

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE MONTERREY

RECTORIA UNIVERSIDAD VIRTUAL

**ESTUDIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN JOVENES INDIGENAS TZELTALES  
QUE LLEGAN A LA CIUDAD PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS.**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Maestra  
en Educación con especialidad en Lingüística Aplicada

**Autora: Leticia Pons Bonals**

**Asesora: Dra. Dora E. Rodríguez**

**MONTERREY, N.L. 31 DE ENERO DE 1997.**



**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE MONTERREY**

**RECTORIA UNIVERSIDAD VIRTUAL**

**ESTUDIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN JOVENES INDIGENAS TZELTALES  
QUE LLEGAN A LA CIUDAD PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS.**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Maestra  
en Educación con especialidad en Lingüística Aplicada**

**Autora: Leticia Pons Bonals**

**Asesora: Dra. Dora E. Rodríguez**

**MONTERREY, N.L. 31 DE ENERO DE 1997.**

*A Juan Carlos Jr. y Tamara,  
por los tiempos perdidos*

## RECONOCIMIENTOS:

*Agradezco el apoyo brindado por las siguientes personas e Instituciones para la realización de este trabajo de investigación.*

*A Juan Carlos Cabrera por sus valiosos comentarios a lo largo del desarrollo de este trabajo y el tiempo destinado en la planeación, discusión de avances y revisión del mismo, así como a Teresa Bonals por su apoyo y ayuda.*

*A la Mtra. Alma Isunza por sus comentarios y sugerencias, así como la información proporcionada de sus trabajos con adolescentes indígenas en San Cristóbal; a los pasantes en Economía Francisco Arce, Uc Castelly y Ramón Trujillo, quienes visitaron distintas escuelas de nivel bachillerato en la ciudad proporcionando datos para este trabajo; a la Lic. Gloria Aguilar quien entrevistó y realizó grabaciones con sus alumnos de la EST 66; a la Lic. Adabell Gómez por las entrevistas y grabaciones realizadas con algunos alumnos de la Escuela de Ciencias y Técnicas del Estado; a Cristy López quien hizo posible el establecimiento de relaciones con distintos jóvenes tzeltales que viven en la ciudad y realizó excelentes grabaciones con sus compañeros y amigos.*

*Agradezco, especialmente, a la Dra. Dora E. Rodríguez, asesora de esta investigación, las múltiples ocasiones en que tuvo que revisar, corregir y sugerir las modificaciones necesarias para que pudiera concluir este documento.*

*También creo necesario mencionar el apoyo financiero recibido por el Banco de México y el tiempo destinado por la Universidad Autónoma de Chiapas, que hicieron posible la realización de mis estudios de maestría, que ahora concluyen, con la presentación de este trabajo.*

*Gracias a todos ellos y a los estudiantes y maestros que estuvieron dispuestos a compartir sus experiencias.*

*Las opiniones vertidas a lo largo de este trabajo son responsabilidad de la autora.*

## **RESUMEN: ESTUDIO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN JÓVENES INDÍGENAS TZELTALES QUE LLEGAN A LA CIUDAD PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS.**

Autora : Leticia Pons Bonals  
Asesora: Dra. Dora E. Rodríguez

**TEMA.** Se trata de un trabajo de investigación en el que se analizan las actitudes lingüísticas que muestran los jóvenes indígenas tzeltales que llegan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, para continuar sus estudios en ciertas escuelas secundarias y preparatorias que les dan cabida.

Se plantea que es precisamente el tránsito por este espacio educativo el que hace posible la integración de los jóvenes a un nuevo modo de vida en el que tienden a desplazar el uso de su lengua materna (el tzeltal), a cambio de alcanzar un estatus superior y permanecer en la ciudad. La integración de estos jóvenes a un nuevo modelo de vida se logra, en un primer momento, a través de los nexos que establecen con otros, en las escuelas, que comparten su misma situación.

**METODOLOGÍA.** A partir de los planteamientos sociológicos de la teoría de la reproducción y de la resistencia se realiza un trabajo de investigación-indagación en tres escuelas secundarias de la ciudad, a fin de reconocer el conjunto de prácticas y representaciones que los jóvenes indígenas migrantes reproducen en su vida cotidiana. De aquí se deriva, considerando los aportes teóricos y metodológicos de la sociolingüística, el establecimiento de relaciones con algunos jóvenes tzeltales que conforman redes de comunicación entre ellos; pláticas informales con ellos, entrevistas a profundidad y el establecimiento de redes de comunicación (*networks*), permiten conformar y caracterizar el comportamiento de tres grupos de jóvenes que han llegado a la ciudad en distintos tiempos y manifiestan actitudes diferenciadas ante su vida y particularmente hacia su lengua materna.

**RESULTADOS.** El patrón de comportamiento seguido por los jóvenes indígenas migrantes lleva a reconocer la existencia de una estructura social que les permite incorporarse sólo en ciertos espacios educativos y laborales. En estos espacios los jóvenes reproducen hábitos que se caracterizan por el establecimiento de relaciones con otros jóvenes que se encuentran en su misma situación y por el desplazamiento del uso de su lengua materna en la ciudad; mientras más tiempo permanecen en la ciudad las relaciones establecidas por los jóvenes tienden a diversificarse y las redes de comunicación que en un principio son estables y densas tienden a dispersarse. El logro de un estatus superior que puede proveer la escuela y la colocación en un mejor trabajo se convierte en la finalidad de los jóvenes indígenas migrantes que no dudarán en reconsiderar el uso de su lengua materna para alcanzar sus objetivos personales, incorporándose como promotores educativos en programas de castellanización.

**RECOMENDACIONES.** Del trabajo realizado se reconoce la urgente necesidad de atender, por un lado, los problemas educativos que enfrentan los jóvenes indígenas en las escuelas de la ciudad y, por el otro, la búsqueda e implementación de programas de planificación de la enseñanza de la lengua (lengua materna y segunda lengua), en esta región caracterizada por un fuerte fenómeno de contacto lingüístico con una marcada dominación del español frente a las lenguas indígenas que tienden a desaparecer.

## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Descripción del escenario y los actores	14
1.1. La ciudad de San Cristóbal de Las Casas (el escenario)	14
1.2. La vida de los jóvenes migrantes indígenas (los actores)	22
1.2.1. Cambios físico-biológicos	23
1.2.2. Cambios socioculturales	25
a) adquisición del lenguaje	26
b) desarrollo de la personalidad	28
c) establecimiento de relaciones sociales	32
d) desarrollo de juicios morales	33
1.2.3. Cambios cognoscitivos	34
1.3. Posibilidad de incorporación a la vida urbana (la escuela)	35
Capítulo 2. Escuela y actitudes lingüísticas	38
2.1. Las teorías de la reproducción y/o resistencia y el estudio de actitudes hacia la lengua materna	38
2.2. La sociolingüística y el estudio de actitudes hacia la lengua materna	44
2.2.1. Estudios de actitudes lingüísticas	49
2.2.2. Aportes de la sociolingüística en el área de educación	52
a) propuestas de William Labov	53
b) propuestas de Basil Bernstein	55
c) propuestas de Lesley Milroy	57
2.3. La lingüística aplicada y el estudio de actitudes hacia la lengua materna	62
2.4. Migración indígena y planeación lingüística	65
2.5. Estudio de actitudes lingüísticas en jóvenes indígenas migrantes	70

Capítulo 3. Escuelas para indígenas en la ciudad	76
3.1. Contexto educativo al que acceden los jóvenes indígenas en la ciudad	77
3.1.1. La escuela secundaria para trabajadores “Sentimientos de la Nación”	96
3.1.2. La escuela secundaria estatal “José Ma. Morelos y Pavón”	99
3.1.3. La escuela secundaria técnica número 66 (EST 66)	100
3.2. Acceso de los jóvenes indígenas migrantes a la preparatoria urbana	101
3.3. Otras posibilidades de capacitación en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas	110
Capítulo 4. Estudio de actitudes lingüísticas con jóvenes tzeltales que estudian en la ciudad	113
4.1. Origen de los hablantes	113
4.1.1. Subregión de análisis: Chanal, Oxchuc y Tenejapa	115
4.1.2. La lengua tzeltal	119
4.2. Ubicación de los jóvenes tzeltales en la ciudad	121
4.2.1. Establecimiento de la redes de comunicación	126
4.3. Resultados	130
4.3.1. Caracterización de las redes	130
a) primera red de comunicación	131
b) segunda red de comunicación	137
c) tercera red de comunicación	140
4.3.2. Ambiente escolar de procedencia	145
a) primera red de comunicación	145
b) segunda red de comunicación	147
c) tercera red de comunicación	149

4.3.3. Ambiente escolar al que llegan	151
a) primera red de comunicación	151
b) segunda red de comunicación	154
c) tercera red de comunicación	155
4.3.4. Expectativas de vida	157
a) primera red de comunicación	158
b) segunda red de comunicación	160
c) tercera red de comunicación	162
4.3.5. Actitudes lingüísticas hacia el tzeltal	165
a) primera red de comunicación	165
b) segunda red de comunicación	174
c) tercera red de comunicación	180
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>197</b>
A. Directorio de escuelas de nivel medio superior en San Cristóbal	198
B. Guía de entrevista aplicada a los jóvenes indígenas tzeltales	215
C. Caracterización de las redes de comunicación	221
D. Transcripciones de conversaciones	248
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>280</b>



## ÍNDICE DE CUADROS Y MAPAS

### Capítulo 1.

Mapa: Ubicación de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el contexto de la región Altos de Chiapas	17
Cuadro 1. Porcentaje de hablantes de lengua indígena y de hablantes monolingües del español, de 5 años y más, en la región Altos de Chiapas, por municipio, 1990	18
Cuadro 2. Población de 5 años y más que habla lengua indígena y habita en los municipios de la región Altos de Chiapas, por sexo, 1990	19-20

### Capítulo 2.

Diagrama-resumen: Propuesta para el estudio de actitudes lingüísticas en jóvenes indígenas tzeltales que llegan a San Cristóbal a estudiar	73
--	----

### Capítulo 3.

Cuadro 3. Escuelas de nivel secundaria ubicadas en la región Altos de Chiapas (fin de cursos 1990/91)	83
Plano de ubicación de las escuelas secundarias que atienden población proveniente de municipios indígenas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 1996	84
Cuadro 4. Maestros de nivel secundaria que laboran en las escuelas ubicadas en la región Altos de Chiapas (fin de cursos 1990/91)	85
Cuadro 5. Alumnos de nivel secundaria atendidos en las escuelas ubicadas en la región Altos de Chiapas (fin de cursos 1990/91)	86
Cuadro 6. Porcentajes de atención educativa de nivel secundaria en la región Altos de Chiapas, por sistema educativo y tipo de escuela (fin de cursos 1990/91)	87

Cuadro 7. Escuelas de nivel bachillerato ubicadas en la región Altos de Chiapas (fín de cursos 1990/1991)	104
Cuadro 8. Maestros de nivel bachillerato que laboran en las escuelas ubicadas en la región Altos de Chiapas (fín de cursos 1990/91)	104
Cuadro 9. Alumnos de nivel bachillerato atendidos en las escuelas ubicadas en la región Altos de Chiapas (fín de cursos 1990/91)	105
Cuadro 10. Porcentajes de atención educativa de nivel bachillerato en la región Altos de Chiapas, por sistema educativo y tipo de escuela (fín de cursos 1990/91)	105
Cuadro 11. Escuelas, maestros y alumnos en el nivel profesional medio, en la región Altos del estado de Chiapas (fín de cursos 1990/91)	112
Cuadro 12. Escuelas, maestros y alumnos en el nivel capacitación para el trabajo, en la región Altos del estado de Chiapas (fín de cursos 1990/91)	112
Capítulo 4.	
Mapa: Ubicación de municipios de la zona hablante de tzeltal en la región Altos de Chiapas	114
Mapa: Ubicación de Chanal, Oxchuc y Tenejapa en la zona hablante de tzeltal en Chiapas	
A. Distribución y ubicación de los pueblos tzeltales y tzotziles hacia 1610	116
B. Distribución y ubicación actuales de los pueblos tzeltales y tzotziles 1959	116
Mapa: Características de los municipios de Chanal, Oxchuc y Tenejapa	118

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, “Estudio de actitudes lingüísticas en jóvenes indígenas tzeltales que llegan a la ciudad para continuar sus estudios”, tiene como objetivo analizar el conjunto de actitudes que los jóvenes indígenas mantienen hacia su lengua materna, a partir de su incorporación y permanencia en el contexto escolar urbano.

La incorporación a procesos escolarizados fuera de la comunidad indígena enfrenta a estos jóvenes con serios problemas de aprendizaje, pero también con un modelo de sociedad y de cultura que les es ajeno, pero atractivo. En la medida en que estos jóvenes se integren a los procesos escolarizados podrán permanecer en la ciudad, pero esta permanencia obliga a reflexionar, desde la escuela, en las posibilidades reales que existen para responder a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de esta población migrante.

Es común que los maestros universitarios expresemos nuestro creciente descontento, generación tras generación, cuando observamos que los alumnos con los cuales nos toca trabajar no cubren los requisitos mínimos que, según nosotros y nuestros programas de estudio, serían óptimos para desarrollar nuestra labor docente.

Y aunque esto parece ser una constante generalizada a lo largo de todo el país, cada región presenta un conjunto de problemas específicos que podrían proveernos de información para entender el por qué de esta situación y, sobre todo, una vez comprendida, reflexionar sobre el papel que tiene uno como docente en la búsqueda de estrategias y mecanismos que redunden en un mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos toca dirigir.

Vivir y trabajar en Chiapas, particularmente en una ciudad como San Cristóbal de Las Casas (la cual en los últimos años se ha caracterizado por la emergencia violenta de movimientos sociales, aunada a la ya de por sí conformación pluriétnica y pluricultural que la ha caracterizado históricamente), me ha obligado a reconsiderar algunos aspectos que tal vez en otros contextos socioculturales y económicos carezcan de importancia y no influyan en los procesos educativos locales. De especial interés ha resultado para mí el fenómeno lingüístico que aquí se observa, marcado por un fuerte contacto entre las lenguas tzotzil, tzeltal y español.

Las observaciones realizadas a lo largo de cinco años de práctica docente en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, en el área de teorías sociológicas, orientó mis intereses de investigación hacia la consideración de los aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos en este contexto. Los problemas que los alumnos enfrentan en los niveles educativos que preceden al universitario definen en gran medida los problemas que enfrentan al llegar a la Universidad. Si Chiapas es un estado multiétnico y multilingüístico, los procesos educativos implementados en sus escuelas deberán tener en cuenta esta situación.

En un intento por descubrir algunos de los nexos que tiene este fenómeno de contacto lingüístico con los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados en las aulas, he querido echar un vistazo a los problemas que enfrentan los jóvenes indígenas provenientes de los municipios aledaños a San Cristóbal, quienes llegan a estudiar a la ciudad, incorporándose a procesos escolarizados de los niveles medio básico y medio superior.

Paralelamente a su incorporación a la escuela, estos jóvenes buscarán incorporarse a procesos laborales remunerados económicamente, que les permitan sostenerse y mejorar sus condiciones de vida en la ciudad. En este proceso de incorporación, los jóvenes transitan por distintas escuelas y empleos;

pero este tránsito está limitado por una estructura social desigual que ha establecido espacios destinados para la población indígena migrante.

De esta forma, los jóvenes migrantes indígenas que llegan a la ciudad a estudiar encontrarán cabida sólo en ciertas escuelas y podrán incorporarse sólo a algunos trabajos. El contacto y conocimiento entre ellos y la formación de redes de comunicación les facilita enfrentar este proceso de inserción en estos espacios limitados. Pero considerando su origen étnico, la adaptación a un nuevo modelo de vida les obliga a reconsiderar los valores culturales que han aprendido en el proceso de socialización propio de su comunidad. Uno de los aspectos que será considerado es precisamente el uso de su lengua materna indígena.

Por ello, en el presente trabajo analizo las actitudes lingüísticas de los jóvenes indígenas que optan por abandonar su comunidad y llegan a la ciudad para continuar sus estudios (incorporándose al nivel medio básico y medio superior). Estas actitudes lingüísticas se manifiestan en juicios y percepciones que los hablantes indígenas hacen hacia su lengua materna, orientándolos a reforzar su uso o a desplazarla, a cambio del uso de otra lengua de más prestigio.

El punto de contacto con estos jóvenes, así como el punto de referencia de los aspectos y temas abordados con ellos a lo largo de la investigación realizada, lo constituye la escuela, pues es su permanencia y sobrevivencia en ella lo que motiva el abandono de su comunidad y su familia, así como la generación de nuevas expectativas de vida en la ciudad, para lo cual el uso o abandono de su lengua materna tiene que ser considerado.

El uso de las lenguas indígenas en la región Altos de Chiapas coexiste con el uso de la lengua dominante (el español) y, en la práctica, la política educativa implementada en la zona tiende a desplazar el uso de las primeras. Son pocos y aislados los intentos de estandarización de las lenguas indígenas y los jóvenes que llegan a la ciudad para incorporarse a procesos escolarizados pueden influir en este proceso.

La lengua, por un lado y la escuela, por el otro, constituyen los ejes sobre los cuales versa este trabajo en el cual he tratado de conjuntar los planteamientos y propuestas metodológicas de la lingüística aplicada y de la sociología, recuperando, además, algunas propuestas que en este sentido han sido desarrolladas desde la sociolingüística. Con ello pretendo sustentar la construcción de mi objeto de estudio desde distintos ángulos que convergen en la explicación de un fenómeno tan complejo como lo es el conjunto de actitudes que los jóvenes indígenas mantienen hacia su lengua materna, a partir de su incorporación y permanencia en el contexto escolar urbano.

El trabajo está estructurado en cuatro partes. La primera de ellas es de carácter descriptivo pues muestra los elementos que caracterizan el espacio de desarrollo de la presente investigación, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Al ser el centro comercial y administrativo de la región Altos de Chiapas (compuesta por 15 municipios indígenas hablantes de tzeltal y tzotzil, además del municipio de San Cristóbal) a ella confluyen constantes flujos migratorios, de entre los que consideraré los de aquella población de entre 11 y 20 años de edad que llega a estudiar, la mayoría de las veces dejando a su familia y amigos en la comunidad.

El reconocimiento de los elementos que forman parte importante de la etapa de vida por la que atraviesan estos jóvenes, caracterizada por un conjunto de transformaciones que abarcan desde los aspectos físico-biológicos hasta la búsqueda de una identidad y la pertenencia a un grupo, es abordado también en esta parte del trabajo, pues considero importante partir del conocimiento de los procesos de vida que caracterizan a esta población. Su incorporación a otro ambiente social y cultural trastoca las pautas bajo las que se han venido reconociendo y la búsqueda de su propia identidad, para lo cual tendrán que incorporar elementos desconocidos hasta antes de llegar a la ciudad.

Las consideraciones que estos jóvenes podrán hacer acerca del uso de su lengua materna responderán, en gran medida, a la manera en que sean capaces de enfrentar los procesos de adquisición del lenguaje, desarrollo de la personalidad, establecimiento de relaciones sociales y desarrollo de juicios morales, propios de esta etapa de su vida.

Esta descripción del escenario y de los actores se aborda en el Capítulo 1, en el cual se presenta, además, a la escuela como la posibilidad real que tienen los jóvenes de incorporarse a la vida urbana en el nuevo contexto al que llegan, desarrollando y compartiendo un conjunto de representaciones y prácticas (propias de la vida adolescente) ajenas a su ambiente sociocultural anterior.

En el Capítulo 2, Escuela y actitudes lingüísticas, se recuperan y presentan los planteamientos teórico-metodológicos que permiten desarrollar un estudio de actitudes lingüísticas con jóvenes indígenas migrantes, como el que propongo.

Las teorías de la reproducción desarrolladas al interior de la sociología de la educación, por autores como Bourdieu y Passeron (1977) permiten entender el por qué los alumnos interiorizan un modelo cultural dominante que tiende a reproducir estructuras sociales desiguales. Al interior de estas estructuras los jóvenes desarrollarán un conjunto de prácticas y representaciones (habitus) que les permiten formar parte activa de su sociedad, pero respetando ciertos límites de actuación.

Desde la misma perspectiva sociológica de la reproducción, Bowles y Gintis (1981) proporcionan elementos explicativos para entender la correspondencia que existe entre la especialización educativa que se ofrece en las escuelas y las posibilidades de incorporación a un mercado de trabajo también especializado. En este caso, los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad se ubicarán en escuelas “especializadas” que los capacitarán para incorporarse a otros procesos educativos o a procesos laborales también “especializados” (propios para indígenas en la ciudad).

Las teorías sociológicas de la resistencia, por su parte, permiten observar a la escuela como un espacio de poder y de conflicto (Willis, 1988 y Giroux, 1986) en el cual los jóvenes indígenas tendrán que enfrentar a otros desarrollando prácticas de resistencia y/o sumisión al orden social vigente.

Desde estas perspectivas sociológicas, que se acompañan de una propuesta metodológica de tipo etnográfico, que parte del reconocimiento de las intencionalidades de los actores, se plantea el abordaje del contexto social educativo al cual se incorporan los jóvenes indígenas que llegan a estudiar a la ciudad de San Cristóbal.

Por otro lado, la consideración del desarrollo que la sociolingüística ha tenido y la manera en que se han abordado desde esta perspectiva los estudios de actitudes lingüísticas como: a) comportamientos afectivos, b) conductas explícitas y c) aspectos cognitivos (Fishman (1995), Schilben-Lange, 1987); me permite reforzar el marco teórico de esta investigación. Así como recuperar algunos aspectos metodológicos básicos en estudios de esta naturaleza.

Las propuestas de Labov en torno a la recuperación de datos suficientes, la búsqueda del vernáculo entre los hablantes y el entrenamiento de auxiliares de investigación, son algunas bases de la metodología utilizada en estudios sociolingüísticos que traté de recuperar en este trabajo, pero de especial relevancia fue el conocimiento y utilización de la metodología propuesta por Milroy (1980) conocida como “*Networks*” (establecimiento de redes de comunicación entre los hablantes).

Según esta última, el investigador establece relaciones de amistad con los hablantes y realiza un trabajo de tipo cualitativo. A partir del conocimiento de un hablante y del reconocimiento de las relaciones que guarda éste con otros, se van estableciendo redes de comunicación que permiten observar la actuación de los individuos al interior de estructuras sociales. Este procedimiento metodológico



permite entender la función social que las redes de comunicación tienen en el mantenimiento de la lengua.

Para efectos del trabajo propuesto, las redes de comunicación permiten observar cómo los jóvenes indígenas migrantes que llegan a la ciudad establecen relaciones muy estrechas con otros jóvenes que, al igual que ellos, se encuentran en la misma situación. A partir de un hablante puede conocerse a otro u otros y, a partir de éstos últimos a más. Si entre todos los jóvenes que forman una red de comunicación existen nexos (se conocen todos entre sí) se habla de una red densa. En cambio, la red es poco densa si sólo se conocen algunos de ellos.

Si entre los jóvenes que forman la red existen distintos tipos de relación (lazos de amistad, parentesco, origen, etc.) se habla de un alto grado de multiplicidad (*multiplex*); en cambio, si en la red predominan relaciones establecidas en base a un sólo lazo de unión se habla de una red *uniplex*.

En cada red de comunicación se pueden observar agrupamientos más densos, que estarán constituidos por aquellos integrantes que mantienen nexos más cercanos y diversificados. En todo caso el objetivo es que el investigador sea capaz de analizar el grado de integración de los hablantes. Para los jóvenes indígenas que llegan a estudiar a San Cristóbal se plantea que:

*El establecimiento de redes de comunicación entre los indígenas migrantes es un elemento básico que les permitirá integrarse a la escuela y a la vida de la ciudad en un primer momento. De ahí que estas redes constituyan el espacio idóneo para realizar un estudio de campo sobre las actitudes lingüísticas de estos jóvenes. En este caso los jóvenes indígenas que forman la red (a partir de su conocimiento en la escuela) mantendrán una identidad grupal en la que se logrará el mantenimiento y uso de su lengua materna. Con el tiempo, los jóvenes irán ubicándose en otros espacios escolares y laborales, las redes tenderán a dispersarse y el uso de la lengua materna será desplazado.*

Desde la perspectiva sociolingüística consideré importante también mencionar los planteamientos de Bernstein (1985) quien realizó trabajos importantes que, al igual que éste, tratan de vincular el espacio escolar con el uso de la lengua en distintos sectores sociales. Para este autor, es factible encontrar en los niños escolares un uso diferenciado de códigos dependiendo de su pertenencia a una clase social alta (código elaborado) o baja (código restringido).

Este uso diferenciado de la lengua responde a los elementos que han estado presentes en los procesos de socialización de los niños y se reflejan en el rendimiento escolar. No obstante, este planteamiento sólo fue mencionado como antecedente pues su análisis sociológico se sustenta en el concepto de clase social vinculado al uso diferenciado de una lengua, mientras que en este trabajo se aborda el comportamiento de un grupo social bilingüe. Y aunque es factible establecer puntos de contacto entre ambos trabajos (estructuras sociales desiguales, modelos culturales dominantes, usos diferenciados de códigos, etc.) la orientación y propuesta metodológica sería otra.

Finalmente, para completar el marco teórico-metodológico de esta investigación, consideré el espacio de reflexión multidisciplinaria que ofrece la lingüística aplicada. Uno de los temas que esta disciplina ha venido trabajando en los últimos años es el de la planeación lingüística y en un contexto multilingüe como el que se aborda es un tema obligado.

El modelo de educación bilingüe-bicultural que sostienen las escuelas primarias en comunidades indígenas de nuestro país no ha tenido los supuestos resultados que de él se esperaban; las lenguas indígenas no se han estandarizado por un lado y, por el otro los niños salen de la primaria sin dominar el español. Este fracaso responde a una política educativa nacional vacilante que ha cambiado constantemente a través de la historia y, en la práctica, provoca serios problemas de aprendizaje e integración de conocimientos en los jóvenes que salen del contexto indígena y llegan a estudiar en escuelas de la ciudad pues

no dominan su lengua materna (la mayoría incluso desconoce su escritura) y además tienen un uso deficiente del español.

Es preciso mencionar que una limitante de este trabajo de investigación tiene que ver con la imposibilidad de tener acceso a indicadores confiables que den cuenta de los procesos de educación primaria, que tienen verificativo en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas. La competencia entre instituciones vinculadas a los ofrecimientos de educación, en el estado y en las zonas indígenas, frente a la búsqueda de espacios de poder y enfrentamiento de los conflictos actuales, ha generado datos y diagnósticos poco precisos y dispersos que hacen necesaria la realización de un trabajo de gran magnitud en este sentido.

La presente investigación se centra en la llegada de los jóvenes a la ciudad y de cómo perciben ellos la educación que recibieron en su comunidad; el acceso y análisis de la información que da cuenta de la educación bilingüe-bicultural en las comunidades indígenas requiere de una búsqueda y trabajo de campo que quedó fuera de las posibilidades actuales de la autora, aunque no de sus expectativas futuras de trabajo en este sentido.

El resultado de una investigación de tipo etnográfica, realizada en distintas escuelas de la ciudad de San Cristóbal, hace posible presentar, en el Capítulo 3 de este trabajo, la especialización que tienen las escuelas del nivel medio básico para dar cabida a grupos selectos de la población.

De igual manera, un proceso de selección similar se presenta a nivel medio superior, pues es posible observar el tipo de escuelas a las que tienen acceso los indígenas migrantes, frente a otras opciones o alternativas educativas destinadas a otros sectores de la población.

Las características que asumen estas escuelas y el modelo educativo que se reproduce en ellas da cuenta de las escasas posibilidades reales que tienen los indígenas migrantes para continuar sus estudios y acceder a los niveles de vida

esperados por ellos al llegar a la ciudad. Los modelos educativos que ofrecen las distintas escuelas en la ciudad son analizados por los jóvenes, en base a las posibilidades reales que tienen de ingresar y mantenerse en ellas. En este sentido, el ofrecimiento de becas por parte de algunas escuelas se convierte en un aliciente para continuar estudiando.

Su incorporación en programas de educación dirigidos a las comunidades indígenas (de enseñanza del español básicamente) es una opción laboral que, una vez terminada la preparatoria, los jóvenes considerarán como posibilidad para alcanzar el nivel de vida deseado y poder permanecer en la ciudad. Si es necesario permanecerán un tiempo enseñando en las comunidades bajo el supuesto que después podrán regresar, ya sea becados para seguir estudiando o solicitando cambios escalafonarios que los acercan a la ciudad.

A partir de observaciones, pláticas informales con los alumnos, entrevistas con maestros y trabajadores, así como de revisiones en los archivos de las escuelas y la contrastación de estos datos con los indicadores educativos (estadísticas) que calcula y publica la Secretaría de Educación Pública para integrar la Agenda estadística estatal, fue posible presentar un panorama de las posibilidades educativas y las situaciones que los jóvenes enfrentan en las escuelas de la ciudad.

La concentración de los servicios educativos de los niveles medio básico y medio superior en San Cristóbal es aún muy notoria, a pesar de las nuevas opciones y alternativas educativas que buscan llevar la escuela a las comunidades (telesecundarias y telebachilleratos). Los jóvenes indígenas que quieren seguir estudiando se ven orillados a dirigirse a la ciudad bajo el supuesto, difundido entre ellos, de que las escuelas de la ciudad son mejores. Calificativo que reciben en muchas ocasiones, más por las instalaciones y el acondicionamiento físico que por las cualidades de los maestros o planes de estudio.

Sin embargo, es necesario mencionar que si los jóvenes encuentran una opción educativa atractiva en sus comunidades postergarán su venida a la ciudad para cursar el siguiente nivel educativo. Como actualmente se impulsa la apertura de bachilleratos, es de suponerse que en unos cuantos años los jóvenes indígenas migrantes llegarán a la ciudad buscando incorporarse directamente al nivel profesional. En este caso las universidades deberán buscar programas y opciones de enseñanza-aprendizaje que consideren los problemas lingüísticos de esta población.

Este tránsito por el sistema escolarizado en la ciudad influye en la definición de las actitudes lingüísticas que muestran los jóvenes indígenas migrantes. Para probar esto, en el Capítulo 4 se muestran los resultados de una investigación de campo realizada con hablantes del grupo tzeltal (provenientes de los municipios de Chanal, Oxchuc y Tenejapa) que llegan a la ciudad, se incorporan a la escuela y establecen redes de comunicación entre ellos para lograr subsistir en este ambiente que les es adverso. Mantenerse en él y alcanzar cierto nivel de prestigio requiere del abandono de su lengua materna, la cual tiende a ser desplazada frente al uso del español.

En esta última parte de trabajo se establecieron tres redes de comunicación, en las que se estudiaron las actitudes lingüísticas de sus miembros a través de grabaciones y entrevistas. La primera de ellas, formada por 14 jóvenes, que llevan varios años viviendo en la ciudad y han probado distintas escuelas y trabajos. La densidad de esta red es débil pues los jóvenes han tendido a dispersarse y han establecido nexos y relaciones con otras personas. Algunos de ellos ya se han incorporado a programas de educación en las comunidades.

La segunda red de comunicación está formada con 8 jóvenes que estudian su primer año en la Secundaria Técnica número 66. Todos ellos son muy jóvenes

(entre 11 y 14 años), se conocen entre sí, tienen un uso deficiente del español y aún no definen sus expectativas educativas y laborales con claridad.

La tercera red de comunicación está formada por 5 jóvenes que llegaron a la ciudad después de haber egresado de la Secundaria Técnica número 31, ubicada en la cabecera municipal de Oxchuc. Actualmente estudian en la Escuela de Ciencias y Técnicas del Estado, a la cual ingresaron como segunda opción pues reprobaron el examen de admisión en la Preparatoria Estatal. Entre ellos se mantienen nexos de compañerismo muy fuertes pues se conocían desde antes y ahora se identifican como grupo.

A pesar de las diferencias que caracterizan a estas redes de comunicación (mismas que se analizan en el capítulo cuatro de este trabajo, siguiendo la metodología de Milroy) es factible concluir como resultado de la investigación que aquí presento lo siguiente: a) el desplazamiento de la lengua materna (tzeltal) en los tres casos y b) el hecho de que los factores que permiten explicar este desplazamiento están vinculados al logro de un estatus superior en la ciudad que será conseguido gracias a su tránsito por la escuela (como aspiración para unos, los más jóvenes, o como realidad para otros, los mayores que ya se han incorporado a un trabajo educativo).

Al finalizar este trabajo se anotan las conclusiones y aparecen tres Anexos a los cuales se remite a lo largo de la lectura. En el Anexo A se encuentra un directorio de las escuelas de nivel medio superior y técnico que existen en la ciudad y entre las cuales los jóvenes indígenas tienen que optar. El contenido de este anexo corresponde a los aspectos abordados en el Capítulo 3.

A lo largo del Capítulo 4 se remite a los demás Anexos. El marcado con la letra B. contiene la guía de entrevista que se aplicó a los jóvenes que integran las redes de comunicación, con el objetivo de conocer sus opiniones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, su vida familiar, su vida en la comunidad, su vida en la ciudad y su vida futura. A partir de esta información fue

posible conocer algunos aspectos sobre ellos y sus relaciones, tratando de inferir las actitudes que mantienen hacia su lengua materna.

La sistematización de la información obtenida de los jóvenes hablantes, a través de estas entrevistas, aparece en el Anexo C, junto con la esquematización y análisis cuantitativo y cualitativo de las redes de comunicación que forman. En el Anexo D aparecen las transcripciones de algunas entrevistas realizadas con los jóvenes, por distintas personas y en situaciones diversas. Toda esta información fue muy valiosa para analizar los elementos que forman parte importante de su vida en la ciudad y que influyen en el desplazamiento de su lengua materna (el tzeltal).

La bibliografía utilizada se anota en las últimas páginas de este trabajo.

## Capítulo 1. Descripción del escenario y los actores

En este capítulo se exponen las características del contexto sociolingüístico al que llegan los jóvenes indígenas migrantes en la región Altos del estado de Chiapas, así como las características propias de la etapa de vida por la que ellos atraviesan.

### 1.1. La ciudad de San Cristóbal de Las Casas (el escenario)

El escenario en el cual se realizó la presente investigación lo constituye la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, enclavada en la zona Altos de esta entidad (ver mapa en la página 17).

Tratar de explicar en un corto espacio el conjunto de relaciones que hoy en día caracterizan a esta ciudad parece una tarea muy compleja<sup>1</sup>. No obstante, es preciso dejar claro que ésta ha sido, desde su fundación, el asiento de relaciones contradictorias entre los grupos étnicos locales y los provenientes de la sociedad occidental.

Fundada por los conquistadores de la región, se encuentra enclavada en la zona indígena de los Altos de Chiapas y es considerada el centro rector de ésta, tanto desde el punto de vista burocrático-administrativo como desde el punto de vista económico, pues a ella recurren como centro de abasto y distribución, los distintos sectores de la población que habitan en la Región.

---

**Sobre todo cuando el cúmulo de información que se ha difundido acerca del estado de Chiapas y de San Cristóbal es tan impresionante que ni siquiera la alcanzamos a revisar toda. La prensa, a raíz del conflicto armado, en enero de 1994, ha dicho tanto y tan contradictorio que muchas veces, a quienes vivimos aquí, nos parece que hablan de una ciudad y un estado lejano al que apenas hemos visitado alguna vez, y no aquel que cada día tenemos que recorrer para ir al trabajo, a la escuela, al mercado, etc.**



Administrativamente la región está conformada por 16 municipios que en su mayoría están habitados por población indígena, cuyos hablantes tienen como lengua materna el tzotzil o tzeltal. Los municipios que integran esta zona aparecen listados en el cuadro 1 (página 18), señalándose el número de hablantes de 5 años y más de lengua indígena en comparación con el número de hablantes monolingües del español<sup>2</sup>.

De los hablantes de lengua indígena de 5 años y más, que habitan esta región, cerca del 40% es monolingüe, el 32% es bilingüe, hablante de tzotzil y español y el 23% lo es hablante del español y tzeltal. En el cuadro 2 (que aparece en las páginas 19-20) se anotan el número de hablantes de lengua indígena de la región, por municipio y sexo, así como el porcentaje de hablantes de la lengua indígena dominante en cada uno de ellos. Puede observarse, en números resaltados, el porcentaje de hablantes bilingües (de la lengua indígena predominante y de español) en cada municipio, así como el porcentaje de hablantes monolingües de lengua indígena. Estos municipios aparecen en el mapa de la página 17, en donde se delimita la región Altos del estado de Chiapas integrada por los 15 municipio indígenas junto con el de San Cristóbal de Las Casas, como el centro rector de ella.

Por las características propias de la región en la que se enclava, el municipio de San Cristóbal y su cabecera que lleva el mismo nombre, se distinguen por mantener una situación multiétnica y multilingüística.

En particular, la ciudad de San Cristóbal, capital del estado de Chiapas hasta finales del siglo pasado, presentó una amalgama poblacional que se caracterizó por su diversidad; junto a la población española conquistadora, fueron traídos a la región grupos indígenas del centro del país que originaron, tanto los diversos oficios que se conservaron hasta la década de los setentas de nuestro

---

<sup>2</sup>- Aunque la exactitud de los datos estadísticos que se obtienen a partir del censo en las zonas indígenas es muy cuestionable, bastan en este caso particular para marcar las proporciones que asume el fenómeno lingüístico en la zona considerada.

siglo, como los nombres que asumen los diversos barrios que conforman su actual aspecto urbano (Tlaxcala, Mexicanos,...).

La convivencia “ladinos-indios” ha estado presente desde la fundación misma de la ciudad. Todavía la década pasada, era común encontrar una demarcación más o menos precisa entre ambos grupos en la dinámica diaria de la ciudad. Hoy en día es posible hacerlo aún observando aquellos grupos indígenas que aún conservan la vestimenta propia de sus lugares de origen, que se establecen en espacios de trabajo comunes (como el mercado y la plaza de Santo Domingo, entre otros) y que mantienen el uso de su lengua materna en sus conversaciones.

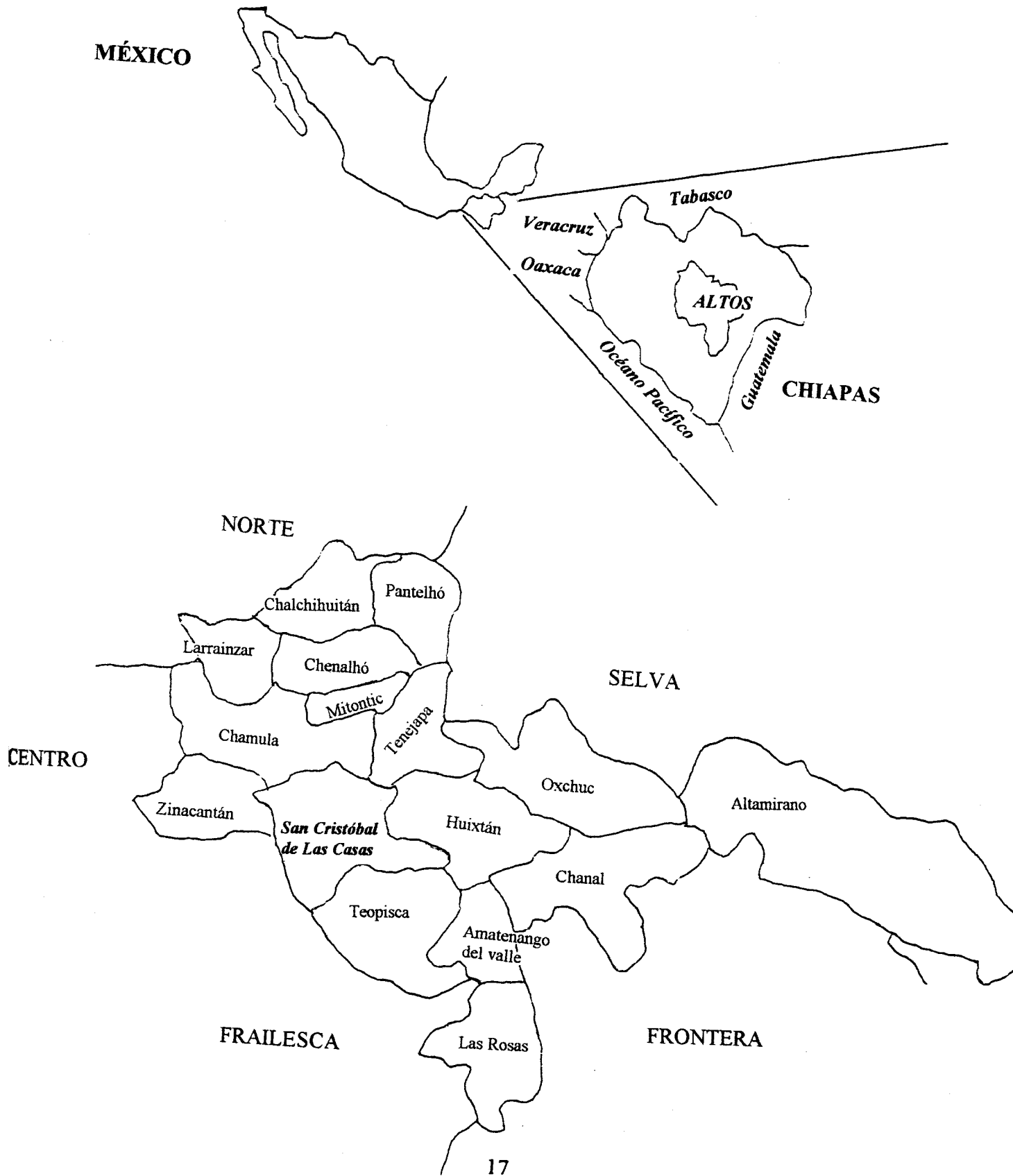
La emigración de pobladores indígenas de los municipios de esta región hacia la ciudad de San Cristóbal ha sido un fenómeno presente a lo largo de su historia pero adquiere dimensiones distintas en la historia reciente.

Desde la década de los setenta, la migración indígena hacia la Ciudad de San Cristóbal se vio acentuada por las llamadas “expulsiones indígenas”<sup>3</sup>, fenómeno que se ha prolongado hasta nuestros días y que consiste en el desalojo de grupos y comunidades completas de pobladores debido a su cambio de religión, al abandono de sus tradiciones, o al enfrentamiento político entre los caciques indígenas locales o entre éstos y los caciques ladinos que aún sobreviven en la región.

---

<sup>3</sup> - En 1974 se presentó la primera expulsión masiva de indígenas de sus comunidades por motivos religiosos, expulsión que llevaron a cabo los indígenas tzoltziles de de San Juan Chamula (el municipio más poblado de la región, después de San Cristóbal), llevando hasta las orillas del municipio a un buen grupo de familias de algunos de los parajes cercanos a la cabecera municipal porque se negaron a colabarar con cooperaciones de dinero y trabajo para la realización de la fiesta principal de pueblo, arguyendo que no celebraban dicha fiesta porque no se encontraba en su calendario religioso. De esa fecha hasta ahora ha aumentado el número de familias expulsadas de casi todos los municipios indígenas de los Altos de Chiapas, así como se han diversificado las causas por las que los diversos grupos mayoritarios expulsan de sus comunidades a las minorías. Normalmente los expulsados han encontrado refugio en los alrededores de la Ciudad de San Cristóbal fundando colonias enteras en las que sólo se practica su fe religiosa.

**Ubicación de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en el contexto de la Región Altos de Chiapas**



**CUADRO 1**

**PORCENTAJE DE HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA Y DE HABLANTES MONOLINGÜES DEL ESPAÑOL DE 5 AÑOS Y MÁS, EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS, POR MUNICIPIO, 1990.**

<b>MUNICIPIO</b>	<b>HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA</b>	<b>HABLANTES MONOLINGÜES DEL ESPAÑOL</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	234,441 <b>(74%)</b>	82,722 <b>(26%)</b>	317,163
<b>1. Altamirano</b>	10,367 <b>(74%)</b>	3,664 <b>(26%)</b>	14,031
<b>2. Amatenango del Valle</b>	3,936 <b>(82%)</b>	881 <b>(18%)</b>	4,817
<b>3. Chalchihuitán</b>	7,223 <b>(98%)</b>	111 <b>(2%)</b>	7,334
<b>4. Chamula</b>	42,128 <b>(99%)</b>	532 <b>(1%)</b>	42,660
<b>5. Chanal</b>	5,727 <b>(98%)</b>	98 <b>(2%)</b>	5,825
<b>6. Chenalhó</b>	24,148 <b>(98%)</b>	443 <b>(2%)</b>	24,591
<b>7. Huixtán</b>	13,926 <b>(95%)</b>	790 <b>(5%)</b>	14,716
<b>8. Larrainzar</b>	12,082 <b>(98%)</b>	213 <b>(2%)</b>	12,295
<b>9. Mitontic</b>	4,610 <b>(98%)</b>	70 <b>(2%)</b>	4,680
<b>10. Oxchuc</b>	28,156 <b>(98%)</b>	511 <b>(2%)</b>	28,667
<b>11. Pantelhó</b>	9,839 <b>(92%)</b>	851 <b>(8%)</b>	10,690
<b>12. Las Rosas</b>	1,532 <b>(11%)</b>	12,732 <b>(89%)</b>	14,264
<b>13. San Cristóbal de Las Casas</b>	25,093 <b>(33%)</b>	51,372 <b>(67%)</b>	76,465
<b>14. Tenejapa</b>	21,942 <b>(98%)</b>	348 <b>(2%)</b>	22,290
<b>15. Teopisca</b>	5,355 <b>(35%)</b>	9,856 <b>(65%)</b>	15,211
<b>16. Zinacantán</b>	18,377 <b>(99%)</b>	250 <b>(1%)</b>	18,627

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los datos del XI Censo Nacional de Población y Vivienda 1990, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

CUADRO 2

**POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS QUE HABLA LENGUA INDÍGENA Y HABITA EN LOS MUNICIPIOS DE LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS, POR SEXO, 1990.**

MUNICIPIO SEXO	TOTAL	HABLANTES BILINGÜES (lengua indígena y español)			HABLANTES MONOLINGÜES (lengua indígena)	SE*
		TZELTAL	TZOTZIL	OTRAS		
<b>ALTAMIRANO**</b>	10,367	4,068 (39.2%)	35	3,582	2,494 (24.1%)	188
hombres	5,232	2,259	19	2,057	823	74
mujeres	5,135	1,809	16	1,530	1,666	114
<b>AMATENANGO DEL VALLE</b>	3,936	2,851 (72.4%)	19	236	696 (17.7%)	134
hombres	1,921	1,523	11	99	238	50
mujeres	2,015	1,328	8	137	458	84
<b>CHALCHIHUITÁN</b>	7,223	3	3,223 (44.6%)	56	3,418 (47.3%)	523
hombres	3,648	1	2,011	39	1,383	214
mujeres	3,575	2	1,212	17	2,035	309
<b>CHAMULA</b>	42,128	33	17,924 (42.6%)	690	19,447 (46.2%)	4,034
hombres	20,441	22	11,817	415	6,624	1,563
mujeres	21,687	11	6,107	275	12,823	2,471
<b>CHANAL</b>	5,727	3,016 (52.7%)	4	118	2,141 (37.4%)	448
hombres	2,869	1,746	3	71	842	207
mujeres	2,858	1,270	1	47	1,299	241
<b>CHENALHÓ</b>	24,148	481	12,795 (53.0%)	149	10,154 (42.1%)	569
hombres	12,071	318	7,708	80	3,747	218
mujeres	12,077	163	5,087	69	6,407	351
<b>HUIXTÁN***</b>	13,926	3,124 (22.4%)	5,838 (41.9%)	186	4,521 (32.5%)	257
hombres	6,864	1,713	3,404	107	1,540	100
mujeres	7,062	1,411	2,434	79	2,981	157
<b>LARRAINZAR</b>	12,082	2	5,861 (48.5%)	110	5,592 (46.3%)	517
hombres	6,053	1	3,613	61	2,177	201
mujeres	6,029	1	2,248	49	3,415	316
<b>MITONTIC</b>	4,610	5	2,042 (44.3%)	60	2,235 (48.5%)	268
hombres	2,316	2	1,258	36	919	101
mujeres	2,294	3	784	24	1,316	167
<b>OXCHUC</b>	28,156	19,036 (67.6%)	3	275	8,613 (30.6%)	229
hombres	13,980	10,495	2	121	3,283	79
mujeres	14,176	8,541	1	154	5,330	150
<b>PANTELHÓ</b>	9,839	2,275 (23.1%)	2,284 (23.2%)	122	4,320 (43.9%)	838
hombres	4,964	1,350	1,334	67	1,832	381
mujeres	4,875	925	950	55	2,488	457
<b>LAS ROSAS****</b>	1,532	1,120 (73.1%)	53	136	15 (1.0%)	208
hombres	823	618	27	77	8	93
mujeres	709	502	26	59	7	115
<b>SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS</b>	25,093	4,396 (17.5%)	13,661 (54.4%)	838	5,100 (20.3%)	1,098
hombres	12,052	2,133	7,662	432	1,427	398
mujeres	13,041	2,263	5,999	406	3,673	700

continuación...

MUNICIPIO SEXO	TOTAL	HABLANTES BILINGÜES (lengua indígena y español)			HABLANTES MONOLINGÜES (lengua indígena)	SE*
		TZELTAL	TZOTZIL	OTRAS		
<b>TENEJAPA</b>	21,942	13,005 (59.3%)	17	303	7,677 (35.0%)	940
hombres	10,687	7,467	6	183	2,675	356
mujeres	11,255	5,538	11	120	5,002	584
<b>TEOPISCA*****</b>	5,355	642	2,377 (44.4%)	61	2,023 (37.8%)	252
hombres	2,608	349	1,518	33	615	93
mujeres	2,747	293	859	28	1,408	159
<b>ZINACANTÁN</b>	18,377	118	8,351 (45.4%)	146	8,124 (44.2%)	1,638
hombres	8,938	65	5,720	89	2,465	599
mujeres	9,439	53	2,631	57	5,659	1,039
<b>TOTAL REGIONAL</b>	234,441	54,175 (23.1%)	74,487 (31.7%)	7,073	86,565 (36.9%)	12,141
hombres	115,467	30,062	46,113	3,967	30,598	4,727
mujeres	118,974	24,113	28,374	3,106	55,967	7,414

\* = sin especificar.

\*\* = para el caso de este municipio es necesario aclarar que por su ubicación cercana a la zona fronteriza del estado de Chiapas, concentra hablantes de tojolabal (3,400) y un pequeño grupo de hablantes de chol (5), grupos lingüísticos predominantes en esta zona del estado.

\*\*\* = en este municipio no puede hablarse de una lengua indígena dominante, predominando tanto el tzeltal como el tzotzil, al grado de que habitantes de otros lugares afirman que ni el tzeltal ni el tzotzil que se habla en Huixtán se entienden, pues se han mezclado las dos lenguas.

\*\*\*\* = este municipio presenta un porcentaje mínimo de población monolingüe hablante de lengua indígena. En este caso se trata de una zona en donde el desarrollo de procesos de producción (agricultura de riego) ha dinamizado la vida e intercambios con el exterior; cuenta además con acceso carretero a la zona de la Fraylesca, Fronteriza y a la zona Central del estado y los nexos económicos que guarda con San Cristóbal tienden a dejar de ser necesarios para la reproducción de la localidad y sus procesos de producción. Está poblado mayoritariamente por población mestiza, al igual que Teopisca y San Cristóbal de Las Casas.

\*\*\*\*\* = en este municipio parece haber ocurrido un rápido proceso de desplazamiento lingüístico del tzeltal por el español, pues aparece al interior de la zona de habla tzeltal desde los primeros registros realizados, no obstante en la actualidad es mayor el número de hablantes del tzotzil, mientras que el de hablantes de tzeltal se ha disminuido considerablemente. No han sido analizados los factores que favorecieron este desplazamiento, aunque la cercanía con San Cristóbal puede ser una causa, esto no explica el por qué el tzotzil no haya sido desplazado por el español con la misma rapidez.

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los datos del XI Censo nacional de Población y Vivienda 1990, tomados de la Agenda Estadística Chiapas 1992. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

Con sus alrededor de cien mil habitantes<sup>4</sup>, la Ciudad de San Cristóbal cuenta con un macizo urbano caracterizado por sus edificios de origen colonial, varias colonias cuya fundación data de los primeros años del siglo y con un cinturón periférico en el que se han asentado recientemente grupos de indígenas, junto con la aparición de colonias de auto construcción y colonias de interés social e INFONAVIT, destinadas a albergar a los sectores de la población mestiza de ingresos medios.

Dentro de este contexto se centrará el análisis en las actitudes lingüísticas que mantienen aquellos jóvenes, migrantes de sus comunidades indígenas de origen, que llegan a la ciudad de San Cristóbal para continuar sus estudios a nivel de secundaria (medio básico) o preparatoria (medio superior), junto con el desempeño de una actividad laboral que les permite hacerse de los recursos económicos necesarios para lograr sobrevivir en la ciudad. Se trata de analizar los vínculos que se establecen entre las actitudes que los jóvenes mantienen hacia su lengua indígena materna con las posibilidades de acceso y mantenimiento en el sistema escolar, considerando las expectativas creadas por ellos a partir de este cambio de vida.

Es necesario considerar que la mayoría de estos jóvenes provienen de una escuela primaria bilingüe y tienen que enfrentarse a una situación lingüística en donde el español aparece como la lengua dominante, y es en el ambiente escolar en donde se definen, en gran medida, las actitudes que ahora sentirán hacia su lengua materna, pues la permanencia y tránsito por éste representa, para ellos, la posibilidad de alcanzar el éxito o fracaso en su proyecto de vida futura.

---

<sup>4</sup>- Según el XI Censo General de Población y Vivienda 1990, la población total del municipio de San Cristóbal de Las Casas era, para ese año, de 89,335 habitantes. Para el conteo realizado por el INEGI en 1995 esta cifra alcanza casi los 120 mil habitantes. Más del 80% de esta población habita en la ciudad, la cual ha registrado un incremento poblacional impresionante que se explica en gran medida con las oleadas de inmigrantes indígenas que han llegado a vivir a ella. La Región Altos, en su conjunto, compuesta por 16 municipios registra una población total de 382,282 habitantes para 1990 (Agenda Estadística Chiapas 1992, INEGI).

Los flujos migratorios de familias indígenas que llegan a establecerse a la ciudad, vía las expulsiones o en busca de mejores condiciones de vida, está sometida a un proceso violento de abandono de sus tradiciones y costumbres, tratando de adaptarse a un nuevo modo de vida y de convivencia. Pero para los jóvenes que llegan sólo a estudiar y trabajar, mientras que su familia, permanece en la comunidad, este proceso de integración es lento y ambiguo pues regresan eventualmente a ella, reproduciendo sus procesos culturales, mientras que su comportamiento en la ciudad es otro. En la comunidad hablan su lengua materna, visten sus ropas tradicionales, etc., mientras que en la ciudad hablan español, visten de otro modo y mantienen relaciones con personas distintas en los espacios que se mueven (básicamente la escuela y el trabajo).

## 1.2. La vida de los jóvenes migrantes indígenas (los actores)

Un aspecto que es necesario tener en cuenta es la etapa de vida por la que está transitando la población considerada en este trabajo, cuya edad fluctúa entre los 11 y 20 años. Por ello, para entender los procesos que viven los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad de San Cristóbal, es necesario dar respuesta a las preguntas ¿cómo se caracteriza y define esta etapa de la vida? y en términos generales ¿cómo se autopercibe esta etapa y los cambios que sufren por ellos mismos?.

Para dar respuesta a estas preguntas conviene partir del concepto más general que se ha propuesto para definir el conjunto de cambios propios de esta etapa “adolescencia”, no sin hacer algunas precisiones que conviene para ser aplicado a la población indígena migrante.

La adolescencia se define como una etapa conflictiva en la vida de la persona en donde suceden una serie de cambios que dan paso de la infancia a la



conformación de una persona adulta. Los cambios a los que se hace referencia son de índole diversa y a continuación se describen, tratando de especificar aquello que es o no aplicable a la nueva vida de los jóvenes indígenas migrantes.

### 1.2.1. Cambios físico-biológicos

Los cambios más visibles de la adolescencia comienzan a manifestarse a nivel físico-biológico, alrededor de los 12 años de edad, con la maduración de los órganos reproductores o la entrada a la pubertad. La pubertad involucra una serie de transformaciones en el organismo que tienen como resultado final el desarrollo de la capacidad de reproducción.

Estos cambios se distinguen a nivel sexual y tienen una duración promedio de 5 años: "generalmente, las niñas comienzan la pubertad dos años antes que los niños... para una joven normal, la adolescencia comienza con el desarrollo de los senos entre los 10 y 11 años y dura aproximadamente tres años. En tanto que esta es la edad promedio, el rango de edad en que se presenta es de 9 a 16 años... para el joven normal, su desarrollo comienza entre los 12 y 13 años. En general, los muchachos son mas variables que las jóvenes en lo que se refiere al momento en que se presentan estos cambios físicos en la adolescencia. El tiempo que se necesita para que se presenten todos los cambios de la pubertad varía mas en los hombres" (Woolfolk, 1989: 107), y se habla de una edad de terminación alrededor de los 16 a 18 años.

La maduración física es notable en esta etapa de desarrollo y uno de los aspectos mas importantes de ésta es la maduración sexual que implica la posibilidad de tener relaciones sexuales.

No quiero detenerme mucho en los cambios que se generan a nivel físico-biológico sino mas bien recalcar el hecho de que el adolescente atraviesa por una etapa en donde la maduración sexual es contenida a través de normas y pautas

de conducta establecidas culturalmente, llegando a un punto de confluencia entre los aspectos naturales del desarrollo humano y las condicionantes socioculturales que recaen sobre él. Es en este último punto en el que la escuela juega un papel importante, siendo en muchos casos la encargada de instruir a los jóvenes sobre los cambios que está teniendo su cuerpo, tal vez limitándose a una perspectiva biológica.

El ingreso de los jóvenes indígenas migrantes al espacio educativo ciudadano se centra precisamente entre las edades que característicamente marcan las expresiones físico-biológicas de la adolescencia, aunque enmarcadas en un contexto sociocultural muy distinto al propio de sus comunidades de origen.

Para las jóvenes indígenas arraigadas a su comunidad, la pubertad (cambios físico-biológicos) es la señal de aviso de que se es mujer, que está lista para el matrimonio y la maternidad, es la señal para dejar de ser niña y “tener juicio” (comportarse para que la respeten), ser laboriosa para que su futuro esposo la trate bien. Para los jóvenes estos cambios los ponen en condiciones de buscar mujer y formar su familia, trabajar en el campo o en actividades comerciales.

Se puede decir que para estos jóvenes la etapa de la vida denominada adolescencia no se atraviesa pues en las comunidades indígenas se pasa directamente de la niñez a la maternidad o edad adulta.

Por esto, también para los jóvenes que migran a la ciudad es difícil reconocerse como adolescentes, pues se sienten personas adultas, a pesar de que el matrimonio ha sido pospuesto y ya no forma parte fundamental de esta etapa pues decidieron estudiar y cambiar su modo de vida, modificando de esta forma, los patrones culturales étnicos y comunitarios. Los jóvenes, por su parte, se niegan a establecer relaciones formales con alguna mujer, pues piensan que esto truncaría sus aspiraciones.

La adolescencia para estos jóvenes (hombres y mujeres) parece limitarse a la manifestación de los cambios físico-biológicos que se suceden alrededor de los

12 o 14 años de edad. No obstante existen otros indicios que hacen posible considerar a estos jóvenes como adolescentes, aún a pesar de que ellos no se reconozcan como tales, sobretodo porque la información que reciben (incluso en la escuela<sup>5</sup>) respecto a esta etapa de la vida está muy alejada de su propia realidad, sin embargo, insisto, algunas manifestaciones de su vida y prácticas cotidianas nos permiten considerarlos como tales.

### 1.2.2. Cambios socio-culturales

En este nivel la salida de la comunidad, el abandono de su familia, el ingreso a la escuela y al trabajo en la ciudad, constituyen los cambios más importantes en la vida de los indígenas migrantes.

El ingreso y permanencia en la escuela secundaria (más que los contenidos educativos que a la mayoría les resultan incomprensibles) se convierte en el espacio más agradable de su vida cotidiana; ellos manifiestan un especial entusiasmo por asistir a la escuela, pues ella representa el lugar de realización de sus sueños y proyectos, es además un espacio libre de las obligaciones laborales. En este espacio, fuera de su comunidad y lejos de su familia son “gentes”, tienen un nombre y apellidos, varios maestros y algunos amigos. Es un espacio de reencuentro colectivo con otros como ellos (indígenas en condiciones iguales), aunque no debe entenderse como una red de relaciones idílicas y solidarias, pues la mayoría de las veces las relaciones que establecen entre ellos son conflictivas.

El entorno sociocultural en el cual se desenvuelve el adolescente es determinante, conjuntamente con el desarrollo biológico, en la nueva personalidad del joven. López, Castañeda y Almaguer (1994) refieren dentro de este entorno 4 aspectos básicos que expongo a continuación:

---

<sup>5</sup>- En la secundaria cursan una materia denominada Orientación educativa, la cual gira en torno al concepto de adolescencia y a los cambios, opciones y riesgos propios de esta etapa.

### *a) adquisición del lenguaje*

En el adolescente aparecen nuevas posibilidades para el uso y manejo del lenguaje, esto gracias a la capacidad de desarrollo de las operaciones formales que están ausentes del pensamiento lógico infantil.

La adquisición del lenguaje implica una relación con el entorno sociocultural, "en la adolescencia se amplía el entorno social del joven. Se posee, con el pensamiento formal, mayor capacidad de manipulación simbólica y de reflexión. El pensamiento se independiza de lo concreto, se vuelve mas abstracto, y el lenguaje se maneja con patrones mas adultos, se amplía el vocabulario y se tiene un mejor manejo gramatical" (López/Castañeda/Almaguer, 1994:36).

Al respecto, Vygotsky afirma que el manejo conceptual cambia durante la adolescencia, comienza la formación de conceptos verdaderos aunque el pensamiento durante esta etapa de la vida tiene un carácter transitorio. "Aún después de que los adolescentes han aprendido a producir conceptos, sin embargo, no abandonan las formas mas elementales y continúan operando con ellos durante un largo tiempo y aun predominando en muchas áreas de su pensamiento. La adolescencia es menos un período de consumación que de crisis y transición" (1990:114).

Durante la adolescencia se presenta una discrepancia entre la actitud para formar conceptos y la habilidad para definirlos ya que el joven será capaz de utilizar un concepto correctamente ante una situación concreta, pero le será muy difícil definirlo verbalmente. Según Vigotsky esto ejemplifica como "el análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos" (1990:115). No obstante, la transición para que el adolescente sea capaz de trasladar el concepto utilizado en una situación específica hacia otro grupo de objetos es relativamente fácil y lo logra en una etapa temprana de desarrollo.

Si, en cambio, el concepto ha sido definido en términos meramente abstractos su aplicación a situaciones concretas que se le presentan es mas ardua

y se domina solo hacia el final del periodo adolescente. Esto último podría explicar en parte los conflictos que los jóvenes indígenas migrantes tienen para aprehender los conocimientos que se les transmiten en la escuela, pues todo lo que se le presenta es tan ajeno a lo que ha sido su vida pasada, que difícilmente podrá reconocer su utilidad para aplicarlo en aspectos concretos de su vida actual.

En términos generales se supone que estos cambios en el manejo conceptual obligan al adolescente a enriquecer no solo su vocabulario sino la manera de estructurar sus expresiones en forma más compleja. Piaget (1985) confirma la idea de que durante la adolescencia el pensamiento formal aflora y el desarrollo del lenguaje puede constituirse en un ejemplo de esto, pero enfrentados a un contexto lingüístico diferente (con dominio absoluto del español, sin recurrencia a su lengua materna en las explicaciones), este proceso se dificulta.

En este punto es necesario recalcar el hecho de que los adolescentes migrantes de comunidades indígenas ingresan a un ambiente educativo "ajeno" y "distante", en relación al ambiente escolar del que ellos provienen. De una escuela subsumida en el llamado modelo "bilingüe bicultural" entran a una en donde el español es el instrumento de comunicación y de relación entre maestro-alumnos, e incluso entre alumnos-alumnos, puesto que al provenir de distintas comunidades (muchas de las veces de aquellas en donde la lengua materna es distinta o presenta niveles de variación considerables), el español pasa a convertirse en la lengua de uso cotidiano.

¿Cómo enfrentan los jóvenes estudiantes estos cambios, aunado a las posibilidades de desarrollo y maduración que a nivel de pensamiento ocurren en esta etapa de su vida?. Si bien es cierto que el objetivo de la educación bilingüe primaria es que los jóvenes dominen tanto su lengua materna como el español, en la práctica se constata que esto no es así y los niveles de comunicación efectiva entre maestro-alumnos son escasos.

El proceso de adquisición del español como segunda lengua no parece tener éxito en la educación primaria que los niños reciben en sus comunidades indígenas; la llegada a la ciudad y la incorporación a la secundaria, en donde los maestros no hablan lengua indígena, los obliga a expresarse en un español incipiente que les es útil para aprobar los cursos pero, a partir de su egreso la mayoría de estos jóvenes no tienen la posibilidad real de acreditar un examen de admisión para incorporarse al siguiente nivel educativo, pues son rechazados por las bajas calificaciones que obtienen en éste.

*b) desarrollo de la personalidad*

Según Woolfolk (1984) el adolescente ensaya roles adultos sin asumir las responsabilidades de éstos; por otro lado, puede seguir manteniendo conductas infantiles mientras integra los elementos que conformarán la madurez joven.

Un rasgo característico de esta etapa es la búsqueda de una identidad, y si bien es cierto que desde la infancia el individuo desarrolla el sentido del yo, es en la adolescencia cuando se hace un esfuerzo consciente por conformar una identidad propia. . "La identidad se refiere a la organización de los impulsos, capacidades, creencias e historia del individuo en una imagen sostenida del yo. Representa elegir y tomar decisiones deliberadas, particularmente sobre la vocación, orientación sexual y una 'filosofía' de la vida" (Marcia, 1982. Citado por Woolfolk, 1990:97).

Esta búsqueda de una identidad propia no es fácil y el adolescente puede enfrentarla de distintas maneras. Woolfolk (1990), después de analizar los estudios de Marcia (1982) y Schiedel y Marcia (1985), concluye que para la conformación de esta identidad y la toma de decisiones durante la etapa adolescente se presentan cuatro alternativas:

a) el logro de la identidad, cuando después de un análisis de las opciones reales que se presentan, el adolescente termina optando por aquella que le permita llevar una consecución bien definida;

No obstante, para los jóvenes a los que hago referencia la búsqueda de una "identidad" se convierte en una difícil tarea, pues llegan a un contexto en el cual forman parte de minorías étnicas.

b) la exclusión de la identidad, cuando el adolescente no hace un análisis de la realidad sino se limita al alcance de metas, asumiendo los valores y estilo de vida de los padres u otras personas significativas para él;

Los modelos para la conformación de la identidad de los adolescentes migrantes indígenas son "ajenos"; tal vez la existencia de hermanos mayores o conocidos que han salido de su misma comunidad y han logrado subsistir en este nuevo ambiente, sean lo más cercano a la posibilidad de asumir los valores y creencias propios del grupo excluido del cual forman parte ahora.

c) la difusión de la identidad, cuando el adolescente no encuentra una dirección definida y no concluye sus acciones; Este podría ser el caso más común en el cual los adolescentes indígenas migrantes definen su comportamiento en torno a la conformación de una identidad propia.

d) Finalmente, la moratoria, llamada así porque el adolescente se pierde en una lucha para tomar una decisión sin lograrlo.

Es por esto que, si bien es cierto que a la etapa de la adolescencia se le caracteriza como identidad vs. confusión, por referirse a un período en donde la personalidad cambia y busca definirse frente a una multiplicidad de factores que intervienen en la toma de decisiones, para estos jóvenes el proceso se vuelve aún más complicado. Esta búsqueda de una identidad, propia de la etapa adolescente, se suma a un sentimiento común de tristeza y añoranza por la casa familiar, así como a las constantes burlas por parte de algunos estudiantes

mestizos que, por lo general, los inscriben en estas escuelas porque prácticamente no pueden ser recibidos en ninguna otra (por la edad o porque su historial académico muestra algunas deficiencias) son muestra de ello. El grado de dominio y comprensión de la lengua franca constituye para los alumnos mestizos un elemento de prestigio sobre el resto del grupo y les confiere cierto sentimiento de superioridad sobre los que "no saben hablar bien el español".

Se puede decir que la búsqueda de identidad que caracteriza a la adolescencia puede ser más larga o corta, dependiendo en mucho de las condicionantes socioculturales en las cuales se desenvuelve el adolescente. "En la sociedad tecnológica altamente especializada de las culturas occidentales, el período de la adolescencia es bastante largo, debido a que los preparativos para alcanzar la categoría de adultos independientes son mayores que en las sociedades más sencillas. El resultado es que el joven se encuentra atrapado en un problema de identidad: aún es un niño en algunos aspectos, aunque con necesidades de adulto; aún es dependiente, aunque se espera que se comporte con independencia; ya es sexualmente maduro, pero incapaz de satisfacer sus necesidades sexuales, por lo que el adolescente no sabe quien es en realidad. En las sociedades occidentales, la adolescencia es un período de turbulencia y desorden..."(Dicaprio, 1989:189).

El modelo de desarrollo de la personalidad que domina en las sociedades industrializadas no puede ser reproducido en las comunidades rurales-indígenas, en las cuales los jóvenes pasan directamente de la infancia al matrimonio y el establecimiento de roles propios del adulto (madre-padre, esposo-esposa, etc.). Los jóvenes procedentes de un ambiente sociocultural indígena que llegan a la ciudad no se reconocen a sí mismos como adolescentes (en términos de representaciones"), no obstante, las prácticas que tienen en este nuevo ambiente los colocan como tales y para subsistir en él tienen que comenzar a desarrollar nuevas actitudes propias de esta etapa transitoria. El no querer establecer



relaciones formales con el sexo opuesto, por ejemplo, es una práctica que los aleja de lo que tradicionalmente ha sido la vida en la comunidad<sup>6</sup>. El defender un interés personal por sobresalir en este nuevo ambiente y optar por permanecer en la escuela es otro ejemplo de esta incipiente búsqueda del yo que parece estar ausente en la comunidad o que tiende a manifestarse en otras prácticas culturales.

La búsqueda y alcance del logro se convierte en esta etapa, y más aún en las sociedades industriales, en el eje central de la conformación de la identidad, ya que en la infancia el logro no es considerado como útil para el bienestar familiar (cuando el niño aprende a realizar una actividad ésta no es vista por los adultos de la familia como algo necesario), en la adolescencia el sentimiento hacia el logro personal se vuelve conflictivo. Muchos adolescentes se sienten frustrados y se juzgan duramente, sus logros quedan cortos en relación a sus expectativas y, en muchas ocasiones, suponen que la sociedad es la culpable, aunque en el fondo sientan que la culpa es de ellos.

Para los jóvenes considerados en este trabajo, el logro educativo es importante y el sentimiento de fidelidad que caracteriza esta etapa de la vida humana puede encontrarse también en el caso de ellos, pues establecen nexos profundos que hacen posible identificarse como parte de un grupo minoritario hablante de una lengua no dominante, en un contexto adverso.

---

<sup>6</sup>- Al respecto el informe de un taller sobre "Educación sexual" efectuado en un grupo escolar conformado con indígenas migrantes reporta: "en aquellas sesiones en las que se pretendía hablar sobre sexualidad, noviazgo y matrimonio, se mostraba desinterés y resistencia a abordar dichos temas, optamos por corresponder a sus necesidades de orientación vocacional y laboral. Por la resistencia y reserva a hablar sobre la sexualidad en grupo, se plantea la hipótesis acerca de la conducta fuertemente normativa sobre la sexualidad, que impide la reflexión sobre las prácticas reales, que no manifiestan ninguna decisión calculada..., pareciera que todo su pensamiento está en realizar una carrera, ausentando de su discurso, la posibilidad de casarse o de tener una familia...". Isunza, Alma "Informe de investigación", marzo de 1995. Mimeo.

### *c) establecimiento de relaciones sociales*

En términos de relaciones sociales la adolescencia marca el reconocimiento autónomo por parte del joven, así como el reconocimiento de la perspectiva de los demás. La búsqueda de una autonomía implica la separación de la familia y el acercamiento más estrecho hacia su grupo de amigos o compañeros, lazo que perderá importancia con el comienzo de las relaciones con el sexo opuesto (López/ Castañeda y Almaguer, 1994).

Para el adolescente las relaciones con sus amigos implican la compartición de creencias e intereses comunes "que mantienen las revelaciones más importantes en secreto y proporcionan un apoyo psicológico cuando es necesario" (Woolfolk, 1990: 106).

Erikson (citado por Dicaprio, 1989) menciona que a nivel social existen algunos ritos que marcan la transición de la adolescencia al estado adulto. Algunos de estos ritos son, por ejemplo, la graduación del bachillerato, la obtención de la licencia para manejar, poder tomar bebidas alcohólicas, etc. Todos estos ritos responden a las condicionantes culturales de la sociedad a la cual se pertenece y tienen la virtud de conferir derechos, obligaciones y privilegios que el joven asimila comprometiéndose con lo Erikson llama una ideología ("identificación con los ritos y patrones de la cultura"), pero manteniendo un totalismo ("una preocupación exclusiva con lo que parece incuestionablemente ideal dentro de un sistema hermético de ideas").

Es por ello que el adolescente asume, frente a los otros, posturas extremistas respecto a la defensa de sus ideales y tiene respuestas absolutas para lo que considera los principales problemas de la vida. Siguiendo a Erikson, se afirma que dos virtudes muy importantes del ser humano se logran durante esta etapa: la devoción y la fidelidad (Dicaprio, 1989: 194).

Frente a los demás el adolescente está preocupado por defender su autonomía, creencias e ideales. Pero en una situación de discriminación social,

como es el caso que nos ocupa, el establecimiento de estas relaciones puede generar actitudes de sumisión frente a los otros (los que no pertenecen a su grupo) o de resistencia al cambio, lo que podría expresarse con una actitud de abandono de su lengua materna o de lealtad lingüística, respectivamente.

*d) desarrollo de juicios morales*

Un aspecto que merece la atención es el hecho de que en esta etapa los jóvenes comienzan a fijarse los juicios éticos que regirán el desarrollo de su vida. Lawrence Kohlberg (citado por Woolfolk, 1990: 115-119) propone que este desarrollo moral se da por etapas:

a) preconvencional, cuando los juicios morales tienen un sustento personal basado en necesidades individuales;

b) convencional, cuando los juicios morales tienen un sustento social y legal, y

c) posconvencional, cuando los juicios morales se basan en principios abstractos y más personales que no son necesariamente, definidos por la sociedad.

Aunque existe una crítica fuerte acerca de la linealidad de estas etapas y la dificultad para delimitarlas en la práctica social (Woolfolk, 1990: 118-119), éstas nos muestran un desarrollo del pensamiento concreto al abstracto que caracteriza al adolescente y que hace suponer que a nivel del reconocimiento de los valores morales también los jóvenes acusan este tránsito.

La importancia y valoración que estos jóvenes pueden dar al uso o abandono de su lengua indígena materna tienen que ver con este proceso de desarrollo de juicios morales que van conformando la personalidad de los jóvenes.

### 1.2.3. Cambios cognoscitivos

A nivel de los procesos de conocimiento el adolescente también sufre cambios importantes. Según los estudios de Piaget (1985) la adolescencia no es solo una etapa crítica que marca la transición de la infancia a la edad adulta mediante la pubertad, cuyo rasgo definitorio es la maduración del instinto sexual, es mucho más que eso ya que involucra formas de pensamiento y afectividad que constituyen, para este autor, lo más relevante a destacar.

Centrándonos en el pensamiento y sus operaciones (puesto que la afectividad es un punto que se tocó en el establecimiento de relaciones sociales) "el adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías" (Piaget, 1985:94).

Mientras que el niño piensa concretamente en respuesta directa a los problemas que le plantea la realidad, el adolescente siente un interés particular por aquellos problemas que no afectan su vida diaria, "lo que sorprende más que nada es su facilidad para elaborar teorías abstractas" (Piaget, 1985:95).

El surgimiento de este pensamiento abstracto no se da de manera inmediata sino que responde a un proceso continuo del desarrollo intelectual por el que atraviesa el ser humano desde su nacimiento y cuyo salto decisivo se genera hacia los doce años, edad a partir de la cual comienza la reflexión libre, abstracta. Se trata del paso de un pensamiento concreto a un pensamiento abstracto o "formal", lo que se conoce como un pensamiento de tipo hipotético-deductivo.

"Después de los once o doce años, el pensamiento formal se hace justamente posible, es decir, que las operaciones lógicas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, expresadas en un lenguaje cualquiera (...), pero sin el apoyo de la percepción, ni la experiencia, ni siquiera la creencia" (Piaget, 1985: 96-97).

Considerando los aspectos mencionados con anterioridad es fácil concluir que los jóvenes migrantes indígenas que llegan a incorporarse a la educación secundaria en la ciudad de San Cristóbal, tienen que desarrollar procesos de pensamiento muy complejos para lograr integrar nuevos conocimientos a los que ya poseen y que han sido resultado del contacto experiencial tenido en un contexto sociocultural, educativo particularmente, muy distinto al cual acceden ahora.

Entre estos conocimientos el de la lengua materna pasa a un segundo plano, pues en la escuela, espacio reconocido por ellos para el aprendizaje, no se utiliza. Los niveles de rendimiento escolar y los mecanismos implementados en las escuelas secundarias a las que ingresan, así como los bajos índices de ingreso a los niveles educativos posteriores son consecuencia de este hecho.

### 1.3. Posibilidad de incorporación a la vida urbana (la escuela)

Partiendo del reconocimiento de los elementos que caracterizan tanto al ambiente de la ciudad de San Cristóbal como a los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad procedentes de los municipios aledaños, el presente trabajo constituye un esfuerzo por entender y explicar las actitudes lingüísticas que los jóvenes indígenas que emigran de su comunidad de origen hacia la ciudad, tienen respecto a su lengua materna.

En la definición de sus actitudes lingüísticas la escuela cumple un papel determinante, pues para estos jóvenes la escuela primaria (que funciona en sus comunidades de origen bajo el modelo bilingüe-bicultural), se convierte en el trampolín que les permite dejar la comunidad e incorporarse a los procesos de vida urbana en la ciudad. A su vez, la escuela urbana a la que llegan se convierte en la posibilidad de ascenso social en este nuevo contexto de su vida.

Aunque en este proceso de cambio por el que atraviesan los jóvenes emigrantes intervienen muchos factores, conviene resaltar de entre éstos los siguientes: primero, los cambios fisiológicos y psicológicos propios de la etapa que viven conceptualizada como adolescencia; segundo, los cambios socioculturales que tienen que ver con el abandono de sus costumbres y expresiones propias de la vida rural-indígena, asumiendo las nuevas prácticas de vida urbana, propias de la ciudad de San Cristóbal; tercero, la incorporación a un ambiente socioeconómico marcado fuertemente por el racismo y el rechazo a “lo indígena”, en el cual ellos forman parte del sector social más desposeído.

Me interesa en este trabajo considerar a aquellos jóvenes indígenas que aún mantienen nexos con sus comunidades de origen, pues han salido de ella solos, para continuar sus estudios, y regresan eventualmente a visitar a sus familiares y amigos. El no perder el nexo con su comunidad, como es el caso de otros jóvenes que emigran con toda su familia, les genera una existencia contradictoria pues oponen constantemente los patrones de reproducción sociocultural de la ciudad con los que prevalecen en sus comunidades. El sobrevivir en el ambiente urbano los pone en una situación ventajosa, frente al resto de los habitantes de la comunidad y, particularmente, dominar el idioma español les provee de cierto prestigio frente a los demás. No obstante, en la ciudad tienen pocas posibilidades de ascenso social, siendo el dominio de una lengua indígena y su incorporación a programas de educación y enseñanza del español, una de las pocas alternativas para encontrar un mejor trabajo y permanecer en la ciudad.

Frente a esta situación adversa, las actitudes lingüísticas que los jóvenes asuman hacia su lengua indígena materna -entendidas como “... cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes”(Lastra,1992:418)-, reflejan en gran medida las posibilidades de permanencia y reproducción que las lenguas

indígenas pueden tener en la región, pues son ellos los prospectos para encargarse de enseñar el español, como segunda lengua, a otros hablantes monolingües de lengua indígena. No obstante, el ambiente escolar al que se han incorporado en la ciudad ha generado en ellos una especie de resentimiento, pues el ser indígena y hablar una lengua distinta al español, les hace más difícil su incorporación a los procesos laborales y educativos que prevalecen en el ambiente urbano.

Si las actitudes hacia su lengua indígena son de rechazo, es de esperarse que transmitan éste hacia aquellos hablantes de lengua indígena que fungirán como sus alumnos en los procesos educativos para los que podrán contratarse en un futuro. Este proceso llevará necesariamente a la desaparición de las lenguas indígenas en la región Altos del estado de Chiapas.

## Capítulo 2. Escuela y actitudes lingüísticas

Tres ejes de explicación científica convergen en esta propuesta de investigación. El primero de ellos lo constituye la sociología de la educación, en especial aquellas propuestas teóricas que perciben el proceso educativo como un proceso de reproducción y/o de resistencia social. El segundo eje es la propuesta de la sociolingüística que rescata la influencia del contexto sociocultural en el uso real de la lengua, en especial los planteamientos de Labov y Bernstein; y, finalmente, la lingüística aplicada, que aparece como un espacio multidisciplinario propicio para analizar problemas, como el que aquí abordo, en los que se entremezclan objetos de estudio que tradicionalmente se han percibido de manera independiente por distintas disciplinas científicas.

### 2.1. Las teorías de la reproducción y/o resistencia y el estudio de actitudes hacia la lengua materna

La llamada teoría de la reproducción parte de una revisión del marxismo clásico en la cual se destaca el papel que juegan las relaciones de producción en la generación de los mecanismos de transmisión de la cultura. Desde la vertiente desarrollada en Francia por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, esta teoría “enfatisa los mecanismos específicos de imposición ideológica de la escuela, que refuerzan las desigualdades estructurales a nivel cultural y social”(Gómez y Hernández, 1991:223).

En “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”(1977) estos autores marcan cinco postulados que rigen la labor educativa (acción pedagógica), mismos que a continuación se describen:



1. Todo proceso que busca imponer significados (modos de percibir la realidad) es un proceso de violencia simbólica, pues encubre la imposición de las relaciones sociales existentes.

2. Toda acción pedagógica es un ejercicio de violencia simbólica que requiere de una autoridad arbitraria que lo ejerce y de la imposición, también arbitraria, de un modelo cultural.

3. La violencia simbólica que se ejerce a través de la acción pedagógica requiere de una relación de comunicación que transmite contenidos pero encubre su verdad objetiva de dominación. La aceptación de estos contenidos y de la arbitrariedad cultural que es transmitida por la autoridad pedagógica por parte de los grupos a los que se dirige la acción pedagógica es un requisito indispensable para que ésta sea efectiva.

4. La acción pedagógica, para ser interiorizada por los grupos a los que va dirigida, requiere de una duración suficiente para generar la reproducción de prácticas que reproduzcan la cultura dominante.

5. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (escuela) se estructura y funciona en torno a la producción y reproducción de las condiciones que permiten su existencia (autorreproducción de la institución). Pero su existencia depende de su capacidad para reproducir la arbitrariedad cultural (cultura dominante), de la cual no es productora, y contribuir, con ello, a la reproducción de las relaciones entre grupos y clases sociales (reproducción social).

Desde esta perspectiva la escuela se convierte no en un espacio liberador del individuo, sino en el espacio adecuado para ejercer un proceso de violencia simbólica que asegura la permanencia y reproducción de las relaciones sociales. El individuo que se educa interioriza modos de actuar y prácticas acordes a las necesidades de reproducción de una cultura y una estructura social establecida. A esta interiorización y realización de prácticas acordes a una situación social y cultural determinada Bourdieu las denomina *habitus*.

Los planteamientos de Bourdieu han sido desarrollados a lo largo de las últimas dos décadas y en 1989, en "El sentido práctico", este autor amplía la propuesta de interpretación de lo social, conocida actualmente como constructivismo, afirmando que a pesar de que el individuo esté inmerso en una estructura social y sea objeto de una violencia simbólica ejercida hacia él, las propias estructuras sociales, al estar compuestas por individuos, pueden ser estructurantes, generadoras de prácticas (y no simples reproductoras de éstas).

"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente `reguladas` y `regulares` sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta"(Bourdieu, 1989:92).

No obstante, parece observarse, según el autor, que las motivaciones y necesidades que los sujetos manifiestan tienden a acercarse mucho a las posibilidades objetivas de realización de las mismas, pues la experiencia histórica que ha posibilitado la producción de un *habitus*, ha señalado de alguna manera el camino a seguir y hasta dónde es posible llegar.

Esto es importante recalcarlo porque si bien es cierto que el individuo al interior de una estructura es capaz de modificarla, existen ciertos límites asumidos en el proceso de violencia simbólica, que le impiden ir más allá de lo establecido como aceptable.

Tratando de trasladar estos principios al ámbito escolar nos encontramos con una propuesta de entender a la escuela como un espacio de reproducción de las relaciones de dominación existentes en la sociedad.

Una vertiente de esta teoría de la reproducción se desarrolló en Estados Unidos por Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981), aunque en este caso se trata de analizar la correspondencia que existe (o debiera existir) entre las necesidades de los mercados de producción y las especializaciones del sistema educativo. Esta vertiente llama la atención al respecto de que distintas escuelas forman personal de distintos rangos para ser empleados en la estructura económica, de ahí que las escuelas proporcionen formaciones diferenciales que responden a las necesidades de la estructura en la cual se verán inmersos sus egresados. Existe una relación directa entre la especialización educativa y la división del trabajo.

Por otra parte, la llamada teoría de la resistencia retoma la idea de que la escuela es un espacio de conflicto y en ella se generan formas de resistencia cultural. Aunque a primera vista parece haber una oposición tajante con la propuesta de Bourdieu, si se analiza con más detenimiento es posible observar cómo los autores que se inscriben en esta corriente aceptan el hecho de que a pesar de que al interior de la escuela se presenten procesos de rechazo (por parte de alumnos, maestros, autoridades, trabajadores, etc.), ésta sirve para mantener el orden social vigente.

En este sentido, el trabajo de Paul E. Willis (1988) analiza las posturas de los jóvenes estudiantes de la clase obrera, encontrando un fuerte rechazo por parte de ellos a los procesos educativos establecidos, no obstante al analizar los datos empíricos producto de su trabajo de investigación concluye que las aspiraciones y oportunidades de estos jóvenes al salir de la escuela reproducirán su posición social y económica. En otras palabras cómo los hijos de obreros se preparan para ser obreros.

Henry Giroux, autor que se reconoce como representante de esta misma corriente de la resistencia, se preocupa por trabajar las relaciones de poder que se generan al interior de la escuela (entre alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-maestro, maestro-autoridad, trabajadores-autoridad, etc.), afirmando que la lucha de clases y los conflictos sociales se reproducen al interior de las aulas. La escuela aparece entonces como un espacio conflictivo inserto en una realidad histórica determinada (Giroux, 1986).

A nivel del ámbito metodológico la propuesta de estos autores ha tenido mucho éxito pues se ha centrado en el rescate y consideración de las opiniones de los actores que intervienen en el proceso educativo. La investigación de Willis, sobretodo, ha sido considerada como un ejemplo clásico de la investigación de tipo etnográfico o investigación interpretativa, aplicada al estudio de los procesos que tienen verificativo en la escuela.

Este nuevo enfoque para acceder al conocimiento de los procesos que tienen verificativo al interior de la escuela, se centra en la recuperación de la perspectiva cualitativa de la investigación (en oposición al recuento de datos y al análisis cuantitativo y estadístico de los mismos). A partir del reconocimiento que el investigador hace de la situación (con su inmersión a la vida cotidiana de la escuela) es capaz de recopilar la información necesaria, básicamente a partir de la observación participativa y la realización de entrevistas.

Erickson (1989) propone el enfoque interpretativo como el óptimo para investigar el comportamiento al interior del salón de clases. Este enfoque se centra básicamente en la técnica de la observación participativa por parte del investigador quien, en base a la observación constante de una situación y el cuidadoso registro de los sucesos que forman parte de la cotidianidad, junto con la revisión y recopilación de documentos que aporten la información requerida, podrá ser capaz de realizar una reflexión analítica posterior que explique el significado

que tiene para los actores involucrados el formar parte del ambiente situacional que se investiga.

El objeto de estudio de la investigación social de tipo interpretativo es la acción, su objetivo conocer el significado que tiene para los actores estar inmersos en un ambiente escolar, sus motivaciones y sus expectativas, para construir una explicación del comportamiento social. Se trata de un proceso de interpretación del significado de las acciones

Hasta aquí es conveniente recuperar, para efectos de este trabajo, los planteamientos de estas corrientes sociológicas de la educación, de la reproducción y de la resistencia, pues el caso que nos ocupa parte de la incorporación de los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad y a la escuela. En ella están sujetos a un ejercicio de violencia simbólica (a manera de los planteamientos de Bordieu), como resultado del cual deberán interiorizar un modelo social y cultural dominante. A su vez, generarán un habitus en el cual compartirán un conjunto de representaciones y reproducirán un conjunto de prácticas cotidianas que caracterizan su existencia en este ambiente (en este habitus es en el cual se considera el análisis de sus actitudes lingüísticas).

A la manera de las propuestas de Willis, Bowles y Gintis este proceso de escolarización por el que atraviesan los jóvenes indígenas migrantes, los prepara para acceder a un mercado de trabajo restringido. El tipo de escuela a la que ingresan los capacita para cubrir cierto tipo de trabajo (muchas veces en el mismo ámbito de la educación, a través de su incorporación a programas de castellanización).

Estos estudiantes pueden manifestar un rechazo a su proceso de educación escolarizada o a ciertas situaciones que se presentan en la escuela, no obstante permanecen en ella, pues de eso depende el alcance de sus aspiraciones de permanecer en la ciudad y encontrar un mejor trabajo.

Finalmente, la escuela es concebida como ese espacio conflictivo en el cual se enfrentan distintos intereses y posiciones. Para acceder al conocimiento de esto se desarrolló un trabajo de investigación etnográfica (los resultados de éste se presentan en el capítulo 3 de este trabajo) con el propósito de observar el comportamiento de los alumnos indígenas migrantes en el aula y, a partir de este conocimiento, derivar el estudio de sus actitudes lingüísticas.

## 2.2. La sociolingüística y el estudio de actitudes hacia la lengua materna

La sociolingüística es una disciplina científica relativamente nueva, que pretende conjuntar algunos presupuestos teórico-metodológicos de la lingüística y de la sociología.

Cuando en los años 60 comienza a perfilarse el surgimiento de esta nueva campo científico, son un grupo de lingüistas que están preocupados por ampliar el objeto de estudio de su disciplina los que comienzan a propugnar por un estudio del uso real de la lengua, por cambiar el ámbito prescriptivo de la lingüística y asumir un papel explicativo de la variación lingüística en base a factores sociales (a niveles diafásico y diastrático<sup>7</sup>).

Por ello, la Sociolingüística ha sido definida como la disciplina científica encargada de estudiar la diversidad lingüística en relación con diferencias sociales sistemáticas. Para Bright "la tarea del sociolingüista es mostrar las variaciones sistemáticas correlacionadas de la estructura lingüística y de la estructura social -y aun quizá mostrar una dirección causal en una dirección o en otra" (1974:197). Es la variación lingüística vinculada a factores de orden sociológico el interés básico de esta ciencia.

---

<sup>7</sup>- El nivel diafásico hace referencia a la consideración de la existencia de diferentes estilos lingüísticos que se presentan en sociedades y grupos o estratos sociales determinados. Por su parte el nivel diacrónico nos remite a la consideración del cambio lingüístico a lo largo de la historia.

Según Lastra (1992) las relaciones entre lengua y sociedad ya habían sido abordadas por otras disciplinas científicas, incluso algunos lingüistas (comenzado por Saussure) y algunos sociólogos (como Durkheim) ya habían hablado de éstas; no obstante lo innovador de la perspectiva de la sociolingüística, al tratar de conjuntar las perspectivas lingüística y sociológica, es dejar de considerar la lengua como un sistema cerrado que se autoreproduce y la propuesta de una metodología que posibilite acceder al uso social real de la lengua considerando su heterogeneidad.

Para Campuzano y Rodríguez la sociolingüística surge oponiéndose a la lingüística tradicional que considera la variación lingüística como "libre", aislada e intrascendente, proponiendo que la variación lingüística está "condicionada por componentes y factores que antes no contemplaba la lingüística, como son el estilo, el estrato social y el género del hablante o la generación a la que pertenece, etc."(1994:13). Con esto se abre una perspectiva y una nueva manera de abordar un objeto de estudio por parte de la sociolingüística: la variación lingüística vinculada a factores de orden social. Otro aspecto central que abordará esta disciplina derivada de la lingüística es el cambio lingüístico, ya que al aceptar las variaciones como componentes de una lengua histórica es posible observar como ésta cambia. Para estas autoras la variación y el cambio lingüístico son los ejes bajo los cuales se desarrollará esta disciplina.

Siguiendo lo anterior parece evidente constatar que la sociolingüística se deriva de la lingüística aunque entre ambas se presenta una ruptura epistemológica, ya que, como lo afirma López Morales "La sociolingüística es la disciplina que estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, pero en su contexto social. Este rasgo es justamente lo que la distingue de la lingüística (...), ya que ésta se encarga del análisis de las lenguas en cuanto sistemas, independientemente de los usuarios y de las comunidades de habla que éstos conforman"(1993:34).

Y aunque se trate de una disciplina relativamente joven, actualmente la sociolingüística se ha desarrollado lo suficiente suponer su estabilidad teórica y un campo de acción está bien definido; incluso frente a la sociología del lenguaje (en donde el debate por fijar las fronteras respecto al objeto de estudio de la sociología ha sido más controvertido) que se centra en la descripción lingüística de una sociedad dada. Los estudios que se centran en el estudio de la lengua en su contexto social refiriéndose a los conjuntos de hablantes que le dan vida a ésta, la lengua, ya han sido lo bastante desarrollados para no creer que hoy en día la sociolingüística pueda confundirse con ninguna rama sociológica; es desde la perspectiva de este sociolingüista que la sociolingüística se presenta como una disciplina lingüística<sup>8</sup>.

Peter Trudgill (1983), por su parte, también ha dedicado su atención a tratar de lograr la autonomía de la sociolingüística respecto a otras disciplinas como son: la etnometodología, el análisis del discurso, la etnografía, la lingüística antropológica, la sociología del lenguaje, la psicología del lenguaje y la planificación del lenguaje.

De principio Trudgill descalifica el planteamiento etnometodológico como válido para la sociolingüística, dado que sostiene objetivos meramente sociológicos; los otros enfoques que se mencionan en el párrafo anterior, en cambio, sostienen objetivos tanto sociológicos como lingüísticos y se hace difícil su deslinde, por lo tanto este autor se muestra escéptico en cuanto a considerarlos como elementos válidos para la sociolingüística.

Otro conjunto de estudios que merecen un análisis por parte de Trudgill son aquellos que ha desarrollado la sociolingüística, tomando en cuenta objetivos meramente lingüísticos pero recuperando la metodología sociológica en la obtención de la información, para después interpretar esta información desde una

---

**Estas afirmaciones fueron expuestas por el Dr. Humberto López Morales en la entrevista que le realizó la maestra Laura Campuzano, la cual fue transmitida en la sesión del curso de sociolingüística del 5 de mayo de 1994.**



teoría lingüística. Son este tipo de trabajos los que este autor afirma como sociolingüísticos. En éstos la relación entre sociología y sociolingüística se basa en la compartición de un instrumental metodológico de tipo empírico.

Un argumento más que quiero retomar en este punto es el que esgrime Schlieben-Lange (1987) en relación a los avances que ha tenido la sociolingüística o las posibilidades de su futuro desarrollo científico, considerando las fuentes de las cuales se nutre: la lingüística y la sociología. Aunque estas dos disciplinas generan controversias entre sus formas de trabajo, la sociolingüística tiene que retomar de ellas aquellos elementos que le permitan consolidarse en un estatus de científicidad.

Según lo anterior podemos observar que la sociolingüística se plantea como la conjunción de la lingüística y de la sociología, no obstante los términos en los que se establece esta conjunción no están muy claros. Parece haber algunas posturas controvertidas al respecto:

a) la sociolingüística es una disciplina meramente lingüística, capaz de conformar su metodología en base a un planteamiento teórico consistente, y en este caso su relación con la sociología es tan solo tangencial, en el sentido de que aborda la lengua en un contexto social o sociológico.

b) la sociolingüística asume la metodología sociológica y la teoría lingüística para conformarse como una ciencia.

c) la sociolingüística debe desarrollar sus propios paradigmas recuperando las experiencias de las dos ciencias que le dan su nombre: la sociología y la lingüística.

La primera propuesta parece derivarse de los argumentos de López Morales en relación a la autonomía teórica que ha alcanzado hoy en día la sociolingüística. que le permite investigar objetos de estudio propios de una forma específica. No obstante, llevada a su extremo, esta afirmación impide establecer

alguna relación entre sociología y sociolingüística. La segunda, propuesta por Trudgill, parece presentar un planteamiento simplista, según el cual unimos una metodología sociológica y una teoría lingüística y tenemos como resultado una propuesta sociolingüística. Parece ser que es la tercera opción, que de alguna manera trabaja Schlieben-Lange, aunque centrándose en la relación sociolingüística-lingüística más que en la relación sociolingüística-sociología,- la que permite el desarrollo científico, no solo de la sociolingüística sino también de la sociología, y desde luego de la lingüística, tratando de trabajar aquellos elementos que les son comunes y útiles para los planteamientos de cada una.

Como puede observarse esta disciplina va a recuperar una tradición muy amplia que según Campuzano<sup>9</sup> se puede clasificar en tres escuelas o corrientes lingüísticas que ya existían:

1. La Dialectología (dialectología geográfica o geografía lingüística) que se interesa por estudiar la distribución geográfica de lenguas o sonidos.

2. La Lingüística Histórica (o lingüística Diacrónica) que busca reconstruir lenguas muertas.

3. Los estudios de Bi y Multilingüismo que de alguna forma se vinculan al contexto social de hablantes en sociedades donde existe contacto o conflicto lingüístico.

La sociolingüística tomará de la lingüística histórica el interés por el cambio lingüístico, de los dialectólogos la heterogeneidad de datos y el interés por estudios de tipo empírico y de los estudios de Bi y multilingüismo el análisis del contexto en el cual se desenvuelve el uso de las lenguas.

Muchos lingüistas han hablado acerca del origen de la sociolingüística tratando de justificar su surgimiento a partir de los "errores" o huecos vacíos que

---

Elementos retomados de la exposición de la Mtra. Campuzano en el curso de sociolingüística, sesión correspondiente al día 27 de enero de 1994.

deja la lingüística<sup>10</sup>. Lo que es un hecho actual es el avance de nuevas propuestas de la sociolingüística que según Schlieben-Lange (1987) se avanza en cuatro direcciones:

1. La gramática transformacional que pone el énfasis en el análisis de familias gramaticales, abordando la competencia, no como posesión del hablante/oyente individual sino como un componente de la comunidad lingüística.

2. La teoría del código, sustentada en los planteamientos de Bernstein, parte del reconocimiento de una triple relación entre lengua, pensamiento y sociedad.

3. La teoría de la competencia comunicativa, la cual parte de los planteamientos de Chomsky y, retoma el concepto de Habermas de acción comunicativa, abordando las facultades de los hablantes para entenderse en diálogos.

4. La teoría lingüística de la actuación, considera la filosofía del acto de Wunderlich y la etnografía de la comunicación buscando establecer una teoría general de la comunicación.

### 2.2.1. Estudios de actitudes lingüísticas

A partir de lo expuesto es necesario detenernos a reflexionar en el papel que han jugado los estudios de actitudes lingüísticas para responder a la pregunta ¿cómo abordar el estudio de actitudes lingüísticas en jóvenes indígenas migrantes desde esta disciplina?.

---

<sup>10</sup> Lastra, Yolanda (1992) pone énfasis en el papel que jugó la comunidad científica de lingüistas al convocarse y proponer una nueva orientación a los estudios de la lengua; López Morales (1989) refiere el surgimiento de la sociolingüística como un proceso formal aunque la definición de su objeto de estudio, proceso teórico-metodológico, herramientas, etc. tuvo que irse definiendo a lo largo del tiempo conforme avanzaron sus estudios; Hudson, (1990) ve como necesario el surgimiento de la sociolingüística al proveer de los elementos necesarios que hacen posible la correlación de categorías de análisis de tipo social y de tipo lingüístico.

Parece existir un acuerdo acerca de que este tipo de estudios tiene que ver con la relación entre la actitud y la valoración que los hablantes hacen respecto a su lengua; relación que define el cómo y dónde usarla. Según Schilben-Lange (1987) se trata de una temática poco abordada o abordada tangencialmente, lo que puede explicarse por las dificultades que presenta la realización de estudios concretos al respecto.

Rodríguez define las actitudes como "juicios evaluativos aprendidos socialmente con los que los sujetos interpretan la realidad histórica que les rodea. Dicha realidad puede ser juzgada en todos y cada uno de los elementos que la componen. Las actitudes o juicios evaluativos referentes a la lengua han sido denominados actitudes lingüísticas..."(1982:25).

Desde esta perspectiva interesa observar el conjunto de valores que los hablantes manifiestan hacia su lengua materna, en tanto que éstos definen un comportamiento lingüístico (cuándo hablar, con quién, para qué, bajo qué condiciones, etc.). Se trata, entonces, de acceder al conocimiento de sus actitudes, a partir de las consideraciones que ellos manifiestan.

Por ello los estudios de actitudes han sido cuestionados en tanto se sabe que el investigador sólo conoce aquello que el hablante dice sentir, más no se tiene la certeza absoluta de que eso sea así. Bolaño llama la atención acerca de que en este tipo de estudios "se ha tomado en cuenta lo que la gente dice, y solo parcialmente lo que piensa que dice. Algunos marcadores sociolingüísticos evidencian la conciencia social y llegan a convertirse en estereotipos que forman parte de la conciencia social. Sin embargo, éstos producen una imprecisa y asistemática visión de la estructura lingüística" (1982:140).

Al respecto Fishman (1995:167-176) ha clasificado los estudios de actitudes lingüísticas dentro del análisis más general del mantenimiento y desplazamientos lingüístico, considerando tres categorías o formas de expresión:

1. comportamientos afectivos de actitud (estudio de las relaciones entre actitudes y usos de la lengua),

2. realización conductiva explícita de actitudes, sentimientos y creencias (estudio de las relaciones entre las acciones de planificación lingüística y el crecimiento o disminución del uso lingüístico real), y

3. aspectos cognitivos de la respuesta lingüística (mediatización ideológica del uso de la lengua).

Schilben-Lange (1987) también menciona estas tres direcciones, clasificando a los estudios de actitudes lingüísticas desde las siguientes tres perspectivas:

1. Sociopsicológica-mentalista, en donde la actitud se reconoce como un estado mental y neural de disposición.

2. Conductista, en donde la actitud es una acción que puede observarse abiertamente en el comportamiento que muestran los hablantes en una situación social determinada.

3. Ideocrítico-sociológica (del saber), la cual parte del reconocimiento de que todo hablante tiene una consciencia lingüística en la cual se definen las comunidades de hablantes o subgrupos e implica siempre evaluaciones que dependen de las condiciones sociales de la comunidad lingüística.

Aunque a nivel teórico se haya logrado establecer una diferenciación de perspectivas (al menos las propuestas de Fishman y de Schilben-Lange, dejan ver el establecimiento de un acuerdo a este respecto), en estudios concretos es difícil establecer esta diferenciación.

Para el caso que me ocupa en este trabajo, se pretenden detectar los comportamientos afectivos que los jóvenes indígenas migrantes muestran hacia su lengua materna (primera dirección), en un contexto dominado por una política lingüística que se hace efectiva en el proceso de educación escolarizada, en la

comunidad y en la ciudad (segunda dirección) y en el cual los jóvenes se encuentran sometidos a un contexto sociocultural en donde la mediatización ideológica vincula la posibilidad de alcanzar cierto status social superior con el abandono de la lengua materna y el dominio del español, lo que lleva a los hablantes a la reflexión y toma de conciencia acerca de las posibilidades o limitantes que les ofrece el uso o no de su lengua materna (tercera dirección).

Lastra (1992) afirma que existen dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua, la estandarización y la vitalidad. El primero de ellos es más fácil de detectar, pues hace referencia a la existencia de normas aceptadas por la comunidad para el uso de la lengua en ciertos momentos o bajo ciertas circunstancias. La vitalidad, en cambio, se refiere al número de hablantes y las funciones que desempeña la lengua.

Las dimensiones en que se mueve la actitud lingüística son la solidaridad (lealtad hacia el uso de una lengua) y el estatus social (más alto mientras más se acerca a la lengua estandarizada).

El estudio de actitudes lingüísticas es importante en tanto refleja la estratificación de la sociedad. Las actitudes de los hablantes hacia su lengua definen un modo de pensar y actuar que se ubica en el ámbito de lo simbólico, pues tiene que ver con el significado social que tiene la selección y uso de una variedad lingüística en un contexto determinado.

### 2.2.2. Aportes de la sociolingüística en el área de educación

Por otra parte, es necesario considerar los aportes que la sociolingüística ha realizado o puede realizar en el área de educación. Al respecto, sobresalen aquellas investigaciones que se dirigen básicamente a la enseñanza del lenguaje, a fin de enfrentar los usos diferenciados de la lengua por parte de niños que ingresan a la educación básica oficial y provienen de distintos contextos

socioculturales. Este tipo de estudios parten de las llamadas hipótesis de déficit verbal o la distinción entre el uso de un código elaborado o restringido, hasta ideas de racismo sobre grupos minoritarios hablantes de una lengua local (Fasold,1992).

Es claro que los problemas de habla, lectura y escritura de la lengua oficial en nuestro país son apremiantes y su abordaje desde la perspectiva sociolingüística es básico, no obstante los esfuerzos realizados hasta la fecha no han logrado impulsar acciones de investigación-acción acordes a la magnitud del fenómeno sociolingüístico existente.

Por otra parte, los estudios sociolingüísticos en el área de etnografía de la educación, que parten de la consideración del potencial cultural que poseen los grupos sociales minoritarios son importantes en tanto buscan desarrollar métodos etnográficos de la comunicación. Se trata por lo general de estudios descriptivos que relatan formas de expresión considerando pautas culturales del comportamiento social (Fasold,1992).

Un tercer eje de estudio sociolingüístico en el área de educación se concentra en la educación bilingüe y en la forma de desarrollar programas educativos en comunidades donde coexisten dos lenguas (Fasold,1992). No obstante, en nuestro país el desarrollo de estudios de este tipo es mínimo.

De los aportes de la sociolingüística creo necesario centrarme en las propuestas que apoyan el planteamiento del estudio propuesto en este trabajo en donde se vincula el estudio de actitudes lingüísticas con el proceso de escolarización al que acceden los jóvenes indígenas migrantes.

#### a) *Propuestas de William Labov*

Labov plantea la necesidad de estudiar las motivaciones sociales del cambio lingüístico, saliendo de los límites que impone la estructura lingüística

misma; salir del sistema de la lengua analizando el cambio lingüístico en marcha. Para ello, afirma que es necesario recurrir a estudios empíricos a través del desarrollo de técnicas metodológicas adecuadas.

En los trabajos de Labov reviste especial importancia el tratamiento metodológico y por ello los aportes que este autor realizó al respecto deben ser considerados para la realización de investigaciones sociolingüísticas. En términos generales todo estudio debe cuidar dos aspectos básicos "obtener, por una parte, una gran cantidad de grabaciones de buena calidad para que puedan ser sometidas a análisis instrumental o a juicios sobre las realizaciones de ciertas partículas gramaticales que se reducen a rasgos mínimos de sonidos; y, por otra parte, procurar que el habla registrada sea habla vernácula, sin ajuste a la presencia del observador externo"(Lastra,1992:290).

Lastra (1992:290-91) resume las consideraciones metodológicas de Labov en 5 puntos:

1. El reconocimiento de distintos estilos en el hablante que responden a cambios de temática en la conversación, incorporación de participantes, etc.
2. El cambio de estilos en el hablante se corresponde con el nivel de atención que ponga en su habla.
3. Para el análisis lingüístico es necesario conseguir un *habla vernácula* (a la que el hablante pone un mínimo de atención). El vernáculo se adquiere antes de la adolescencia.
4. Las observaciones del investigador presuponen un estado formal que impide que el hablante asuma un habla vernácula.
5. Para obtener las grabaciones necesarias en el análisis lingüístico es necesario realizar entrevistas y como estas generan un contexto formal, entre investigador y hablante, se genera la llamada *paradoja del observador*, según la cual el investigador debe localizar el habla vernácula en sus entrevistas.



Para cubrir estos puntos Labov, y los sociolingüistas en general, han realizado estudios y experimentos en donde se prueban distintas técnicas de recolección de información. Ejemplos de éstos han sido la utilización del método *Rapid Anonymous Observation*, probado por este autor en estudios realizados en Nueva Inglaterra y Nueva York, en donde personas al azar (pertenecientes a un ambiente socioeconómico definido), son cuestionadas sobre algún aspecto esperando provocar en ellos una reacción que les obligue a pronunciar la variable lingüística seleccionada por el investigador. También son ejemplo de esto las entrevistas estructuradas, que han sido probadas por varios sociolingüistas, y en las cuales los hablantes son seleccionados por su pertenencia a un estrato social que es delimitado por el investigador, después de un análisis de las variables socioeconómicas seleccionadas (edad, sexo, ingreso, pertenencia a grupos, etc.)<sup>11</sup>.

#### *b) Propuestas de Basil Bernstein*

Este sociolingüista inglés se distingue por haber puesto especial atención a la relación existente entre el origen social (pertenencia a una clase social) y el tipo de habla y código lingüístico que adquieren los niños en edad escolar.

“La tesis central del trabajo de Bernstein es que existen códigos lingüísticos diferenciados que dependen de la clase social de pertenencia del individuo. De esta manera tanto la clase trabajadora como la clase media se diferencian ya no sólo por el origen social, sino también por el proceso de socialización específico de cada clase que las dota de discursos, de formas de habla, de ritos y de códigos, en otras palabras: de un proceso de transmisión cultural condicionado por la estructura de clases sociales”(Gómez y Hernández, 1991:281). Puesto que la reflexión de este autor está encaminada a explicar el por qué los niños de

---

<sup>11</sup> - Cfr. Hudson, R.A. Sociolinguistics (1980). El autor expone algunos de los métodos utilizados en sociolingüística, destacando los trabajos de Labov, Trudgill y James & Lesley Milroy.

clases sociales bajas presentan un bajo índice de rendimiento escolar en las escuelas primarias y secundarias de Londres, creo importante reconsiderarla en este trabajo.

En "Clases sociales, lenguaje y socialización" este autor aclara que su objeto general de estudio, en diez años de investigaciones realizadas, lo ha constituido la relación entre "los órdenes simbólicos y la estructura social" (1985:25). De esta preocupación general se derivó el estudio concreto del aprendizaje escolar y los códigos lingüísticos del cual concluye que a las clases sociales bajas corresponde un código restringido y a las clases sociales medias un código amplio. Esta afirmación que ha sido muy controvertida entre los sociolingüistas es explicada por el propio Bernstein en los siguientes términos:

"Ahora pienso que hubiera suscitado menos malentendidos si hubiera hablado de códigos sociolingüísticos en vez de códigos lingüísticos. Este último concepto daba la impresión de que yo estaba exaltando la sintaxis en detrimento de la semántica o, peor aún, que establecía una relación término a término entre un significado y una forma determinada de sintaxis. Igualmente, al definir los códigos sin referencia a los contextos de empleo se me imposibilitaba comprender adecuadamente su significación teórica. Debo señalar que la organización empírica de todas mis investigaciones ha estado dirigida a descubrir las formas de realización de los códigos en contextos diferentes"(Bernstein,1985:26).

Un código sociolingüístico se refiere a "la estructuración social de los significados y sus manifestaciones lingüísticas en contextos diferentes pero relacionados"(Bernstein,1985:26). Siguiendo esta aclaración el autor afirma que sus estudios se han centrado en el habla de los niños, la cual aprenden en un proceso de socialización que depende del contexto social en el que la familia y la escuela se desenvuelven.

Si este proceso de socialización es diferenciado según la pertenencia a una clase social, el nivel de conocimientos que de él se deriva debe ser también

diferenciado. Mientras que familias de clases medias acceden a un conocimiento de tipo amplio e independiente del contexto (significados universalistas); las familias pertenecientes a clases bajas acceden a un conocimiento ligado al contexto que les permite la ejecución de actividades muy concretas (significados particularistas). Esto se llega a reflejar en el habla, pues los niños pertenecientes a clases sociales bajas manejan un código restringido, en términos de que se orientan hacia significados particularistas, mientras que los niños pertenecientes a clases medias manejan un código amplio pues se orientan hacia significados universalistas.

La escuela se convierte en un espacio que posibilita el acceso al manejo de un código elaborado, no obstante (y en este punto existe una similitud con los planteamientos de los sociólogos mencionados en el punto anterior) existen delimitaciones simbólicas en las instancias de socialización que orientan hacia el manejo del código que tradicionalmente priva en el contexto social del hablante. Por otro lado, si el hablante que se ha apropiado de un código restringido ingresa a una instancia de socialización (escuela) en donde se maneja un código elaborado es muy probable que fracase.

### *c) Propuestas de **Lesley Milroy***

De 1976 a 1978 Lesley y James Milroy publicaron una serie de trabajos, productos de su estancia e investigación en Belfast, Inglaterra, en los que detallan una propuesta metodológica para la sociolingüística. Se trata en este caso de que el investigador se involucre, como amigo, en la comunidad lingüística que va a estudiar. Proponen que la única forma de conocer el habla vernácula es la convivencia con los grupos de hablantes. Este planteamiento abre posibilidades para los estudios sociolingüísticos, partiendo de la conformación de una red de relaciones entre los hablantes.

Una investigación de este tipo requiere del establecimiento gradual de relaciones amistosas con el grupo de hablantes, teniendo que llegar a reconocerse como parte de él. Requiere de mucho tiempo y energía por parte del investigador (Hudson, 1980).

La propuesta de estos autores se basa en un trabajo de campo de tipo cualitativo en donde técnicas de recolección de datos con un número reducido de informantes (amigos) permiten hacer la reconstrucción explicativa. Incluso se llega a negar la utilidad de la grabadora por pensarse que inhibe la participación de los hablantes. Esta es sustituida por una clara selección de las variantes a analizar y de las variables sociales que serán consideradas, así como con el registro cuidadoso y continuo de las observaciones del investigador en un cuaderno de notas a lo largo del proceso de convivencia que se establece con los hablantes.

La estrategia metodológica propuesta se basa en la observación del uso de la lengua en el contexto social a través de la reconstrucción de las “redes” (*networks*) que establecen los informantes entre sí.

El concepto “*network*” fue introducido por Barnes en 1954 y se ha constituido en una herramienta analítica que permite observar la actuación de los individuos al interior de estructuras sociales (clases, grupos ocupacionales, etc.), mostrando los patrones lingüísticos que reproducen en ellas. Como estrategia metodológica asegura la representatividad del habla de un grupo determinado, pues la construcción de la red permite ir seleccionando a los informantes. Asegura también el acceso a los informantes claves (*insider*), pues ellos mismos van mencionando a los demás y permiten que el investigador tenga acceso a ellos (Milroy, 1980:42-43).

La estrategia se basa en el principio de “anclaje” (*anchorage*), pues supone que a partir del punto de vista de un individuo en particular es posible comenzar a construir explicaciones acerca de las relaciones y vínculos sociales informales que

establece. A partir de este punto de vista se van ubicando los vínculos con otros (demás individuos), que a su vez establecen relaciones con otros. Así se establecen zonas de primer, segundo, tercer orden, etc. Llegando a conformarse un circuito de comunicación (a manera de diagrama) pero en términos de las funciones sociales que sus integrantes desarrollan, dejando ver, además las transacciones que entre estos y con el exterior se mantienen. (Milroy,1980:46-47). Las características que asume una red son las siguientes:

a) La densidad es la característica más importante en una red. Existe una relativa densidad si un gran número de las personas que están vinculadas también están vinculadas con otras. Hay una fórmula para calcular la densidad.

$$D = \frac{100 N_a \%}{N}$$

$N_a =$  total de vínculos detectados del informante en la red  
 $N =$  número total de posibles vínculos en la red

El resultado expresa el porcentaje de posibles vínculos que ha establecido el informante, en el total de vínculos considerados en la red. “Cuando las redes son densas, cada individuo está relacionado con otros de varias formas, porque son parientes, trabajan en el mismo lugar, son amigos, etc.”(Lastra,1992:312).

b) El racimo o grupo (agrupamientos) hace referencia a los segmentos de la red que muestran una alta densidad. Conjunto de relaciones entre el segmento (o racimo) que existen hacia el exterior y como semejantes.

Los racimos forman una “*network*”, series de racimos en donde los lazos son ocupación, parentesco u otros.

c) La multiplicidad se refiere a la cantidad de interacciones que establecen los hablantes y refleja la importancia de definir el contenido de cada lazo. Estas interacciones pueden ser de los siguientes tipos:

*Uniplex* = si existe una simple conexión

*Multiplex* = si entre los hablantes existen varias conexiones (empleo, parentesco, etc.)

El grado de multiplicidad para un individuo se calcula obteniendo el porcentaje de lazos múltiples, con la siguiente fórmula.

$$M = \frac{Nm \times 100 \%}{N}$$

Nm = número de lazos múltiples  
N = número total en la red

En el cálculo de este indicador es necesario tener en cuenta que el número de lazos que el investigador establece depende del aspecto observado y, por lo tanto, para otro observador el número de lazos puede ser distinto.

d) Los nexos del investigador con la *network* es un aspecto que permite minimizar los efectos de la observación en la conducta lingüística de los informantes.

e) El “grado de integración” del informante a la red permite observar el grado de integración de cada informante. Si tienen muchas relaciones sociales se asimila más a las maneras prestigiosas de hablar. El grado de información se relaciona con el número de personas con que el informante tiene relaciones personales y el número de gentes de la red que no pertenece a su grupo socioeconómico.

Los trabajos de Milroy y Gumperz se centran en el análisis de la función social de las redes para el mantenimiento del dialecto (Lastra, 1992:321). Si en una situación como la descrita, los migrantes optan por usar su lengua indígena materna y no el español para comunicarse entre ellos, el uso de ésta se convierte en un símbolo de identidad de grupo y representa una “actitud de resistencia” hacia la lengua culturalmente dominante. Por otra parte, los procesos de urbanización e industrialización tienden a dispersar a los grupos formadores de

redes y aceleran el proceso de abandono de la lengua materna y los nexos tan estrechos entre ellos se van rompiendo a cambio del establecimiento de otro tipo de relaciones con personas ajenas a la red, racimos o agrupamientos y el uso de la lengua estandarizada.

“Varios estudios mencionados por Milroy muestran la asociación entre la estructura local y la adherencia a un vernáculo o a una norma no legitimada como un dialecto no estándar o un tipo de bilingüismo. Esto quiere decir que existe una relación entre la estructura de red tupida y el mantenimiento de un código a través del cual los hablantes pueden formar un grupo cohesivo capaz de resistir la presión exterior. Si la estructura se desteje, cesa de operar el mecanismo de mantenimiento de una norma no estándar”(Lastra,1992:317).

Algunas de las conclusiones a las que llega Milroy después de sus investigaciones tienen que ver con el comportamiento de hablantes adolescentes. Entre éstos se mantienen redes muy tupidas que van siendo despejadas conforme ellos se integran al trabajo u otras responsabilidades que los obligan a dispersarse. También afirma que es en los niveles socioeconómicos bajos y en poblaciones adolescentes en donde proliferan las redes densas que mantienen un habla vernácula. Por otro lado el status o norma de prestigio parece influir en el rompimiento de las redes aunque no necesariamente; al respecto es necesario profundizar más en este tipo de estudios pues en muchos casos parecen ser las circunstancias (causas ajenas a la voluntad) las que determinan que los individuos rompan los lazos que los unen a la red. En este sentido, la integración y permanencia del individuo en una red puede o no mostrar sus actitudes lingüísticas (hacia su lengua materna, habla vernácula, etc.), pues es necesario considerar además el papel que juega la estructura social al respecto.

### 2.3. La lingüística aplicada y el estudio de actitudes hacia la lengua materna

La lingüística aplicada aparece como una disciplina derivada de la lingüística a partir de la segunda mitad del siglo XX. En términos generales responde a una tendencia que ha marcado el desarrollo histórico científico de esta última, según la cual la definición de su objeto de estudio ha variado desde el análisis histórico de la lengua y sus vínculos genéticos (como fueron las propuestas de los gramáticos histórico-comparativos en el siglo XIX y sus antecedentes), hacia el análisis sincrónico de las funciones y sistemas lingüísticos (propuesta estructuralista y posestructuralista del siglo XX), resaltando, cada vez más, la idea de buscar una aplicación práctica a los preceptos teóricos que ha venido sustentando históricamente desde distintas escuelas.

La primera área de influencia de la lingüística aplicada fue la enseñanza de segundos idiomas en donde destaca las obras clásicas de Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), *The Teaching of Modern Languages* (1956), de Robert Lado *Language Teaching* (1964), de M.A.K. Halliday, Angus McIntosh y Peter Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, entre otras (citados por Malmberg:1967).

Aunque en un primer momento su definición se redujo a la aplicación de los conocimientos lingüísticos en la enseñanza de un segundo idioma, en la actualidad esta definición de lingüística aplicada ha sido ampliada hacia otros campos, haciendo posible definirla en, términos generales, como una ciencia del lenguaje que se ocupa del uso de la lengua (y no de su estructura interna), aplicando los conocimientos teóricos de la lingüística a situaciones concretas y necesidades prácticas.

Strevens anota cinco puntos claves que es necesario considerar en la definición de la lingüística aplicada como una disciplina sustentada en una base



teórica, que le proveen distintas disciplinas y no como un simple conjunto de técnicas y procedimientos (primer punto); que realiza un trabajo multidisciplinario, pues se relaciona con distintas disciplinas científicas, especialmente la antropología y la sociología (segundo punto); que tiene un campo de trabajo amplio que se redescubre constantemente y no sólo se limita a la enseñanza de idiomas (tercer punto); que requiere de una constante redefinición de sus métodos y procedimientos de trabajo, dependiendo de su ámbito de actuación (cuarto punto), y que muestra, derivado de lo anterior, un carácter dinámico que permite su adaptación al análisis de distintas situaciones (Kaplan, 1980:17-20).

La existencia de la lingüística aplicada es justificada por varios autores en dos sentidos. Por un lado su utilidad es la de interceder como mediadora entre teoría y práctica, esto es, se convierte en un puente o conexión de presupuestos teóricos multidisciplinarios y la planeación, evaluación y desarrollo de actividades prácticas (por ejemplo Palmer, 1980, analiza su mediación sobre el ámbito pedagógico). Por otro lado se destaca su utilidad como generadora o posibilitadora de un trabajo interdisciplinario (aspecto que destacan Angelis y Judd, 1987; Buckingham y Eskey, Palmer, Kaplan, Spolsky, en la compilación de Kaplan, 1980).

Por lo anterior, puedo decir que la lingüística aplicada se ha convertido en una disciplina que actualmente ofrece la posibilidad de desarrollar teórica y metodológicamente un trabajo interdisciplinario en la comprensión y atención de problemas sociales en donde el uso de la lengua (o competencia lingüística) juega un papel determinante.

A pesar de que la lingüística aplicada es una disciplina relativamente joven y de que su campo de trabajo se viene ampliando cada vez más hacia la consideración de distintos problemas sociales, puedo mencionar algunos tópicos en los cuales su trabajo es ampliamente reconocido. En primer lugar, desde luego, está la enseñanza de segundos idiomas, que ya he mencionado en párrafos

anteriores; en segundo lugar, y también dentro del ámbito educativo, la enseñanza especial, particularmente para aquellos que tienen dañado el oído o presentan trastornos del habla. En este último caso resalta la teoría de Roman Jakobson en "la determinación de las leyes generales subyacentes a la estructura de los sistemas fonéticos"(Malmberg, 1967:98).

Un tercer campo de aplicación de esta disciplina lo constituye el área de comunicación e informática en donde la existencia de laboratorios de lenguaje, el manejo de datos lingüísticos y la traducción computarizada, así como el manejo de la lengua en distintos medios de comunicación masiva, expresan la utilidad de la lingüística aplicada en esta área de trabajo altamente tecnologizada. En este campo se pueden mencionar los trabajos pioneros de William N. Locke y A. Donald Booth *Machine Translation of Languages* (1955), Locke y Erwin Reifler *Proceedings* (1958) y Vitold Belevitch *Language des Machines et Language Humain*, en 1956 (citados por Malmberg, 1967:249).

Otro campo de trabajo de relevancia de la lingüística aplicada y el que más interesa para efectos de este trabajo, es el de la planeación lingüística que nos remite al empleo de resultados e instrucciones lingüísticas en contextos socio-políticos, en donde flujos migratorios, coexistencia de distintos grupos étnicos o poblaciones refugiadas generan fenómenos de contacto entre lenguas, desplazamiento lingüístico, necesidad de implementar programas de educación bilingüe, etc. (Angelis y Judd, 1987).

Como se observa, la lingüística aplicada mantiene una percepción multidisciplinaria, que posibilita la conciliación o suma de esfuerzos desde distintas ópticas, y puede así asegurar un impacto real en la solución de problemas sociales. De especial importancia, para efectos de este trabajo, es el tema de planeación lingüística en regiones, como la de Los Altos de Chiapas, en donde la coexistencia de distintos grupos étnicos, y por lo tanto el contacto entre lenguas, es un hecho que genera problemas de distinta índole (educativos, de

marginación social, de acceso a servicios, culturales, políticos, etc.) y requiere de soluciones prácticas que pueden derivarse de la lingüística aplicada. En este contexto en donde la planeación lingüística tiende hacia la estandarización del español y el desplazamiento de las lenguas indígenas, importa destacar las actitudes lingüísticas que manifiestan los hablantes de estas últimas, pues de esto depende, en gran medida, la permanencia o desaparición de su lengua. En el caso particular que me ocupa se trata de un contexto lingüístico caracterizado por el contacto entre distintas lenguas en el cual los jóvenes indígenas tienen que optar por hablar en español o en su lengua materna dependiendo de la situación a la que se enfrenten

#### 2.4. Migración indígena y planeación lingüística

La población indígena que vive en la Ciudad de San Cristóbal, como puede concluirse de lo hasta aquí expuesto, ha llegado a ella en diversos momentos, bajo distintas circunstancias y por muy diversos motivos, situación que hace todavía más compleja la relación de los grupos y asentamientos que forman, respecto de los grupos que ya tienen un tiempo mayor de vivir aquí.

A los problemas propios que se derivan de las diversas oleadas de migración que podrían caracterizar a cualquier ciudad de nuestro país, aquí encontramos problemas propios a la existencia de diversas lenguas<sup>12</sup>, asociadas a grupos cuyos intereses son tan diversos como sus preocupaciones religiosas, laborales y las propias de las características del conjunto de tradiciones y

---

Del total de la población de 5 años y más que habita en el estado de Chiapas, el 26.3% habla alguna lengua indígena, y de esta población hablante de alguna lengua indígena el 32% es monolingüe. la región Altos se concentra uno de los porcentajes más altos de concentración de población hablante de alguna lengua indígena, el 32.7%. En todo el estado de Chiapas, las lenguas que concentran a un mayor número de hablantes son: el tzeltal (21.6%), el tzotzil (18.9%), el chol (10.3%), el zoque (4.1%) y el tojolabal (3.5%). Agenda Estadística Chiapas 1992, INEGI.

costumbres que han traído consigo en el momento en que han efectuado su inmigración a la ciudad.

Del total de habitantes de 5 años de edad y más de la ciudad que registra el Censo de 1990, aproximadamente el 30% (25,093) son hablantes de una lengua indígena. De éstos, 4,396 (el 18%) son hablantes de tzeltal y 13,661 (el 54%) de tzotzil, el resto habla alguna otra lengua indígena (chol, mame, kanjobal, tojolabal, zoque u otra). El mismo Censo registra 5,100 personas que viven en San Cristóbal, hablantes de lengua indígena que no hablan español<sup>13</sup>.

Los diversos procesos de "integración" se han caracterizado, en las últimas tres décadas, por una creciente preocupación gubernamental por dar una atención específica a los indígenas en sus comunidades de origen y en especial a los procesos educativos institucionales, bajo los cuales se pretenden generar condiciones de integración de la población indígena, tanto al mercado de trabajo como al de productos y, sobre todo, a los procesos socio-culturales más amplios de la región, del estado de Chiapas y del país.

En el caso de aquellos que ya tienen su asiento en la Ciudad se ha procurado la generación de fuentes propias de ocupación como las orientadas a la producción de artesanías dirigidas al turismo<sup>14</sup>, pero aún siguen imperando y dominando las viejas formas de "integración", caracterizadas por el destino de la mano de obra indígena a los trabajos o a las tareas que tradicionalmente venían

---

<sup>3</sup>- La distribución por sexos de la población hablante de lengua indígena que habita en la ciudad de San Cristóbal es similar (12,052 hombres, frente a 13,041 mujeres). Analizando este dato para cada una de las lenguas consideradas se observa una proporción similar. Para el tzeltal son 2,133 hombres frente 2,263 mujeres y para el tzotzil son 7,662 hombres, frente a 5,999 mujeres. No obstante, de la población monolingüe de habla indígena que habita en la ciudad, más del 70% son mujeres (3,673 mujeres frente a 1,427 hombres monolingües). Agenda Estadística Chiapas 1992, INEGI.

<sup>4</sup>- La formación de asociaciones de productores de artesanías en cooperativas de producción fué una de las tendencias predominantes, impulsadas por los programas oficiales de desarrollo, desde la década de los setenta hasta principios de los ochenta. En la última fase de la década de los ochenta y principios de la actual, la pretensión del gobierno federal fue la de orientar la producción artesanal directamente a mercados específicos bajo la modalidad de "casa de las artesanías", pero los grupos cuya producción no fue la suficiente o no reunió las normas de calidad establecidas por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, quedaron fuera del circuito y buscaron su propio mercado en la Ciudad de San Cristóbal, abasteciendo a los intermediarios locales o malbaratando sus productos al venderlos al menudeo al turismo que visita la Ciudad.

desempeñando desde el proceso de conquista: mozos en algunas casas, cargadores en el mercado, estibadores, trabajadores domésticos, lavanderas, cocineras etc. y más recientemente ocupando los puestos de meseros, limpia botas, vendedores ambulantes o distribuidores de periódicos locales.

La escuela ha cumplido un papel importante en el proceso de integración de los grupos indígenas al proyecto nacional de desarrollo. En este sentido la lengua ha sido uno de los mayores obstáculos para alcanzar los logros y metas propuestos en los programas de desarrollo a distintos niveles, pues los planteamientos no han podido alcanzar, en la realidad, las metas propuestas. Las medidas de planeación lingüística impulsadas en nuestro país han sido variadas, e incluso contradictorias, a lo largo de la historia.

Desde que en 1550 Carlos V ordenó que se enseñara el español a los indígenas conquistados en el territorio de la Nueva España y Felipe II, posteriormente, ordenó que se les enseñara y educara en su lengua, esta vieja disputa ha estado presente en los planes y programas de desarrollo. Durante el presente siglo destacan las propuestas de Francisco Belmar, fundador de la Sociedad Indianista Mexicana, durante el gobierno de Porfirio Díaz, buscando el reconocimiento de la diversidad lingüística en México; postura que contrastó con la de Justo Sierra, secretario de educación de esa época, quien consideró al multilingüismo como un obstáculo para el progreso.. “De 1911 a 1930 se empleó el método directo para la castellanización y se prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas”(Lastra,1992:99).

Durante el cardenismo esta política lingüística sufrió un giro y se promovió la utilización de la lengua indígena para la alfabetización alcanzando logros significativos en la integración del indígena al proyecto nacional. Pero el cambio de gobierno impidió la continuidad de esta política.

Para 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista y, desde entonces, de él han emanado las disposiciones acerca de la educación del indígena y del papel

que juega el uso de la lengua materna indígena en la enseñanza e integración a la sociedad nacional. Parece haber un acuerdo de que es necesario implementar un proyecto de educación bilingüe para los niños indígenas que parta del reconocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales de las comunidades, no obstante los resultados no son muy alentadores. “Todo lingüista que ha estudiado de cerca la educación en alguna comunidad indígena llega a la conclusión de que la educación bilingüe y bicultural es un mito, que es sólo bilingüe y bicultural en la medida en que los niños que hablan una lengua indígena aprenden español en la escuela y entran en contacto con otra cultura diferente de la suya”(Lastra, 1992:100).

Lastra llama la atención acerca de que, a pesar de las muchas lenguas indígenas que se hablan en nuestro país, es evidente el hecho de que una gran cantidad de ellas han desaparecido ya. Para el caso de las lenguas indígenas dominantes en la región de este estudio, esta autora las clasifica, de acuerdo a lo postulado por Ferguson, como “lenguas menores” que van de 200,000 a 500,000 hablantes, el tzeltal y de 100,000 a 200,000 hablantes, el tzotzil. Según los datos censales de 1980 que retoma esta autora los hablantes de tzeltal, que ubica en la zona central de Chiapas ascienden a un total de 215,145. Mientras que los hablantes de tzotzil, que también son ubicados en la zona central de este estado, y algunos municipios del Norte, ascienden a 133,389<sup>15</sup> (Lastra, 1992:94).

En este contexto de contacto lingüístico (entre el español y las lenguas indígenas dominantes en la región Altos de Chiapas) la vida en la ciudad, y particularmente la escuela y el aula, obliga al uso del español y el desplazamiento de las lenguas indígenas se vuelve inminente. Los jóvenes ingresan a grupos en los cuales no siempre encuentran compañeros provenientes de su misma comunidad y la comunicación entre los estudiantes se realiza entonces en la

---

a pesar de llamar a esta zona como “Central”, esta clasificación considera municipios que se ubican en la zona Altos y Selva de Chiapas (según la regionalización oficial que maneja el INEGI). El tzeltal en: Chilón, Oxchuc, Tenejapa, Yajalón, Ocosingo y Sitalá. El tzotzil en: Chamula, Chenalhó, Zinacantán, Chalchihuitán y Larrainzar, además de los municipios norteños de Simojovel y El Bosque.

lengua común para todos, el español. El uso de su lengua materna se restringe a aquellos momentos en que regresan a sus hogares y comunidades o a aquellos espacios de intercambio de experiencias que puedan tener con otros hablantes de la misma lengua.

Ante la propuesta propia de integración educativa, los indígenas que no reciben atención de los organismos gubernamentales, por encontrarse fuera del ámbito comunitario al que se ha destinado gran parte del presupuesto estatal, se ven constreñidos a buscar alternativas educativas financiadas por ellos mismos. Es así que han encontrado en las escuelas de atención de la población marginal, una posibilidad para acceder a cierto tipo de trabajos, que les permitan regresar (en el caso de aquellos que no han sido expulsados) a sus comunidades con cierto nivel de prestigio (status) diferente del que tenían al salir de sus comunidades y el cual han encontrado en tareas como las de promoción de la educación bilingüe (algunos de ellos consiguen incluso plazas de profesores bilingües), la promoción de la salud, etc. en sus comunidades u otras de la región o de la entidad.

En estos casos el conocimiento de una lengua indígena es el requisito más importante para acceder a este espacio laboral, incluso sobre el nivel educativo y los indicadores propios de su rendimiento escolar.

Para diversos grupos de población indígena, esto constituye una alternativa, al menos teórica, para dejar de realizar el tipo de trabajos que actualmente realizan y enfrentar el desarrollo de su propia vida y el de sus familias en otras condiciones, aunque muchos de ellos no lo logren. El abandono de su lengua materna aparece como un requisito para lograr incorporarse a este nuevo espacio urbano que les ofrece nuevas experiencias y expectativas, no obstante este mismo espacio parece orillarlos a encontrar una mejor condición laboral sólo a partir del uso de su lengua para la castellanización de otros.

## 2.5. Estudio de actitudes lingüísticas en jóvenes indígenas migrantes

A partir de lo expuesto en páginas anteriores me he planteado un trabajo de investigación que parte del reconocimiento de los distintos elementos que conforman la vida de los jóvenes migrantes indígenas que llegan a la ciudad de San Cristóbal en busca de opciones educativas y laborales. Cuatro son los elementos que caracterizan a esta población:

a) Están atravesando por una etapa de su vida, denominada adolescencia, en la cual están conformando su identidad como sujetos pertenecientes a un grupo social y están definiendo gran parte de sus juicios valorativos respecto a los demás, y a los distintos elementos que integran su vida (entre ellos, hacia su lengua indígena materna);

b) Son migrantes y han pasado de un contexto indígena-rural a uno urbano, teniendo que incorporarse a los procesos propios de la ciudad (entre ellos, el escolar);

c) El uso de su lengua materna (tzotzil y/o tzeltal) está siendo desplazado por ellos mismos al incorporarse a este nuevo ambiente en donde el español aparece como la lengua dominante.

d) La incorporación a la escuela representa la posibilidad de poder subsistir en este nuevo contexto, pero una vez inmersos en un proceso de educación escolarizada (distinto al que están acostumbrados), estos jóvenes enfrentan una serie de sentimientos contradictorios, entre los valores que dominaban su vida en la comunidad, lo que es ahora su vida en la ciudad y las expectativas que mantienen respecto a su futuro.

De entre estos sentimientos contradictorios me interesa, para efectos de este trabajo, el análisis de las actitudes que los jóvenes indígenas migrantes manifiestan hacia su lengua indígena materna, considerando que están expuestos



a una política de planeación lingüística tendiente a generalizar el uso del español, siendo ellos, además, los sujetos más propicios para ponerla en práctica (por su posibilidad real de acceder a las comunidades y comunicarse con sus habitantes, hablantes de lengua indígena).

Estas actitudes pueden expresarse a lo largo de un *continuum* marcado por el extremo de aceptación e identidad o de rechazo y abandono de su lengua indígena materna. En el primer caso los jóvenes estarán dispuestos a reforzar el uso de su lengua materna como manera de identificación y reconocimiento de pertenencia a un grupo social (un grupo étnico). En el segundo caso estos jóvenes estarán dispuestos a olvidar sus orígenes étnicos culturales y a tratar de integrarse a un modelo distinto de sociedad que les asegura, desde su perspectiva, el ascenso en la escala social (prestigio o status).

No obstante, la política lingüística implementada en la región (derivada de un modelo lingüístico nacional) que busca la implantación del español, hace que las opciones de desarrollo profesional que estos jóvenes puedan tener al terminar sus estudios de secundaria se limiten a aquellos espacios proporcionados por los programas oficiales de educación dirigidos hacia las comunidades indígenas. En este proceso, el conocimiento y uso de una lengua indígena es condición indispensable para obtener un trabajo de prestigio social, convirtiendo a estos jóvenes en voceros del abandono de la lengua indígena en las mismas comunidades; a pesar de que es el conocimiento y uso de ésta, la única alternativa real de ascenso social entre ellos.

De la región Altos del estado de Chiapas, este estudio se centra en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, pues ésta aparece como el espacio más conflictivo de interrelación lingüística con un marcado dominio del español, que coexiste con una gran variedad de lenguas indígenas, de entre las que sobresalen el tzotzil y el tzeltal.

En un contexto multilingüe con dominio del español frente al desplazamiento de las demás lenguas, el joven que proviene de una comunidad indígena tiene que abandonar su lengua materna para incorporarse a él. Pero sus expectativas de vida futura y de integración a este contexto dependen, precisamente, del conocimiento y uso de una lengua indígena.

Se trata, en resumen, de conocer qué actitudes manifiestan estos jóvenes hacia su lengua indígena materna durante este proceso de educación escolarizada y de preparación para su vida futura, fuera de su comunidad de origen.

Los presupuestos que guían la investigación propuesta se listan a continuación y pueden derivarse del diagrama que aparece en la página 73, en el cual se resumen los planteamientos que se han venido anotando a lo largo de este capítulo, mismos que constituyen el marco teórico-metodológico para la investigación que se refiere en los siguientes capítulos de este trabajo.

1. La región Altos del estado de Chiapas ha estado sometida a lo largo de la historia a un conjunto de medidas, que a veces se muestran como contradictorias, que han asignado a la escuela un papel básico en la búsqueda de la generalización del español. Una vez terminada la educación primaria (bajo el modelo bilingüe-bicultural), los jóvenes que viven en los municipios indígenas y buscan nuevas posibilidades de educación, tienen que dirigirse a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (cabecera regional) en donde se concentra la prestación de este servicio.

En algunos casos en los que estos jóvenes encuentran escuelas atractivas del nivel medio básico en sus propios municipios este proceso de salida de la comunidad se posterga por algunos años más.

**SOCIOLOGÍA**      **LINGÜÍSTICA**

¿cómo se integran?

- a) análisis lingüístico más contexto social
- b) metodología sociológica mas teoría lingüística
- c) recuperación de las experiencias de ambas

- DIALECTOLOGÍA (heterogeneidad de los datos)
- LINGÜÍSTICA HISTÓRICA (cambio lingüístico)
- ESTUDIOS DE BI Y MULTILINGÜISMO (contexto del uso de la lengua)

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Reflexión acerca del papel de la educación en la sociedad

**BOURDIEU-PASSERON (Francia)**  
 -La escuela refuerza las desigualdades sociales a través del ejercicio de la violencia simbólica.  
 -Habitus: sistema organizado de prácticas y representaciones.

**BOWLES-GINTES (USA)**  
 -correspondencia entre escuela (especialización educativa) y mercado de trabajo (división del trabajo)

**WILLIS (Inglaterra)**  
 -Consideración de distintos actores e intereses en la escuela

**GIROUX (USA)**  
 -La escuela como espacio de conflicto

**SOCIOLINGÜÍSTICA**

-Explicación de la variación y el cambio lingüísticos considerando aspectos sociales  
 -Nuevas propuestas de explicación de la relación lengua-sociedad

GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL	TEORÍA DEL CÓDIGO	TEORÍA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	TEORÍA DE LA ACTUACIÓN
----------------------------	-------------------	---------------------------------------	------------------------

**ESTUDIOS**

**DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS**  
 análisis del uso de lengua en base a:  
 1. comportamientos afectivos (sentimientos hacia la lengua materna)  
 2. conductas explícitas (condicionamiento del contexto)  
 3. conciencia lingüística (toma consciente de decisión sobre el uso de la lengua)

ESTADÍSTICA VERTICAL

**EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN**  
 ENSEÑANZA DEL LENGUAJE (habla, lectura y escritura de la lengua oficial)  
 ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN  
 EDUCACIÓN BILINGÜE

SOLIDARIDAD / ESTATUS SOCIAL

<b>LABOV</b> Propuesta metodológica a) recolección de datos suficientes b) reconocimiento del vernáculo	<b>BERNSTEIN</b> Relación entre el uso de códigos sociolingüísticos y rendimiento escolar.	<b>MILROY</b> Establecimiento de Networks AS -densidad PEC -agrupamientos TOS -multiplicidad PARA -nexos del investigador ANALIZAR -integración	<b>RESISTENCIA</b> (permanencia en la red) vs. <b>DISPERSIÓN</b> (separación de la red)
--	---	---	---

**LINGÜÍSTICA APLICADA**

Estudio del uso real de la lengua

- PRESUPUESTOS:**  
 A) Considera bases teóricas de distintas disciplinas.  
 B) Se basa en un trabajo multidisciplinario.  
 C) Presenta un amplio campo de trabajo por descubrir.  
 D) Constante reflexión de métodos y procedimientos de trabajo.  
 E) Carácter dinámico para el análisis de distintas situaciones

**TEMAS**

- ENSEÑANZA DE SEGUNDOS IDIOMAS
- ENSEÑANZA ESPECIAL
- COMUNICACIÓN E INFORMÁTICA
- PLANEACIÓN LINGÜÍSTICA

**CONTEXTO REGIONAL ALTOS DE CHIAPAS**

**INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA O INTERPRETATIVA PARA RECONOCER EL HABITUS (PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES INDÍGENAS QUE ESTUDIAN EN LA CIUDAD).**

**SELECCIÓN DE CASOS Y DATOS PARA LA INVESTIGACIÓN**

2. Los jóvenes indígenas migrantes que llegan a la ciudad a estudiar (en el nivel medio básico o medio superior) establecen un sistema organizado de prácticas y representaciones (habitus) en el cual el abandono de su lengua materna aparece como una condición necesaria de integración a un nuevo modelo de vida que les parece más atractivo.

3. La escuela, a través del ejercicio de la violencia simbólica, limita las expectativas de realización de estos jóvenes en la ciudad y refuerza las desigualdades sociales, preparándolos para integrarse, a corto plazo, a nuevos procesos educativos y/o laborales considerados como “propios” para indígenas. Reflejo de ello es la posibilidad real de ingresar sólo a ciertas escuelas y de conseguir sólo un cierto tipo de trabajo, preferentemente aquel que está vinculado a los programas de castellanización en las comunidades indígenas.

4. En la escuela, los intereses de los jóvenes indígenas migrantes se enfrentan a los de los demás actores (otros alumnos, maestros, autoridades, etc.), teniendo que definir un modo de actuación que les permita salir adelante (aprobar los cursos). Este modo de actuar se va definiendo en base a las relaciones que establecen entre alumnos-alumnos y alumnos-maestros.

5. Fuera de la escuela los jóvenes indígenas recién llegados a la ciudad conforman y mantienen redes de comunicación caracterizadas por un fuerte sentimiento de solidaridad y resistencia al abandono de su lengua materna, que tiende a debilitarse conforme los jóvenes logran establecer relaciones con personas ajenas a ellas e integrarse a procesos propios de la vida urbana (básicamente el trabajo remunerado) que les aseguran un estatus social superior.

Este proceso parece ser más rápido para los hombres y más lento para las mujeres, pues ellos logran integrarse a procesos laborales, propiamente urbanos, con mayor facilidad que ellas.

6. En este proceso de dispersión de las redes establecidas originalmente entre ellos, el dominio en el uso del español es evidente, sin embargo se genera

un proceso de reconsideración acerca del uso de la lengua indígena materna, la cual es vista como un instrumento que les servirá para alcanzar sus objetivos de superación personal en la ciudad, aunque esto implique el retorno temporal a sus comunidades.

### Capítulo 3. Escuelas para indígenas en la ciudad

En este capítulo expongo los resultados obtenidos en mi acercamiento a las escuelas de la localidad en que estudian los jóvenes indígenas que salen de los municipios de la región Altos. A partir de las observaciones realizadas en el salón de clases, de las pláticas y entrevistas concertadas con alumnos, autoridades y maestros, así como de la revisión de algunos datos en los archivos escolares e indicadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP), he podido establecer algunas de las situaciones que viven los jóvenes cotidianamente<sup>16</sup>. Estas situaciones no pueden separarse de la dimensión social en la cual se encuentran inmersas las escuelas seleccionadas, pues en ellas se reproducen las relaciones sociales que los jóvenes viven en el exterior.

Partir de este contexto para establecer puntos y temas de conversación con los jóvenes, me permitió conocer acerca de su vida, sus aspiraciones, motivaciones para estudiar, expectativas, etc. y, a partir de ello, reflexionar sobre las actitudes que mantienen hacia su lengua materna. También me fue posible reconocer la percepción que los maestros de estas escuelas tienen respecto a sus alumnos y cómo a partir de ella orientan un proceso instruccional tendiente a elevar el éxito académico, vía la disminución de la exigencia en el rendimiento escolar.

La técnica de investigación que guió el desarrollo de esta parte del trabajo fue la observación, considerada como un mecanismo de indagación "como forma sistemática y apropiada de abordar la investigación de procesos, acontecimientos y aspectos de la educación... (a partir de que)... el investigador tome una serie de

---

<sup>6</sup> - Este trabajo de tipo etnográfico fue iniciado en la Secundaria Federal para Trabajadores en el ciclo escolar 94-95, como parte de los trabajos propios del curso de Paradigmas Actuales de la Enseñanza, impartido por la Mtra. Patricia Aristi, en la MEE del ITESM. Durante el ciclo escolar 1995/96 fue profundizado, ampliando, además, el ámbito de estudio hacia las secundarias Morelos y EST 66.

decisiones sistemáticas respecto de a quién, qué, cuándo y dónde observar, además de responder a la pregunta de cómo hacerlo” (Evertson y Green, 1989:371<sup>17</sup>). A partir de la observación de lo que sucede en el aula cada día, fue posible replantear el proceso de investigación y la búsqueda de nuevos datos que debieron incorporarse a fin de profundizar el análisis de los elementos que permitieron interpretar la actuación de los involucrados en el proceso educativo local considerado en este trabajo.

### 3.1. Contexto educativo al que acceden los jóvenes indígenas en la ciudad

El nivel de educación medio básico (secundaria) es ofrecido en la región Altos de Chiapas, por 40 escuelas, distribuidas en 14 de los 16 municipios que la conforman<sup>18</sup>. Es necesario mencionar que la concentración educativa a nivel de secundaria es muy notoria en el municipio de San Cristóbal, respecto a los municipios restantes de la región Altos del estado. En términos generales en este municipio (y específicamente en su cabecera, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas), se concentra el 33% de las escuelas secundarias de la región (ver cuadro 3 en la página 83).

Para 1990 se registraron en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas 13 secundarias. A estas hay que agregar ahora una secundaria particular que comenzó labores en 1994. Excluyendo las escuelas particulares, a las que tienen escasas opciones de ingresar los indígenas migrantes, se ubican en la ciudad 11 escuelas de tipo oficial.

En términos generales, el sistema educativo de nivel medio básico oficial en la ciudad está conformado por las siguientes:

---

También Bertely y Corestein (1989) mencionan la necesidad de considerar a la investigación como proceso de indagación, sobre todo si pretendemos abordar el estudio de la Dimensión Curricular. Los municipios de Chalchihután y Mitontic no ofrecen este servicio educativo.

a) del sistema federal

- la secundaria federal para trabajadores (turno vespertino),
- la secundaria federal (turno matutino),
- tres secundarias técnicas (diurnas) no.1, no.66 y no.80.

b) del sistema estatal

- la secundaria estatal (matutina y vespertina),
- la secundaria José Ma. Morelos (que aún se denomina "indígena" y es de turno vespertino),
- cuatro telesecundarias.

Para el caso de los alumnos y de los maestros sucede un fenómeno de concentración mayor, puesto que, según los indicadores educativos de la SEP, en San Cristóbal de Las Casas se concentra el 67% de los maestros de la región y se atiende al 66% de los alumnos (ver cuadros 4 y 5 en las páginas 85 y 86 respectivamente). Esta mayor concentración se explica, en parte, porque en los municipios indígenas se ha privilegiado la opción de telesecundaria que funciona con un número reducido de maestros y atiende a un número también reducido de alumnos. En los Altos el 55% de las escuelas secundarias son de tipo telesecundaria y concentran tan solo al 12% de los maestros, atendiendo al 11% de la población estudiantil que acude a este nivel educativo en la región (ver cuadro 6 en la página 87).

La telesecundaria ha sido percibida por la política educativa como una posibilidad de atender a zonas marginales, alejadas de las ciudades, haciendo uso de los medios de comunicación (televisión fundamentalmente), bajo la asesoría personalizada de un número limitado de maestros. De esta forma con escasos recursos se promueve la oferta de este nivel educativo en zonas alejadas. El problema básico que ha enfrentado esta opción educativa se centra en el uso y



funcionamiento que pueden tener los equipos de comunicación y los contenidos que se transmiten a través de éstos, así como en las posibilidades de contar con los maestros preparados para coordinar y atender las posibles complicaciones que pueda tener la prestación de un servicio educativo de esta naturaleza.

De alguna manera se ha establecido un proceso de ingreso selectivo a las escuelas secundarias de la ciudad de San Cristóbal. Sólo en algunas de ellas tienen cabida los migrantes indígenas y reciben un trato "especial" que les permite aprobar los cursos. Aunque no está establecido formalmente, los maestros manejan una especie de modelo educativo compensatorio.

Las tres secundarias que concentran el mayor número de alumnos provenientes de un contexto indígena y de escuelas primarias que funcionan en las comunidades bajo la modalidad de educación bilingüe son: la Secundaria Federal para Trabajadores (turno vespertino); la Secundaria Morelos (también de turno vespertino y la cual se abrió originalmente, en los años 60, como "Secundaria Indígena") y la recién reubicada Secundaria Técnica no.66. Esta última, por ubicarse en la zona en donde se han instalado las colonias de expulsados indígenas, concentra un gran número de alumnos provenientes de un contexto indígena-rural.

Para las secundarias de trabajadores y Morelos, el porcentaje de población indígena migrante que conserva nexos familiares en la comunidad (ésto es que vienen a estudiar solos a la ciudad) es del 60%, según fue establecido en muestreos realizados en distintos grupos, seleccionados al azar. Para el caso de la EST 66 este porcentaje es mucho menor, puesto que a ella acuden jóvenes que viven en la ciudad con su familia, pues han sido expulsados de su comunidad o la han abandonado por diversos. Para el ciclo escolar 1995/96 sólo 30 alumnos se encontraban en la situación de vivir en la ciudad solos y regresar eventualmente a sus comunidades, de un total aproximado de 600 alumnos. No obstante el 70% de

la población que actualmente asiste a esta secundaria es de origen indígena y vive con sus familias en la ciudad<sup>19</sup>.

Estas tres escuelas se localizan al norte de la ciudad, entre la zona del mercado y el Barrio de Tlaxcala (ver plano de ubicación de estas escuelas que aparece en la página 84).

La secundaria para trabajadores surge en la década de los 70, y funciona desde ese entonces en su propio edificio, aunque compartiéndolo con la Escuela Secundaria Federal que ocupa las mismas instalaciones durante el horario matutino. La escuela secundaria federal para trabajadores funcionó con este membrete hasta el año de 1994, en el que se autorizó el nombre "Sentimientos de la Nación", a petición de los docentes de la misma que enviaron un oficio haciendo la solicitud al respecto.

Aproximadamente a medio kilómetro de esta secundaria se ubica la Secundaria "José Ma. Morelos" (estatal), conocida como 'Morelos', ésta última pertenece al sistema educativo estatal y surgió en los 60 como "Secundaria Indígena" realizando sus labores en un viejo edificio que rentaban en el centro de la ciudad. Es hasta principios de los 80 que cuenta con edificio propio y con instalaciones adecuadas para su funcionamiento.

Existe, entre ambas escuelas, una especie de 'rivalidad' ya que esta última se considera como de menor nivel social (en términos de prestigio o estatus), respecto a la Secundaria para trabajadores. Un porcentaje del 60%<sup>20</sup> de los alumnos que ingresan a la Secundaria para trabajadores en el segundo año de los estudios proviene de la secundaria Morelos. Algunos alumnos opinan que es mejor la Secundaria para trabajadores porque el horario es más cómodo, pues

- 
- en este caso la Trabajadora social de la escuela y una maestra hicieron la revisión de los archivos escolares y me proporcionaron los datos de estos alumnos.
  - cifra constatada en la revisión de archivos escolares. El encargado de los expedientes de tercer año confirmó con sus propias palabras este supuesto de que "la Morelos es de indígenas, la de trabajadores no", aunque la composición poblacional de ambas escuelas es similar.

entran a las 4:45 y salen a las 9:35 p.m., mientras que en la Morelos entran a las 4:00 p.m. y salen hasta las 10:00 p.m.

La Secundaria Técnica (EST) 66 fue reubicada después de varios años de funcionamiento y cuenta con instalaciones propias. Cubre el plan de estudios de las secundarias federales técnicas y funciona en horario matutino, motivo por el cual la mayoría de sus alumnos no trabaja en forma remunerada.

En las tres secundarias los alumnos cursan de 9 a 11 materias durante cada año escolar (que varían según el año escolar), distribuidos en un promedio de 30 horas semanales. Para la secundaria de trabajadores las horas semanales escolarizadas disminuyen a 25, mientras que para la EST 66 aumentan hasta 35.

En todos los casos, español y matemáticas son las materias más importantes a nivel de la integración curricular pues ocupan un mayor de tiempo de impartición respecto a las demás, 5 horas a la semana (una diaria)<sup>21</sup>. Las demás materias se imparten en un promedio de 3 horas semanales; excepto los talleres que ofrece la EST 66 que, por funcionar con un plan de estudios de tipo técnico, tienen un tiempo de impartición mayor.

A nivel de los programas implementados por estas escuelas, encuentro una diferencia que considero muy importante. La escuela secundaria federal para trabajadores es la única que no ofrece los llamados talleres (cuyo propósito es el desarrollo de habilidades y la capacitación -aunque a un nivel muy reducido- en una técnica, arte u oficio: electricidad, mecánica, cocina, corte y confección, etc.). Parece contradictorio el hecho de que la población que tiene una mayor necesidad de desarrollar un trabajo inmediato, sea la que está privada de estos cursos de capacitación. La explicación de esta situación está basada en el supuesto de que el programa de una escuela para trabajadores debe contener un mayor número de materias teóricas que prácticas, puesto que la práctica ya la tiene el trabajador.

---

- todos los alumnos entrevistados, sin excepción, coincidieron en que estas eran las materias "mas duras". De igual manera los maestros con los que hablamos coincidieron en que eran las más difíciles de entender para los alumnos. En ninguno de los casos se cuestionó la forma de enseñanza.

Esta conformación del plan de estudios que se ofrece a nivel nacional en este tipo de escuelas, “para trabajadores” implica que el número de cursos y horas destinadas para que los contenidos de éstas se cubran se ha disminuido.

Además de que los llamados talleres que exige el plan de estudios a nivel de la secundaria federal, han sido eliminados del curriculum de las secundarias “para trabajadores”, en el caso particular de la escuela que nos ocupa, los maestros han llegado a un acuerdo interno de reducir el tiempo de impartición de cada materia a 45´ cada sesión. Esto quiere decir que, por ejemplo, la materia de matemáticas se imparte 4:15´ a la semana (en lugar de las 5 horas estipuladas), y que para aquellas materias cuya impartición es tres veces a la semana, el tiempo real se reduce a 135´ (2 horas con 15 minutos).

La justificación de esta reducción está dada, según los maestros, por la condición socioeconómica de los alumnos, para quienes su tiempo disponible es muy reducido y, por lo mismo, sus niveles de inasistencia son muy altos.

En las tres escuelas en general la materia que presenta las calificaciones más bajas es la de matemáticas, cuyo promedio fluctúa entre 6.5 y 7.5 <sup>22</sup>. En el caso de Español las calificaciones son más altas pues es un curso que “*se presta más fácilmente a la realización de trabajos y tareas que forman parte de la calificación*”, según afirman los maestros de esta materia.

No obstante el aprovechamiento escolar de los alumnos de las secundarias de trabajadores y Morelos, es alto. Por ejemplo, en los grupos de tercer grado de la secundaria para trabajadores el promedio de calificaciones más bajo a nivel grupal era, durante el período escolar 94-95, de 8.5.

---

-En la secundaria para trabajadores constaté las gráficas de promedios bimestrales, pero en todos los casos, los maestros entrevistados comentaron que el promedio de calificación para esta materia es similar (alrededor de 7) y que siempre es más bajo que el de las demás materias.

CUADRO 3

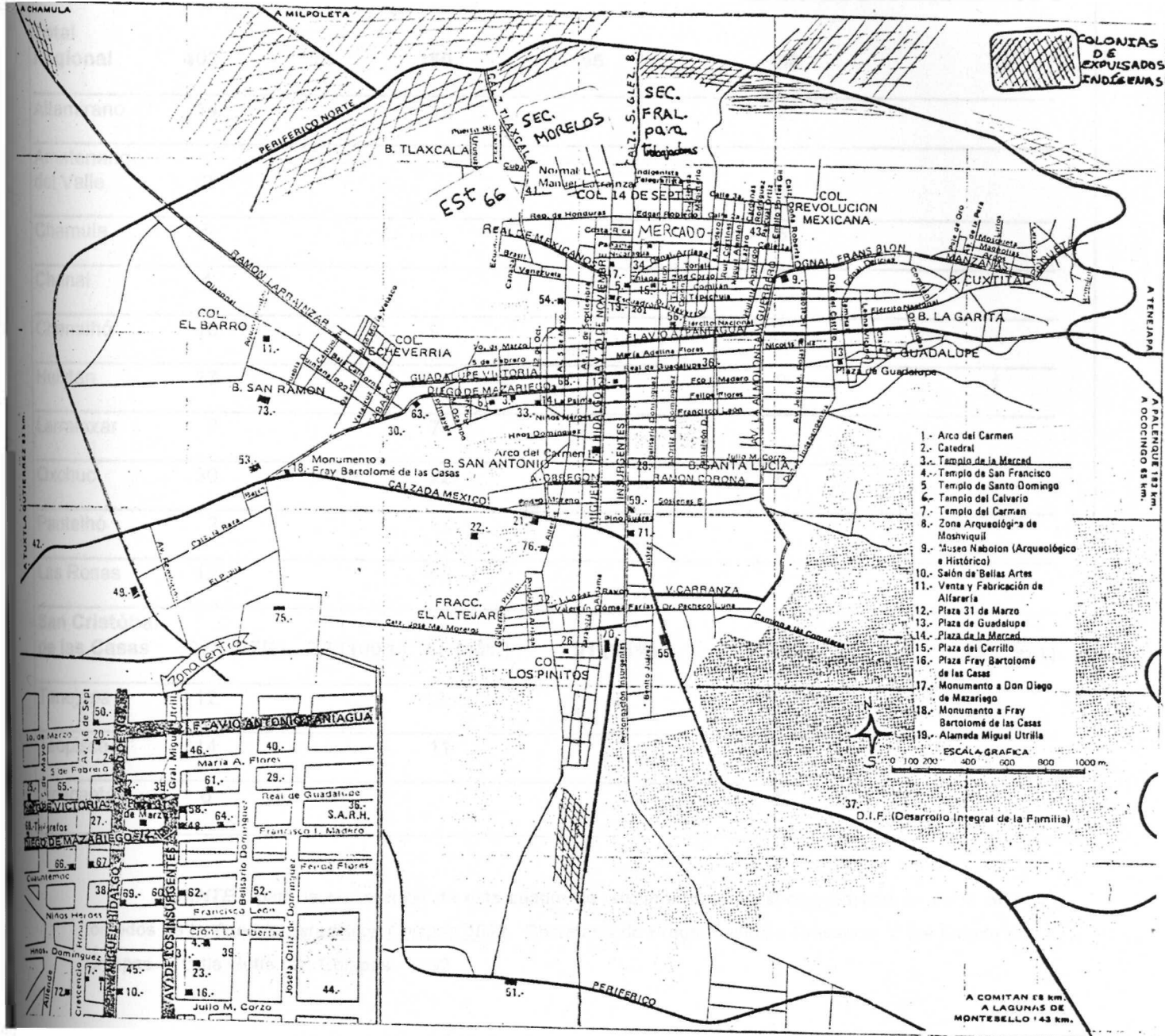
**ESCUELAS DE NIVEL SECUNDARIA UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL GENERAL	TÉCNICA	ESTATAL GENERAL	TELESECUNDARIA	PARTICULAR
<b>Total Regional</b>	<b>40</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>3</b>
Altamirano	2		1		1	
Amatenango del Valle	1				1	
Chamula	2				2	
Chanal	1			1		
Chenalhó	2		1		1	
Huixtán	5				4	1
Larrainzar	1		1			
Oxchuc	4		1		3	
Pantelhó	1				1	
Las Rosas	1		1			
<b>San Cristóbal de las Casas</b>	<b>13 (33%)</b>	<b>2 (100%)</b>	<b>3 (30%)</b>	<b>2 (67%)</b>	<b>4 (18%)</b>	<b>2* (67%)</b>
Tenejapa	1		1			
Teopisca	3		1		2	
Zinacantán	3				3	

(\*) En 1994 se abrió la secundaria (y preparatoria) Guadalupe Ruiz de Narvéez en la ciudad de San Cristóbal, con lo que su oferta educativa privada en este nivel ha aumentado.

**FUENTE.** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

**PLANO DE UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS QUE ATIENDEN POBLACIÓN PROVENIENTE DE MUNICIPIOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS, 1996.**



CUADRO 4

**MAESTROS DE NIVEL SECUNDARIA QUE LABORAN EN LAS ESCUELAS  
UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL GENERAL	TÉCNICA	ESTATAL GENERAL	TELESECUNDARIA	PARTICULAR
<b>Total Regional</b>	<b>402</b>	<b>78</b>	<b>150</b>	<b>95</b>	<b>50</b>	<b>29</b>
Altamirano	14		12		2	
Amatenango del Valle	2				2	
Chamula	5				5	
Chanal	4			4		
Chenalhó	10		9		1	
Huixtán	13				9	4
Larrainzar	7		7			
Oxchuc	30		22		8	
Pantelhó	2				2	
Las Rosas	12		12			
<b>San Cristóbal de las Casas</b>	<b>271 (67%)</b>	<b>78 (100%)</b>	<b>65 (43%)</b>	<b>91 (96%)</b>	<b>12 (24%)</b>	<b>25* (86%)</b>
Tenejapa	12		12			
Teopisca	14		11		3	
Zinacantán	6				6	

**FUENTE.** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

CUADRO 5

**ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA ATENDIDOS EN LAS ESCUELAS UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL		ESTATAL		PARTICULAR
		GENERAL	TÉCNICA	GENERAL	TELESECUNDARIA	
<b>Total Regional</b>	<b>6,495</b>	<b>1,403</b>	<b>3,208</b>	<b>889</b>	<b>705</b>	<b>290</b>
Altamirano	240		205		35	
Amatenango del Valle	21				21	
Chamula	43				43	
Chanal	95			95		
Chenalhó	183		165		18	
Huixtán	140				95	45
Larrainzar	64		64			
Oxchuc	663		555		108	
Pantelhó	55				55	
Las Rosas	213		213			
<b>San Cristóbal de las Casas</b>	<b>4,292 (66%)</b>	<b>1,403 (100%)</b>	<b>1,647 (51%)</b>	<b>794 (89%)</b>	<b>203 (29%)</b>	<b>245 (85%)</b>
Tenejapa	165		165			
Teopisca	245		194		51	
Zinacantán	76				76	

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.



CUADRO 6

**PORCENTAJES DE ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL SECUNDARIA EN LA REGIÓN  
ALTOS DE CHIAPAS, POR SISTEMA EDUCATIVO Y TIPO DE ESCUELA**

**(FIN DE CURSOS 1990/91)**

SISTEMA / TIPO DE EDUCATIVO / ESCUELA	ESCUELAS	MAESTROS	ALUMNOS
<b>TOTAL</b>	100.0	100.0	100.0
<b>FEDERAL</b>	<b>(30.0)</b>	<b>(56.7)</b>	<b>(71.0)</b>
general	5.0	19.4	21.6
técnica	25.0	37.3	49.4
<b>ESTATAL</b>	<b>(62.5)</b>	<b>(36.0)</b>	<b>(24.6)</b>
general	7.5	23.6	13.7
telesecundaria	55.0	12.4	10.9
<b>PARTICULAR</b>	<b>7.5</b>	<b>7.3</b>	<b>4.4</b>

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992. Así como los cálculos realizados en los cuadros 3,4 y 5 de este trabajo.

Para el caso de la secundaria Morelos, este promedio general fue, para el ciclo 95/96 de 8, mientras que en la EST 66 se presentan los promedios más bajos, fluctuando entre 7.5 y 8.

La explicación de estos promedios relativamente altos, en relación a los comentarios, trabajos, e incluso calificaciones que los alumnos reciben en sus exámenes (los que harían suponer que los promedios de los alumnos serían reprobatorios) es la flexibilidad que desarrollan los maestros para otorgar las calificaciones bimestrales (las que se asientan en las boletas).

Según las entrevistas realizadas a distintos maestros, los mecanismos generalizados entre ellos para otorgar las calificaciones a los alumnos son los siguientes:

a) reducir los temas que marca el programa, punto que incide directamente en la modificación del currículum formal;

b) dar oportunidad de recomponer la calificación obtenida en el examen, ya sea presentándolo nuevamente por el alumno, o permitiendo que se lleve las preguntas de tarea para resolverlo en casa, o completando las respuestas con una especie de prueba oral.

c) restando importancia a la aplicación de los exámenes frente a otras formas de evaluación, entre las que predominan las tareas escritas, las participaciones en clases, la buena conducta y las asistencias.

El alumno aprende cómo debe comportarse para obtener una calificación aprobatoria y dentro de este comportamiento (asistir, estar atento -o fingirlo-, entregar las tareas, etc.), el manejo de los contenidos del programa parece tener poca importancia. La "disciplina" (exigir silencio) en el grupo, es un punto importante en la impartición de las clases, así como la asistencia. Entre ambas se concentra un porcentaje alto de la calificación final que los alumnos pueden obtener al finalizar el curso.

Al llegar a la escuela secundaria los alumnos tienen que desarrollar estrategias de adaptación a un ambiente escolar, hasta entonces desconocido para ellos ya que, si bien es cierto que vienen de cursar seis o más años en una escuela primaria, por tratarse de población migrante que recién llega a un contexto urbano, el espacio escolar y las relaciones que enfrentan ahora (con maestros, compañeros, trabajadores, autoridades escolares, etc.) se perciben como algo novedoso, extraño a lo que habían vivido con anterioridad. El escaso manejo del español se convierte en uno de los mayores problemas que enfrentan en estas nuevas circunstancias educativas.

La fuerte imagen de autoridad que tienen los maestros para estos alumnos es evidente, pues se observa que en el salón de clases existe una absoluta sumisión al poder que este personaje ejerce sobre ellos.

Por su parte, algunos maestros mantienen una opinión negativa respecto al desempeño de sus alumnos. Los maestros que imparten clases en otras escuelas secundarias de la localidad donde predomina una población estudiantil de tipo mestiza-urbana tienden a comparar el desempeño de los indígenas migrantes con el de sus otros alumnos, en forma desfavorable para los primeros.

La maestra de Orientación educativa que imparte el mismo curso, con los mismos materiales, contenidos y dinámicas de trabajo, en la secundaria para trabajadores y en la secundaria federal matutina, afirma *“Debería ver a los de la mañana, esos sí que trabajan bonito y me hacen buenas tareas, éstos no...”; “mire éstas (enseña unas hojas escritas a máquina) que son tareas de los alumnos que asisten a la Secundaria matutina, sobre la misma película que vimos hoy...mire nada más que bien se expresan estos muchachos y qué buenas tareas me entregan...éstos son siempre menos buenos”<sup>23</sup>*. Al preguntarle por qué creía que el rendimiento de estos alumnos era inferior al que tenían los de la mañana, ella respondió: *“es que son jóvenes, que tienen que pararse a las 4:00 o 5:00 a.m. tienen que trabajar, terminan a las 3:00 o 4:00 p.m., se dan un bañito si bien les va*

---

· entrevista realizada a la profesora de la materia.

*o si no se vienen así a la carrera como están, ya para las últimas clases están muy cansados, además no tienen recursos para comprar lo que necesitan en la escuela”.*

Esta forma de expresarse en forma negativa sobre el rendimiento escolar de sus alumnos de la secundaria vespertina-nocturna es aún más negativa cuando se trata de las mujeres, pues dice que no les gusta participar, que nunca lo hacen y parece estar ya resignada a este respecto. Otros maestros también mencionan el hecho de que las mujeres indígenas no participan en las clases y les da pena hablar frente a otros y suponen que su expresión oral en español es inferior a la de los hombres.

En las observaciones realizadas en el aula fue posible rescatar algunos elementos que me permitieron diferenciar las acciones que a nivel genérico mantienen los alumnos-as en el salón de clases, pues la participación de las mujeres es muy poca, comparándola con la de los hombres. Este fue un punto que llamó mi atención especialmente y, aunque no fue posible establecer conclusiones, con el grado de profundidad que me hubiera gustado, acerca del por qué de estas actitudes, Gabriela Delgado (1994) ha llamado la atención sobre la importancia de la etnografía en los estudios de género, particularmente en aquellos estudios realizados en el ámbito educativo <sup>24</sup>.

Desde esta perspectiva de género, considerada como una posición reflexiva acerca de las determinantes sociales que han marcado una diferenciación sexual que va más allá de lo biológico (hombre-mujer) recreando situaciones desiguales entre lo femenino y lo masculino, que se reproducen también al exterior de las aulas, es posible explicar el por qué el comportamiento de las mujeres en el aula es más sumiso que el de los hombres.

---

- Para esta autora la perspectiva de género es útil en las investigaciones educativas, según lo comprueban los estudios realizados a partir de los 80 en nuestro país, ya que permite abordar las diferentes partes que componen el currículum diferenciando comportamientos a nivel genérico.

La mayoría de las mujeres indígenas que llegan a la ciudad se contratan en el servicio doméstico “de planta”. Incluso son encargadas por sus padres a los dueños de las casas a quienes ellas llaman “padrinos”. A cambio de recibir alojamiento, permiso para asistir a clases y un pago mensual (la mayoría de las veces inferior al salario mínimo) deben realizar las labores domésticas de la casa. Durante el día no entablan mayor contacto comunicativo con otras personas, ni tienen la posibilidad de encontrar amigos en su trabajo (como es el caso de los hombres que comienzan a relacionarse con sus compañeros de trabajo), y esta actitud es trasladada después a las aulas en donde permanecen en silencio esperando cumplir con las instrucciones que se les dan. Además de que en su propia cultura las posibilidades de expresión autónoma son limitadas.

La mayoría de los docentes que dan clases en estas escuelas (especialmente en la de trabajadores y en la Morelos) son maestros de otras escuela por la mañana, e incluso en otras horas de la tarde, por lo que la carga de trabajo es grande y la disponibilidad de tiempo libre es muy poca para ellos. Buscan aprovechar sus horas disponibles entre clases para salir a realizar otras actividades de tipo personal o laboral. Una maestra mencionó que tenía que apurarse para aprovechar las horas libres que tenía entre clases (terminó a las 5:30 y volvía a entrar a las 7:20) para atender a su familia, durante las últimas clases se nota cansada pues trabajó ya en la mañana y parte de la tarde, incluso llega a admitir que el horario de 8:50 a 9:35 es muy difícil para ella.

Después de esta breve descripción acerca del contexto escolar al que ingresan los jóvenes migrantes, dos preguntas llaman la atención acerca del trabajo docente que se realiza en estas escuelas: ¿qué se enseña? y ¿para qué?. Si los contenidos temáticos se reducen pues son incomprensibles para los alumnos, desde la perspectiva de los maestros; si la mayoría de los alumnos “deben” tener calificación aprobatoria por el esfuerzo realizado al asistir al aula (e incluso se observa que los promedios son relativamente altos); si la presencia del alumno es más importante que su aprendizaje ¿qué es lo que el maestro enseña?.

Todos los maestros entrevistados están de acuerdo en que los muchachos vienen de un ambiente muy distinto, no entienden bien el español, que les es difícil estudiar por su situación económica y laboral, que no cuentan con recursos suficientes para conseguir lo necesario, pero tienen derecho a la educación y si traen un certificado de primaria deben estudiar la secundaria, ¿para qué?, pues para poder buscar un mejor trabajo. En la opinión de los maestros, la mayoría de los estudiantes no continúan estudios, sólo consiguen su certificado para solicitar un trabajo de “oficina” que es sinónimo de “trabajo descansado”.

El caso de José, quien actualmente estudia el tercer año en la secundaria Morelos corrobora lo que los maestros afirman. José nació en el paraje Pactetón, municipio de Tenejapa. Su padre hablaba español, pero su madre sólo hablaba tzeltal. Llegó a vivir con su familia a la ciudad desde hace más de 10 años; al terminar la primaria trabajó boleando zapatos, pero después de dos años decidió iniciar sus estudios en la secundaria Morelos, porque esta escuela queda cerca de su casa (ubicada en el barrio de Tlaxcala) y como el horario es vespertino le permite trabajar por las mañanas.

Ahora trabaja como aprendiz en un taller de joyería<sup>25</sup>. Sus aspiraciones actuales son terminar la secundaria e iniciar con su propio taller. Para ello ha hablado con algunos de sus compañeros de trabajo quienes conocen los contactos necesarios para la compra de la materia prima y la venta del producto. Comenta que sus tres hermanos sólo estudiaron la primaria y uno trabaja en la Coca Cola, otro maneja un coche y el otro comercia con productos que trae de Guatemala y vende en la Plaza de Santo Domingo (centro turístico de la ciudad de San Cristóbal).

A José no le interesa regresar a la comunidad, aunque dice que a veces asiste a algunas festividades acompañando a su madre. La vida en la comunidad no le gusta pues afirma que *“no me gusta trabajar en los cafetales”*. Sabe hablar

---

En San Cristóbal la joyería con ambar constituye una actividad turística importante, aunque se trabaja de manera artesanal. Existen pequeños talleres que surten a las tiendas o a vendedores ambulantes.

tzeltal pero no lo escribe, ni tiene interés en aprender pues *“acá en la ciudad no se ocupa”*.

Pero existen casos en donde los indígenas migrantes aspiran a continuar sus estudios. El caso de Alicia quien es hermana de una muchacha que durante el ciclo escolar 1995/96 estudió el tercer año de secundaria en la escuela para trabajadores es un ejemplo de la integración de una joven indígena migrante a la vida urbana, a partir de sus estudios en esta escuela.

Alicia es originaria del municipio de Amatenango del Valle y llegó a San Cristóbal después de haber terminado la primaria. Comenzó sus estudios de secundaria en esta escuela hasta los 16 años pues antes no encontró un trabajo que le dejara tiempo para hacerlo. Trabajó como empleada doméstica mientras estudiaba la secundaria y sus calificaciones siempre fueron muy altas, su promedio final fue de 9. Pero cuando Alicia quiso continuar sus estudios reprobó los exámenes de admisión del CEBTIS, del Colegio de Bachilleres, de la preparatoria del estado y de la Escuela de ciencias y técnicas (que ofrecen el nivel medio superior en la localidad). La opción del CONALEP no quiso tomarla porque quería seguir estudiando y lo que ofrecían ahí no le gustó. Finalmente Alicia se inscribió en un programa del Instituto Nacional Indigenista como promotora bilingüe y se le asignó una comunidad en la que tenía que realizar acciones de promoción educativa. Ahora está casada y tiene un hijo, en julio de 1996 terminó su preparatoria abierta, después de cinco años.

Algunos maestros con los que logré establecer una comunicación más abierta dijeron que sí conocen este caso, *“era una muchachita muy estudiosa pero desgraciadamente su cabeza no da para mucho”*. Al preguntarles ¿por qué sacó un promedio tan alto?, respondieron: *“porque aquí es así; era de las que más empeño ponía y era muy buena para las manualidades (se referían a los trabajos de expresión artística) pero pues ya al querer entrar en otro ambiente pues no se puede.... otros sí lo logran, muchos van al CBTIS, pero la mayoría no quiere seguir*

*estudiando...sólo quieren estudiar la secundaria y con eso se conforman*<sup>26</sup>. No obstante las aspiraciones de Alicia eran continuar sus estudios y buscó distintas alternativas para hacerlo.

El modo de expresarse de algunos maestros pareciera dar la impresión de que es algo que no les interesa, mientras ellos tengan su trabajo que las cosas se vayan resolviendo como se pueda. No obstante algunos los maestros de la secundaria federal para trabajadores afirman que han discutido mucho los problemas de aprendizaje de los alumnos de esta escuela, que durante el verano han tomado cursos especiales (que se imparten entre ellos mismos), pero que el problema viene de más atrás, de la escuela primaria, y que mientras éste no se solucione ellos no pueden hacer gran cosa. Algunos maestras de las otras dos escuelas afirman que es necesario trabajar mucho con los alumnos y dedicar más tiempo para que se logre el aprendizaje, pero que los requerimientos de la SEP son muy precisos y no pueden salirse de los programas y tiempos establecidos.

Lo anterior lleva a un círculo vicioso pues parece ser que muchos de los alumnos que egresan de estas escuelas se contrataban en programas institucionales que ofrecía la SEP o el INI (y que actualmente ofrece el CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo), para contratarse como promotores bilingües y reproducir el ciclo educativo al que ellos estuvieron sometidos en la comunidad. Por ello me parece interesante partir de las opiniones que ellos mismos manifiestan acerca de sus posibilidades educativas y laborales que les ofrece el vivir en la ciudad.

Los maestros saben que tienen un trabajo difícil enfrente, están dispuestos a hablar sobre él pero la búsqueda de soluciones parece quedar fuera de sus expectativas, al menos para la mayoría de ellos; lo que no quiere decir que en algunos casos se implementen acciones en el aula que buscan atender a las necesidades de aprendizaje de estos alumnos, pero estas acciones aisladas no logran el impacto necesario.

---

<sup>26</sup> - Entrevistas realizadas con dos maestros de la Escuela Federal para trabajadores.



Por otro lado tenemos los intereses y expectativas de estos alumnos, y se puede preguntar ¿por qué los alumnos llegan a estudiar a estas escuelas?, parece existir una comunicación entre ellos mismos ya que la mayoría de los alumnos a los que se les preguntó afirmaron que llegaron a esta secundaria porque alguien de su comunidad (pariente o amigo) les comentó que aquí podía estudiar. En la secundaria para trabajadores y en la Morelos, el factor del horario parece ser determinante pues como trabajan por la mañana y parte de la tarde el llegar temprano a clases es una dificultad que parece que en estas escuelas libran fácilmente (más aún para los que estudian en la secundaria para trabajadores porque la hora de entrada es más tarde respecto a la otra y porque, además, parece haber una complacencia por parte de los maestros para aceptar que la primera hora no se empieza antes de las 5:00 p.m.); pero un factor que parece estar por detrás de los discursos de los alumnos, en las tres escuelas, es el que los maestros son “muy buenos” y este calificativo no hace referencia a las cualidades académicas de los docentes sino a las facilidades que les brindan a los alumnos para obtener una calificación aprobatoria.

La ubicación de las escuelas en la zona cercana al mercado y a las nuevas colonias de migrantes indígenas parece ser también un factor determinante en la selección de estas escuelas. Muchas “cuarterías” (casas en donde se rentan cuartos) están ubicadas en esta zona y además aquí se concentran las terminales de los transportes colectivos que recorren los distintos barrios de la ciudad.

Es la relación que han logrado establecer alumnos-maestros y la dinámica de trabajo que se desarrolla a partir de ésta, en donde encuentra explicación el proceso de enseñanza-aprendizaje que aquí se desarrolla, en el cual la calificación aprobatoria para terminar los estudios es el objetivo a alcanzar.

Respecto a la continuación de sus estudios es cierto que los alumnos no tienen muy claro si quieren seguir o no. Según las pláticas entabladas con algunos de ellos, sus aspiraciones se centran en llegar a ser contadores (los hombres) y enfermeras (las mujeres), eso para los que expresan que quieren

seguir estudiando, que son la minoría, pues parece que su meta inmediata es la de mejorar su trabajo en la ciudad.

A continuación se describen algunas de las características de cada una de estas tres escuelas secundarias que albergan a la población indígena inmigrante en la ciudad.

### 3.1.1. La escuela secundaria para trabajadores “Sentimientos de la Nación”

La escuela Secundaria Federal para Trabajadores “Sentimientos de la Nación”, conocida en la localidad como “Escuela nocturna para trabajadores”, está localizada en la “zona del mercado” en la salida Nororiente de la ciudad (en la avenida Salomón González Blanco), frente a las instalaciones del Instituto Nacional Indigenista (destinadas actualmente para el uso de los grupos de las autodenominadas “regiones autónomas”) y junto a la terminal de camiones de “tercera” que atienden a las comunidades más alejadas de la región. A esta escuela asisten en su mayoría estudiantes originarios de los municipios indígenas aledaños a la Ciudad de San Cristóbal<sup>27</sup>.

Los requisitos de ingreso son los siguientes: la presentación del acta de nacimiento, del certificado de estudios de la primaria y una carta de trabajo. No existe un examen de ingreso, ni alguna indicación acerca de la edad máxima para poder incorporarse a esta escuela.

La entrada principal de la secundaria se encuentra por la calzada Salomón González Blanco. Un tramo muy largo de la misma no cuenta con iluminación y apenas hace un año que se le han construido las banquetas por la que pueden caminar los peatones. Es normal que en las horas pico se encuentre congestionada y, lo importante de esto es que una de las causas de ello es la

---

<sup>27</sup>- No obstante que a esta escuela asiste una mayoría de alumnos de origen indígena, también asisten a ella, aunque en menor proporción, trabajadores pobres no indígenas y alumnos rechazados de otras secundarias ya por problemas de conducta o por el historial académico que muestran y que se caracteriza por los altos índices de reprobación.

existencia de la secundaria, pues tanto a la hora del ingreso como la de la salida, los gruesos grupos de jóvenes caminan por ella sin tener en cuenta a los automovilistas y, cuando llegan a ella en bicicleta los alumnos parecen retar a la muerte haciendo todo tipo de movimientos (similares a los del *surfing*) entre la gente y los autos.

El terreno ocupado por la escuela está bardado por completo y la puerta de acceso se cierra a las 5:00 p.m. y se abre a las 9:00 p.m. no permitiendo la entrada de personas ajenas a la institución ni la salida de estudiantes de la misma. Si algún alumno quiere salir o entrar una vez que se ha cerrado, requiere de un permiso especial. Lo mismo sucede con las personas ajenas a la institución que por algún motivo requieren de acceso al interior de la escuela secundaria.

Aunque durante las horas de clase los alumnos no pueden estar en los pasillos o patios, es común que algunos de ellos jueguen en las canchas de basketbol o se acerquen a la cafetería cuando algún profesor falta o se suspende alguna de las clases durante el día. Si se pelean entre ellos o encuentran "parejitas" son llevados a la Dirección y amonestados verbalmente, pudiendo llegar hasta la suspensión temporal. Para el cambio de materia (cada 45 minutos) toca el timbre y los alumnos pueden salir sólo por unos minutos, pues no hay descanso entre clase y clase, limitándose el receso a un tiempo definido de antemano (7:00 a 7:20 p.m.).

Los lunes se presentan los alumnos con uniforme y tienen homenaje a la bandera, también tienen que usar el uniforme y realizar eventos cívicos en días de fiesta nacional (los demás días no necesitan llevar el uniforme).

Frente a las personas encargadas de la disciplina, así como frente a los maestros en general e, incluso, frente los trabajadores administrativos, los estudiantes parecen ser muy "dóciles", y en general parecen reproducir el tipo de relación que guardan durante todo el día frente a los patrones con los que trabajan o frente a cualquier persona que les represente cierto nivel de autoridad, dando la

impresión de estar acostumbrados a seguir órdenes y mantener una conducta que por sus expresiones más visibles, parece muy disciplinada.

Las instalaciones de la secundaria parecen ser adecuadas (aunque un poco deterioradas) para atender a los más de 800 alumnos que asisten a ella (para cada turno). Las oficinas donde está la administración escolar son chicas porque un módulo se abre en la administración matutina y otro en la vespertina. Los escritorios de los trabajadores de servicios escolares están muy amontonados, pero cuentan con lo indispensable; existe una sala de maestros (chica pero que nunca la hemos visto con más de cuatro maestros al mismo tiempo) a donde los profesores llegan a firmar antes de cada clase. Además hay cinco edificios de los del tipo que construye CAPFCE, sumando un total aproximado de 30 espacios educativos. Entre ellos un salón destinado como sala de audiovisual (con equipo de TV y vídeo pero que también es ocupado por el grupo de tercero "D"), un Taller con respiradores, un aula acondicionada como cafetería, una biblioteca grande (aunque con pocos libros) y 18 salones. Cada salón tiene dos pizarrones, uno de los cuales es considerado como tradicional (de color verde, para gis) y uno de los de acrílico (blanco propio para usar plumón).

En la escuela existen, además, cuatro canchas para jugar basketbol y áreas verdes, que en algunos casos se les ha acondicionado como jardineras (un poco descuidadas).

Quizá el ser una secundaria diurna y vespertina haya sido favorable para que la SEP. equipara mejor los espacios educativos (pudo haber duplicado el presupuesto dedicado a ésta), lo que si es un hecho es que poseen actualmente unas instalaciones buenas, considerando las otras escuelas (oficiales y privadas) de la localidad. Aunque es necesario hacer la aclaración de que algunos de los espacios educativos (como son los talleres) no están disponibles para los alumnos del turno vespertino.

### 3.1.2. La escuela secundaria estatal José Ma. Morelos y Pavón

La escuela se fundó en octubre de 1972 bajo el nombre "Centro de estudios superiores secundaria bilingüe" y actualmente se localiza en la Colonia Morelos, perteneciente al Barrio de Tlaxcala, en la calle Julián Villagrán, en donde se encuentra la puerta de acceso, la cual permanece cerrada una vez que las clases dan inicio.

El 95% de sus alumnos tienen un origen indígena pero actualmente no existe formalmente ninguna disposición que considere ésto como un requisito de ingreso. En sus inicios la escuela se pensó bajo una modalidad de educación bilingüe (español y lengua indígena) pero sólo funcionó así por algunos años.

Ofrece clases sólo en el horario vespertino (de 4:00 a 10:00 p.m.) y cuenta con instalaciones propias, construidas por CAPFCE. Se ubica en un terreno de aproximadamente una hectárea, bardado, con espacios deportivos y seis edificios (2 de ellos de dos pisos) propios para aulas y talleres (de mecanografía, industria del vestido, carpintería y electricidad).

Los alumnos usan uniforme diariamente, de color azul marino con blusa o camisa blanca. Es común observarlos cerca de las 10 de la noche caminando por la calzada Salomón González Blanco, junto con otros alumnos de la secundaria federal para trabajadores.

Para el ciclo escolar de 1996-97 el número de alumnos inscritos es 507, distribuidos en 12 grupos (4 de cada grado escolar), con un número aproximado de 42 alumnos en cada uno. Los requisitos de ingreso son mínimos: la presentación del certificado de primaria, acta de nacimiento, seis fotografías y el pago de una cuota anual. No requieren examen de ingreso ni constancia de trabajo. Cuenta con un programa de becas que ofrece a los alumnos con mejores promedios.

En el ciclo escolar 1995/96 se introdujo el curso de Aprender a pensar que se promovió en escuelas primarias y secundarias estatales en Chiapas, aunque no se han evaluado sus resultados hasta ahora.

La evaluación de los alumnos considera aspectos tales como participación en clases, tareas, trabajos en clases, tareas en equipo y exámenes bimestrales.

### 3.1.3. La escuela secundaria técnica número 66 (EST 66)

Fundada en octubre de 1986, la EST 66 funciona en la ciudad desde hace diez años, aunque es desde hace tres que cuenta con su edificio propio en el norte de la ciudad. Antes funcionaba en una casa vieja que rentaban en el centro de la ciudad y a ella asistían alumnos oriundos de la ciudad.

Aunque fue planeada para abrirse en el Barrio de San Felipe (hacia las afueras de la ciudad), por conflictos sociales que se presentaron en este lugar (enfrentamientos por la posesión de la tierra y procesos de expropiación hacia aquellos habitantes “extranjeros”), tuvo que instalarse provisionalmente en el centro. Después de varios años se hizo necesario replantear el lugar de ubicación de esta secundaria y se logró obtener un terreno en el barrio de Tlaxcala (al finalizar la calle sin pavimentar denominada cerrada de Colombia). Esto a pesar de que ya en la zona norte de la ciudad (del otro lado del mercado) existía la EST 80, la cual recibe estudiantes de familias de ingresos medios.

Esta reubicación física tuvo consecuencias en la conformación de la población estudiantil, pues las familias urbanas no estuvieron dispuestas a enviar a sus hijos hacia este rumbo, siendo aprovechados los espacios educativos por la población que habita las colonias de expulsados indígenas. A ella asisten ahora indígenas cuyas familias comienzan a vivir en esta zona de la ciudad desde hace aproximadamente 10 años.

Cuenta con ocho edificios propios, construidos de un solo piso según el modelo establecido por CAPFCE para las escuelas de este tipo. Por ser una

secundaria técnica, los talleres forman parte importante del curriculum y funciona de las 7 de la mañana a las dos o tres de la tarde. Las clases son de 50 minutos y los alumnos cuentan con un receso de 10:20 a 10:45 a.m.

A diferencia de los indígenas que llegan solos a estudiar a la ciudad, la mayoría de los jóvenes que asisten a esta escuela viven con sus familias, las que han salido (la mayoría de las veces en forma violenta) de las comunidades y se han instalado en las nuevas colonias de “expulsados” indígenas, por ello han roto todo nexo con su comunidad (y con su lengua materna), integrándose rápidamente a los procesos de vida urbana. No obstante unos cuantos jóvenes que asisten a ella han llegado de sus comunidades a vivir con otras familias (con los que los une algún parentesco).

Los controles administrativos en esta escuela parecen ser más estrictos que en las dos escuelas descritas antes y el hecho de funcionar por las mañanas, con un horario muy amplio, parece ser una limitante para que ingresen a ella alumnos que trabajan en forma asalariada, característica que la distingue de la secundaria para trabajadores y la Morelos. También en esta escuela encontré que, en promedio, los alumnos ingresan a edades menores, a partir de los 11 ó 12 años.

### 3.2. Acceso de los jóvenes indígenas migrantes a la preparatoria urbana

Para el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato) los indicadores educativos de la SEP, en 1990, reportan la existencia de 8 escuelas en la Región Altos de Chiapas. Siete de ellas se ubican en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Para esa fecha en la ciudad existía una escuela de este nivel administrada bajo el sistema particular (El Real Colegio de San Cristóbal de Las Casas), en la actualidad compite con dos escuelas más que funcionan bajo el mismo sistema y que se abrieron durante el ciclo escolar 1994/95, El Instituto Diógenes y la Escuela Guadalupe Ruiz de Narváez.

No obstante, aunque el número de escuelas particulares ha aumentado, el porcentaje de la población estudiantil a la que se atiende bajo este sistema sigue siendo poco significativo, frente a la oferta educativa del sistema federal y estatal.

Es el sistema educativo estatal es el que atiende una mayor población estudiantil (62% del total de los alumnos en la región Altos), con el 72.5% de los maestros y el 62.5% del total de escuelas de la región. Bajo este sistema están registradas las siguientes escuelas:

- El Colegio de Bachilleres
- Preparatoria estatal diurna
- Preparatoria estatal nocturna
- Escuela de Comercio y Administración
- Escuela de Ciencias y Técnicas

Por su parte, el sistema federal registra una escuela, el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios no.92 (CEBTIS) cuya capacidad le permite atender al 32.6% de los alumnos, con el 15.8% de los maestros de toda la región (ver cuadros 7, 8, 9 y 10 en páginas 104 y 105).

La concentración de los servicios educativos que se ofrecen en este nivel en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas es muy alta y los estudiantes de secundarias ubicadas en los municipios indígenas de esta región tienen que trasladarse a esta ciudad si pretenden continuar con sus estudios.

Dos medidas importantes se han tomado en los últimos años para mejorar los servicios educativos que se ofrecen a este nivel.

La primera de ellas se refiere al acuerdo establecido entre las escuelas de la ciudad denominado Bachillerato único con áreas de formación (BUCAF), consistente en adoptar programas de estudios semestrales, que manejen contenidos similares en todas las escuelas. Este trabajo se inició en Chiapas en



1991, mediante una reunión de los directivos de las distintas escuelas de este nivel (estatales, federales y privadas)<sup>28</sup>.

Con esto se pretendió que los alumnos que ingresaran a cualquiera de las escuelas de este nivel aseguraran el aprendizaje de contenidos similares que los prepararan para continuar con estudios profesionales. No obstante en la práctica el impacto de esta medida se limitó al establecimiento de los programas de los cursos básicos, quedando fuera de la discusión las estrategias de enseñanza aprendizaje y las características de los alumnos que asisten a las distintas escuelas de la localidad.

La segunda medida tomada se refiere a la apertura de una nuevas opciones educativas. Una de ellas es la denominada como `telebachillerato` que, al igual que la telesecundaria, se plantea como opción para las zonas marginadas y de difícil acceso.

De esta manera los egresados de las secundarias de comunidades indígenas en la región, no tienen que trasladarse a los centros urbanos (básicamente a la ciudad de San Cristóbal). Esta modalidad educativa se centra en el uso de videos que son transmitidos a los alumnos, quienes cuentan con la asesoría de maestros en las distintas áreas de conocimiento.

Es necesario anotar que durante los primeros semestres de implementación de esta modalidad educativa (ciclo escolar 1994/95) algunas escuelas no contaron con el equipo de vídeo necesario para la reproducción de las clases por lo que se observaron muchas deficiencias. Además queda por observarse el desempeño que los maestros que trabajan bajo esta modalidad puedan tener.

---

Secretaría de educación, cultura y salud del estado de Chiapas. Tercer informe de gobierno. Educación no.1, 1991.

### CUADRO 7

#### **ESCUELAS DE NIVEL BACHILLERATO UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL TECNOLÓGICO	PEDAGÓGICO	ESTATAL GENERAL	PEDAGÓGICO	PARTICULAR
Total Regional	8	1		3	2	2
Las Rosas	1					1
San Cristóbal de las Casas	7 (88%)	1 (100%)		3 (100%)	2 (100%)	1* (50%)

(\*) En 1994 se abrió la preparatoria (y secundaria) Guadalupe Ruiz de Narváez y el Instituto Diógenes en la ciudad de San Cristóbal, con lo que su oferta educativa privada en este nivel ha aumentado, siendo tres instituciones las que funcionan en la actualidad.

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

### CUADRO 8

#### **MAESTROS DE NIVEL BACHILLERATO QUE LABORAN EN LAS ESCUELAS UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL TECNOLÓGICO	PEDAGÓGICO	ESTATAL GENERAL	PEDAGÓGICO	PARTICULAR
Total Regional	291	46		172	39	34
Las Rosas	18					18
San Cristóbal de las Casas	273 (94%)	46 (100%)		172 (100%)	39 (100%)	16 (47%)

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

CUADRO 9

**ALUMNOS DE NIVEL BACHILLERATO ATENDIDOS EN LAS ESCUELAS UBICADAS EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS (FIN DE CURSOS 1990/91)**

MUNICIPIO	TOTAL	FEDERAL TECNOLÓGICO PEDAGÓGICO	ESTATAL GENERAL PEDAGÓGICO	PARTICULAR
Total Regional	2,415	787	1,367	140
Las Rosas	68			68
San Cristóbal de las Casas	2,347 (97%)	787 (100%)	1,367 (100%)	140 (100%)
		(51%)		53 (44%)

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.

CUADRO 10

**PORCENTAJES DE ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL BACHILLERATO EN LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS, POR SISTEMA EDUCATIVO Y TIPO DE ESCUELA (FIN DE CURSOS 1990/91)**

SISTEMA / TIPO DE EDUCATIVO / ESCUELA	ESCUELAS	MAESTROS	ALUMNOS
TOTAL	100.0	100.0	100.0
FEDERAL	(12.5)	(15.8)	(32.6)
tecnológico	12.5	15.8	32.6
pedagógico	-	-	-
ESTATAL	(62.5)	(72.5)	(62.4)
general	37.5	59.1	56.6
pedagógico	25.0	13.4	5.8
PARTICULAR	25.0	11.7	5.0

**FUENTE:** para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992. Así como los cálculos realizados en los cuadros 3,4 y 5 de este trabajo.

En la región Altos existen 4 telebachilleratos (de un total de 30 que se han instalado en todo el estado). En cada escuela se aceptan 90 alumnos de nuevo ingreso (anual), quienes son asesorados por 3 maestros (uno encargado del área de humanidades-artes, uno más del área de química-biología y el otro del área de física-matemáticas).

En la región Altos los telebachilleratos se ubican en las siguientes comunidades: Romerillo, municipio de Chamula, Pantelhó cabecera del municipio del mismo nombre; Majosic y Tenejapa, pertenecientes al municipio de Tenejapa.

Una nueva opción educativa que pretende ponerse en marcha, en Chiapas, a partir de este año (ciclo escolar 1996/97) se desprende del Programa de formación de promotores educativos comunitarios indígenas (PECI), de la SEP. Esta propuesta educativa consiste en trasladar a los promotores educativos comunitarios (que dan clases a nivel de preescolar y primaria en sus comunidades) a la ciudad de San Cristóbal, durante un período de 7 días (una semana) al mes, durante los cuales recibirán clases de bachillerato para apoyar su formación académica (sólo cuentan con estudios de secundaria) y regresarán a trabajar a sus comunidades durante tres semanas. El plan de estudios del bachillerato contempla además el ofrecimiento de cursos de verano con la finalidad de cubrir el plan de estudios en un lapso de tres años.

Se pretende que estos promotores recuperen sus experiencias educativas (como maestros) en la discusión y enriquecimiento de su propia formación. No obstante, por lo reciente de su planteamiento, es necesario esperar a conocer la manera en que se implementará el programa y los resultados que podrán obtenerse<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> - En San Cristóbal de Las Casas, el Centro Educativo y Cultural del Sureste A.C. en coordinación con la SEP, está conformando la planta docente que pondrá en marcha este programa a partir de octubre de 1996, o enero de 1997, atendiendo a un promedio de 100 alumnos, pero se encuentra aún en etapa de planeación.

A pesar de estos esfuerzos, en la actualidad son las escuelas de nivel medio superior instaladas en San Cristóbal de las Casas las que atienden a la mayoría de los egresados de las secundarias de toda la región Altos del estado que tienen posibilidades de continuar con sus estudios a este nivel.

Según las observaciones realizadas los jóvenes indígenas migrantes prefieren entrar al Colegio de Bachilleres y la preparatoria del Estado, en el turno vespertino, pues tienen la opción de continuar trabajando por las mañanas. El CEBTIS es también una buena opción y algunos de ellos refirieron la posibilidad de conseguir una beca en esta institución<sup>30</sup>.

Una opción atractiva para estos jóvenes la constituyen los Planteles militares que hacen su promoción cada año para reclutar jóvenes, no obstante los requisitos de ingreso dificultan esta posibilidad pues requieren, además de algunas características físicas, como estatura mínima, el pase de un examen que debe presentarse en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y la necesidad de que el joven se traslade por su cuenta, si es que aprueba el examen, a la ciudad de México para recibir un curso de preparación. Si el estudiante no aprueba este curso debe regresar también por su cuenta.

Funcionan también en la ciudad tres preparatorias bajo la modalidad de educación abierta. Una preparatoria que funciona sábados y domingos en las instalaciones de la Secundaria Federal para trabajadores, el bachillerato abierto ofrecido por el Colegio de Bachilleres en una casa rentada en el barrio de Tlaxcala, que actualmente considera la impartición de los tres primeros semestres. En este último caso los alumnos cuentan con asesorías los jueves viernes y sábados por las tardes y los sábados y domingos por las mañanas. La tercera opción de educación abierta en este nivel la ofrece el Instituto de Seguridad y

---

Actualmente esta institución ofrece una beca semestral de mil doscientos pesos a aquellos estudiantes que demuestren tener una situación económica difícil (menos de tres mil pesos de ingreso familiar mensual). Además existe otra beca de 250 pesos bimensuales para aquellos que mantengan un promedio de 8 o más de calificación semestral. Considerando que algunos de los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad subsisten con salarios mensuales inferiores a los mínimos establecidos oficialmente, esta opción de estudiar becados les resulta atractiva.

Servicios Sociales para los trabajadores del estado (ISSSTE) con asesorías por las tardes, en una local ubicado en el barrio de Santa Lucía.

De las pláticas entabladas con los jóvenes indígenas que estudian en las secundarias donde se realizó el trabajo etnográfico pude darme cuenta que estas opciones no son consideradas por ellos, al menos en primera instancia. Tal vez sea por desconocimiento pero, más bien, se trata de un sentimiento de menosprecio hacia estas opciones que no representan todo aquello que significa el asistir a la escuela: permanencia por largos períodos de tiempo, escuchar las clases de los maestros, convivir diariamente con los compañeros, etc. Que en última instancia refleja la imposibilidad que tienen los estudiantes de autoregular su estudio y la carencia de estrategias autónomas de aprendizaje.

Esta percepción que privilegia el modelo tradicional de educación escolarizada que se ha mantenido durante años en nuestro país, frente a otras opciones de educación, no es exclusiva de los jóvenes indígenas migrantes sino que parece prevalecer en el común de la población estudiantil de los niveles medio básico y medio superior, respondiendo a una concepción más generalizada de lo que es la educación.

Sanvicens (1984) hace referencia al origen de esta concepción que en los años 70 pretendió dar respuesta a los cambios que a nivel cultural político y económico se generaban en la sociedad. Para ese entonces el concepto de educación se igualó al de escolarización y, por ello, a mayor tiempo de permanencia en la escuela se correspondía automáticamente un mayor grado de educación. Para la década de los 80 esta concepción ha sido ampliada. "El concepto de educación en sentido amplio, se identificaba en cierto modo con el de aprendizaje, prescindiendo del lugar, del tiempo o de la edad y el modo del mismo" (Sanvicens, 1984:163). No obstante en la práctica prevalece aún la concepción anterior.

Autores como Najman (1977) llaman la atención acerca de la necesidad de considerar la implantación de un nuevo modelo educativo en donde el tiempo de

permanencia en la escuela no sea visto como alcance del logro educativo y se planteen innovaciones en términos de la relación escuela-práctica laboral, refrendo de títulos y educación recurrente. Pero, por ahora, cualquier opción educativa que sale del modelo tradicional de escuela (como lo son estas opciones de educación abierta) es vista, por aquellos que tienen que elegir entre una u otra, como de menor calidad y prestigio.

También, al terminar la secundaria los jóvenes indígenas tienen la opción de incorporarse al Consejo nacional de fomento educativo (CONAFE). Como son hablantes de lengua indígena cubren el requisito indispensable de esta instancia que pretende implementar acciones de alfabetización del español en comunidades indígenas.

El CONAFE ofrece a quienes se incorporen durante un año, un salario mensual y el pago de sus estudios de preparatoria, a partir de la fecha en que terminen su servicio comunitario. Los jóvenes pueden elegir, después de un año de haber trabajado en la comunidad, cualquier escuela para cursar su preparatoria y el Consejo está obligado a pagar la colegiatura y una beca mensual para su sustento.

Si al terminar de cursar la preparatoria estos jóvenes quieren ingresar o reingresar al CONAFE, tienen que cubrir un año de servicio en la comunidad y, al terminarlo, recibirán el beneficio de una beca para continuar sus estudios a nivel profesional en la escuela de su elección, por tres años.

La primera vez que se ingresa al Consejo los jóvenes tienen el cargo de instructores (maestros comunitarios); la segunda vez los jóvenes asumen el cargo de capacitadores (coordinadores de los instructores de una zona).

Esta parece ser una opción muy atractiva para los jóvenes pues, considerando los bajos salarios que cobran por su trabajo, les ofrece un pago muy alto (para 1995/96 el pago fue de 400 nuevos pesos al mes). Por otro lado esta opción va induciendo a los jóvenes a convertirse en educadores que hacen uso del conocimiento de su lengua materna, que en la ciudad ha sido desplazada,

para apoyar la política educativa de estandarización del español en las zonas indígenas. El uso de la lengua materna en este caso asume un carácter instrumental pues sirve para los intereses personales de los jóvenes que quieren ganar un espacio de permanencia en la ciudad.

### 3.3. Otras posibilidades de capacitación en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas

Antes de cerrar este capítulo es necesario hacer mención de otras opciones educativas que existen en la ciudad y que, según las entrevistas realizadas a los jóvenes indígenas migrantes, no parecen ser muy atractivas para ellos e incluso se desconocen.

A nivel profesional medio funciona un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), bajo el sistema administrativo estatal, que ofrece la formación de técnicos en salud comunitaria, contabilidad fiscal, informática, fruticultura o enfermería general. Para 1990, según indicadores de la SEP, esta institución atendía 265 alumnos, con un total de 26 docentes (ver cuadro 11 en página 112).

Bajo el sistema particular, para ese año, se encontraban registradas dos escuelas técnicas que atendían a 99 alumnos en conjunto y empleaban a 22 maestros. Se trata de escuelas de computación que forman técnicos en informática.

Por otro lado se encuentra la opción educativa denominada capacitación para el trabajo. En este rubro se registraron, en 1990, cuatro escuelas en toda la región. Tres de ellas ubicadas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. La más importante de ellas pertenece al sistema federal, se trata del Centro de capacitación para el trabajo industrial no.131 (CECATI) que, para ese año, atendió 427 alumnos, con 8 maestros (ver cuadro 12 en página 112).



Además de este centro de capacitación federal se han abierto varias escuelas privadas en la ciudad, durante los últimos años, que se suman a las dos ya registradas en 1990. Se trata en todos los casos de escuelas que ofrecen capacitación en el área secretarial y el uso de programas de computación (ver Anexo A).

Acerca del por qué estas opciones no resultan atractivas para los indígenas migrantes, creo que mucho tiene que ver la falta de promoción y, en especial para el caso de los cursos de capacitación puede incluso suponerse la misma situación que referí para la modalidad de educación abierta.

Incluso algunos jóvenes que manifestaron conocer la opción que ofrece el CECATI estaban dispuestos a inscribirse pero no pensando en que fuera una opción de formación definitiva (estudiar para aplicar los conocimientos inmediatamente en la implementación de un oficio), sino como un pasatiempo. Es necesario mencionar que el municipio, en coordinación con la SEP, ofrece una pequeña beca para quienes estudian en esta institución, lo que parece ser la motivación más importante para inscribirse.

El caso del rechazo a ingresar al CONALEP parece más inexplicable pero hace suponer que las aspiraciones de estos jóvenes para continuar estudiando van más allá de una formación técnica, aunque no quede muy claramente establecida la relación entre estudiar y para qué, el certificado de la preparatoria parece más valorado por ellos en términos de reconocimiento social, aunque el que ofrece el CONALEP los capacite para desempeñar un trabajo inmediato en el área estudiada.

Pocos son los jóvenes que consideran que esta opción educativa les podría ser útil para incorporarse rápidamente como técnicos a un proceso laboral; en este caso parece que las carreras técnicas que ofrece esta institución no son atractivas pues los preparan para realizar un trabajo lejos de la ciudad (como lo son técnicos en fruticultura o enfermeros comunitarios).

**CUADRO 11**

**ESCUELAS, MAESTROS Y ALUMNOS EN EL NIVEL PROFESIONAL MEDIO, EN LA REGIÓN ALTOS DEL ESTADO DE CHIAPAS \*  
(FIN DE CURSOS 1990/91)**

NÚMERO DE	TOTAL	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR
ESCUELAS	3	-	1	2
MAESTROS	48	-	26	22
ALUMNOS	364	-	265	99

(\*) LAS TRES ESCUELAS DE ESTE NIVEL QUE FUNCIONAN EN LA REGIÓN ALTOS ESTÁN UBICADAS EN LA CIUDAD DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS.

FUENTE: para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992. Así como los cálculos realizados en los cuadros 3,4 y 5 de este trabajo.

**CUADRO 12**

**ESCUELAS, MAESTROS Y ALUMNOS EN EL NIVEL CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO, EN LA REGIÓN ALTOS DEL ESTADO DE CHIAPAS \*  
(FIN DE CURSOS 1990/91)**

NÚMERO DE	TOTAL	FEDERAL	PARTICULAR
ESCUELAS	4	1	2
en Las Rosas	1		1
en san Cristóbal de Las Casas	3	1	2
MAESTROS	47	8	39
en Las Rosas	7		7
en San Cristóbal de Las Casas	40	8	32
ALUMNOS	751	427	324
en Las Rosas	15		15
en San Cristóbal de Las Casas	736	427	309

FUENTE: para la elaboración de este cuadro se utilizaron los Indicadores educativos de la SEP, tomados de la *Agenda Estadística Chiapas 1992*. Secretaría de Programación y Presupuesto del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992. Así como los cálculos realizados en los cuadros 3,4 y 5 de este trabajo.

## Capítulo 4. Estudio de actitudes lingüísticas con jóvenes tzeltales que estudian en la ciudad

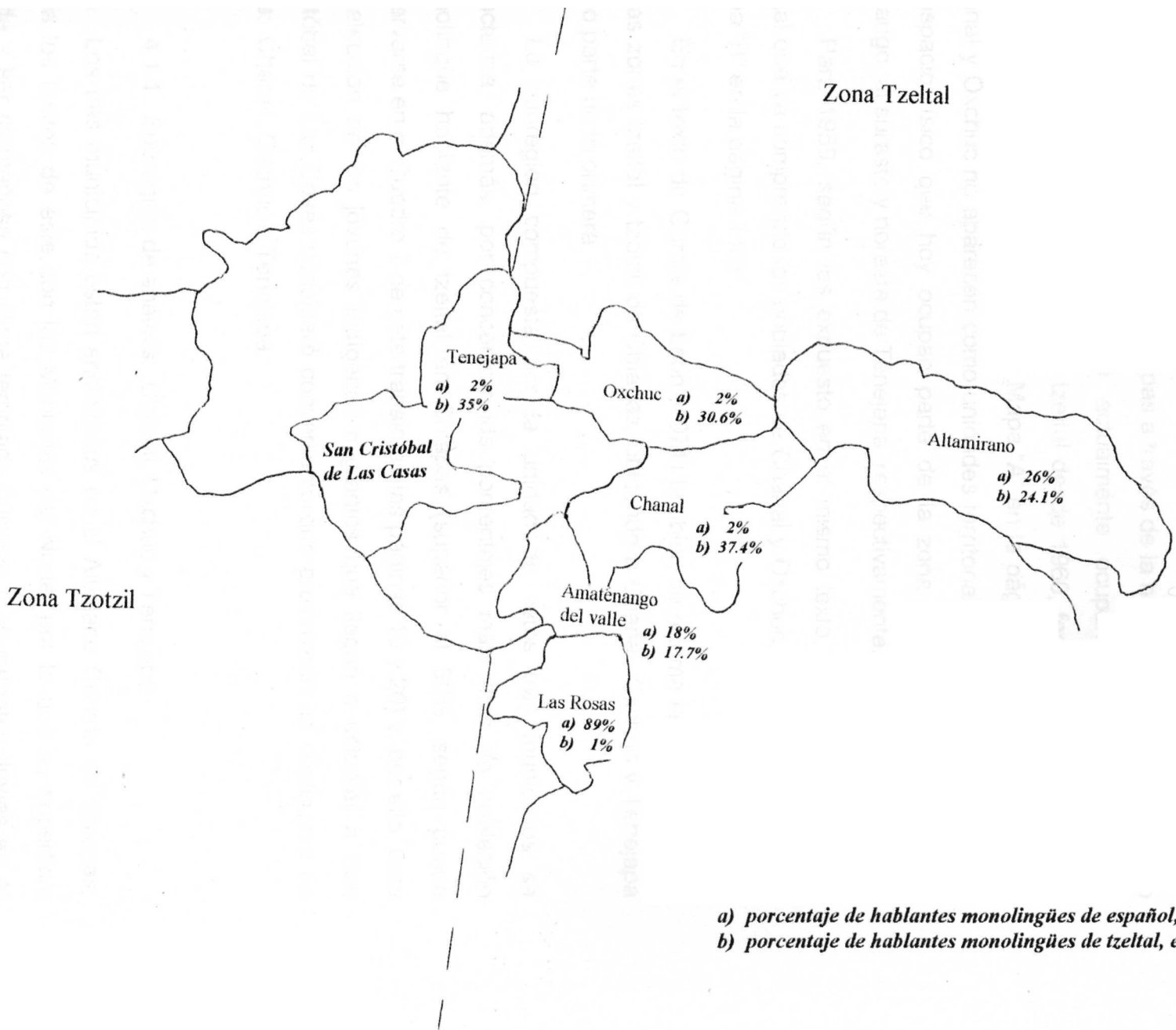
A fin de profundizar en el análisis de las actitudes lingüísticas de los jóvenes migrantes indígenas seleccioné un grupo de hablantes del tzeltal como lengua materna, que han salido de su comunidad y que ahora estudian en algunas de las escuelas de la ciudad de San Cristóbal que fueron descritas en el capítulo anterior.

### 4.1. Origen de los hablantes

La zona hablante de tzeltal al interior de la región Altos del estado de Chiapas está conformada por los municipios de: Altamirano, Amatenango del Valle, Chanal, Oxchuc, Las Rosas y Tenejapa. En éstos el tzeltal aparece como la lengua dominante frente al tzotzil, español y algunas otras que se hablan minoritariamente. En el resto de los municipios que componen la región Altos el tzeltal se habla en proporción menor a las demás lenguas referidas (ver Cuadro 1 de este trabajo en la página 18).

Revisando los datos de la población que habita en estos municipios se puede establecer con mayor precisión una subregión que, para efectos de este trabajo, comprende los tres municipios tzeltales en donde los hablantes monolingües de español no sobrepasan el 2% de los habitantes mayores de 5 años de cada uno. Característica que los distingue de los demás municipios tzeltales. Además sus límites geográficos colindan entre ellos, por lo que pueden ser tratados como una unidad regional, más aún considerando que estos límites han sido impuestos históricamente (ver Mapa en la página 114).

FUENTE: Los municipios de Chiapas. Gobierno del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1992.



a) porcentaje de hablantes monolingües de español, en 1990.  
b) porcentaje de hablantes monolingües de tzeltal, en 1990.

En el texto de Kaufman (1972) aparece la distribución y ubicación de los pueblos tzeltales y tzotziles en Chiapas a través de la historia. Según lo expuesto por este autor, el territorio que actualmente ocupan los tres municipios seleccionados se ubica en la zona tzeltal desde 1960, fecha que aparece en el primer mapa recuperado por él (ver Mapa "A" en la página 116). Para esa fecha Chanal y Oxchuc no aparecen como unidades territoriales-administrativas, siendo el espacio físico que hoy ocupan parte de la zona tzeltal, entre Teopisca y Tenango, al sureste y noreste de Tenejapa, respectivamente.

Para 1959, según lo expuesto en el mismo texto, se presenta la zona tzeltal que ya comprende los poblados de Chanal y Oxchuc, junto a Tenejapa (ver Mapa "B" en la página 116).

En el texto de García de León (1971) también se retoma la representación de las zonas tzeltal y tzotzil de Chiapas, ubicando a Chanal, Oxchuc y Tenejapa como parte de la primera.

La subregión compuesta por la unidad de estos tres municipios se caracteriza, además, por concentrar los porcentajes más altos de población monolingüe hablante de tzeltal en Chiapas (superior al 30%, según puede observarse en el Cuadro 2 de este trabajo en las páginas 19 y 20) y, por ello, para la selección de los jóvenes indígenas migrantes que llegan a estudiar a San Cristóbal de Las Casas consideré conveniente que provinieran de cualquiera de ellos: Chanal, Oxchuc o Tenejapa.

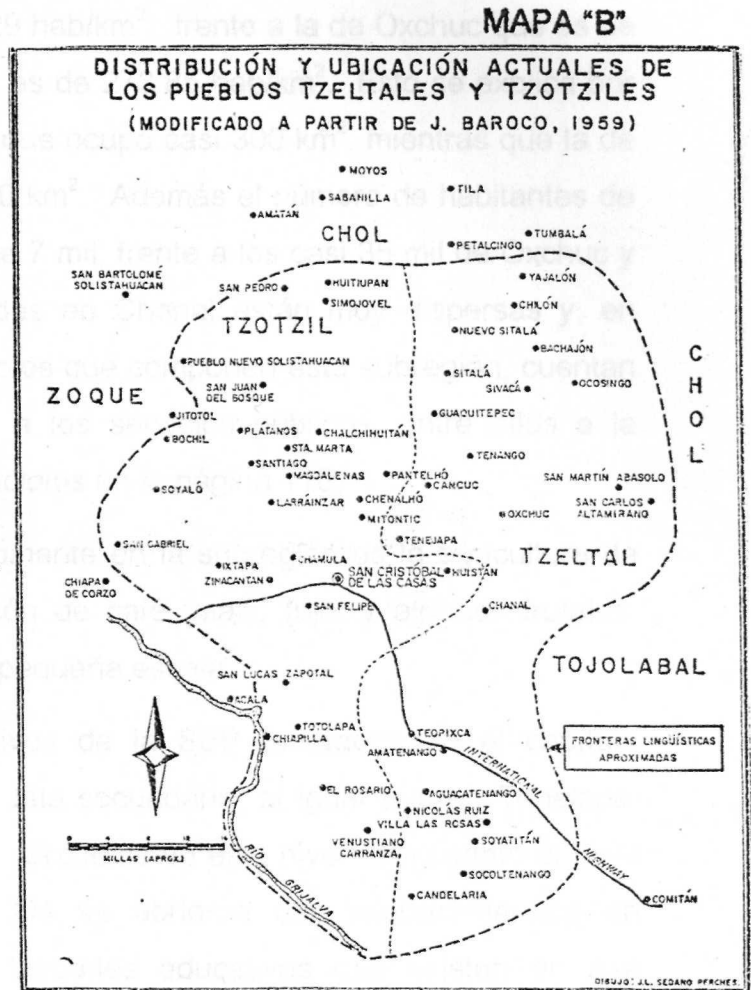
#### 4.1.1. Subregión de análisis: Chanal, Oxchuc y Tenejapa

Los tres municipios están enclavados en el Altiplano Central de Chiapas, hacia los límites de éste con las Montañas del Norte, por lo que su superficie tiende a ser montañosa con clima templado húmedo y abundantes lluvias en el verano. La altitud del territorio va de los 1,800 a los 2,100 metros sobre el nivel del mar.

Ubicación de Chanal, Oxchuc y Tenejapa en la zona hablante de tzeltal en Chiapas



MAPA "A"



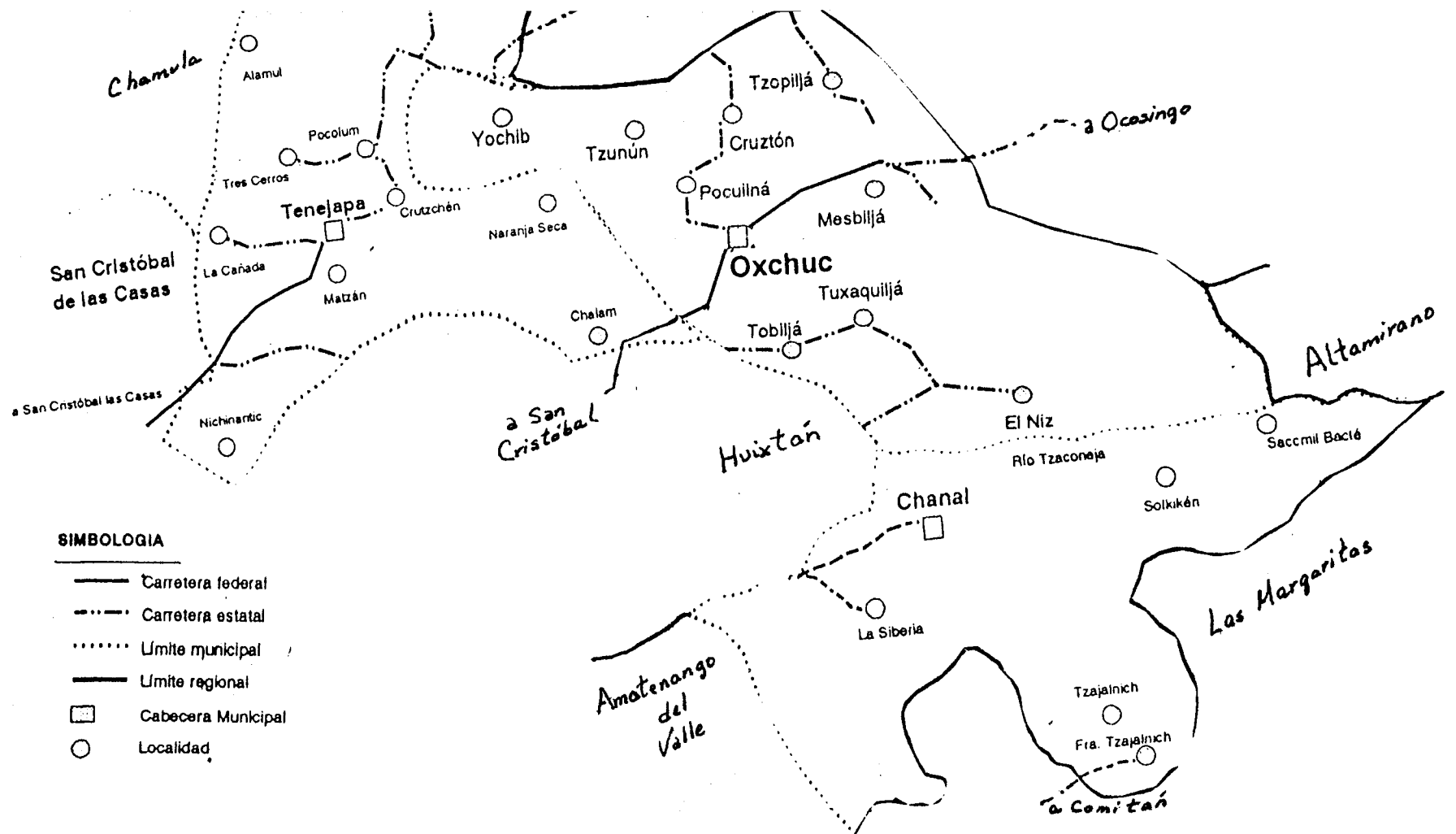
FUENTE: Kaufman, Terrence. *El proto-tzeltal-tzotzil. Fonología comparada y diccionario reconstruido*. México, D.F.: UNAM, Centro de Estudios Mayas, cuaderno núm.5, 1972.

Para 1990, según los datos reportados por el INEGI, la población total de esta subregión era de 69,247 habitantes, lo cual representa el 2.16% de la población total estatal, asentada en un territorio de 467 km<sup>2</sup>. (lo que representa tan sólo el 0.62% de la superficie total estatal).

De los tres municipios es Chanal el menor poblado, registrando una densidad de población de tal solo 24.29 hab/km<sup>2</sup>. frente a la de Oxchuc que es de 483.99 hab/km<sup>2</sup>. y la de Tenejapa que es de 273.85 hab/km<sup>2</sup>. Esto se explica por la gran extensión territorial de Chanal que ocupa casi 300 km<sup>2</sup>. mientras que la de los otros dos municipios no llega a 100 km<sup>2</sup>. Además el número de habitantes de Chanal fue, para 1990, de poco más de 7 mil, frente a los casi 35 mil de Oxchuc y 27 mil de Tenejapa. Las comunidades en Chanal están muy dispersas y, en comparación con los otros dos municipios que componen esta subregión, cuentan con mayores dificultades de acceso a los servicios públicos, entre ellos a la educación (ver Mapas de los tres municipios en la página 118).

La actividad económica predominante en la subregión es la agricultura de autoconsumo, basada en la producción de café, maíz, frijol y algunos frutales, seguida de la ganadería extensiva en pequeña escala.

Según los indicadores educativos de la SEP (anotados en el capítulo anterior) en Chanal se ubica una escuela secundaria, al igual que en Tenejapa, mientras que en Oxchuc se localizan 4 escuelas de este nivel. En cuanto al nivel medio superior o bachillerato en 1994 se abrieron dos telebachilleratos en Tenejapa. Dadas las escasas posibilidades educativas que existen en esa subregión aunadas a la concepción de que es mas prestigioso estudiar en la ciudad de San Cristóbal, muchos jóvenes salen de estos tres municipios y se dirigen hacia la ciudad.



Municipio	Cabecera	Superficie	Altitud	Población	Densidad de población	Producción
Chanal	Chanal	295.6 km <sup>2</sup> . (0.39% estatal)	2,100 msnm	7,179 hab. (0.22% estatal)	24.29 hab/km <sup>2</sup> .	maíz, frijol, ovino, bovino
Oxchuc	Oxchuc	72.0 km <sup>2</sup> . (0.10% estatal)	2,100 msnm	34,847 hab. (1.09% estatal)	483.99 hab/km <sup>2</sup> .	maíz, frijol, café, frutales
Tenejapa	Tenejapa	99.4 km <sup>2</sup> . (0.13% estatal)	1,800 msnm	27,221 hab. (0.85% estatal)	273.85 hab/km <sup>2</sup> .	maíz y café
<b>TOTAL SUBREGIÓN</b>		<b>467.0 km<sup>2</sup>. (0.62% estatal)</b>		<b>69,247 hab. (2.16% estatal)</b>		



A continuación se reseñan los resultados de la investigación realizada con adolescentes (entre 11 y 20 años de edad) que han emigrado de la zona tzeltal de Chiapas y han llegado a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas para incorporarse a la escuela (al nivel medio básico o medio superior).

#### 4.1.2. La lengua tzeltal

El tzeltal es un idioma de la familia mayense, junto con el tzotzil, que se habla en Chiapas. Según Kaufman, “el tzeltal y el tzotzil constituyen una sola área lingüística. Los hablantes de ambas lenguas ocupan la misma área geográfica, comparten la misma cultura y parecen considerarse a si mismos como un solo grupo indígena diferente de los formados por choles, tojolabales, zoques, zapotecos y otros sobre los que pueden tener noticias. Cualquier hablante de tzeltal o de tzotzil designa indiscriminadamente al habla de cualquier pueblo en que se hable tzeltal o tzotzil con el mismo nombre /bac’íl k’op/ o bac’í k’op/ que significa lengua genuina” (1972:15).

Según este planteamiento, es factible realizar un estudio comparativo entre ambas lenguas partiendo del análisis de las isoglosas que existen como resultado del contacto geográfico entre hablantes del tzeltal y del tzotzil. Incluso en los pocos cursos que se ofrecen sobre enseñanza de estas lenguas en la ciudad (y que la mayoría de las veces se organizan para responder a las necesidades de maestros, funcionarios gubernamentales e investigadores) se menciona constantemente que aprendiendo una de las dos lenguas es factible entender la otra.

Tanto los tzeltales como los tzotziles han estado sometidos a un proceso de colonización por siglos (al igual que los demás grupos indígenas que existen en nuestro país), tendiente a lograr su integración al modelo cultural denominado como “nacional”. El ser lenguas ágrafas (carentes de estandarización) que son usadas por habitantes de comunidades rurales, en las cuales se implementan

planes educativos que privilegian la enseñanza del español (y la difusión del modelo cultural de dominación que lo sostiene) tiene como resultado que actualmente existan niveles de variación muy amplios entre el tzeltal que se habla en distintas comunidades, a tal grado que hablantes de distintas comunidades dicen no entenderse muy bien.

Bear Haviland (1981) hace referencia a la escasez de materiales prácticos y menciona la existencia del Manual de Tzeltal de Manuel (o el tzeltal como quien dice) escrito por Josh Smith en el cual se detalla un modelo para la enseñanza de esta lengua. Desgraciadamente el texto no fue editado y Haviland lo retomó para escribir un manual sobre el tzotzil.

Se puede decir que a la fecha existen sólo algunos intentos aislados por estandarizar el tzeltal y que los hablantes, en su mayoría, no saben escribirlo ni muestran un interés mayor por hacerlo, por lo que esta lengua tiende a desaparecer (mostrando un proceso de desplazamiento lingüístico o glotofagia), aunque lentamente, en la región.

En este sentido, está en manos de los jóvenes hablantes del tzeltal (por lo menos en su modalidad oral) la posibilidad de mantener y preservar el uso de su lengua materna, de ahí la importancia de profundizar en el análisis de sus actitudes lingüísticas. En especial las de aquellos que salen de su comunidad y se involucran en un proceso de formación escolarizada que pudiera llevarlos a reflexionar acerca del uso o no de su lengua materna, del dónde y para qué usarla y de la importancia que tiene como expresión de una realidad social de la que ellos forman parte activa.

Se trata de acceder al estudio de sus actitudes lingüísticas considerando las categorías de análisis propuestas por Fishman (1995) y Schilben-Lange (1987), partiendo del reconocimiento del nivel afectivo (sentimientos hacia la lengua y lo que ella representa), considerando el nivel conductual (comportamiento lingüístico mostrado en la escuela y la ciudad) y llegando al

entendimiento y explicación de los mecanismos ideológicos que intervienen, o pueden llegar a intervenir, en la toma de una conciencia lingüística por parte de los hablantes, que les permita evaluar las condiciones sociales de su grupo lingüístico.

A continuación se detalla el procedimiento metodológico seguido y los resultados obtenidos de la investigación que, sobre actitudes lingüísticas, realicé con un grupo de jóvenes tzeltales que llegan a estudiar a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

#### 4.2. Ubicación de los jóvenes tzeltales en la ciudad

El primer punto de contacto con los jóvenes hablantes de tzeltal que han llegado a la ciudad para estudiar fueron las tres escuelas secundarias en las que se concentra una proporción significativa de estudiantes de origen indígena (la secundaria federal para trabajadores, la secundaria Morelos y la EST 66). A partir de las observaciones realizadas en estas secundarias (pláticas con maestros y alumnos, revisión de archivos, observación de algunas clases, etc.), seleccioné a aquellos jóvenes que pudieran ser considerados en la investigación.

Retomando los planteamientos realizados en los capítulos anteriores de este trabajo, los criterios seguidos para la selección de estos jóvenes tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

a) La edad. Los hablantes deberían tener una edad entre 11 y 20 años que me permitiera caracterizarlos como adolescentes, esto es como personas que están atravesando por una etapa de su vida que tendrá como resultado la definición de su personalidad y de sus modos de ser hacia los demás.

En este caso el concepto de adolescencia es retomado en una acepción amplia, considerándolo como el que más se acerca a la explicación de los

profundos cambios que acontecen en la vida de estos jóvenes que se alejan de su familia, su comunidad y sus tradiciones pero continúan manteniendo nexos con su vida anterior (en la comunidad), lo que hace más confusa su integración y/o rechazo hacia los nuevos procesos de vida en la ciudad.

b) La lengua. Se trata de hablantes de tzeltal que hayan aprendido el español como segunda lengua. De preferencia que este aprendizaje se haya llevado a cabo en la escuela primaria, en la comunidad, en donde fueron sujetos del modelo de enseñanza bilingüe.

Se buscó que estos hablantes de tzeltal provinieran de la región que históricamente se ha mantenido en la zona hablante de tzeltal en Chiapas y que actualmente se caracteriza por mantener porcentajes altos (de más del 30%) de habitantes, mayores de cinco años, hablantes monolingües de tzeltal y los porcentajes más bajos de hablantes, mayores de cinco años de edad, monolingües del español (2%). Esta región está establecida, para efectos de este trabajo, con la unión de Chanal, Oxchuc y Tenejapa.

c) El género. Se pretendió diferenciar los comportamientos lingüísticos a nivel genérico. No obstante el procedimiento metodológico seguido dejó en libertad a cada hablante de sugerir a otro(s) para ser entrevistado(s) y, por ello, fue difícil mantener un número similar de hablantes mujeres y hombres. De cualquier manera se trató de establecer los indicadores que permiten observar comportamientos lingüísticos diferenciados a nivel genérico.

d) El tiempo de permanencia en la ciudad. Se buscó también establecer comportamientos lingüísticos diferenciados entre los jóvenes que acaban de llegar a la escuela en la ciudad y aquellos que ya han estado sometidos por años a un proceso de educación propio de la ciudad.

Cuando los adolescentes indígenas llegan a la ciudad y se incorporan al proceso educativo de una de las escuelas consideradas para este trabajo, tienen algunas expectativas respecto a lo que es y puede llegar a ser su vida, distintas a

aquellas que podrán sentir después de egresar de este nivel y tener éxito o fracaso en la continuación de sus estudios o en la posibilidad de mejorar su situación laboral. Por ello es importante considerar el tiempo que tienen de vivir en la ciudad y observar el cambio de actitudes hacia su lengua materna entre los jóvenes que recién llegan y tienen ciertas expectativas sobre su vida futura, y aquellos que ya han tenido la posibilidad de dar un paso más en su proyecto de vida (haya sido frustrado o exitoso), sobre todo, considerando que el hablar una lengua indígena es uno de los elementos que les posibilita encontrar una ocupación distinta.

La justificación de estos criterios tiene que ver con la propuesta metodológica retomada para la investigación, misma que se sustenta en el reconocimiento de redes de comunicación que se hayan establecido entre los jóvenes indígenas migrantes (según la propuesta de Milroy).

La alternativa de trabajo sigue los siguientes pasos:

a) parte del reconocimiento del habitus o conjunto de prácticas y representaciones que los jóvenes indígenas migrantes tienen de su vida en la ciudad y de su permanencia en la escuela;

b) de entre este conjunto de prácticas se reconocen los nexos que los propios inmigrantes han establecido aquí en la ciudad y que pueden estar definidos por el conocimiento previo en su comunidad indígena de origen y/o porque comparten un espacio laboral, escolar o de vivienda en la ciudad;

c) lo anterior facilita y permite el trabajo de conocimiento y ubicación de los jóvenes a entrevistar, pues ellos mismos fueron dando la pauta para el conocimiento de otros (estableciendo las redes);

d) permite considerar la variable de género para analizar las actitudes lingüísticas, considerando las propias relaciones que se tienen entre hombres y mujeres, al interior de la red de comunicación;

e) también permite considerar la variable de permanencia en la ciudad, pues aquellos jóvenes que tienen menos de un año en ella y están iniciando un ciclo escolar en un ambiente distinto al que existía en su comunidad, pueden mostrar actitudes diferentes hacia su lengua materna que aquellos que ya tienen algunos años de vivir en la ciudad o los que ya han egresado de cierto nivel de estudios y ahora se encuentran en otra situación.

f) a partir de lo anterior se puede establecer la relación entre el logro o fracaso escolar y las actitudes lingüísticas que los jóvenes asumen, pues es posible comparar las actitudes lingüísticas de los jóvenes que llegan "esperanzados" a la ciudad, con aquellas que presentan los jóvenes que han egresado de la escuela y se han enfrentado a una nueva realidad.

Los puntos que se abordan en esta investigación tienen los siguientes presupuestos:

1. Los jóvenes están atravesando por una etapa de su vida en la que ocurren cambios propios de la transformación del ser niño al ser adulto. Considerando que la migración de su comunidad hacia la ciudad trastoca los valores que han regido su vida hasta entonces, es de suponerse que estos cambios, propios de la edad, se viven de manera confusa. La definición de su propia identidad y el sentimiento de pertenencia a un grupo social definirán sus juicios valorativos en general y, específicamente aquellos que tienen que ver con las consideraciones hacia su lengua materna (el tzeltal).

2. La escuela cumple un papel determinante en el abandono de la lengua materna, pues el dominio del español es sinónimo de éxito escolar. Esto ha sido percibido por los jóvenes desde que ingresan a la primaria (no importando que ésta haya sido cursada en la comunidad, e incluso, bajo el modelo bilingüe-bicultural). Esta relación entre el uso del español y el éxito escolar es fortalecida por el proceso de expansión del español que parte de la política educativa

"nacional" pero, también, es asumido y sustentado por los propios hablantes, quienes consideran que éste es lo más adecuado.

3. Ya en la ciudad, la permanencia en la escuela les posibilita, a los jóvenes tzeltales, pensar en la posibilidad de planear un futuro en el que el regreso a la comunidad no es viable. No obstante, el uso de la lengua indígena (tzeltal) puede convertirse en la única posibilidad real de alejarse de la comunidad ya que les permite participar en programas de castellanización en las comunidades por un tiempo, para después regresar y seguir estudiando en la ciudad.

4. En el primer punto se hará referencia a los sentimientos que los jóvenes tzeltales tienen hacia su lengua materna. En el segundo a las actitudes concretas que manifiestan (básicamente en la escuela) hacia esa lengua y, el tercer punto, nos lleva a plantear la posibilidad de que los jóvenes, después de atravesar por varios ciclos escolares en la ciudad, llegan a racionalizar el uso de su lengua materna desde una perspectiva instrumental, que les permitirá alcanzar sus objetivos personales.

5. Los jóvenes tzeltales recién llegados a la ciudad mantienen nexos con otros a los cuales conocen en sus escuelas, lugares donde viven o, incluso, desde antes de salir de su comunidad; esto les permite conformar redes de comunicación cuya resistencia es muy endeble, pues cada integrante irá dispersándose de ella conforme va estableciendo contactos con otras personas de la ciudad. En este caso el origen étnico y uso de la lengua indígena es abandonado casi por completo en un lapso relativamente corto. La búsqueda de un estatus social superior es el móvil para que los jóvenes rompan con sus nexos anteriores.

#### 4.2.1. Establecimiento de las redes de comunicación

A fin de lograr una recolección de datos suficientes para la realización de esta investigación se usaron varias técnicas, pero el proceso metodológico se centró básicamente en la construcción de redes de comunicación entre los hablantes indígenas tzeltales, según la propuesta de Milroy.

Acerca de la participación del investigador en estas redes de hablantes, aunque la propuesta de Milroy consiste en lograr una integración total que favorezca la confianza y el reconocimiento por parte de los hablantes como uno más del grupo, en este caso, procuré apoyarme en algunas personas que ya conocían a los jóvenes o que mantenían relaciones anteriores más cercanas con ellos. El entrenamiento y formación de estos ayudantes fue planteado por Labov como una alternativa para lograr el habla vernácula entre los entrevistados y analizar con posterioridad las grabaciones.

Creo que este último procedimiento fue muy adecuado para esta investigación, pues el ganarme la confianza de los jóvenes requería de un tiempo mucho mayor al que se ocupó con la ayuda de estas personas<sup>31</sup>.

A todos los jóvenes hablantes de tzeltal, con los que fue posible establecer contacto en las escuelas y que cayeron bajo los criterios establecidos, se les realizó una entrevista cuyo objetivo era conocer aspectos generales de su vida vinculados a las actitudes lingüísticas mantenidas en los siguientes ámbitos:

- su proceso de enseñanza-aprendizaje (en la comunidad y en la ciudad)

---

- dos de las personas que me ayudaron, maestras de las escuelas en donde se seleccionaron a los jóvenes hablantes, estudiaron la licenciatura en sociología y fueron mis alumnas hace algunos años. A una de ellas, Gloria Zúñiga, le asesoré su tesis de licenciatura y la otra, Adabell Gómez, ha colaborado conmigo en la realización de dos investigaciones en la zona de estudio, una de ellas financiada por la AMEP y la otra por el CONACyT. En ambos casos, el entrenamiento al que hace referencia Labov ya existía y facilitó mucho el proceso de recolección de los datos. En cuanto al tratamiento metodológico seguido en la primera red de comunicación, fue una integrante de ésta, joven tzeltal oriunda de Amatenango del Valle, quien hizo las veces de interlocutora; en este caso ella sólo tuvo que ir y hablar con los jóvenes en forma amistosa, sobre un tema que fuera de interés común para ellos. Cabe hacer mención que fue en esta red en donde el habla vernácula se consiguió grabar con mayor facilidad pues los jóvenes no dudaron de considerar a Cristy, la colaboradora, como una igual.



- su familia
- su vida en la comunidad
- su vida en la ciudad (antes y ahora)
- su vida futura (véase la guía de entrevista en el anexo B. de este trabajo)

Con esa entrevista fue posible conocer lo que los jóvenes dicen respecto de sus prácticas, experiencias y expectativas de vida tomando en cuenta el uso o no de su lengua materna, así como la forma en que establecen algunos nexos con otros hablantes. Después se realizaron algunas grabaciones con los jóvenes a fin de comprobar lo que decían acerca de su lengua materna en las entrevistas, con aquello que expusieron en las conversaciones grabadas, las cuales se realizaron en situaciones diversas.

De las secundarias Morelos y la Federal para trabajadores fue posible establecer una red de comunicación en la que se involucran 14 jóvenes, que han estudiado en diferentes años y se conocen por diferentes motivos. Esta primera red se caracteriza porque sus integrantes tienen un tiempo de permanencia en la ciudad muy variable (desde 3 hasta 14 años), aunque estudiaron en estas secundarias casi todos ya egresaron, ahora enfrentan una situación distinta, y los vínculos que han establecido entre ellos se han diversificado<sup>32</sup>.

De la EST 66 seleccioné a un grupo de 8 jóvenes que acaban de ingresar y entre los cuales existen relaciones de amistad que se han generado a partir de su corta estancia en la escuela. Se trata de muchachos muy jóvenes (entre 11 y 14 años). Su tiempo de permanencia en la ciudad se limita a unos cuantos años previos a su ingreso a la secundaria y, en la mayoría de los casos, la venida prematura tenía que ver con la posibilidad de que acá terminaran su primaria y les fuera más fácil su ingreso a la escuela secundaria.

---

• Los datos obtenidos de las entrevistas con los jóvenes aparecen en forma sistematizada en el anexo C. de este trabajo.

Finalmente, establecí una tercera red de comunicación con un grupo de 5 jóvenes que vienen de Oxchuc, de la secundaria técnica núm.31 y han ingresado recientemente a la Escuela de ciencias y técnicas del estado (nivel de preparatoria). Todos ellos son amigos y decidieron venir a estudiar a la ciudad. Este grupo me llamó la atención porque con la apertura de escuelas del nivel medio básico en las comunidades, pareciera que los problemas que los jóvenes enfrentan al ingresar a la secundaria en la ciudad de San Cristóbal, se están postergando por tres años más, pero se reproducen de manera muy similar.

Una vez establecidos los nexos entre los jóvenes y conformadas las tres redes de comunicación con las que trabajé, procuré grabar algunas conversaciones con los jóvenes en donde pudiera ser posible inferir sus actitudes lingüísticas. En este caso las grabaciones abordaron distintos temas y fueron realizadas bajo distintas condiciones según se presentó la posibilidad. Todas estas especificaciones son reseñadas con detalle a lo largo de este capítulo y han sido transcritas en el Anexo D. de este trabajo.

El trabajo con los adolescentes, en términos generales, resultó muy interesante e intenso. Ya en algunos estudios sociolingüísticos se ha recurrido a la población de adolescentes como informantes clave, puesto que ésta asume algunas características que son óptimas para la recolección de la información. Entre ellos, los adolescentes, se reconocen como un grupo social preexistente, y por ello el investigador no lo impone; por otro lado son informantes que no se inhiben frente al observador, pues las mismas características de su proceso de maduración y desarrollo los impulsan a expresar sus ideas y a sentir la necesidad de ser oídos por otros; además, es una población que cuenta con suficiente tiempo disponible para dedicarlo a entrevistas largas, siempre y cuando se logre su interés y confianza.

Jenny Cheshire, en *Variation in an English Dialect, a Sociolinguistic Study* (1982), obtuvo excelentes resultados al trabajar con adolescentes, pues afirma

que sus conversaciones son muy ricas en información: están muy cargadas de narrativa, son muy rápidas, aparentemente sin problemas de entendimiento, con un gran uso de palabras consideradas como “indecentes”, no se inquietaron al ser grabados y mostraron gran interés en participar, puesto que entre ellos mismos se arrebataban la palabra. Esta misma autora destaca el hecho de que el uso de la lengua por parte de los adolescentes se da bajo normas establecidas entre su grupo.

No obstante que las condiciones socioculturales y económicas de los adolescentes con los que yo trabajé son muy particulares, pues están sometidos en un ambiente en donde su cultura, y su lengua materna en particular, son sustituidos por un modelo cultural dominante, e incluso el tiempo libre del que pueden disponer es muy poco, al tener que laborar (la mayoría) y estudiar, fue posible establecer contacto con ellos con relativa facilidad. El acceso a los espacios educativos fue posible, e incluso en la EST 66 y en la Escuela de ciencias y técnicas del estado, conté con el apoyo de maestras que hicieron las veces de interlocutoras para las grabaciones.

Sin embargo es necesario anotar el hecho de que para la población más joven que acaba de llegar a la ciudad (como es el caso de los alumnos de la EST 66 que forman la segunda red de comunicación y los de la Escuela de ciencias y técnicas del estado que integran la tercera red), fue muy difícil expresar sus opiniones y creo que el escaso manejo del español fue un factor que intervino en esta situación. Algunas preguntas fue necesario replantearse las varias veces, de distintas maneras y, en algunos casos extremos, no fue posible obtener respuestas para ellas.

A continuación se exponen los resultados obtenidos en cada una de las redes de comunicación establecidas con los jóvenes indígenas tzeltales que han llegado a estudiar a la ciudad.

### 4.3. Resultados

La presentación de los resultados obtenidos en la investigación realizada con los jóvenes indígenas tzeltales abarca cinco aspectos. En el primero de ellos se describe la conformación de cada red de comunicación, quiénes la forman, que tipo de nexos establecen, etc. En el segundo se anotan los elementos que caracterizaron su ambiente escolar antes de la salida de la comunidad; en el tercero los elementos involucrados en el ambiente escolar al que llegaron en la ciudad. En cuarto lugar se abordan sus expectativas de vida, para, finalmente analizar sus actitudes lingüísticas (como último aspecto).

Los datos que sustentan la redacción de los cuatro primeros puntos de este apartado pueden consultarse en el Anexo C (sistematización de la información obtenida de las entrevistas con los jóvenes). Para la redacción del último punto, actitudes lingüísticas, puede consultarse el Anexo D en el que aparecen las transcripciones de algunas conversaciones con los jóvenes indígenas migrantes. El trabajar con estas distintas técnicas de recolección de información (entrevistas y grabaciones) posibilitó la comparación entre lo que los jóvenes dicen y cómo actúan facilitándome el establecimiento de las conclusiones de esta investigación.

#### 4.3.1. Caracterización de las redes

Siguiendo la propuesta de Milroy, expuesta en el segundo capítulo de este trabajo, a continuación describo las características de las redes de comunicación establecidas entre los jóvenes indígenas tzeltales que han llegado a estudiar en la ciudad de San Cristóbal.

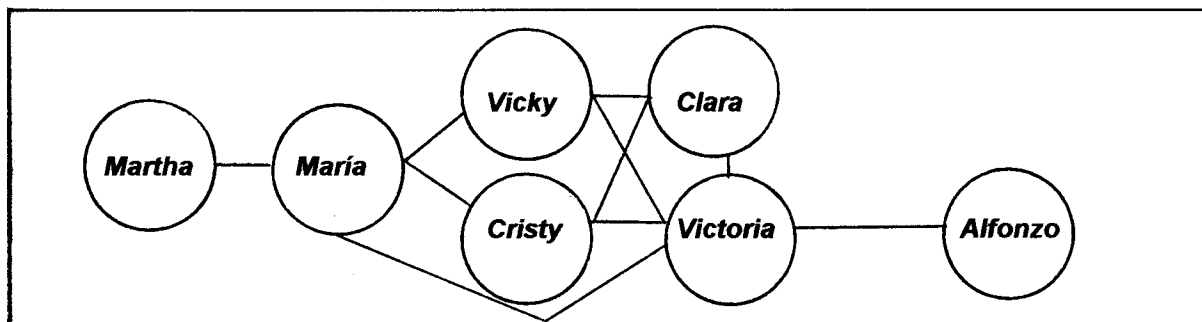
a) *Primera red de comunicación*

La primera red está formada por 14 jóvenes (11 mujeres y 3 hombres) que han establecido relaciones en la ciudad. El punto de partida para la conformación de esta red de comunicación fue María, de Chanal, quien en julio de 1996 terminó sus estudios de secundaria en la escuela Morelos. Como las pláticas entabladas con ella se dieron cuando su egreso escolar estaba próximo, nos contactó con una amiga a quien conoció fuera de la escuela, Martha, oriunda del municipio de Tenejapa, que había estudiado su secundaria en la escuela para trabajadores.

María, por otro lado, tiene dos amigas cercanas nacidas en el municipio de Amatenango del Valle a las que conoce porque renta un cuarto en la misma casa que habitan ellas (Vicky y Cristy). Estas últimas son hermanas y permitieron establecer contacto con otras hermanas originarias del municipio de Tenejapa, quienes estudiaron en la secundaria Morelos y ahora están en el CEBTIS (Clara y Victoria).

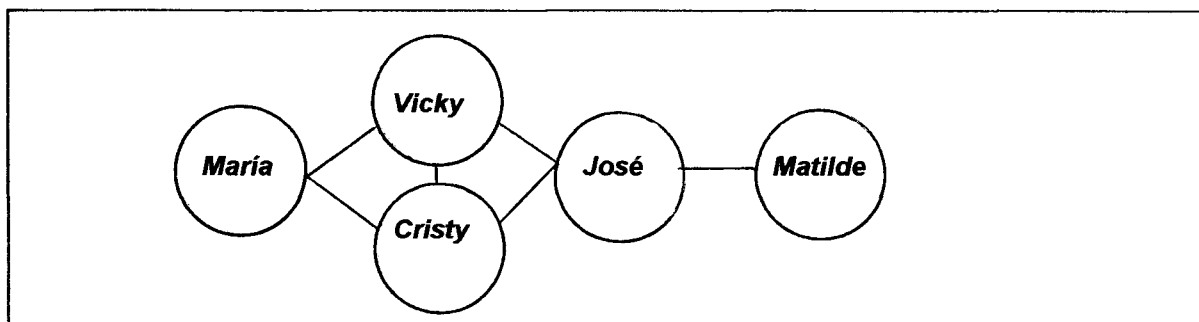
Por haber estudiado en la misma escuela María dijo conocer a Victoria. Esta última afirmó que tiene un compañero en su escuela, Alfonzo, a quien conoce porque es originario de su misma comunidad (Tenejapa).

Hasta aquí se conforma un primer racimo de esta red:



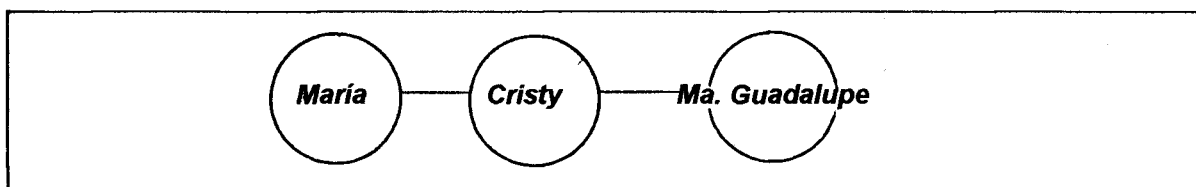
Un segundo racimo parte del conocimiento entre María, Vicky y Cristy, con José quien nació en Pactetón, Tenejapa, y actualmente estudia el tercer año en la

secundaria Morelos. A su vez el nos contactó con Matilde, una conocida suya originaria de la Colonia Niz, Oxchuc, quien acaba de egresar de la secundaria para trabajadores.

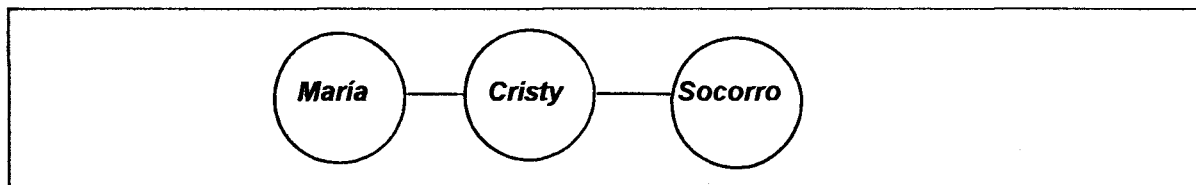


Los siguientes racimos o agrupamientos de esta red se establecen entre María y Cristy con María Guadalupe (el tercero), con Socorro (el cuarto) y con José Pérez (el quinto).

Ma. Guadalupe es originaria de Oxchuc, estudió en la escuela Morelos el primer año de secundaria y después se cambió a la secundaria para trabajadores en donde ahora estudia.



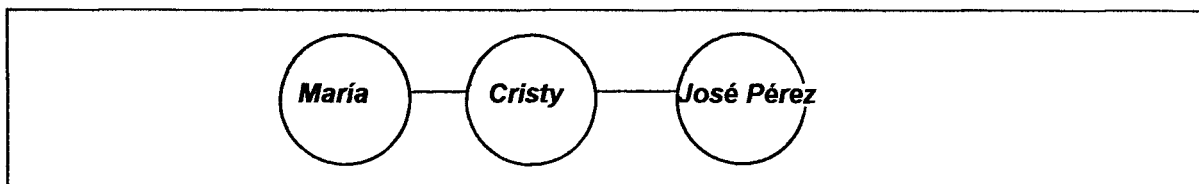
Socorro es originaria de Chanal, estudió un año en la secundaria de trabajadores y recientemente se cambió a la secundaria estatal<sup>33</sup>.



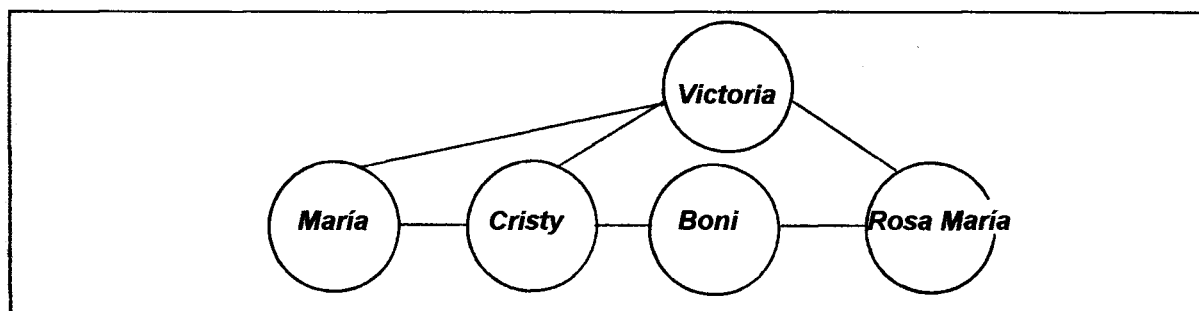
---

Socorro se cambió de escuela en agosto de 1996. Los datos que aquí se manejan se obtuvieron antes de este cambio por lo que se hace referencia a la secundaria para trabajadores. En la conversación grabada y transcrita en el Anexo D se da cuenta de este cambio.

José Pérez nació en Tenejapa, realizó sus estudios en la secundaria para trabajadores y después de un año de participación en el CONAFE ingresó, este ciclo escolar, al Instituto Diógenes (preparatoria privada).



El sexto racimo de esta red se establece entre María y Cristy, quienes a través de Boni (nacido en San Cristóbal hijo de indígenas migrantes), me contactaron con Rosa María, originaria de Oxchuc, quien estudió la secundaria en la Morelos y ahora estudia en la preparatoria nocturna. Rosa María después resultó ser amiga también de Victoria.



Como puede observarse, los integrantes de esta primera red se encuentran estudiando en distintos niveles escolares, algunos de ellos ya egresaron de la secundaria y han optado por continuar sus estudios en distintas instituciones o por dejar de estudiar, al menos por un tiempo. Las relaciones que se establecen entre ellos se han dado, en su mayoría, fuera del ámbito escolar, aunque todos ellos tienen en común el estudiar o haber estudiado en la escuela secundaria para trabajadores o en la Morelos. Algunos conservan su amistad actual a partir de haberse conocido en una escuela anterior en la ciudad.

Una vez que han salido de la secundaria los nexos que establecen los jóvenes indígenas migrantes se observan diversificados pues entablan relaciones con otras personas y difícilmente pueden hacer referencia a otros jóvenes

migrantes con los que mantengan algún contacto permanente. De ahí la dificultad para integrar una red de comunicación en la que sólo participen jóvenes que provengan de la subregión de análisis y por eso es que en esta primera red fue necesario involucrar a otras personas.

En la red pueden localizarse cuatro zonas. En la zona de primer orden se ubican las relaciones entre María y Martha; en la zona de segundo orden las que establecen éstas con Vicky y Cristy; en la zona de tercer orden aparecen Clara, Victoria, José, Ma. Guadalupe, Socorro, Boni y José Pérez, todos ellos contactados a través de Vicky y/o Cristy. La zona de cuarto orden está compuesta por las personas más alejadas de Martha y María: Alfonzo, Matilde y Rosa Ma., quienes son desconocidos por las integrantes de la zona de primer orden.

Z O N A S			
DE PRIMER ORDEN	DE SEGUNDO ORDEN	DE TERCER ORDEN	DE CUARTO ORDEN
Martha María	Vicky Cristy	Clara Victoria José Ma. Guadalupe Socorro Boni José Pérez	Alfonzo Matilde Rosa Ma.

Por lo mismo, la densidad de esta red es baja ya que los vínculos establecidos entre sus integrantes son pocos y cercanos. El total de vínculos detectados en toda la red es de 20 entre un total posible de nexos entre cada integrante con los demás de 91. La densidad de la red es del 22.0%.

En cuanto a la multiplicidad de la red tenemos que existen cinco posibles conexiones entre cada uno de sus integrantes con los demás: parentesco, compañerismo, origen, vivienda y amistad. A continuación se listan las conexiones reales que existen en esta red:



1. *dos conexiones de parentesco (relación de hermandad entre algunas integrantes)*  
Vicky y Cristy, Clara y Victoria
2. *nueve conexiones entre compañeros de la misma escuela*  
María, Clara, Victoria, Ma. Guadalupe, José y Rosa Ma. (de la Morelos)  
Martha, Socorro, José Pérez, Ma. Gpe. y Matilde (de la secundaria para trabajadores)
3. *diez conexiones basadas en su origen (provenientes de la subregión seleccionada)*  
María, Martha, Clara, Victoria, Socorro, Ma. Guadalupe, José, José Pérez, Matilde, Rosa y Alfonzo
4. *tres conexiones por compartir vivienda (comparten el mismo lugar de vivienda)*  
María, Vicky y Cristy
5. *18 conexiones de amistad (conocimiento entre ellos fuera de las escuelas)*  
Martha con María  
María con Cristy, Vicky y Victoria  
Vicky con Clara, Victoria y José  
Cristy con Clara y Victoria  
Cristy con José, Ma. Guadalupe, Socorro, Boni y José Pérez  
Victoria con Alfonzo y con Rosa Ma.  
José con Matilde  
Boni con Rosa Ma.

Considerando que cada uno de los integrantes de la red podría establecer 5 conexiones con cada uno de los demás integrantes, el total de posibles conexiones en la red es de 455 (5 conexiones x 91 posibles nexos a establecer en la red entre sus integrantes). En realidad se detectan 42 conexiones, por lo que la multiplicidad en la red es de 9.2%, lo que implica que, aunque la red tenga un carácter multiplex (cinco posibles conexiones), las conexiones reales entre sus integrantes se limitan a menos de una, por lo que podría denominarse como relaciones de tipo uniplex (simple) entre sus integrantes.

Por mi parte, el contacto establecido con los jóvenes integrantes de esta red fue superficial pues en las pláticas entabladas con algunos de ellos se mostraron nerviosos y, aunque estaban dispuestos a colaborar para la realización de las grabaciones, preferí apoyarme en una de sus integrantes (Cristy de Amatenango del Valle) quien conversó con ellos sobre distintos temas en distintas situaciones (ver Anexo D de este trabajo).

Considerando en esta red a aquellos jóvenes nacidos en los tres municipios seleccionados para esta investigación (Chanal, Oxchuc y Tenejapa) quienes fueron entrevistados a profundidad, los resultados que presento en los siguientes puntos se reducen a las opiniones de 10 jóvenes (ocho mujeres y dos hombres)<sup>34</sup>.

De éstos, cinco jóvenes llegaron del municipio de Tenejapa, dos de Chanal y tres de Oxchuc. Se trata de ocho mujeres y dos hombres; al parecer el tomar como punto de partida de la red a una mujer es un elemento que determinó la conformación genérica de los nexos establecidos, pues en su mayoría las hablantes referían conexiones con otras mujeres preferentemente, y no con hombres.

Sus edades fluctúan entre los 17 y 20 años. Siete de ellos refirieron como lengua materna el tzeltal y dos de ellas (hermanas) manifestaron que sus padres son hablantes de tzeltal y tzotzil. José Perez, de Tenejapa, registró como lengua materna el tzotzil, porque sus padres pertenecen a la minoría tzotzil que habita la zona tzeltal de Chiapas, aunque él también habla tzeltal. Sólo tres de los jóvenes saben escribir tzeltal, a pesar de ser su lengua materna.

Respecto al tiempo que tienen los jóvenes viviendo en la ciudad, éste fluctúa entre los tres y 14 años, por lo que ya han tenido experiencias educativas y laborales muy variadas y sus criterios acerca de la vida en la ciudad son contundentes y claros.

---

- no se sistematizó la información referida a los casos de Vicky y Cristy pues son originarias de Amatenango del Valle, de Boni pues sólo sirvió de enlace para contactar a Rosa Ma., ni de Alfonso pues me fue imposible entrevistarlos.

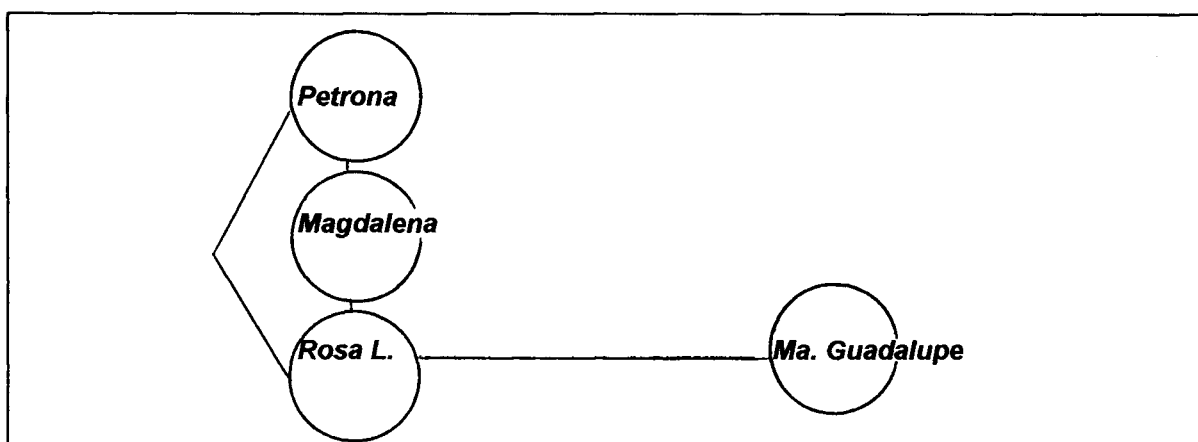
*b) Segunda red de comunicación*

A diferencia de la primera red, ésta se establece con jóvenes que ingresaron en agosto de 1996 a la secundaria técnica núm.66 y tienen poco tiempo de vivir en la ciudad. Ellos se conocen entre sí porque cursan el primer año de sus estudios de nivel medio básico (en los grupos de 1º "B" y 1º C).

La red está formada por 8 jóvenes (6 mujeres y 2 hombres) que llegaron a conocerse en esta escuela. Cuatro de ellos vienen del municipio de Oxchuc, dos de Chanal y dos de Tenejapa.

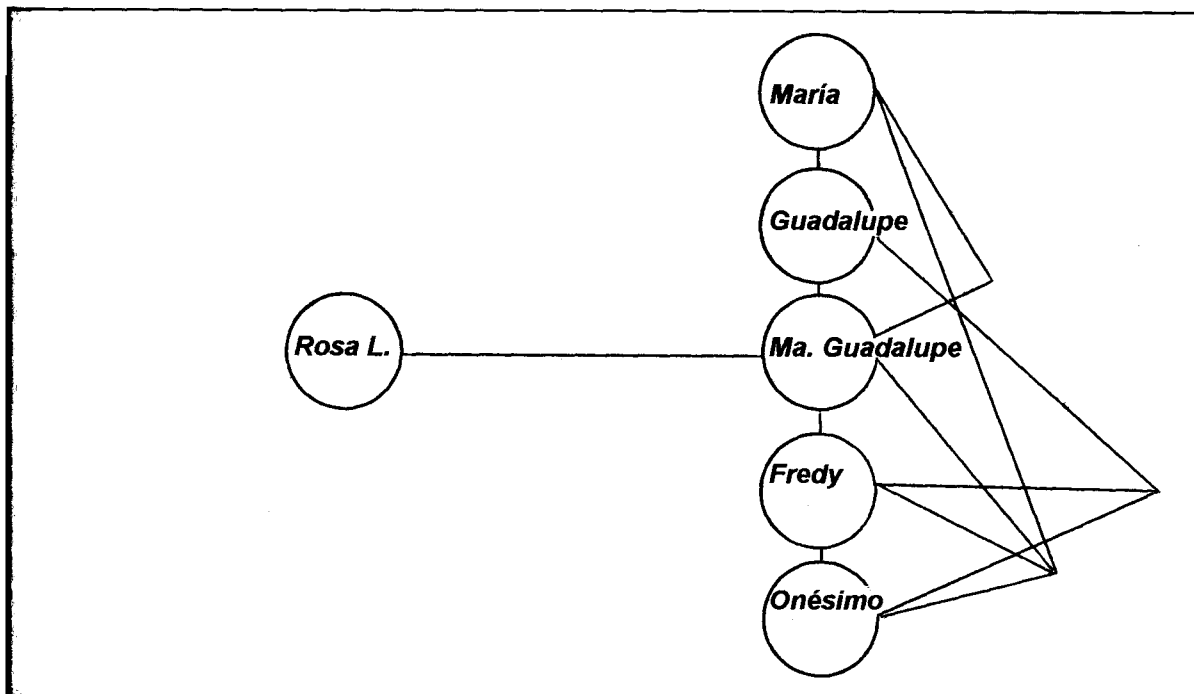
Aparte de reconocerse entre ellos como compañeros de escuela y que dos de las integrantes son hermanas, no mencionaron a otros que hayan salido de su comunidad y estén estudiando en la escuela en otros grupos o grados escolares<sup>35</sup>. Por lo cual es posible distinguir dos racimos o agrupamientos en esta red.

El primero está formado por las relaciones establecidas entre Petrona, Magdalena y Rosa L., que están inscritas en el 1º "B" y de Rosa L. con su hermana Ma. Guadalupe del 1º "C".

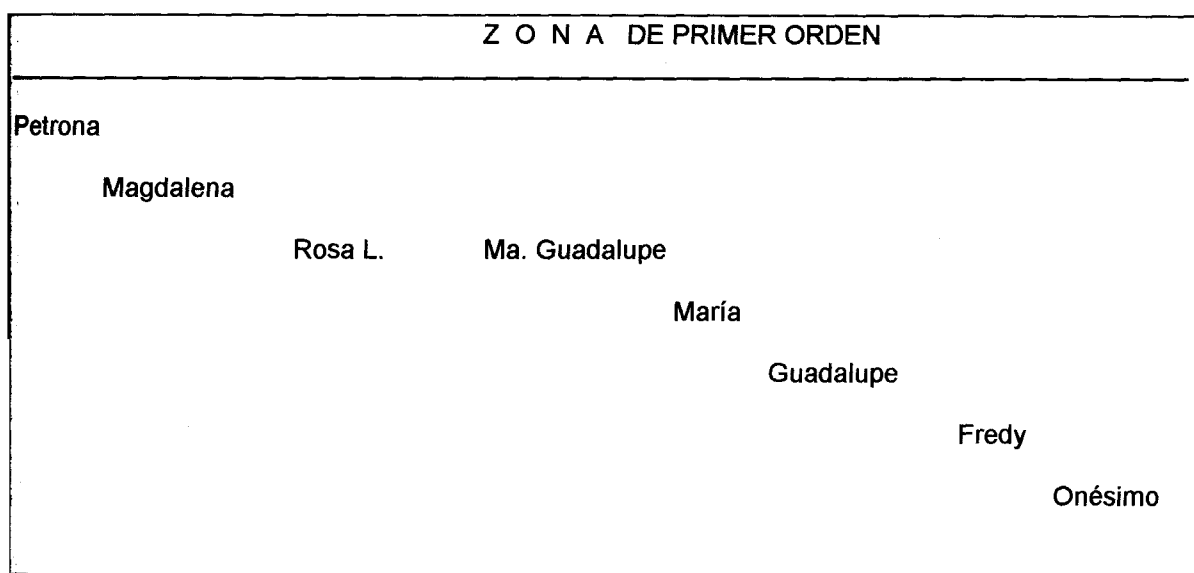


- una de las jóvenes, en la entrevista que se le realizó, informó que conocía a Sonia, alumna de la escuela pero ella nació en San Cristóbal ya que sus padres viven acá desde hace muchos años. Por ello no se consideró en este trabajo.

El segundo agrupamiento se desarrolla a partir de la relación de hermandad entre Rosa L. y Ma. Guadalupe, ya que esta última conoce a sus compañeros de grupo, 1º "C", María, Guadalupe, Fredy y Onésimo.



Pero en esta red sólo se distingue una zona, la de primer orden, puesto que todos sus integrantes se conocen entre ellos y se reconocen como compañeros de escuela.



La densidad de esta red, a diferencia de la primera, es alta pues todos se conocen entre ellos. El total de vínculos establecidos es de 28 de un total posible de 28, pues cada uno de los integrantes conoce a los demás. Por lo cual la densidad es del 100%.

En cuanto a la multiplicidad de la red, distinguiendo las mismas cinco conexiones establecidas para la primera red descrita (parentesco, compañeros de escuela, origen, vivienda y amistad), se localizaron las siguientes:

- 1. una conexión de parentesco  
entre Rosa L. y Ma. Guadalupe que son hermanas*
- 2. 28 conexiones entre compañeros de la misma escuela  
los 8 son compañeros de escuela*
- 3. 28 conexiones basadas en su origen (provenientes de la subregión seleccionada)  
los 8 vienen de Oxchuc, Tenejapa y Chanal*
- 4. una conexión por compartir vivienda  
Rosa L. y Ma. Guadalupe viven juntas con sus tíos*
- 5. siete conexiones de amistad  
Petrona con Magdalena  
Petrona con Rosa  
Magdalena con Rosa  
María con Ma. Guadalupe  
María con Guadalupe  
Ma. Guadalupe con Guadalupe  
Fedy con Onésimo*

Considerando que cada uno de los integrantes de la red podría establecer 5 conexiones con cada uno de los demás integrantes el total de posibles conexiones en la red es de 140 (5 conexiones x 28 nexos que se establecen entre cada uno de los integrantes de la red con los demás); realmente solo se detectan 65 conexiones, por lo que la multiplicidad en la red es del 45.7%. En promedio se puede decir que las conexiones que tiene cada integrante de la red con otro es de más de dos.

El contacto con los jóvenes integrantes de esta red se consiguió gracias a la colaboración de una de sus maestras quien realizó las entrevistas y grabaciones con ellos en el salón. Si bien es cierto que los jóvenes pudieron

expresar sus opiniones con cierto grado de reserva al estar frente a ella, su habla era más fluida y confiada que si lo hacían conmigo, a quien apenas conocían. Es necesario mencionar que los integrantes de esta segunda red son muy jóvenes, sus edades fluctúan entre los 11 y 14 años, además al tener viviendo en la ciudad poco tiempo, se sienten inseguros y no es fácil establecer comunicación con ellos. Gracias a la paciencia de su maestra fue posible rescatar de las grabaciones algunas de sus opiniones que son expresadas de manera confusa y contradictoria.

Todos los jóvenes que participan en esta red tienen al tzeltal como lengua materna, excepto Magdalena quien afirmó que su madre es hablante de tzeltal y su padre de zoque. Ella sabe hablar tzeltal pero no el zoque. No obstante, sólo tres de ellos manifestaron saber escribirla “un poco”.

El tiempo que llevan viviendo en la ciudad va de menos de seis meses hasta 6 años.

### *c) Tercera red de comunicación*

La tercera red de comunicación está formada por cinco jóvenes (2 mujeres y 3 hombres) que llegaron a la ciudad durante los meses de junio a agosto de 1996 para inscribirse en la preparatoria. Todos vienen de Oxchuc y se conocen entre ellos pues fueron compañeros en la Escuela secundaria técnica núm.31 de Oxchuc. El conocimiento de cualquiera de ellos remite a los otros cuatro, pues al interior de la escuela han fortalecido su relación.

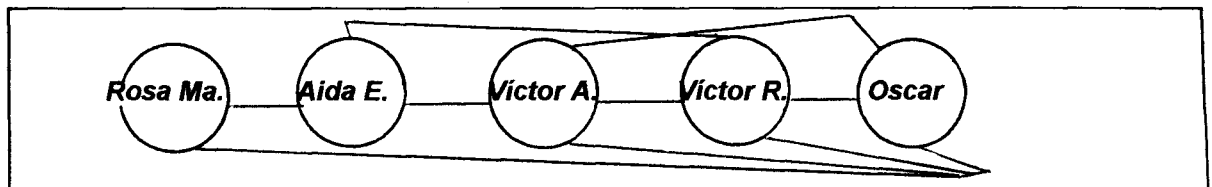
No llegaron juntos a la ciudad sino que cada uno buscó sus propios mecanismos y se ubicó en distintas zonas pero se reencontraron en esta escuela.

Al igual que en la red anterior no es posible distinguir racimos o agrupamientos pues entre los cinco forman uno solo.

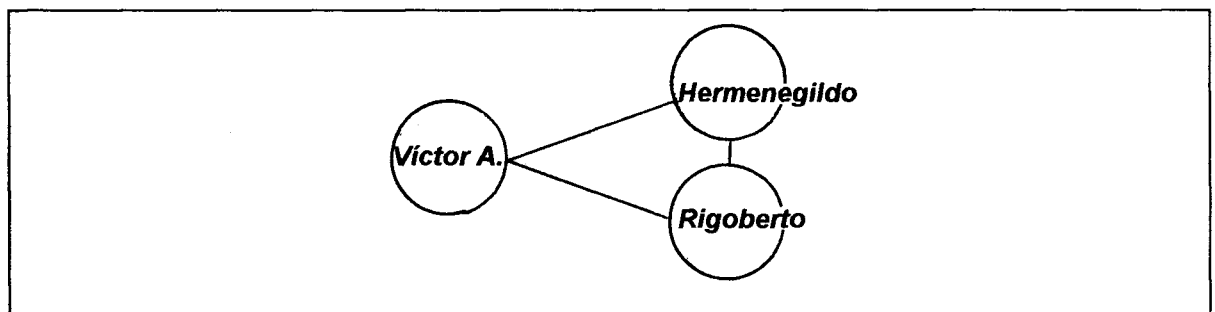
Pero es posible ampliar esta red y distinguir dos zonas (de primero y segundo orden) pues uno de ellos tiene dos hermanos, con los que llegó a vivir en San Cristóbal, que estudian en el CEBTIS.

Z O N A S	
DE PRIMER ORDEN	DE SEGUNDO ORDEN
Oscar Aida Rosa	Hermenegildo
Víctor A.	Rigoberto
Víctor R.	

Si la red se considera de esta manera, entonces se localizan dos racimos, agrupamientos o networks. El primero de ellos lo componen los 5 jóvenes migrantes.



El segundo agrupamiento está compuesto por Víctor A. y sus dos hermanos.



La densidad de esta red es grande pues los cinco jóvenes recién llegados a la ciudad se conocían desde antes y estrecharon sus lazos de amistad al encontrarse en la nueva escuela, frente a desconocidos. Sin considerar a los

hermanos de Víctor A. la densidad de la red es del 100%. Si incorporamos la zona de segundo orden al análisis de la densidad, ésta es del 62.0%.

En cuanto a la multiplicidad de la red, distinguiendo las mismas cinco conexiones establecidas para las redes anteriores (parentesco, compañeros de escuela, origen, vivienda y amistad), se localizaron las siguientes:

- 1. tres conexiones de parentesco  
entre Víctor A. y Hermenegildo  
entre Víctor A. y Rigoberto  
entre Hermenegildo y Rigoberto*
- 2. 11 conexiones entre compañeros de la misma escuela  
diez establecidas entre los 5 compañeros de escuela  
una entre los hermanos que estudian en el CEBTIS*
- 3. 23 conexiones basadas en su origen (provenientes de la subregión seleccionada)  
todos provienen de la subregión de análisis*
- 4. tres conexiones por compartir vivienda  
entre Víctor A. y sus dos hermanos*
- 5. diez conexiones de amistad  
entre los 5 jóvenes que llegaron a la Escuela de ciencias y técnicas del estado*

Considerando que cada uno de los integrantes de la red podría establecer 5 conexiones con cada uno de los demás, el total de posibles conexiones (considerando a los 7) sería de 105 (5 conexiones x 21 posibles nexos a establecer en la red entre sus integrantes). En realidad se detectan 50 conexiones, por lo que la multiplicidad en la red es de 47.6%. Este porcentaje significa que, en promedio, los integrantes de la red mantienen entre dos y tres conexiones.

Si consideramos tan sólo el racimo formado por los 5 jóvenes recién llegados a la ciudad la multiplicidad de la network es mayor.



1. *ninguna conexión de parentesco*
2. *10 conexiones entre compañeros de la misma escuela establecidas entre los 5 compañeros de escuela*
3. *10 conexiones basadas en su origen (provenientes de la subregión seleccionada) todos provienen de la subregión de análisis*
4. *ninguna conexión por compartir vivienda*
5. *10 conexiones de amistad entre los 5 jóvenes que llegaron a la Escuela de ciencias y técnicas del estado*

En este caso, el total de posibles conexiones (considerando a los 5) sería de 50 (5 conexiones x 10 posibles nexos a establecer en la red entre sus integrantes). En realidad se detectan 30 conexiones, por lo que la multiplicidad en la red es de 60.0%. Este porcentaje significa que, en promedio, los integrantes de la red mantienen tres conexiones entre ellos.

El contacto con estos jóvenes fue logrado a partir del trabajo de ubicación de las escuelas preparatorias a las que tienen acceso los indígenas migrantes en la ciudad de San Cristóbal. Al llegar a la Escuela de Ciencias y Técnicas me llamó la atención el hecho de que este grupo de jóvenes proviniera de la misma secundaria y pensé que habían decidido migrar en conjunto. Después de entrevistarlos, siguiendo la guía que fue planteada para el reconocimiento y selección de los jóvenes indígenas migrantes (Anexo B. de este trabajo), decidí conformar una red de comunicación y efectuar un análisis sobre el comportamiento y actitudes lingüísticas de estos jóvenes que recién llegaron a estudiar pero en un nivel educativo superior al que han llegado los jóvenes integrantes de las otras redes.

Esto hace suponer que los problemas de integración a los procesos educativos propios de la ciudad que sufren los jóvenes que llegan a la secundaria se trasladan a la preparatoria. Y, más aún, que de seguir fortaleciéndose la impartición del nivel medio superior en las comunidades de municipios indígenas, con la apertura de telebachilleratos u otras opciones, que reproduzcan los modelos educativos impartidos hasta ahora en las comunidades indígenas, los

problemas que enfrentan los jóvenes al llegar a la secundaria o preparatoria de la ciudad se trasladarán al nivel superior. Este aspecto deberá ser considerado en la planeación de los cursos a nivel de licenciatura en la región.

Una maestra de esta escuela me apoyó en la grabación de conversaciones entre estos jóvenes que, junto con las entrevistas realizadas, me permitieron obtener los resultados que se plantean en los siguientes puntos de este capítulo.

Para efectos de este trabajo no consideré a los hermanos de Víctor A. pues me interesaba conocer el comportamiento y actitudes de los jóvenes que recién llegan a la ciudad y se inscriben en una escuela del nivel medio superior, no obstante en algunas explicaciones fue necesario recurrir a estos dos jóvenes como punto de referencia para entender cómo se van integrando los migrantes a la vida de la ciudad, a partir de la estancia de sus hermanos como antecedente.

Las edades de estos cinco jóvenes fluctúan entre los 15 y 17 años, aunque todos provienen de Oxchuc, una muchacha, Aida, es nacida en Comalapa (municipio de la zona fronteriza del estado de Chiapas). Este caso se refiere a un matrimonio migrante que salió de Oxchuc y vivió en Comalapa un tiempo, después regresó y se instaló con su familia en la cabecera municipal de Oxchuc, en donde Aida realizó sus estudios de primaria y secundaria, antes de venir a San Cristóbal. Aunque ella habla tzeltal afirma que esta lengua la aprendió en la primaria (que funcionaba bajo el modelo bilingüe-bicultural) porque sus padres hablan sólo español.

Las opiniones y comentarios de estos jóvenes son más claros que los de los jóvenes que integran la segunda red, lo que puede explicarse porque el proceso de maduración, propio de su edad, es mayor, al igual que la consideración de sus expectativas de vida, las cuales son planeadas con cierto grado de claridad; no obstante, los problemas de comprensión y expresión en español son, al igual que los jóvenes de la segunda red, muy fuertes. Según opiniones de sus maestros los

jóvenes no entienden lo que leen y no saben escribir (ver Anexo D. de este trabajo).

#### 4.3.2. Ambiente escolar de procedencia

El ingreso a la escuela primaria en la comunidad de origen y las experiencias derivadas de su desempeño en este nivel educativo forman parte importante en la vida de los jóvenes tzeltales entrevistados. La escuela se convierte en el espacio de aprendizaje del español. En este punto se describen algunas de las consideraciones que tienen estos jóvenes acerca de la vida en su comunidad y de su escuela primaria en relación al uso del tzeltal.

Aunque algunos jóvenes llegaron a San Cristóbal a cursar su primaria o algunos años de este nivel educativo (los últimos), la escuela representa para ellos el espacio donde se aprende el español.

Para los jóvenes que integran la tercera red de comunicación el ambiente escolar de procedencia incluye también la escuela secundaria.

##### *a) Primera red de comunicación*

En esta red encontramos tres jóvenes que realizaron sus estudios de primaria en la ciudad de San Cristóbal (Socorro, María Gpe. y José) pues llegaron a la ciudad desde que tenían entre dos o cuatro años de edad. Los demás estudiaron en su comunidad de origen, seis en una escuela bilingüe (español-tzeltal) y sólo una joven, Rosa, estudió en la cabecera municipal de Oxchuc en una escuela monolingüe de español. Victoria cursó algunos años de su educación primaria en Tenejapa y vino a terminar sus estudios a este nivel en una escuela de San Cristóbal.

La mayoría de los jóvenes (ocho de diez) guardan recuerdos agradables de su escuela primaria. Los jóvenes que estudiaron en la comunidad refieren como los aspectos más agradables de su escuela los jardines, los campos, la cercanía de su casa, los profesores y el haber aprendido a leer y escribir.

Sólo una joven, Martha, dijo guardar recuerdos negativos de su escuela porque no le enseñaban bien y esta afirmación la vinculó al hecho de que sus maestros daban la clase en tzeltal.

Pero los demás jóvenes que estudiaron su primaria en la comunidad no manifestaron descontento por recibir las clases en tzeltal.

Martha, a quien no le gustaron las clases que recibió en la primaria, en tzeltal, dijo que con su familia habla en español, afirmación que también hicieron Clara y Victoria (que son hermanas) y Socorro. Esta última llegó a la ciudad con su familia hace muchos años (trece) y tal vez por eso ya no acostumbren hablar en tzeltal. Los demás integrantes de esta red hablan con su familia en tzeltal o en ambas lenguas. Incluso José Pérez afirmó que con su familia habla en éstas dos lenguas y también en tzotzil.

Cuando van a la comunidad de visita (que no es muy seguido) los jóvenes acostumbran hablar en tzeltal, si es necesario, esto es si las personas con las que conversan no entienden el español (que parece ser muy común). Sólo Socorro afirmó que ella habla en español cuando visita su comunidad (cada fin de mes).

Las autoridades de la comunidad hablan en tzeltal para atender los asuntos comunales y sólo Martha, María Gpe., José Pérez y Rosa opinaron que las autoridades hablan además del tzeltal, en español. Todos parecen coincidir en que los asuntos de la comunidad se tratan en tzeltal para que todos estén enterados.

La representación que tienen estos jóvenes acerca de los intereses y motivaciones de los adultos que viven en la comunidad para hablar el español

hace referencia a la necesidad de comunicación con personas ajenas a la comunidad (las personas de la ciudad). Para salir de la comunidad y hablar con mestizos o personas de la ciudad necesitan saber el español. Sólo una joven, Clara, dijo que a los adultos no les interesa hablar en español y Rosa afirmó, por su parte, que los adultos que quieren hablan español porque les interesa.

En el caso de los niños que viven en las comunidades indígenas, todos coincidieron en que quieren aprender español porque necesitan entender a sus maestros y hablar en la ciudad con las personas. Sólo Rosa mencionó que los niños aprenden el español por curiosidad. Parece sobreentenderse de las opiniones de los jóvenes, que los niños deben aprender español porque es un hecho que tendrán que enfrentarse a la escuela y a la ciudad.

#### *b) Segunda red de comunicación*

Seis de los jóvenes que integran esta red de comunicación estudiaron en su comunidad de origen, cuatro de ellos en una escuela primaria bilingüe y recibieron sus clases en tzeltal y español. De ellos, Ma. Guadalupe fue la única que comentó que estuvo becada durante sus estudios<sup>36</sup>.

Dos muchachas, María y Guadalupe estudiaron cuatro años de primaria en San Cristóbal porque se vinieron desde muy pequeñas a aprender el español, la primera con sus hermanos y la segunda con unos tíos.

Los jóvenes que estudiaron la primaria en su comunidad guardan recuerdos agradables de ella porque era bonita, grande, con jardines y canchas, les enseñaron a leer y los maestros enseñaban bien. Las jóvenes que estudiaron su primaria en la ciudad hicieron referencia a que la escuela tenía un salón de

---

<sup>36</sup> - la conversación con Ma. Guadalupe fue la más difícil en toda la investigación. Acaba de llegar a la ciudad, vive con sus "tíos" y se dedica al trabajo doméstico. Aunque dice que estudió en una primaria en donde las clases eran en español tiene muchas dificultades para entender lo que se le pregunta y para estructurar sus respuestas. Ver transcripción en el Anexo D.

computación muy grande (María) y que todos se querían como amigos (Guadalupe).

La lengua que hablan con su familia varía. Fredy y María Gpe., por ejemplo, sólo hablan tzeltal porque sus padres no saben español. Petrona, Rosa L., María, Guadalupe y Onésimo hablan tzeltal y español indistintamente con su familia. Es importante destacar las distintas opiniones que a este respecto sostienen Rosa L. y Ma. Guadalupe, quienes son hermanas y se están refiriendo a la misma familia.

Sólo Magdalena dice que con su familia habla en español porque aunque su madre es tzeltal, su padre es zoque y no entiende. Ella sabe hablar tzeltal porque su madre le enseñó pero no habla zoque.

La lengua usada en la comunidad es preferentemente el tzeltal, aunque tres de ellos afirman que muchas personas ya saben español.

Todos estos jóvenes viven en la ciudad y dijeron que las visitas a su comunidad las realizan sólo en los períodos vacacionales, excepto Fredy que visita a su familia cada quincena.

Todos afirmaron que los adultos de la comunidad quieren aprender español porque necesitan comunicarse cuando vienen a la ciudad y Petrona, agregó además, que la motivación de los adultos para hablar español tiene que ver con que quieren enseñárselo a sus hijos.

Respecto a los niños que viven en la comunidad, todos los jóvenes entrevistados creen que deben aprender español para cuando vengán a la ciudad y para que puedan estudiar, incluso Onésimo afirmó que los niños quieren hablar español para aprender muchas cosas. Los jóvenes perciben el aprendizaje del español como necesario para aprender todo lo demás, pues el tzeltal les limita el conocimiento a lo que existe en la comunidad, espacio que ha sido abandonado para ampliar sus conocimientos.

*c) Tercera red de comunicación*

Los cinco jóvenes que actualmente estudian su primer año de preparatoria e integran esta tercera red de comunicación estudiaron su primaria en Oxchuc, tres de ellos recibían sus clases en tzeltal y español (escuela bilingüe) y los otros dicen que sus maestros sólo hablaban español.

Todos guardan recuerdos agradables de su escuela primaria porque era limpia, alegre, habían muchos alumnos y los maestros enseñaban bien. Únicamente Víctor A. comentó que los últimos años de su educación primaria los cursó en un internado y que no le gustó porque estaba encerrado.

En relación a su escuela secundaria, todos ellos se refieren a la Escuela Secundaria Técnica núm. 31 (EST 31), ubicada en la cabecera municipal, como atractiva por el tipo de materias que ofrece y el uso de la tecnología (en este último caso lo que les gustaba era el hecho de recibir las clases por televisión).

Víctor A. comentó que escogió esa secundaria porque ahí estudiaron sus hermanos, quienes ahora también viven en San Cristóbal.

El taller, la tecnología y los juegos son los aspectos que más les gustaron de esta escuela secundaria y todos ellos coincidieron en afirmar que no había ningún aspecto desagradable en ella. La comprensión de las clases fue fácil para todos pues sus maestros les explicaban claramente.

Aunque las clases eran en español y los maestros hablaban en esta lengua, todos coincidieron en comentar que entre compañeros se hablaban en tzeltal. Esta práctica era inhibida por los profesores, quienes les obligaban a expresarse en español. A ellos les parece adecuada esta actitud de los maestros porque así los obligaban a aprender bien el español e incluso la mencionaron como una cualidad de los docentes.

La comunicación en lengua indígena se facilitaba en el aula porque los jóvenes vienen de una región común en donde esta lengua no presenta

variaciones muy fuertes, aspecto que no se observa en las escuelas de San Cristóbal a las que llegan los indígenas de distintos municipios y encuentran muchas variaciones del tzeltal.

Acerca de las materias más fáciles que cursaron en la secundaria no hubo una preferencia muy marcada por algún curso en especial. Oscar, Rosa y Víctor R. mencionaron el curso de español como el más fácil (junto con educación física, según Rosa y química, según Víctor R.). A Víctor A. le gustó el curso de industrias rurales y a Aída los de artísticas e historia.

En cambio hubo un acuerdo con ellos al mencionar el curso de matemáticas como el más difícil para todos.

Todos los alumnos que acudieron con ellos a la EST 31 venían de las comunidades de Oxchuc o de otros municipios indígenas aledaños.

Los entrevistados afirmaron que con sus familias prefieren hablar español. A este respecto Aída dijo que es la única lengua que conocen porque sólo sus abuelos hablan tzeltal. Víctor A. y Oscar afirman que no les gusta el tzeltal, aunque en casa del primero a veces sus padres lo hablan entre ellos. Rosa afirma que hablan en español y sólo a su papá le gusta hablar tzeltal porque es maestro y Víctor R. dijo que no le gusta hablar tzeltal porque no lo pronuncia bien.

Ellos visitan sus comunidades cada fin de semana y afirman que en éstas se hablan las dos lenguas, español y tzeltal, excepto Aída, quien aprendió el tzeltal en la escuela primaria y no como lengua materna. En este caso a ella le parece que toda la gente en la comunidad habla tzeltal. Coincidieron también en que los asuntos de la comunidad se arreglan en tzeltal y que las autoridades hablan esta lengua.

Creer que los adultos que viven en la comunidad quieren aprender español, para darse a entender, pero que les es más difícil que a los niños. Por eso insisten en que sus hijos lo aprendan desde chicos. Por su parte, los niños de



la comunidad necesitan aprender español para entender a los maestros que no hablan tzeltal en las escuelas y para venir a la ciudad.

#### 4.3.3. Ambiente escolar al que llegan

El ambiente escolar al que llegan los jóvenes indígenas en la ciudad parece abrirles oportunidades de desarrollo personal. En él ya no se habla tzeltal e incluso les da vergüenza hacerlo. La venida a la ciudad es percibida como un mecanismo de reforzamiento en el aprendizaje y uso del español.

##### *a) Primera red de comunicación*

Para los jóvenes que integran la primera red de comunicación la secundaria representa o representó un etapa de transición que les permite optar por nuevas alternativas educativas y laborales.

María, Clara, Victoria, José y Rosa estudian o estudiaron en la secundaria Morelos. Esta escuela les gusta porque está cercana a los lugares de trabajo o de vivienda y porque el horario es vespertino, lo que les permite, a aquellos que trabajan, cubrir un turno laboral por las mañanas.

José estudia actualmente el tercer grado, María egresó en julio de este año y Clara, Victoria y Rosa tienen más de un año de haber egresado de la escuela. Los aspectos más agradables y desagradables de la escuela son distintos para todos ellos.

A María le gustaban las clases de música pero no los deportes; a Clara le gustaba que le dieran un curso de español pero no le gustaba las matemáticas; a Victoria le gustaba el curso de corte y confección (taller) pero no le gustaban las clases de inglés y matemáticas; a Socorro le gustan las clases de física y química, pero no las de español y matemáticas. Para ellas cuatro, lo que les gusta o no de la escuela se refiere a las materias que deben cursar.

José, en cambio, al preguntarle sobre los que más le gustó de la escuela, hizo alusión a los maestros pues considera que son muy buenos y no recordó algo que no le haya parecido agradable de su escuela. Y Rosa recuerda que cortaba rosas del jardín como lo más agradable y que tenía que entrar a clases como algo desagradable.

El enfrentarse a la escuela en la ciudad y recibir las clases en español es un proceso difícil para ellos, aunque visto a lo largo de los años es percibido, por ellos mismos como algo sencillo. María comentó que al principio no entendía las clases porque se las daban en español pero estuvo dispuesta a enfrentar este hecho porque le interesaba aprender esta lengua. Socorro, que aún estudia en la escuela, menciona que le gustaría que le dieran algunas clases en tzeltal. Rosa comenta que a veces no entendía las clases y José, quien lleva más años viviendo en la ciudad con su familia, dice que sus compañeros de salón que vienen de comunidades indígenas no entienden al principio pero que rápido aprenden el español. Pero, en cambio, para Clara y Victoria, quienes actualmente están en el CEBTIS, afirman que la comprensión de las clases en la secundaria era muy fácil.

Todos coinciden en reconocer a sus maestros como buenos profesores, que explican bien sus clases. Únicamente Rosa comentó que los buenos maestros eran los que se “llevaban” con ella (dispuestos a bromear y platicar fuera de las clases).

Los alumnos de la secundaria para trabajadores (Martha y Matilde que egresaron en julio de este año y José Pérez que egresó hace tres años) eligieron esta escuela secundaria por el horario vespertino y la cercanía. Ésto mismo motivó a Socorro a elegir esta escuela aunque después decidió cambiar a la del estado pues no le gustó el ambiente. Lo que más le gustó a Martha de esta escuela son los campos y espacios de juego; a Matilde los maestros que explican muy bien y a José Pérez las muchachas.

Lo que menos le gustó a Martha de la escuela fueron las clases de matemáticas, química e inglés; a Matilde el horario de salida que es muy tarde y a José Pérez los maestros.

Martha y José Pérez coincidieron en que fue muy fácil entender a los maestros, pero Matilde afirmó que era complicado entender a algunos. Pero los tres afirmaron que sus maestros eran muy buenos y explicaban muy bien las clases.

Ma. Guadalupe comenzó sus estudios de secundaria en la Morelos pero al segundo año se cambió a la secundaria para trabajadores en donde estudia actualmente porque el horario es más corto. Para ella, lo más agradable de la escuela son los talleres (que no ofrece la secundaria para trabajadores) y lo más desagradable es la clase de matemáticas pues no le entiende. En términos generales considera que los maestros de las dos secundarias son buenos y explican bien sus clases, las cuales deben ser en español porque ella lo entiende bien.

En ambas escuelas, para la mayoría de los alumnos entrevistados, español aparece como una de las materias más fáciles (excepto para Socorro y Rosa que la consideran como una de las más difíciles). Matemáticas (para siete de ellos) e inglés (para seis), en cambio, se mencionan como las difíciles

La comunicación en el aula es básicamente en español aunque algunos jóvenes que estudiaron en la secundaria Morelos comentaron que a veces los alumnos se comunican en tzeltal o tzotzil, entre ellos, para explicarse algo que no entendieron. Los alumnos de la secundaria para trabajadores, en cambio, afirman que tienen que hablar en español en el aula pues para eso vinieron a estudiar a la ciudad. Este aspecto tal vez tiene que ver con la imagen que estas escuelas tienen hacia el exterior (la Morelos es para indígenas).

*b) Segunda red de comunicación*

Los jóvenes que llegaron a estudiar a la EST 66 expusieron distintos motivos para hacerlo. Fredy dijo que estaba muy cerca de donde vivía y se podía levantar tarde. Petrona y Rosa L. se refirieron al aspecto físico de la escuela. Magdalena, María, Guadalupe y Onésimo dijeron que era muy buena pues los maestros enseñan bien y los que egresan de esta escuela salen adelante. Ma. Gpe., por su parte, no manifestó ninguna motivación para la selección de esta escuela.

Pero todos, excepto Ma. Guadalupe, coincidieron en que lo más agradable de la escuela es que es bonita, grande, con canchas y jardines.

También, parecen coincidir en que lo más desagradable de la escuela tiene que ver con el camino de acceso o algún aspecto que no funciona bien en las instalaciones, refiriéndose a la apariencia física del lugar. Sólo Onésimo mencionó que lo que menos le gusta es que los maestros no enseñan bien, aunque por otro lado afirmó que todos sus maestros le enseñan bien.

Acercas de las dificultades para entender las clases, todos afirmaron que es muy fácil. Cinco de ellos, entre ellos Ma. Guadalupe, aseguran que les es fácil entender a los maestros porque hablan en español. María, Guadalupe y Onésimo explicaron que les es fácil comprender a los maestros porque explican lento y ellos ponen mucha atención.

Todos coincidieron en afirmar que sus maestros son muy buenos y Petrona insistió en que los maestros de San Cristóbal son los mejores.

Español (para cuatro jóvenes), civismo y geografía (para tres de ellos) aparecen como las materias que son más fáciles. Aquí cabe hacer la observación que la maestra que sirvió de contacto para conocer las opiniones de los jóvenes fue precisamente la maestra de geografía, por lo que sus respuestas pueden estar orientadas por esto.

Por otro lado, matemáticas aparece como la materia más complicada para siete de los ocho jóvenes. Excepto para María quien invirtió sus respuestas y afirma que español es muy difícil y matemáticas es muy fácil.

La motivación e interés por aprender español puede ser un elemento que permite explicar, en parte, el por qué para los jóvenes aparece como una materia sencilla, frente a las demás que cursan, pues para María y Guadalupe, quienes estudiaron aquí cuatro años de primaria y hablan el español con mayor facilidad que los demás, no consideraron esta materia en su respuesta. E incluso para María aparece como la materia más difícil.

Aunque seis de ellos coincidieron que en el aula se encuentran jóvenes que provienen de otros municipios indígenas y que hablan lenguas distintas al español ninguno aceptó la posibilidad de comunicarse con ellos en tzeltal pues afirman que podrían burlarse y que sienten vergüenza. Aunque Petrona, Magdalena y Fredy argüyeron que no hablaban en tzeltal porque no podrían entenderse todos.

### *c) Tercera red de comunicación*

Cuatro de los cinco alumnos de la Escuela de ciencias y técnicas del estado que conforman esta red de comunicación llegaron a la ciudad, después de haber terminado sus estudios en la EST 31, entre los meses de julio y agosto de 1996 y presentaron su examen de admisión en la preparatoria del estado. Todos reprobaron el examen pero se les ofreció como alternativa la escuela en la que ahora están inscritos.

Solo una de ellas, Aída, conocía esta escuela y había presentado el examen de admisión aquí porque le gustan los estudios que ofrecen (preparación técnica en guías de turismo).

Victor R. dice que no conocía la escuela porque creyó que en San Cristóbal sólo estaban el CEBTIS, COBACH y la preparatoria, pero ahora le parece buena.

Rosa, por su parte afirma que se vino a esta escuela porque le dijeron que era más alegre. Víctor A. no está muy a gusto en la escuela pero sabe que por ahora no tiene otra opción.

La escuela funciona en una casa vieja del barrio de Santa Lucía, no cuenta con espacios abiertos, ni canchas deportivas, ni instalaciones apropiadas para aulas y oficinas, aspectos que son tomados muy en cuenta por los alumnos al seleccionar una escuela.

Por ésto, Oscar decidió abandonar la escuela a principios de octubre y se ubicó en una escuela preparatoria privada, El Real Colegio de San Cristóbal, que, contrario a lo que podría suponerse, tampoco cuenta con instalaciones adecuadas pues se encuentra en la misma situación que la anterior (renta de una casa medio acondicionada para escuela en el barrio de San Ramón). No obstante, afirma que le conviene más esta última porque es una escuela mejor. En este caso Oscar tiene la oportunidad de que sus padres le envíen dinero para el pago de una colegiatura mensual, pues tanto él como su familia considera que una escuela en donde se aceptan rechazados de la preparatoria no puede ser buena.

Como los jóvenes llegaron a estudiar a un lugar que no había sido considerado por ellos, no parecen estar muy seguros y convencidos de lo que están estudiando. Pero, a nivel discursivo, todos coinciden en afirmar que es una escuela buena, que sus maestros explican bien. La materia que les resulta más fácil es español y las más difíciles son inglés y francés<sup>37</sup>.

Un aspecto que facilita su integración al grupo y a la escuela es el conocimiento previo entre ellos, que los ha llevado a formar un equipo de trabajo.

Consideran que sus compañeros de grupo y de la escuela en general, son de San Cristóbal, aunque saben que algunos provienen de otros municipios

---

- los egresados de esta escuela tienen una preparación técnica como guías de turista, por ello la enseñanza de distintas lenguas.

indígenas de la región. No han establecido relaciones de amistad con sus demás compañeros hasta ahora, pero es muy poco el tiempo que llevan en esta escuela.

#### 4.3.4. Expectativas de vida

El venir a la ciudad a estudiar forma parte de una estrategia familiar que busca encontrar para los hijos, hermanos o parientes en general, un mejor futuro. Los jóvenes afirman que quieren estudiar para progresar, para salir adelante, para superarse. La obtención de este objetivo se materializa en la vida de los jóvenes cuando pueden acceder a un trabajo remunerado. Este trabajo que se realiza en la ciudad se percibe como más cómodo que el que realizarían en sus comunidades.

Aunque, en su mayoría, las mujeres llegan a trabajar como empleadas domésticas, esperan que al terminar sus estudios de secundaria o de preparatoria puedan conseguir un mejor empleo. Para los hombres, en cambio, la movilidad laboral parece ser más dinámica y trabajar en un taller, como empleado de un pequeño comercio o como auxiliar de un oficio les reporta mayores beneficios, y no sólo de tipo económico, en su vida. En la ciudad los trabajos son vistos por los jóvenes como descansados o cómodos.

Un ejercicio laboral al cual tienen muchas probabilidades de ingresar los jóvenes indígenas, una vez que terminan sus estudios de secundaria, es el de promotores educativos en las comunidades. El conocimiento y uso de la lengua será reconsiderado por los jóvenes, llegado este momento, para poder alcanzar sus objetivos personales que pueden resumirse en alcanzar un estatus superior en la ciudad (la posibilidad de seguir estudiando y conseguir un empleo mejor). De esta manera, si bien es cierto que salen de su comunidad y llegan a la ciudad en busca de mejores opciones, se dan cuenta de que pueden encontrar un mejor trabajo regresando como maestros a las comunidades, dado el conocimiento de su lengua materna y los estudios realizados en una segunda lengua (el español). El

regreso temporal a la comunidad (realizando un trabajo de educación a cambio de una futura beca para regresar a estudiar a la ciudad o como maestros que después de algunos años de servicio, podrán colocarse en las cabeceras municipales o en San Cristóbal) se percibe entonces como una opción de poder regresar a la ciudad para alcanzar el estatus deseado o, en el peor de los casos, trabajar en las comunidades o cabeceras municipales pero con estatus superior.

Cuando los jóvenes llegan a la ciudad no está muy clara esta posibilidad sino que la van descubriendo a lo largo del tiempo. De ahí las distintas opiniones que encontramos a este respecto, entre los jóvenes integrantes de las tres redes de comunicación.

*a) Primera red de comunicación*

La integración de esta red de comunicación es muy diversa y es difícil encontrar similitudes entre las situaciones y expectativas que se plantean estos jóvenes. Rosa, José, Ma. Guadalupe y Martha, por ejemplo, viven con sus padres. Esta última no tiene que trabajar pues sus padres la mantienen, pero Ma. Guadalupe es empleada doméstica (de entrada por salida), José trabaja en un taller de joyería y Rosa es empleada en una tortillería.

La situación que viven actualmente estos jóvenes les lleva a plantearse distintas opciones para su vida futura. Así, Martha tiene la posibilidad de estar estudiando en el CECATI un curso secretarial y su aspiración es llegar a trabajar como secretaria; Ma. Guadalupe quiere ingresar al CONALEP cuando termine sus estudios para estudiar enfermería; José, quien va a terminar sus estudios de secundaria el próximo año, piensa abrir un taller de joyería con algunos compañeros de trabajo y Rosa, por su parte, estudia actualmente en la preparatoria nocturna y no sabe qué quiere hacer cuando termine.



Estos cuatro jóvenes afirman que no les gustaría regresar a su comunidad y sólo Ma. Guadalupe afirmó que le gustaría poder enseñar su lengua materna a otras personas. Los demás opinaron, respecto a su lengua materna, que no la conocen lo suficiente como para enseñarla a otras personas, ni les gusta hablarla.

Clara, Victoria, Socorro y José Pérez, viven en la ciudad con algunos familiares (hermanos o primos). Las dos primeras, quienes son hermanas, no trabajan y cuentan con el apoyo económico de sus padres, estudian actualmente en el CEBTIS, quieren continuar estudiando aunque no saben qué profesión y no están dispuestas a regresar a su comunidad, ni hablar tzeltal. Socorro y José Pérez, en cambio, tienen que trabajar para costear sus estudios. Ella es empleada doméstica y está por terminar su secundaria, sus aspiraciones son ingresar al COBACH y continuar sus estudios. José Pérez trabaja como empleado en una carnicería ya terminó su secundaria hace varios años, participó en el CONAFE y ahora recibe una beca para cursar su preparatoria en el Instituto Diógenes; cuando la termine piensa entrar otro año al CONAFE para después estudiar alguna carrera profesional en el área de informática. La beca le paga la colegiatura y su sueldo como empleado le permite mantenerse en la ciudad.

José Pérez no está dispuesto a regresar a su comunidad porque no le gusta, pero sí está dispuesto a enseñar a otros en tzeltal porque sabe que esto le reporta a él un beneficio. Para permanecer en la ciudad, elegir la escuela que le parece más conveniente y cursar sus estudios está dispuesto a trabajar en la enseñanza del español en las comunidades.

María y Matilde, en cambio, son las integrantes de esta red que han contado con menos posibilidades de mejorar sus condiciones de vida durante el tiempo que llevan viviendo en la ciudad.

Matilde tiene que trabajar y aunque tiene interés en seguir estudiando no cuenta con tiempo suficiente y está pensando ingresar a un programa de educación abierta (aún no ha hecho ningún trámite a este respecto).

De estos cuatro jóvenes, Matilde, quien llegó a la ciudad a estudiar su secundaria, trabajando como empleada doméstica, hace cuatro años y no ha podido acceder a otro tipo de trabajo, es la única que se plantea la posibilidad de regresar a su comunidad a vivir con sus padres pues afirma que es más fácil sobrevivir allá. Ella afirma que le gusta hablar tzeltal, pues su lengua materna aparece como el nexo que la une a la vida añorada en la comunidad.

María, por su parte, llegó a la ciudad hace tres años, estudió su secundaria y en agosto de 1996 reprobó el examen de ingreso a la preparatoria. Ahora sabe que si ingresa al CONAFE dentro de un año podrá elegir una escuela para estudiar el bachillerato y está pensando en esta opción. No quiere regresar a la comunidad porque allá no tiene posibilidades de estudiar y trabajar como en la ciudad pero añora hablar en tzeltal porque así no pierde sus costumbres.

Es significativo observar cómo estas dos jóvenes, cuya venida a la ciudad es más reciente que la de los otros integrantes de esta red, no han encontrado aún otros espacios de realización en la ciudad y, como consecuencia, están dispuestas a considerar el regreso a su comunidad y el uso de su lengua materna como una posibilidad que los demás jóvenes ya han descartado.

#### *b) Segunda red de comunicación*

Para los jóvenes que cursan el primer año de secundaria no es fácil pensar en su vida futura. Todos coinciden en que quieren seguir estudiando pero no es claro en dónde ni qué tipo de estudios. Mencionan el nombre de alguna escuela que hayan oído nombrar o de alguna profesión que les llama la atención.

Petrona quiere estudiar en el CEBTIS, Magdalena en la Escuela de Comercio o en el CONALEP, Ma. Guadalupe en el CONALEP, Rosa L. y Onésimo quieren estudiar la preparatoria, pero no saben qué tipo de estudios podrían realizar en estas escuelas.

En cambio, Ma. Guadalupe quiere ser maestra o licenciada y Fredy quiere ser maestro bilingüe pero no saben en dónde se estudia para lograrlo. Sólo María, quien ya tiene 5 años viviendo en la ciudad, logró hacer coincidir su interés de formación profesional con el lugar adecuado para prepararse, afirma que quiere ser secretaria y va a estudiar en la Escuela de Comercio y Administración del estado. Pero María vive con sus hermanos que salieron antes que ella de la comunidad y ya se han ido acomodando en las distintas escuelas de la ciudad. Este antecedente familiar se reproduce con muchos jóvenes quienes siguen las experiencias de sus hermanos para elegir escuela.

Siete de los jóvenes que integran esta red de comunicación afirmaron que no trabajan y sólo Ma. Guadalupe comentó que era empleada doméstica. Su hermana Rosa L., dijo que no trabajaba pero ayudaba a su tía en los quehaceres domésticos. En este caso hay que tener en cuenta que las jóvenes vienen a vivir con sus “tíos” o “tías” y a cambio de hospedaje, alimentación y permiso para estudiar, ayudan en las labores domésticas. En la mayoría de los casos esta relación no es de tipo sanguíneo sino encubre una relación laboral. Los tíos o tías no son tales, son conocidos de los padres que les “ayudan” con el mantenimiento de sus hijas, a cambio del trabajo que ellas puedan desempeñar en la casa.

Magdalena comentó que ella vive con una “muchacha” y que su madre la visita a veces. En este caso parece tratarse de una empleada doméstica que la alberga en su cuarto pero no fue posible, en las pláticas entabladas con ella, saber si a cambio de esto tiene que realizar algún trabajo en la casa.

Diariamente, con las personas que viven, los jóvenes acostumbran hablar español como un proceso de ejercitación y de aprendizaje, pues si hablan en tzeltal no aprenden bien el español, según afirman. María, por ejemplo, dice que sus hermanos, mayores que ella, ya no la entienden si les habla en tzeltal.

Ma. Guadalupe, por su parte, dice que tiene que hablar en español porque sus tíos no hablan tzeltal. Únicamente Fredy y Onésimo afirmaron que hablan

tzeltal . El primero con el hermano con quien vive y el segundo con sus padres que llegaron a vivir con él a la ciudad hace dos años.

El regreso a la comunidad es pensado sólo por Ma. Guadalupe, quien acaba de llegar a la ciudad y extraña a sus padres. Su hermana Rosa L., en cambio, no quiere regresar a la comunidad porque le parece que la ciudad es más agradable para vivir. Tal vez conviene mencionar que Rosa L. se expresa con mayor fluidez que su hermana y parece que le es más fácil integrarse a la vida de la ciudad.

Onésimo quiere regresar pero para visitar a su abuelita y a sus tíos; parece que Fredy ha pensado más acerca de las posibilidades de regresar a su comunidad pues afirma que quiere regresar, pero como maestro bilingüe, lo que lo colocaría en una situación distinta a la que vivían antes de salir de su comunidad (mayor estatus). A Petrona le gustaría regresar porque en su comunidad hay menos contaminación y es más grande, pero ésta afirmación se contradice con sus expectativas de seguir estudiando al término de su secundaria, lo que me hace pensar que no ha definido sus intereses a este respecto.

Las demás jóvenes no quieren regresar a la comunidad y prefieren vivir en la ciudad pues les parece más atractiva esta forma de vida que la que tenían allá. El trabajo doméstico en la ciudad parece ser menos pesado que en la comunidad y la opción de ocupar las mañanas en la escuela y algunos tiempos libres en el parque o recorriendo las calles de la ciudad les es agradable.

### *c) Tercera red de comunicación*

Esta tercera red de comunicación se caracteriza por estar integrada con jóvenes que no trabajan, pues sus padres los mantienen económicamente. Todos ellos son hijos de maestros que trabajan en Oxchuc. Mantienen, hasta ahora, una

situación privilegiada en relación a la de otros jóvenes que llegan a la ciudad y tienen que trabajar para sostenerse.

Los cinco jóvenes coinciden en querer seguir estudiando aunque no han definido muy claramente qué ni dónde. Rosa quiere llegar a ser doctora, Víctor R. licenciado y Víctor A., un "gran" maestro de secundaria. Aida y Oscar aún no tienen una preferencia definida.

Ninguno de ellos quiere regresar a su comunidad. Aida mencionó durante la entrevista que se le realizó que no se "halla aquí" pero quiere quedarse en la ciudad para superarse. Rosa dijo que estaba dispuesta a regresar a Oxchuc, la cabecera municipal, pero no a su comunidad de nacimiento porque no le gusta ni a ella ni a sus padres que siempre han vivido fuera por conseguir mejores oportunidades de trabajo. Víctor A., por su parte, dice que en su comunidad no hay trabajo y Víctor R. agrega que en la ciudad es más alegre la vida y puede convivir con gente "preparada". Aunque este último afirmó que le gusta regresar a su comunidad eventualmente para visitar y hablar con sus amigos.

De los integrantes de esta red sólo Rosa mencionó interés por difundir su lengua materna (tzeltal) enseñándosela a otras personas, pues dice que la conoce muy bien. Los demás dijeron que no saben hablar bien el tzeltal y no tienen interés en difundir esta lengua. Incluso Víctor A. quiere ser maestro pero en la ciudad y quiere enseñar en español a sus alumnos.

#### 4.3.5. Actitudes lingüísticas hacia el tzeltal

En este último apartado considero el análisis de las actitudes lingüísticas que los jóvenes indígenas tzeltales mantienen hacia su lengua materna, en base a las entrevistas realizadas a los jóvenes que integran las distintas redes de comunicación, y algunos comentarios que ellos hicieron en diversas situaciones en las que fueron grabados por sus interlocutores.

La ciudad se percibe como el espacio de uso del español y la escuela, en particular, como el espacio de aprendizaje y perfeccionamiento para el uso de esta lengua. Conforme los jóvenes se integran a los procesos de vida propios de la ciudad y van estableciendo relaciones con personas ajenas a su comunidad el desplazamiento de su lengua materna (tzeltal) es evidente.

En la comunidad, a la que vuelven eventualmente, en cambio, los jóvenes recurren al uso de su lengua materna para comunicarse con familiares o amigos que no hablan español.

Este uso diferenciado de la lengua materna en dos espacios podría hacernos pensar que se acepta el uso del español por necesidad (incluso inconcientemente), para poder sobrevivir en el ambiente citadino.

No obstante, mientras más tiempo permanecen en la ciudad, los jóvenes definen estrategias y modos de vida en los que el uso del español aparece no sólo como necesario, sino como atractivo, como símbolo de un nuevo estatus social al que quieren acceder; salen de la comunidad para superarse, para aprender, y están dispuestos a abandonar el uso de su lengua materna. En este caso parece invertirse el planteamiento pues se recurre al tzeltal por necesidad. Sólo si es necesario (porque sus familiares o amigos que viven en la comunidad no hablan español, porque necesitan incorporarse a un trabajo de educación comunitaria, etc.) se recurre al uso del tzeltal.

Entre los jóvenes se percibe la idea de que el tzeltal es una lengua limitada que sirve para referir lo que ocurre en la comunidad pero que es insuficiente para describir lo que ocurre fuera. Las expectativas de los jóvenes, en general, son abandonar la comunidad y, con ello, el uso del tzeltal o hacer uso del conocimiento de su lengua incorporándose a programas de enseñanza en las comunidades pero con la finalidad de permanecer en la ciudad.

*a) Primera red de comunicación*

En esta primera red se considera el habla de cinco jóvenes de los cuales se obtuvieron grabaciones. Ellos tienen cinco o más años de vivir en la ciudad y de alguna manera han probado distintas alternativas educativas y laborales para subsistir en ella.

Ma. Guadalupe (de Oxchuc) y Socorro (de Chanal) viven con sus padres y hermanos, Clara y Victoria son hermanas (originarias de Tres Cerros, Tenejapa) y viven con otro hermano sólo en la ciudad. José Pérez (originario también de Tenejapa) vive con un primo. Estos jóvenes fueron grabados en distintas conversaciones que sostuvieron con su amiga Cristy (de Amatenango del Valle) quien trató de entablar con ellos un diálogo amistoso.

Aunque en este capítulo sólo se exponen algunos ejemplos que ilustran los distintos comportamientos y actitudes que estos jóvenes manifiestan hacia su lengua materna pueden ser consultados con amplitud en el apartado (I) del anexo D de este trabajo, en donde se reproducen todos los diálogos que hacen referencia a cada aspecto que aquí se trata.

La comunicación que se establece entre los integrantes de la red es siempre en español. Hay que recordar que la red mantiene una densidad muy baja y los nexos son uniplex. Todos los integrantes han pensado y desarrollado, en su mayoría, estrategias de supervivencia distintas, aunque tienen en común el considerar su educación escolarizada como una alternativa de mejorar su situación de vida.

Su manejo del español es relativamente fluido, sobre todo el de Victoria y José Pérez, cuyas turnos en las conversaciones son más largos que los de los demás. En los diálogos de los jóvenes que forman parte de esta red se destacan seis aspectos que hacen referencia a sus actitudes lingüísticas.

A. En todas las conversaciones grabadas fue posible encontrar el uso de palabras del español que son de uso común entre la población adolescente de la ciudad; así, por ejemplo, cuando Clara observa un album de fotografías con Cristy, su interlocutora, utiliza la palabra *chavos* para referirse a los jóvenes que aparecen en las fotografías.

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 101	Cristy	- ¿qué es lo que está aquí?
	CLARA	- ¡es que ya viste todos los <b>chavos</b> !
	Cristy	- huy/ ya ya

Entre ellos se recurre, además, a palabras como *rollo* (discurso tedioso), *bullá* (escándalo), *chamaquear* (ver muchachos) o *primo(a)* para definir a compañeros. Este uso de palabras de uso común entre el español que hablan los adolescentes de la ciudad contrasta con la ausencia absoluta de palabras del tzeltal.

B. El uso del español está estrechamente ligado al alcance de sus expectativas de mejorar sus condiciones de vida en la ciudad. Así, por ejemplo, Socorro le expresa a Cristy (su interlocutora) sus aspiraciones de seguir estudiando y llegar a ser profesionista.

cassette / counter	hablante	diálogo	
3 lado 1 / 099	Cristy	- y después/ ¿cuándo termines tu secundaria qué vas a hacer?	
	SOCORRO	- pasar/ este/ yo quiero estudiar todavía mi prepa	
	Cristy	- ¿en qué escuela?	
	SOCORRO	- en el COBACH	
	Cristy	- ¿y por qué piensas entrar ahí?	
	SOCORRO	- por otra parte porque yo pienso que ahí este/ yo que ahí/ yo creo que ahí/ para solicitar maestras y así	
	/ 102	Cristy	- ah/ o sea ¿campo de trabajo?
	SOCORRO	- más o menos	
	Cristy	- ¿y qué ma-/ qué materias piensas llevar o qué especialidad quieres llevar	
	SOCORRO	- para poder ser profesora	
Cristy	- o qué/ ¿quieres ser profesora?		
SOCORRO	- sí		
Cristy	- ¿sí?		



cassette / counter	hablante	diálogo
/ 103	SOCORRO	- sí
	Cristy	- ¿y tú qué piensas/ qué algún día lo vas a lograr?
	SOCORRO	- quien sabe pero yo no estoy muy decidida todavía/ que llegue la hora no sé.
	Cristy	- pero según tú/ tu meta es que seas alguien en la vida ¿verdad'?
	SOCORRO	- profesionista

Esto es así, a pesar de que en la realidad Socorro enfrenta muchos problemas para estudiar, porque trabaja como empleada doméstica de las siete de la mañana a las cinco de la tarde. No obstante parece estar decidida a continuar en la escuela pues es la alternativa que le permitirá, en un futuro, tener una situación distinta a la actual.

El interés por estudiar y superarse entre estos jóvenes está muy claro, no así lo que quieren ser. Pareciera que en el análisis que realizan entre los medios con los que cuentan y los fines que desean alcanzar, sus expectativas a corto plazo rompen con las aspiraciones de un futuro a más largo plazo. Esto quiere decir que aunque se planteen un futuro y se imaginen de una manera determinada, cuando se cuestionan las posibilidades reales con las que cuentan actualmente, optan por algo distinto. No se preparan para alcanzar sus expectativas sino que toman las opciones reales que se les presentan.

Por ejemplo, cuando Victoria expone sus aspiraciones de ser doctora, pareciera que está dirigiendo sus acciones actuales hacia el alcance de ese objetivo, no obstante cuando se enfrenta a ¿qué hacer cuando termine la preparatoria?, opta por algo completamente distinto. En el siguiente diálogo se observa esto.

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 120	Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA	- a ver Vicky cuántos.../ ¿en qué escuela estudias? - en el cebetis - ¿y por qué escogiste esas escuela? - bueno es que mi papá/ este él decía que el cebetis es la mejor escuela/ entonces este me decía que cuando terminara la secundaria me metiera ahí/ bueno
/ 122	Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA	- ¿y por eso te quedaste en el cebetis? - sí - ¿y en qué área te quedaste? - en laboratorista
/ 125	Cristy  VICTORIA	- en laboratorista/ ¡ay!/ ¿y por qué te gustó esa/ esa especialidad - bueno mira/ es que yo desde chiquita/ es que yo a veces quería ser doctora/ si no era doctora quería ser secretaria/ entonces este me gustaba mucho/ este a ver todo lo que hacía y todo lo relacionado con eso/ mm / entonces ya entré al cebetis empecé laboratorista químico siento ahí/ ahí voy a aprender cosas
/ 128	Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA  Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA	- ¿y cuántas materias llevas? - me parece que ocho o nueve ¿cuáles son? - matemáticas/ taller de lectura y redacción/ química/ dibujo técnico/ educación física/ este operaciones básicas de laboratorio/ inglés - ¿y cuál es la materia que más te gusta? - ¡ay dios!/ este/ laboratorio - ¿por qué? - bueno/ porque se relaciona pues/ con lo que me gusta a mí
(minutos después en la misma conversación)		
/ 193	Cristy  VICTORIA  Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA	- y luego/ ¿terminando de estudiar qué piensas hacer? - ¡ay! dios/ah/ ah/ si dios quiere que yo termine mis estudios/ ajá/ ahorita estoy con la mentalidad de que terminando la preparatoria volver a entrar un año en conafe - ajá - si es que todavía existe - ajá - no/ yo creo que si este/ voy a entrar/ pienso entrar a un área pero voy a ver si de instructor otra vez o de capacitadora y/ este/ ya presto un año de servicio para que después de un año de servicio para que ESTUDIE YO LA NORMAL y entonces me apoye también con una beca

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 196	Cristy VICTORIA Cristy VICTORIA	- ¿son también tres años? - los años que dure pues el estudio de la normal - ¿ah sí? - sí son cuatro/ pues cuatro
/ 198	Cristy	- ah/ mira

Aunque este planteamiento contradictorio de las aspiraciones entre los adolescentes es muy común, en el caso de Victoria es el conocimiento de su lengua materna lo que define las opciones reales de su formación profesional. Aunque quiera ser doctora, mejor entra al CONAFE y estudia después la normal. Sabe que este procedimiento es más real y factible dadas sus condiciones de vida.

C. Las consideraciones acerca de lo que ocurre en la escuela forman parte importante de su vida; la búsqueda de libros, la realización de tareas, el encuentro con amigos, etc. Por ejemplo, en el siguiente diálogo Victoria menciona la opinión que se ha formado de sus maestros del CEBTIS.

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 146	Cristy VICTORIA	- ¿y cómo te parecen los maestros?/ malos/ buenos - bueno/ estrictos/ pero malos no son malos simplemente se ponen estrictos y tal vez los alumnos que no les gusta eso dicen que son malos pero no/ no hay muchos malos/ hay que me parece que dos o tres profesores son estrictos y también profes buena onda/ bueno que permiten que 'stén cogiendo una bulla

Todo lo que sucede en la escuela es un tema que entre los jóvenes entrevistados se prestaba fácilmente para entablar conversación, lo que hace

suponer que es uno de los aspectos más importantes de su vida diaria en la ciudad.

D. El trabajo es otro elemento importante de la vida de los jóvenes indígenas migrantes. La mayoría de las veces la incorporación a un trabajo en la ciudad implica el abandono de su lengua materna. Socorro y Ma. Guadalupe trabajan como empleadas domésticas y en sus espacios laborales sólo hablan español.

El trabajo doméstico parece ser la opción inmediata para las jóvenes indígenas migrantes que, en algunas ocasiones, logran irse colocando de trabajo en trabajo, buscando mejores condiciones de vida. Este no es el caso de las dos jóvenes referidas, quienes cubren una jornada laboral muy larga que interfiere en sus estudios y manifiestan la necesidad de buscar un empleo mejor.

A continuación Ma. Guadalupe expone las dificultades que se le presentan para poder trabajar y estudiar al mismo tiempo.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 003	Cristy	- ¿y qué no tuviste clase?
	MA. GUADALUPE	- sí tengo pues/ pero es que no me fui
/ 004	Cristy	- ¿y por qué no fuiste?
	MA. GUADALUPE	- no/ es que salí tarde en el trabajo y ya no me dió bien tiempo para ir allá
	Cristy	- ¿y qué?/ ¿no le puedes pedir permiso a la/ a la señora del trabajo?/ ¿en dónde trabajas?
	MA. GUADALUPE	- en una casa
/ 009	Cristy	- ¿y no te da permiso para salir?
	MA. GUADALUPE	- la verdá' no/ me deja salir hasta que yo termine de hacer todos los aseos del diario/ y terminando sí/ terminando me salgo también de allá
	Cristy	- ¿y por eso ya no vas a la escuela?
	MA. GUADALUPE	- ya no/ a veces salgo de las cinco/ cinco y media

No obstante Ma. Guadalupe está pensando buscar otro trabajo en el cual se le permita salir más temprano porque no está dispuesta a abandonar sus estudios. Y lo mismo parece ocurrir con los demás jóvenes quienes tienen que buscar una alternativa para obtener ingresos económicos sin abandonar sus estudios.

Victoria y José Pérez están becados porque prestaron un año de servicio en CONAFE, además de que él es empleado en una carnicería, y sólo Clara no trabaja ni ha trabajado en la ciudad, pero cuenta con el apoyo de sus dos hermanos con los que vive y con la ayuda económica que le prestan sus padres, quienes permanecen en la comunidad.

La incorporación al CONAFE es vista por los jóvenes como una alternativa laboral en tanto les permite conseguir los recursos económicos necesarios para continuar con sus estudios.

También el acceso a algún tipo de beca escolar parece atractivo para los jóvenes. Socorro, por ejemplo, está interesada en acceder a una beca que se proporcionará a los alumnos de la escuela que alcancen promedios superiores al ocho en los exámenes bimestrales.

E. A pesar de la necesidad de compartir el tiempo entre la realización de sus estudios y la búsqueda de ingresos económicos que les hagan posible subsistir en la ciudad, los jóvenes no están dispuestos a regresar a su comunidad pues la percepción de un modelo o modo de vida en la ciudad les parece más atractivo. La percepción del tiempo es un indicador de este nuevo modo de vida en el cual el día transcurre de manera rápida, permitiendo realizar actividades diversas e incluso, en algunos casos, divertidas. La misma Ma. Guadalupe gusta de pasar las tardes cuando no va a la escuela, cuidando a su hermanita y viendo telenoveles.

El día pasa muy rápido para los jóvenes en la ciudad. En la siguiente conversación Cristy (la interlocutora y Ma. Guadalupe hablan a este respecto.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1/ 046	Cristy (entrevista) MA GUADALUPE	- pero ahí estoy con ella y este/ ahí me la paso - ah bueno/ ya tiene tiempo que no venías a dar la vuelta/ apenas te apareces
/ 048	Cristy	- no es/ no sé porque pienso ahorita/ el tiempo es oro/ si no lo aprovechas es que ya no lo aprovechaste
	MA. GUADALUPE	- siempre es así/ no se siente como pasa el día
	Cristy	- sí pues
	MA. GUADALUPE	- así es

F. El uso del tzeltal en la ciudad, por parte de los jóvenes que integran esta red es muy reducido. José Pérez afirma que a veces lo habla con su primo, con quien vive; Socorro y Ma. Guadalupe refieren que a veces lo utilizan en su casa con sus padres, más no en sus espacios laborales pues las familias en donde prestan sus servicios sólo hablan español. Clara y Victoria sólo hablan español, incluso con sus padres que viven en la comunidad, pues ellos siempre les han inculcado la necesidad de aprender y usar esta lengua para que puedan llegar a ser alguien en la vida.

Considerando este desplazamiento de la lengua materna que está ocurriendo entre los jóvenes, es importante abordar como aspecto de análisis de sus actitudes lingüísticas el uso instrumental que algunos de ellos han logrado hacer del tzeltal. Me refiero a los casos de Victoria y José Pérez quienes han llegado a percibir la manera en que el conocimiento de su lengua indígena les puede redituar beneficios económicos y profesionales a nivel personal. Incluso Victoria a quien sus padres le prohíben hablar tzeltal se ha incorporado al programa CONAFE por un año y está dispuesta a hacerlo nuevamente cuando termine su bachillerato para poder costar sus estudios en la normal.

José Pérez, por su parte, realizó un año de servicios en el CONAFE y ahora estudia en una preparatoria privada, el Instituto Diógenes, pues cree que es mejor

y tiene la posibilidad de recibir mientras estudia una beca que cubre los costos de su colegiatura.

En este sentido, transcribo a continuación la exposición que José Pérez hace de los beneficios que recibe por haber participado en el programa de CONAFE. En esta conversación participa un tercer joven que aparece como "otro".

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 056	Cristy	- y por cierto/ ¿recibieron muchos?/ este/ ¿muchos alumnos del CONAFE ahí en el Diógenes?
	JOSÉ PÉREZ	- sí
	Cristy	-¿sí?
	JOSÉ PÉREZ	- ¿cómo CONAFE?
	Cristy	- o sea/ ¿los recibieron así como tú que estás ahí/ pues becado?/ ¿o a los que quieran entrar?
	JOSÉ PÉREZ	- ¿pues qué tienen que ver ellos?
	Cristy	- ¿y cómo lo hacen?/ ¿no tienen nada que ver entonces?
/ 060	JOSÉ PÉREZ	- con las escuelas no/ simplemente entramos a estudiar y a/ a cumplir los requisitos y es todo/ lo que te ves obligado es a que CONAFE acepte en esa escuela a donde vas a entrar/ pero es lo único
	otro	- ¿hay personas que no aceptan?
	JOSÉ PÉREZ	- bueno pues por lo regular casi todos/ lo que pasa es que también/ o sea/ por ejemplo hay algunos que/ algunos que quieren a estudiar preparatoria abierta o algo así pues/ pero es o sea un tiempo muy corto tal vez/ cuando termine su estudio termina también la beca/ es por decir si vas en dos años también de ahí se acaba su beca/ ese es límite de estudios
/ 065	otro	- pero esa beca es nada más de tres años
	JOSÉ PÉREZ	- de tres años porque de todas las escuelas son de tres años/ pues eh/ COBACH igual en cualquier escuela
	otro	- todo es de tres años
	JOSÉ PÉREZ	- por eso es el tiempo proporcional
	Cristy	- pero/ por ejemplo/ si terminas tu/ tu esta/ tu prepa/ ¿puedes entrar otra vez un año al/ al/ al CONAFE?
		¿entras como instructor o como capacitador?
/ 067	JOSÉ PÉREZ	- ya sería como capacitador
	Cristy	- ¿y si quisieras entrar como instructor?

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 069	JOSÉ PÉREZ	- pu's también/ como quieras/ pero más pu's sería como capacitador porque ya este año que pasó/ o sea que dimos este año de servicio nos dieron/ o sea/ como te diré/ un documento donde nos certifican que ya fuimos un año de instructor ya con eso podemos validarnos nosotros para poder en un lugar más pues ser capacitador

*b) Segunda red de comunicación*

Los jóvenes que integran esta segunda red de comunicación son muy jóvenes, temerosos y no cuentan con amigos en la ciudad. En este caso se lograron grabar a los ocho jóvenes, quienes respondieron a las preguntas que les realizó su maestra Gloria.

Los aspectos que sobresalen en el análisis de actitudes lingüísticas de estos jóvenes, según los datos obtenidos en sus grabaciones, son cinco, mismos que se exponen a continuación. Aunque en este apartado solo ejemplifico con algunos diálogos, éstos pueden ser consultados con amplitud en el inciso (II) del Anexo D de este trabajo.

A. El manejo del español es muy escaso pero quieren aprenderlo bien. Venir a estudiar a la ciudad es la consecuencia de esa necesidad. Esto tiene que ver con las motivaciones para dejar la comunidad, se trata de aprender a hablar bien el español para superarse y mejorar. Incluso sus padres han orientado esta motivación pues quieren un futuro mejor para sus hijos.

Petrona y Magdalena manifiestan esta necesidad en los siguientes diálogos.



cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / / 084	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿los niños en tu comunidad quieren aprender a hablar español? - sí - ¿por qué crees que quieran - porque también quieren aprender/ porque a veces quieren venir a estudiar pero si no saben español no pueden
/ 218	Gloria MAGDALENA	- ...¿por qué crees que vienen aquí a estudiar? - porque quieren aprender el español
/ 229	Gloria MAGDALENA	- ¿por qué crees que quieren los niños? - porque quieren hablar el español/ porque cuando vengan a estudiar aquí a San Cristóbal sepan español

B. Por otro lado, el español se reconoce como la lengua ideal para el aprendizaje pues tiene cualidades ausentes en su lengua materna. Esta percepción tiene que ver con el hecho de que en la comunidad la escuela se percibe como el espacio de aprendizaje y ahí se usa el español, de esta manera están acostumbrados a recibir las clases en español pero además con el hecho de que en la ciudad conocen nuevas cosas a las que se refieren en español y esta lengua les parece más apropiada para ello.

María y Onésimo exponen opiniones que ejemplifican este aspecto acerca de las cualidades que los jóvenes atribuyen al español.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 029	Gloria MARÍA	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - no
/ 113	Gloria MARÍA	- ¿por qué? - porque en español es más divertida las clases - ¿y te gustaría que tus hijos hablaran tzeltal o español?
/ 114	MARÍA Gloria MARÍA	- español - ¿por qué? - porque es que el tzeltal es más/ es más aburrido/ pues así

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 // 567	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- y los niños ¿será que quieren hablar español? - sí - ¿por qué crees? - porque les gusta/ les gusta aprender/ aprender a hablar el español y les gusta aprender muchas cosas

C. Un tercer aspecto a considerar en el análisis de las actitudes lingüísticas de los jóvenes que integran esta red es el hecho de que por vivir en la ciudad se ven obligados a desplazar el uso de su lengua materna, pues las personas con quien viven o trabajan y sus nuevos amigos no hablan tzeltal.

El regreso eventual a la comunidad les obliga, por otra parte, a hacer uso del tzeltal. Los jóvenes se ven obligados a considerar entonces dos espacios lingüísticos.

Petrona afirma que con las personas que vive y con sus nuevos amigos que viven en la ciudad no puede hablar tzeltal.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1/ 095	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿hablas tzeltal con las personas que vives? - no - ¿por qué? - porque es/ si yo hablara en tzeltal no/ no/ no pueden responderme
/ 098	Gloria PETRONA	- ¿tienes amigos aquí en San Cristóbal? - sí
/ 100	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿hablas tzeltal con ellos? - no - ¿por qué? - porque si yo les hablo no me van a entender así

La escuela, como espacio perteneciente a la ciudad, también obliga a los jóvenes a desplazar el uso de su lengua materna, como lo expone Magdalena a continuación.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 200	Gloria MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿a tí te gusta más hablar español o tzeltal? - español - ¿por qué? - porque cuando venimos a la escuela hablan español los maestros y nosotros a veces hablamos tzeltal y en español no entendemos
/ 216	Gloria MAGDALENA	- ¿salen muchos jóvenes a estudiar la secundaria aquí en San Cristóbal? - a veces vienen/ pero creo que no saben español y regresan a la comunidad

Para hablar tzeltal es necesario regresar a la comunidad pues es allá en donde pueden entenderles.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 432	Gloria (entrevista) FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿y cada cuánto vas de visita a tu comunidad? - hay veces cada quince días - ¿y qué lengua hablas cuando estás allá? - tzeltal - ¿y por qué no hablas español? - porque hablan tzeltal allá - ¿todos? - sí

Sólo Guadalupe, que vive en San Cristóbal con sus tíos, Fredy, quien vive con su hermano y Onésimo, quien vive con sus padres, encuentran en la ciudad un espacio para recrear el uso del tzeltal, su casa.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 437	Gloria (entrevista) FREDY Gloria FREDY	- ¿con quién vives? - con mis hermanos - ¿y hablas tzeltal con ellos? - sí

Pero los jóvenes tienen muy clara la diferenciación que deben hacer en el uso de su lengua.

D. Ligado a lo expuesto antes, los jóvenes que integran esta red, a los que se les dificulta mucho todavía expresarse en español, están dispuestos a enfrentar este proceso de aprendizaje porque buscan un modelo de vida, que tal vez ha sido promovido desde la comunidad, incluso por sus padres, quienes buscan que sus hijos salgan de la comunidad.

A continuación transcribo las aspiraciones expresadas por Rosa Lina y María en las conversaciones que tuvieron con Gloria. Ambas perciben la vida en la ciudad como más atractiva porque tienen oportunidades de estudiar y prepararse, en cambio, la comunidad es vista como triste o desalentadora por ellas.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 /376	Gloria	- ¿en qué escuela te gustaría seguir estudiando/ aquí de San Cristóbal?
	ROSA LINA	- la preparatoria
	Gloria	- ¿por qué?
	ROSA LINA	- porque es muy bonita y/ y hay muchos maestros
/ 381	Gloria	- ¿te gustaría regresar a tu comunidad?
	ROSA LINA	- no
	Gloria	- ¿por qué?
	ROSA LINA	- porque/ porque es muy triste la comunidad
2 lado 1 / 105	Gloria	- ¿y qué quieres ser cuando seas grande?
	MARÍA	- secretaria
	Gloria	- ¿y quieres regresarte a trabajar en tu comunidad o quedarte en la ciudad?
	MARÍA	- quedarme en la ciudad
	Gloria	- ¿por qué?
	MARIA	- porque allá/ aquí es más divertido/ en cambio allá no

E. Un último aspecto que quiero abordar en el análisis de las actitudes lingüísticas que estos jóvenes mantienen hacia su lengua materna tiene que ver con los sentimientos contradictorios que les genera la venida a la ciudad y el abandono de lo que hasta hace poco constituía su modo de vida.

A diferencia de los jóvenes que integran la primera red de comunicación, éstos que son más jóvenes y tienen un menor tiempo de residencia en la ciudad muestran sentimientos muy confusos hacia el tzeltal y, en general, hacia todo lo que los une a la comunidad.

Hablar tzeltal en la ciudad, y especialmente en la escuela, aparece como un acto vergonzoso. Por ejemplo, Guadalupe lo expresa de la siguiente manera.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 273	Gloria	- ¿y ellos hablan alguna lengua distinta al español? (se refiere a los compañeros del salón)
	GUADALUPE	- sí
/ 275	Gloria	- ¿se comunican en el salón de clases...?
	GUADALUPE	- no
	Gloria	- este/ ¿con otra lengua?
	GUADALUPE	- no
	Gloria	- ¿todos hablan español?
	GUADALUPE	- sí
/ 276	Gloria	- ¿y por qué crees que no hablen?
	GUADALUPE	- porque hay algunos que les da vergüenza de hablar

Este sentimiento fue expresado por la mayoría de los jóvenes que fueron entrevistados por Gloria. Pero por otro lado, aparecen expresiones que denotan añoranza de la comunidad y del uso de su lengua materna. La misma Guadalupe le responde a Gloria que le gustaría que se hablara español y tzeltal.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 282	Gloria	- ¿y te gustaría enseñar a otros tzeltal?
	GUADALUPE	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
	GUADALUPE	- para que aprendáramos iguales lenguajes o dife-

Fredy, por ejemplo, piensa prepararse para regresar a trabajar a su comunidad como maestro bilingüe.

cassette / counter	hablante	diálogo
2 lado 1 / 447	Gloria FREDY Gloria  FREDY Gloria FREDY	- ¿qué te gustaría ser de grande? - ser maestro bilingüe - maestro bilingüe/ y quieres trabajar a.../ regresar a trabajar a tu comunidad o te gustaría quedarte aquí en la ciudad? - sí/ regresarme a mi comunidad - ¿por qué? - para enseñarles más tzeltal

Esta añoranza por la comunidad también se expresa en el recuerdo de actividades agradables como es pasear por los campos. Magdalena y Petrona, por ejemplo, sienten que su espacio de diversión y esparcimiento actual se encuentra en el regreso a la comunidad, al monte y al campo.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 103	Gloria  PETRONA	- cuándo no estás estudiando o trabajando/ ¿a dónde vas a divertirte? - ah bueno/ yo voy/ voy a jugar los montes/ bueno a buscar leña/ pues así como es la co.../ costumbre

### c) Tercera red de comunicación

Los jóvenes de esta tercera red conforman un grupo o élite privilegiado, pues sus padres han podido mandarlos a la ciudad a estudiar y costear sus gastos, ninguno tiene necesidad de trabajar, al menos hasta ahora, y, coincidentemente, los cinco son hijos de maestros que trabajan en el municipio de Oxchuc.

Esto último hace pensar que los padres han definido una estrategia de vida para sus hijos, similar a la que siguieron ellos, la cual les permitió mantener una

imágen y un trabajo de mayor prestigio en la comunidad o en la cabecera municipal.

La densidad de la red es del 100% y el mantenerse juntos al interior del salón les reporta ciertos beneficios y seguridad frente a los demás.

En su salón de clases de la Escuela de Ciencias y Técnicas, con apoyo de su maestra Adabell, se hicieron grabaciones de algunas conversaciones. En ningún momento se dirigieron entre ellos en tzeltal, aunque se les pidió que trabajaran en equipo a los cuatro que aún estudian ahí. Oscar se retiró de esa escuela porque no le gustó.

El dominio que tienen del español no es tan deficiente como el que muestran los jóvenes que integran la segunda red de comunicación, lo que lleva a suponer que el proceso de maduración propio de su edad, entre los 15 a los 17 años, y su tránsito por la escuela secundaria en Oxchuc, les han permitido desarrollar algunas habilidades lingüísticas en esta lengua.

Se grabaron muestras de lectura en voz alta de Víctor A., Víctor R., Rosa y Aida, observándose que éstos últimos leen con mayor facilidad y rapidez que las mujeres. No obstante no hice un análisis profundo de este material y de las grabaciones realizadas sólo pude recuperar algunas formas en que ellos se hablan y que pueden consultarse en el inciso (III) del Anexo D de este trabajo.

El aspecto que permite observar algo acerca de las actitudes lingüísticas de los jóvenes que integran esta red es la seguridad que les da venir en grupo. Llegaron a una escuela que no habían seleccionado pero que los aceptó sin necesidad de presentar examen y al incorporarse a un mismo salón parecen identificarse como grupo frente a los demás, aunque en esta relación de solidaridad que han establecido entre ellos no parece intervenir el conocimiento y uso de su lengua materna.

Su trato es de mucha confianza y tienden a hacerse burlas entre ellos, hacia su maestra se dirigen en forma cordial y respetuosa, pero no parecen establecer reglas disciplinarias. Esta actitud los diferencia considerablemente de los jóvenes que integran la segunda red de comunicación, quienes se muestran temerosos e inseguros. Por ejemplo, mientras Adabell, su maestra, estaba pidiéndoles que leyeran un texto a cada uno por separado, los otros tres intervenían constantemente haciendo comentarios burlones hacia el que estaba leyendo.

cassette / counter	hablante	diálogo	situación
5 lado 1 / 026	Adabell		Solicitó que leyeran uno por uno en voz alta
/ 046	VICTOR A. Adabell VICTOR A. Adabell	- no más - ¿no qué? - na' más - sigue más	(sigue leyendo)
/ 051	VICTOR A. Adabell	- ¿voy a seguir todavía? - sí/ ¿no quieres?	
/ 052	VICTOR A. VICTOR R.	- sí - ¡hey tá grabando eso!	(los demás se rien) (observa la grabadora)
/ 053	VICTOR A. Adabell	- ¿nos tá grabando horita? - no/ ¿por qué?// ¿creíste que estaba grabando?	
	VICTOR A. Adabell VICTOR A.	- entons/ tonces ya no/ ya no hay alegrías - ¿quieres que te grabe? - no ya/ horita ya/ ya/ ya	(los demás intervienen incitándolo a leer)
	VICTOR R. AIDA VICTOR A. AIDA	- sí/ "güis" - síii - ya no hija - ya "Pico" ya	(parece referirse al "si" en francés) (rien) (se dirige a Aida) (parece ser su apodo)
	ROSA VICTOR A.	- ¿verdá' que sí profesora? - ya profesora ya	



cassette / counter	hablante	diálogo	situación
/ 056	Adabell VICTOR R.	- lee otro pedacito - sí es que está bien chulo el trozo/ muy romántico	Se acercó Rosa dispuesta a leer ella
	Adabell	- a ver ahora/ ahí va	(comienza a leer Rosa)

## CONCLUSIONES

La ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas es el escenario sobre el cual se realizó esta investigación de actitudes lingüísticas. Este escenario se caracteriza por un fuerte fenómeno de contacto entre las lenguas tzeltal, tzotzil y español, pues al ser esta ciudad el centro rector de la región Altos del estado, en ella confluyen flujos migratorios provenientes de los 15 municipios indígenas que, junto con San Cristóbal, la conforman.

El trabajo se centró en el grupo de jóvenes indígenas tzeltales migrantes que llegan a la ciudad a continuar sus estudios a nivel de secundaria o de preparatoria. Por ello, la escuela se consideró como el punto de partida para el reconocimiento del conjunto de prácticas y representaciones (habitus) que los jóvenes implementan en su nuevo modo de vida.

Los aspectos que caracterizan la vida de los actores considerados en esta investigación son los siguientes:

a) están atravesando por una etapa de su vida en la que los cambios fisiológicos y psicológicos se consideran en la sociedad a la que llegan como parte del proceso de maduración y de transición del ser niño al ser adulto (adolescencia). Aunque es distinto en sus comunidades indígenas de origen, en la ciudad de San Cristóbal, particularmente en la escuela, reciben un trato como adolescentes y comienzan a interiorizar las representaciones y prácticas reconocidas socialmente como propias del "ser adolescente".

b) Están abandonando sus costumbres y expresiones propias de la vida rural-indígena, asumiendo, en cambio, nuevas prácticas propias de la vida urbana; este proceso los enfrenta directamente con los valores y elementos del proceso de socialización que habían regido su vida hasta antes, haciendo más confusa su

integración a los procesos propios de la vida urbana. En este proceso confuso y contradictorio los sentimientos y el uso de su lengua materna será cuestionado fuertemente por ellos.

c) Se incorporan a un ambiente socioeconómico marcado por una fuerte desigualdad social en el cual ellos forman parte de uno de los eslabones inferiores. Por ello tienen acceso a servicios de educación (escuelas consideradas como indígenas porque a ellas acuden en su mayoría estudiantes de origen indígena) y espacios laborales (poco calificados y mal remunerados entre los que sobresale el trabajo doméstico) restringidos para la población indígena.

d) Las escuelas a las que los jóvenes indígenas ingresan en la ciudad (que a nivel de la secundaria se limitan a la Escuela Federal para Trabajadores, la Morelos y la EST 66) ejercen sobre ellos un poder simbólico que justifica esta desigualdad social y los induce hacia la aceptación de esta situación. Este poder se hace efectivo a través de la acción pedagógica en la que los jóvenes asumen como válida la estructura de las relaciones sociales existentes en la escuela, la localidad, el estado y la nación; según Bordieu y Passeron (1977) la escuela tiende a reforzar las desigualdades sociales a través del ejercicio de la violencia simbólica.

Al egresar de ésta, las esperanzas iniciales que tienen estos jóvenes se verán reducidas hacia aquellas opciones limitadas que la propia estructura social les ha asignado. Al terminar la secundaria o la preparatoria podrán tal vez incorporarse a otro tipo de trabajo en el que de hecho mejorarán su situación laboral inicial al llegar a la ciudad, no obstante estos trabajos no son de tipo profesional (choferes de microbuses, empleados en pequeños comercios, artesanos, etc.), pero les aseguran su permanencia en la ciudad. Esta correspondencia entre la especialización educativa que los jóvenes adquieren en la escuela y el acceso restringido al mercado de trabajo en la ciudad se establece siguiendo los lineamientos marcados por Bowles y Gintis (1981), ya que lo que

los jóvenes aprenden en la escuela les permite formar parte del proceso de división del trabajo existente en la ciudad.

Pero el egresar de las escuelas a las que los jóvenes indígenas tienen acceso en las ciudad les marca posibilidades muy restringidas. En este sentido es conveniente recuperar la propuesta de Willis (1988) quien afirma que los jóvenes de una clase social acceden a la escuela y se preparan para seguir perteneciendo a esa misma clase social y reproducir la estructura social establecida.

Terminando la preparatoria sigue reproduciéndose la misma situación para estos jóvenes indígenas, quienes transitan por las escuelas de la ciudad, pero ahora se considerará con mayor atención, por parte de ellos, el trabajo en el área de educación, como promotores educativos o maestros bilingües en las comunidades indígenas, que es una opción a la que podrán tener acceso y que les asegura, de alguna manera, el haber alcanzado un estatus superior. En este caso los jóvenes se desempeñarán como maestros comunitarios, por un tiempo, tratando de colocarse posteriormente en puestos administrativos o en escuelas cercanas a la ciudad, lo que les permitirá vivir en ella.

Con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre el proceso de escolarización de los jóvenes indígenas migrantes en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y las actitudes lingüísticas que estos jóvenes mantienen hacia su lengua materna, seleccioné tres grupos de jóvenes hablantes de tzeltal, originarios de los municipios de Chanal, Oxchuc o Tenejapa, los cuales concentran el mayor porcentaje de hablantes monolingües de tzeltal en la región Altos.

El punto de contacto con estos jóvenes fueron las escuelas Secundaria Federal para Trabajadores, Morelos y EST 66 (del nivel medio básico) y la Escuela de Ciencias y Técnicas del Estado (del nivel medio superior). La observación etnográfica en éstas hizo posible reconstruir aquellos elementos

básicos que forman parte de la vida de los jóvenes indígenas y reconocer a aquellos provenientes de los municipios considerados para entrevistarlos a profundidad.

La selección de cada joven me fue llevando al conocimiento de otro u otros que compartían el mismo origen indígena, estableciendo redes de comunicación entre ellos, a la manera propuesta por Milroy (1980) y reconociendo aquellos elementos que dejaban conocer las actitudes lingüísticas que mantienen hacia el tzeltal. Con la finalidad de lograr la confianza de los hablantes, el uso de su lengua vernácula, así como el acopio de datos suficientes, busqué la colaboración de personas que sirvieran de enlace entre los jóvenes de cada red y yo. Además de realizar entrevistas a cada joven integrante de la red procuré grabar algunas conversaciones que tuvieron con las colaboradoras, en diferentes momentos y circunstancias, en las que abordaron temas diversos.

La información recabada fue analizada a lo largo del capítulo cuatro de este trabajo y a continuación presento las conclusiones obtenidas.

*La existencia de una estructura social que se reproduce, en parte, con la llegada de los jóvenes indígenas al ambiente escolar de la ciudad.*

De los puntos que permiten identificar y explicar las actitudes lingüísticas que los jóvenes indígenas tzeltales mantienen hacia su lengua materna una vez que llegan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas para incorporarse a la escuela es posible destacar dos constantes que prevalecen en el estudio realizado.

La primera de ellas tiene que ver con la venida a la ciudad de estos jóvenes que buscan, de entrada, aprender el español e incorporarse a la escuela con la finalidad de alcanzar un nivel de vida superior.

La segunda tiene que ver con las opciones reales, aunque restringidas, que estos jóvenes encuentran en la ciudad para estudiar y para trabajar.

Con lo anterior quiero decir que la salida de los jóvenes tzeltales de sus comunidades para llegar a la ciudad de San Cristóbal a estudiar parece seguir un patrón de comportamiento que ya ha sido ensayado por otros, sean familiares o amigos. Saben acerca de las escuelas a las que pueden entrar, saben acerca del tipo de trabajo que pueden conseguir y, después de unos años de vivir en la ciudad, se dan cuenta de las opciones que pueden probar y hasta dónde pueden llegar.

Existe una estructura social que permite a estos jóvenes incorporarse en la vida de la ciudad, ocupando ciertos espacios. Los jóvenes, a su vez, reproducen las prácticas y representaciones que les permiten participar, como sujetos activos, al interior de esta estructura. La movilidad que muestran al cambiar de escuela o de trabajo es una muestra de ello. En este proceso de integración a la vida en la ciudad sobresalen los siguientes aspectos que definen sus actitudes lingüísticas.

*La conformación de un nuevo hábitus en el que se abandona el uso de la lengua materna en la ciudad.*

Los jóvenes que llegan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, procedentes de los municipios tzeltales de la región Altos de esta entidad (que para efectos de este trabajo fueron Chanal, Oxchuc y Tenejapa) encuentran en la escuela (secundaria o preparatoria) el medio de integración a la vida de la ciudad.

El sistema de prácticas y representaciones que estos jóvenes desarrollan en la ciudad pretende superar un modelo de vida campesino-indígena para alcanzar un lugar en la ciudad, entre estas prácticas está el desplazamiento de su lengua materna que es planteado por ellos como “aprendizaje del español”.

El conocimiento de otros jóvenes, que como ellos, han llegado a la ciudad y enfrentan los mismos problemas de integración a ella, es un elemento fundamental que les permite subsistir y, se puede decir, buscar una identidad grupal. No obstante, esta necesidad se va disolviendo conforme son capaces de entablar relaciones con otras personas más alejadas de lo que ha sido su vida anterior en la comunidad. Los nexos de amistad establecidos en el trabajo o en la escuela, ya en la ciudad, van sustituyendo sus relaciones con los que antes formaban su grupo social. El reconocimiento de sí mismos se transforma y la búsqueda de estatus social sustituye el sentimiento de solidaridad original.

Aunque esto no quiere decir que no estén dispuestos a ayudar a otros que, como ellos, comparten esta nueva identidad, compartiendo con ellos la información y experiencias vividas en las escuelas y los trabajos. Recién llegados el conocimiento de otros que se encuentran en la misma situación es un elemento que permite este proceso de integración. Pero esta solidaridad que muestran los jóvenes indígenas migrantes no se expresa en términos de conservación de la lengua materna, aunque la identidad del grupo se establezca a partir de ésta. Este aspecto podría ser abordado en futuros trabajos de investigación que profundicen el análisis de los elementos que permiten establecer la identidad grupal entre los jóvenes indígenas migrantes que viven en la ciudad.

Después de algunos años los jóvenes establecen más nexos de compañerismo, amistad o trabajo con otros distintos a ellos y la solidaridad del grupo conformado a su llegada tiende a desvanecerse.

Este aspecto se observa fácilmente en la primera red de comunicación en donde los jóvenes mantienen nexos con personas que no provienen de su zona de origen. No así en la tercera red de comunicación en la cual los recién llegados no han establecido relaciones con otros, excepto sus familiares que viven en la ciudad y forman un grupo muy compacto e integrado.

Esta observación del desplazamiento de la lengua materna indígena en la ciudad es abordada por Rodríguez (1982) en su investigación sobre actitudes lingüísticas en una comunidad zapoteca de Oaxaca. Ella afirma que el uso de dos códigos lingüísticos diferentes (zapoteco y español) entre los habitantes de los pueblos y comunidades de la zona estudiada varía en términos de su acercamiento a las ciudades. “Así, las comunidades más aisladas geográfica, política, económica y socialmente presentan un mayor uso del zapoteco, uso que va decreciendo en proporción inversa al acercamiento geográfico, político, económico y social de las comunidades a los centros urbanos de la cultura occidental” (Rodríguez, 1982:94-95).

Los jóvenes tzeltales que llegan a la ciudad de San Cristóbal saben que deberán hablar español para lograr sobrevivir en ella. Si el conocimiento y manejo de esta lengua es difícil para ellos, saben que en la escuela lograrán su dominio.

*La integración a la escuela y el aprendizaje del español como metas inmediatas de los jóvenes indígenas migrantes.*

La escuela es vista por estos jóvenes como el espacio de uso del español por excelencia. Percepción que empieza a generarse en ellos a partir de su tránsito por la primaria, no importando que ésta se haya cursado en la comunidad.

Los maestros incitan a los jóvenes a hablar el español y también sus padres pues esperan un mejor futuro para ellos que se supone encontrarán en la ciudad, en donde se concentran los servicios educativos.

En la investigación de Rodríguez, referida anteriormente, se anota que la escuela es uno de los espacios que los hablantes zapotecas refieren como exclusivo para el uso del español. “...los espacios sociales que de alguna manera representan instituciones occidentales, caso de la escuela y las ciudades mercado a las que asiste la población de San Marcos, necesariamente implican el uso de la



lengua oficial” (1982:105). San Cristóbal es la ciudad comercial de la región Altos de Chiapas y los jóvenes que llegan a vivir a ella y se incorporan en alguna de las escuelas a las que tienen acceso quieren lograr el dominio del español para permanecer en la ciudad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje al que se someten los jóvenes indígenas tzeltales en San Cristóbal se ha ajustado de alguna manera a estas necesidades y expectativas. El ingreso selectivo a ciertas escuelas sustenta, en el fondo, la desigualdad social, pues posibilita la preparación e inserción de los indígenas migrantes a cierto tipo de estudios y trabajos (preferentemente a aquellos vinculados con programas de castellanización en las comunidades). Esto con el acuerdo o sensibilización de los jóvenes que se van dando cuenta de sus posibilidades reales para vivir en la ciudad y están dispuestos a aceptarlas.

*Las expectativas de los jóvenes tzeltales que llegan a estudiar a San Cristóbal se centran en la búsqueda de un estatus social.*

Las contradicciones propias de la etapa de vida por la que atraviesan estos jóvenes indígenas migrantes se expresan en sus dudas acerca de lo que puede ser su vida futura.

A este respecto los más jóvenes (representados por los integrantes de la segunda red de comunicación) no tienen muy claro lo que quieren ser pero están seguros de tener que estudiar y dominar el español. El modelo profesional que más se ajusta a lo que los jóvenes de esta red dicen aspirar es el de maestro(a), porque han observado que es uno de los trabajos remunerados y de prestigio en la comunidad.

Por otro lado, los jóvenes que ya tienen varios años de vivir en la ciudad (y que se concentran en la primera red de comunicación analizada) muestran una movilidad escolar y laboral considerable, siempre tratando de elevar su estatus en

la ciudad. Si pudiera hablar de una escala de prestigio, en el nivel más bajo se encuentran las jóvenes que no han logrado escapar del trabajo doméstico, a pesar de haber probado en distintas casas, y enfrentan las condiciones más difíciles para continuar su proceso educativo. No obstante las opciones educativas que existen en la ciudad les ofrecen alternativas cómodas, en el sentido de flexibilizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el otro extremo de esta escala de prestigio (el más alto) se encuentran aquellos jóvenes que han logrado conseguir una beca para continuar sus estudios. Más aún aquellos que han logrado incorporarse a programas institucionales, como el de CONAFE, que les permite elegir la opción educativa que más les acomode.

En este último caso el conocimiento de la lengua se convierte en el medio que les permitirá alejarse, a corto plazo, de la comunidad, pues realizarán un trabajo temporal de enseñanza del español en la comunidad y podrán regresar, después de un año, a continuar su formación escolar en la ciudad o a iniciar la búsqueda de algún empleo que les sea más redituable no sólo en términos económicos (mayores ingresos), sino también sociales (estatus).

Por su parte, los jóvenes que participan en la tercera red de comunicación constituyen un grupo muy peculiar pues, al encontrarse en la ciudad y estudiar juntos, se sienten solidarios y fortalecen sus relaciones. Al ser hijos de maestros que trabajan en Oxchuc parecen tener más claro su proyecto de vida, que en alguna manera reproduce el que siguieron sus padres.

Este modelo de reproducción familiar se reconoce también en los jóvenes de las otras redes de comunicación que son hijos de maestros que trabajan en una comunidad.

Todos los jóvenes entrevistados a lo largo de esta investigación quieren continuar sus estudios y llegar a "ser alguien". Sin embargo, los que sienten que ya alcanzaron un nivel laboral adecuado se plantean la posibilidad de abandonar sus estudios (al finalizar la secundaria o la preparatoria). Este sentimiento de

realización personal se aleja de lo que puede ser su vida en la comunidad, en donde no perciben un futuro atractivo (a los hombres no les es atractivo el trabajo agrícola y las mujeres tienden a rechazar la posibilidad de contraer matrimonio muy jóvenes).

*Los jóvenes tzeltales migrantes terminan por desplazar el uso de su lengua materna o por hacer un uso instrumental de ella.*

Las consideraciones que estos jóvenes hacen acerca del uso de su lengua materna concluyen en el desplazamiento, casi definitivo. Sólo si es necesario visitar la comunidad y comunicarse con personas que no hablan español, se recurre al uso del tzeltal.

Si las familias han migrado a la ciudad se sostiene el uso del tzeltal al interior del hogar con una tendencia marcada al desplazamiento. En este caso son las mujeres (madres de los jóvenes) quienes se resisten más al abandono de su lengua, lo que tiene explicación en el hecho de que su vida parece reducirse al ámbito doméstico, no así la de los hombres que se integran a procesos laborales y se ven obligados a hablar español con mayor frecuencia.

En las conversaciones con los jóvenes tzeltales migrantes se observa que los hombres presentan un manejo del español superior al de las mujeres lo que refleja en última instancia que ellas han estado más alejadas del contacto con esta lengua a lo largo de su proceso de socialización. También en la investigación referida de Rodríguez se observa esta distribución genérica en el uso de la lengua. "Todos los informantes señalan que los hombres son los que usan más el español en su intercambio lingüístico, a diferencia del sector femenino, donde encontramos un mayor uso de la lengua indígena. Si bien este fenómeno,..., obedece a la división sexual del trabajo imperante al interior mismo del poblado, las opiniones espontáneas referidas al uso de las lenguas en relación al sexo dan

pie a una actitud particular que a nivel superestructural refuerza dicha división sexual del trabajo” (1982:95).

Por ello, a pesar de que los jóvenes (hombres y mujeres) se encuentren cursando un mismo grado escolar se observa que el manejo del español que hacen los hombres es más fluido que el de las mujeres; se observa además una mayor disposición, por parte de ellos, a participar en las clases y una mayor seguridad en la expresión de sus opiniones.

Pero en general, tanto hombres como mujeres, llegan a sentir que su lengua materna es limitada, aburrida, no permite conocer más allá de lo que existe en la comunidad. Se avergüenzan de hablarla en la escuela o en la ciudad (incluso entre ellos) pero saben que en la comunidad pueden hacer un uso libre de ella. Estos sentimientos se traducen en actitudes concretas de abandono de su lengua materna en la ciudad (incluso los jóvenes integrantes de la tercera red que vienen de la misma secundaria de Oxchuc no hablan tzeltal entre ellos).

Los sentimientos y las acciones de rechazo hacia el uso del tzeltal en la ciudad son, sin embargo, reconsideradas por ellos cuando se dan cuenta que el conocimiento y uso de ésta les permite alcanzar un mayor estatus en la ciudad, vía la realización de un trabajo de castellanización. De ahí el interés manifiesto o sentido por muchos jóvenes de llegar a ser maestros.

#### *Problemas que se derivan del desplazamiento del tzeltal y la continuación de estudios en la ciudad.*

Resumiendo, es factible concluir de lo expuesto antes que los jóvenes tzeltales que llegan a estudiar a San Cristóbal recurren al uso de su lengua materna sólo bajo dos circunstancias: como una posibilidad para conseguir un trabajo en el ámbito educativo, o como un medio de comunicación que usan en sus visitas a la comunidad con personas monolingües.

En ambos casos mantienen una actitud lingüística de rechazo hacia su lengua materna, lo que favorece la tendencia hacia el desplazamiento del tzeltal en la región. Si estos jóvenes se incorporan a procesos educativos de castellanización en las comunidades profundizarán esta tendencia, pues transmitirán este sentimiento de rechazo.

Un aspecto que favorece este proceso es la falta de esfuerzos por estandarizar esta lengua. El no contar con un sistema de escritura es uno de los mayores obstáculos para impulsar acciones que contravengan esta tendencia. La mayoría de los jóvenes entrevistados en esta investigación desconocen la escritura del tzeltal y sólo lo hablan. Si bien es cierto que esta lengua ha perdurado durante siglos tan solo con la transmisión oral que se logra de generación a generación es lógico pensar que llegará un día en que desaparezca por completo, más aún considerando que los jóvenes que salen a prepararse y que pretenden ser maestros exaltan el uso del español y manifiestan que el tzeltal no es válido en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Campuzano (1992) refiere los resultados obtenidos por el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional y el Departamento de Educación Indígena de Durango, quienes implementaron un programa para el fortalecimiento y difusión de la lengua tepehuana. En este trabajo se incorporaron cuatro maestros tepehuanos originarios de distintas regiones, quienes analizaron, durante seis meses, los cuatro sistemas de escritura propuestos para esta lengua que se habla en el sureste de Durango. Posteriormente pusieron a consideración de 115 maestros bilingües un abecedario que serviría de base para desarrollar la escritura de esta lengua, entre otras acciones que llevaron al establecimiento de un grupo permanente de estudios (Mesa técnica para el estudio de la lengua tepehuana) cuya finalidad es la de revisar y generar material didáctico para el uso escrito de esta lengua.

Esfuerzos de este tipo no se han implementado en la zona tzeltal del estado de Chiapas y son necesarios para lograr la permanencia de esta lengua indígena. Los jóvenes indígenas que llegan a la ciudad quieren estudiar y aprender el español porque esto les asegura elevar su estatus social. La escuela (junto con otras instituciones como la familia) se ha encargado de generalizar el uso del español pero no ha tomado medidas tendientes a favorecer el conocimiento y la estandarización de la lengua materna. La implantación del español sobre la lengua indígena materna que se realiza en la escuela ha provocado que los jóvenes desplacen el uso del tzeltal pero no alcancen un dominio del español. El ingreso restringido a ciertas escuela en la ciudad y la preferencia por un tipo de profesiones (vinculadas a la práctica docente) dan cuenta de este fenómeno que, además, se sustenta en una estructura social desigual.

La apertura en las comunidades de escuelas del nivel medio básico y más recientemente del nivel medio superior, así como otras alternativas planeadas e implementadas para ampliar los servicios educativos en las comunidades indígenas de la región considerada, han reproducido este modelo educativo (en el que los jóvenes saben leer y escribir en español pero no elaboran estructuras complejas de pensamiento a partir de ésto) y han postergado la venida de los jóvenes indígenas a la ciudad, trasladando los problemas derivados del uso de la lengua y el aprendizaje escolar a niveles educativos superiores.

Si bien es cierto que este problema no necesariamente es exclusivo de los jóvenes indígenas migrantes, como mencioné en la introducción de este trabajo el contacto lingüístico entre el español y otras lenguas indígenas que caracteriza esta región lo agravan y hacen necesarias la búsqueda e implementación de programas de planificación de la enseñanza de la lengua (lengua materna y segunda lengua) a distintos niveles educativos.

# ANEXOS

# ANEXO A

directorio de escuelas de nivel  
medio superior en San Cristóbal



## ESCUELAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN SAN CRISTÓBAL

### CONTENIDO

#### PREPARATORIAS PÚBLICAS

Escuela de Ciencias y Técnicas del estado	200
Escuela de Comercio y Administración	201
Colegio de Bachilleres	202
Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios	203

#### PREPARATORIAS PRIVADAS

Preparatoria Ofelia Narváez Rincón	204
Instituto Diógenes	204
Real Colegio de San Cristóbal de Las Casas	204

#### NIVEL MEDIO SUPERIOR TERMINAL

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	205
---	-----

#### EDUCACIÓN ABIERTA

Preparatoria Abierta	206
----------------------	-----

#### PREPARATORIA MILITAR

Planteles Militares	207
---------------------	-----

#### CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO

Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial	209
Instituto Juárez	210
Academia Rosario Castellanos	211
Academia Profesor Gilberto García Quintero	211
Centro de Informática las Casas	212
Control Digital	212
Centro de Capacitación en Computación Técnica	213
Centro de Capacitación en Computación Ofelia Narváez de Zepeda	214

**ESCUELA:** ESCUELA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS DEL ESTADO.  
**DIRECCIÓN:** Av. Pantaleón Domínguez No. 27, Barrio de Santa Lucía., S.C.L.C., Tel. 8-25-38  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Técnico Profesional y Preparatoria  
**DURACIÓN:** Tres Años (seis semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto (ingreso anual para un solo grupo)  
**COSTO:** Pago anual (alrededor de 200 pesos)  
**HORARIO** de 7 a 13 o 14 horas  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Recoger ficha para presentar examen de ingreso (20 pesos de costo aproximado), presentar certificado o constancia de estudios terminados de secundaria, dos fotografías tamaño infantil, carta de buena conducta , APROBAR EL EXAMEN DE ADMISIÓN (sólo se aceptan 45 alumnos cada año).  
**OBSERVACIONES:** Al egresar de esta escuela se obtiene el título de "técnico profesional en guía de turista", pero puede continuar estudios en la Universidad porque egresa con el bachillerato en ciencias sociales.  
La demanda para el ciclo escolar 1996/97 fue muy poca y se aceptaron alumnos que reprobaron el examen de admisión en la preparatoria estatal.

Durante los dos primeros semestres se cursa el tronco común, con materias iguales a las que se tienen en cualquier escuela preparatoria:

Matemáticas (tres cursos), Taller de lectura y redacción (2 cursos), Química (2 cursos), Física (2 cursos), Inglés (3 cursos), Francés (2 cursos), Historia de México ( 2 cursos), Orientación (2 cursos).

Del tercero al sexto semestre se cursan materias especializadas en el área de turismo y ciencias sociales:

Arte (4 cursos), economía, sociología, turismo (2 cursos), Geografía (2 cursos), Relaciones humanas, Historia (tres cursos), Literatura (2 cursos), ecología, ciencias sociales, entre otras.

---

**NOTA:**

Durante cada semestre se cursan 8 materias.

**ESCUELA:** Escuela de Comercio y Administración (ECA)  
**DIRECCIÓN:** Avenida de la Juventud y Periférico Sur s/n. S.C.L.C. Tel. 8-26-52  
**TIPO DE ESTUDIOS:** carrera técnica en el área administrativa y preparatoria.  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto  
**COSTO:** se realiza un pago semestral que para el período escolar que inicia en agosto y febrero.  
**HORARIO:** matutino (7 a 15 horas).  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Recoger ficha para presentar examen de ingreso (20 pesos de costo aproximado), presentar certificado o constancia de estudios terminados de secundaria, dos fotografías tamaño infantil, carta de buena conducta , **APROBAR EL EXAMEN DE ADMISIÓN.**  
**OBSERVACIONES:** los alumnos que egresan de esta escuela tienen el título de técnico en el área económico-administrativa o en informática administrativa, pero pueden continuar estudios a nivel universitario en las áreas de ciencias sociales y económico-administrativa.

**ESCUELA:** Preparatorias Diurna y Nocturna del Estado.  
**DIRECCIÓN:** Carretera Panamericana Internacional Km. 1179, tels. 8-13-49, 8-47-40.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria.  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y febrero  
**COSTO:** pago semestral de 200 pesos aproximadamente  
**HORARIO:** matutino (de 7 a 14 o 15 horas) y vespertino (16 a 22 horas).  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Recoger ficha para presentar examen de ingreso (20 pesos de costo aproximadamente) presentar el certificado de secundaria o una constancia de estudios sin materias reprobadas, copia del acta de nacimiento, dos fotografías tamaño infantil de frente.  
**PRESENTAR Y APROBAR EL EXAMEN DE ADMISIÓN.**

**ESCUELA:** Colegio de Bachilleres (COBACH)  
**DIRECCIÓN:** Avenida de la Juventud. Zona escolar de S.C.L.C.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria con especialidad técnica.  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres).  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y febrero.  
**COSTO:** 100 pesos por semestre más el costo de la playera (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** recoger la ficha para presentación de examen de admisión. Para esto es necesario presentar: una copia del certificado o constancia de estudios de secundaria (SIN MATERIAS REPROBADAS), copia de la carta de buena conducta y del acta de nacimiento. Certificado médico oficial (de la SSA o del IMSS), dos fotos tamaño infantil y pagar 25 pesos por la ficha. **PRESENTAR Y APROBAR EXAMEN DE ADMISIÓN.**

**CARRERAS TÉCNICAS:**

DIBUJO ARQUITECTÓNICO Y DE CONSTRUCCIÓN  
INFORMÁTICA  
CONTABILIDAD  
ENFERMERÍA  
FRUTICULTURA  
LABORATORISTA QUÍMICO  
EMPRESAS TURÍSTICAS  
ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS  
SALUD PÚBLICA  
NUTRICIÓN

**ESCUELA:** Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CEBTIS) 92.  
**DIRECCIÓN.** Periférico Poniente Km.1. S.C.L.C. Tel. 8-24-54.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** carrera técnica y preparatoria.  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y febrero  
**COSTO:** pago semestral de 200 pesos aproximadamente.  
**HORARIO:** matutino (de 7 a 14 o 15 horas).  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Recoger ficha para presentar examen de ingreso (20 pesos de costo), presentar el original de las boletas de calificaciones de segundo y tercero de secundaria (en caso de materias reprobadas, presentar comprobante de regularización), copia del acta de nacimiento, dos fotografías tamaño infantil de frente. **PRESENTAR Y APROBAR EL EXAMEN DE ADMISIÓN.** Asistir al curso propedéutico si pasan el examen de admisión.

**ÁREAS DE FORMACIÓN QUE OFRECE:**

FÍSICO-MATEMÁTICAS  
CONTABILIDAD  
TURISMO  
QUÍMICO-BIOLÓGICAS  
LABORATORISTA QUÍMICO  
INFORMÁTICA

**ESCUELA:** PREPARATORIA OFELIA NARVÁEZ RINCÓN (privada).  
**DIRECCIÓN:** Ramón Larrainzar no.66. Barrio de San Ramón. S.C.L.C. Tel. 8-05-74  
**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto  
**COSTO:** 300 pesos de inscripción y 300 pesos de colegiatura cada mes (aproximado).  
**HORARIO:** de 7 a 14 horas.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** 6 fotografías tamaño infanti. Pago de matrícula cada semestre. Original y dos copias del certificado de educación secundaria, el acta de nacimiento y la carta de buena conducta. Pago correspondiente a la colegiatura de septiembre. Ser MENOR de 17 AÑOS y presentarse en compañía de su tutor.  
**OBSERVACIONES:** también es secundaria

**ESCUELA:** INSTITUTO DIÓGENES (privada)  
**DIRECCIÓN:** Barrio de Santa Cecilia (por La Isla). Tel. 8-09-06  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Carrera técnica y preparatoria.  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres).  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y febrero  
**COSTO:** 150 pesos de inscripción y 200 pesos de colegiatura cada mes (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Original y dos copias del certificado de secundaria, el acta de nacimiento, la carta de buena conducta y certificado médico.  
**OBSERVACIONES:** plan BUCAF (bachillerato único)

**ESCUELA:** REAL COLEGIO DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS. (privada)  
**DIRECCIÓN:** Mazariegos no.80. Barrio de La Merced. S.C.L.C. Tel.8-40-59  
**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria  
**DURACIÓN:** 3 años (6 semestres)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto  
**COSTO:** 300 pesos de inscripción semestral y 300 pesos de colegiatura cada mes (aproximado).  
**HORARIO:** de 7 a 14 horas.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Original y dos copias del acta de nacimiento, carta de buena conducta y certificado o constancia de estudios de secundaria. 6 fotografías de tamaño infantil (de frente, con ropa clara y fondo blanco). Tener un tutor radicado en esta ciudad. Pagar los derechos correspondientes por inscripción y colegiatura del mes de septiembre. NO HAY EXAMEN DE ADMISIÓN  
**OBSERVACIONES:** plan de estudios BUCAF (bachillerato único)

**ESCUELA.** Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)  
**DIRECCIÓN.** Carretera panamericana Km 1174, S. C. L. C., tel. 8-29-85.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Carrera Técnico Profesional Terminal  
**DURACIÓN:** Tres años (6 semestres).  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y febrero  
**COSTO:** Pago semestral de 200 pesos aproximadamente (incluye seguro de vida, colegiaturas, inscripción y curso propedéutico)  
**HORARIO:** Matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Certificado o constancia de estudios de Secundaria sin Materias reprobadas, Acta de nacimiento, Carta de buena conducta, seis fotografías tamaño infantil, PRESENTAR Y APROBAR EL EXAMEN DE ADMISIÓN y tomar el curso propedéutico

**CARRERAS QUE OFRECE**  
Técnico en

1. Salud Comunitaria.

2.- Contabilidad con especialidad  
Fiscal

3.- Informática.

4.- Agrícola (fruticultura).

5.- Enfermería (sistema modular)

**ESCUELA:** Preparatoria Abierta

**DIRECCIÓN.** Ofrece asesorías todos los sábados y domingos en el edificio de la Secundaria Federal ubicado en la calzada Salomón González Blanco. Las oficinas administrativas se encuentran ubicadas en el Edificio Administrativo, prolongación Insurgentes, S.C.L.C.

**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria

**DURACIÓN:** Como no se asiste a tomar clases, el alumno compra sus libros y estudia las materias que considere convenientes por su cuenta, asiste a las asesorías para resolver sus dudas y presenta sus exámenes. Dependiendo del ritmo de estudio de cada alumno, la duración de los estudios puede ser de 18 meses hasta más de tres años.

**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** variable. Dependiendo de las necesidades de cada estudiante.

**COSTO:** 13 pesos para inscribirse a cada materia. Tienen que cursarse 33 materias en total y se puede solicitar la inscripción hasta a 4 materias a la vez. El alumno debe comprar además los libros básicos de cada materia que se venden en las librerías de la localidad.

**HORARIO:** el que el estudiante tenga para estudiar en su casa. Asiste a las asesorías los sábados y domingos (de 9 a 13 horas) y elige las fechas para la presentación de sus exámenes en base a los calendarios que se publican cada cuatro meses.

**REQUISITOS DE INGRESO:** Original y dos copias del acta de nacimiento y el certificado de secundaria. 4 fotografías tamaño infantil.

**OBSERVACIONES:** Se ofrecen tres áreas de especialidad: Humanidades (H), Ciencias administrativas y sociales (CA) y Físico-matemáticas (FM). **EL ALUMNO CURSA LAS MATERIAS QUE CORRESPONDAN AL ÁREA QUE LE INTERESE, LLENANDO LA SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN A ELLAS (cuatro a la vez como máximo). CUANDO ESTÉ LISTO PARA PRESENTAR EL EXAMEN DE UNA MATERIA (O DE MÁS) LO SOLICITA Y SE PRESENTA EN LAS FECHAS QUE SE LE INDIQUEN (siempre son sábados o domingos).**



**ESCUELA: PLANTELES MILITARES**

**DIRECCIÓN:** Instaladas en distintos lugares de la República Mexicana. (Zapopan, Jalisco y México D.F.). La información al respecto, así como los formatos de ingreso que es necesario llenar y la asesoría para hacerlo la dan en el módulo del Ejército, ubicado en los bajos del Palacio Municipal de la Ciudad de San Cristóbal, en días hábiles.

**TIPO DE ESTUDIOS:** preparatoria militar.

**DURACIÓN:** 3 años (al ingresar el alumno se compromete a permanecer por un mínimo de 6 años en el ejército después de terminar sus estudios. Aunque durante este tiempo el egresado puede optar por continuar estudios a nivel licenciatura en otra escuela militar).

**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** septiembre.

**COSTO:** si el alumno es aceptado deberá pagar aproximadamente 200 pesos como pago único (fianza) al iniciar sus estudios. Este dinero le será devuelto cuando se gradúe. Desde el momento que ingresa a la escuela militar el alumno no pagará nada y recibirá una ayuda económica cada sábado para su manutención y gastos menores.

**HORARIO:** tiempo completo. La educación se ofrece en internados. El alumno sólo sale el sábado al medio día y regresa el domingo por la noche. En su plantel de estudios tiene dormitorio, lugares para realizar sus tareas y comedor.

Las vacaciones son: 4 días en semana santa, 25 días en verano y el período navideño.

**REQUISITOS DE INGRESO:** TENER VOCACIÓN.

1. solicitud de ingreso al plantel (EN FORMATO ESPECIAL)
2. carta compromiso de que entregará su certificado de secundaria en los siguientes 90 días, contados a partir del primero de septiembre (EN FORMATO ESPECIAL)
3. cuatro fotografías tamaño credencial (CUADRADAS), de frente y a color.
4. SER MENOR DE 20 AÑOS.
5. Si es hombre, mayor de 18 años, presentar su Cartilla Militar liberada. Si es menor de 18 años y estudia en la escuela militar, sus estudios se le cuentan como servicio militar.
6. EXAMEN MÉDICO (en las instalaciones del Ejército en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez).
7. EXAMEN FÍSICO (en las instalaciones del Ejército en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez).
8. EXAMEN PSICOLÓGICO (en las instalaciones del Ejército en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez).
9. EXAMEN DE CULTURA (este examen es escrito y se presenta también en las instalaciones del Ejército en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez). SE DA GUÍA DE ESTUDIO.
10. Si son menores de edad deberán presentar por escrito la autorización del padre o tutor.
11. Entregar una Manifestación de estado civil (EN FORMATO ESPECIAL).
12. Estudios médicos practicados en cualquier laboratorio (las indicaciones precisas sobre éstos, las dan en el módulo de información al recoger los formatos requeridos).
13. ESTATURA MÍNIMA: 1.52 mts. las mujeres y 1.57 mts. los hombres.

**OBSERVACIONES:** Los alumnos que estudian en estas escuelas salen con bachillerato y además una carrera militar, salen también con TRABAJO Y SUELDO SEGURO EN CUALQUIER LUGAR DE LA REPÚBLICA MEXICANA (NO SE ELIGE).

El cupo es limitado y la selección se realiza a nivel nacional. Los aceptados deberán llevar un curso introductorio de 2 meses en el Colegio Militar de la Cd. de México antes de ingresar a su plantel escolar.

**LOS GASTOS QUE IMPLIQUE EL TRASLADO Y ACEPTACIÓN A ESTAS ESCUELAS HASTA LLEGAR AL COLEGIO MILITAR CORREN POR CUENTA DEL ALUMNO.**

Las ESCUELAS y carreras militares a nivel Bachillerato son las siguientes:

**ESCUELA DE ENFERMERAS**  
(LA ÚNICA PARA MUJERES)  
UBICADA EN MÉXICO, D.F.

**ESCUELA MILITAR**  
(MÉXICO, D.F.)  
OFICIALES DE SANIDAD

**ESCUELA DE LA FUERZA AÉREA**  
(ZAPOPAN, GUADALAJARA)

**1. ESPECIALISTAS DE LA FUERZA ÁEREA**

1.1. CONTROLADORES DE VUELO

1.2 AEROLOGISTAS

**2.- MANTENIMIENTO Y ABASTECIMIENTO**

2.1. ABASTECEDORES DE MATERIAL AÉREO

2.2 ESPECILISTA EN ELECTRÓNICA DE AVIACIÓN

**ESCUELA DE TRANSMISIONES (MÉXICO D.F.). ESPECILISTA EN COMUNICACIONES**

**ESCUELA:** Centro de Capacitación para el trabajo Industrial (CECATI) 133.  
**DIRECCIÓN:** Ícaro, esquina con avenida Olimpo. Fracc. Vista Hermosa. María Auxiliadora. S.C.L.C. Tel. 8-14-35.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** carreras técnicas terminales (cortas)  
**DURACIÓN:** de 4 a 6 meses, según número de horas diarias que puedan cursarse.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto  
**COSTO:** 80 pesos aproximadamente de pago de inscripción a todas las carreras excepto computación. Para computación son aproximadamente 150 pesos.  
**HORARIO:** Matutino (de 7 a 14 horas) o vespertino (de 16 a 20 horas).  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Para todas las carreras se exige certificado de primaria (original y una copia). Sólo para Computación se pide el certificado de Secundaria (original y una copia). Ser mayores de 15 años. Acta de nacimiento (original y una copia). 2 fotografías tamaño infantil de frente. Un folder o carpeta tamaño oficio, de color crema. **NO HAY EXAMEN DE ADMISION.**  
**OBSERVACIONES:** durante los meses de julio y agosto son las inscripciones. Hay promoción para becas a trabajadores y trabajadoras pero sólo cuando hay convocatoria. Los interesados comunicarse con Lic. Acario al teléfono de la escuela.

#### CARRERAS QUE SE OFRECEN:

1. Confección de ropa.
- 2.- Computación
- 3.- Carpintería
- 4.- Contabilidad.
- 5.- Secretaria
- 6.- Dibujo.
- 7.- Mecánica automotriz.
- 8.- Mecánica electrónica.

**ESCUELA:** INSTITUTO JUÁREZ (privada).  
**DIRECCIÓN:** Ramón Larrainzar no.66, S.C.L.C. Tel. 8-05-74  
**TIPO DE ESTUDIOS:** carreras técnicas comerciales  
**DURACIÓN:** 2 o 3 años (según carrera)  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto  
**COSTO:** 100 pesos de inscripción y 120 pesos de pago cada mes (aproximado).  
**HORARIO:** vespertino o nocturno.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** original y 2 copias del acta de nacimiento, el certificado de estudios y la carta de buena conducta. 3 fotografías tamaño infantil. Si es menor de edad necesita presentarse con su tutor. Pagar las cuotas de inscripción y el pago del primer mes.  
**OBSERVACIONES:** Para las carreras de Auxiliar de contador y de Contador privado sólo se requiere el certificado de estudios de la primaria.

**ESCUELA:** Academia Rosario Castellanos.  
**DIRECCIÓN:** Belisario Domínguez Número 7, Centro de la Ciudad.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Secretariales  
**DURACIÓN:** Depende del nivel que desee estudiar.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** En cualquier momento en que se desee.  
**COSTO:** Un pago por inscripción de treinta pesos y una colegiatura mensual de cincuenta pesos (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Ninguno  
**OBSERVACIONES:** solo son estudios de Taquigrafía y Mecnografía por lo que no pueden servir como estudios de preparatoria. Si se desea mayor información, deben asistir al plantel y comunicarse con la profesora Carmen Ochoa.

Carreras que se ofrecen:  
Taquigrafía  
Mecnografía

**ESCUELA:** Academia Profesor Gilberto García Quintero  
**DIRECCIÓN:** Lazaro Cardenas No. 4, Zona del mercado.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Secretariales  
**DURACIÓN:** Un año.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** agosto y enero de cada año.  
**COSTO:** Un pago por inscripción de cincuenta pesos y una colegiatura mensual de cincuenta pesos (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Presentar el Acta de nacimiento y el Certificado o constancia del último grado de estudios.  
**OBSERVACIONES:** solo son estudios de Taquigrafía y Mecnografía por lo que no pueden servir como estudios de preparatoria. Si se desea mayor información, deben asistir al plantel y comunicarse con la profesora Carmen Ochoa.

Carreras que se ofrecen:  
Taquigrafía  
Mecnografía

**ESCUELA:** Centro de Informática Las Casas  
**DIRECCIÓN.** Francisco I. Madero No. 52, tel. 8-23-89, Centro de la Ciudad.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Técnicos en Informática.  
**DURACIÓN:** Dos Años.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** En agosto, enero y mayo de cada año.  
**COSTO:** Un pago por inscripción de ochenta pesos y una colegiatura mensual de ciento cincuenta pesos (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Presentar el Acta de nacimiento (Original y copia) y el Certificado o constancia de Secundario de preparatoria (original y copia) y 4 fotografías tamaño infantil.  
**OBSERVACIONES:** Son Carreras de Computación y están registradas ante las SECS y la SRP..

Carreras que se ofrecen:  
 Tecnico analista  
 Computación y procesamiento de datos.

**ESCUELA:** Control Digital  
**DIRECCIÓN.** Josefa Ortíz de Domínguez No. 4 A. Barrio de Santa Lucia, tel. 8-00-28.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Técnicos en Informática.  
**DURACIÓN:** De 4 a 8 semanas, dependiendo del curso.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** A principios de cada mes.  
**COSTO:** Un pago de aproximadamente ochenta pesos mensuales (valor de cada curso, excepto el curso de Dbase que tiene una duración de 8 semanas)  
**HORARIO:** matutino y vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** Certificado o constancia de Secundario de preparatoria (original y copia).  
**OBSERVACIONES:** Para mayor información comunicarse con el Ing. Jesús Emilio Morales Gamboa.

Cursos que se ofrecen:	
Sistema Operativo	4 semanas
works	8 semanas
wordperfect	4 semanas
lotus	8 semanas
Dbase	8 semanas
windows	4 semanas
winword	4 semanas
Qbasic	4 semanas

**ESCUELA:** Centro de Capacitación en Computación Técnica  
**DIRECCIÓN.** San Cristóbal de las Casas, Chiapas.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** Técnicos en Informática.  
**DURACIÓN:** Dos Años.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** En agosto, enero y mayo de cada año.  
**COSTO:** Un pago por inscripción de cincuenta pesos y una colegiatura mensual de ciento veinte pesos (aproximado).  
**HORARIO:** matutino y vespertino.y los sábados de 8 a 14 horas.  
**REQUISITOS DE INGRESO:**Presentar el Acta de nacimiento (Original y copia) y el Certificado o constancia de Secundario de preparatoria (original y copia) y 2fotografías tamaño infantil.  
**OBSERVACIONES:** Son Carreras de Computación y están registradas ante las SECS.

Carreras que se ofrecen:	
capturista de datos	2 cuatrimestres
técnico programador de computadoras	4 cuatrimestres
Programa de estudios:	
Primer cuatrimestre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Operativo</li> <li>• Sistema Lotus</li> <li>• Procesador de texto</li> </ul> Segundo Cuatrimestre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de Datos</li> </ul> Tercer Cuatrimestre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagrama de Flujo</li> <li>• Programación Turbo Basic</li> <li>• Programación Dbase</li> </ul> Cuarto Cuatrimestre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programación Clipper.</li> </ul>	

**ESCUELA:** Centro de Capacitación en Computación "Ofelia Narváez de Zepeda" ESCO (privado).  
**DIRECCIÓN:** Ramón Larrainzar no. 66. S.C.L.C. Tel. 8-05-74.  
**TIPO DE ESTUDIOS:** carreras técnicas en computación.  
**DURACIÓN:** de 2 a 4 cuatrimestres, según carrera.  
**INICIO DEL PERIODO ESCOLAR:** los cursos inician en enero, en mayo o en agosto.  
**COSTO:** 75 pesos de inscripción y 150 pesos cada mes (aproximado).  
**HORARIO:** matutino o vespertino.  
**REQUISITOS DE INGRESO:** original y dos copias del certificado de estudios, el acta de nacimiento y la carta de buena conducta. 2 fotografías tamaño infantil. Cubrir la cuota de inscripción y la colegiatura del primer mes.  
**OBSERVACIONES:** La carrera de capturista de datos tiene una duración de 8 meses y la de Técnico programador de computadoras de 16 meses.

**CARRERAS QUE SE OFRECEN:**

1. Capturista de datos.

2.- Técnico Programador de  
Computadoras.

---



# ANEXO B

guía de entrevista aplicada a los jóvenes  
indígenas tzeltales

## **DATOS GENERALES**

NOMBRE _____	EDAD _____	SEXO (masc.) (fem.)
LUGAR DE NACIMIENTO _____ (localidad y municipio)		
LUGAR DÓNDE ESTUDIASTE LA PRIMARIA _____		
TIEMPO DE VIVIR EN SAN CRISTÓBAL _____		

## **DATOS SOBRE TU ESCUELA PRIMARIA**

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_

UBICACIÓN \_\_\_\_\_  
(localidad y municipio)

¿TE GUSTABA LA ESCUELA?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿EN QUÉ IDIOMA O LENGUA HABLABAN LOS MAESTROS? (español)  
(tzeltal)  
(tzotzil)  
(otro)

¿TENÍAS BECA O ALGÚN APOYO?

¿EN QUÉ CONSISTÍA? \_\_\_\_\_

## DATOS SOBRE TU ESCUELA SECUNDARIA

NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_

UBICACIÓN \_\_\_\_\_

(localidad y municipio)

¿POR QUÉ ESCOGISTE ESTA ESCUELA? \_\_\_\_\_

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA? \_\_\_\_\_

¿QUÉ ES LO QUE MENOS TE GUSTA? \_\_\_\_\_

¿EN QUÉ IDIOMA O LENGUA HABLAN LOS MAESTROS? \_\_\_\_\_

¿ES FÁCIL O DIFÍCIL ENTENDER A LOS MAESTROS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿LOS MAESTROS SABEN TZELTAL O TZOTZIL?

¿TE GUSTARÍA QUE LAS CLASES FUERAN EN TZELTAL?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿CUÁLES SON LOS MEJORES MAESTROS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿QUÉ MATERIAS O TEMAS SON MÁS FÁCILES? \_\_\_\_\_

¿QUÉ MATERIAS O TEMAS SON LOS MÁS DIFÍCILES? \_\_\_\_\_

¿DE DÓNDE VIENEN TUS COMPAÑEROS? (de San Cristóbal) (de otros municipios)

¿ELLOS HABLAN ALGUNA LENGUA DISTINTA AL ESPAÑOL?

SE COMUNICAN EN EL SALÓN EN ESPAÑOL O EN OTRAS LENGUAS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿TIENES BECA O ALGÚN APOYO? (si) (no)

¿EN QUÉ CONSISTE? \_\_\_\_\_

¿QUÉ VAS A HACER CUANDO TERMINES LA SECUNDARIA? \_\_\_\_\_

¿QUÉ ESCUELA PREPARATORIA O DE BACHILLERATO DE SAN CRISTÓBAL TE GUSTA MÁS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿TE GUSTARÍA REGRESAR A TU COMUNIDAD?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿TE GUSTARÍA ENSEÑAR A OTROS EL TZELTAL?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

### **DATOS SOBRE TU FAMILIA**

¿QUÉ LENGUAS O IDIOMAS HABLAN TUS PADRES? \_\_\_\_\_

¿QUIÉN TE ENSEÑÓ TZELTAL? \_\_\_\_\_

¿SABES ESCRIBIR TZELTAL? (si) (no)

¿QUÉ LENGUA HABLAS CUANDO ESTÁS CON TU FAMILIA? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿A TÍ QUÉ TE GUSTA MÁS HABLAR? (español) (tzeltal)

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿A TUS PAPÁS QUÉ LES GUSTA MÁS HABLAR? (español) (tzeltal)

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿DÓNDE ESTUDIAN O ESTUDIARON TUS HERMANOS? \_\_\_\_\_

¿EN QUE TRABAJAN TUS HERMANOS? \_\_\_\_\_

## DATOS SOBRE TU COMUNIDAD

¿SALEN MUCHOS JÓVENES A ESTUDIAR LA SECUNDARIA ACÁ EN SAN CRISTÓBAL?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿CONOCEN A ALGUNOS MUCHACHOS QUE SEAN DE TU MISMA COMUNIDAD Y ESTUDIEN EN ESTA SECUNDARIA?

¿CÓMO SE LLAMAN Y EN QUÉ GRUPO ESTÁN? \_\_\_\_\_

¿TÚ LE HAS RECOMENDADO A ALGUIÉN DE TU COMUNIDAD QUE VENGA A ESTUDIAR A ESTA SECUNDARIA?

¿A QUIÉNES Y POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿EN TU COMUNIDAD LA GENTE HABLA? (español) (tzeltal)

¿LAS AUTORIDADES DE TU COMUNIDAD HABLAN? (español) (tzeltal)

¿LOS NIÑOS EN TU COMUNIDAD QUIEREN APRENDER A HABLAR ESPAÑOL?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿LOS ADULTOS EN TU COMUNIDAD QUIEREN APRENDER A HABLAR ESPAÑOL?

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

¿CADA CUÁNDO VAS DE VISITA A TU COMUNIDAD? \_\_\_\_\_

¿QUÉ LENGUA HABLAS CUANDO ESTÁS ALLÁ? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ? \_\_\_\_\_

## **DATOS SOBRE TU VIDA EN SAN CRISTÓBAL**

¿EN QUÉ TRABAJAS? \_\_\_\_\_

¿HABLAS TZELTAL CON LAS PERSONAS QUE TRABAJAS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ \_\_\_\_\_

¿CON QUIÉN VIVES? \_\_\_\_\_

¿HABLAS TZELTAL CON LAS PERSONAS QUE VIVES? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ \_\_\_\_\_

¿TIENES AMIGOS EN SAN CRISTÓBAL? \_\_\_\_\_

¿ELLOS NACIERON AQUÍ O VIENEN DE OTROS MUNICIPIOS? \_\_\_\_\_

¿HABLAS TZELTAL CON ELLOS? \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ \_\_\_\_\_

¿TIENES NOVIO(a)? \_\_\_\_\_

¿NACIÓ AQUÍ O ES DE OTRO MUNICIPIO? \_\_\_\_\_

¿HABLAS TZELTAL CON EL (o ELLA) \_\_\_\_\_

¿POR QUÉ \_\_\_\_\_

¿CUÁNDO NO ESTÁS ESTUDIANDO O TRABAJANDO, A DÓNDE VAS A  
DIVERTIRTE Y CON QUIÉN? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **DATOS SOBRE TU VIDA FUTURA**

¿QUÉ QUIERES SER DE GRANDE? \_\_\_\_\_

¿QUIERES REGRESAR A TRABAJAR EN TU COMUNIDAD O QUEDARTE EN LA  
CIUDAD? \_\_\_\_\_

POR QUÉ? \_\_\_\_\_

TE GUSTARÍA TRABAJAR ENSEÑANDO A OTROS ESPAÑOL? \_\_\_\_\_

POR QUÉ? \_\_\_\_\_

TE GUSTARÍA QUE TUS HIJOS HABLARAN TZELTAL O ESPAÑOL? \_\_\_\_\_

POR QUÉ? \_\_\_\_\_

# ANEXO C

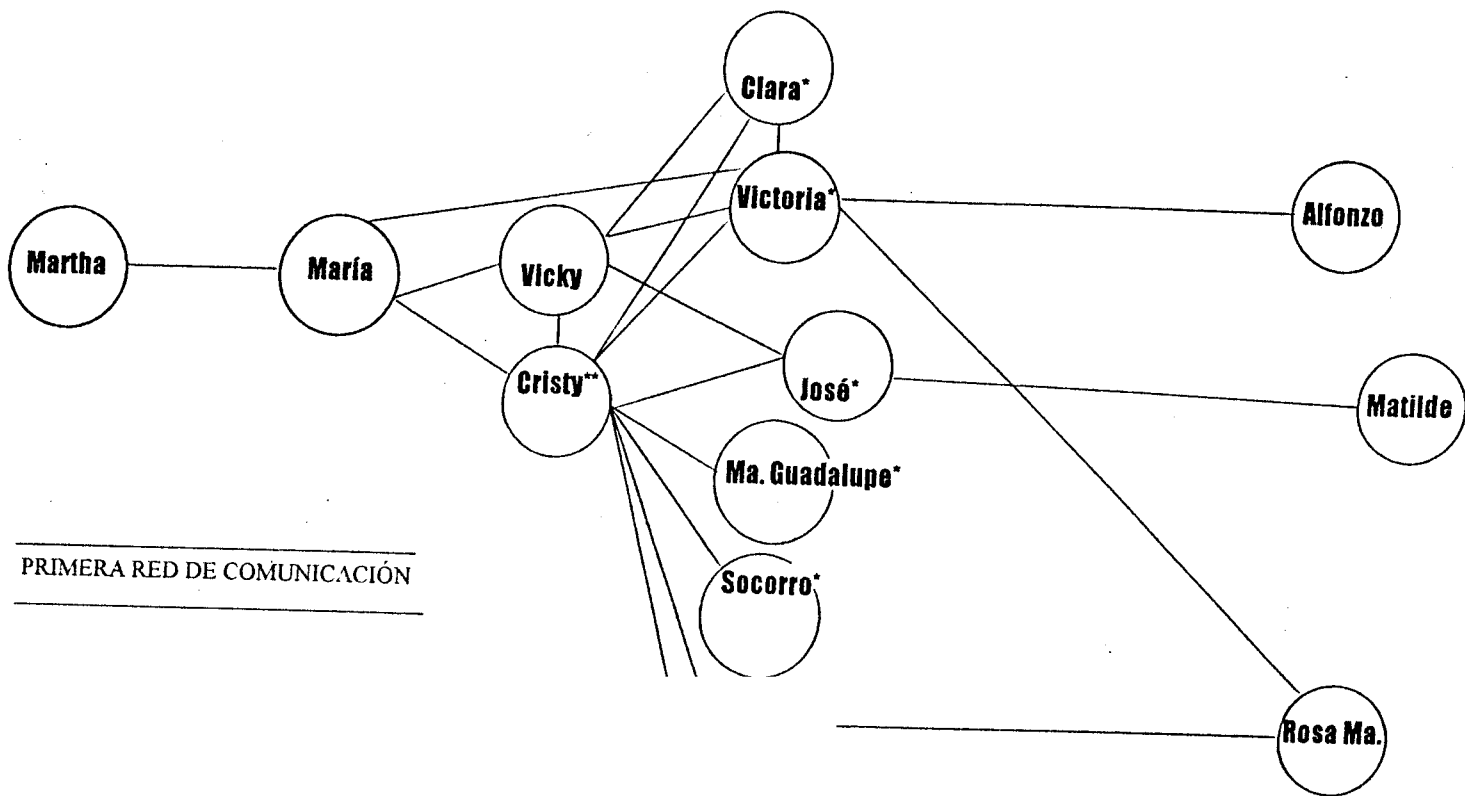
caracterización de las redes de  
comunicación

## CONTENIDO

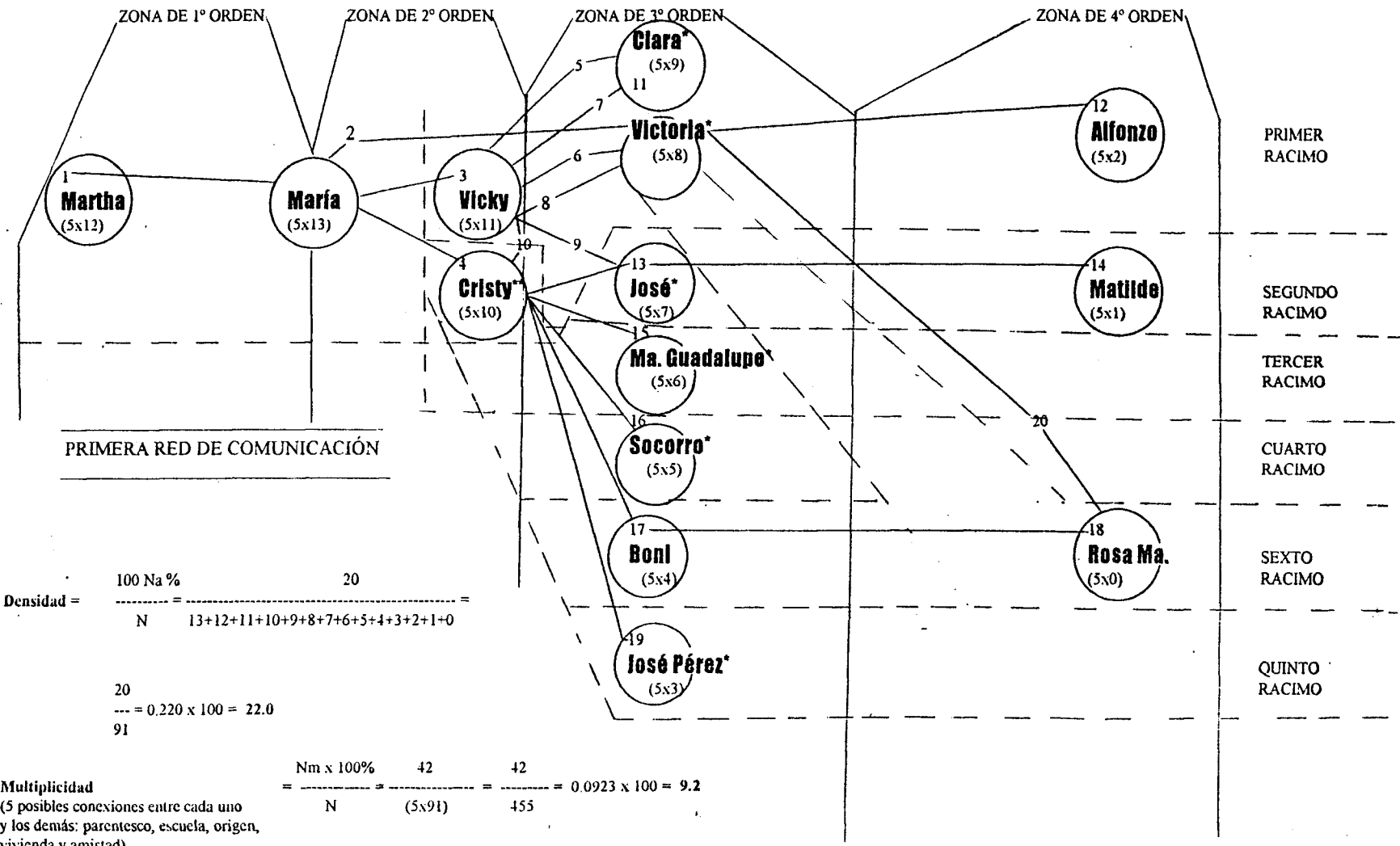
<b>Primera red de comunicación</b>	223
<b>presentación de la red</b>	224
<b>cálculo de los indicadores de la red (densidad, multiplicidad, establecimiento de zonas y networks)</b>	225
<b>opiniones de los integrantes de la red</b>	226
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: datos generales de los hablantes</b>	227
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la comunidad y la escuela primaria</b>	228
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la escuela secundaria</b>	229
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: expectativas de los hablantes</b>	230
<b>Segunda red de comunicación</b>	231
<b>presentación de la red</b>	232
<b>cálculo de los indicadores de la red (densidad, multiplicidad, establecimiento de zonas y networks)</b>	233
<b>opiniones de los integrantes de la red</b>	234
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: datos generales de los hablantes</b>	235
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la comunidad y la escuela primaria</b>	236
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la escuela secundaria técnica núm. 66</b>	237
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: expectativas de los hablantes</b>	238
<b>Tercera red de comunicación</b>	239
<b>presentación de la red</b>	240
<b>cálculo de los indicadores de la red (densidad, multiplicidad, establecimiento de zonas y networks)</b>	241
<b>opiniones de los integrantes de la red</b>	242
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: datos generales de los hablantes</b>	243
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la comunidad y la escuela primaria</b>	244
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la escuela secundaria técnica núm. 31</b>	245
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: experiencias de los hablantes en la escuela de ciencias y técnicas del estado</b>	246
<b>sistematización de la información obtenida de las entrevistas: expectativas de los hablantes</b>	247



**PRIMERA RED DE  
COMUNICACIÓN**

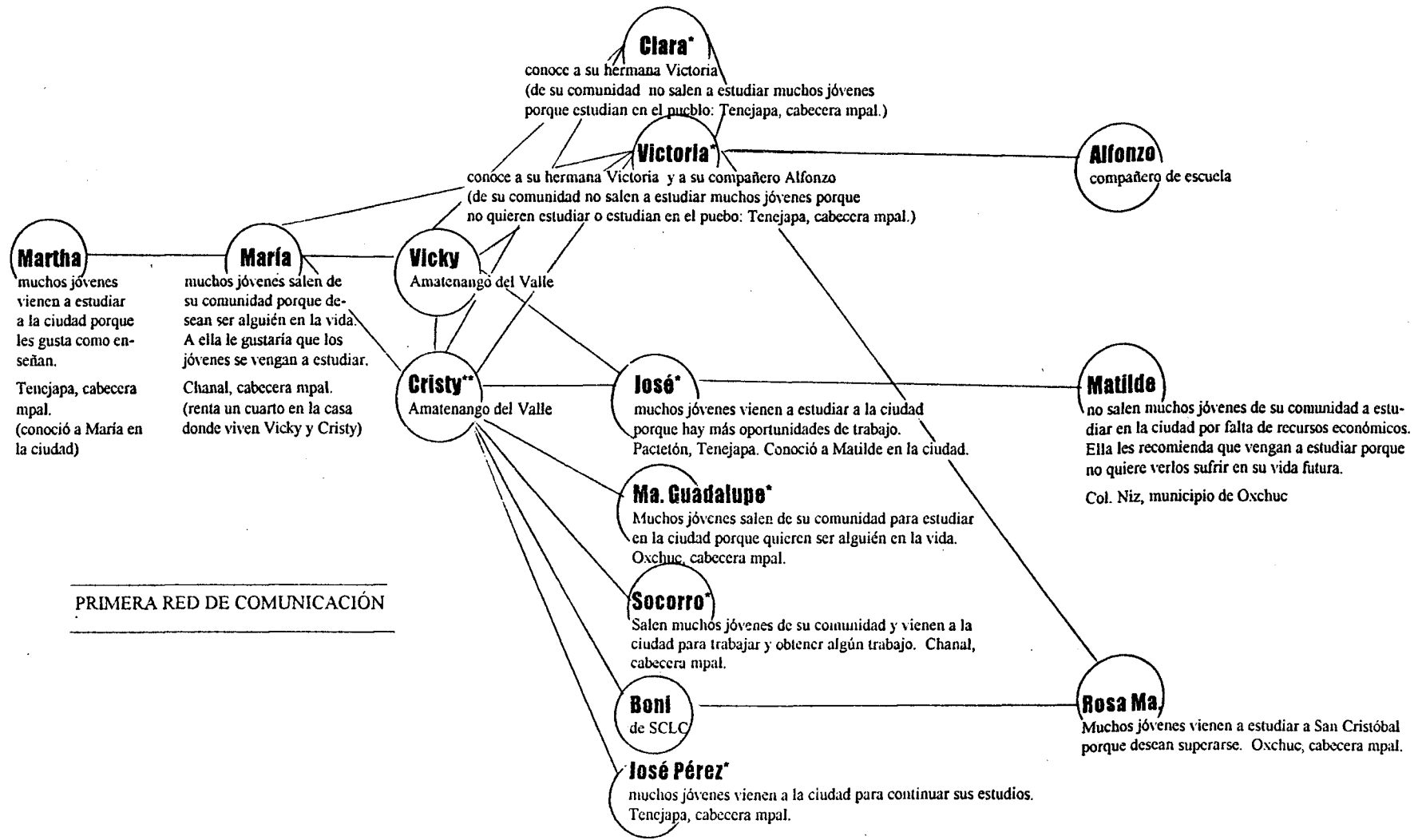


PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN



Densidad =  $\frac{100 \text{ Na \%}}{N} = \frac{20}{13+12+11+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1+0} = \frac{20}{91} = 0.220 \times 100 = 22.0$

Multiplicidad =  $\frac{Nm \times 100\%}{N} = \frac{42}{(5 \times 91)} = \frac{42}{455} = 0.0923 \times 100 = 9.2$   
 (5 posibles conexiones entre cada uno y los demás: parentesco, escuela, origen, vivienda y amistad)



PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN

(\*) se tienen grabaciones de conversaciones de los hablantes con su amiga Cristy  
 (\*\*\*) colaboró como interlocutora en las grabación de las conversaciones

**DATOS GENERALES DE LOS HABLANTES**

**PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN**

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>LUGAR DE NACIMIENTO</b>	<b>LENGUA MATERNA</b>	<b>QUIEN LE ENSEÑÓ TZELTAL</b>	<b>SABE ESCRIBIRLA</b>	<b>TIEMPO EN SCLC</b>
María	17	femenino	Chanal, cabecera mpal.	tzeltal	padres	no	3 años
Martha	17	femenino	Tenejapa, cabecera mpal.	tzeltal	padres	no	11 años
Clara	17	femenino	Tres Cerros, Tenejapa	tzeltal y tzotzil	primos (sus padres quieren que hable español)	no	5 años
Victoria	16	femenino	Tres Cerros, Tenejapa	tzeltal y tzotzil	compañeros (a sus padres no les gusta que la hable)	no	8 años
Socorro	15	femenino	Chanal, cabecera mpal.	tzeltal	madre	no	13 años
Ma. Gpe.	15	femenino	Oxchuc, cabecera mpal.	tzeltal	padres	si	11 años
José	16	masculino	Pactetón, Tenejapa	tzeltal	madre	no	14 años
José Pérez	20	masculino	Tenejapa, cabecera mpal.	tzotzil	un amigo le enseñó tzeltal (sus padres hablan tzotzil pero llegaron a vivir a Tenejapa y a él le hablan en español)	si	5 años
Matilde	19	femenino	Col. Niz, Oxchuc	tzeltal	padres	si	4 años
Rosa	17	femenino	Oxchuc, cabecera mpal.	tzeltal	padres	no	7 años

EXPERIENCIAS DE LOS HABLANTES EN LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA PRIMARIA

PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	ESCUELA PRIMARIA	EXPERIENCIA	COMUNICACIÓN EN EL AULA	LENGUA USADA CON SU FAMILIA	LENGUA USADA EN LA COMUNIDAD	VISITA SU COMUNIDAD	LENGUA USADA POR LAS AUTORIDADES EN LA COMUNIDAD	USO DE LA LENGUA POR LOS ADULTOS	USO DE LA LENGUA POR LOS NIÑOS
María	en Chanal / bilingüe / becada	le gustó porque quería aprender a leer y escribir	los maestros les daban la clase en diferentes idiomas	tzeltal	tzeltal	a veces	tzeltal	quieren aprender español para comunicarse con las personas de la ciudad	quieren aprender español para que les sea más fácil entender a los profesores en la ciudad
Martha	en Tenejapa / bilingüe	no le gustó porque en esa escuela no enseñan bien	los maestros daban la clase en tzeltal	español	tzeltal y español	a veces	tzeltal y español	quieren aprender español para hablar con muchas personas	quieren aprender español para hablar con las personas a donde quiera que vayan
Clara	en Tenejapa / bilingüe	no le gustó porque no le entendía a los maestros	los maestros daban la clase en tzeltal	español	tzeltal y español	a veces	tzeltal	no les interesa aprender español	quieren aprender español para comprender mejor a sus maestros
Victoria	en Tenejapa / bilingüe / los últimos años los cursó en SCLC	le gustó porque no quería quedarse en su casa a trabajar	los maestros daban la clase en diferentes idiomas	español	tzeltal y español	en vacaciones	tzeltal	quieren aprender español para entender a las personas	quieren aprender español para entender a sus maestros
Socorro	en SCLC / español	le gustó porque no pedían cooperaciones	los maestros daban la clase en español	español	español	cada mes	tzeltal	quieren aprender español para comunicarse con las personas que viven en la ciudad	quieren aprender español para comunicarse en la ciudad
Ma. Gpe.	en SCLC / español / becada	le gustó porque estaba cerca de su casa	los maestros daban la clase en español	tzeltal y español	tzeltal y español	cuando tiene tiempo	español y tzeltal	quieren aprender español para que no les de pena hablar con personas que lo hablan	quieren aprender español para comunicarse en la ciudad y a dondequiera que vayan
José	en SCLC / español	le gustó	los maestros daban la clase en español	tzeltal y español	tzeltal y español	sólo en las fiestas	tzeltal	quieren aprender español para comunicarse en la ciudad	quieren aprender español para comunicarse en la ciudad
José Pérez	en Tenejapa / bilingüe	le gustaban sus jardines y los profesores	los maestros daban la clase en español	un poco de cada lengua (español, tzotzil y tzeltal)	tzeltal, tzotzil y español	a veces	tzeltal, tzotzil y español	quieren aprender español para viajar por dondequiera	quieren aprender español para entender con facilidad
Matilde	en Oxchuc / bilingüe / becada	le gustaban los campos para jugar	los maestros daban la clase en tzeltal	tzeltal y español	tzeltal	a veces	tzeltal	quieren aprender español para hablarle a las personas mestizas	quieren aprender español para adaptarse a la ciudad
Rosa	en Oxchuc / español	le gustó porque estaba cerca de su casa	los maestros daban la clase en español	tzeltal	tzeltal	cuando puede	tzeltal y español	los que quieren lo hablan	quieren aprender español por curiosidad

FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de junio a septiembre de 1996.

EXPERIENCIAS DE LOS HABLANTES EN LA SECUNDARIA

PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	ESCUELA SECUNDARIA	MOTIVO PARA SU SELECCIÓN	LO QUE MÁS LE GUSTA	LO QUE MENOS LE GUSTA	COMPRENSIÓN	CUALIDADES DE LOS MAESTROS	MATERIAS MÁS FÁCILES	MATERIAS MÁS DIFÍCILES	ORÍGEN DE SUS COMPAÑEROS	COMUNICACIÓN EN EL SALÓN
María	Morelos	le gustó	las clases de música	los deportes	le fue difícil al principio pero le gusta que le hablen en español porque lo aprende más	son buenos	civismo, biología y español	matemáticas e inglés	de otros municipios indígenas	español
Martha	Para trabajadores	porque es en la tarde	los campos de juego	matemáticas, química e inglés	muy fácil (hablan español y "se supone que estoy en la ciudad para aprender a hablar más el español")	me comprenden, enseñan bien, se llevan conmigo	español y geografía	matemáticas	de otros municipios indígenas	español (está aquí para hablarlo)
Clara	Morelos	cercanía	llevar español como materia	la materia de matemáticas	algunos maestros explican bien	imparten bien su materia	español y biología	matemáticas	de otros municipios indígenas	español (no le gustaría que fuera en tzeltal)
Victoria	Morelos (al terminar estuvo 1 año en CONAFE)	cercanía	corte y confección	clases de inglés y matemáticas	fácil (los maestros se expresan muy bien)	se expresan muy bien	español y química	matemáticas e inglés	de otros municipios indígenas	español (es la lengua común)
Socorra	de trabajadores (en agosto de 1996 se cambió a la estatal)	porque es en la tarde	la física y la química	español y matemáticas	fácil (entendía muy bien pero le gustaría que le dieran algunas clases en tzeltal para aprenderlo más)	enseñan bien (algunos saben tzeltal y tzotzil)	física y química	español y matemáticas	de otros municipios indígenas	español (lengua común y se entienden mejor)
Ma. Gpe.	Morelos y en segundo año se cambió a la de trabajadores	cercanía y por los talleres	que haya talleres	la clase de matemáticas	fácil cuando explican bien y sus clases son "entendibles"	explican bien	español y biología	matemáticas y química	de otros municipios indígenas y de SCLC	español (no necesita comunicarse en tzeltal)
José	Morelos	cercanía y horario vesp.	que los maestros son buenos	nada	fácil, a sus compañeros recién llegados de la comunidad les es difícil mientras aprenden bien español	explican bien	español y música	inglés	de otros municipios indígenas y de SCLC	español (a veces en lengua para explicar a otros)
José Pérez	Para trabajadores	cercanía y horario vesp.	las muchachas	los maestros	explican muy bien	explican muy bien	español	matemáticas, química e inglés	de otros municipios indígenas	español (es la lengua común)
Matilde	Para trabajadores	cercanía y posibilidad de trabajar	los maestros que explican muy bien	que sale muy tarde	a algunos es difícil entenderlos	enseñan bien	biología y sociales	inglés	de otros municipios indígenas	español (quiere aprender a hablar bien el español)
Rosa	Morelos	cercanía	cortar rosas en el jardín	entrar a clases	regular (a veces no entiende a los maestros)	con los que puede llevarse bien	AP y Orientación Educativa	español e inglés	de otros municipios indígenas	español (es la lengua común)

FUENTE: elaborado según información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de junio a septiembre de 1996.

**EXPECTATIVAS DE LOS HABLANTES**

**PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN**

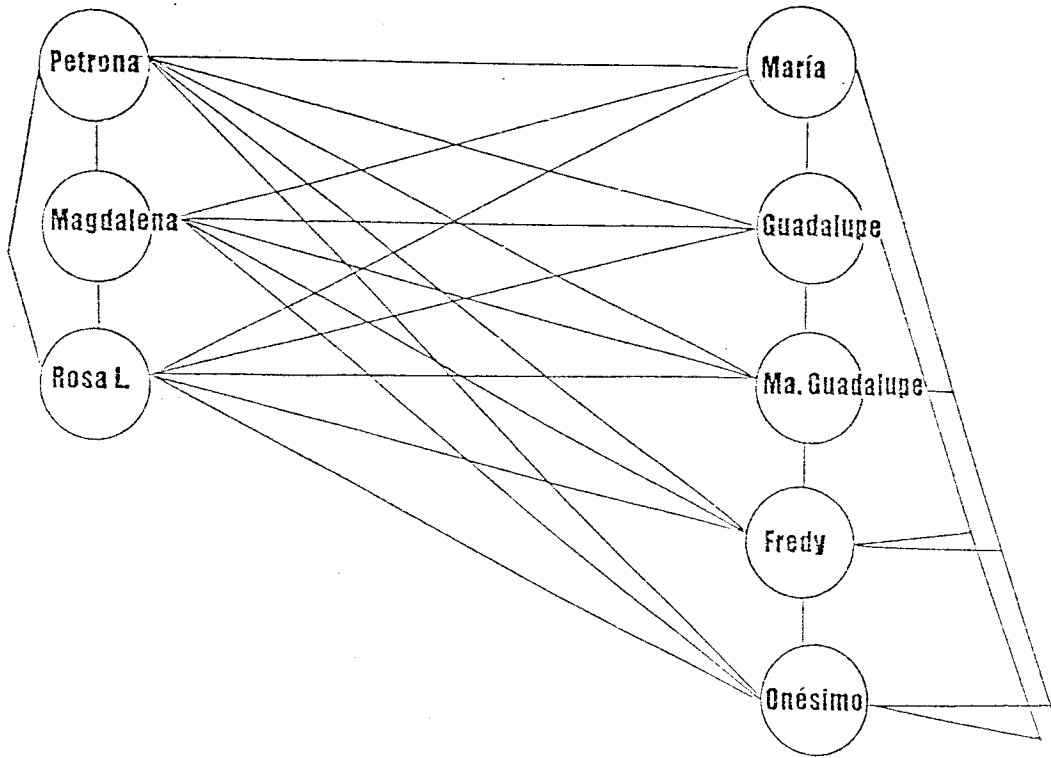
NOMBRE	VIVE CON	COMUNICACIÓN CON PERSONAS	TRABAJO	COMUNICACIÓN CON COMPAÑEROS	ESCUELA PREPARATORIA	REGRESO A LA COMUNIDAD	ENSEÑAR LENGUA INDÍGENA A OTROS
María	sola	las gentes donde renta hablan español	trabajo doméstico	en español porque no hablan tzeltal	en ags/96 reprobó examen de ingreso a la prepa / ahora quiere ingresar al CONAFE	no, porque acá se puede estudiar y trabajar	si, para que no se pierda la costumbre
Martha	su familia (padres)	tzeltal o español	no trabaja		estudia en el CECATI 133 / secretariado	no (casi toda su familia ha migrado)	no le gusta, no sabe escribir ni pronunciar muy bien
Clara	hermanos	español, porque todos sabemos hablarlo	no trabaja		estudia en el CEBTIS 92 (tercer semestre)	no le gusta la vida ahí	no, no sabe escribirlo
Victoria	hermanos	español porque todos lo hablamos	no trabaja		estudia en el CEBTIS 92 (primer semestre)	no (le gusta la ciudad porque tiene más oportunidades de trabajo)	no, pero si le gusta enseñar español a otros
Socorro	su familia	español y tzeltal para aprender	trabajo doméstico	en español porque no hablan tzeltal	quiere entrar al COBACH cuando termine la secundaria porque es la mejor escuela	no, porque aquí en la ciudad se adapta más fácilmente	no, quiere ser profesora de primaria en la ciudad
Ma. Gpe.	su familia (padres y hermanos)	español y tzeltal porque nos gustan los dos	trabajo doméstico	español porque no hablan tzeltal	quiere entrar al CONALEP cuando termine la secundaria ("es la mejor y hay para	no, no se acostumbraría a vivir en la comunidad	si, a los que estén interesados
José	su familia (madre y hermanos)	español, aunque con su mamá tzeltal porque a ella le costó mucho aprender español	taller de joyería	español porque ese lo conocemos todos	ya no quiere seguir estudiando (va en 3° de sec.). Quiere abrir su taller propio	no, porque no le gusta trabajar en los cafetales ya que es muy cansado	no
José Pérez	un primo	español y tzeltal porque nos gustan los dos	empleado en carnicería	español porque no hablan tzeltal	terminó la sec. 1 año en CONAFE, ahora en el Inst. Diógenes (becado) Después quiere ser profesionista	no, ya no se adaptaría a la comunidad	si, porque me gusta
Matilde	sus empleadores	español, porque en la casa no hablan tzeltal	servicio doméstico	español porque no hablan tzeltal	quiere seguir estudiando en la preparatoria abierta, pero no se ha inscrito	si, porque allá viven sus padres y le es más fácil sobrevivir	si, porque el tzeltal es bonito
Rosa	su familia (padres)	español y tzeltal para practicarlos	empleada en tortillería	español porque no hablan tzeltal	estudia la preparatoria nocturna	no, porque no le gusta la comunidad	no le gusta

FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de junio a septiembre de 1996.

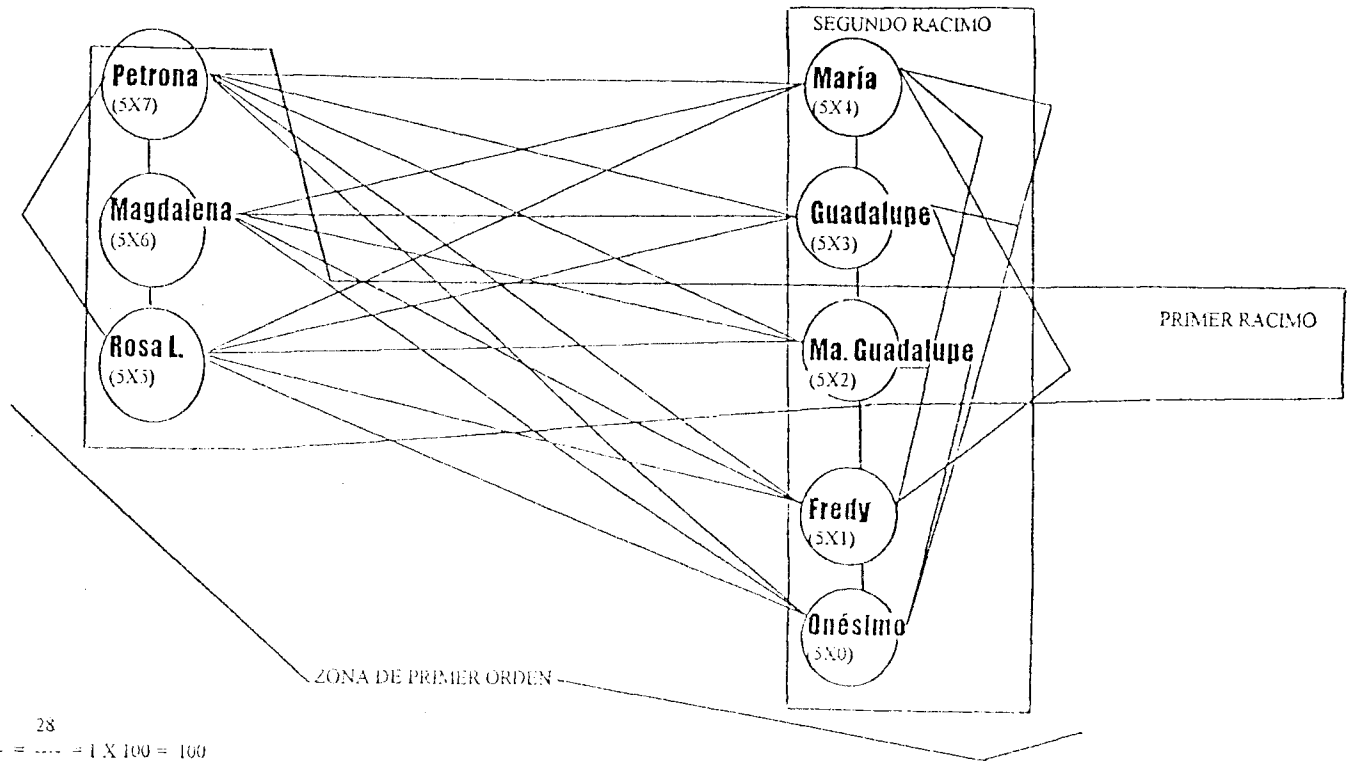


## SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN

SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA EST 66



SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA EST 66

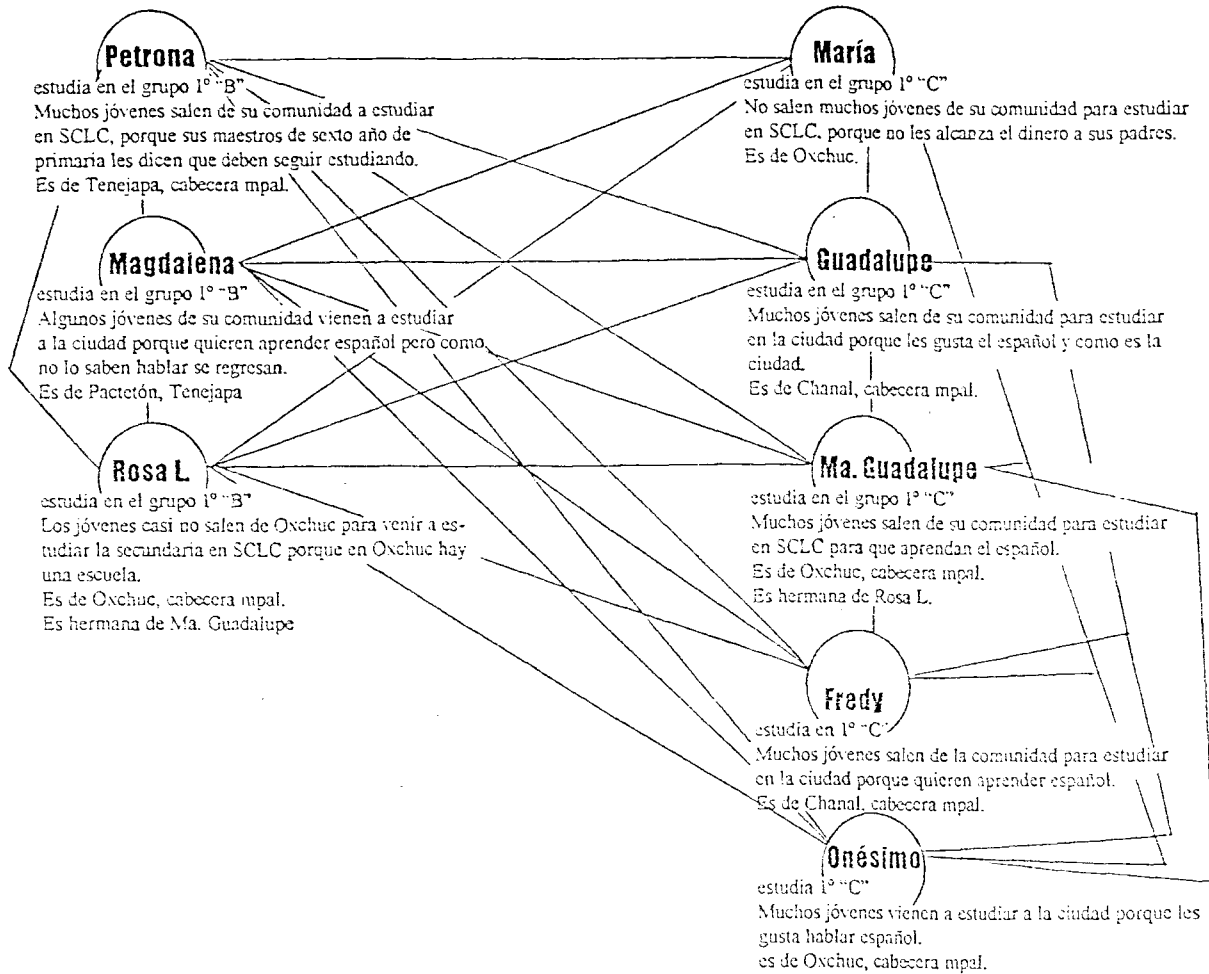


$$\text{Densidad} = \frac{100 \text{ Na} \%}{N} = \frac{28}{7+6+5+4+3+2+1+0} = \frac{28}{28} = 1 \times 100 = 100$$

Multiplicidad  
(3 posibles conexiones entre cada uno y los demás: parentesco, escuela, origen, vivienda y amistad)

$$= \frac{\text{Na} \times 100\%}{N} = \frac{65}{(5 \times 28)} = \frac{65}{140} = 0.464 \times 100 = 46.4$$

SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA EST 66



**DATOS GENERALES DE LOS HABLANTES**

**SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN**

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>LUGAR DE NACIMIENTO</b>	<b>LENGUA MATERNA</b>	<b>QUIEN LE ENSEÑÓ TZELTAL</b>	<b>SABE ESCRIBIR LA</b>	<b>TIEMPO EN SCLC</b>
Petrona	12 años	femenino	Tenejapa	tzeltal	padres	no	6 años
Magdalena	11 años	femenino	Pactetón, tenejapa	tzeltal y zoque	madre	no	5 años
Rosa L.	12 años	femenino	Oxchuc	tzeltal	padres	no	menos de 6 meses
Ma. Gpe.	13 años	femenino	Oxchuc	tzeltal	abuelos	no	menos de 6 meses
María	14 años	femenino	Oxchuc	tzeltal	madre y abuelos	no	5 años
Guadalupe	14 años	femenino	Chanal	tzeltal	padres	más o menos	4 años
Fredy	14 años	masculino	Chanal	tzeltal	padres	un poco	2 años
Onésimo	13 años	masculino	Oxchuc	tzeltal	padres	un poco	2 años

*FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de agosto y septiembre de 1996.*

SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	ESCUELA PRIMARIA	EXPERIENCIA	COMUNICACIÓN EN EL AULA	LENGUA USADA CON SU FAMILIA	LENGUA USADA EN LA COMUNIDAD	VISITA SU COMUNIDAD	LENGUA USADA POR LAS AUTORIDADES EN LA COMUNIDAD	USO DE LA LENGUA POR LOS ADULTOS	USO DE LA LENGUA POR LOS NIÑOS
Petrona	Kulx'ic, Tenejapa / bilingüe	le gustó porque la escuela es grande y los maestros enseñan bien	en tzeltal	tzeltal y español	tzeltal	en vacaciones	español	quieren aprender español para enseñárselos a sus hijos	quieren aprender español para poder venir a la ciudad a estudiar
Magdalena	Pactetón, Tenejapa / bilingüe	le gustó porque la escuela era bonita con árboles y flores	en tzeltal	español (su padre habla zoque y no la entiende si habla tzeltal)	tzeltal	en vacaciones	español	quieren aprender español para entender a las personas cuando vienen a la ciudad a comprar	quieren aprender español para cuando vengan a estudiar a la ciudad lo escuchan
Rosa L.	Oxchuc / en español	le gustó porque la escuela era bonita y tenía canchas para jugar	en español	tzeltal y español	tzeltal y español	en vacaciones	tzeltal y español	quieren aprender español para entenderse más con las personas	quieren aprender español para entenderse más con las personas
Ma. Gpe	Oxchuc / en español / becada	le gustó porque la escuela era muy grande y los maestros enseñaban muy bien	en español	tzeltal (su familia no sabe español)	tzeltal y español	en vacaciones	español	quieren aprender español	quieren aprender español si se lo enseñamos
María	SCLC / español	le gustó porque la escuela era grande, tenía jardines y un salón de computación	español	español y tzeltal (dice que no habla bien el tzeltal)	tzeltal y español	en vacaciones	tzeltal y español	quieren aprender español	quieren aprender español para entender a la gente que llega a la comunidad
Guadalupe	SCLC / español	le gustó la escuela porque era bonita y todos se querían como amigos	español	tzeltal y español	tzeltal	en vacaciones	tzeltal	quieren aprender español para entenderlo cuando vienen de compras	quieren aprender español para entender cuando vienen a la ciudad
Fredy	Barrio Bajo, Chanal	le gustó la escuela porque quería estudiar y seguir adelante para llegar a ser maestro o lo que sea	tzeltal	tzeltal	tzeltal	cada 15 días	tzeltal	quieren aprender español para que los entiendan cuando vienen a la ciudad	quieren aprender para cuando vengan a la ciudad
Onésimo	Oxchuc	le gustó porque en la escuela aprendió mucho a respetar y a leer	tzeltal	tzeltal y español	tzeltal	en vacaciones	tzeltal	quieren aprender español para que les entiendan cuando vienen a la ciudad a comprar cosas	les gusta aprender a hablar español para poder aprender muchas cosas

FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de agosto y septiembre de 1996.

SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	MOTIVO PARA SU SELECCIÓN	LO QUE MÁS LE GUSTA	LO QUE MENOS LE GUSTA	COMPRENSIÓN	CUALIDADES DE LOS MAESTROS	MATERIAS MÁS FÁCILES	MATERIAS MÁS DIFÍCILES	ORÍGEN DE SUS COMPAÑEROS	COMUNICACIÓN EN EL SALÓN
Petrona	es grande y bonita con árboles y jardines	que es grande y hay canchas para jugar	los baños que no sirven	es fácil / explican bien/ hablan español y se entiende más	son mejores los de San Cristóbal	español y geografía	matemáticas e inglés	de otros municipios indígenas	en español para que todos entiendan
Magdalena	es grande y los maestros son buenos	los salones y las canchas	el río que pasa y está sucio	fácil porque hablan el español	enseñan bien	geografía y español	matemáticas	de San Cristóbal y de otros municipios indígenas	en español (lengua común)
Rosa L.	es bonita y tiene salones muy grandes	los jardines, el campo y el salón	el río que está muy sucio	fácil porque hablan español	enseñan bien	electrónica y español	matemáticas	de otros municipios indígenas	en español porque si hablan en tzeltal se pueden burlar
Ma. Gpe.				fácil porque todos los maestros hablan español		civismo	matemáticas e inglés	de San Cristóbal	en español porque no hablan tzeltal
María	su hermano estudió aquí y ahora él está ya en la prepa y saca muy altas calificaciones	que es grande y tiene canchas	que no tiene canchas deportivas	fácil porque explican lento y bien	son mejores los de español, civismo, taller, biología y geografía	matemáticas	español	de San Cristóbal	en español porque si son de aquí sólo hablan español
Guadalupe	es muy bonita y los que estudian aquí salen adelante	como está hecha	donde hay lodo	fácil si ponemos atención para entender	explican bien	geografía, historia y civismo	matemáticas y español	la mayoría de san Cristóbal	en español porque a algunos les da vergüenza hablar en tzeltal
Fredy	cercanía / puedo levantarme más tarde	es bonita y enseñan bien	cuando entramos pasan muchos carros y nos hacen a un lado	fácil porque con mi papá practiqué el español y lo entiendo	enseñan bien	todas si pongo atención	matemáticas	algunos vienen de otros municipios indígenas	en español (lengua común)
Onésimo	los maestros enseñan muy bien	fácil, cuando pone mucha atención	que los maestros no enseñan bien	fácil, cuando pone mucha atención	enseñan bien	español y civismo	matemáticas	de otros municipios indígenas	en español, porque da vergüenza hablar

FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de agosto y septiembre de 1996.

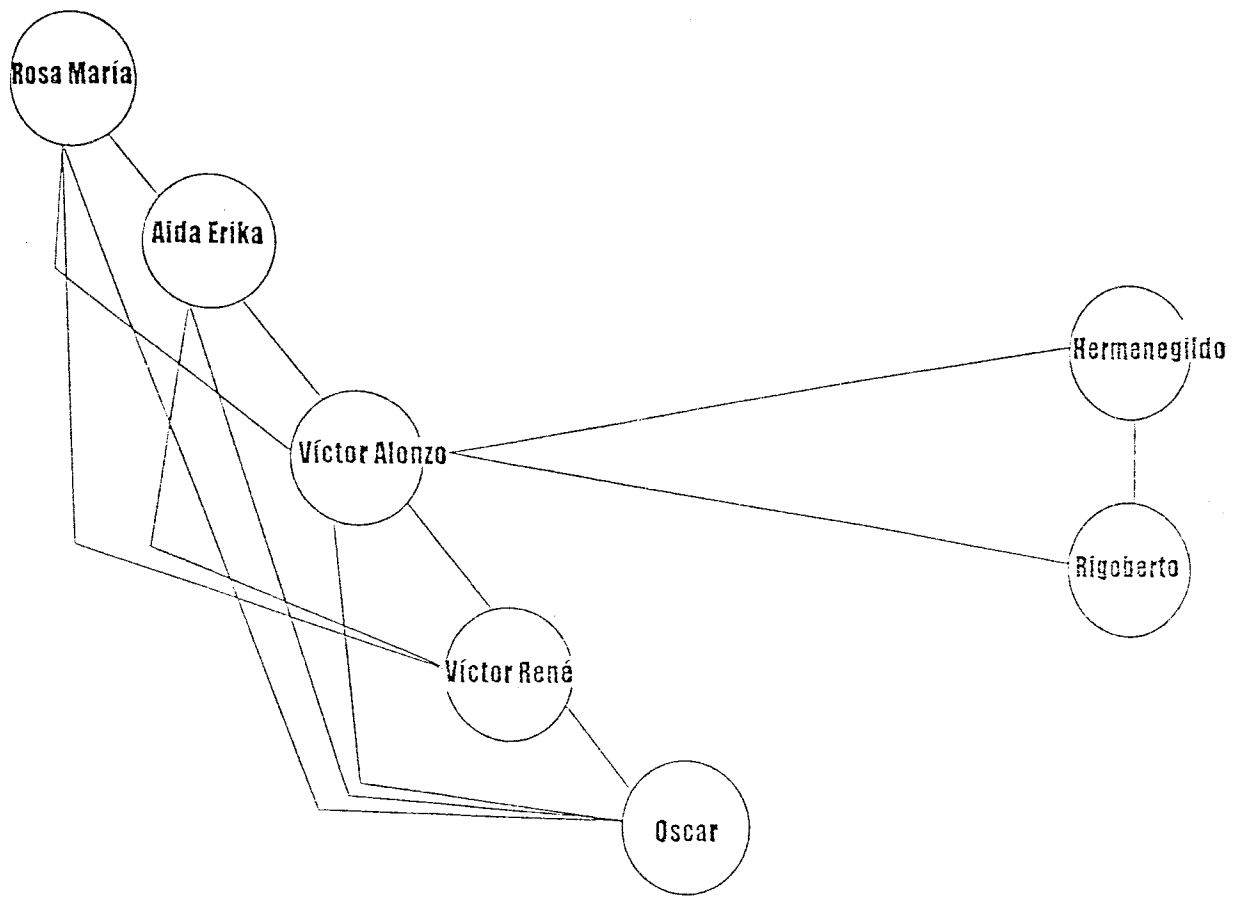
SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	VIVE CON	COMUNICACIÓN CON PERSONAS	TRABAJO	COMUNICACIÓN CON COMPAÑEROS	ESCUELA PREPARATORIA	REGRESO A LA COMUNIDAD	ENSEÑAR LENGUA INDÍGENA A OTROS
Petrona	tía	en español para que la entiendan	no trabaja		quiere estudiar en el CEBTIS cuando termine la secundaria	si le gustaría porque allá no hay contaminación y hay mucho espacio	si quieren si, porque tienen derecho, también enseñar español le gustaría
Magdalena	a veces viene su mamá y vive con la mucha-cha	en español, porque cuando viene a la escuela si no se acostumbra no entiende el español	no trabaja		cuando termine la secundaria quiere seguir estudiando en la Escuela de comercio y administración o en el CONALEP	no me gustaría porque en la comunidad no es nuestra casa como acá	si para que sepan leer y escribir en tzeltal los niños, pero mejor permanecer en la ciudad y enseñar el español
Rosa L.	tíos	en español, para que la entiendan	no trabaja (ayuda a su tía en los quehaceres domésticos)		cuando termine la secundaria quiere estudiar la preparatoria	no, quiere quedarse en la ciudad porque es mas grande	si, porque a veces no saben el tzeltal
Ma. Gpe.	tíos	en español porque no saben tzeltal	trabajo doméstico	en español, porque no saben tzeltal	quiere ser maestra o licenciada	si, porque allá están sus padres	
María	hermanos. Su mamá acaba de venir con ellos	en español con sus hermanos pues ellos ya no entienden muy bien el tzeltal. Si está su mamá habla en tzeltal con ella	no trabaja		cuando termine la secundaria quiere estudiar para secretaria en la escuela del estado	no, porque ya se acostumbró acá	si, para que aprendan más
Guadalupe	tíos	en tzeltal a veces	no trabaja		Cuando termine la secundaria quiere entrar al CONALEP	si, porque allá hablan tzeltal. Pero quiere quedarse en la ciudad porque le gusta más	si porque hay distintos idiomas
Fredy	hermano	en tzeltal	no trabaja		quiere ser maestro bilingüe	si, porque quiere enseñar	si, y también enseñar español
Onésimo	padres	tzeltal y español	no trabaja		en una escuela preparatoria	si, para visitar a su abuelita y a sus tíos	si, porque si habla en tzeltal no le contestan

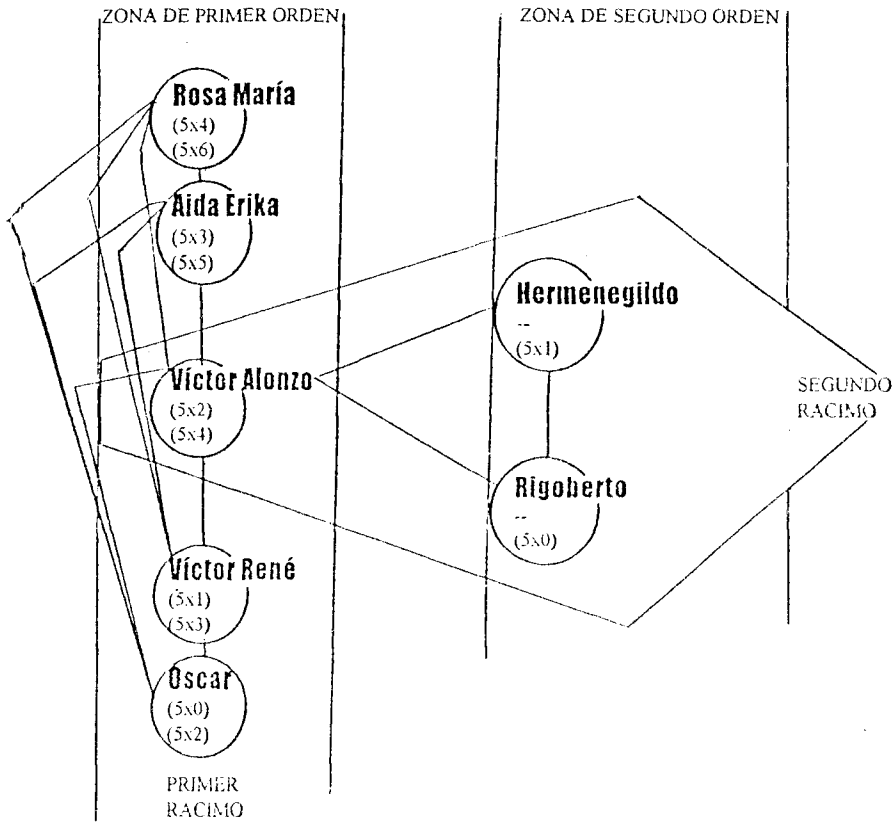


## **TERCERA RED DE COMUNICACIÓN**

TERCERA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS DEL ESTADO



TERCERA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS DEL ESTADO



$$\text{Densidad} = \frac{100 \text{ Na \%}}{N} = \frac{13}{6+5+4+3+2+1+0} = \frac{13}{21} = 0.619 \times 100 = 62.$$

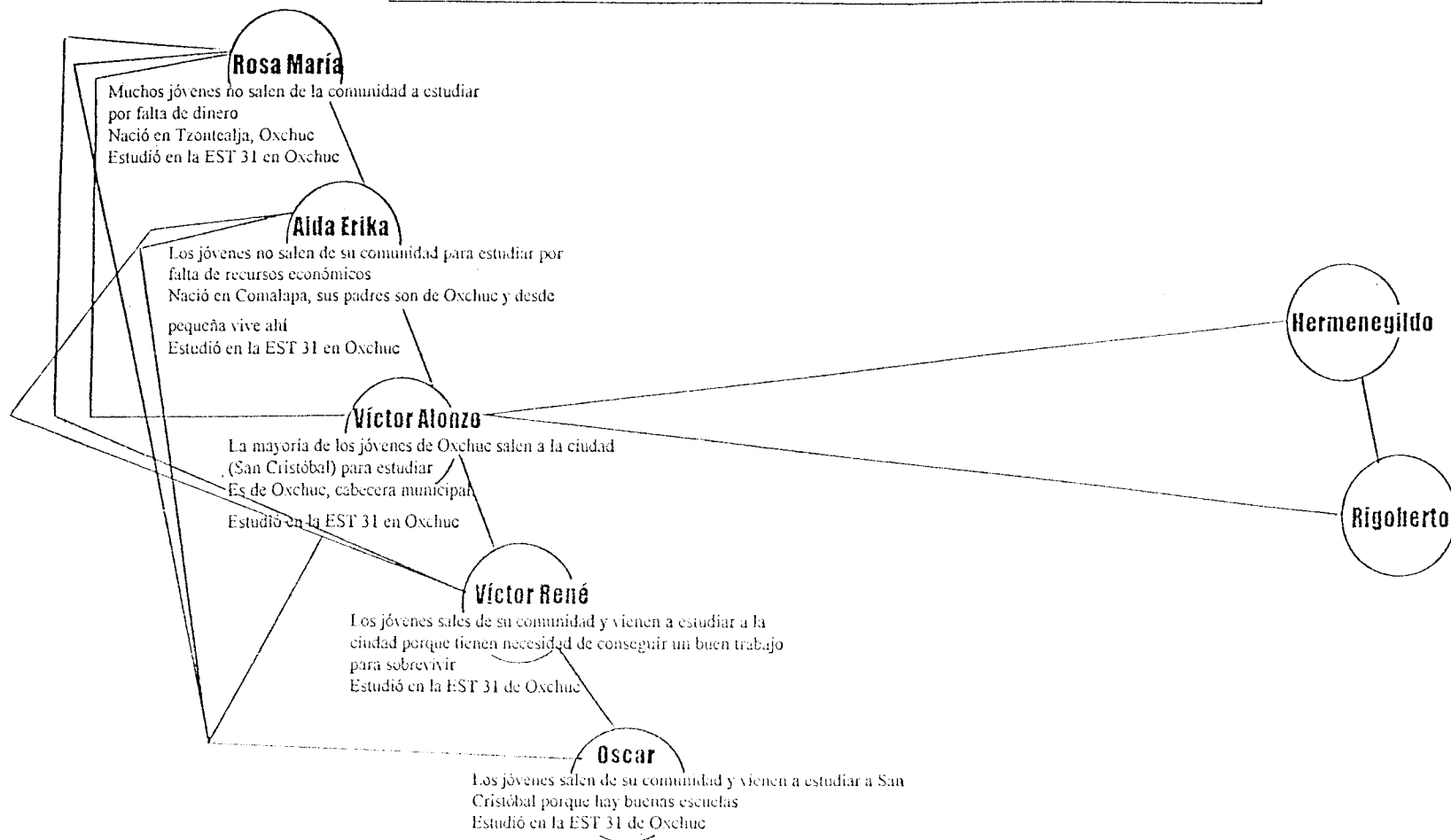
(sin considerar a los hermanos de Victor A. la densidad = 100)

$$\text{Multiplicidad} = \frac{N_{ab} \times 100\%}{N} = \frac{50}{(5 \times 21)} = \frac{50}{105} = 0.476 \times 100 = 47.6$$

(5 posibles conexiones entre cada uno y los demás: parentesco, escuela, origen, vivienda y amistad)

$$\text{Multiplicidad} = \frac{N_{ab} \times 100\%}{N} = \frac{30}{(5 \times 10)} = \frac{30}{50} = 0.600 \times 100 = 60$$

TERCERA RED DE COMUNICACIÓN  
ALUMNOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS Y TÉCNICAS DEL ESTADO



**DATOS GENERALES DE LOS HABLANTES**

**TERCERA RED DE COMUNICACIÓN**

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>LUGAR DE NACIMIENTO</b>	<b>LENGUA MATERNA</b>	<b>QUIEN LE ENSEÑÓ TZELTAL</b>	<b>SABE ESCRIBIR TZELTAL</b>	<b>TIEMPO EN SCLC</b>
Oscar	16	masculino	Oxchuc	tzeltal	padres	no	menos de medio año
Aida	16	femenino	Comalapa	español	en la escuela primaria	no	menos de medio año
Rosa	17	femenino	Tzontalja, Oxchuc	tzeltal	padre	no	menos de medio año
Victor A.	16	masculino	Oxchuc	tzeltal	abuelos	no	menos de medio año
Víctor R.	15	masculino	Corralito, Oxchuc	tzeltal	padres	no	menos de medio año

*FUENTE: información proporcionada por los propio hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de agosto y septiembre de 1996.*

TERCERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	ESCUELA PRIMARIA	EXPERIENCIA	COMUNICACIÓN EN EL AULA	LENGUA USADA CON SU FAMILIA	LENGUA USADA EN LA COMUNIDAD	VISITA SU COMUNIDAD	LENGUA USADA POR LAS AUTORIDADES EN LA COMUNIDAD	USO DE LA LENGUA POR LOS ADULTOS	USO DE LA LENGUA POR LOS NIÑOS
Oscar	en Oxchuc / bilingüe	le gustó	los maestros daban la clase en tzeltal y español	español, a veces en tzeltal pero les gusta	tzeltal y español	cada semana	tzeltal	quieren aprender español para que les entiendan	quieren aprender español para ir a la escuela
Aida	en Oxchuc / bilingüe	le gustó porque enseñan bien	los maestros daban la clase en tzeltal y español	español (es la única lengua que conocemos)	tzeltal	los fines de semana	tzeltal	quieren aprender español pero se les dificulta aprenderlo	quieren aprender español porque es el que más les enseñan
Rosa	en Oxchuc / español	le gustó porque era alegre y había muchos alumnos	los maestros daban la clase en español	español (a su papá le gusta hablar en tzeltal porque es maestro)	tzeltal y español	los fines de semana visita a sus abuelos (sus papás están en la cabecera)	tzeltal	quieren que sus hijos aprendan español	quieren aprender español porque los maestros no saben hablar el tzeltal
Victor A.	en Oxchuc / español	estuvo en dos primarias, una le gustó y otra no porque era internado y estaba encerrado	los maestros daban la clase en español	español (no les gusta hablar tzeltal, aunque a veces sus padres lo hablan entre ellos)	tzeltal y español	cada semana	tzeltal	quieren aprender español para comunicarse con personas que no saben tzeltal	quieren aprender español para entenderse con sus maestros
Víctor R.	en Oxchuc / bilingüe	le gustó porque había buenos maestros y estaba muy limpia	los maestros daban la clase en tzeltal y español	español (no pronuncia bien el tzeltal)	tzeltal y español	cada semana	tzeltal	algunos hablan bien español y otros quieren aprenderlo	quieren aprender español para comunicarse con niños de la ciudad

FUENTE: información proporcionada por los propios hablantes en entrevistas realizadas durante los meses de agosto y septiembre de 1996.

TERCERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	MOTIVO PARA SU SELECCIÓN	LO QUE MÁS LE GUSTA	LO QUE MENOS LE GUSTA	COMPRENSIÓN	CUALIDADES DE LOS MAESTROS	MATERIAS MÁS FÁCILES	MATERIAS MÁS DIFÍCILES	ORÍGEN DE SUS COMPAÑEROS	COMUNICACIÓN EN EL SALÓN
Oscar	las materias que ofrecían	jugar y el taller	nada	fácil (los maestros repetían las explicaciones)	hablaban bien español	español	matemáticas	de otras comunidades indígenas	español (sólo a veces entre los compañeros tzeltal)
Aida	le gustó	la tecnología	nada	fácil	explicaban bien su clase	historia y artística	matemáticas y química	de otras comunidades indígenas	español (a veces nos permitían hablar en tzeltal los maestros, pero ellos no sabían hablarlo)
Rosa	las materias que ofrecían	jugar y el taller	nada	los maestros repetían a cada rato las explicaciones	hablaban español y yo quería aprenderlo más	educación física y español	matemáticas	de otras comunidades indígenas	español (tzeltal sólo entre compañeros)
Victor A.	allí estudiaron mis hermanos	la tecnología	nada	fácil porque los maestros explican bien	les aconsejaban que pusieran muchas ganas en el estudio	industrias rurales	matemáticas	de otras comunidades indígenas	español (a veces los maestros no nos dejaban hablar tzeltal entre compañeros)
Víctor R.	estaba cerca	la tecnología y las canchas deportivas	nada	fácil porque los maestros explicaban con claridad	hablaban español y quería aprenderlo	español y química	matemáticas	de otras comunidades indígenas	español (a veces tzeltal entre compañeros)

TERCERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	MOTIVO PARA SU SELECCIÓN	LO QUE MÁS LE GUSTA	LO QUE MENOS LE GUSTA	COMPRENSIÓN	CUALIDADES DE LOS MAESTROS	MATERIAS MÁS FÁCILES	MATERIAS MÁS DIFÍCILES	ORIGEN DE SUS COMPAÑEROS	COMUNICACIÓN EN EL SALÓN
Oscar	reprobó el examen de ingreso en la preparatoria	no le gustó la escuela de ciencias y técnicas porque es fea	toda la escuela	facil	algunos explican bien	las de español	las de otros idiomas como inglés y francés	casi todos de San Cristóbal	en español
Aida	presentó el examen de ingreso y aprobó; también presentó en la prepa pero ese lo reprobó	le gusta la carrera de turismo	nada	a veces es difícil porque no entiendo como lo explican	son buenos porque explican bien	cultura y actividades	química, inglés y matemáticas	de Oxchuc	en español
Rosa	reprobó el examen de ingreso en la preparatoria	le gusta la carrera que enseñan y disfrutar con sus compañeros que vinan de otras escuelas	tener todas las clases diario	es aburrido tener clases todo el día	son buenos, nos tratan bien y le gusta como dan las clases	cultura y las "actividades para escolares"	matemáticas e inglés	de Oxchuc	en español
Victor A.	reprobó el examen de ingreso en la preparatoria	le gusta salir temprano (a las 13:20 hrs.)	la escuela porque está muy reducida	es fácil si le pongo mucha atención	nos explican muy bien y repiten si no entendemos	geografía y patrimonio turístico	matemáticas, química e historia de México	de Oxchuc	en español
Victor R.	reprobó el examen de ingreso en la preparatoria	le gusta la carrera y técnica que ofrece	la escuela que es muy chica	raras veces es complicado, cuando hay palabras que aún no comprendo bien	son buenos porque dan explicaciones entendibles	taller, química, historia, cultura y turismo	matemáticas e inglés	unos de San Cristóbal y otros de Oxchuc	en español



TERCERA RED DE COMUNICACIÓN

NOMBRE	VIVE CON	COMUNICACIÓN CON PERSONAS	TRABAJO	EXPECTATIVAS AL TERMINAR LA PREPARATORIA	REGRESO A LA COMUNIDAD	ENSEÑAR LENGUA INDÍGENA A OTROS
Oscar	solo		no trabaja	estudiar algo	no le gusta	no le gusta
Aida	sus padres	español	no trabaja	seguir estudiando	Quiere quedarse en la ciudad para superarse más. /También quiere regresar porque no se "haya" aquí.	no sabe
Rosa	hermana	están acostumbradas a usar el español	no trabaja	estudiar para doctora	no. Le gusta estar en Oxchuc (cabecera mpal.) La comunidad no, sólo están allá sus abuelos.	si, porque lo habla al 100%
Victor A.	hermano	español porque no le gusta hablar tzeltal	no trabaja	quiere ser un "gran maestro de secundaria"	no, porque en la comunidad no hay trabajo	él quiere enseñar español en la ciudad
Víctor R.	con un amigo	en tzeltal porque es mejor para "relajear"	no trabaja	quiere llegar a ser licenciado	no. Prefiere quedarse en la ciudad porque es "alegre" y le gusta estar con "gente preparada". Sólo regresar a hablar con los amigos	no sabe

# ANEXO D

transcripciones de conversaciones

## CONTENIDO

### INCISO 1. JÓVENES DE LA PRIMERA RED DE COMUNICACIÓN

1.A.	250
1.B.	251
1.C.	253
1.D.	258
1.E.	261
1.F.	261

### INCISO 11. JÓVENES DE LA SEGUNDA RED DE COMUNICACIÓN

11.A.	264
11.B.	266
11.C.	267
11.D.	273
11.E.	275

### INCISO 111. JÓVENES DE LA TERCERA RED DE COMUNICACIÓN

111.	278
------	-----

APÉNDICE D. TRANSCRIPCIONES DE LAS CONVERSACIONES  
REALIZADAS CON JÓVENES INDÍGENAS TZELTALES QUE VIVEN EN SAN  
CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS

INCISO I.

I.A.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 041	Cristy	- qué bueno que va llegando
	MA. GUADALUPE	- sí/ está <b>agarrando la onda</b>
/ 042	Cristy	- qué bien
	MA. GUADALUPE	- sí
4 lado 1 / 013	Cristy	- ¿es de Roberto?
	JOSÉ PÉREZ	- no sé
/ 014	Cristy	- ¿cómo no sabes?/ lo debes de saber/ si es tu <b>primo</b> / pues
	JOSÉ PÉREZ	- era/ no más que
	Cristy	- ¿cómo que era?
	JOSÉ PÉREZ	- se andan/ se andan escondiendo
	Cristy	- ¿y también era tu <b>primo</b> ?
	JOSÉ PÉREZ	- también era
	Cristy	- ¿ya ves qué mentiroso eres?
	JOSÉ PÉREZ	- ¡ay sí tú!
/ 016	Cristy	- deberías decir la verdad/ si es que es tu <b>primo</b> o no
	Otro	- podríamos ser toda la gente sus <b>primos</b> o <b>primas</b>
/ 017	JOSÉ PÉREZ	- o sea que es una forma de decir/ así pues
	Cristy	- ah/ bueno
	Otro	- (...) <b>primos/ primas/ primos</b>
	Cristy	- también el Julito
	JOSÉ PÉREZ	- también
/ 044	Otro	- ahora que el cebetis hasta allá donde están los soldados
	JOSÉ PÉREZ	- donde están los militares/ tus <b>primos</b> / son tus <b>primos</b> // ahí
	Otro	- tus <b>primos</b> / sí
4 lado 1 / 101	Cristy	- ¿qué es lo que está aquí?
	CLARA	- ¡es que ya viste todos los <b>chavos</b> !
	Cristy	- huy/ ya ya

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 146	Cristy VICTORIA	- ¿y cómo te parecen los maestros?/ malos/ buenos - bueno/ estrictos/ pero malos no son malos/ simplemente se ponen estrictos y tal vez los alumnos que no les gusta eso dicen que son malos pero no/ no hay muchos malos/ hay que me parece que dos o tres profesores son estrictos y también profes <b>buena onda</b> / bueno que permiten que estén cogiendo una <b>bull</b> .
/ 148	Cristy VICTORIA	- ¿y cómo se portan los alumnos o tus compañeros? - bueno/ la verdad la verdad no me gusta como son porque ahí hacen tanta bulla y a veces que uno quiere poner atención no/ no se puede porque allá son muy/ ¿cómo te diré?/ muy alocados los alumnos
	Cristy VICTORIA	- ¿a tí no te gusta el <b>rollo</b> ? - bueno cuando yo quiero/ digo/ poner atención no me gusta que estén ahí hablando
/ 164	Cristy VICTORIA	- ¿y terminando tus clases te vienes para acá o te la pasas de <b>parranda</b> por ahí? - bueno este/ bueno este las primeras semanas sí bajaba yo hasta el parque/ iba yo a <b>chamaquear</b> / ya después para allá/ ya del parque hasta acá caminando
/ 177	Cristy VICTORIA	- ¿y en qué consiste el programa conafe? - bueno este/ bueno conafe solicita pues a <b>chavos</b> este egresados de la secundaria que quieran prestar un servicio social en una comunidad rural marginada y para el trabajo de uno es/ es este/ enseñar a los alumnos depende del programa que quiera si es pre-escolar o primaria

### I.B.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 036	Cristy MA. GUADALUPE	- ¿y tus hermanos estudian? - sí
	Cristy MA. GUADALUPE	- si estudian - sí
/ 038	Cristy MA. GUADALUPE	- qué bien - si 'tán estudiando también
	Cristy MA. GUADALUPE	- esta Rosy/ está estudiando la prepa ¿verdá'?
/ 039	Cristy MA. GUADALUPE	- sí está estudiando allí
	Cristy MA. GUADALUPE	- ¿y cómo le va más o menos? - bien le va
	Cristy MA. GUADALUPE	- ah pues/ porque me dijeron que en la escuela eh/ no le echaba ganas - pero ahorita casi tres años va

cassette / counter	hablante	diálogo
	Cristy	- ¿sí?/ ah qué bueno
/ 041	MA. GUADALUPE	- sí ahí vá mejorando un poco
	Cristy	- qué bueno que va llegando
/ 042	MA. GUADALUPE	- sí está agarrando la onda ya
	Cristy	- qué bien
	MA. GUADALUPE	- sí
3 lado 1 / 099	Cristy	- y después/ ¿cuándo termines tu secundaria qué vas a hacer?
	SOCORRO	- pasar/ este/ yo quiero estudiar todavía mi prepa
	Cristy	- ¿en qué escuela?
	SOCORRO	- en el COBACH
	Cristy	- ¿y por qué piensas entrar ahí?
	SOCORRO	- por otra parte porque yo pienso que ahí este/ yo que ahí/ yo creo que ahí/ para solicitar maestras y así
/ 102	Cristy	- ah/ o sea ¿campo de trabajo?
	SOCORRO	- más o menos
	Cristy	- ¿y qué ma-/ qué materias piensas llevar o qué especialidad quieres llevar
	SOCORRO	- para poder ser profesora
	Cristy	- o qué/ ¿quieres ser profesora?
	SOCORRO	- sí
	Cristy	- ¿sí?
/ 103	SOCORRO	- sí
	Cristy	- ¿y tú qué piensas/ qué algún día lo vas a lograr?
	SOCORRO	- quien sabe pero yo no estoy muy decidida todavía/ que llegue la hora no sé.
	Cristy	- pero según tú/ tu meta es que seas alguien en la vida ¿verdad?
	SOCORRO	- profesionista
4 lado 1 / 120	Cristy	- a ver Viky cuántos.../ ¿en qué escuela estudias?
	VICTORIA	- en el cebetis
	Cristy	- ¿y por qué escogiste esas escuela?
	VICTORIA	- bueno es que mi papá/ este él decía que el cebetis es la mejor escuela/ entonces este me decía que cuando terminara la secundaria me metiera ahí/ bueno
/ 122	Cristy	- ¿y por eso te quedaste en el cebetis?
	VICTORIA	- sí
	Cristy	- ¿y en qué área te quedaste?
	VICTORIA	- en laboratorista
/ 125	Cristy	- en laboratorista/ ¡ay!/ ¿y por qué te gustó esa/ esa especialidad
	VICTORIA	- bueno mira/ es que yo desde chiquita/ es que yo a veces quería ser doctora/ si no era doctora quería ser secretaria/ entonces este me gustaba mucho/ este a ver todo lo que hacía y todo lo relacionado con eso/ mm / entonces ya entré al cebetis empecé laboratorista químico siento ahí/ ahí voy a aprender cosas
/ 128	Cristy	- ¿y cuántas materias llevas?

cassette / counter	hablante	diálogo	
(minutos después en la misma conversación)	VICTORIA	- me parece que ocho o nueve	
	Cristy	¿cuáles son?	
	VICTORIA	- matemáticas/ taller de lectura y redacción/ química/ dibujo técnico/ educación física/ este operaciones básicas de laboratorio/ inglés	
	Cristy	- ¿y cuál es la materia que más te gusta?	
	VICTORIA	- ¡ay dios!/ este/ laboratorio	
	Cristy	- ¿por qué?	
	VICTORIA	- bueno/ porque se relaciona pues/ con lo que me gusta a mí	
	/ 193	Cristy	- y luego/ ¿terminando de estudiar qué piensas hacer?
		VICTORIA	- ¡ay! dios/ah/ ah/ si dios quiere que yo termine mis estudios/ ajá/ ahorita estoy con la mentalidad de que terminando la preparatoria volver a entrar un año en conafe
		Cristy	- ajá
	VICTORIA	- si es que todavía existe	
	Cristy	- ajá	
	VICTORIA	- no/ yo creo que si este/ voy a entrar/ pienso entrar a un área pero voy a ver si de instructor otra vez o de capacitadora y/ este/ ya presto un año de servicio para que después de un año de servicio para que ESTUDIE YO LA NORMAL y entonces me apoye también con una beca	
/ 196	Cristy	- ¿son también tres años?	
	VICTORIA	- los años que dure pues el estudio de la normal	
	Cristy	- ¿ah sí?	
	VICTORIA	- sí son cuatro/ pues cuatro	
/ 198	Cristy	- ah/ mira	

### I.C.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 053	Cristy	- ¿cuál es la materia que te gusta más?
	MA. GUADALUPE	- la de/ la de historia
	¿Cristy?	- ¿historia?
	MA. GUADALUPE	- sí es la que me gusta más
	¿Cristy?	- ¿y la que menos te gusta?
	MA. GUADALUPE	- la matemática
	Cristy	- matemática
/ 056	MA. GUADALUPE	- sí es la que menos me gusta esa
	Cristy	- qué bien /¿y les dejan muchos trabajos allá en la escuela?
	MA. GUADALUPE	- no/ no tantos/ poco

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 063	Cristy	- ¿por qué te cambiaste de escuela? - porque estabas estudiando en la de trabajadores/ ¿verdá'?
	SOCORRO	- este por otra cosa/ porque en los trabajadores/este/ sólo llevaban pocas materias/ entonces como tam- bién allá en los trabajadores en el salón a veces peleaban mucho pues y se enojaban/ y se enojaban casi cada rato/ y yo a veces no tenía como defender/ entonces como no me gustó/ entonces como dice mi hermanito quieres ir a estudiar allá/ bueno ya ha- bíamos decidido con él y nosotros entonces fuimos a estudiar hasta allá la del estado
/ 068	Cristy	- en la ah/ sí es cierto allá en la escuela del estado ¿y por qué se peleaban mucho tus compañeros? ¿no se llevaban bien o qué?
	SOCORRO	- no lo que pasa no/ no todos se llevaban bien
/ 070	Cristy	- ¿y es lo que a tí no te gusta?
	SOCORRO	- no/ eso no/ es lo que no me gusta/ quería yo que se llevaran todos bien juntos pero aquí por otra parte por allá...
	Cristy	- ajá ¿y sientes alguna diferencia entre la escuela trabajadores y la...?
	SOCORRO	- sí
	Cristy	- ¿...secundaria del estado?
	SOCORRO	- sí
/ 072	Cristy	- ¿qué diferencia hay?
	SOCORRO	- de/ bueno otra parte/ de los uniformes que ya no me gustaban todos los días porque en la de trabajadores es sólo los lunes
	Cristy	- ¿sólo los lunes?
	SOCORRO	- otra cosa también/ allá en los trabajadores cada mó- dulo llevaban cuarenta y cinco minutos y allá cin- cuenta minutos
/ 074	Cristy	- ¿completitos?
	SOCORRO	- sí completitos
/ 076	Cristy	- y todos los días llevan el uniforme/ entonces no/ ¿no pueden llevar otra ropa?
	SOCORRO	- no/ no te permiten desde acceso pa' que pases a clases
	Cristy	- ¿y allá llevan más materias?// ¿cuántas materias llevan?
	SOCORRO	- este doce materias
/ 077	Cristy	- y acá ¿cuántas llevabas?
	SOCORRO	- nueve
	Cristy	- por tres son mucho/ llevan más entonces allá ¿hay este?/ ¿hay talleres allá?
	SOCORRO	- sí hay talleres/ todos diferentes
/ 079	Cristy	- ¿y en la escuela de trabajadores?
	SOCORRO	- no/ no/ no había nada
	Cristy	- ¿y qué taller llevas?
	SOCORRO	- mecanografía
/ 080	Cristy	- mecanografía ¿y te gusta?// ¿sí te gusta?
	SOCORRO	- sí
	Cristy	-ah qué bien



cassette / counter	hablante	diálogo
/ 082	Cristy SOCORRO	- ¿y sí te gusta?/ ¿te gusta la escuela? - ahorita cuando empezó la clases no/ medio lo ví que estaba un poco duro/ pero ya después me fuí acostumbrando/ ya horita ya más o menos le estoy sintiendo un poco fácil
/ 084	Cristy SOCORRO	- y/ este/ ¿crees que es más fácil allá que aquí en la de trabajadores? - no/ es más fácil en la de trabajadores que allá en la/ yo siento que es más fácil en los trabajadores que allá
/ 085	Cristy SOCORRO	- ¿y por qué? - porque parte la de trabajadores es todavía/ te permiten este/ presentar los exámenes si tienes muchas faltas y todo/ en cambio allá no
/ 086	Cristy SOCORRO Cristy	- ¿si tienes cuántos/ cuántas son las/ este/ las faltas máximas para qué...? - dos no más - ¿dos?/ ¿si tienes dos faltas ya no te permiten hacer el examen?
/ 088	SOCORRO Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO	- no ya no/ ya no se puede - y/ los maestros/ ¿cómo son?/ ¿enseñan bien? - umm/ para mi gusto unos maestros si enseñan bien/ casi todos/ la mayoría/ pero son muy este como te dijera/ muy bravos/ así todo está
/ 089	Cristy SOCORRO Cristy	- ¿a sí? - sí - ¿crees que los maestros que están allí ya/ ya tienen muchos años de trabajo allí en la escuela?
/ 091	SOCORRO Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO	- yo creo que sí -ajá/ ¿y qué materia es la que te gusta?/ ¿te gusta más llevar? - ¿allá? - sí - de materia/ me gusta más/ este/ física - ¿física?/ ¡ay! - sí la física - y qué más/ ¿cuál? - física y ya le estoy agarrando la onda también la matemática
/ 095	Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO	- y todos tus compañeros de allá/ este/ ¿serán de acá de San Cristóbal o vienen...? - todos/ todos allí son de San Cristóbal - ¿sí? - sí todos - y allá/ ¿en los trabajadores? - no/ unos venían de Cancuc/ otros de Chanal Oxchuc/ pues Tenejapa y otros municipios/ pero no sé/ todavía no me aprendo bien
/ 098	Cristy SOCORRO	- ¿y si te llevas bien con tus compañeros de allá? - sí casi todos/ sí con la mayoría

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 109	Cristy SOCORRO	- ¿y por qué tu hermano no se quiso ir allá a la escuela de trabajadores? - porque otra parte/ como dijo el director que a primer año la/ lo van a aceptar de quince años y de ahí él tiene catorce todavía falta que llegue a cumplir quince y no lo podían aceptar
/ 011	Cristy SOCORRO	- esa fue una de las causas/ y/ ¿sólo por eso? - por eso na'más/ porque dice que en la secretaría pública de Tuxtla no lo permitieron
/ 114	Cristy SOCORRO	- ajá/ ¿y tú entiendes con todos los maestros? - sí con todos/ sí casi todos
/ 116	Cristy SOCORRO	- qué bien (...) ¿pero ahorita no llevas reprobada ninguna materia? - ahorita no porque no hemos presentado los exámenes de/ de bimestrales
/ 117	Cristy SOCORRO Cristy SOCORRO	- ah/ ¿pero son bimestrales los exámenes? - sí cada dos meses - cada dos meses - sí hasta en octubre toca
/ 118	Cristy SOCORRO	- ¿y allá en la escuela de trabajadores cada cuánto la/ la apli.../ los exámenes que se aplican? - también igual/ es cada dos meses
4 lado 1 / 032	Cristy JOSÉ PÉREZ	- ¿y tu trabajo? - ah/mm/ después lo vamos llegar hacer/ son sumas fáciles
/ 033	Cristy JOSÉ PÉREZ Cristy	- mañana - sí/ es cuestión de las mercancías que no sé qué - mm
/ 034	JOSÉ PÉREZ Cristy JOSÉ PÉREZ	- sobre contabilidad - ¿no que sobre administración y no se qué? - bueno también/ pero la administración es el que más has llevado
/ 035	Cristy JOSÉ PÉREZ Cristy JOSÉ PÉREZ	- no/ pero a lo mejor le entiendo/ ayer nos pasaron una conferencia sobre administración - ¿sí?/ ¿qué tal fué? - estuvo bien/ me gustó - ¿sí?/ ¿sobre qué temas trataron ahí?
/ 037	Cristy JOSÉ PÉREZ	- sobre administración - sí ¿verdá'?
/ 039		no/ ella estudia en el cebetis// de día yo en la Diógenes en la tarde// bueno Diógenes y cebetis es el mismo sistema ¿verdá'?
/ 040	Cristy otro JOSÉ PÉREZ otro JOSÉ PÉREZ	- sí - ¿dónde queda la Diógenes? - aquí por la merced/ por la calle Guadalupe Victoria - ah ¿ahí? - sí
/ 051		- ¿cebetis noventa y dos verdad?/ ¿qué quiere decir cebetis?

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 053	Cristy	- centro de bachillerato tecnológico/ industrial y de servicios número noventa y dos
	JOSÉ PÉREZ	- oh oh oh
	otro	- ¿cómo vez?
	Cristy	- bien/ ¿y qué quiere decir Diógenes?
	JOSÉ PÉREZ	- Diógenes/ pues es una palabra
	Cristy	- ¿sí?
	JOSÉ PÉREZ	- sí/ de la historia parece que fue
	otro	- ¿significa algo?
	JOSÉ PÉREZ	- ajá
	otro	- ¿significa algo no?
JOSÉ PÉREZ	- sí/ el dios de guerra lo sabe/ el nombre que recibieron/ fue/ es un filósofo/ no sé/ Diógenes algo así la raíz pues que agarraron de ahí de un filósofo/ no sé/ después les explico	
/ 055	Cristy	- pero sí nos lo explicas
	otro	- cuando sepas
	JOSÉ PÉREZ	- cuando sepa yo porque ahorita...
4 lado 1 / 131	Cristy	- ¿y la qué menos te gusta? (la materia)
/ 132	VICTORIA	- ¡ay!/ matemáticas e inglés
	Cristy	- ¿y por qué?
/ 135	VICTORIA	- porque matemáticas es un poco complicado pues no me gustan los números/ inglés porque no le entiendo
	Cristy	- ¿y por qué no le entiendes?/ ¿se te dificulta o qué?
	VICTORIA	- es que en la secundaria no me enseñaron bien el inglés entonces ya en prepa/ ya tienes muy bien que saber escribir inglés
	Cristy	- ¿y por qué en secundaria no les enseñaron bien el inglés?
/ 137	VICTORIA	- porque llevábamos un libro donde sólo contestábamos preguntas en el libro y nada más
	Cristy	- ¿no les hacía preguntas el maestro acerca de lo que no entendieron?
	VICTORIA	- es que lo que pasa es que como nos llevábamos el libro íbamos contestando na' más y era como quien te da un cuestionario que contestamos
	Cristy	- ¿pero sí les explicaba el maestro?/ ¿no les dejaba nada más el libro a que lo leyeran ustedes?
/ 139	VICTORIA	- bueno sólo anotaba verbos/ que como se conjugan los verbos y ahí que se le aumentaba a un infinitivo que se le quita o que se le agrega a los pasados todo eso
	Cristy	- ¿y eso es también en el cebetis ahora?
/ 141	VICTORIA	- bueno el el cebetis vemos pues preguntas pu's/ como hay que pasar una pre...una oración a una pregunta a una pregunta negativa o una oración negativa/// y/ mm/ eso lo veo yo más tranquilo// o hay que platicar/ mm
	Cristy	- ¿y qué tal te va con las demás materias?
	VICTORIA	- bueno en talleres de lectura y redacción ahí voy más o menos/ el problema es que tengo que conseguir un libro que ya terminaron/ entonces ahorita no tengo

cassette / counter	hablante	diálogo
	Cristy VICTORIA	libro pero si estoy en apuntes y si le entiendo muy bien - ¿y en matemáticas? - en matemáticas que se me hace difícil/ ¡ay!/ que a veces no le entiendo pu' s como la maestra da varias explicaciones da varios ejemplos ahí se me va pegando/ y bien/ y ahí voy entregando las tareas y si/ está bien/ bien
/ 146	Cristy VICTORIA	- ¿y cómo te parecen los maestros?/ malos/ buenos - bueno/ estrictos/ pero malos no son malos simplemente se ponen estrictos y tal vez los alumnos que no les gusta eso dicen que son malos pero no/ no hay muchos malos/ hay que me parece que dos o tres profesores son estrictos y también profes buena onda/ bueno que permiten que 'stén cogiendo una bulla
/ 165	Cristy VICTORIA	- ¿tienes muchas amigas? - pues no muchas/ tengo como tres nada más/ no cuatro/ cuatro
	Cristy VICTORIA	- ¿y por qué? - este/ bueno amigas de la escuela amigas lo que se dice amigas no tengo en la escuela pues compañe- ras sí/ las saludo y todo eso pero...
/ 168	Cristy VICTORIA	- ¿ellas estudiaron juntas? - bueno no/ este/ Rosa María/ con Rosa María si estudiamos juntas en la secundaria en el mismo salón/ con Juanita estudiamos en la misma secundaria también pero en diferente salón/ no nos hablamos hasta que entramos en conafe/ ahí nos empezamos a hablar

I.D.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 003	Cristy MA. GUADALUPE	- ¿y qué no tuviste clase? - sí tengo pues/ pero es que no me fuí
/ 004	Cristy MA. GUADALUPE	- ¿y por qué no fuiste? - no/ es que salí tarde en el trabajo y ya no me dió bien tiempo para ir allá
	Cristy	- ¿y qué?/ ¿no le puedes pedir permiso a la/ a la se- ñora del trabajo?/ ¿en dónde trabajas?
/ 009	MA. GUADALUPE Cristy MA. GUADALUPE	- en una casa - ¿y no te da permiso para salir? - la verdá' no/ me deja salir hasta que yo termine de hacer todos los aseos del diario/ y terminando sí/ terminando me salgo también de allá

cassette / counter	hablante	diálogo	
/ 010	Cristy	- ¿y por eso ya no vas a la escuela?	
	MA. GUADALUPE	- ya no/ a veces salgo de las cinco/ cinco y media	
	Cristy	- ¿y luego qué?/ ¿a qué hora entras?	
	MA. GUADALUPE	- yo/ ¿en mi clase?	
	Cristy	- sí	
	MA. GUADALUPE	- ah/ entro al cuarto para las cinco	
	Cristy	- ¿cuarto para las cinco?	
/ 011	MA. GUADALUPE	- sí	
	Cristy	- si sales de cinco a cinco y media de tu trabajo no te da tiempo	
	MA. GUADALUPE	- no me da tiempo	
	Cristy	- bueno/ ¿y no puedes llegar tarde?	
	MA. GUADALUPE	- no/ tarde sí puedo	
/ 013	Cristy	- ¿sí?	
	MA. GUADALUPE	- claro que sí/ pero es qué así me da pena llegar ya muy tarde/ por el compañeros/ por eso yo ya voy perderlos	
	Cristy	- ¿y por eso hoy no fuiste?	
	MA. GUADALUPE	- ya no fui	
	Cristy	- pero no te debe dar pena	
/ 049	MA. GUADALUPE	- pero mañana/ si salgo un poco temprano mañana voy a mi clase	
	Cristy	- pero ya hay que echarle ganas/ ya tienes que ir a la escuela/ imagínate si sigues faltando mucho	
	MA. GUADALUPE	- sí ya voy a procurar hablar con mi patrona/ pues pa' que me deje salir un poco temprano	
/ 051	Cristy	- sí/ porque imagínate	
	MA. GUADALUPE	- y si no preferible que cambie yo de trabajo	
	Cristy	- sí/ imagínate	
	MA. GUADALUPE	- voy a buscar otro trabajo pa-/ para que me de tiempo/ para estudiar	
	Cristy	- sí pues	
3 lado 1 / 120	MA. GUADALUPE	- porque si no seguir así puede ser que me reprobem	
	Cristy	- en la escuela preparatoria del estado/ este/ ¿no tienen alguna organización de becas o algo por el estilo?	
	SOCORRO	- bueno/ apenas el lunes nos acaban de avisar que sí/ que le avisaron al director que/m / que hay una beca	
	Cristy	- ¿no sabes de que se trata?	
	SOCORRO	- no sé de que se trata pero nos dijo que sólo necesitaba que le echaramos ganas/ el último de octubre para algunos los van a becar	
	/ 123	Cristy	- ¿por qué?/ ¿por calificación o por recursos económicos?
	/ 124	SOCORRO	- por calificación/ los que tienen alta su calificación
		Cristy	- ah/ el que obtenga mejor calificación/ este/ va a ser becado/ ¿y tú crees que te van a dar esa beca?
	/ 125	SOCORRO	- este lo que pienso/ creo que no/ aunque estaría muy difícil
		Cristy	- ¿por qué?/ ¿cuánto es lo mínimo de promedio que/ que necesitas?
SOCORRO		- de ocho para delante	

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 126	Cristy	- ¡ah!/ pero ocho/ entonces sí la puedes hacer
	SOCORRO	- quién sabe/ como todavía falta
/ 127	Cristy	- ¿y ahora estás trabajando?
	SOCORRO	- sí
/ 127	Cristy	- ¿a qué hora entras?
	SOCORRO	- a las siete y media
/ 129	Cristy	- ¿y a qué hora sales?
	SOCORRO	- bueno ahora como ya cambio salgo a las tres y media
/ 129	Cristy	- ah/ ¿ya te cambiaste?
	SOCORRO	- sí ya estaba muy noche na' más
/ 129	Cristy	- a dormir na' más/ ¿no?
	SOCORRO	- sí al otro día me voy
/ 129	Cristy	- ¿y cómo te trata la señora?/ ¿bien?
	SOCORRO	- la señora si mi trata bien y también todos
/ 129	Cristy	- ¿sí?
	SOCORRO	- sí
/ 129	Cristy	- ¿y qué es lo que haces?
	SOCORRO	- este/ sólo hacer los aseos de la casa
/ 130	Cristy	- de la casa/ ¿terminas?
	SOCORRO	- hasta las cinco
/ 130	Cristy	- ¿y sales de la escuela a las diez no?
	SOCORRO	- no/ a las nueve y media
/ 130	Cristy	- de ahí te vienes y al otro día otra vez
	SOCORRO	- sí
/ 130	Cristy	- ¿y no lo sientes pesado?
	SOCORRO	- a parte un trapazo sí/ a parte no me dan ganas seguir ya
/ 133	Cristy	- (...) salir a las tres y media para irte a la escuela/ y luego salir de la escuela y otra vez al día siguiente
	SOCORRO	- sí
/ 133	Cristy	- pues sí/ y luego tú le ayudas a tu mamá con lo del gasto/ ¿si le ayudas o ambas se ayudan?
	SOCORRO	- ambas ahorita/ ahorita no me pagan el otro día porque me tengo que comprar también mis libros
/ 134	Cristy	- ¿sí?/ ¿ya los terminaste de comprar?
	SOCORRO	- todavía falta
/ 134	Cristy	- y si este/ ¿sí te alcanza?
	SOCORRO	- sí parece/ bueno pero algunos libros que ya los compré medio usados/ como tres/ y me faltan como cinco todavía/ ya tres me van a entregar el día martes con un maestro que le encargamos
/ 137	Cristy	- ¿y sientes que gastas más allá en la secundaria del estado que en la escuela de trabajadores?
	SOCORRO	- yo pienso que son iguales/ a veces
/ 137	Cristy	- ¿son iguales?
	SOCORRO	- sí un poco igual/ sólo comprar los libros los cuadernos (...) yo pienso que sí/ es igual

I.E.

cassette / counter	hablante	diálogo
3 lado 1 / 026	Cristy	- y en las tardes/ ¿cuándo no vas a la escuela qué haces?
	MA. GUADALUPE	- ah ¿en la tarde?
	Cristy	- sí
	MA. GUADALUPE	- ah pues sí tengo ta-/ trabajos/ lo hago y terminando me pongo a cuidar a mi hermanita y pues viendo mis novelas
	Cristy	- ¿sólo?
	MA. GUADALUPE	- sí
/ 046	Cristy	- pero ahí estoy con ella y este/ ahí me la paso
	MA GUADALUPE	- ah bueno/ ya tiene tiempo que no venías a dar la vuelta/ apenas te apareces
/ 048	Cristy	- no es/ no sé porque pienso ahorita/ el tiempo es oro/ si no lo aprovechas es que ya no lo aprovechaste
	MA. GUADALUPE	- siempre es así/ no se siente como pasa el día
	Cristy	- sí pues
	MA. GUADALUPE	- así es
4 lado 1 / 188	Cristy	- y ahorita que están en el cebetis/ ¿no te arrepientes de haber perdido nada?/ porque estuviste un año prestando tu servicio/ ¿no?
	VICTORIA	- ajá/ bueno/ porque tiene sa-// existe lo bueno y existe lo malo también/ sí perdí un año/ es cierto/ es mucho tiempo también un año pero/ este/ también me va a ayudar mucho en la beca/ porque terminando el año mi servicio nos dan los tres años de (...)/ nos dan la beca/ este/ los tres años de prepa/ entonces yo/ eso me ayuda mucho (...)/ y pues no me arrepiento porque además este un servicio muy bonito estar con gente sentir que tenemos una responsabilidad y atender a niños

I.F.

cassette / counter	hablante	diálogo
4 lado 1 / 056	Cristy	- y por cierto/ ¿recibieron muchos?/ este/ ¿muchos alumnos del CONAFE ahí en el Diógenes?
	JOSÉ PÉREZ	- sí
	Cristy	-¿sí?
	JOSÉ PÉREZ	- ¿cómo CONAFE?
	Cristy	- o sea/ ¿los recibieron así como tú que estás ahí/ pues becado?/ ¿o a los que quieren entrar?
	JOSÉ PÉREZ	- ¿pues qué tienen que ver ellos?
	Cristy	- ¿y cómo lo hacen?/ ¿no tienen nada que ver entonces?

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 060	JOSÉ PÉREZ	- con las escuelas no/ simplemente entramos a estudiar y a/ a cumplir los requisitos y es todo/ lo que te ves obligado es a que CONAFE acepte en esa escuela a donde vas a entrar/ pero es lo único
	otro JOSÉ PÉREZ	- ¿hay personas que no aceptan? - bueno pues por lo regular casi todos/ lo que pasa es que también/ o sea/ por ejemplo hay algunos que/ algunos que quieren a estudiar preparatoria abierta o algo así pues/ pero es o sea un tiempo muy corto tal vez/ cuando termine su estudio termina también la beca/ es por decir si vas en dos años también de ahí se acaba su beca/ ese es límite de estudios
/ 065	otro JOSÉ PÉREZ	- pero esa beca es nada más de tres años - de tres años porque de todas las escuelas son de tres años/ pues eh/ COBACH igual en cualquier escuela
	otro JOSÉ PÉREZ Cristy	- todo es de tres años - por eso es el tiempo proporcional - pero/ por ejemplo/ si terminas tu/ tu esta/ tu prepa/ ¿puedes entrar otra vez un año al/ al/ al CONAFE? ¿entras como instructor o como capacitador?
/ 067	JOSÉ PÉREZ Cristy	- ya sería como capacitador - ¿y si quisieras entrar como instructor?
/ 069	JOSÉ PÉREZ	- pu's también/ como quieras/ pero más pu's sería como capacitador porque ya este año que pasó/ o sea que dimos este año de servicio nos dieron/ o sea/ como te diré/ un documento donde nos certifican que ya fuimos un año de instructor ya con eso podemos validarnos nosotros para poder en un lugar más pues ser capacitador
/ 072	Cristy JOSÉ PÉREZ	- ¿ya terminaste? - ya
4 lado 1 / 174	Cristy VICTORIA	- ¿y ellas no se metieron nunca al conafe? (sus amigas) - este sólo dos/ Juanita y Marisol/ este/ Marisol ahí la conocí en conafe primero era mi amiga Maribel/ su prima/ que era el mismo grupo en el conafe si era de un mismo grupo era mi mejor amiga y luego conocí a su prima y con su prima me llevo muy bien
/ 177	Cristy VICTORIA	- ¿y en qué consiste el programa conafe? - bueno este/ bueno conafe solicita pues a chavos/ este egresados de la secundaria que quieran prestar un servicio social en una comunidad rural marginada y para el trabajo de uno es/ es este/ enseñar a los alumnos depende del programa que quiera si es pre-escolar o primaria (...) sí
/ 179	Cristy	- eh/ ¿quiere algún sistema en especial o/ o este llevan algún material o ¿cómo?/¿cómo le hacen para ir la comunidad?/ ¿porque se van a la comunidad?/ ¿no?



cassette / counter	hablante	diálogo
/ 180	VICTORIA Cristy VICTORIA	- sí es/ lo que pasa es que primero recibimos tres semanas de capacitación - mm - ahí nos capacitan pues este que cosa vamos hacer/ todo eso pues (...) ahí /este/ después se inicia el curso y es un mes que se va a práctica y este dan materiales para trabajar allá/ pero no los suficientes nos hace falta eso/ pero ya regresando otra vez a principios de septiembre es que es una semana de capacitación otra vez les decimos algo de como nos fue en la comunidad/ este/ ya después nos dan la ficha de este cuando vamos a recoger los materiales/ cuando recogemos materiales este cuadernos lápices borrador bueno todo lo que se utiliza
/ 184	Cristy VICTORIA	- ¿y se quedan en la comunidad? - yo este/ me quedaba/ este me quedaba quince días/ o sea cada quince días me venía yo para acá
/ 185	Cristy VICTORIA	- ¿y por qué?/ ¿cómo decidiste entrar al conafe?/ ¿alguién te informó?/ ¿este...? - pues esa idea me la metió mi hermano es que/ este/ ya iba yo a terminar la primaria cuando llegó mi hermano con unos folletos/ no/ no lo ví/ no lo encontraste a mi hermano cuando él vino y mi hermana me dijo que me había dejado unos folletos/ yo lo ví/ hablaba de conafe y todo lo que hacía/ entonces me gustó la idea y entré/ entré al conafe

INCISO II.

II.A.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 072	Gloria	- ¿salen muchos jóvenes a estudiar la secundaria aquí en San Cristóbal?
	PETRONA	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
	PETRONA	- porque sus les gusta/ les gusta estudiar porque así dicen los maestros cuando te dan sexto/ que sigan estudiando
/ 084	Gloria	- ¿los niños en tu comunidad quieren aprender a hablar español?
	PETRONA	- sí
	Gloria	- ¿por qué crees que quieren
	PETRONA	- porque también quieren aprender/ porque a veces quieren venir a estudiar pero sí no saben español no pueden
/ 218	Gloria	- ...¿por qué crees que vienen aquí a estudiar?
	MAGDALENA	- porque quieren aprender el español
/ 229	Gloria	- ¿por qué crees que quieren los niños?
	MAGDALENA	- porque quieren hablar el español/ porque cuando vengán a estudiar aquí a San Cristóbal sepan español
/ 308	Gloria	- ¿te gustaría que tus hijos hablaran tzeltal o español?
	MAGDALENA	- español
	Gloria	- español ¿por qué te gustaría más que hablaran español?
	MAGDALENA	- porque si mis hijos este/ eh/ hablan tzeltal no entenderían que si deben estudiar aquí en San Cristóbal/ este hay que enseñarles el españolpa' que cuando vayan en la escuela sepan español
2 lado 1 / 021	Gloria	- ¿tú le has recomendado a alguien de tu comunidad que venga a estudiar a esta secundaria?
	ROSA L.	- sí
	Gloria	- ¿a quiénes?
/ 022	ROSA L.	- a los/ a mis compañeros que están en sexto
	Gloria	- ¿y por qué les recomendaste?
	ROSA L.	- para que aprendan tzel/ español
/ 080	Gloria	- ¿le has recomendado a alguien de tu comunidad que venga a estudiar a esta secundaria?
	MARÍA	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
	MARÍA	- porque/ porque estudiar es muy bonito/ en cambio así sólo la primaria no van/ no van a saber nunca de aquí

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 143	Gloria MAGDALENA Gloria  MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿te gustaría que las clases se dieran en tzeltal? - no - ¿no te gustaría?  - no - ¿por qué? - porque a si las maestros hablaran/ hablan en tzeltal los ma.../ los niños no entenderían si hablan español los niños y los maestros en tzeltal
/ 189	Gloria  MA. GUADALUPE Gloria  MA. GUADALUPE	- ¿salen muchos jóvenes de allá de Oxchuc para estudiar aquí en la secundaria? - sí - sí salen algunos ¿y por qué crees que salen para estudiar acá y no estudian allá? - para que salgan a hablar el español
/ 262	Gloria GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - no - ¿por qué? - porque de ahí vamos aprendiendo más tzeltal que español
/ 298	Gloria  GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- ¿y salen de tu comunidad este/ muchos jóvenes para que estudien la secundaria aquí en San Cris- tóbal? - sí - ¿y por qué crees que no estudian allá? - porque algunos les gusta también el español/y como hacemos acá/ o como decimos acá
/ 411	Gloria  FREDY Gloria FREDY	- ¿y de tu comunidad salen muchos muchachos a estudiar acá? - sí - ¿y por qué crees que no estudian ahí? - porque quieren salir a aprender español/ como allá en Chanal todos los maestros hablan tzeltal
/ 414	Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿pero la primaria? - sí/ y la secundaria también - ¿sí? - sí
/ 485	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿y te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - no - ¿por qué? - porque ahí todos/ todos los compañeros aprenderían más tzeltal y no español
/ 512	Gloria ONÉSIMO	- ¿y por qué te gustaría estudiar la prepa? - para poder escribir y hablar en español
/ 556	Gloria	- ¿y salen muchos jóvenes de/ de allá de tu comunidad para estudiar aquí en la secundaria de San Cris- tóbal?

cassette / counter	hablante	diálogo
	ONÉSIMO	- sí
	Gloria	- ¿y por qué crees que salen a estudiar aquí?
	ONÉSIMO	- porque/ porque les gusta aprender a hablar español

## II.B.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 019	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿es fácil o es difícil que entiendas a los maestros? - no/ es fácil - ¿por qué lo ves fácil? - porque cuando tengo una materia explican bien/ como es así hablando en español/ así se entiende más
/ 023	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal - más o menos/// este no - no/ ¿por qué? - no/ este/ no muy/ no muy/ no muy van a explicar bien así/ mejor en español porque se explica más mejor
/ 064	Gloria  PETRONA Gloria PETRONA	- ¿a tus papás qué crees que les guste más hablar/ español o tzeltal? - m/ yo creo que español - ¿por qué? - porque/ m/ porque en la comunidad/ bueno pues ahí los alumnos no entienden y si lo decimos en tzeltal no entienden/ pero si en español les decimos ¡cállen- se! entonces es cuando si entienden un poco
/ 136	Gloria MAGDALENA	- ¿en qué lengua o idioma hablan los maestros? - español
/ 137	Gloria MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿es fácil o difícil entender a los maestros? - es fácil - ¿por qué lo sientes fácil? - porque si hablan el en idioma no/ no/ no lo en- tenderíamos porque es que tal preguntamos una pregunta y no que tal nos hacen las preguntas que nos dicen
/ 334	Gloria ROSA L. Gloria ROSA L. Gloria ROSA L.	- ¿en qué lengua o idioma hablan tus maestros? - español - ¿es fácil o se te es difícil entender a los maestros? - fácil - ¿por qué? ¿por qué para tí es fácil entenderlos? - porque hablan el español
/ 344	Gloria ROSA L. Gloria	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - no - ¿por qué?

cassette / counter	hablante	diálogo
	ROSA L.	- porque/ porque los alumnos que quieren estudiar no entienden el tzeltal
2 lado 1 / 029	Gloria MARÍA Gloria MARÍA	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - no - ¿por qué? - porque en español es más divertida las clases
/ 062	Gloria MARÍA Gloria MARÍA	- ¿qué más te gusta hablar español o tzeltal? - español - ¿y por qué te gusta más hablar español? - porque está más directa/ así/ ¡ay!/ como una (...) es más difícil hablarlo
/ 113	Gloria	- ¿y te gustaría que tus hijos hablaran tzeltal o español?
	MARÍA	- español
/ 114	Gloria MARÍA	- ¿por qué? - porque es que el tzeltal es más/ es más aburrido/ pues así
/ 138	Gloria	- ¿es fácil para tí o es difícil que le entiendas a los maestros?
	MA. GUADALUPE	- fácil
/ 139	Gloria	- es fácil/ ¿por qué?// ¿por qué dices tú que es fácil
	MA. GUADALUPE	- fácil porque todos los maestros hablan español
/ 567	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- y los niños ¿será que quieren hablar español? - sí - ¿por qué crees? - porque les gusta/ les gusta aprender/ aprender a hablar el español y les gusta aprender muchas cosas

## II.C.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 038	Gloria	- ¿aquí en el salón de clases se comunican en español?/ ¿o se comunican en otra lengua?
	PETRONA	- no/ nos comunicamos en español
	Gloria	- ¿todos?
/ 040	PETRONA	- sí todos
	Gloria	- eh/ ¿por qué crees que se comunican en español?
	PETRONA	- mm/ porque mi/ porque si yo les hablara en mi lengua no entenderían porque yo le estoy diciendo
/ 058	Gloria	- ¿a tí qué te gusta más hablar/ español o tzeltal?
	PETRONA	- m/ yo parece que los dos me gustan
	Gloria	- ¿sí?

cassette / counter	hablante	diálogo
	PETRONA Gloria PETRONA	- sí - y ¿por qué?/ ¿por qué crees que te gustan? - porque español es este/ porque si no supuera/ este/ español no podría yo decir que es lo que quiero o que quiero/ o no me van a entender los que venden/ por eso me gusta español/ y también tzeltal porque casi a veces me hablan en tzeltal y no sé/ por eso es que me gustan los dos
/ 090	Gloria  PETRONA Gloria PETRONA	- ¿qué lengua hablas cuando estás allá? (en la comunidad) - tzeltal - ¿por qué? - porque me gusta/ y si hablo en español no me entienden mis amigos
/ 095	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿hablas tzeltal con las personas que vives? - no - ¿por qué? - porque es/ si yo hablara en tzeltal no/ no/ no pueden responderme
/ 098	Gloria PETRONA	- ¿tienes amigos aquí en San Cristóbal? - sí
/ 100	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿hablas tzeltal con ellos? - no - ¿por qué? - porque si yo les hablo no me van a entender así
/ 160	Gloria  MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿en el salón de clases se comunican en español o también en alguna otra lengua? - en español - ¿y por qué se comunican en español? - porque/ si nosotros hablamos el tzeltal y los otros/ este/ el español no nos entenderíamos
/ 200	Gloria (entrevista) MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿a ti te gusta más hablar español o tzeltal? - español - ¿por qué? - porque cuando venimos a la escuela hablan español los maestros y nosotros a veces hablamos tzeltal y en español no entendemos
/ 216	Gloria  MAGDALENA	- ¿salen muchos jóvenes a estudiar la secundaria aquí en San Cristóbal? - a veces vienen/ pero creo que no saben español y regresan a la comunidad
/ 244	Gloria  MAGDALENA Gloria	- ¿qué lengua hablas cuando estás allá? (en la comunidad) - tzeltal - ¿por qué?

cassette / counter	hablante	diálogo
	MAGDALENA	- porque aquí hablamos en español y allá a veces queremos hablar en español y no le entienden y este quieren que hablemos el tzeltal
/ 256	Gloria MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿hablas tzeltal con las personas con quien vives? - no - y ¿por qué? - porque cuando venimos aquí a la escuela/ este/ hablamos español aquí y allá también/ porque si hablamos en tzeltal allá no le entendemos que/ que nos explica el maestro
/ 263	Gloria MAGDALENA	- ¿tienes amigos aquí en San Cristobal?/ ¿amigas? - sí
/ 266	Gloria  MAGDALENA Gloria MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- sí/ ¿ellos nacieron aquí o vienen de otros municipios? - aquí nacieron - ¿hablas tzeltal con ellos? - no - ¿por qué? - porque/// porque sus papás no hablan tzeltal y hablan español
/ 364	Gloria  ROSA L. Gloria ROSA L.	-¿se comunican en el salón de clases en español o también hablan en otra lengua? - hablamos en español - ¿por qué hablan en español? - porque si hablamos en tzeltal nos pueden burlar
1 lado 2 / 007	Gloria ROSA L. Gloria ROSA L.	- y a tí / ¿qué es lo que más te gusta hablar? - español - ¿por qué? - porque/ para que nos entiendan más/pa' que nos entiendan más los maestros/ todas las personas
/ 036	Gloria  ROSA L. Gloria ROSA LINA	- ¿y hablas tzeltal con las personas?/ ¿con las personas que vives? - no/ español - ¿y por qué? - porque no/// no/ no hablan también/ no/ no les/ no les...
/ 039	Gloria ROSA L. Gloria ROSA LINA Gloria	- ¿ellos no saben tzeltal? - no/ no saben/ saben/ saben español - ¿tienes amigos aquí en San Cristóbal?/ ¿o amigas? - sí - ¿ellos nacieron aquí o vienen?/ ¿también vienen de otros municipios?
/ 041	ROSA L. Gloria ROSA L. Gloria ROSA L.	- vienen de otros municipios - y ¿hablas tzeltal con ellos? - no - ¿por qué? - porque no nos entienden
/ 053	Gloria ROSA L.	- ¿te gustaría que tus hijos hablaran tzeltal o español? - español

cassette / counter	hablante	diálogo
	Gloria ROSA L.	- ¿por qué? - para que puedan hablar con los maestros// con las personas
2 lado 1 / 044	Gloria  MARÍA	- ¿por qué crees que no hablen si saben tzotzil o tzeltal?/ ¿por qué crees que no lo hablen allí en el salón - porque algunos que son de aquí de San Cristóbal y no lo entienden
/ 058	Gloria MARÍA Gloria MARÍA	- ¿y qué lengua hablas cuando estás con tu familia? - español - ¿por qué? - porque es que a veces nosotros ya tenemos cinco años que venimos aquí/ este estábamos muy chiqui- tos/ a que luego me llevaron allá mi pueblo y ya no sabemos mucho tzeltal
/ 089	Gloria  MARÍA Gloria MARÍA	- ¿qué lengua hablas cuando estás allá? (en la comunidad) - tzeltal - ¿por qué? - porque mis abuelitos no entienden el español
/ 092	Gloria MARÍA Gloria MARÍA	- ¿hablas tzeltal con las/ con las personas que vives? - no/ sólo español - ¿y con quién vives? - con mi hermana mi hermano y ahorita como nos quedamos/ uno ya se fue hacer su servicio mi her- mano ya vino mi mamá también
/ 096	Gloria  MARÍA Gloria MARÍA	- ¿y por qué no hablas tzeltal con las personas que vives? porque ellos saben tzeltal - un poco también/ sólo mi mamá - sí - nosotros ya no entendemos muy bien
/ 143	Gloria MA. GUADALUPE Gloria MA. GUADALUPE	- ¿te gustaria que las clases fueran en tzeltal? - no - ¿por qué? - porque algunos maestros que no saben tzeltal
/ 176	Gloria MA. GUADALUPE Gloria MA. GUADALUPE Gloria MA. GUADALUPE	- ¿y qué lengua hablas cuando estás con tu familia? - tzeltal - ¿por qué? - porque les hablo en tzeltal - ¿no saben español o si saben? - no ellos no saben español
/ 178	Gloria MA. GUADALUPE	- y a tí ¿qué más te gusta hablar tzeltal o español? - español
/ 179	Gloria  MA. GUADALUPE	- español te gusta ¿y por qué te gusta más hablar español? - porque algunos que no pueden entenderme



cassette / counter	hablante	diálogo
/ 215	Gloria MA. GUADALUPE Gloria MA. GUADALUPE	- ¿y hablas tzeltal con las personas que trabajas? - no - ¿por qué? - mm/ no saben
/ 216	Gloria MA. GUADALUPE	- no saben/ ¿y con quién vives? - con mis tíos
/ 217	Gloria MA. GUADALUPE Gloria	- ¿y hablas tzeltal con las personas que vives? - no - ¿por qué?/// ¿no sabe tu tía hablar tzeltal?
/ 218	MA. GUADALUPE	- no
/ 219	Gloria MA. GUADALUPE	- ¿y tienes amigos o amigas en San Cristóbal? - sí
/ 220	Gloria MA. GUADALUPE	- ¿ellos nacieron aquí o vienen de otros municipios? - vienen de otros
/ 221	Gloria MA. GUADALUPE	- ¿y hablas tzeltal con ellos? - no
/ 222	Gloria MA. GUADALUPE	- ¿por qué? - porque no saben algunos
/ 310	Gloria  GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- ¿los niños en tu comunidad será que quieren hablar español? - sí - ¿por qué? - porque quieren aprender para que/ porque si vienes a San Cristóbal así si les habla alguna persona lo pueden hablar también el español
/ 314	Gloria  GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- mm/ los adultos en tu comunidad eh/ ¿será que quieren aprender hablar el español? - sí - ¿por qué crees? - porque hay algunos que vienen de compras y no/ no les entienden lo que les dicen
/ 318	Gloria  GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- ¿y qué lengua hablas cuando estás allá? (en la comunidad) - tzeltal - ¿por qué? ¿por qué no hablas español? - porque mis abuelitos y mis tíos no les entienden
/ 396	Gloria FREDY Gloria  FREDY	- ¿y a ti que más te gusta hablar/ español o tzeltal? - las dos cosas - ¿y a tus papás que es lo que más les gusta hablar/ español o tzeltal? - también mis papás
/ 399	Gloria FREDY	- ¿y por qué?/ ¿por qué crees que les guste los dos? - porque cuando vienen de compras aquí en San Cristóbal hablan español y cuando van a Chanal hablan tzeltal
/ 424	Gloria  FREDY	- ¿y será que los niños en tu comunidad quieren aprender a hablar el español - sí

cassette / counter	hablante	diálogo
	Gloria FREDY	- ¿por qué? - porque cuando vienen a visitarme si alguien les habla ya saben contestar
/ 427	Gloria  FREDY Gloria FREDY	- ¿y será que los adultos de tu comunidad quieren aprender a hablar español? - sí - ¿por qué? - porque cuando vienen/ van en una ciudad las/ los hablan en español no lo entienden por eso quieren aprender español
/ 432	Gloria FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿y cada cuánto vas de visita a tu comunidad? - hay veces cada quince días - ¿y qué lengua hablas cuando estás allá? - tzeltal - ¿y por qué no hablas español? - porque hablan tzeltal allá - ¿todos? - sí
/ 437	Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿con quién vives? - con mis hermanos - ¿y hablas tzeltal con ellos? - sí
/ 438	Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿tienes amigos aquí en San Cristóbal?/ ¿o amigas? - sí/ amigos - ¿y ellos nacieron aquí o vienen de otros municipios? - nacieron aquí
/440	Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿y hablas tzeltal con ellos? - no - por qué? - porque no/ ellos no saben hablar tzeltal
/ 532	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿y a tí qué más te gusta hablar español o tzeltal? - español - ¿por qué? - porque aprendemos muchas cosas de español y/ y cuando/ cuando alguna persona/ cuando no sabe ir a donde ir entonces nos hablan español y cuando no sabemos español no/ no sabemos contestarle nada
/ 571	Gloria  ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- y los adultos en tu comunidad eh/ ¿será que quieren aprender a hablar español? - sí - ¿por qué crees que les guste? - porque/ porque como vienen aquí en San Cristóbal a comprar cosas y les preguntan y si no saben hablar en este español no saben que pedir las cosas así para comprarlas
/ 579	Gloria	- ¿y qué lengua hablas cuando estás allá? (en la comunidad)

cassette / counter	hablante	diálogo
	ONÉSIMO	- tzeltal
	Gloria	- ¿y por qué no hablas español?
	ONÉSIMO	- porque mis tíos y mis primos no me entienden español

## II.D.

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 043	Gloria PETRONA	- ¿qué vas a hacer cuando termines la secundaria? - seguir estudiando
/ 045	Gloria PETRONA Gloria PETRONA	- ¿te gusta la prepa/ bachillerato/ cebetis/ conalep? - la cebetis - cebetis ¿por qué? - porque/ m/ porque es más mejor la cebetis para mí
/ 108	Gloria PETRONA Gloria  PETRONA	- ¿qué quieres ser de grande? - maestra - ¿quieres regresar a trabajar en tu comunidad o quedarte en la ciudad? - m/ trabajar en comunidad para ayudar a los que no saben y necesitan apoyo pues
/ 174	Gloria MAGDALENA Gloria MAGDALENA	- ¿te gustaría regresar a tu comunidad? - no - ¿por qué? - porque allá en la comunidad este/ no es así como nuestra casa aquí en San Cristóbal
/ 280	Gloria MAGDALENA	- ¿qué quieres ser de grande?// ¿qué te gustaría? - maestra
/ 283	Gloria  MAGDALENA	- maestra eh/ ¿quieres regresar a trabajar en tu comunidad o te quieres quedar aquí en la ciudad? - quiero quedar aquí en la/ ciudad
/ 288	Gloria MAGDALENA	- ¿por qué te gustaría trabajar aquí en la ciudad? - porque los enseñamos a los/ a los niños
/ 295	Gloria MAGDALENA	- ¿qué te gustaría más de la ciudad?/ por ejemplo - porque hablamos español
/ 376	Gloria  ROSA LINA Gloria ROSA LINA	- ¿en qué escuela te gustaría seguir estudiando/ aquí de San Cristóbal? - la preparatoria - ¿por qué? - porque es muy bonita y/ y hay muchos maestros
/ 381	Gloria ROSA LINA Gloria ROSA LINA	- ¿te gustaría regresar a tu comunidad? - no - ¿por qué? - porque/ porque es muy triste la comunidad

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 2 / 046	Gloria	- ¿qué quier.../ te gustaría ser de grande?
	ROSA L.	- maestra
/ 047	Gloria	- ¿quieres regresar a trabajar en tu comunidad o te gustaría quedarte aquí en la ciudad?
	ROSA L:	- quedarme aquí en la ciudad
	Gloria	- ¿por qué?
	ROSA L.	- porque es muy grande
2 lado 1 / 008	Gloria	- ¿por qué escogiste esta escuela?
	MARÍA	- porque/ porque mi hermano estudió aquí ya y yo lo ví que salió muy adelante mi hermano ya salió de su preparatoria con un.../ con altas calificaciones por eso me gusta esta escuela venir
/ 046	Gloria	- ¿qué piensas hacer cuando termines la secundaria?
	MARÍA	- entrar a la preparatoria/ prepararme/ este/ mis más deseos es ser secretaria
/ 052	Gloria	- ¿y te gustaría regresar a tu comunidad?
	MARÍA	- ya no
	Gloria	- ¿por qué?
	MARÍA	- porque ya me acostumbré acá/ es más distinto por acá
/ 100	Gloria	- ¿ya tienes novio aquí en San Cristóbal?
	MARÍA	- no
	Gloria	- todavía falta
	MARÍA	- todavía falta para eso/ primero los estudios quiero terminarlos
/ 105	Gloria	- ¿y qué quieres ser cuando seas grande?
	MARÍA	- secretaria
	Gloria	- ¿y quieres regresar a trabajar en tu comunidad o quedarte en la ciudad?
	MARÍA	- quedarme en la ciudad
	Gloria	- ¿por qué?
	MARÍA	- porque allá/ aquí es más divertido/ en cambio allá no
/ 330	Gloria	- ¿y qué quieres ser cuando seas grande?
	GUADALUPE	- ser licenciada de/ eh/ teléfonos/ eso me gusta
	Gloria	- ¿te gustaría regresar a trabajar en tu comunidad?/¿o quedarte aquí en la ciudad?
	GUADALUPE	- quedarme acá en la ciudad
	Gloria	- ¿por qué?
	GUADALUPE	- porque me gusta más
2 lado 2 / 010	Gloria	- ¿y qué quieres ser de grande?
	ONÉSIMO	- licenciado
	Gloria	- ¿y quieres regresar a trabajar en tu comunidad o te gustaría quedarte aquí en la ciudad?
	ONÉSIMO	- me gustaría quedarme aquí en la ciudad
	Gloria	- ¿por qué?
	ONÉSIMO	- porque es muy bonito/ aquí se pasa rápido el tiempo y allá no

II.E.

cassette / counter	hablante	diálogo
1 lado 1 / 103	Gloria	- cuándo no estás estudiando o trabajando/ ¿a dónde vas a divertirte?
	PETRONA	-ah bueno/ yo voy/ voy a jugar los montes/ bueno a buscar leña/ pues así como es la co.../ costumbre
/ 185	Gloria	- ¿por qué te gustaría a tí enseñarles a otros el tzeltal?
	MAGDALENA	- porque/ porque a veces los niños no saben el tzeltal/ y enseñamos el tzeltal para que sepan leer y escribir
/ 274	Gloria	- ¿cuándo no estás estudiando/ eh/ a dónde vas a divertirte?
	MAGDALENA	- pues jugando con mis hermanitos/ nos vamos al campo
/ 385	Gloria	- ¿te gustaría enseñar a otros tzeltal?
	ROSA L.	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
	ROSA L.	- porque/ m/ porque a veces no saben/ no saben hablar el tzeltal
2 lado 1 / 054	Gloria	- ¿te gustaría enseñar a otros el tzeltal?
	MARÍA	- sí
	Gloria	- ¿sí te gustaría?
	MARÍA	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
/ 273	MARÍA	- porque para que aprendan más también/ para que no sólo español
	Gloria	- ¿y ellos hablan alguna lengua distinta al español? (se refiere a los compañeros del salón)
/ 275	GUADALUPE	- sí
	Gloria	- ¿se comunican en el salón de clases...?
	GUADALUPE	- no
	Gloria	- este/ ¿con otra lengua?
	GUADALUPE	- no
/ 276	Gloria	- ¿todos hablan español?
	GUADALUPE	- sí
	Gloria	- ¿y por qué crees que no hablen? -porque hay algunos que les da vergüenza de hablar
/ 282	Gloria	- ¿y te gustaría enseñar a otros tzeltal?
	GUADALUPE	- sí
	Gloria	- ¿por qué?
	GUADALUPE	- para que aprendáramos iguales lenguajes o diferentes lenguas pero que sepamos algo de tzeltal
/ 323	Gloria	- ¿y hablas tzeltal con ellos? (con sus amigos de San Cristóbal)
	GUADALUPE	- no

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 325	Gloria GUADALUPE Gloria GUADALUPE	- ¿por qué? - porque es que les da mucha vergüenza - ¿y por qué les da vergüenza? - porque no les a de parecer
/ 361	Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿te gustaría que las clases fueran en tzeltal? - sí - ¿por qué? - porque/ aprendemos más el tzeltal/ las dos cosas en español y en tzeltal/ las dos cosas en español y en tzeltal
/ 375	Gloria FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿y en el salón se comunican así en tzeltal? - no - no/ ¿por qué crees que no se comunican en tzeltal? - quien sabe/ porque les da vergüenza - ¿y por qué les va a dar vergüenza? ¿a tí te da vergüenza? - no
/ 447	Gloria FREDY Gloria FREDY Gloria FREDY	- ¿qué te gustaría ser de grande? - ser maestro bilingüe - maestro bilingüe/ y quieres trabajar a.../ regresar a trabajar a tu comunidad o te gustaría quedarte aquí en la ciudad? - sí/ regresarme a mi comunidad - ¿por qué? - para enseñarles más tzeltal
/ 505	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- y en el salón de clases ¿se comunican en español o en la otra lengua? - no - ¿en qué se comunican? - en español - en español - sí
/ 507	Gloria ONÉSIMO	- ¿y por qué crees que no hablan? - porque les da vergüenza de hablar en tzeltal/ otro idioma
/ 519	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿y te gustaría enseñar a otros tzeltal? - sí - ¿por qué? - porque/ porque cuando/ cuando les hablo en tzeltal y no me contestan nadie ahí
/ 538	Gloria ONÉSIMO	- ¿y a tus papás que les gusta más hablar/ español o tzeltal? - mi mamá/ mi mamá le gusta hablar tzeltal/ mi papá español

cassette / counter	hablante	diálogo
/ 541	Gloria ONÉSIMO	- ¿y por qué crees que les gusta diferente? - porque mi mamá/ mi mamá a veces/ a veces cuando llega a la casa nos empieza a hablar en tzeltal y no es así mi papá a todos nosotros mis hermanos nos habla en español
2 lado 2/ 001	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿y hablas tzeltal con las personas que vives? - no - ¿por qué?/ ellos saben hablar tzeltal - sí pero/ como ya ten/ ellos ya tienen tiempo que allá se vinieron ya se los olvidaron
/ 004	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿y tienes amigos o amigas aquí en San Cristóbal? - sí - ¿y ellos son de aquí o vienen de otros municipios? - son de aquí - ¿y hablas tzeltal con ellos? - no - ¿por qué? - porque/ porque les/ porque les da vergüenza - pero sí saben tzeltal/ ¿algunos? - sí
016	Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO Gloria ONÉSIMO	- ¿te gustaría que tus hijos hablaran el tzeltal o español? - no - ¿por qué?/ o ¿qué te gustaría que hablaran? - en español - ¿por qué? - po.../ porque/ porque así/ no/ porque les daba pena así hablar el tzeltal

cassette / counter	hablante	diálogo	situación
5 lado 1 / 000	Adabell	- bueno/ a ver Víctor lee esa parte	solicitó que leyeran uno por uno en voz alta (sólo está con los 4 jóvenes originarios de Oxchuc)
	VÍCTOR R.	- ¿cuál?/ ¿esa?	
/ 001	Adabell	- todo eso/ lee normal	
/ 014	VÍCTOR R.	-¿sigo?	
/ 017	VÍCTOR R.	- ya sigue lo de la etapa	
/ 026			comienza a leer Víctor A.
/ 046	VICTOR A. Adabell VICTOR A. Adabell	- no más - ¿no qué? - na' más - sigue más	(sigue leyendo)
/ 051	VICTOR A. Adabell	- ¿voy a seguir todavía? - sí/ ¿no quieres?	
/ 052	VICTOR A. VICTOR R.	- sí - ¡hey tá grabando eso!	(los demás se rien) (observa la grabadora)
	VICTOR A.	- ¿nos tá grabando horita?	
/ 053	Adabell	- no/ ¿por qué?// ¿creíste que estaba grabando?	
	VICTOR A.	- entons/ tonces ya no/ ya no hay alegrías	
	Adabell VICTOR A.	- ¿quieres que te grabe? - no ya/ horita ya/ ya/ ya	(los demás inter- vienen incitándolo a leer)
	VICTOR R.	- sí/ "güis"	(parece referirse al "sí" en francés)
	AIDA VICTOR A. AIDA	- síii - ya no hija - ya "Pico" ya	(rien) (se dirige a Aida) (parece ser su apodo)
	ROSA	- ¿verdá' que sí profesora?	
	VICTOR A.	- ya profesora ya	



cassette / counter	hablante	diálogo	situación
/ 056	Adabell VICTOR R.	- lee otro pedacito - sí es que está bien chulo el trozo/ muy romántico	Se acercó Rosa dispuesta a leer ella (comienza a leer Rosa)
	Adabell	- a ver ahora/ ahí va	
/ 057	ROSA	- ¿aquí profe?	
	Adabell	- sí ahí	
	ROSA	- bueno	
/ 081	Adabell	- voy a grabar ahorita a Aída/ si no quieres no leas esta cosa	
	AIDA	- aquí	
/ 087	AIDA	- no le entiendo qué dice aquí	
/ 106	AIDA	- ¿más?	
	Adabell	- sí otro pedacito	
/ 120	AIDA	- ya	

## BIBLIOGRAFÍA

- Angelis, Paul J. y Elliot Judd. "Applied Linguistics: an Overview". Trabajo presentado en la *Linguistic Society of America*. 1987.
- Benveniste, Émile. *Problemas de lingüística general I*. México, D.F.: Siglo XXI, 1971.
- Bernstein, Basil. 1974. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM. Colección Lecturas Universitarias núm. 20. pp.357-374.
1985. "Clases sociales, lenguaje y socialización". En *Rev. Colombiana de educación, núm. 15*. Bogotá, Colombia. pp.25-44.
- Bertely, María y Martha Corenstein. "Panorama de la Investigación etnográfica en México, una mirada a la problemática educativa". En *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, Rueda, Beltrán y Jacobo (coord.). México, D.F.: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, 1994. (pp.173-208).
- Bolaño, Sara. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México, D.F.: Trillas. 1982.
- Bourdieu, Pierre y J. Claude Passeron. "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica". En *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia. Colección papel 451, núm. 39. 1977. pp. 39-108.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus. 1989.
- Bowles, Samuel y H. Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, D.F.: Siglo XXI. 1981.

- Bright, William. "Las dimensiones de la sociolingüística". En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM. Colección Lecturas Universitarias núm. 20. 1974. pp. 197-202.
- Campuzano, Laura y Dora E. Rodríguez. *Sociolingüística*. Manual del curso de Sociolingüística de la maestría en educación con especialidad en lingüística aplicada. Monterrey, N.L.: ITESM-CEGS. 2ª edición, enero de 1994.
- Campuzano, Laura. Los tepehuanos del sureste de Durango. En *Rev. Ciencia y Desarrollo* núm. 102. México, D.F.: CONACYT. Enero-febrero de 1992. pp.50-55.
- Cheshire, Jenny. *Variation in an English Dialect. A sociolinguistic Study*. London, Cambridge: University Press. 1982
- De Sánchez, Margarita A. *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento*. México, D.F.: Trillas. 1991.
- Delgaty, Colin C. (compilador). *Vocabulario tzotzil de San Andrés, Chiapas*. Serie de vocabularios, diccionarios indígenas "Mariano Silva y Aceves", núm.10. México, D.F.: SEP (Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena)-Instituto Lingüístico de verano. 1973.
- Dicaprio, Nicholas S. *Teorías de la personalidad*. Traducción de Jorge Alberto Velázquez y Ana Ma. Palencia. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana de México. 2ª edición, 1989.
- Diebold, R. Jr. "Incipient Bilingualism". En Dell Hymes *Language in Culture and Society*. USA: Harper & Row. 1964. pp.495-507.
- Erickson, Frederick. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En *La investigación de la enseñanza 11*. Compilador Merlin C. Wittrock. Barcelona, España: Paidós. 1989.
- Evertson, Carolyn y Judith L. Green. "La observación como indagación y método". En *La investigación de la enseñanza 11*. Compilador Merlin C. Wittrock. Barcelona, España: Paidós. 1989.

- Fasold, Ralph. "Some Applications of the Sociolinguistics of Language". En *Sociolinguistics of Language*. Cambridge, USA: Blackwell. Vol.11. 1992.
- Fishman, Joshua. 1974. "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM. Colección Lecturas Universitarias núm. 20. pp. 375-423.
1995. *Sociología del lenguaje*. Traducción de Ramón Sarmiento y Juan Carlos Moreno. Madrid, España: Cátedra. 4ª edición.
- García de León, Antonio. Los elementos del tzotzil colonial y moderno. México, D.F.: UNAM-Centro de Estudios Mayas, cuaderno 7. 1971.
- Garvin, Paul L. y Yolanda Lastra (comps.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM-Lecturas Universitarias núm.20. 2ª edición, 1984.
- Giroux, Henry. La pedagogía radical y la política de la voz estudiantil. Traducción de Marcela Pineda y María del C. Hernández. En *Antología. El debate social en torno a la educación*. México, D.F.: ENEP Acatlán. 1991.
- Gobierno del estado de Chiapas. *Los municipios de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1992.
- Gómez V., José y Alfonso Hernández (compiladores y comentaristas). *Antología. El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. México, D.F.: ENEP Acatlán. 1991.
- Gumperz, John J. *Language and Social Identity*. New York, USA: Cambridge United Press. 1982.
- Haarmann, Harald. "Language Planning" in *The Light of a General Theory of Language: a Methodological Framework*. In *International Journal of Sociology and Language* 86,90. pp.103-126. 1990.

- Haviland, John Beard. *Sk'op sotz'leb. El tzotzil de San Lorenzo, Zinacantán*. México, D.F.: UNAM-Centro de Estudios Mayas. 1981.
- Hudson, R.A. *Sociolinguistics*. New York, USA: Cambridge Textbooks in Linguistics. 1980.
- Hurley Alfa y Agustín Ruíz. *Diccionario tzotzil de san Andrés con variaciones dialectales. Tzotzil-español/español-tzotzil*. Serie de vocabularios, diccionarios indígenas "Mariano Silva y Aceves", núm.22. México, D.F.: SEP (Dirección General de Educación a Grupos Marginados)-Instituto Lingüístico de verano. 1978.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *Chiapas hablantes de lengua indígena*. México, D.F. INEGI. 1993.
- Kaplan, Robert B., ed. *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1980.
- Kaufman, Terrence. *El proto-tzeltal-tzotzil. Fonología comparada y diccionario reconstruido*. México, D.F.: UNAM-Centro de Estudios Mayas, cuaderno 5. 1972..
- Labov, William. 1974 "Sobre el mecanismo del cambio lingüístico. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM. Colección Lecturas Universitarias núm. 20. pp.424-450.
- 1974(2) "Ultracorrección de la clase media baja como factor del cambio lingüístico". En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D.F.: UNAM. Colección Lecturas Universitarias núm. 20. pp. 451-474.
- Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, D.F.: El Colegio de México. 1992.
- López Morales, Humberto. *Sociolingüística*. Madrid, España: Gredos. Segunda edición, 1993.

López, Miguel/ Sandra Castañeda y Teresa Almaguer. *Psicología de la educación*. Manual del curso de Psicología de la educación de la maestría en educación. Monterrey, N.L.: ITESM-CEGS. 2ª edición, 1994.

Malmberg, Bertil. *Los nuevos caminos de la lingüística*. México, D.F.: Siglo XXI, 1967.

Maqueo, Ana María. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. México, D.F.: Limusa. 1984.

Milroy, Lesley. 1980 *Language and Social Networks*. London: Basil Blackwell. Segunda edición

1987 Sociolinguistics: some practical applications. En *Observing and Analysing Natural Language*. Oxford, England: Blackwell. 1987. pp. 199-212.

Najman, D. *Proceso de la universidad*. Barcelona, España: Noguer. 1977.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Traducción cedida por editorial Ariel. México, D.F.:Artemisa-Obras maestras del pensamiento contemporáneo. 1985

Robins, R.H. *A Short History of Linguistics*. New York, N.Y.: 1990

Rodríguez, Dora Esthela. *La ideología lingüística. Elemento de dominación del indígena*. México: Tesis de maestría, CIIS-CIESAS. 1982.

Sanvines, A. "Curriculum y prospectiva de la educación". En *Curriculum y Educación*. Comp. Jaime Samarrón. Barcelona, España: CEAC. 1984.

Schlieben-Lange, B. *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid, España: Gredos. 1987.

Secretaría de educación Pública. *Juun ta tzotzil. Mi libro de tzotzil. Chenalhó*. México, D.F.: Dirección General de Educación Indígena. 1981.

- Secretaría de Programación y Presupuesto del Gobierno del Estado. *Agenda estadística Chiapas 1992*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Talleres Gráficos del Estado de Chiapas, 1992.
- Trudgill, Peter. *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books. 1983.
- Villa Rojas, Antonio. *Etnografía tzeltal de chiapas. Modalidades de una cosmovisión prehispánica*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del estado de Chiapas. 1990.
- Vygotsky Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. México, D.F.: Quinto Sol. s/e 1990.
- Weinreich, Uriel. *Languages in Contact*. New York, USA: Mouton Publishers. Reimpreso en The Hague: Mouton, 1963.
- Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, España: Akal. 1988.
- Woolfolk, Anita E. *Psicología educativa*. Traducción de Rafael Gutiérrez Aguilar. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana. 3ª edición, 1989.

