la distancia que la separa de la lengua “común”, y la creencia en su legitimidad.”² Es decir, la disciplina literaria marca una línea divisoria en la lengua hablando de una culta y una “común” o “vulgar” y aquel que quiera ser reconocido con autoridad literaria tiene que atender a este criterio. Por tanto se legitima una variante de lengua en detrimento de otra. Así que los literatos invocan el criterio de uso excelso, sublime, de la lengua para marginar la mundana la que se denomina como vulgar.

Ahora bien, Bourdieu menciona a la gramática como otra disciplina legitimadora:

¹ Pierre Bourdieu, “Economía de los intercambios lingüísticos. Capítulo I. La producción y la reproducción de la lengua legítima”, p. 22

² *Ibid.*, p.32

En la labor colectiva que se realiza a través de las luchas por el *arbitrium et jus et norma loquendi* del que hablaba Horacio, los escritores, autores más o menos autorizados, tienen que contar con los gramáticos, detentadores del monopolio de la consagración y de la canonización de los escritores y de las escrituras legítimas, que contribuyen a la construcción de la lengua legítima seleccionando, entre los productos ofrecidos, los que en su opinión merecen ser consagrados e incorporados a la competencia legítima por la inculcación escolar sometiéndoles, para ello, a un trabajo de normalización y de codificación para hacerles conscientemente maleables y, de esta forma, fácilmente reproducibles. Estos gramáticos, que pueden encontrar aliados entre los escritores institucionalizados en las academias, y que se atribuyen el poder de erigir normas e imponerlas, tienden a consagrar y a codificar, “razonándolo” y racionalizándolo, un uso particular de la lengua; así, contribuyen a determinar el valor que los productos lingüísticos de los diferentes utilizadores de la lengua pueden recibir en los diferentes mercados [...] *delimitando* el universo de las pronunciaciones, de las palabras o de los giros aceptables, y *fijando* una lengua *censurada* y *depurada* de todos los usos populares y especialmente de los más recientes.³

Luego entonces, a la gramática se le deja el papel de juez frente a los distintos usos de la lengua, delimitando, a partir de un argumento de razonamiento, cuál forma, estructura, es la aceptable o la que se ciñe a la norma establecida.

Pero finalmente estas dos disciplinas requieren de otra muy importante para llevar a cabo la legitimación desde la escuela y se trata de la pedagogía. Para Bourdieu,

Tal es, en efecto, la paradoja de toda pedagogía institucionalizada: su meta es instituir como esquemas prácticos reglas que el trabajo de los gramáticos recoge de la práctica de los profesionales de la expresión escrita (del pasado) mediante una labor de explicitación y codificación retrospectiva. El “buen uso” es producto de una competencia que constituye una *gramática incorporada*, tomando expresamente la palabra gramática (y no tácitamente como entre los lingüistas) en su verdadero sentido de sistema de reglas cultas, derivadas del *ex post* del discurso efectuado e instituidas como normas imperativas del discurso a efectuar. De donde se deduce que sólo puede darse cabalmente razón de las propiedades y de los efectos sociales de la lengua legítima a condición de tener en cuenta no sólo las condiciones sociales de producción de la lengua literaria y de su gramática sino también las condiciones sociales de imposición e inculcación de ese código culto como principio de producción y de valoración de la palabra⁴

Con esto se desprende que la pedagogía forma parte de este proceso de legitimación de una lengua en un sistema perfecto puesto que mientras la literatura y la gramática se enfocan en la lengua, la pedagogía se enfoca en el cómo se inculca esa

³ *Ibid.*, pp. 32-33

⁴ *Ibid.*, p.35

lengua y por tanto determinando patrones de valoración lingüísticos que se llevan a cada rincón escolar.

Como se puede observar estas tres disciplinas se conjugan y se representan plenamente en la escuela. Pero para que la escuela logre normar la lengua sustentada en estas disciplinas académicas se necesita de agentes que lleven a cabo este trabajo de normativización, legitimación y homogeneización en todos los lugares en los que se ubica la institución. El profesor o maestro como agente está autorizado por las tres disciplinas: es un ente que tiene que impulsar la lectura en los alumnos, ser un buen lector y por tanto manejar muy bien la lengua culta. Por otro lado, se espera de él que corrija o sancione a sus alumnos cuando se alejan de esa lengua culta imponiéndoles una norma lingüística. Además, Bourdieu menciona sobre el maestro lo siguiente:

Y Georges Davy continúa con una evocación de la función del *maestro* de escuela, *maestro del habla* que, por eso mismo, es un *maestro del pensar*: “Él (el maestro) actúa diariamente a través de su función sobre la facultad de expresión de cualquier idea y emoción: actúa sobre el lenguaje. Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e *inamovible*, niños que sólo la conocen confusamente o que incluso hablan dialectos o jergas diversas, les induce ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera; y trabaja así en la edificación de la conciencia común de nación⁵

Aquí se pueden observar cuáles son las funciones del profesor. En principio se sugiere cómo el maestro se involucra con la manera de normar la lengua a partir de la enseñanza de la lengua oficial. Por otro lado, se propone que esto se hace de manera habitual provocando que los niños asuman la norma de manera natural, y valorando a partir de ella sus variantes lingüísticas que quedan fuera de la norma y por tanto marginadas o desvaloradas. Así, finalmente, el maestro ayuda a crear la conciencia común de nación, ayuda a disipar la norma impuesta desde el estado hacia todo el país.

Pero para que esta relación agente-institución y su función normadora y legitimadora se hagan más evidentes es necesario observarlos en acción, en escena.

⁵ *Ibid.*, pp.22-23

Para esto me valdré del rito institucional o de institución. Como se veía, de acuerdo con Bourdieu, para que el rito de institución actúe de manera eficaz se necesitan presentar condiciones para que se lleve a cabo. Así tres elementos son los indispensables en el ritual: agentes, espacio y momento o situación que se avalan o sustentan en una institución. Por ejemplo tenemos que en el ritual de la institución escolar se requiere de un maestro que esté en la escuela y en específico en el salón de clases y de un momento preciso que es durante la clase, cuando se está enseñando a los niños, al momento de impartir clase. Cabe mencionar que el agente no actúa a nombre personal, por su propia autoridad sino que es un ente al que la institución le delega una autoridad por tanto representa la autoridad institucional.

Ahora bien, con estos elementos, el ritual de institución se pone en acción al establecer un límite social, un límite entre los que realizan el ritual y los que no. Luego entonces se genera una separación de los sujetos que son parte del ritual de los que nunca participarán en él. Es así que el ritual instituye una diferencia social de manera arbitraria y a partir de ésta se legitima a la institución. Es decir, al momento en que se asume la diferencia se legitima la institución, por ejemplo al momento que el ritual de la escuela marca la diferencia entre los que van a la escuela y los que no van, entonces se justifica la existencia de la escuela y se le da sentido y razón de ser dentro de la organización social. Pero además, esa legitimación no sólo se basa en la diferenciación para que se produzca, también cuenta con los mecanismos de desestimación y reconocimiento. Esto es, al momento de haber una diferencia social se introduce una desestimación del grupo que no está dentro del ritual, se le margina; pero al mismo tiempo ese grupo define al grupo institucional pues si no existiera el primero el otro no tendría razón de ser. Por otro lado, hay un reconocimiento del límite que plantea la

diferencia y por tanto se legitima el orden arbitrario que estableció el ritual institucional y se percibe como algo natural.

Pero veamos cómo es que se presenta el ritual institucional en la escuela primaria de Holcá. Como primera instancia se cuenta con el agente investido de autoridad que es maestro, ubicado en un lugar que le refuerza esa autoridad que es la escuela y el salón de clases. Ahí, el maestro controla los tiempos, las actividades, valora los aprendizajes de los niños, etc. estos elementos puestos en una situación o momento institucional que es el impartir clases se percibe como algo habitual, cotidiano con lo que los niños crecen. Luego entonces tenemos estos tres elementos escolares, y por tanto institucionales, esenciales para que se lleve a cabo el ritual institucional. Ahora bien, veamos cómo es que se va presentando este ritual.

Como veíamos en el capítulo anterior al hacer el análisis del espacio de la escuela se percibía una separación de la escuela con la comunidad. Mejor dicho, se buscaba separar a los integrantes de la comunidad escolar de la otra comunidad: del pueblo. En un ritual cotidiano se contempla a los padres que dejan a sus hijos en la entrada y cruzando esa puerta ellos ya no pueden tener contacto con los alumnos. Las autoridades escolares se vuelven intermediarios o jueces que deciden si los padres pueden entrar o no. Por lo tanto se marca un límite entre los participantes del ritual escolar y los que quedan fuera, un límite entre los padres de familia y sus hijos, un límite entre familias. Este límite necesariamente llega a trastocar la organización y jerarquía familiar. Al comparar el ritual de la comida con el de la escuela se observa que la jerarquía es a partir del vínculo con los demás integrantes de la familia y eso tiene mucho que ver con las edades. Es decir, los ancianos, y en específico las ancianas, son las que tienen el papel más alto dentro de la jerarquía familiar mientras que los pequeños están para aprender de ellos. Al llegar la escuela impone una diferencia social

de manera arbitraria y entonces trastoca la organización primaria que es la familiar. No por nada la Señora se la pasa diciendo que sus nietas ya no aprenden porque crecieron de otra manera, crecieron lejos de la familiar, en el albergue.

Es así que se legitima la escuela dentro del pueblo y entonces se reconoce el límite planteado como válido. Esto es, al haber una diferencia entre los que van a la escuela y los que no, se desestima al grupo de los adultos, se les percibe como faltos de conocimiento, como personas incluso que no saben hablar bien el español. El ejemplo que mejor detalla esta situación es cuando Vero y Esmeralda se la pasan corrigiendo a su madre porque no sabe español. Ya no hay un respeto por el hecho de ser mayor que ellas y sobre todo por ser su madre. Se plantea un conflicto entonces entre maneras de organización distintas dentro del pueblo. Ahora bien, en función de que hay un grupo marginado, devaluado, desvalorizado, se legitima y se define el grupo con supremacía que es el que va a la escuela. La jerarquía social, por ende, cambia en función de la institución escolar.

Hasta este momento sólo se ha analizado la parte escenográfica y coreográfica de la institución escolar. Sin embargo, recordando la definición de institución se menciona también que se trata de un lugar donde se dan y se reciben significados, se producen y se consumen. Esto sugiere un aspecto discursivo; es decir, dentro de la institución también se presentan actos comunicativos, en donde se encuentra un emisor y un receptor. Por lo anterior, a partir de ahora el análisis se centrará en lo que dicen los actores institucionales. En principio habría que mencionar que el discurso producido en la escuela es un discurso de autoridad debido a que se pronuncia en el lugar y momento adecuados por la institución pero además se pronuncia por la persona autorizada por la escuela. Así, con todos los procesos ritualizados en donde se plantean diferencias y límites sociales que acaban por ser legitimados en función de desvalorar otras, entonces

el discurso se vuelve una manera de interpretar la realidad social de los individuos a los que va dirigido.

Concentrémonos en el caso concreto de Holcá. Veamos cómo se va ordenando el discurso y los procedimientos que éste utiliza en la interpretación de la realidad, los procedimientos de exclusión como los llama Foucault. En principio se menciona que un proceso de exclusión es el que ubica algunos elementos dentro de un paradigma de lo prohibido. Retomando las formaciones imaginarias negativas que se tienen sobre el maya se observa que se le ubica como grosería, como problema. Pensando en lo que las groserías significan dentro de la sociedad se podría sugerir que están fuera del orden lingüístico establecido como legítimo o aceptable. Según la norma establecida, lo grosero se sale de ella y por tanto debe ser sancionado, y por ende prohibido. Por otro lado, al mencionar que el maya es un problema se le ubica fuera del orden, algo que se debe resolver, algo que está fuera de lo instituido. Como consecuencia se percibe cómo al maya, al ser ubicado dentro de este paradigma, se le margina, se le deslegitima planteando un límite entre lo que es legítimo y lo que no lo es. Es decir, se traza una frontera entre la lengua legítima que es español y el maya que se le censura al reprobarlo y ubicarlo como algo malo, algo que hay que corregir. Para reforzar esta idea del maya como algo malo, ilegítimo, indecoroso, la formación imaginaria del maya visto como inglés es muy interesante. Al comparar el maya con el inglés se le transforma en un eufemismo, es decir; como el maya es vulgar, grosero hay que sustituirlo por algo que sea aceptado dentro del orden legítimo, algo elegante o decoroso como el inglés que es otra lengua aceptada como legítima.

El siguiente proceso de exclusión es de la separación y el rechazo. Al momento de mencionar que los niños no hablan maya “ellos ya no lo hablan” se plantea una separación. “Ellos” se vuelve el elemento que ubica a los niños dentro de un grupo

diferente a los otros definiéndolos y determinándolos separados del resto de la comunidad que sí habla maya. Como se vio, esta separación se viene a reforzar con el espacio y la ritualidad de la institución escolar. Por lo que respecta al rechazo, el silenciar, el hacer caso omiso, el omitir, etc. se vuelven la mejor manera para deslegitimar. En el capítulo anterior se describe un día en la escuela y durante la clase se observa que los niños mencionaron palabras en maya pero al momento de preguntarle al maestro éste dice: “no le puse atención”. No hizo caso del hecho que el maya se estaba hablando, simplemente lo omitió y al hacerlo rechaza al maya como parte del sistema legítimo, lo desvaloriza ubicándolo en un espacio silenciado. Y al estar en ese espacio sin voz entonces se justifica esa expresión de que “los niños no hablan maya”, el maya es silencio. Esto sugiere también que otra manera de rechazar discursivamente es por medio de la negación. Al negar se desestima, se excluye al maya dentro del ámbito lingüístico legítimo y se les coarta a los niños la posibilidad de hablar el maya. Por otro lado, es interesante mencionar que este tipo de negación no sólo se da hacia el maya sino también hacia el propio español. Cuando el maestro trata de escribir las palabras que los niños le están diciendo en maya, éste comienza a hablar del maya a partir de criterios fonéticos hablando de glotales y luego cuando los niños hacen la traducción de kiis diciendo que es pedo el maestro los corrige mencionando que se dice flatulencia en lugar de pedo. Así se les niega a los niños el conocimiento del propio maya marcando criterios que no conocen pero además, al haber una sanción, se sugiere que se salen de la norma sugiriendo que ni el español conocen, que ni en español pueden hablar. Entonces se rechaza el maya pero al mismo tiempo se les limita la libertad que los niños pudieran tener en el español. Continuando con este mismo momento en el salón de clases se puede observar cómo el criterio de escritura también llega a rechazar y por ende a deslegitimar al maya. Se plantea una norma escrita en la

que el maya no encaja ya que el maya antes que nada es una lengua oral. A partir de un parámetro de escritura, el cual la mayoría de los hablantes mayas no reconoce, impuesto desde la lengua legítima se busca definir al maya. Éste, en consecuencia, acaba siendo eclipsado, subordinado o más bien rechazado como algo legítimo.

Estos procedimientos de exclusión discursivos trazan entonces criterios de verdad. Es decir, la verdad son los criterios y paradigmas que se presentan dentro del discurso legítimo y todo aquello que se salga queda circunscrito en el paradigma de la mentira, de lo ilegítimo, de lo que no puede ser nombrado de manera válida. Así, a partir de las exclusiones se desestima pero al mismo tiempo se define la norma y se legitima como válida. Se acaba percibiendo como verdad que la escritura es lo válido, que para ser escuchado y tener voz se tiene que usar el español, pero no cualquier español vulgar, sino el “culto”, que lo “bueno” es el español y lo “malo” es el maya. Es así que se crean maneras de interpretar la realidad de forma arbitraria. Pero cabe mencionar que esto no podría tener ningún efecto si no existiera la voluntad de verdad a la que Foucault se refiere. Es decir, al momento de presentarse como verdades ciertos paradigmas, éstos se viven como algo natural; como si se dijera “así es el mundo, así siempre ha sido y así siempre será”, y por tanto se acepta como real lo que se está interpretando desde un cierto discurso. Y más aún, esto se refuerza con el ritual institucional que en el caso escolar es habitual y por ende deja la sensación de que siempre ha sido así porque en el pasado se hizo así y continúa en el presente, se deja una sensación de perpetuidad.

Es así que estas verdades tiene una función y un efecto sobre los sujetos a los que van dirigidas. Los sujetos receptores del discurso institucionalizado de la escuela son evidentemente los alumnos. Al momento de plantearse una diferencia social los alumnos se ubican dentro del grupo que va a la escuela pero al mismo tiempo conviven

y se relaciona con los que nunca han ido o nunca terminaron la escuela que son sus padres. Así se podría decir que estos sujetos transitan entre dos mundos en el que tienen un papel muy interesante. Como sujetos dentro del grupo escolar se espera que se ciñan a la autoridad y que funcionen como receptores. Pero cuando se encuentran dentro del grupo “ilegítimo” se transforman en la representación de lo legítimo y su función entonces como autoridades, delegadas por la institución escolar, es reproducir el discurso creado desde la escuela. De acuerdo con Bourdieu:

La institución de una identidad, que puede ser un título de nobleza o un insulto (“tú no eres más que un ...”) es la imposición de un nombre, es decir, de una esencia social. Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo [...]. Instituir, dar una definición social, una identidad, es también, imponer límites. Así “nobleza obliga” [...], hacer lo que por esencia debe hacerse, y no otra cosa- en una palabra, actuar como un noble, no rebajarse, mantener el rango.⁶

Como se puede ver, la institución determina una identidad social y al hacerlo se exige una manera de actuar que corresponda con esa identidad. Así por ejemplo, los alumnos al estar identificados como parte de la institución escolar se les percibe como sujetos distintos dentro de una misma familia a la que pertenecen. Por otro lado, esos mismos sujetos instituidos actúan según el deber ser que se espera de ellos marcando una diferencia entre ellos y los otros. Así se define a los sujetos con autoridad que actúan en función de lo que es legítimo, que en este caso concreto se trata de la lengua legítima. El diálogo que se presenta en el primer capítulo cuando se ve la relación entre las nietas con su abuela y sus padres es muy revelador. Las nietas deslegitiman la manera de hablar tanto de su madre como de su abuela. Con respecto a la primera se deslegitima el uso del español, incluso la manera de corregir el español es reminiscencia de la escuela. Pero esto al mismo tiempo sugiere que se debe corregir un

⁶ Pierre Bourdieu, “Lenguaje y poder simbólico. Capítulo II, Los ritos de institución” p. 80

español que no está “bien” usado según los criterios escolares. En el segundo caso se busca desvalorar el uso del maya que habla la Señora haciendo caso omiso o cuestionando su uso “correcto” o verdadero. Con esto se evidencia la manera en que el discurso institucional incide en la comunidad; las nietas, que con la autoridad que se les confiere como sujetos institucionales pues ante todo son alumnas de alto rango (bachillerato, secundaria), actúan como defensoras acérrimas de la lengua legítima y, como se espera, deslegitiman al maya.

Luego entonces, lo que se dice en el discurso institucional trasciende hasta la organización y las costumbres de la comunidad, transformando las actitudes puesto que se hace lo que se dice. Así, desde esta perspectiva las actitudes son normadas por el discurso institucional que al ser legitimado frente a los sujetos éstos lo confirman pero al mismo tiempo lo llevan a la práctica. Debido a esto, las actitudes se perciben correspondientes a un discurso social y con poder, que traen como consecuencia una manera de actuar necesaria para mantener ese discurso y en consecuencia la legitimación de la institución que lo crea.

Por otro lado, esas actitudes son la evidencia de una manera de interpretar el contexto social a partir del discurso institucional. En otras palabras, la representación de la realidad originada por la escuela a partir de la diferenciación tiene repercusiones o actúa sobre la realidad de la comunidad. Como consecuencia, surge un choque dentro de lo familiar a partir de las jerarquías de autoridad que giran en torno al uso del español. Los papeles que tradicionalmente se destinaban para cada miembro se desdibujan, y se va perdiendo una manera de organizar el mundo, como se percibe por medio del estudio del ritual familiar de la comida. Por tanto, lo que se dice tiene una repercusión en lo que se hace. Pero además, este choque, que al ser creado por la institución es artificial, se plantea como irreconciliable y no se advierte como una

diferencia añadida a la organización social original de los mayas sino como un conflicto. Claro está que así tiene que ser para que se legitime un estado de cosas pero que se podría plantear desde otra perspectiva.

Añadiendo a las ideas anteriores, la interpretación que se hace por medio del discurso, al ser incorporada a través de lo habitual, se introyecta como verdad. Se vive como la verdad la legitimidad del español y los efectos sociales que esto conlleva. Es aquí donde el poder al que se refiere Foucault se vislumbra. El poder produce verdad; esto es, el poder se ejerce a través de los discursos de verdad que al mismo tiempo reproducen el poder. Por consiguiente, el poder y la verdad tienen una relación recíproca que presupone una interdependencia de estos dos elementos, uno sin la presencia del otro no puede existir. El ejemplo en este caso sería el poder que tiene la institución escolar en principio por pertenecer a un estado hegemónico, pero por otro lado, esta institución ejerce su poder por medio de un discurso que la legitima y que segrega interpretaciones de la realidad las cuales se reproducen a través de los sujetos que las asumen como verdades. Es así que el poder no sólo se ejerce desde arriba hacia abajo sino que se ejerce en todos los niveles y en todas direcciones, en relaciones recíprocas como la familiar. No hay un poder único y hegemónico sino varios poderes que se otorgan y se asumen para ejercerlos.

La escuela en este sentido, ejerce un poder sobre el maya al silenciarlo. La mejor evidencia de ese poder es el desplazamiento del maya frente al español, o mejor dicho, la aniquilación del maya por medio de la legitimación del español. No por nada, desde mi perspectiva, una de las frases que más oí decir fue “yo no hablo maya”. Es decir, se retoma una vez más el hecho que la escuela crea y los sujetos asumen. “Ellos no hablan maya” pasa a ser “yo no hablo maya”. Esto tiene una trascendencia muy importante y pienso en la idea que Bourdieu menciona al preguntarse ¿qué significa

hablar? Según este autor, hablar no se limita a la simple habilidad lingüística de los humanos de producir fonemas pertenecientes a un sistema con el fin de comunicar, para Bourdieu el hablar está socialmente modelado. En otras palabras, un sujeto habla dependiendo de la situación, el momento y el lugar que ocupe en la organización social, por lo que lejos de referirse a una competencia lingüística o competencia comunicativa se refiere a una competencia legítima.

Al privilegiar las constantes lingüísticamente pertinentes en detrimento de las variaciones sociológicamente significativas para construir ese artefacto que es la lengua “común”, se procede como si la *capacidad de hablar*, algo más o menos universalmente extendido, fuera identificable con *la manera socialmente condicionada de realizar esta capacidad natural*, que presenta tantas variedades como condiciones sociales de adquisición existen. Una competencia suficiente para producir frases susceptibles de ser comprendidas puede ser completamente insuficiente para producir frases susceptibles de ser *escuchadas*, frases propias para ser reconocidas como de *recibo* en todas las situaciones donde se hable. Una vez más, la aceptabilidad social no se reduce en este caso únicamente a la gramaticalidad. De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio. Lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, que por estar inscrita en el patrimonio biológico es *universal, y, por tanto, esencialmente no distintiva*, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima, una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales, en una palabra, en la lógica propia de la distinción.⁷

La competencia legítima entonces se refiere al hablar legítimo, al tener la autoridad conferida para usar la lengua legítima en las situaciones en las que se debe usar. Desde este punto de vista, al decir “yo no hablo maya” no se refiere a la capacidad que los sujetos tendrían para producir la lengua maya y por tanto comunicarse a través de ella. Más bien hay una confirmación de la visión que ubica al maya fuera de lo legítimo, no hablo maya porque no es legítimo. Así, como el maya no tiene una competencia legítima “[queda excluido] de los universos sociales en que [se exige una legitimidad lingüística y por tanto se condena al silencio]”. Luego entonces, el discurso institucional acaba ejerciendo un poder sobre la legitimación del maya.

⁷ Pierre Bourdieu, “Economía de los intercambios lingüísticos. Capítulo I. La producción y la reproducción de la lengua legítima”, pp. 28-29

Finalmente termino con un diálogo que resumen muy bien lo que se propone en este capítulo

El diálogo se da con Mario, un habitante de Holcá dedicado al comercio que tiene alrededor de 40 años. Estamos en un lugar donde venden panuchos a la orilla de la carretera en ese mismo pueblo. Él está almorzando con un señor mayor que él, que se despide cuando llego y luego Mario y yo nos ponemos a platicar.

Mario: Sí también porque también aquí aquí en Tibilón empieza en enero eee a principios de febrero

Yo: Ah sí me decía el comisario que el 2 de febrero ¿no?

Mario: Sí

Yo: El día de la Candelaria

5 **Mario:** Aja sí igual con Kantunil también

Yo: Ah

Mario: En la misma hora en el mismo canal (se ríe)

Yo: Todo igual sí sí que dicen que aquí también se hace lo mismo ¿no?

Mario: Sí

10 **Yo:** Exactamente lo mismo

Mario: Corrida de toros vaquería los gremios en las casas las comidas se divierte la gente como sale

Yo: Y todos cooperan para

Mario: Sí el que guste desee cooperar coopera con lo que puede o con lo que quiera

Yo: mmm

15 **Mario:** Hay de la las charangas los teporochitos están están alegre y como ya están pasados (nos reímos) sí el viernes la vaquería

Yo: Allá en Kantunil ¿verdad?

Mario: mj

Yo: Pero ya es tarde

20 **Mario:** empieza por aí de las diez once

Yo: Sí pus era lo que me decía el comisario pero dice que sí que todavía hay transporte

Mario: Los aires tradicionales aires yucatecos

Yo: mj

Mario: Hay este aquí en Sotuta pasó la la feria hasta el hasta este el folklor de de balet de de Mérida

25 **Yo:** Aja

Mario: Fue a a Sotuta

Yo: Aaa

Mario: A la a la vaquería a eso va

Yo: Ah mira

30 **Mario:** A divertirse y todo y ya a parte de los de los pueblos circunvecinos que hay alrededor que le gusta también a mí me gusta poco

Yo: ¿Ah sí?

Mario: A mi hermanita también

Yo: ¿Ah sí también ella?

35 **Mario:** Sí sí sabe ??????

Yo: ¿Todavía bailan?

Mario: Síííí

Yo: Ya pues es que los jóvenes ya casi no saben bailar

Mario: ¿Perdón?

40 **Yo:** La jarana los jóvenes no saben bailarla

Mario: No esa por eso que precisamente aquel día estaba yo ?????? ya ya las cosas se van perdiendo ya la tradición ya ya no es lo mismo ya ya ya muy poco queda lo lo que era la antigüedad

Yo: Mj

Mario: Ahora ya es las cosas más modernas los bailes la música los tríos mariachis ya no es muy poco queda de las costumbres de de muchos de los mayas

45 **Yo:** Sí

Mario: Por ejemplo este este ese atole que te digo hay muchachitos por ejemplo de hoy en día de das no no sabe ni qué es en cambio no va este pues gracias a mis a mis abuelos mis mis papás mis tatarabuelos pues ellos aprendía un poquito de ellos

50 **Yo:** Mj

Mario: Conviví un poco con ellos tomé de lo que que ellos toman comían entonces se me quedó esa costumbre y yo bueno yo al menos en mi persona en personal no no lo olvido ese atole llega hay unas señoras que lo pasan a vender me dice mi mamá “¿vas a tomar atole?” “sí” compra dos tazas ya después ya ya me llené ya ya es con esa tortilla que te digo iis waj[tortilla de camote] (se trata de una tortilla de maíz tierno) así

55 **Yo:** Ah ¿se come con esa?

Mario: Lo ponen en el carbón lo calientan ????? “a desayunar” ya mientras esperamos ee el casi almuerzo porque ya ya es tarde entonces ya otra vez y así sucesivamente si es diarios diarios los elotes sancochados

60 **Yo:** ¡Ay! Esos están ricos

Mario: Y eso bueno yo al menos yo no lo he perdido espero que yo nunca lo pierda y con mis con mis hija o con mis hijos más adelante si Dios quiere pus les voy a enseñar lo que lo poco que yo sé y lo poco que veo les voy a decir eso y eso así fue o así son o así era o se hacía eso con eso se comía o había esto para que ellos lo inculquen a otras personas o ellos se se comuniquen con otras personas

65 **Yo:** Aja

Mario: Por ejemplo con ese señor que se fue pues yo me pongo a platicar con él me lleva todo el día un día dos tres días no acabamos porque son muchas cosas y la el el hablar en maya platicamos nos comunicamos entre amigos ????? porque porque lo sé y él también sabe y yo voy a aprender más cosas porque yo no he vivido tanto tiempo como él

70 [...]

Mario: Entonces eso es bonito es precioso cosas que hoy en día las muchachitas ni cuenta lo tienen que por qué porque no han vivido o no les o no o sus papás no no los cuando lleguen en su casa no agarran el libro se van en vez de que digan sabes que no sentamos a comer vamos a platicar así pasé esto así hice esto así era esto bueno en si que que se comuniquen que haya comunicación de grandes para que ellos también sepan un poco

75 **Yo:** Mj

Mario: Pero si no les dicen nada ¿y cuándo les pregunten? “no sé” a pesar de que su papá sabe o su mamá sabe o su abuela o su abuelo

Yo: Aja eso es raro

80 **Mario:** Y es lo que es lo que falta diálogo entre las personas tanto de la calle como de la casa dicen que que lo que les que los consejos empiezan en la casa porque de la calle no son buenos consejos son malos consejos por ejemplo en tu casa sabes que desde que salgas “haz esto” “di esto” “saluda” o si no quieres saludar o “bueno días” “buenas tardes” o lo que sea equis cosa ¿no? Pero no a ves es tu tío o no es tu tía a lo dejo ????? esas cosas antes no había antes de niño que cualquier persona cuando entra a tu casa sabes que esa persona mayor que tú “salúdala” “buenos días” “buenas tardes” “buenas noches” como sea pero dale el respeto que se merece porque es una persona mayor que tú entonces eso ya no hay

85 **Yo:** No ya no cada vez menos

Mario: Sí hasta los muchachitos de la escuela es más si si algún día tienes una oportunidad de ir allá en en el este allá en la en el puesto para que te des cuenta que no te estoy engañando ni te estoy cuenteando con tus propios ojos que lo veas

90 **Yo:** (me río) que lo veo

Mario: Cómo vienen qué actitud traen y yo me pregunto de dónde salieron qué les dijeron antes de que salgan y antes que entren

95 **Yo:** Aja sí

Mario: Eeee lo que a veces me dan pena porque según para ellos es bonito es bonito es la moda que están sueltas hacen y deshacen groserías insultos ¡no hombre! Hasta me da vergüenza

Yo: (me río)

Mario: Sí porque yo no fui gracias a Dios yo no fui así en la escuela yo no fui así y es más estaba yo más preocupado irme a parar o sentar aunque media hora en la puerta de la escuela y no quitarme en mi casa que está cerca dos pasos está allá pero no yo tengo que ir a sentarme cuando abran la la escuela yo soy el primero en entrar los demás ai vienen después ya casi cierran la escuela y ya ya siempre entran y yo no igual mi hermanita aunque rápido tomamos café con pan ya

100 **Yo:** Que rápido y estuviste tú aquí en esta en la estatal

105 **Mario:** No en la federal la que está por allá por el campo por la plaza de toros

Yo: Ah es la que está por a

Mario: Allá allá allá

Yo: Ah

- Mario:** Esa
- 110 **Yo:** No la conozco
- Mario:** ¿No la conoces?
- Yo:** (silencio, supongo que se lo confirmo con la cabeza)
- Mario:** Entonces son esas cosas que uuu hay mucho de que contar mucho que decir mucho que ver
- Yo:** Pero qué bueno que todavía te tocó entonces
- 115 **Mario:** Mj salí como que te diré como a los 13 o 12 de la primaria y así aunque no muy bien estudiado pero trataba yo de pasar los exámenes para salir de aquella aula
- Yo:** Mj
- Mario:** Y sí y estar con mis otros amigos y si veo que mis amigos están allá y yo estoy no trato de de ir con ellos para que yo no me quede atrás y así sucesivamente salí igual aquí en la secundaria
- 120 **Yo:** ¿Fuiste a la que está acá por el albergue?
- Mario:** Ah sí
- Yo:** E ¿pero no estaba el albergue cuando tú tú estabas estudiando?
- Mario:** Sí sí estaba
- Yo:** Ah ya estaba
- 125 **Mario:** Sí cualquier niño que se porte mal en su casa sabes que los niños cualquier cosa que les digan como que se atemorizan e les da miedo “no lo hago” “te portas mal te mando al albergue aquí en tu casa no chapeas no leñas no torteas no no haces nada allá pa que ganes tu comida lo tienes que hacer” no y el niño pues ya como que le entra el miedo pero como que ve que no le hacen nada lo vuelve hacer a ya entonces ya si la mamá quiere corregirlo “sabes qué lo siento mucho ándate en el albergue” agarra su mochila su hamaca su costal y semanal todos los viernes ya lo sueltan el
- 130 el lunes otra vez e bueno esa época si iban a leñar los niños les dice el maestro “vámonos a leñar no hay leña” ai se van los niños en el monte aunque un pedacito lo están trayendo “dále lo que cuesta la comida” el chapeo igual ????? aunque un poquito pero lo están haciendo ahora ya no hay nada de eso lo tratas de asustar te asuste más a ti y no a él no si ya por eso te digo que las
- 135 cosas e van yendo más pa delante pero en peor no en mejor en peor
- Yo:** Empeorándolas ¿no?
- Mario:** Sí aja y eso no debe ser no debe ser pero desgraciadamente las cosas bueno creo claro que uno si quiere comportarse sea adulto sea muchacho joven o lo pus quiere ver lo bueno lo ve si quiere ver lo malo también pero como que no va con con lo que es este las cosas actuales son muchas
- 140 cosas
- Yo:** Sí
- Mario:** Así es que
- Yo:** Está difícil
- Mario:** Uuuu es poco lo que has vivido o escuchado o visto ¿no? Aquí
- 145 **Yo:** Mj
- Mario:** Eeee eso no es nada eso no es nada no no lo este no con lo que hemos vivido desde pequeños hasta ahorita ya mayores
- Yo:** Grandes
- Mario:** Ya después no nunca vuelven
- 150 **Yo:** Pus no ya se quedaron en el pasado
- Mario:** Sí otras cosas vuelven los años van pasando pero rápido...

Como se puede percibir, Mario menciona una palabra que se relaciona estrechamente con el hablar: “comunicarse”. Él habla de cómo se comunica con los mayores (el señor con el que estaba platicando antes de que yo llegara, sus abuelos, sus padres) y cómo aprendió a través de escuchar y ver mientras que en la actualidad ya no hay comunicación, los jóvenes ya no platican, toman un libro, elemento que remite invariablemente a la institución escolar (líneas 47 a 75). Esta misma imagen conlleva

un alejamiento entre familias puesto que ya no se comunican y, como él lo menciona, esto tiene que ver con el hablar en maya. Por lo tanto el maya ya no se habla, hay una ruptura tradicional que implica una pérdida del maya.

Por otro lado, es importante mencionar la relación que hace entre la comunicación y el momento que se reúnen a comer. En ese contexto es que se aprende la costumbre, incluso menciona que es un ritual que se lleva acabo diario, diario (líneas 51 a 59). Además él se asume ahora como un participante a quien le toca enseñar a los pequeños lo que a él le enseñaron (líneas 61 a 65). Sin embargo, ahora los jóvenes ya no viven el ritual de comer como un vínculo con la familia y mucho menos con sus tradiciones, con su cultura. Los jóvenes ya no saben la manera tradicional del comer ya no comparten la comida con los mayores, por lo que no ven la comida como una representación de su cultura de su familia, una extensión de ellos mismos. Al dejar de significar la comida como una metáfora de comer la cultura, ingerir las costumbres, introyectar el maya, entonces los jóvenes ya no saben quién está detrás de esos alimentos y en consecuencia se presenta la pérdida de la cultura a la que Mario se refiere al hablar de un antes y un ahora. Finalmente los jóvenes no se asumirán como herederos con la obligación de transmitir el conocimiento, como personas que se puedan comunicar con los demás. Cabe mencionar que en este sentido, Mario se referiría a comunicarse con su propia comunidad puesto que al hablar la lengua legítima y entrar en el discurso instituido, podrán hablar y comunicarse en otros ambientes que no son los de su propio pueblo.

Esto se relaciona profundamente con otra idea importante que se menciona la cual se refiere a la diferencia social que se introduce a partir de la escuela “los muchachitos de la escuela”. Se ven como un grupo diferente, incluso hasta distorsionado por su manera de actuar y Mario se pregunta “de dónde salieron qué les

dijeron antes de que salgan y antes que entren” (líneas 89 a 94). Así se plantea que vienen de otro lado, no de la comunidad. Y algo interesante es que se sugiere que hay dos hablas distintas una antes de salir de la escuela y otra antes de entrar, por lo que se desprende que hay un habla en la escuela y otra en la casa. A final de cuentas se perciben dos grupos completamente distanciados incluso irreconocibles entre ellos, “de dónde vienen”. Esto se puede reforzar cuando Mario hace referencia a su experiencia como estudiante, como perteneciente a ese otro grupo. Según Mario, él buscaba cumplir, pasar el examen, para poder salir de “aquella aula” y poder convivir con sus amigos (líneas 115 a 119). La función deíctica indica que vive la escuela como separada de él, hay una sugerencia de percibir la escuela como el espacio que lo apartaba de su comunidad pero que recuperaba al salir. Se puede afirmar entonces que al estar dentro de la escuela deja de ser parte de la comunidad.

Como conclusión es interesante observar que Mario utiliza mucho los discursos indirectos. Esto sucede principalmente cuando las madres hablan con sus hijos, cuando están transmitiendo la cultura. Por medio de estos se da voz a una manera de hablar que además tiene una función social; comunicar, enseñar la cultura. Pero aunque los discursos están en español por el contexto que se proporciona se intuye que fueron dichos en maya. Como resultado, Mario le está dando una legitimidad al maya que sirve para comunicarse pero que se está quedando sin interlocutores, está dejando de tener competencia legítima gracias al discurso instituido por la escuela.

Con esto concluyo que el hablar no es el simple hecho de transmitir una lengua sino que está contextualizada dentro de una situación social en la que tiene una función que se legitima o deslegitima. El hablar entonces implica la legitimidad de un discurso y por ende el hablar es poder y es estar dentro de los parámetros de verdad de ese discurso. Qué mayor poder puede ejercer la institución escolar que el de hacer creer a

sus hablantes, plantearles como verdad, que el maya ya no existe, que ya no tiene una función dentro de la comunidad que es inservible y por tanto desechable, y que esto traiga como consecuencia una actitud de negación proyectada en el decir y en el hacer de los sujetos.

CONCLUSIONES

Como pude darme cuenta durante todo este trabajo, las actitudes lingüísticas son un fenómeno muy complejo. Su nivel de estudio se podría quedar en una mera evaluación sobre las lenguas para determinar que alguna está en desventaja de otra. Sin embargo, me parece que las actitudes tienen una trascendencia mayor cuando se conciben como eventos sociales que tienen un origen y efectos que traspasan a los meros hablantes. Es decir, las actitudes responden a parámetros sociales que se trazan como legítimos u oficiales. En este sentido no se podría decir que la actitud que un sujeto proyecta hacia una lengua sea creación suya, que él o ella hayan elegido voluntariamente actuar de tal o cual manera. Más bien son los patrones sociales a los que el sujeto se adapta y sólo está actuando lo que se espera de él o de ella en su ambiente social.

Como lo sugiere Teun van Dijk, las actitudes son representaciones sociales compartidas que se adquieren en la socialización y al mismo tiempo se actúan en la interacción, son formas de pensar y de hacer que ya se habían establecido previamente dependiendo del discurso en que se crearon. El ejemplo que analizo en la tesis es muy revelador puesto que se observa cómo los hablantes responden a una actitud negativa hacia el maya puesto que la escuela, espacio institucionalizado destinado entre otras cosas a regular y evaluar las lenguas (indígenas o no), así lo propone discursivamente. Desde ahí se plantea una ventaja de una lengua frente a la otra y se asume como verdad absoluta que se va transmitiendo como si fuera algo natural y obviamente los sujetos actúan ese hecho, se comienza a poner en desventaja la otra lengua que en este caso es el maya. Claro está que los sujetos podrían cuestionar este hecho y oponerse pero para ello se necesitaría conocer cómo funciona el mecanismo que crea esas actitudes.

Con estas ideas previas puedo concluir entonces que las actitudes lingüísticas, lejos de ser sólo evaluaciones sobre alguna lengua que a su vez conlleva una manera de

actuar, tienen una función social. Esto es, me parece que las actitudes funcionan para perpetuar un estado de cosas establecido, para transmitir una visión o verdad como lo llama Foucault sobre la realidad del sujeto, para dar un orden social que permita la reproducción de ciertas ideas necesarias para que el discurso oficial pueda seguir vigente.

Es así que puedo decir que las actitudes lingüísticas no sólo sirven para saber el estado en el que se encuentra una lengua y cuántas posibilidades tiene para seguir viva y evolucionando, o simplemente para saber qué es lo que los hablantes piensan sobre las lenguas o las variantes lingüísticas que evalúan. Las actitudes lingüísticas también son útiles para conocer cómo es que una lengua pasó a tener desventaja frente a la otras, por qué se está desplazando tal o cual lengua, en fin, saber los orígenes por los que surgen ciertas ideas hacia las lenguas y considerar que detrás de las actitudes hay todo un aparato social que las pone en marcha.

En este sentido, otro punto importante al que me gustaría referirme es el que tiene que ver con el contexto social o sociocultural que muchos autores lo mencionan en los trabajos que revisé. En estos trabajos puede observar que cuando se referían a lo social quedaba en un nivel muy ambiguo centrandose su atención en clases sociales o en un contexto más pragmático que tiene que ver con el contexto inmediato, con la situación de enunciación. Sin embargo, esto, desde mi punto de vista, no se adentra en la estructura social para poder ver sus mecanismos. Es por esto que decidí utilizar las instituciones como marco de referencia que me permitiera conocer un poco la estructura social de la comunidad y así poder saber qué es lo que estaba pasando dentro de un espacio pequeño como es el de una familia. Por otro lado, también me basé en el estudio de los rituales como una herramienta de estudio cultural que permite observar formas de

organización pero sobre todo formas en las que se transmiten tradiciones culturales dentro un grupo social.

Finalmente, el discurso que se rastreó a través de las actitudes es el que sugiere que el maya no existe, el maya negado a partir de un discurso instituido que dice que no se habla maya. Luego entonces, los sujetos lo asumen aceptando la negación del maya y afirmando “yo no hablo maya”. Esto se relaciona con la deslegitimación del maya que se proyecta en un decir y en un hacer. Al no hablar el maya se percibe una dislocación cultural que tiene un efecto en el hacer cultural y tradicional de un espacio de la comunidad como se observó al contrastar los dos rituales. Entonces, el discurso, proveniente de la escuela y rastreado desde el habla de los sujetos, tiene un efecto de poder y de verdad dentro de la comunidad.

Las actitudes, en este sentido, son una evidencia de un tipo de discurso que se refleja en un decir y en una hacer, en lo que los hablantes proyectan en su habla y en su quehacer cultural reflejado en sus rituales que se enmarcan en instituciones como la escolar. Es así que a través de la actitudes se pueden observar las consecuencias de un discurso instituido que lejos de permanecer sólo en el nivel del habla llega a tener efectos profundos en una estructura como la familiar y que se puede sospechar que incluso en toda la comunidad. Así el discurso no es tan inocuo como se podría pensar si sólo se le concibe como simples mensajes que se dan en el acto de habla. Lo que se dice no es tan ingenuo como se podría pensar y mucho menos si se contextualiza en un entorno sociocultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AGHEYISI, R. "Reviews", *Language in Society*. Volumen 4, Número 1, edit. Dell Hymes, Cambridge, Cambridge University Press, abril 1975, pp. 114-117.
- AGUADO, J. C. y Portal M., *Identidad, ideología y ritual*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- BAI, J., "Language Attitude and the Spread of Standard Chinese in China", *Language Problems & Language Planning*. Volumen 18, Número 2, edits, Probal Dasgupta, *et.al.*, Holanda, John Benjamins Publishing Company, 1994, pp.128-138.
- BAKER, Colin, *Attitudes and Language*. Inglaterra, Multilingual Matters LTD, 1992
- BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 2001.
- BOLIO, O., Edmundo, "Historia de la educación pública y privada hasta 1910", *Enciclopedia yucatanense*. Tomo IV, edit. Luis Hoyos Villanueva *et.a.*, México D.F., Edición oficial del gobierno de Yucatán, 2da edición, 1977, pp.79-195.
- BOURDIEU, Pierre, *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal, 1985.
- CARGILE, A., Giles, H., Ryan, E., Bradac, J., "Language Attitudes as a Social Process: a Conceptual Model and New Directions", *Language and Communication. An Interdisciplinary Journal*. Volumen 14, Número 3, edit. Roy Harris, Inglaterra, Pergamon, julio 1994, pp. 211-236.
- CASARES, E. CANTON, G, *et.al.*, *Yucatán en el tiempo*. Vol. 2, Yucatán, Inversiones Cares, 1998.
- CASTILLO, H. Mario, A., *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones antropológicas, 2004.
- CÔTÉ, P. Clément, R., "Language Attitudes: An Interactive Situated Approach", *Language and Communication. An Interdisciplinary Journal*. Volumen 14, Número 3, edit. Roy Harris, Inglaterra, Pergamon, julio 1994, pp. 237-251.
- DURANTI, Alessandro, *Antropología Lingüística*. Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- FERRER, M., Gabriel, "Historia de las comunicaciones", *Enciclopedia yucatanense*. Tomo XII, edit. Luis Hoyos Villanueva *et.a.*, México D.F., Edición oficial del gobierno de Yucatán, 2da edición, 1977, pp.507-626.

- FERRETER, M., José, *Diccionario de Filosofía*. Vol. 1, Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- FOUCAULT, Michel a) “El orden del discurso”, *Selección de lecturas. Introducción a la Filosofía y principios y técnicas de la investigación filosófica*. Comp. Ana María Martínez de la Escalera, México, UNAM, FFyL-SUA, mayo 1996, pp. 69-84.
- b) “Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas”, *Selección de lecturas. Introducción a la Filosofía y principios y técnicas de la investigación filosófica*. Comp. Ana María Martínez de la Escalera, México, UNAM, FFyL-SUA, mayo 1996, pp. 9-32.
- c) *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta, 1992.
- GALVAN, R., Roberto, (coord.), “Kantunil”, *Los municipios de Yucatán*. Yucatán, Secretaría de Gobierno y Gobierno del estado de Yucatán, 1988, pp. 215-219.
- GARDENR, R., *et.al.* “Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates”, *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. edit. Zoltán Dörnyei, Michigan, Black Well Publishing, 2003, pp. 123-163.
- GARRET, Peter, “Language attitudes and sociolinguistics”, *Journal of Sociolinguistics*. Volumen 5, Número 4, edits. Bell Allan, *et.al.*, Oxford, Black Well Publishing, noviembre 2001, pp. 626-631.
- GARVIN, P., Lastra, Y., *Lecturas universitarias 20. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 1974.
- GIACOMO, T., Marcela San, *Actitudes hacia la lengua producidas al interior de una unidad doméstica. Nahuatl, Tagcotepec, sierra del norte de Puebla. Estudio de caso*. México D.F., Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2003.
- GRICE, H.P., “Logic and Conversation”, *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Vol. 3, edit. Peter Cole y Jerry Morgan, Nueva York, Academic Press, 1975, pp.41-58.
- HOSMAN, L., Siltanen, S., “The Attributional and Evaluative Consequences of Powerful and Powerless Speech Styles: An Examination of the ‘Control Over Others’ and ‘Control of Self’ Explanations”, *Language and Communication. An Interdisciplinary Journal*. Volumen 14, Número 3, edit. Roy Harris, Inglaterra, Pergamon, julio 1994, pp. 287-298.
- JAKOBSON, Roman, *Lingüística y Poética*. Madrid, Cátedra, 1985.
- LASTRA, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México D.F., Colegio de México, 1997.

- MITTINS, W.H., *et.al.*, *Attitudes to English Usage*. Londres, Oxford University Press, 1970
- PAPAPAVLOU, Andreas, “Mind Your Speech: Language Attitudes in Cyprus”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volumen 22, Número 6, edit. Jonh Edwards, *et.al.*, Inglaterra, Short Run Press, 2001, pp. 491-501.
- PÊCHEUX, Michel, *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, Gredos, 1978.
- PRIESTLY, Tom, “Effects of Educational and Social Mobility on Language Maintenance, Language Attitudes and Language Structure: The Case of Sele in Carinthia”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volumen 15: Números 2 y 3, edit. Jonh Edwards, *et.al.*, Inglaterra, Short Run Press, 1994, pp. 199-217
- QUINTANAL, Ella F., *et.al.* “Solares, rumbos y pueblos: organización social de los mayas peninsulares”, *La comunidad sin límites. La estructura social y comunitaria de los pueblos indígenas de México*. S. Millán y J. Valle (coord), México D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2003, pp.293-382.
- RODRIGUEZ, S. Salvador, *Geografía política de Yucatán. División territorial, categorías políticas y población 1900-1990*. Tomo III, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán, 1991.
- SAUSSURE, F. de, *Curso de lingüística general*. México D.F., Fontamara, 1998, 12ª edición.
- SHUMANN, G., Otto, *Introducción al maya itzá*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2000.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen, “Capítulo 1: Lengua, variación y dialectos” y “Capítulo 2: Metodología”, *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C., Georgetown University Press, 2001, pp. 1-84.
- SOSA, C. Florinda, *et.a.*, *Maya t’aan. Lengua maya. Campeche, Quintana Roo y Yucatán*. Segundo grado, Querétaro, Secretaría de Educación Pública, 2004.
- TAIFFALO, C., Wi-vun, “Language Attitudes Towards Written Taiwanese”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volumen 22, Número 6, edit. Jonh Edwards, *et.al.*, Inglaterra, Short Run Press, 2001, pp. 502-521.
- TASSARA, C. Gilda, “Actitudes lingüísticas ante la variación de /ç/”, *Revista de lingüística teórica y aplicada*. Volumen 30, dir. Salas Alberto, Chile, Universidad de Concepción, 1992, pp. 263-271.

VAN DIJK, Teun A., *Prejudice in discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins B.V., 1984.

-----*Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002.*
coord. Enrique Serrano, *et.al.*, México D.F., Instituto Nacional Indigenista,
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Consejo Nacional de
Población, 2002.

Fuentes de Internet

ALVAREZ, Alexandra, *et.al.*, *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad*

http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm

Fecha de consulta: 13/10/05

BASTARRACHEA, Juan, Yah, Emilio, Briceño, Fidencio, *Diccionario Básico Español/Maya/Español*

<http://www.mayas.uady.mx/diccionario/index.html>

Fecha de consulta: 25/01/08

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan Manuel, *El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística*

<http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/monotonos.htm>

Fecha de consulta: 31/10/05

IGLESIAS, Ana María, *Actitudes e ideología lingüísticas a través do discurso: a situación en distintas comunidades de España*

<http://www.xornal.usc.es/teses.asp?p=6959>

Fecha de consulta: 13/10/05

INEGI, *Archivos histórico de localidades*

<http://mapserver.inegi.gob.mx/dsist/ahl2003/index.html?c=424%20&i=e>

Fecha de consulta: 23/08/06

Otras fuentes electrónicas

AYALA, D., Ma. de Lourdes, *Estimaciones realizadas a partir de XII Censo General de Población y Vivienda 2000*

Hoja de cálculo Excel

Fecha de modificación: 26/11/07

Archivo proporcionado por el CRIDPM del estado de Yucatán

INEGI *Carta topográfica Tunkás F16C54*

Archivo de Microsoft Office Document Imaging

Fecha de modificación: 22/11/01

Archivos proporcionados por el INEGI, México D.F.