

EL PROBLEMA DE LA EDUCACION BILINGUE EN EL AREA TZOTZIL

John B. Haviland

¿EXISTE UN PROBLEMA DE EDUCACION BILINGUE?

A pesar de la larga historia de controversias acerca de la política del lenguaje en México, a pesar de que el I.N.I. estableció el primer Centro Coordinador en la región Tzeltal-Tzotzil de Chiapas en septiembre de 1950; y a pesar de los trabajos llevados a cabo aquí en los Altos desde las décadas de 1940 y 1950 por antropólogos, lingüistas, educadores, licenciados, evangelistas, políticos y otros funcionarios indígenas; a pesar de todo esto, se puede hacer constar que este problema no existe porque la educación bilingüe no existe en el área tzotzil. Además, es posible argumentar que la educación bilingüe es una contradicción: un bilingüe debe ser por definición un indio, y en esta área no puede haber un indio educado. En esta ponencia, exploraré el desarrollo, casi cíclico, de la política del lenguaje en México y sus bases teóricas y políticas. Además, haré unas sugerencias muy tentativas sobre una educación monolingüe para el área Tzotzil, que sería una educación monolingüe en Tzotzil.

JOHN B. HAVILAND, Investigador de la Research School of Pacific studies Australian National University, Canberra

América Indígena.— Vol. XLII, no. 1, Enero-Marzo, 1982.

Según los censos nacionales en 1960 y 1970, el número de monolingües hispanohablantes en Chiapas aumentó, proporcionalmente y absolutamente en la última década. Además, disminuyó durante el mismo período el número absoluto de personas que hablaban idiomas indígenas, sean monolingües o bilingües, mientras que la población total aumentó un 29%. Estas cifras parecen significar una erosión general de los idiomas indígenas del Estado. Tal erosión, si no es una quimera del censo, contrastaría con el aumento notable en el número de bilingües e indígenas monolingües en Chiapas durante la década de 1950.

Los perfiles lingüísticos detallados de unas comunidades tzotziles con una proporción alta de bilingües e hispanohablantes muestran una tendencia semejante. Comunidades como Ixtapa y Venustiano Carranza muestran una disminución absoluta en el número de Tzotziles (bilingües o monolingües) y un aumento correspondiente en el número de hispanohablantes monolingües. Además las cifras censales testifican un cambio del analfabetismo al alfabetismo entre la mayoría de la población en estas comunidades durante la última década.

¿Podemos concluir que hayan tenido éxito los programas de castellanización y alfabetización?

Pero según mis observaciones, los Ixtapanecos viejos hablan el Tzotzil mientras que los jóvenes hablan el español y no poseen facilidad activa en la lengua indígena.

Cuando se trata de cifras relacionadas a las situaciones lingüísticas siempre hay problemas de validez y definición: ¿en qué consiste el bilingüismo o el alfabetismo? Y el municipio de Zinacantán donde yo he llevado a cabo unas investigaciones etnográficas y lingüísticas desde 1966 muestra un patrón lingüístico menos impresionante desde el punto de vista de la castellanización. Daré un resumen breve de las cifras censales.

Excluyendo el número inelegible de ladinos monolingües que habitan el municipio, la comunidad fue en 1960 un 95% monolingüe en Tzotzil. En 1970, según el censo, el porcentaje bajó al 55%. El número absoluto de mujeres monolingües quedó más o menos constante, pero la población femenil como bilingüe aumentó durante la década aproximadamente en 1,100 Zinacantecas. Entre los hombres, monolingües disminuyó absolutamente. Había 2,800 Zinacantecos monolingües en 1960, pero en 1970 los maestros que tomaron el censo calificaron a sólo 1,650 hombres como monolingües. Los demás (unos 2,500 hom-

bres) eran considerados capaces de hablar español. Respecto al alfabetismo los censos indican que mientras en 1960 sólo un Zinacanteco entre doce supo leer y escribir, hoy más del 40% de los Zinacantecos mayores de 5 años de edad incluidas 1,226 mujeres, son alfabetizados. Y Zinacantán es un municipio en el cual no hay más de un número insignificante de ladinos, hispanohablantes monolingües.

Tal vez se encuentren individuos inocentes que tienen confianza en estos datos censales, individuos que consideran que el bilingüismo y el alfabetismo estadístico significan las primeras etapas del éxito en los programas de desarrollo social y educativo en Chiapas, individuos que creen que un Zinacanteco que sabe hablar una lengua verdadera (como el castellano) y no sólo un "dialecto" (como el Tzotzil) puede ser más mexicano que un compañero que hable tzotzil; individuos que piensan que el alfabetismo garantiza a los indígenas la capacidad de descubrir la realidad política y económica, y últimamente, que les dá la oportunidad de controlar sus propias vidas.

Por mi parte, no tengo ninguna confianza en esto. Los programas para promover el castellano, al menos entre los tzotziles, me parecen no solo fracasados, sino que han sido concebidos al azar. Además, mis observaciones en el campo me hacen dudar de la existencia de un alfabetismo eficaz. Conozco a muy pocos Zinacantecos, incluso los más hábiles lingüísticamente, que tienen una facilidad con las formas escritas del castellano, y conozco a muchos menos que escriben en Tzotzil. Poder escribir la firma en menos de dos minutos es, quizás, evidencia de un alfabetismo estadístico, pero no efectivo.

No debemos confiar demasiado en los censos. Para mí, no es obvio que el bilingüismo, ni la castellanización, ni la alfabetización, como se presentan en las cifras censales, sean recursos benéficos para los indígenas. Es decir que a pesar del censo, no creo que haya por ejemplo 1,226 mujeres Zinacantecas que saben, en algún sentido significativo, leer y escribir. Además, es posible analizar la castellanización y la alfabetización, no como programas con el fin de dar a los indígenas acceso a las instituciones nacionales, ni como programas que les proporcionen recursos lingüísticos que les permitirían compartir el poder económico y político del estado y de la nación, sino como programas para hacer a los indígenas más productivos y más útiles económicamente como personas que hablan una variedad intelegible, aunque sea bastante primitiva e "india" del idio-

ma del ladino. La castellanización y la alfabetización se analizan como programas para hacer ésto sin modificar el sistema actual de explotación y opresión social. Además, lo que es mejor, éstos programas educativos nos permiten congratularnos de las enormes cantidades que gastamos en lo que llamamos el beneficio de los indígenas.

No podemos resolver aquí el dilema implícito en este análisis, que es: ¿contribuye algo el castellano o la alfabetización al desarrollo verdadero del indígena? En lugar de ello, quisiera enunciar unos pensamientos sobre la posibilidad y la política de instrucción, alfabetización y educación en los idiomas indígenas de los Altos de Chiapas, con referencia especial a Zinacantán.

TENSION ENTRE EL CASTELLANO Y LAS LENGUAS INDIGENAS

Durante la historia de México, desde la conquista y hasta hoy, hay una tensión entre el castellano y los idiomas indígenas. La sociolingüista Shirley Brice Heath documenta esta tensión en el libro *Telling Tongues*.¹ Mi discusión adeuda mucho a su trabajo.

En el décimosexto siglo la tensión se reflejó en las ideas opuestas sobre el uso del castellano y de los idiomas indígenas de los encomenderos y los frailes evangelistas. Los conquistadores empleaban a algunos traductores indígenas, o *naguatlatos*, que habían aprendido el castellano, y quienes, según la doctora Heath:

“no sólo aprendieron el idioma de los conquistadores sino también sus engaños. Los intérpretes asignados a los tribunales locales no traducían fielmente las declaraciones de los indios ante los funcionarios judiciales. Los jueces pedían tributos adicionales y castigaban a inocentes por infracciones que sólo existían en las palabras de los naguatlatos. Aquellos pagos adicionales contribuían frecuentemente a satisfacer el apetito de los naguatlatos y les permitían compartir el botín de los españoles”.²

Heath continúa:

“La aparición de traductores indios que representaran sus intereses egoistas y los de los españoles codiciosos y no las necesidades de los indios, contribuyó a que los encomenderos se convencieran de que no debía educarse a todos los indios. Los colonizadores no podían exponerse a enseñar el castellano, la lectura y la escritura a demasia-

*dos indígenas. Los que habían aprendido el idioma castellano habían sido muy rápidos en hablar claro de su parte del botín que se podía obtener a expensas de las masas indias.”*³

Fue precisamente Bartolomé de las Casas quien advirtió al Rey Carlos V que:

*“los encomenderos se rehusaban a educar y cuidar a los indios”, y además que “mientras edificaban sus fortunas y sus propiedades feudales, explotaban despiadadamente a los indígenas.”*⁴

Los primeros frailes evangelistas siguieron una política de uso de los idiomas vernáculos como único método efectivo para convertir, edificar y educar a los indígenas. Heath observa:

*“Tristemente conscientes de la facilidad que tenían los indios para cometer herejías, los misioneros se sentían obligados a aprender las lenguas indias con el fin de mantener el contacto con todo lo que estaba pasando en la vida de sus conversos.”*⁵

En las regiones fronterizas, como lo es actualmente el estado de Chiapas, los colonizadores españoles se opusieron a que los indios dejaran sus aldeas natales para recibir de los frailes la “civilización”, hecho que habría acentuado el problema de contratar mano de obra. Además, Fray Diego de Landa describía que en Yucatán:

*“los españoles no se limitaban a oponerse amargamente a los esfuerzos que llevaban a cabo los frailes para establecer escuelas, sino que también miraban con malos ojos el estudio de las lenguas vernáculos.”*⁶

Heath resume el período éste así:

*“La Corona había proclamado alternativamente el español como idioma del imperio y promovido los idiomas vernáculos como instrumento de conversación. No podía negar la Corona que los indios pudieran tal vez aprender mejor el cristianismo en sus propias lenguas; pero los poderes reales consideraban también como necesario que los nuevos súbditos españoles aprendieran castellano para que la Corona pudiera controlarles más directamente.”*⁷

Algunos temas importantes emergen de ésta discusión histórica. El lenguaje se observa en tres aspectos: 1) como instrumento de control político y económico; 2) como medio de conversión, socio-cultural o religiosa; y 3) como recurso especial y a veces escaso que confiere a los individuos hábiles en su uso ventajas económicas y poder personal.

La política de lenguaje desde la Revolución tiene una pertinencia más inmediata en la situación actual. Gracias a la descripción de la doctora Heath, podemos representar las tendencias más importantes.

El programa del Partido Popular Evolucionista de 1911, influido por el educador Gregorio Torres Quintero, incluyó el propósito siguiente: *"Difusión en toda la República de la instrucción rudimentaria y muy especialmente entre la raza indígena enseñándoles el habla castellana, la lectura y la escritura."*⁸

Torres Quintero, que apoyaba una política conservadora, escribió:

*"Enseñándoles en su lengua (a los indios) contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero será un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado de aprender el español. . . aun cuando olvide su lengua nativa."*⁹

Durante la administración de Alvaro Obregón, en 1921, el gobierno central obtuvo la autoridad para establecer un sistema escolar nacional, el hispanófilo José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, lo organizó, estando convencido de que la unificación nacional dependía de una educación unificada; así, escribió que:

*"la política de educar al indio. . . según normas separadas de cualquier clase, no sólo es absurda entre nosotros, sino que resultaría fatal."*¹⁰ Heath nos informa que aún Vasconcelos pensaba que:

*"Dante, Homero, Pérez Galdós y Tolstoi podían informar al hombre hacia las normas elevadas de moral, y, por ende, a la participación en la democracia mexicana. Esa fe en las enseñanzas de los clásicos los incitó a distribuir ediciones en español entre los indios analfabetos de las áreas rurales."*¹¹

según Heath:

*"El movimiento post-revolucionario de incorporación que profesaba incluir al indio, resolvió acabar con la personalidad india. Los ideales de la nación incorporada a la redención total del indio exigían que éste fuera hispanizado."*¹²

Con este fin, el grado preparatorio de la escuela rural fue organizado de acuerdo a las palabras de Moisés Sáenz:

"enseñar el idioma español a los niños indígenas, por ser éste el instrumento más precioso de la cultura y el lazo de unión más fuerte

*para incorporar esos niños a los propósitos y tendencias de la familia mexicana."*¹³

La política del lenguaje de este período se concentraba en el método directo de la enseñanza del castellano, método en que el estudiante asimila y repite el nuevo idioma sin emplear su lengua materna y frecuentemente, con la interdicción total de idioma vernáculo. . . así como en las escuelas primarias de Texas y Nuevo México en los principios de la década de 1950, estudiantes Chicanos eran castigados por hablar español en la clase.

Luis Cabrero, filólogo y miembro del gabinete de Carranza, en "The Key to the Mexican Chaos" (1935) propugnó por la erradicación de los idiomas indios:

*"Aquí, el problema consiste en hacer que desaparezcan los dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas."*¹⁴

Este método directo, a pesar de sus fracasos en la década de 1920 tanto como contemporáneos, todavía es punto central en la educación mexicana, y todavía se emplea, en una forma tal vez menos estricta, en las escuelas de Zinacantán.

Los maestros de las escuelas de Navenchauc por ejemplo, me representan sus trabajos, su *metier*, como una lucha contra la ignorancia y el aislamiento de los habitantes de este paraje Zinacanteco. Frente a la sugerencia de que los tzotziles no sólo pueden aprender a leer y escribir en tzotzil más fácilmente que en un idioma extranjero sino que tienen un derecho y una necesidad tanto moral como político de hacerlo, ellos me cantan el mismo estribillo familiar. "Pues, sí, para ellos saber escribir el tzotzil ¿o no es Tzeltal lo que hablan? ¿no? a, bueno, saber escribir un dialecto sería muy bello. Pero lo más importante es el castellano, porque si salen de su pueblo, si van a otra parte a buscar trabajo para que les va a servir su dialecto?" y finalmente, sintiendo tal vez una generosidad expansiva, me conceden estos maestros bien dedicados y sinceros, que "tal vez necesitan las dos cosas" es decir: el Tzotzil para el hogar y el pueblo, pero el castellano para el mundo, por lo menos en sus aspectos económicos.

La década de 1930 fue un período de fomento tanto en lo que respecta a la política lingüística como económica. Después de una reeva-

luación crítica del método directo, se iniciaron programas para enseñar a los niños indígenas a leer y escribir en su propio idioma, así como en español.

En 1934 se inició el Instituto Lingüístico de Verano, para analizar las lenguas mexicanas y preparar materiales educativos (así como evangelistas).

El presidente Lázaro Cárdenas, en 1936, organizó el Departamento de Asuntos Indígenas, para "enfocar energías y personal en el sector indio de la población."¹⁵ El nuevo interés en la vida indígena inspiró varias investigaciones etnográficas y sociológicas.

Heath las evalúa así:

*"Dichos estudios terminaban invariablemente con la solicitud de que la educación bilingüe reemplazara el método directo de enseñanza del español. En Yucatán, donde la mayoría de los maestros de nivel primario impartían la enseñanza en maya, que era su idioma vernáculo, el índice de analfabetismo era apenas superior a 50%, cifra muchísima más baja que la que se había computado en relación con otros estados de población india muy numerosa."*¹⁶

El estado de Chiapas en éste informe tenía un índice de analfabetismo del 78%. Heath continúa:

*"Los hechos estadísticos parecían subrayar las declaraciones de un número creciente de educadores y científicos sociales de que la educación bilingüe merecía ser contemplada muy seriamente en el programa de integración que estaba desarrollando México."*¹⁷

La idea de la educación bilingüe en México se inspiraba mucho en la política Lingüística de la Rusia y la política educativa socialista. Vicente Lombardo Toledano, presidente del Comité de Educación de la Confederación Regional Obrera Mexicana, que viajaba a Rusia para ver la práctica educativa, insistió en la instrucción para los indígenas en sus lenguas vernáculos. El también se opuso a la idea de que los indígenas no tenían cultura propia legítima; en "El problema de la educación en México" declaró:

"Crear que educar al indio es convertir en europeo a un ser inferior en cuyo espíritu nada ha marcado la vida ni la herencia, ni la historia, es equivocarse profundamente.

"Este falso punto de vista entraña las siguientes conclusiones igualmente falsas: supuesto que los indígenas viven en estado de barbarie, lógicamente hay que declararlos un lastre para los mexicanos civiliza-

*dos; consecuentemente hay que arrasar las lenguas indígenas (sin estudiar qué aspiraciones y conceptos humanos encierran, qué calidad espiritual las formó)."*¹⁸

Al adoptar el término soviético de *pequeñas nacionalidades*, educadores y científicos sociales mexicanos señalaron una familiaridad con las ideas de Stalin sobre la política de la multiplicidad cultural y lingüística. Un elemento permanente de la política del lenguaje de la Rusia, según el estudio de E. Glyn Lewis sobre el multilingüismo en la Unión Soviética (1972).

*"Es preservar las dos corrientes", dva potoka: siempre mantener un equilibrio delicado, si bien inestable, entre la promoción de las funciones del ruso para modernizar, centralizar, y aumentar la tecnología, y simultáneamente considerar el hecho obstinado de que la mayoría de la población necesita en un sentido práctico y emocional, los idiomas indígenas. La política general reconoce que es ventajoso explotar y no frustrar esta fuerza nacional."*¹⁹

Heath detalla la influencia en México de las ideas de Stalin así:

"En 1913, en un intento de definir la nación y de relacionar este concepto con una política de habla nacional, Stalin había establecido la distinción entre la comunidad nacional o nación, y las comunidades políticas o poblaciones locales unificadas culturalmente que existían en gran cantidad bajo el gobierno político común de la nación. Alegando en contra de quienes consideraban la multiplicidad cultural y lingüística de aquellas pequeñas comunidades políticas como una amenaza a la estabilidad de la nación, Stalin replicaba que las minorías no eran una fuerza destructiva, sino más bien una contribución constructiva e integradora a la nación.

A quienes insistían en que el lenguaje oficial del gobierno debería ser obligatorio para todos los grupos minoritarios rusos, Stalin respondía: *La minoría está descontenta, no porque no hay unión nacional sino porque no disfruta del derecho de usar su idioma vernáculo. Que se le permita usar ese idioma y el descontento se esfumará solo. La minoría está descontenta... porque no posee escuelas propias. Que les den sus escuelas y todas las razones de descontento desaparecerán."*²⁰

De este consejo stalinista, por muy cínico que sea, los educadores mexicanos de la década de 1930 hicieron caso. Pero le adaptaron un estilo mexicano. Heath nos dice que:

*“algunos científicos sociales mexicanos comparaban las teorías stalinistas con los principios que habían guiado a los misioneros del siglo XVI en México. Ambos permitían a las minorías el empleo de sus lenguas vernáculas y la continuación de hábitos culturales que no amenazaban, en el primer caso el mantenimiento del sistema político y económico ruso, y en el segundo, la promoción del cristianismo.”*²¹

En septiembre de 1937, la tercera Conferencia Interamericana de Educación votó la resolución siguiente:

*“Se recomienda el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a extender el idioma nacional.”*²²

En 1939 la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas concluyó que:

*“el método directo de enseñar del lenguaje nacional no había servido más que para proporcionar a unos cuantos indios un leve barniz bilingüe.”*²³

Así es que ya en 1939 se propuso un programa de educación bilingüe con objeto de mantener el idioma vernáculo como medio de comunicación entre la familia y la comunidad, agregando a ese lenguaje local, el español.

El famoso proyecto Tarasco de 1940 en el cual, indígenas tarascos aprendieron a leer y escribir, primero en tarasco y luego en español proporcionó “pruebas innegables” del éxito del método bilingüe.²⁴

¿Pero qué ha pasado desde 1940? Hemos visto que en los años post-revolucionarios las dos posiciones básicas sobre la política lingüística se habían enunciado. Una se basa en el método directo para castellanizar a los indígenas sin referencia al idioma materno. La otra desarrolla habilidades lingüísticas en la lengua india primero, y luego introduce el idioma nacional. Aunque el método bilingüe se apoyó en el éxito del Proyecto Tarasco (1940), y en las conclusiones del informe UNESCO sobre el empleo de idiomas vernáculos para la educación (1953), la escuela rural durante la década de 1950 y hasta los principios de la de 1960, según la evaluación de Ramón Eduardo Ruiz:

*“Siguió empleando el método directo de enseñanza.”*²⁵ En este período los éxitos esperados del método bilingüe tampoco se lograron. Heath dice:

“Había muchas razones por las que, la mayoría de los maestros rurales, tradicionalmente adictos al método directo, no habían aplicado

*el método bilingüe, incluyendo el chauvinismo lingüístico, un adiestramiento insuficiente en la lingüística y un convencimiento sincero de que el alfabetismo en los idiomas vernáculos mantenía aislados a los indios.”*²⁶

Tales actitudes se encuentran en Chiapas todavía.

Otra evaluación crítica del método bilingüe se derivaba más de consideraciones socio-políticas, y no sólo de las actitudes ambivalentes de los maestros respecto al método. Isabel y Ricardo Pozas, en su libro “Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional. . .”, publicado en Oaxaca en 1956, manifestaron una opinión que la doctora Heath resume en los términos siguientes:

*“Ni la situación económica actual, ni consideraciones históricas podrían justificar que esos lenguajes (indígenas) fueran transcritos y empleados como etapa de transición para el idioma nacional. La posición de las lenguas indígenas como socialmente inferiores al español seguía inalterada; de ahí que, puesto que el alfabetismo y la comunicación masiva en español oral eran las metas finales de los programas educativos, sociales, y económicos, el método directo era la técnica más efectiva y eficaz de la instrucción idiomática.”*²⁷

En realidad, a pesar de la ratificación de la educación bilingüe por la Secretaría de Educación Pública de 1963, y a pesar de los esfuerzos del I.N.I. para introducir la lectura y escritura en las lenguas indígenas antes de alfabetizar en idioma nacional, se lograron muy pocos resultados. No se trató simplemente de escasez de fondos, ni sólo de la falta de dedicación genuina de parte de los promotores bilingües y biculturales, sino de una interrelación más compleja que la que anticiparon los educadores y científicos sociales entre idioma y posición socio-económica. Como anota Heath:

*“La desaparición de las prácticas culturales indias” —incluso el idioma— “no tiene correlación forzosa con una participación económica y social mayor.”*²⁸

Es posible alegar que lealtades locales, étnicas y lingüísticas no socavan forzosamente la integración política y por consiguiente, que la adopción del idioma español no es índice significativo de tal integración.

Esta excursión al pasado nos debe mostrar que la cuestión de una política de lenguaje en México se consideraba y se discutía en términos bastante sutiles hace treinta años. Y mientras otros países, como la Unión

Soviética, y hasta cierto punto la India y varios países africanos, han logrado regularizar y desarrollar idiomas vernáculos como medio de educación y comunicación regional sin sacrificar el idioma oficial nacional, México y sobre todo el estado de Chiapas quedan sin castellanización entre los indígenas y sin alfabetismo, ni siquiera en los idiomas aborígenes que se consideran como ilegítimos y primitivos. Más tarde sugeriré unas explicaciones para la situación actual. Primero quisiera presentar unos datos sociolingüísticos y etnográficos sobre Zinacantán.

DIGLOSIA EN LOS ALTOS DE CHIAPAS

Varios autores han sugerido la importancia del habla para los Tzotziles. En Zinacantán no sólo hay cantidades de expresiones tzotziles que significan variedades de habla o géneros de conversación, sino que además las categorías de personas reflejan un interés en grado sumo en las habilidades lingüísticas. Dos raíces tzotziles, *lo7il* que significa "la plática", y *k'op* que quiere decir más o menos "el habla", representan los dos aspectos sociales del lenguaje para los Zinacantecos. Un hombre que *ek sna7 xlo7ilaj*, es decir, "sabe conversar bien", es un hombre sumamente sociable. Pero quien *mustak' lo7il*, "no contesta", es inválido social. Alguien que *lek xtojob ta k'opojel*, tiene buen éxito por el hecho de hablar, posee la habilidad de convencer a las personas, sea al juez o a un negro potencial renuente. Pero si un hombre *mu stak' k'oponel* (no se puede hablar) él no cumple con sus obligaciones sociales, y no responde a solicitudes razonables. Un buen carácter se indica por la habilidad *lo7ilaj*, conversar amigablemente, sin *pukuj lo7ilaj* encolerizarse. Y cuando un asunto se resuelve *ta lekil k'op* (literalmente: con palabras buenas) las normas convencionales de la comunidad han estado satisfechas. Las metáforas del lenguaje y del habla saturan la vida social Zinacanteca.

En un estudio que llevé a cabo en 1970, unos Zinacantecos describieron las características personales de todas las personas notables del municipio. Las caracterizaciones incluyeron varias frases indicativas de la importancia del lenguaje en la identidad Zinacanteca. Caciques locales conocen por su talento al resolver disputas (llamadas en tzotzil por la misma palabra *k'op*: palabra, habla, disputa). Este talento es principalmente verbal. Sobre ellos se puede decir, por ejemplo, que:

sna7 smeltzan k'op (sabe resolver disputas)

sna7 rason (sabe lo que es razonable; sabe hablar de manera razonable)

sna7 k'op ryox (sabe rezar —hecho que significa que puede influir en los santos, en los dioses y en otros poderes sobrenaturales).

Entre los individuos que *xtojob ta k'opojel* (son habladores hábiles) se cuentan los "licenciados Zinacantecos", un grupo de intermediarios culturales que ayudan, según los estudios de William Freeman,²⁹ a otros Zinacantecos más *sonsoetik* (inexpertos) en negociaciones legales con oficiales ladinos. Relacionada a esta habilidad está la frase *sna7 kastiya* (sabe español). Pero es importante señalar que esta categoría cultural Zinacanteca no se refiere al "bilingüismo incipiente", ni al bilingüismo representado en el Censo nacional, sino al bilingüismo funcional de los intermediarios culturales, algo que no es demasiado común en Zinacantán. Freeman descubrió que, en realidad, casi todos estos intermediarios culturales (y lingüísticos) Zinacantecos aprendieron el español no en la escuela ni en el transcurso de contactos ordinarios con hispanohablantes, sino en un período de permanencia en San Cristóbal o en Tuxtla, como mozo, criado o soldado.

Frecuentemente estos intermediarios, igual que sus contrapartes coloniales, los *naguatlatos*, se aprovechan del recurso lingüístico que poseen, a expensas de los demás Zinacantecos. Otros Zinacantecos son conscientes de que necesitan a los hispanohablantes en la comunidad pero sospechan de ellos. Casi todas las personas conocidas como hispanohablantes, las que *sna7 kastiya*, se caracterizan también como *jsa7-k'op*, alborotador, alguien que se mete en líos sin provocación. Igualmente, aunque las personas que saben hablar español pueden ser enemigos peligrosos, son también algo ridículos. Por ejemplo, un Zinacanteco particular, hábil en español, que pasa mucho tiempo en el cabildo o fraternizando con licenciados en San Cristóbal, tiene el apodo *jtubtavanej*, que quiere decir persona que escupe sobre otros, nombre que él merece, según una explicación, porque su habla es una mezcla casi ininteligible del tzotzil, castellano y saliva.

Estas consideraciones indican que en Zinacantán la habilidad lingüística es un índice importante de identidad y carácter. La facilidad de palabra se considera laudable. Además, el comportamiento y la etiqueta tienen un elemento verbal muy importante. A los niños (y a los antropólogos)

que no han aprendido las reglas del habla correcta, se les dan instrucciones detalladas sobre cómo se habla y qué se dice en toda situación. Podemos, pues, concluir que una parte integral de la cultura y de la vida cotidiana Zinacanteca en todos sus aspectos, es el uso de *batz'i k'op*, es decir: de la lengua verdadera, el Tzotzil. El español se considera como un recurso adicional, casi superfluo a veces útil pero también frecuentemente peligroso, y siempre pomposo. No estoy de acuerdo con la interpretación de Heath, que dice:

*"El alto valor que conceden al español los residentes de ciertas aldeas de Chiapas se revela por el hecho de que cuando varones bilingües beben juntos, emplean el español; cuando se encuentran casualmente, hablan en sus idiomas vernáculos. Beber juntos es algo especial, y por eso el español, idioma especial, es el adecuado."*³⁰

Los Zinacantecos, también, cuando toman trago o cerveza —o mejor, cuando están borrachos— muchas veces hablan, o mejor, cantan en español. Pero este hecho no señala el "alto valor" o "posición especial" que conceden al español, sino que muestran la desigualdad social entre el español y el idioma local. El machismo ladino, agresivo y fanfarrón, sólo aparece entre los Zinacantecos cuando están borrachos, y por eso, en este caso, el español, idioma ladino, es entonces el adecuado.

Aquí hay un síntoma de la situación sociolingüística de los Altos. Como ha observado el sociólogo Everett C. Hughes:

*"El encuentro entre idiomas, y por tanto el bilingüismo, es una función de la organización social. Es la organización social la que crea las ocasiones para la comunicación entre personas."*³¹

En este sentido hay que considerar a los Altos de Chiapas —como un centro ladino y varias comunidades indígenas sátelites— no varias sino una sola comunidad de habla (así como se debe considerar como un solo sistema económico, político, etc.).

En esta comunidad hay variedades del tzotzil que se emplean en la conversación cotidiana entre Zinacantecos o con otros tzotziles; y hay otras variedades más formales (unas que emplean, por ejemplo, coplas, rituales) cuyo uso está restringido a situaciones particulares ritual, declamación, regaño, etc. También hay variedades del español que usan en la sociedad ladina. Además, hay las variedades chapurradas —el Tzotzil ladino, y el español indígena— que tienen sistemas fonológicos y gramáticos distintos. (Los ladinos pronuncian palabras tzotziles sin glotización, tanto como los indígenas emplean un español peculiar).³²

A pesar de la simetría aparente del repertorio verbal, los empleos de los dos idiomas son sistemáticamente desiguales. El Tzotzil ladino está significativamente más empobrecido que el español indígena, tanto en el léxico como en la sintaxis. El ladino no está conformado a las características fonológicas o gramáticas del tzotzil, hecho que refleja la actitud predominante de que el tzotzil es nada más un dialecto, no un idioma completo y verdadero. Además, los ladinos que hablan tzotzil lo hacen con una falta casi total de la observación de los reglamentos sociales y paralingüísticos que gobiernan el habla tzotzil. Los ladinos que, según su propia opinión, conceden bastante sólo por condescender a hablar un idioma indígena, hablan un tzotzil antigramático con un tono insistente y autoritario. En contradicción, el español indígena aunque sea también antigramático, se llena de expresiones de humildad: señor, haga-me el gran favor, tenga la bondad, le solicito, etc., etc.

Esta situación representa la *diglosia*. Es decir cada idioma desempeña su papel particular en el sistema comunicativo. Ferguson describe el caso semejante, bien que más institucionalizado, de Paraguay:

*"Un cuarenta por ciento de la población es bilingüe del Español y el Guaraní, y para estas personas bilingües la distribución funcional del castellano y el guaraní tiende hacia el patrón de la diglosia. El español se emplea para la escritura y en unos contextos educativos y urbanos, mientras que el guaraní se usa informalmente y en contextos íntimos y domésticos."*³³

También la comunidad Huave estudiada por Richard Diebold se parece mucho a la de Zinacantán:

"Aun cuando la comunidad era 81 por ciento monolingüe en idioma vernáculo, Diebold descubrió que dentro de ella se reclutaban unos cuantos varones bilingües como intermediarios entre la aldea y la comunidad hispanohablante en general. Los que aprendían el español lo hacían para relaciones entre grupos cuyo propósito era fundamentalmente económico, pues representaban los intereses de granjeros, pescadores y artesanos huave-hablantes. El español se empleaba muy poco en el hogar y no representaba ningún papel en las comunicaciones corrientes o técnico-prácticas dentro del grupo. Los que se volvían bilingües lo eran con diglosia; o sea que el empleo del español como clave aparte de la comunidad social se restringía a ciertos papeles y situaciones. Los bilingües eran intermedios entre su pequeña

*comunidad rural aislada y el mundo exterior; los bilingües tenían que desempeñar un papel particular en nombre de su familia o su comunidad.*³⁴

El uso del español en Zinacantán es semejante. Pero es equivocada la opinión de que el español sea el eslabón entre dos grupos aislados. Rodolfo Stavenhagen asevera que:

*"No es solamente cuestión de un "contacto" entre dos pueblos; el indio y el ladino están ambos integrados en un único sistema económico, en una sola sociedad global.*³⁵

Reemplazando el término "sistema económico" por "sistema de comunicación" nos resulta otra observación correcta.

En realidad, el bilingüismo en México se derivaba hasta cierto punto de la necesidad económica. Durante el período colonial, según la doctora Heath:

*"El indio que aprendía español lo hacía con el fin de disponer de un instrumento necesario para una tarea particular; sus relaciones con hispanohablantes monolingües determinaban —en cuanto a grado y calidad— el español que aprendía. El peón que trabajaba en la hacienda necesitaba ciertas palabras españolas para entender lo que se le ordenara; el agricultor necesitaba a veces un vocabulario y una gramática española limitados para emplearlos al comerciar con sus verduras en los mercados regionales.*³⁶

Esta descripción puede aplicarse igualmente al Chiapas de hoy; porque a pesar de los esfuerzos para la castellanización, de todas maneras es la organización socio-económica de los Altos lo que crea las oportunidades en las que el indígena emplea el castellano, por mucho o por poco que haya aprendido en la escuela. El Tzotzil de Zinacantán por ejemplo contiene un número grande de préstamos castellanos que tratan acerca de la tecnología de construir carreteras; el Tzotzil de Chamula posee recursos léxicos inmensos de origen español sobre el cultivo del café. Estos préstamos reflejan los patrones de trabajo: Los Zinacantecos trabajan en las carreteras durante la estación seca, y los Chamulas sostienen la economía Chiapaneca por sus trabajos en las fincas de café.

En situaciones diglósicas típicas, una lengua es la variedad "alta" y la otra la "baja". Aquella está asociada con unas funciones formales u oficiales; y ésta con la vida cotidiana e informal. Emplear la variedad alta en situaciones informales parece pomposos, altisonante, no apropiado o ri-

dículo. Pero la ignorancia de la variedad alta por parte de los que hablan la lengua baja excluye o, por lo menos, es desventajosa cuando la variedad formal sea requerida. Stavenhagen, citando el trabajo de Pozas en San Cristóbal, describe el control ladino de los precios comerciales de los productos alimenticios (la base de la producción indígena) él dice:

*"Estas formas variadas de explotación de las que es víctima el comerciante indígena en su calidad de vendedor y comprador, se deben al dominio económico y político de los ladinos de la ciudad. Este poder es reforzado por una superioridad cultural que se manifiesta en el conocimiento de los mecanismos de formación de los precios, de las leyes del país, y sobre todo del idioma español, cuyo desconocimiento por parte de los indígenas es un factor más de inferioridad y opresión social.*³⁷

Y, puedo añadir, que no es simplemente un factor de inferioridad sino un síntoma de la estructura de desigualdad.

Regatear con tzotziles en el mercado en español, contrasta con hacer lo mismo en tzotzil, lo cual resulta mucho mejor. Como dice Hughes: "Regatear requiere una lengua más rica."³⁸

Que es decir: más rica en los semi-idionmas empobrecidos del mercado.

Además una ideología, acompaña con frecuencia la diglosia de que la lengua alta sea superior: Más expresiva y más lógica que la variedad baja; de que posea una gramática, la cual le falta al "dialecto" bajo. En Chiapas se encuentra precisamente esta ideología, tanto entre los indígenas educados como entre ladinos.

En realidad, hay muy pocas situaciones dentro del municipio de Zinacantán en que no se podría emplear el Tzotzil. La mayoría de los contextos en que el castellano se usa, obligatoriamente requieren la escritura. Documentos oficiales, incluso las actas que registran los arreglos de disputas legales ante el Presidente Municipal, se escriben en español por el secretario ladino. Y como el Tzotzil no tiene forma escrita institucionalizada, cualquier documento escrito debe ser en castellano —hecho que origina resultados incómodos, frecuentemente cómicos. Por ejemplo, en el registro de los que han pagado los impuestos para fiestas, etc., hay que traducir el nombre de cada hombre al español y luego escribirlo. Pero como la versión española de su nombre se relaciona muy poco al nombre por el cual él se conoce, y como no lo identifica,³⁹ puede haber, en un

lugar, docenas de individuos con el mismo nombre en español: Juan Pérez Pérez— por eso los nombres escritos en español engendran discusiones largas y tortuosas para recordar al individuo nombrado. El control de estos documentos queda con los alfabetizados en español, un grupo que Stavenhagen llama: “Un estrato superior de “escribanos” y funcionarios”.⁴⁰

Ahora podemos considerar qué se recomienda para un sistema educativo en Zinacantán, o en comunidades indígenas de los Altos en general. ¿Qué es la educación? ¿A quién beneficia? Hemos visto que educadores post-revolucionarios como José Vasconcelos quisieron salvar a los indígenas introduciéndoles a los clásicos, edificándoles las almas, civilizándolos por medio del modelo hispánico. Una publicación reciente de nuestro estimado profesor Weber parece nacer de un ímpetu semejante. El considera que la educación es:

“El instrumento más eficaz para elevar al hombre, para sublimar su animalidad mediante la formación intelectual, moral y artística.”⁴¹

Además, él sugiere que si educamos a los indígenas del estado, logramos:

“Incorporar a Chiapas 600,000 cerebros que hasta hoy permanecen inactivos.”⁴²

Me parece muy curioso que estos “cerebros inactivos” logren sobrevivir, y mucho menos que provean los productos básicos de la artesanía y agricultura, tanto como mano de obra barata para todo el estado. Tal vez hasta los cerebros inactivos puedan proveer mano de obra. Pero es también curioso que una generación de antropólogos de universidades famosas no han logrado desenredar las complejidades de estos cerebros inactivos.

No, al contrario, me parece que una educación más adecuada, más pertinente para indígenas les guiaría hacia una comprensión de su verdadera situación económica y política en Chiapas y en la República. Tal educación promovería un sentido de solidaridad étnica, tal vez pan-indígena. Si es verdad, como sugiere Stavenhagen, que los indígenas están en una situación sistemáticamente desventajosa —no sólo como grupo étnico sino como clase, respecto a las relaciones comerciales, la tenencia de la tierra, y la posición social; entonces la conciencia de la identidad étnica y clasista sería un recurso útil para cualquier reacción eventual contra ésta situación.

Hay síntomas lingüísticos acerca de la inferioridad del indígena y de la discriminación, tanto conceptual como social, que sufre. Hace unos días acompañé a un equipo médico que iba a llevar a cabo (aunque no lo logró) un programa de vacunación en un paraje Zinacanteco. Oí, de los labios de una enfermera empleada del gobierno, una pregunta formulada en español que, aunque sea gramática, fue una anomalía completa respecto a las reglas sociales del habla, salvo en una sociedad paternalista, colonial, o racista. La enfermera preguntó a un zinacanteco: “¿Tu eres el agente municipal?”. El uso del pronombre familiar e íntimo negó la formalidad de la situación y las posiciones relativas oficiales de los interlocutores, e indicó que se trataba de una relación entre ladino e indígena, es decir, entre seres desiguales por sus identidades étnicas.

Un elemento de la educación que propongo es la legitimación y el desarrollo del Tzotzil y los demás idiomas indígenas. No hablo simplemente de la promoción del alfabetismo en lenguas nativas como una etapa de un programa de castellanización eventual —bien que existen pruebas abundantes, no importa que no hayan tenido influencia en Chiapas, de la eficacia del método bilingüe como instrumento de la castellanización. En vez de ello, tengo la intención de sugerir el desarrollo de un Tzotzil escrito, accesible a tzotziles, que pueda ser el medio de la educación y la comunicación en el área Tzotzil.

¡Vuelva a escribir esos registros y aquellas actas pero ahora en Tzotzil!

Los Altos ya tienen Radio Comunidad Indígena aunque poco desarrollada. Debe publicarse además un periódico (Tzotzil, Tzeltal, Tojolabal, etc.) y proporcionarse instrucción en la lectura de estos idiomas.

Respecto a este propósito las sugerencias del Profr. Weber tienen una validez especial. Declara él:

“... podemos explicar el avance lento de la castellanización. No se debe exclusivamente a la falta de vocabulario, ni a la indebida inneración. Se debe principalmente a que los indígenas no conocen su propio idioma gramaticalmente. No lo pueden analizar, no saben que son partes de la oración, categorías gramaticales, ni tienen términos para ello. Si tenemos esto presente podemos imaginarnos el impacto que reciben al empezar su introducción al castellano. Se les obliga, a realizar simultáneamente no pocos esfuerzos intelectuales, de inneración y de memoria. . . Entonces es indispensable que sean adiestra-

dos primero en el análisis gramatical de su propio idioma por un tiempo que puede ser hasta de 6 meses, en caso de adultos".⁴³

Este sería un programa maravilloso. El conocido lingüista Kenneth Hale del MIT, ha iniciado un programa semejante para enseñar a unos indígenas norteamericanos y aborígenes australianos la lingüística en sus propios idiomas, desarrollando términos gramaticales y conceptos analíticos. Se han logrado resultados impresionantes y benéficos a la lingüística misma, tanto como a la educación indígena.

Crear una ortografía, estandarizar una forma escrita, dada la multiplicidad de dialectos, preparar materiales escritos éstos son problemas técnicos, de los cuales ya tenemos la capacidad de proporcionar soluciones. Se resuelven por medio de un instituto de idiomas indígenas que se agrega a la estructura institucional actual del programa indigenista.

Pero sean las que sean, las consideraciones teóricas, lingüísticas o prácticas que contribuyen a la política del lenguaje, su implementación es esencialmente un asunto político. En países socialistas, el predominio de fines políticos siempre ha estado explícito. El cinismo patente de Stalin respecto a las lenguas minoritarias se funda en conveniencia política. Las declaraciones de expertos chinos sobre la estandarización lingüística muestran claramente la sumersión de criterios lingüísticos en criterios políticos. Un tal experto aseveró:

*"Hay algunos lingüistas occidentales que piensan que hay varios idiomas chinos, porque las diferencias entre los dialectos chinos son bastante grandes, hasta el punto de que las personas que emplean estos dialectos no se pueden entender. Esta sugerencia equivocada es, desde el punto de vista político, muy peligrosa. Quien dice que hay varios idiomas, dice en principio, que hay varias naciones."*⁴⁴

Pero dado este principio, sin embargo es posible hacer concesiones a los idiomas —ya llamados "dialectos"— diversos y mutuamente ininteligibles. Chou-en-lai ha dicho:

"Popularizar el habla común tiene como fin eliminar la barrera de los dialectos, no prohibir ni abolir los dialectos. . . Los dialectos existirán por mucho tiempo. No se prohíben por orden administrativa, ni se destruyen por medios artificiales." (1959)⁴⁵

Aquí en Chiapas, ni siquiera el dogma político puede arrasar las diferencias entre los idiomas indígenas y la lengua nacional. Pero introducir el español —algo que es análogo al "popularizar el habla común"— no es

incompatible para mantener y aun promover idiomas locales, tanto como medio de educación, como recurso para la movilización política, social, y económica de los indígenas. Es posible, al crear un Tzotzil estándar, dar énfasis, no a las divisiones municipales, sino a una afiliación que abrace a todos los tzotziles.

El alfabetismo y la educación en idiomas indígenas son deseables, digo yo, sea cual fuera la política de la castellanización. Hay mucha evidencia, derivada de experiencias en México y en otros países, de que se logra el alfabetismo en español más eficientemente por el método bilingüe. Pero más que ésto, hay razones para anticipar que las condiciones que contribuyen a la inferioridad social del Tzotzil también hacen inefectivos los programas para enseñar español a los tzotziles. En un experimento reciente en Montreal unos niños monolingües en inglés asistieron a una escuela francesa durante los primeros años de enseñanza. Los niños tuvieron un gran éxito tanto en lenguaje como en matemáticas, por ejemplo, y lograron transferir lo que habían aprendido del francés al inglés sin problema. El sociolingüista Einar Haugen comenta así:

*"Tenemos que emplear conceptos como dominante y no-dominante. Pero éstos son términos de los cuales no queremos hablar porque últimamente son políticos. . . Los niños son sensibles a las presiones de la sociedad gracias a sus padres y a sus compañeros. . . Yo me estoy preguntando si los resultados de Lambert en Montreal no se explican por el hecho de que él enseñó a a los miembros de un grupo dominante un lenguaje no-dominante. . . Pero en Texas o Nuevo México nosotros enseñamos un lenguaje dominante a un grupo no-dominante. Esto altera la situación educativa totalmente."*⁴⁶

Además, hay que considerar la observación de Stavenhagen de que: *"el aprendizaje del español. . . no produce. . . ipso facto la metamorfosis del indio en ladino"*⁴⁷

Ni siquiera un indígena que ha aprendido el español deja de ser indígena si permanece en contacto con su comunidad; si continúa como agricultor o jornalero ocasional, si siempre sufre discriminación y si habla español con un acento que le estigmatiza como indio, no menos que el dialecto indígena. Tampoco es obvio (por lo menos a los ladinos) que la metamorfosis del indio en ladino sea deseable. Una señora a quien yo compro leche de vez en cuando me explicó recientemente, los precios altos en el mercado. "Los indios", dijo: "ya no quieren trabajar en el

campo, ya no son humildes. "Ahora, dijo ella: "todos los inditos quieren ser maestros."

Espero que sea claro que se recomienda una política de promoción y desarrollo de los idiomas indígenas, no como una etapa para la castellani- zación, sino como el principio de un bilingüismo estable.

Promover idiomas indígenas es un paso tentativo en dirección hacia el nacionalismo indígena, que representa por su parte la primera etapa de un proceso a la descolonización de los pueblos indígenas. Estoy de acuerdo con Stavenhagven que:

"La integración nacional puede alcanzarse, no suprimiendo al indio, sino solamente suprimiendolo como ser colonizado."⁴⁸

De modo semejante se puede decir que una política aceptable del lenguaje puede alcanzarse, no suprimiendo los idiomas indígenas sino, solamente suprimiendolos como dialectos dominados y subdesarrollados.

NOTAS

1. Edición Mexicana, Shirley Brice Heath, *La Política del Lenguaje en México*, Instituto Nacional Indigenista No. 13, México 1972.
2. Heath, op. cit., p. 33
3. Ibid.
4. Ibid.
5. Ibid., p. 38
6. Ibid., p. 62
7. Ibid., p. 67
8. citado por Heath, p. 128
9. Gregorio Torres Quintero, "La Instrucción rudimentaria en la República Mexicana" (México, 1913), pp. 3-4, citado por Heath, p. 128
10. Jose Vasconcelos, en José Vasconcelos y Manuel Gamio, *Aspects Of Mexican Civilization* (Chicago, 1926), p. 97, citado por Heath, p. 135
11. Heath, p. 136
12. Ibid, p. 140
13. Moisés Saenz, citado por Heath, p. 140

14. Luis Cabrera, "The Key to the Mexican Chaos", *Renasant México*, recop. Hubert Herring y Herbert Weinstock, (Nueva York, 1935), p. 19, citado por Heath, p. 143
15. Heath, p. 161
16. Ibid, pp. 161-162
17. Ibid.
18. Vicente Lombardo Toledano, *El Problema de la Educación en México; puntos de vista y proposiciones del Comité de Educación de la Confederación Regional Obrera Mexicana*. (México, 1942), p. 9, citado por Heath, p. 164
19. E. Glyn Lewis, *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and itsimple- mentation* (The Hague: 1972), p. 60
20. Heath, p. 166
21. Ibid., p. 167
22. Ibid., p. 172
23. Ibid., p. 175
24. Ibid., p. 176
25. Ibid., p. 206
26. Ibid., p. 212
27. Ibid., p. 216
28. Ibid., p. 219
29. William Freeman, "The Lawyers of Zinacantan," Harvard College Honors Thesis, Harvard Chiapas Project, 1974
30. Heath, p. 281
31. Everett C. Hughes, "The linguistic division of labor in industrial and urban societies", reprinted in Joshua A. Fishman (ed.) *Advances in the Sociology of language*, Vol. II, (The Hague, 1972), p. 309
32. cf. Mcquowan, 1970
33. Charles Ferguson "Language Problems Ofa Variation and Repertoire", *Daedalus*, Summer 1973, p. 41-42
34. Heath, p. 281-282
35. Rodolfo Stavenhagen, *Las Clases Sociales en las Sociedades Agrarias (México, 1969)*, p. 228.

36. Heath, p. 176
37. Stavengagen, p. 225
38. Hughes, p. 302. En inglés: "Hagling requires a richer language".
39. Cf. Victoria Bricker y George Collier, "Nicknames and social Structure in Zinacantan", *American Anthropologist*, 1968
40. Stavenhagen, p. 235
41. Weber, *Diagnostico y praxis de la educación*, (Tuxtla Gutiérrez, Chis. 1974), p. 13
42. *Ibid.*, p. 31
43. *Ibid.*, p. 17
44. A. Graur "Kuan-yu tan-i-te min-tzu yu-yen" (Peking, 1955) citado por John De Francis, "Language and Script Reform", en Fishman (ed.), *op. cit.*, p. 462
45. Chou-en-lai, "Currente tasks of reforming the written language", (1959), citado por DeFrancis, p. 454
46. Einar Haugen, *Twenty-first Annual Round Table: Bilingualism and Languge Contact*, ed. J.E. Alatis (Washington D.C., 1970), p. 310
47. Stavenhagen, p. 238
48. *Ibid.*, p. 259

SUMMARY

The author explores the cyclical development of language policy in Mexico, along with its theoretical basis. Haviland suggests that the only adequate educational program for the Tzotzil area, would be a monolingual program based upon the Tzotzil language. He recommends a policy of devolpment and promotion of indian languages, not as a stage toward the complete use of Spanish, but rather as the begining of a stable bilingualism. The promotion of indian languages is a direct step towards indian nationalism, which is an importante moment in the process of decolonization of these opressed societies.