



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

EL DESPLAZAMIENTO DE LA LENGUA
GUATUSA EN CONTACTO CON EL ESPAÑOL:
IDENTIDAD ÉTNICA, IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS
Y PERSPECTIVAS DE CONSERVACIÓN

TESIS DOCTORAL DE
CARLOS ALBERTO SÁNCHEZ AVENDAÑO

DIRECTORES
DRA. AZUCENA PALACIOS ALCÁINE
DR. THÉOPHILE AMBADIANG

2011

DEDICATORIA

A los participantes, *naaírrecú maráma*, y, en general,
al pueblo malecu, por enseñarme tanto

A Raquel y a doña Ángela, por ser mi familia en Guatuso

A mi familia *chiúti*: Mami, Papi, Vivi, Vane, Alex, Adrián, Sofi y Ale

A mis amigos de siempre y por siempre: Patri, Rod, Vivian,
Luis, Claudine y Shirley

A Tabá, por tantas horas de escritorio juntos

A Ana Codesido, a miña galega, por llevarme a tu tierra
a conocer el fascinante mundo del bilingüismo social

A doña Gregoria, *in memoriam*,
porque sus recuerdos pervivan en los testimonios
de lamento por la pérdida del *malécu lhaíca*
que recogemos en esta tesis

AGRADECIMIENTOS

El arduo proceso de elaboración de una tesis doctoral solo lo pueden comprender quienes han pasado por él y quienes han acompañado a los doctorandos. A mucha gente se le roba tiempo y atención. Muchos nos tienen que aguantar quejas, dudas “existenciales” y desveladas. Pocos en realidad llegan a recibir una mínima retribución. Personalmente, a quienes les ha tocado acompañarme quisiera poder agradecerles como se lo merecen. Por el momento, justo es reconocer al menos su ayuda.

En primer lugar, quiero agradecerle al pueblo malecu por haberme honrado con su amistad y haberme permitido entrar en su mundo y conocer sus preocupaciones. En este documento queda plasmada parte de su visión y de su historia. Quizás podamos aprender algo de ellas.

En segundo lugar y muy especialmente, mi mayor gratitud va dirigida a algunas personas de las tres comunidades malecus, por su disposición a ayudarme y, sobre todo, por recibirme como a un miembro más de sus familias:

A las familias de doña Ángela, doña Albina, doña Sonia y Ataf, quienes me acogieron como a un amigo y en cuyas casas siempre me sentí bienvenido.

A Raquel Mejía, sin cuya diligente colaboración este trabajo posiblemente no habría podido llevarse a cabo. Raquel es una de las personas más emprendedoras, sinceras y desinteresadas que he llegado a conocer en la vida. Por la confianza que depositó en mí, por las risas y las anécdotas, y por recibirme a mí y a mi familia con los brazos abiertos, me siento honrado de poder llamarme su amigo.

Al señor Nelson Mejía, quien siempre estuvo dispuesto a ayudarnos con alguna traducción, a discutir algún dato y, de paso, a “vacilar”.

A doña Ángela, más que una amiga, “nachíya óra inhá” (‘como mi abuelita’). Siempre atesoraré en mi memoria nuestras placenteras conversaciones en la cocina de su casa, riéndonos y “chismeando”.

A don Eustaquio Castro, definitivamente un sabio de su cultura, como dice don Adolfo.

Además de las personas mencionadas, son muchas las que me han acompañado de alguna manera:

Deseo agradecerle a otra figura clave en esta investigación: el Dr. Adolfo Constenla Umaña, a quien considero mi maestro de lingüística y con quien tengo una deuda por sus consejos y sus enseñanzas. Considero también mi deber expresarle un agradecimiento “colectivo” por haber dedicado su vida a documentar y describir las lenguas, artes verbales y culturas tradicionales de los pueblos indocostarricenses.

Precisamente en uno de los momentos de mayor incertidumbre en mi vida, tuve la dicha de ser “adoptado” por mi directora de tesis, la Dra. Azucena Palacios Alcaine, quien creyó en mí y en este proyecto desde el principio, me alentó con sus comentarios entusiastas, me ayudó a plantearme objetivos claros y fue mucho más allá de sus “obligaciones” como directora para aconsejarme, responder mis dudas y motivarme a seguir adelante. Ciertamente, esta tesis fue posible gracias a la apertura mental y el profesionalismo de la Dra. Palacios. Por lo demás, no quiero dejar pasar la oportunidad de agradecerle su respeto por la diversidad lingüística, la cual incluso disfruta y defiende. Pocas veces llega uno a conocer a una persona con un discurso y una práctica profesional tan coherentes. Como diríamos en Costa Rica: “¡Qué dicha que hay gente como vos!”

Las meticulosas revisiones y observaciones siempre atinentes de mi codirector de tesis, el Dr. Théophile Ambadiang, me ayudaron a mirar con lupa los detalles que había pasado por alto en el análisis y la redacción de este trabajo. Si en algo mejoró la redacción, se lo debo en gran medida a él. Los fallos restantes son mi responsabilidad, claro está.

Durante el trabajo de campo, a veces conté con la grata compañía de Jonatán Pérez Rocha, amigo de años y conversador infatigable. Jonatán sacrificó varios fines de semana para ayudarme, tan solo porque era una oportunidad de “andar por ahí” y vivir nuevas experiencias.

La M.L. Patricia Guillén Solano, “naturrúcu” (como me gusta llamarla), sacrificó su tiempo y, sobre todo, su vista para llevar a cabo la revisión de estilo final de la tesis. De no ser por ella, este trabajo estaría plagado de erratas y sinsentidos. Como siempre, a Patri solo le puedo ofrecer mi cariño. No es mucho, pero es incondicional.

Durante los días previos a la finalización de la tesis, Luis Jiménez Pérez-Tomé se encargó de que la casa no se cayera a pedazos, dado que prácticamente llegué a fusionarme con la computadora y el escritorio, y apenas si llegué a emitir algún monosílabo durante mes y medio. Tabá, Patri, Nelson y yo te lo agradecemos de todo corazón.

Nelson Pérez Rojas se encargó de solventar mi “inutilidad informática”. Gracias a él la tesis tiene un índice “decente”. De verdad que sos un amigo.

Aunque sea en forma de listado, deseo dejar constancia de los nombres de otras personas que, en diferentes momentos y con diversas manifestaciones de generosidad, me ayudaron a realizar el doctorado y a escribir esta tesis:

Alberto Ramírez, Yamilet Garbanzo, Viviana Sánchez Avendaño, Jorge Murillo Medrano, Dorde Cuardic García, Rosa Avendaño Campos, doña Mari, David Pérez Retana, Aymeric Naudin, Roberto Rodríguez, Aléxander Sánchez, Carlos Villalobos, Pablo Soto, David Romero, Miguel Ángel Quesada Pacheco, Carla Jara Murillo, Mario Portilla Chaves, Jeanina Umaña Aguiar, Ana Iglesias Álvarez, Ana Codesido García, Alexandre Freire Lousada, Elena Garayzábal, Tobías Häusermann, Regina Silbernagl, la familia Jiménez Pérez-Tomé, María Benavides, José María García-Miguel Gallego, Kattia Sancho, Guillermo Barzuna, Massimiliano, Damián, Bernhard Zaugg, Alois, Alí García, Armel Brizuela, Lucía Zúñiga Solano, Vivian Madrigal, Laura Agüero.

Finalmente, la realización de mis estudios doctorales en España fue posible gracias al apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y a la Universidad de Costa Rica.

**“Ninhá
maralafarinhá
toí nalhai”**

**“Pá chí malécu
lhaíca laính”**

“Aquí está la cola de la iguana”

N: (...) vea lo que pasó / en el colegio / con el hijo mayor que tuve / eh / ese tiempo / no había mucho / qué sé yo / este / como hoy en día / verdura / carne de res y todo / sí había / pero no lo podemos comprar porque no tenemos dinero cómo comprarlo / para consumirlo / este / la comida de nosotros es / la tortuga / la iguana / el pescado / eh / ese tiempo antes / qué sé yo / yo creo que como veinte años atrás ya / (...) / entonces ¿qué pasa? / que yo mandé a mi hijo al colegio / mandé a mi hijo al colegio / y luego él y me dice “mamá / es que / viera cómo me dicen / en el colegio” / “¿ajá? ¿qué te dicen?” / “bebe-chicha / come-tortuga / etcétera etcétera” / me dice / todo me dijo por qué es / entonces le dije “¿qué le dices- qué le dijiste a esta gente?” / “no / es que yo le dije a mis compañeros / no importa / soy indio / soy el cien por ciento indio” / entonces yo le digo “sí / está muy bien” / pero en una ocasión / realmente / como le vuelvo a decir / no tenemos ¿verdad? / cómo consumir carne de res / carne de chanco o pollo / y mi esposo cazaba muchas cosas en del / del monte ¿verdad? / como el tepezcuinte / cusuco / y otras cosas más como iguana / y ese tiempo él ma- mataba un montón de iguanas y / diay / yo lo cocinaba y y viera que / me dio gusto ¿verdad? de arreglarle a él / en ese tiempo ya se veía este / consumí y: / qué sé yo este / (...) / salsa / y yo le arreglé bien / le dije “tome / hijo / aquí te re- te arreglé / la iguana / pa que lo lleve” / le dije “si te vuelven decir «come-chicha / come-tortuga» / dígame



«ese es mi problema / ese es mi sangre / y no tengo por qué avergonzarme»

/ no se enoje / no le diga / no le maldice esa gente / por favor / hágase humilde” / y el / el muchacho se fue ¿verdad? / y yo le metí ¿verdad? (...) / nosotros no desperdiciamos nada de iguana / y no me avergüenzo de decirlo ¿verdad? / nosotros con: el cuerito / lo comemos / ¿verdad? / (...) / entonces / este / entonces vine yo y le di // vine yo y le metí a mi hijo una cola de / de iguana / bien cocinado y bien gordito / de este tamaño / se lo metí / con todo y el cuerito / porque él también le gusta comer así / lo demás se lo arreglé / le quité el cuero y todo porque / para que los chiquillos no se lo vieran ¿verdad? / entonces ya él se fue / entonces el muchacho se fue y me dice “mamá” / ahí vino ya en la tarde / “mamá” me dice / “ya vine” / pero yo veía que venía como bailando ¿verdad? / como con hambre

/ “qué raro / ¿qué le pasó a mi hijo?” / “mamá” me dice / “me robaron toda la comida” / “diay ¿pero quién?” / “diay mis compañeros” / “¿y qué? / ¿qué pasó?” / “es que me empezaron decir «come-chicha y come-tortuga» y en eso yo me enojé y me fui corriendo / y les dije muchas cosas ellos / malas palabras” me dice / “entonces diay / yo dejé en un ratito mi comida y me lo robaron” / me dice “me dejaron solo la cola de la iguana” / y no lo vieron porque estaba envuelto en / una camisa / me dice este “entonces me lo robaron”

I: ¿pero se lo robaron y se lo comieron?

N: sí / se lo comieron {risas} / me dice “entonces yo le dije vea / sinvergüenza / ustedes compañeros / ustedes me critican que soy come-tortuga / come-iguana / que bebe-chicha / y yo no sé qué y etcétera más me dijeron / pero lo que ustedes no sabe / no supieron / de lo que comieron” / “¿y qué es lo que comimos? / diay sí claro / nosotros lo que comimos es un este / arroz con pollo” / “no señor / que mi mamá me aliñó es / arroz / con / este / (...) / iguana” / “mentiroso” dice que el otro se / otro escupía / otro decía otras cosas / “no / que eso no es iguana porque sabe a pollo” / “bueno / aquí está la evidencia / véalo / aquí está la cola de la iguana / ~~pp~~ que no diga que es mentira” {risas} / “pues dígame su mamita / que le eche más / que le traiga este / que le aliñe mañana / al día siguiente / para nosotros comer”.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Planteamiento general del problema de la muerte de lenguas.....	2
2. Justificación y contextualización del presente estudio.....	5
2.1. Justificación.....	5
2.2. Contextualización de la comunidad estudiada.....	9
2.2.1. Los grupos indígenas de Costa Rica en la actualidad.....	10
2.2.2. El pueblo malecu o guatuso.....	12
3. Objetivos de la presente investigación.....	15
3.1. Objetivo general.....	15
3.2. Objetivos específicos.....	15
4. Hipótesis.....	15
5. Estado de la cuestión.....	16
5.1. La lengua malecu.....	16
5.2. El estudio del desplazamiento de la lengua malecu.....	18
6. Breve aclaración terminológica.....	20
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	22
0. Introducción.....	23
1. El estudio del desplazamiento y la muerte de las lenguas.....	23
1.1. El escenario regional y global del desplazamiento y muerte de lenguas.....	24
1.2. Los conceptos de desplazamiento, sustitución, muerte y mantenimiento de lenguas.....	27
1.3. Condiciones generales, factores concurrentes, síntomas y causas del mantenimiento o el desplazamiento de las lenguas.....	34
2. La ideología.....	42

2.1. Las ideologías lingüísticas	42
2.2. Ideología, representaciones sociales y discurso	47
2.2.1. La noción de discurso	59
3. Lengua, identidad y etnicidad.....	60
3.1. Las perspectivas esencialistas y constructivistas acerca de la identidad	60
3.2. La identidad social	65
3.3. Etnicidad, identidad étnica y lenguaje	67
4. Conclusión.....	69
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	71
0. Introducción	72
1. La revisión documental	73
2. Trabajo de campo 1: Grupos de discusión y entrevistas.....	74
2.1. Los grupos de discusión.....	74
2.2. Las entrevistas individuales	92
2.3. Tratamiento del corpus obtenido en los grupos de discusión y las entrevistas y análisis de los datos	95
2.3.1. Reconocimiento, codificación y análisis de los temas.....	96
2.3.2. Estrategias de análisis cualitativo del discurso	98
2.3.2.1. Análisis del posicionamiento de los participantes y de la construcción del “Otro”	99
2.3.2.2. Análisis de los relatos de experiencias personales.....	99
2.3.2.3. Análisis de las citas directas y los relatos conversacionales.....	101
2.3.2.4. Análisis de la argumentación	102
2.3.2.5. Análisis de recursos lingüísticos particulares	105
2.3.2.6. El significado implícito	106
2.3.2.7. Análisis de las figuras retóricas y otras estrategias discursivas.....	106
3. Trabajo de campo 2: La observación directa y la observación participativa	107

4. La presentación del análisis	112
5. Conclusión	113
CAPÍTULO 3: LA CULTURA TRADICIONAL MALECU Y LA HISTORIA DEL CONTACTO CON LOS HISPANOS.....	
0. Introducción	116
1. La cultura malecu tradicional y su transformación.....	117
2. Historia del contacto del pueblo malecu con el grupo de cultura hispánica y cambios producidos en la cultura tradicional.....	130
2.1. Demografía histórica	131
2.2. El contacto entre los malecus y el grupo de cultura hispánica	133
2.2.1. Primeros contactos	136
2.2.2. El genocidio sufrido por los malecus a finales del siglo XIX.....	142
2.2.3. La pérdida definitiva del territorio histórico de los malecus y la aparición de los cambios más drásticos en la cultura tradicional.....	148
3. Conclusión	162
CAPÍTULO 4: EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DE LOS MALECUS	
0. Introducción	165
1. El repertorio lingüístico de los malecus	167
1.1. La lengua malecu.....	171
1.1.1. La variación del <i>malécu lhaíca</i>	183
1.1.1.1. Variación fonológica	185
1.1.1.2. Variación discursiva	196
1.2. El español y el bilingüismo malecu-español.....	198
1.2.1. La entrada del español en el repertorio lingüístico de los malecus y la extensión del bilingüismo social	202
2.1. Dominios funcionales del <i>malécu lhaíca</i>	204
2.1.1. Dominios funcionales tanto del pasado como del presente	205

2.1.2. Dominios funcionales del pasado con poca vigencia en el presente	210
2.1.3. Dominios funcionales “novedosos”	212
2.2. Alternancia y mezcla de códigos.....	213
3. El malecu y el español en competencia o en convivencia en la actualidad	220
3.1. Reconocimiento de diferencias de corpus y de expresión.....	225
3.2. Razones para conservar o aprender el malecu.....	229
3.3. Razones para aprender español	237
4. El inglés: un nuevo elemento deseado en el repertorio	238
 CAPÍTULO 5: EL PROCESO DE DESPLAZAMIENTO DEL MALÉCU LHAÍCA Y LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA POR GRUPOS.....	
0. Introducción	243
1. Situación sociolingüística del pueblo malecu: del pasado reciente a la actualidad	244
1.1. Información cuantitativa acerca del proceso de desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i>	245
1.1.1. Información cuantitativa acerca del proceso de desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i>	248
1.1.2. Uso del malecu y del español en la actualidad	282
1.1.3. Vínculo afectivo con el <i>malécu lhaíca</i>	284
1.2. Situación sociolingüística entre adultos jóvenes y adultos	284
1.2.1. Competencia y adquisición del malecu y el español	285
2. Signos del desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i> en el presente.....	252
2.1. La “anormalidad” de que existan niños que hablen malecu	253
2.2. La enseñanza explícita del malecu con un método de traducción desde el español	257
2.3. Concepciones sobre lo que implica hablar <i>malécu lhaíca</i>	258
3. El desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i> en el nivel individual	266
4. El desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i> en el nivel social: Perfiles sociolingüísticos generacionales	277
4.1. Situación sociolingüística entre adultos mayores y ancianos	278
4.1.1. Competencia y adquisición del malecu y el español	279
4.1.2. Uso del malecu y del español en la actualidad	282
4.1.3. Vínculo afectivo con el <i>malécu lhaíca</i>	284
4.2. Situación sociolingüística entre adultos jóvenes y adultos	284
4.2.1. Competencia y adquisición del malecu y el español	285

4.2.2. Uso del malecu y del español en la actualidad	288
4.2.3. Vínculo afectivo con el malecu y actitudes hacia este idioma	288
4.3. Situación sociolingüística entre niños y jóvenes.....	290
4.3.1. Competencia y adquisición del malecu y el español.....	291
4.3.2. Uso del malecu y del español en la actualidad	296
4.3.3. Actitudes hacia el malecu	297
5. El desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i> en el nivel social: Diferencias entre los palenques.....	298
5.1. Margarita y El Sol.....	299
5.1.1. Margarita desde la perspectiva de la propia comunidad.....	299
5.1.2. El Sol desde la perspectiva de la propia comunidad	302
5.1.3. Margarita y El Sol desde la perspectiva de Tonjibe.....	304
5.2. Tonjibe.....	307
5.2.1. Tonjibe desde la perspectiva de la propia comunidad.....	307
5.2.2. Tonjibe desde la perspectiva de Margarita y El Sol.....	311
6. Conclusiones.....	314
CAPÍTULO 6: LAS CAUSAS DEL DESPLAZAMIENTO DEL MALÉCU LHAÍCA	316
0. Introducción	317
1. Cadenas de causalidad en el desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i>	318
1.1. Factores no actitudinales.....	320
1.1.1. La llegada de los <i>chiúti</i> como causa primigenia	321
1.1.2. Las uniones interétnicas y el mestizaje como causas primigenias	324
1.1.3. La discriminación como causa primigenia	331
1.1.4. La labor de la escuela como causa primigenia	348
1.1.5. La adopción del idioma español como causa primigenia	355
1.1.6. El cese de la transmisión del <i>malécu lhaíca</i> como causa primigenia	360
1.1.7. La muerte de los ancianos como causa primigenia	362
1.1.8. Factores relativos al cambio del hábitat y del sistema de vida tradicional	363
1.2. Factores actitudinales.....	365

1.2.1. El desinterés por aprender y hablar la lengua vernácula como causa primigenia ...	365
1.2.2. La vergüenza como causa primigenia	369
2. La responsabilidad de la pérdida del <i>malécu lhaíca</i>	377
2.1. La visión de los hijos	378
2.2. La visión de los padres	383
2.3. La visión de los abuelos	385
2.4. La confrontación intergeneracional.....	386
3. Conclusiones.....	388
CAPÍTULO 7: EL MALÉCU LHAÍCA, LA CULTURA TRADICIONAL Y LA IDEOLOGÍA DE LA PUREZA Y LA AUTENTICIDAD	
0. Introducción	396
1. Conexiones entre el desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i> y la pérdida de otros componentes de la cultura tradicional	396
1.1. Conexiones con el arte verbal	403
1.2. Conexiones con los hábitos alimenticios	412
1.2.1. Los apelativos-insultos del tipo “come-iguana”	420
1.3. Conexiones con otros componentes de la cultura tradicional.....	423
2. La ideología de la pureza y la autenticidad	428
2.1. Pureza genética	430
2.2. Autenticidad cultural	436
2.3. La ideología de la pureza y su relación con el <i>malécu lhaíca</i>	442
3. Conclusiones.....	455
CAPÍTULO 8: EL MALÉCU LHAÍCA Y LA IDENTIDAD MALECU	
0. Introducción	460
1. La conciencia etnolingüística positiva y las actitudes hacia la malequidad	461
1.1. La conciencia etnolingüística positiva.....	462

1.2. Actitudes hacia el hecho de ser malecu y estrategias de resistencia hacia la discriminación	468
2. La construcción de la identidad étnica malecu y su relación con el <i>malécu lhaíca</i>	477
2.1. Los atributos conformadores de la malequidad	485
2.3. “Ser” malecu, “sentirse” malecu e identificarse como malecu.....	504
2.4. El papel del <i>malécu lhaíca</i> en la configuración de la identidad malecu y en la identificación (“ser frente al Otro”) de los malecus	507
3. Conclusiones.....	524
CONCLUSIONES.....	528
0. Introducción	529
1. Conclusiones generales relativas al análisis.....	529
1.1. Conclusiones generales sobre el proceso de declinación	530
1.2. Conclusiones sobre las representaciones sociales.....	533
2. Conclusiones relativas a la metodología y a la teorización sobre la muerte de lenguas.....	543
3. Conclusiones sobre los recursos lingüísticos empleados en la expresión discursiva de las representaciones sociales	556
4. Breve reflexión sobre las perspectivas de conservación del <i>malécu lhaíca</i>	558
5. Limitaciones y recomendaciones.....	560
6. “La cola de la iguana”	562
BIBLIOGRAFÍA.....	564
ANEXOS.....	591
Anexo 1: Agendas de las sesiones de discusión y las entrevistas	592
1- AGENDA DE LAS SESIONES DE LOS GRUPOS DE JÓVENES	592
2. AGENDA DE LAS SESIONES DE LOS GRUPOS DE ADULTOS	594
3. AGENDA DE LAS ENTREVISTAS A LOS ADULTOS MAYORES	596

Anexo 2: Ficha para la recolección de datos por observación directa	598
Anexo 3: Convenciones de transcripción	599
Anexo 4: Ortografía práctica del <i>malécu lhaíca</i>	601
Anexo 5: Tipologías de bilingüismo	602
Anexo 6: Factores concurrentes que inciden en el desplazamiento de las lenguas	605
Anexo 7: Transcripciones de los grupos de discusión y las entrevistas	610

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proceso de desplazamiento del malécu lhaíca.....	252
Gráfico 2: Continuum de la adquisición y desarrollo de la competencia en <i>malécu lhaíca</i>	277
Gráfico 3: Cambio de actitud hacia el <i>malécu lhaíca</i> determinado por la edad y la construcción de la identidad individual.....	344
Gráfico 4: Proceso individual de sustitución lingüística que representa el fenómeno en un nivel grupal.....	353
Gráfico 5: Relación de la vergüenza con el desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i>	377
Gráfico 6: Causas del desplazamiento del <i>malécu lhaíca</i>	390
Gráfico 7: Representación dicotómica del pasado y el presente.....	400
Gráfico 8: Metaforización discursiva del <i>malécu lhaíca</i> en términos de la dieta malecu tradicional.....	418
Gráfico 9: Relaciones conceptuales de categorización y metonimia en la construcción de los apelativos-insultos del tipo “come-pescado”.....	423
Gráfico 10: Redes de conexión metonímica y metafórica entre el <i>malécu lhaíca</i> y los demás componentes de la cultura tradicional malecu.....	427
Gráfico 11: Disyuntiva en la que se ubican los mestizos.....	434
Gráfico 12: La obsolescencia léxica del malecu y su relación con el cambio generacional.....	446
Gráfico 13: Concepción sobre el devenir de la “malequidad” y el <i>malécu lhaíca</i>	455
Gráfico 14: Relaciones de “mi/nuestro idioma” frente a “otro idioma”.....	465
Gráfico 15: Continuidad y “disolución” de la identidad malecu en relación con la sustancia cultural.....	483
Gráfico 16: Cambio del centro deíctico con respecto al cual se produce la adscripción identitaria.....	496
Gráfico 17: Categorías étnicas de oposición inclusiva según el discurso de los participantes.....	498

Gráfico 18: Categorías de adscripción identitaria en relación con los posibles Otros...	526
Gráfico 19: Representaciones sociales de la diferencia generacional.....	538
Gráfico 20: Representaciones sociales de las diferencias entre los palenques.....	539
Gráfico 21: Representaciones sociales relativas a la frontera étnica entre malecus y <i>chiúti</i>	541

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Códigos y caracterización de cada grupo de discusión.....	92
Cuadro 2: Códigos y caracterización de cada entrevistado.....	95
Cuadro 3: Tiempo requerido para trasladarse de San Rafael a los palenques en 1973...	155
Cuadro 4: Hispanismos en la conversación en malecu.....	214
Cuadro 5: Gradación de la legitimidad malecu en términos de la alimentación.....	439
Cuadro 6: Las palabras del “malecu originario” en oposición a las del malecu actual...	445
Cuadro 7: Preguntas cruciales con respecto a la identidad malecu.....	525

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Ubicación geográfica de las lenguas indígenas de Costa Rica.....	12
Mapa 2: La reserva Guatuso y la ubicación de los tres palenques dentro de esta.....	14
Mapa 3: Territorio histórico malecu.....	121
Mapa 4: Ubicación del territorio malecu actual en la cuenca del río Frío.....	122

INTRODUCCIÓN



(Entrada a los palenques)

1. Planteamiento general del problema de la muerte de lenguas

En la actualidad, se reconoce unánimemente el hecho de que las lenguas de los grupos minoritarios están desapareciendo a un ritmo mucho más acelerado que en los siglos pasados (Nettle y Suzanne 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005) y en particular en las zonas socioeconómicamente más vulnerables del mundo (Skutnabb-Kangas 2000, Hagège 2002). De hecho, tal parece que la curva ascendente de mortandad lingüística inició en el siglo XVI (Crystal 2001), tras el desarrollo de las políticas expansionistas y colonizadoras de Europa (Tsunoda 2005) y, ya en el presente, se sostiene que la muerte de lenguas está vinculada a procesos macroeconómicos globales (Nettle y Suzanne 2000).

Los idiomas reemplazantes son los más extendidos en el mundo (inglés, mandarín, ruso, hindi-urdo, español, portugués, árabe, francés, suajili y hausa) (Brenzinger 2007). La mayoría de estos son hablados por los grupos con poder político y económico en las diferentes regiones y, por lo tanto, son promovidos por una política lingüística (tácita o expresa) destinada a eliminar otros idiomas y, en general, la especificidad cultural de otros grupos en desventaja. Estos idiomas dominantes también son vistos como mecanismos para alcanzar una mejor calidad de vida, por las condiciones socioeconómicas especiales que los promocionan en detrimento de las lenguas más locales. Así, la muerte de lenguas no suele ser el resultado de una decisión “libre” tomada por las personas¹. En realidad, las posibilidades de elección son nulas en muchos casos, ya que lo que está de por medio es el problema de la distribución del poder político y de la riqueza económica.

Costa Rica no constituye ninguna excepción a esta tendencia. En los últimos cincuenta años, la pérdida de vitalidad de las lenguas indocostarricenses ha aumentado de forma constante y cada día es más acusada. Una de estas lenguas pasó recientemente a la categoría de idioma muerto (el térraba), otra se encuentra en un pronunciado estado de obsolescencia (el boruca) y otras tres (el bribri, el cabécar y el malecu) se podrían catalogar como lenguas amenazadas (Margery 1990, Quesada 1999-2000, Sánchez 2009).

¹ Esta posición puede encontrarse, por ejemplo, en Ladefoged (1992).

A este respecto, existe consenso entre los especialistas en cuanto a que lo que más preocupa no es solo la desaparición masiva de idiomas, sino también la celeridad con la que se está produciendo el proceso y la enorme cantidad de lenguas amenazadas en el presente. La inquietud aumenta porque la extinción de los idiomas minoritarios se vincula también con la pérdida de la diversidad cultural e incluso algunos autores defienden que, con estos, desaparecen muchos conocimientos ancestrales de inapreciable valor para la humanidad (Harrison 2007, Evans 2010).

La muerte de las lenguas les interesa a los lingüistas por muchos motivos. Por ejemplo, proporciona material de estudio con respecto a los procesos de pérdida de la competencia fonológica, gramatical, léxica, etc., relevante para disciplinas como la psicolingüística. El fenómeno también llama la atención de los sociolingüistas, pues la desaparición de un idioma está vinculada, en la mayoría de los casos, con cambios sociales, demográficos, histórico-políticos y, en general, con el contacto entre grupos etnolingüísticos distintos. En este sentido, además del proceso mismo de muerte, algunos de los temas de los que más se han ocupado los investigadores incluyen los factores que inciden en la elección de los idiomas en sociedades multilingües, el contacto de lenguas, la construcción de la identidad en relación con el lenguaje y las actitudes lingüísticas.

Más allá de estos intereses puramente teórico-descriptivos, y más recientemente, los lingüistas se han abocado al estudio de la muerte de las lenguas con una motivación más “política”, dado que se ha tomado conciencia de que lo que está desapareciendo es, en última instancia, el objeto de estudio de su disciplina. Como lo dejan entrever diversos autores (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005, Junyent 2007), no deja de ser paradójico que la lingüística se desarrollara de forma paralela a la extinción de las lenguas² y que durante mucho tiempo no se le haya prestado la debida atención, pues con la muerte de estas se pierden muchos datos fundamentales para elaborar teorías más precisas y empíricamente ajustadas a la diversidad lingüística del planeta.

² Esta aseveración se refiere en particular al estructuralismo norteamericano. De hecho, el mismo Leonard Bloomfield se enfrentó al problema de la declinación de las lenguas amerindias al trabajar específicamente con los menomini en Wisconsin, aunque a él le preocupaba, sobre todo, la producción “incorrecta” de algunos de sus informantes con respecto a la norma tradicional del idioma vernáculo (Tsunoda 2005).

No obstante, la preocupación también ha trascendido este interés especializado (y, de alguna manera, “egoísta”), de modo que cada vez son más la voces de quienes lamentan que los procesos de mortandad lingüística estén aumentado tan abrumadoramente, pues conciben que ello implica una pérdida irreparable de la diversidad cultural, así como una muestra más de las consecuencias de un modelo de desarrollo económico global que perpetúa la inequidad entre zonas, países y grupos sociales y que está provocando la homogeneización de los valores y sistemas de vida de todos colectivos humanos con el único propósito de aumentar las ganancias de una élite privilegiada (Nettle y Romaine 2000, Hagège 2002). A estos intereses responden disciplinas como la ecolingüística (Zimmermann 2004) y los movimientos de interculturalidad y derechos lingüísticos (May 2001).

Finalmente, a partir de esta toma de conciencia, también se han desarrollado modelos y propuestas centrados en revertir los procesos de muerte e intervenir en las lenguas para dotarlas del estatus y de los recursos necesarios para satisfacer las nuevas necesidades comunicativas de sus usuarios y, de este modo, paliar su proceso de declinación. A este respecto, dentro del término amplio de planificación lingüística se incluyen medidas de intervención específicas, como el diseño de ortografías prácticas, la creación de terminología, la estandarización, la normalización y la revitalización (Fishman 1989, 1991; Cooper 1997).

En lo relativo propiamente al estudio de las lenguas en peligro, básicamente son dos los acercamientos: la documentación de los idiomas (o lingüística documental) y la investigación de su proceso de desplazamiento y muerte (Tsunoda 2005, Harrison *et al* 2008b). El primero de ellos tiene como objetivo documentar las lenguas en peligro de extinción en su forma más tradicional (su configuración estructural tal y como se presenta en los hablantes más competentes) o al menos recoger la mayor cantidad posible de datos de lo que queda de un idioma ya obsolecente.

Por su parte, la investigación sobre el desplazamiento y muerte de lenguas se interesa más bien por estudiar el fenómeno de la extinción de los idiomas como tal: sus causas o factores sociales, económicos, educativos, políticos e históricos desencadenantes; el proceso de desplazamiento de un idioma en contacto con otra lengua de mayor prestigio

social o hablada por un grupo con mayor poder político o económico; los signos que evidencian el deterioro estructural y funcional de las lenguas en declinación.

La meta de este segundo enfoque consiste, en principio, en describir meticulosamente procesos particulares de desplazamiento de lenguas y acumular datos que permitan elaborar una teoría comprensiva acerca de la sustitución lingüística, aunque más recientemente también destaca el interés por diagnosticar el inicio del desplazamiento e intervenir oportunamente con el fin de detenerlo o, por lo menos, atenuar sus consecuencias, lo que Crystal (2001) denomina “lingüística preventiva”.

Esta segunda aproximación, interesada por dar cuenta del proceso del desplazamiento en sí y de los factores que intervienen, es la que adoptaremos como punto de partida para el presente trabajo sobre la declinación del idioma malecu o guatuso.

2. Justificación y contextualización del presente estudio

2.1. Justificación

La caracterización de la situación sociolingüística actual del país en lo relativo al estado de conservación de los idiomas amerindios y su proceso de desplazamiento se halla esbozada en Margery (1990), Quesada (2008) y Sánchez (2009). En todos ellos se concluye que las lenguas indocostarricenses están amenazadas, pues su transmisión intergeneracional ha cesado por completo o ha disminuido en muchos casos, sus esferas de uso continúan reduciéndose y las nuevas generaciones muestran cada vez menor dominio de los idiomas vernáculos.

No obstante la importancia de estas caracterizaciones panorámicas, faltan estudios específicos de la situación sociolingüística de cada comunidad, que nos brinden una visión completa de los siguientes aspectos: el estado de conservación de cada lengua amerindia por grupos generacionales y localidades, el proceso de declinación y los factores que han incidido en él, la perspectiva de los miembros de las distintas etnias con respecto a lo que implica el desplazamiento de sus idiomas autóctonos para la definición y continuidad histórica de sus pueblos, las actitudes e ideologías lingüísticas con respecto al monolingüismo en español o en la lengua vernácula y el bilingüismo español-lengua vernácula, la valoración de la inclusión de los idiomas ancestrales en el currículo escolar,

los prejuicios y actitudes hacia los distintos grupos indígenas y sus idiomas autóctonos por parte del grupo de cultura hispánica que los rodea o convive con ellos, etc.

Así las cosas, la presente investigación se concibe como un intento por ahondar en la situación sociolingüística del idioma malecu (o guatuso), una de las lenguas indocostarricenses con menos hablantes y cuya pérdida de vitalidad ha aumentado a un ritmo sumamente acelerado en las últimas décadas (Constenla 1988). La decisión de estudiar el proceso de desplazamiento de este idioma se debe a dos motivos. En primer lugar, destacaba el hecho de que, en el contexto costarricense, el malecu se encuentra a medio camino entre las lenguas más obsoletas (el térraba y el boruca) y las que conservan una mayor vitalidad (el bribri, el cabécar y el ngöbe). Esto posibilitaba abordar el estudio de la declinación de un idioma que todavía forma parte de la cotidianeidad de la etnia, pero cuyo reemplazo es cada día más evidente. Como veremos a lo largo del análisis, esta condición de lengua que “se desvanece” explica gran parte de las representaciones sociales que afloran en el discurso de los malecus con respecto a temas como la identidad, la continuidad etno-cultural y la pérdida de la especificidad histórica.

En segundo lugar, incidió en la elección de este idioma el mayor contacto previo que habíamos tenido con el pueblo malecu, de forma que conocíamos de antemano que el tema de la pérdida de su lengua vernácula estaba “en ebullición” y constituía una preocupación creciente para muchas personas de la comunidad. Así, en vista de que existía conciencia de la declinación del idioma autóctono, surgió el interés por estudiar la manera como la propia comunidad malecu concebía el proceso de pérdida de su lengua ancestral y por averiguar en qué medida las percepciones diferían dependiendo de la edad del individuo, su competencia lingüística en malecu y el palenque del que procedía.

Al indagar acerca de las publicaciones sobre las lenguas indocostarricenses, se constató que, con excepción del estudio de Constenla (1988), no se había llevado a cabo ninguna investigación sistemática y pormenorizada ni de la situación sociolingüística de tales idiomas ni de lo que podemos denominar el componente ideológico (por ejemplo, lo que tradicionalmente se ha denominado “actitudes lingüísticas”). Las breves informaciones al respecto parecían basarse más bien en las impresiones de los investigadores, surgidas del contacto con individuos concretos durante sus visitas a los territorios con el fin de recopilar

materiales para describir las lenguas y documentar el arte verbal. Tomó fuerza, entonces, la idea de realizar una investigación de campo sistemática, con el propósito de analizar la situación del idioma malecu desde la perspectiva de la propia comunidad malecu.

El siguiente paso consistió en la determinación de las estrategias metodológicas. En un principio, se pensó en realizar un trabajo acerca de las actitudes lingüísticas con un enfoque cuantitativo. Sin embargo, las afortunadas coincidencias de la vida nos llevaron a conocer el estudio de Iglesias (2003) sobre el gallego. En su libro, la autora comenta que las actitudes hacia el gallego recogidas con cuestionarios han resultado ser siempre favorables, lo cual contrasta con los indicios de que, en la realidad, la valoración de este idioma no siempre es tan positiva ni se ha frenado su proceso de reemplazo por el español. De este modo, Iglesias plantea la necesidad de explorar los alcances de otras técnicas de recolección y análisis de datos sociolingüísticos.

En vista de que las actitudes lingüísticas hacia el malecu, recogidas por Constenla (1988) por medio de una encuesta, fueron también muy positivas, y partiendo de que este tipo de instrumento no nos permitiría ahondar en los sistemas de representación ideológica de los miembros de la etnia, decidimos que una metodología cualitativa podría resultar más conveniente para estudiar la perspectiva de los propios malecus con respecto al desplazamiento de su lengua autóctona. La lectura de los trabajos de Howard (2007), acerca de las ideologías lingüísticas en los Andes, y de Morgenthaler (2008), sobre la construcción de la identidad en el discurso de los hablantes canarios en relación con su variedad de español, nos confirmaron que un estudio de índole cualitativa y basado en el análisis del discurso de los individuos satisfacía mejor nuestros propósitos de investigación.

La posterior revisión bibliográfica sobre la teorización en torno a la muerte de lenguas nos ayudó a confirmar que, dados nuestros objetivos de estudio, esta vía era la más apropiada para tener acceso a las representaciones sociales de la propia comunidad. Así, la relevancia de las ideologías se ha venido destacando cada vez más en las investigaciones sobre el contacto, desplazamiento y muerte de idiomas, como lo indican Field y Kroskriy (2009):

[D]ecisions about when to speak heritage and/or other languages in a community's linguistic repertoire and choices about whether to actively participate in language renewal efforts -or to assiduously avoid them- are prompted by *beliefs and feelings about language and discourse*

that are possessed by speakers and their speech communities. Beliefs and feelings about language -and those about particular languages- are indeed an acknowledged part of the processes of language shift and language death that threaten many non-state-supported languages (Field y Kroskrity 2009:3-4; los destacados son del original)

Estos mismos autores denuncian la falta de atención que históricamente se les ha prestado a las ideologías lingüísticas en los trabajos acerca de las comunidades nativas de América, a pesar de la variedad de tales sistemas de representación social y su importancia para comprender el contacto de lenguas y el desplazamiento de estas. A esto se suma la necesidad de tomar en cuenta este componente de la descripción lingüística y antropológica de toda cultura. Nuestro trabajo está motivado parcialmente por este llamado de atención.

La inclusión de clases de lengua vernácula y cultura tradicional en las escuelas primarias de los territorios indígenas, con el fin de revitalizar y difundir los idiomas autóctonos, incentivar el aprecio por la literatura tradicional, promover la educación bilingüe, y fortalecer la identidad étnica y cultural (Rojas 2002), se ha enfrentado, desde su inicio, con serios escollos de muy diversa índole. Entre otros, Rojas (2002) menciona la inexperiencia de lidiar con la diversidad cultural, la falta de planificación política y educativa, y la escasez de recursos para la producción de material didáctico.

A tales inconvenientes, Vásquez (2008) agrega que la iniciativa de incorporar las lenguas indocostarricenses en el currículo escolar presenta un carácter “estandarizado”, “genérico” y “homogeneizado”, de manera que se han tratado con las mismas estrategias situaciones lingüísticas y culturales muy disímiles. A estos problemas se añan la poca fundamentación técnica y científica de la enseñanza de idiomas, la carencia de programas didácticos adecuados para cada caso, y la falta de maestros formados en pedagogía y con buen manejo de los sistemas de escritura de las lenguas vernáculas.

Sin duda la escasez de estudios de naturaleza sociolingüística específicos para cada pueblo ha incidido también en el poco éxito de la política educativa oficial. No se conocen, por ejemplo, las ideologías de las comunidades indocostarricenses con respecto al valor de sus lenguas vernáculas como parte de su patrimonio cultural. Tampoco se sabe cuáles son los factores que han provocado que se haya interrumpido la transmisión y adquisición de los idiomas autóctonos desde la óptica de los propios miembros de las etnias. Esto implica que las políticas lingüístico-educativas se han diseñado de espaldas a los grupos interesados

y sin conocer a profundidad el complejo entramado que subyace al desplazamiento de cada una de las lenguas indocostarricenses.

En otras palabras, a la carencia de estudios sociolingüísticos realizados con una perspectiva “externa” (determinación de la esferas de uso, cuantificación del número de hablantes y medición de su competencia lingüística en la lengua vernácula y en español, así como recuento pormenorizado del devenir histórico y de las condiciones socioeconómicas que han incidido en el abandono de los patrones culturales ancestrales y de los idiomas), se suma el problema del desconocimiento de la perspectiva “interna” de las comunidades (cómo conciben el proceso de declinación de sus lenguas y culturas, qué significa la obsolescencia y muerte de sus idiomas para su definición como colectivo con una cultura diferente a la hispánica, cómo explican el proceso de reemplazo lingüístico, cómo desearían que fuera su repertorio idiomático y cómo valoran la labor de la enseñanza de sus lenguas ancestrales, etc.).

Por lo anterior, la presente investigación tiene un doble cometido. Por un lado, se trata de describir con detalle el proceso de desplazamiento de la lengua malecu y de estudiar las representaciones sociales que se vinculan con este, como aporte al conocimiento sobre el fenómeno de la muerte de lenguas, el análisis de las ideologías en el discurso y la relación entre lengua e identidad. Por otro lado, pretendemos aportar insumos que sean aprovechables para emprender proyectos de revitalización lingüística, educación bilingüe y trabajo con la comunidad malecu, que tomen en cuenta los sistemas de representación ideológica de esta con respecto a su repertorio lingüístico y el declive de su idioma vernáculo.

2. 2. Contextualización de la comunidad estudiada

Con el fin de ubicar la comunidad de estudio con precisión, en este apartado se presenta información básica sobre los grupos amerindios de Costa Rica, en general, y sobre los malecus, en particular. Veremos en el análisis (especialmente en el capítulo 8) que el conocimiento de estos datos resulta fundamental para comprender algunas de las representaciones sociales de los participantes.

2.2.1. Los grupos indígenas de Costa Rica en la actualidad

En el presente, nueve etnias indoamericanas se encuentran asentadas en el territorio costarricense: bocotás (guaymíes sabaneros o buglé), borucas (o bruncas), bribris, cabécares, chorotegas, huetares, gnöbes (guaymíes o noves), malecus (o guatusos) y térrabas. Tanto los huetares como los chorotegas habitaban en las regiones que fueron colonizadas más temprana e intensamente por los españoles, lo cual explica su asimilación total y el que prácticamente no queden restos de su pasado como etnias con culturas y lenguas propias (Constenla 1994, Quesada 1996b).

En los alrededores de la cordillera de Talamanca, habitan los bribris y los cabécares, dos grupos conocidos muchas veces como talamanqueños, quienes comparten muchos elementos culturales y cuyos idiomas autóctonos, si bien se conservan mejor que otros, se encuentran en proceso de declinación (Sánchez 2009). Los borucas, reducidos por los conquistadores ya en el siglo XVII (Quesada 1996a), habitan actualmente en el cantón de Buenos Aires, provincia de Puntarenas. Han perdido gran parte de su cultura tradicional y su lengua vernácula está en claro proceso de extinción. Los térrabas fueron trasladados por frailes franciscanos en 1695 desde la provincia de Bocas del Toro, Panamá, y ubicados en el pueblo de San Francisco de Térraba, en el sur de Costa Rica, cerca de los borucas (Constenla 2007a), quienes ya habían sido reducidos. Han sufrido un proceso de aculturación intenso que culminó recientemente con la extinción de su lengua autóctona.

Los gnöbes (guaymíes o noves) se sitúan en la región suroeste del país. Su lengua vernácula es la que muestra una mayor vitalidad actualmente (Sánchez 2009). Durante la Colonia habitaban la región de Bocas del Toro, de jurisdicción costarricense hasta 1894, aunque en la actualidad dicho territorio pertenece a Panamá. De acuerdo con Laurencich (1974), desde la segunda mitad del siglo pasado, comenzó una inmigración hacia el suroeste de Costa Rica, motivada por la destrucción del bosque, la presión de los hispanos y la decisión de sus caciques. Los bocotás (buglé o guaymíes sabaneros) constituyen un grupo muy reducido en Costa Rica, asentado en los mismos territorios de los gnöbes (Quesada 2008).

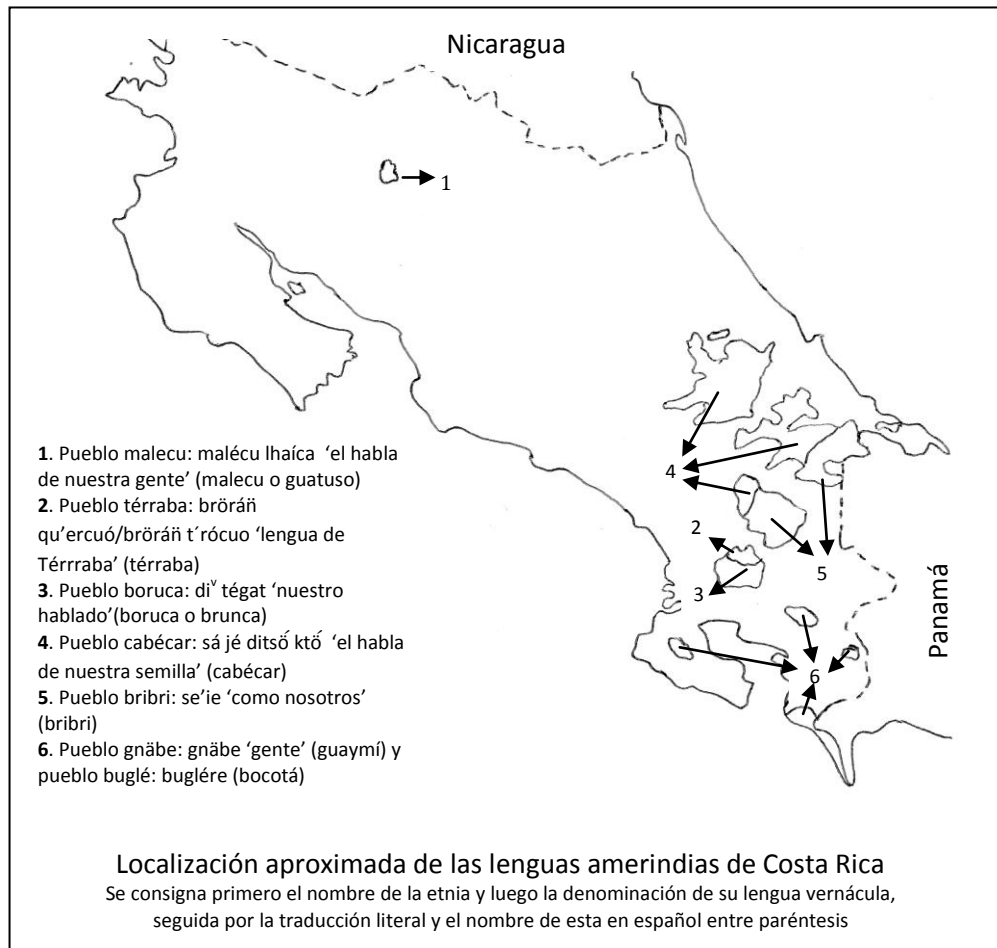
Finalmente, los malecus o guatusos son el único grupo indoamericano que se ha conservado en la parte norte del país (Constenla 1998). Constituyen una población

pequeña, de unas 500 personas, que mantienen algunas de las prácticas tradicionales y la lengua ancestral, aunque esta, como se verá más adelante, entró en un acelerado proceso de desplazamiento desde hace unas tres décadas.

Según el Censo Nacional de Población del año 2000, el último realizado hasta la fecha, la población indígena del país se estimó en un 1,7% de la población total de Costa Rica, cifra que sin duda incluye a individuos de inmigración reciente desde Nicaragua y Panamá. Los 22 territorios en los que se asienta una buena parte de esta población cubren un 6,3% del territorio costarricense, pero los amerindios controlan menos del 60% de la superficie, debido a la invasión de las tierras por parte de campesinos hispanos, ganaderos y madereros. En este sentido, uno de los mayores problemas de los grupos indocostarricenses es el control de la tierra y de los medios de sobrevivencia (Tenorio 1988, Guevara y Bozzoli 2002).

Otro rasgo común a todos los grupos actuales es el proceso de campesinización y proletarianización (Bonilla 1992), consistente en convertir al indígena en un campesino más, ya no solo en cuanto a su sistema productivo, sino también en lo concerniente a su asimilación total a la cultura hispánica dominante y a la pérdida de su especificidad cultural. La proletarianización ha llevado a que muchos amerindios tengan que convertirse en mano de obra de los terratenientes hispanos y de las empresas transnacionales que se han ubicado en los territorios históricos de estos pueblos. A estos dos procesos habría que agregar el de pauperización, por el cual, al insertar “atropelladamente” estas culturas dentro de la sociedad de consumo, se ha hecho de los indígenas personas pobres, sin poder adquisitivo y sin medios para funcionar en igualdad de condiciones dentro de un sistema económico radicalmente distinto al ancestral.

El mapa 1 muestra la ubicación de los grupos indocostarricenses actuales, así como el nombre de sus lenguas vernáculas.



Mapa 1: Ubicación geográfica de las lenguas indígenas de Costa Rica
(Elaboración propia)

2.2.2. El pueblo malecu o guatuso

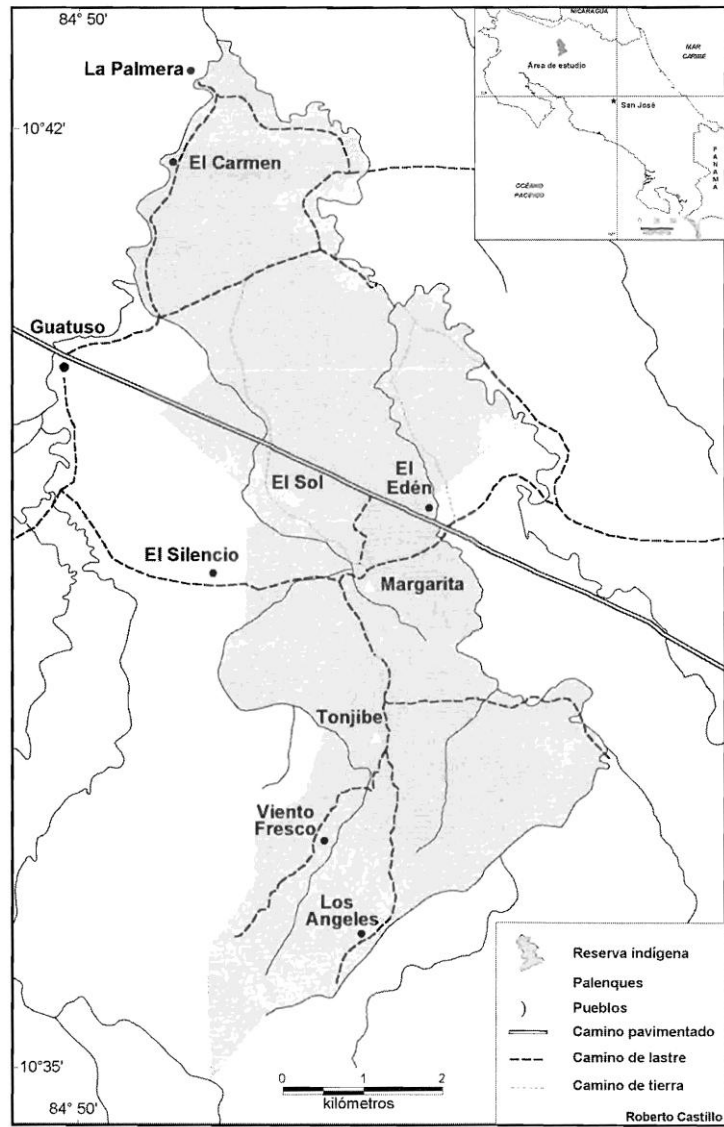
Al igual que sucede con los demás pueblos indocostarricenses, el cálculo de la población malecu muestra grandes oscilaciones aún en las últimas décadas: unas 349 personas según Morales (1996), 380 de acuerdo con Castillo (2004), 436 según el Censo Nacional de Población del 2000, unas 500 según Constenla (1998), 520 en los datos de Tenorio (1988) y unas 750 de acuerdo con Quesada (2008). Así, lo más probable es que se trate de entre 400 y 600 personas.

En la actualidad, los malecus habitan en el cantón de Guatuso, provincia de Alajuela, dentro de la reserva denominada Guatuso, en tres comunidades que reciben el nombre de “palenques”: Margarita, El Sol y Tonjibe. De acuerdo Castillo (2004), la

distribución poblacional de los 380 individuos censados por él en el territorio indígena es la siguiente: 178 en Tonjibe, 157 en Margarita y 45 en El Sol. Los números consignados por Ramírez (1998) muestran esta misma tendencia: 208 personas en Tonjibe, 161 en Margarita y 80 en El Sol. Esto parece indicar un cambio demográfico, pues, para finales de los 70, Bozzoli (1969) reportaba la existencia de 75 individuos en Margarita, 57 en Tonjibe y 21 en El Sol, mientras que, para finales de los 80, Constenla (1988) informaba que en Margarita vivía la mitad de la población (unas 175 personas). De hecho, desde finales del siglo XIX, la comunidad de Margarita se consideraba la más grande (Sapper 1942), lo cual parece haber cambiado recientemente.

La reserva de Guatuso fue creada en 1976 y cuenta con una extensión de 2994 hectáreas. No obstante, Tenorio (1988) reporta que, para finales de la década de los 80, apenas el 15% de la tierra (411 hectáreas) estaba en manos de los malecus y que tan solo un 34,4% de ellos eran poseedores de fincas. Además, consigna el dato de que la superficie de bosque dentro de la reserva era apenas de 247 hectáreas (el 9% del territorio). El Plan Nacional de Desarrollo para los Pueblos Indígenas (Ministerio de Planificación 2002), por su parte, habla de 22% del territorio en manos de los malecus y un 8% de cobertura boscosa para inicios del 2000. Para esta misma década, Castillo (2005a) informaba que el 40% de las familias malecus no poseía tierras, el desempleo alcanzaba al 10% de la población y el 62% de los habitantes de la reserva era no indígena.

Como consecuencia de lo anterior, FUNCOOPA (1997) apunta que los malecus se ven forzados a trabajar como peones dentro de su propio territorio o a buscar trabajo fuera de la reserva. En cuanto a sus ocupaciones, según Constenla (1998), la mayoría trabaja en sus propias parcelas o en las fincas de propietarios no indígenas, unos pocos tienen ganado, y algunos se desempeñan como empleados en comercios, escuelas y puestos de salud. En el capítulo 3 proporcionaremos más detalles acerca de este grupo y su situación en el presente. El mapa 2 muestra la ubicación actual del territorio malecu:



Mapa 2: La reserva Guatuso y la ubicación de los tres palenques dentro de esta (Tomado de Castillo 2005a:74)

3. Objetivos de la presente investigación

Los objetivos que guían la presente investigación son los siguientes:

3.1. Objetivo general

Analizar el proceso de desplazamiento de la lengua malecu y las representaciones sociales vinculadas a este y al repertorio lingüístico en el discurso de los miembros del pueblo malecu.

3.2. Objetivos específicos

3.2.1. Describir el proceso de desplazamiento del idioma malecu y la situación sociolingüística actual tanto en un nivel individual como en un nivel grupal (por palenques y por generaciones).

3.2.2. Examinar las representaciones sociales más destacadas en el discurso de individuos de los tres palenques y diversos grupos generacionales con respecto a su repertorio lingüístico.

3.2.3. Examinar las representaciones sociales relativas al desplazamiento de la lengua malecu más importantes en el discurso de individuos de los tres palenques y diversos grupos generacionales.

3.2.4. Describir los recursos lingüísticos (léxicos, morfosintácticos, fonológicos, semánticos y textuales) que se emplean en la expresión discursiva de las representaciones sociales relacionadas con el desplazamiento de la lengua malecu y el repertorio lingüístico.

4. Hipótesis

En la presente investigación partimos de las siguientes cuatro hipótesis descriptivas:

4.1. En los tres palenques y en los distintos grupos generacionales, existe un conjunto común de representaciones sociales con respecto al proceso de desplazamiento de la lengua malecu y el repertorio lingüístico.

4.2. Se encuentran algunas representaciones sociales acerca del repertorio lingüístico y el proceso de desplazamiento de la lengua malecu vinculadas a cada palenque y grupo generacional.

4.3. La construcción de la identidad étnica malecu es el eje central de las representaciones sociales acerca del repertorio lingüístico y el desplazamiento de la lengua malecu.

4.4. Los recursos lingüísticos más empleados en la expresión discursiva de las representaciones sociales acerca del repertorio idiomático y el desplazamiento de la lengua malecu cumplen la función de codificar las ideologías en torno a las fronteras grupales, así como el contraste entre el pasado y el presente.

5. Estado de la cuestión

El presente apartado se refiere al estado actual de descripción y documentación de la lengua malecu, así como a los antecedentes investigativos sobre su proceso de desplazamiento.

5.1. La lengua malecu

La situación de la documentación y la descripción de la lengua malecu ha variado enormemente en los últimos 40 años, pues con anterioridad a la segunda mitad del siglo XX se trataba del idioma indocostarricense más desconocido. Los primeros datos que se recogieron consisten en un pequeñísimo listado de vocablos de 1867 (Lehmann 1920), al que seguirán la lista de palabras y antropónimos publicada por Thiel (1882) a finales del XIX (por lo demás, con muchos errores de diverso tipo que a veces la hacen indescifrable, como se evidencia en Porras (1959), los estudios léxicos de Lehmann (1920) y una breve lista de términos recogidos por Céspedes 1923).

Thiel (1882) realizó los primeros apuntes en cuanto a la fonética, en particular en lo concerniente a la existencia y articulación de la lateral fricativa sorda [ɬ], pero de la gramática de este idioma no se sabrá casi nada sino hasta la década de 1970. Gabb (1875) recoge alguna información etnográfica sobre la etnia, pero no aporta ningún dato lingüístico, mientras que Gagini (1917), pese a ser el primero en establecer el parentesco entre el malecu y las demás lenguas indocostarricenses de las que tenía conocimiento, no documenta información nueva. Todavía para mediados de 1960, Arroyo (1966) afirmaba que este idioma era el menos conocido de las lenguas indígenas costarricenses. De este modo, no será sino hasta ya bien entrada la segunda mitad del siglo XX que se publicarán

descripciones más amplias del *malecu lhaíca* en las tesis de Porras (1959) y de Constenla (1975).

Siguiendo a Himmelmann (2006), podemos distinguir dos tipos de trabajo lingüístico con respecto al *malécu lhaíca*: su documentación (recopilación y preservación de datos lingüísticos primarios que conforman un corpus estructurado y accesible por medio de anotaciones y comentarios) y su descripción (sistematización acerca del funcionamiento del sistema de la lengua partiendo de un marco teórico particular).

En la primera vertiente, se cuenta con recopilaciones, transcripciones y estudios del arte verbal tradicional (Betancourt y Constenla 1981; Constenla 1991, 1992b, 1996, 1999, 2003, 2007b, 2007c, 2011; Constenla, Castro y Blanco 1993; Mejía *et al* 1995; Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala 2000; Proyecto Río Frío *et al* 2011b). Estos incluyen textos grabados y transcritos, con su respectiva traducción literal o morfemática (excepto en los casos de Mejía *et al* 1995, Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala 2000 y Proyecto Río Frío *et al* 2011b) y traducción idiomática o libre al español.

Todos ellos representan tipos de textos “especiales”, propios del arte verbal tradicional (Constenla 1982b, 1996; Constenla, Castro y Blanco 1993), de modo que no se han publicado hasta el momento corpus del malecu conversacional cotidiano. En particular, los géneros discursivos mejor documentados son los denominados *marácunúca* o narraciones tradicionales (lit. ‘lo que se han escuchado unos a otros’), referidos a la transformación de la tierra y varios acontecimientos conexos (Constenla, Castro y Blanco 1993; Constenla 1992b, 2003), las historias de felinos (Constenla 2007b), las historias sobre ogros y votos (Constenla 2007c), las historias de las uniones con los animales (Constenla 1991) y compilaciones de varias de estas temáticas juntas (Mejía *et al* 1995; Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala 2000; Proyecto Río Frío *et al* 2011b). En segundo lugar, se hallan los *porétecá* o canciones personales y de entretenimiento (Constenla 1996, 2011), los *majuáqui urújecca* o fórmulas de robustecimiento espiritual (lit. ‘calentamiento del rostro’) (Constenla 1996) y los *pora* ‘fórmulas mágicas’ (Constenla 1996). La importancia del arte verbal para los objetivos de la presente investigación se hará patente en los capítulos 4 y 7.

La documentación también incluye lo que se denomina “conocimiento metalingüístico” o habilidad de los hablantes nativos de proporcionar sistematizaciones e interpretaciones de los eventos y elementos lingüísticos (Himmelman 2006). A este respecto, se han publicado descripciones y análisis sobre la etnografía del habla (Constenla 1982b), la onomástica (Constenla 1995) y la etnoornitología vernácula (Pizarro 1998, 2005). En ellos se recogen las sistematizaciones de los géneros del arte verbal tradicional y las etnotaxonomías, aunque en este último caso solo con respecto a un campo específico. También existe una breve descripción del sistema de parentesco ancestral (Bozzoli 1972).

En cuanto a la vertiente descriptiva, existen trabajos muy completos (o esbozos, en el caso de los primeros documentos con que se cuenta) acerca de los componentes morfosintáctico (Constenla 1975, 1982a, 1986a, 1986b, 1992a, 1998; Sánchez 1979; Álvarez *et al* 1979), léxico (Thiel 1882; Céspedes 1923; Porras 1959; Constenla 1975, 1995; Proyecto Río Frío *et al* 2011b) y fonético-fonológico (Porras 1959; Constenla 1975, 1983a, 1990, 1998; Smith 1979; Álvarez *et al* 1979; Sánchez 1984). El marco teórico ha sido fundamentalmente el estructuralismo en los trabajos de Constenla y el generativismo en las investigaciones de Álvarez *et al* (1979).

Por último, y fuera del ámbito de la descripción o la documentación, cabe mencionar las publicaciones de corte didáctico, como un texto para el aprendizaje de la lecto-escritura (Constenla y Castro 1994), un silabario (Proyecto Río Frío *et al* 2011c) y algunos folletos con oraciones sueltas en malecu y español (Bolaños *et al* 1994), además de recopilaciones de dibujos realizados por niños escolares malecus, con sus respectivas leyendas en malecu y en castellano (Bolaños y Ramírez 1994a, 1994b).

5.2. El estudio del desplazamiento de la lengua malecu

El proceso de desplazamiento de la lengua malecu solo ha sido estudiado detalladamente por Constenla (1988), en un artículo titulado “El guatuso de Palenque Margarita: su proceso de declinación”. En otras publicaciones únicamente se encuentran breves alusiones a su estado de conservación o a la distinta vitalidad según el palenque: García y Zúñiga (1987), Margery (1990), Mejía *et al* (1995), Rojas (1997-1998), Castillo (2004), Quesada (2007), Quesada (2008) y Sánchez (2009). Por el momento, solo nos

referiremos al estudio de Constenla (1988), pues los exiguos datos aportados por los demás autores se aprovecharán en el capítulo 5.

Constenla (1988) comenta los hechos determinantes que explicarían el acelerado proceso de declive de esta lengua y analiza los resultados de una encuesta sobre esferas de uso y actitudes lingüísticas hacia el idioma vernáculo en Margarita. De los factores que han incidido en el desplazamiento nos ocuparemos en el capítulo 3. Por el momento, únicamente nos vamos a referir a los resultados de la encuesta sociolingüística, por ser estos el antecedente fundamental de la presente investigación.

En el cuestionario que aplicó en Margarita, Constenla incluyó 28 preguntas cerradas concernientes al uso del malecu o el español dependiendo del interlocutor, el tema y el lugar; 17 preguntas cerradas relacionadas con las actitudes lingüísticas hacia las dos lenguas; 4 preguntas cerradas acerca del empleo del malecu con familiares cercanos y compañeros de escuela durante la niñez; y 10 preguntas cerradas relativas a conocimientos de la cultura tradicional malecu. En total, encuestó a 21 personas y distribuyó la muestra en tres grupos etarios con igual cantidad de informantes: personas menores de 20 años, individuos con edades entre 20 y 40 años, y sujetos mayores de 40 años. La selección de los entrevistados se realizó al azar.

En cuanto a las esferas de uso del malecu frente al español, Constenla señala el evidente desplazamiento del malecu en los dos grupos de menor edad. En total, se registra una preferencia por el español en el 36,3% de los casos en el primer grupo, 50,29% en el segundo, y 6,71% en el tercero, mientras que la preferencia por el empleo del malecu se da en un 57,53% de los casos en el primer grupo, 28,57% en el segundo, y 86,58% en el tercero. Según este investigador, el malecu parecía preferirse como la variedad formal en las relaciones intragrupalas, mientras el español se empleaba en las situaciones informales³.

Para este lingüista, los resultados revelan el avance del español en detrimento de la lengua vernácula en la transición de 1970 a 1980. Es decir, el segundo grupo representaría la generación en la cual se produjo la sustitución lingüística. Como veremos en el capítulo

³ Constenla atribuye el mayor uso del malecu en el primer grupo a que los menores suelen tener menos acceso a las relaciones informales, que era el ámbito en el que prevalecía el español en el segundo grupo.

2, esta caracterización sirvió de base, en el presente estudio, para la segmentación de la muestra en grupos etarios.

En lo concerniente a las actitudes hacia el malecu y el español, todos los grupos generacionales encuestados consideraron importante la conservación del malecu por ser el idioma ancestral, por ser una lengua hermosa que posibilita la expresión de contenidos que no se pueden expresar en español de la misma manera, por funcionar como símbolo identitario y por ser valioso en los tiempos actuales. No obstante, el primer grupo consideró que el malecu era una lengua difícil de aprender y que el español era “mejor que el guatuso”. Constenla dedujo que los datos mostraban el predominio de una actitud positiva hacia la lengua autóctona, aunque parecía que la lealtad hacia ella empezaba a debilitarse en los más jóvenes, pese al orgullo étnico característico de los malecus.

A más de veinte años del estudio reseñado, surgen de inmediato algunas preguntas: ¿el proceso de declinación da señales de haberse agravado, mantenido estable o revertido?, ¿cuál es la situación sociolingüística del malecu en los otros dos palenques?, ¿la inquietud sobre la pérdida de la identidad autóctona que menciona Constenla para los malecus de Margarita ha desembocado en una asociación simbólica de la lengua vernácula con la etnicidad?, ¿qué se piensa en las otras poblaciones sobre la declinación del idioma malecu en Margarita?, ¿cómo construyen los malecus actuales (según sus distintas edades y el palenque del que provengan) su identidad étnica en relación con los dos códigos lingüísticos que “compiten” en la comunidad? Todos estos temas serán tratados pormenorizadamente en nuestro análisis.

6. Breve aclaración terminológica

Es necesario realizar una aclaración sobre los términos que emplearemos en la presente investigación para referirnos a la lengua y a la etnia malecu. Si bien en el título de la tesis optamos por el nombre “guatuso”, debido a que esta es la denominación que ha prevalecido en las publicaciones sobre la lengua vernácula y el arte verbal de este grupo, en el cuerpo del trabajo siempre usaremos el término “malecu” (adaptación de la palabra *malécu*), utilizado por los participantes y por los hispanos de la región de Guatuso.

Por razones estilísticas, además de *malécu lhaíca*, el glotónimo en la propia lengua, emplearemos las etiquetas “lengua vernácula”, “idioma vernáculo”, “lengua autóctona”, “idioma autóctono”, “lengua ancestral”, “idioma ancestral”, “lengua malecu” o “idioma malecu”. Para la cultura malecu, emplearemos también los términos “cultura vernácula”, “cultura autóctona”, “cultura ancestral” y “cultura tradicional”.

Para el grupo de los hispanos, emplearemos también por razones estilísticas las denominaciones de “hispano” (a veces “hispanocostarricense”) y de *chiúti*, el etnónimo con el que los malecus se refieren a los que no pertenecen a su grupo étnico. No emplearemos el término “mestizo” para referirnos a los hispanocostarricenses, por el hecho de que, para los malecus, los mestizos (o “cruzados”) son los descendientes de un malecu y un hispano. Tampoco recurriremos a la etiqueta “blanco”, por las connotaciones raciales que esta denominación conlleva, pese a que los malecus sí la utilizan frecuentemente en su discurso.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO



(Río en la región de Guatuso)

0. Introducción

El presente capítulo presenta la aproximación teórica que servirá de fundamento para el análisis de la situación sociolingüística del pueblo malecu y de las representaciones sociales relativas a la declinación de su lengua vernácula. La exposición se divide en tres secciones principales: el estudio del desplazamiento y muerte de lenguas, las ideologías y representaciones sociales, y la identidad étnica.

1. El estudio del desplazamiento y la muerte de las lenguas

Los procesos de desplazamiento y muerte de lenguas suelen inscribirse en contextos de multilingüismo social, al igual que los fenómenos de elección de idiomas, diglosia y contacto de lenguas. Por ello, nos referiremos brevemente al ámbito de estudio en el que se inserta nuestro tema. De acuerdo con Clyne (2007), existen cuatro grandes líneas de investigación relacionadas con el multilingüismo social, según el área de interés en que se centre el trabajo lingüístico.

El primero de estos ámbitos, el contacto de lenguas, se ocupa de las consecuencias estructurales del contacto, centrándose sobre todo en las lenguas como sistemas (Thomason 2001). La segunda línea de investigación, la elección de lengua⁴, se ocupa del uso de las lenguas, sus dominios⁵ de empleo (esferas de comunicación contextualizada) y los factores que inciden en la escogencia de un idioma u otro según las circunstancias. La caracterización de Ferguson (2000), centrada en la diglosia, y la de Fishman (2000a), centrada en el dominio de uso, siguen siendo la base de este tipo de trabajos dedicados a la especialización funcional de las lenguas en contextos multilingües.

El tercer ámbito, el de la muerte de lenguas⁶, aunque se relaciona estrechamente con los anteriores, se ocupa del estudio de lenguas que se enfrentan a una situación de

⁴ Clyne (2007) emplea el nombre de “cambio de lengua” (“language shift”), pero aquí preferimos la etiqueta “elección de lenguas”, de por sí muy habitual en sociolingüística (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998).

⁵ A lo largo de este trabajo, por razones estilísticas, empleamos los términos “ámbito” y “esfera de uso” como sinónimos de “dominio”.

⁶ Se trata de un interés aparentemente reciente (Sasse 1992), iniciado por Fishman a finales de los 60 en lo relativo a los aspectos sociolingüísticos y por Dorian en los 70 en lo concerniente al cambio lingüístico (Junyent 2007). Todavía a finales de la década de 1980, Dorian (1989b) se cuestionaba sobre el mejor nombre de esta área de interés, aunque las denominaciones “muerte” o “extinción de lenguas” (Brenzinger

desplazamiento, así que describe el proceso de sustitución como tal y los cambios en los sistemas lingüísticos de los idiomas que se encuentran en las etapas finales de la extinción. Fasold (1996) etiqueta estos dos tipos de procesos como el aspecto sociolingüístico (condiciones que promueven el abandono de la lengua vernácula) y el aspecto lingüístico (las alteraciones que muestran los sistemas lingüísticos de las lenguas moribundas). De la extinción de las lenguas nos referiremos con mayor detalle más adelante.

El cuarto y último ámbito está representado por los estudios de desgaste o atrofia lingüística (“language attrition”). En este, los investigadores analizan la pérdida de la competencia lingüística en los individuos cuya lengua materna se encuentra en estado obsolescente, así como la retención del idioma vernáculo de generación en generación. Valga destacar que este interés está estrechamente vinculado con el anterior, sobre todo en lo que respecta al análisis de los aspectos lingüísticos.

La presente investigación se inserta en el paradigma de la muerte de lenguas, si bien echa mano de los constructos de las otras líneas de estudio, en el entendido de que estas proporcionan información valiosa para describir y entender el proceso de declinación de la lengua malecu. Además, como queda en evidencia, todos estos fenómenos suelen estar altamente relacionados, de modo que una aproximación demasiado reduccionista podría ocultar la complejidad del proceso de desplazamiento de un idioma.

1.1. El escenario regional y global del desplazamiento y muerte de lenguas

Para comprender el marco general en el que se inserta el desplazamiento de las lenguas, Brenzinger (2007) argumenta que debe investigarse la comunidad lingüística y su entorno social. En la propuesta de este autor, las comunidades lingüísticas constituyen el punto de partida, ya que es en su ámbito en el que ocurre la muerte del idioma autóctono, y en él se deben estudiar los dominios de uso y las actitudes lingüísticas del grupo. En este nivel difieren las comunidades de habla unas de otras, si bien, teniendo en cuenta su variedad interna, los patrones de uso de la lengua y las actitudes lingüísticas se deben

1992, Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Harrison 2007) y “lenguas en peligro” (Hale *et al* 1992, Grenoble y Whaley 1998, Tsunoda 2005, Harrison *et al* 2008) son las que parecen haberse generalizado, al lado de otras denominaciones comunes, como “obsolescencia lingüística” (Dorian 1989) y “lenguas amenazadas” (Abley 2006, Evans 2010).

investigar de acuerdo con criterios de distribución social (generación, género, nivel educativo, movilidad, etc.).

El siguiente nivel es el del entorno sociopolítico, histórico y económico, que proporciona los motivos para el desplazamiento y da cuenta del modo en que se produce (abandono deliberado con el fin de ganar prestigio social o beneficios materiales, coerción o mezcla de ambos). De acuerdo con Brenzinger y Dimmendaal (1992), el entorno incluye los factores de estatus, demografía y apoyo institucional propuestos por Giles *et al* (2009) y la disimilitud cultural agregada por Appel y Muysken (1996). Los cambios que se produzcan en la comunidad de habla deben entenderse con frecuencia como reacciones motivadas por los cambios en el entorno.

En todo caso, este entorno es específico para cada comunidad e incluso cambia conforme se desarrolla el proceso de desplazamiento, pero los contextos más comunes son, según Brenzinger (2007), el escenario global, la expansión imperialista y el contexto regional más limitado. Estos no son cronológicamente sucesivos, sino que se trata de contextos con rasgos compartidos. Además, Brenzinger es enfático en cuanto a que, aún en el caso de dos entornos parecidos, ninguna situación de contacto de dos idiomas es igual, si bien los factores que prevalecen sí suelen ser similares.

Los grupos etnolingüísticos en escenarios regionales se caracterizan por un horizonte sociohistórico limitado, dado que la occidentalización (o islamización, industrialización u otros fenómenos por el estilo) provoca que desaparezcan y se produzca el desplazamiento lingüístico acelerado, aunque el conocimiento que se tiene sobre el contacto prolongado entre dos grupos muestra que el reemplazo de lenguas acaece por razones bastante distintas y de modos variados. Por su parte, en los escenarios imperialistas la lengua reemplazante es por lo general la del grupo poderoso que desea ampliar su influencia en otros territorios. De hecho, según Brenzinger, la gran mayoría de lenguas extintas de las que se tiene información desapareció en este contexto. En este escenario se incluyen los genocidios, las enfermedades epidémicas (usadas muchas veces, empero, como excusa para ocultar el exterminio de poblaciones) y la aculturación con el concomitante abandono de la lengua vernácula.

Por último, en el escenario global, con la dominación de unas pocas lenguas que se extienden por medio de las tecnologías modernas de la comunicación, se produce la mayor parte de los desplazamientos lingüísticos en el presente. En este, las presiones sociales y económicas provocan que las lenguas minoritarias vean reducidos sus dominios funcionales y tengan que entrar en un proceso de adaptación rápida.

Calvet (2002) propone un modelo “gravitacional” como una forma abstracta y global de dar cuenta de la configuración lingüística del mundo en la actualidad. En este modelo, los idiomas se ubican en una jerarquía, con el inglés como lengua hipercentral, base del sistema (por lo que sus hablantes muestran una gran tendencia al monolingüismo). A su alrededor gravitan una docena de idiomas supercentrales (entre ellos, el español, el francés, el árabe, el hindi y el malayo), cuyos hablantes aprenden inglés u otra lengua supercentral, si es que adquieren un segundo idioma. Las lenguas supercentrales constituyen a la vez el eje de gravitación de unas cien o doscientas lenguas centrales⁷, en torno a las cuales gravitan de cinco a seis mil lenguas periféricas. Esto demuestra una estratificación lingüística ligada a la supervivencia o muerte de las lenguas, debido a que los idiomas más amenazados son los periféricos.

En el estudio de las comunidades minoritarias que parecen oscilar entre la conservación de la lengua vernácula y su sustitución por la lengua del grupo hegemónico surgen varias interrogantes: ¿Qué lleva a que se produzca finalmente el desplazamiento de una lengua por otra? ¿Qué incide, de modo opuesto, en su conservación por parte de la comunidad de hablantes? ¿Cómo se verifica el proceso de desplazamiento de una lengua minoritaria por parte del idioma del grupo dominante? ¿Cómo se puede determinar la vitalidad de la lengua? En los siguientes apartados se discurrirá sobre estas cuestiones. A todas luces, el malecu es una lengua periférica inserta en un escenario regional, pero afectada también por los movimientos de tipo global.

⁷ De acuerdo con Calvet, no obstante, la misma lengua puede pertenecer a dos sistemas de gravitación según el contexto particular, con distintas posibilidades de comportamiento bilingüe por parte de los hablantes.

1.2. Los conceptos de desplazamiento, sustitución, muerte y mantenimiento de lenguas

Con respecto al estudio de los procesos de desplazamiento y muerte de lenguas, comúnmente se señala la falta de una teoría global que sirva para predecir siquiera el comienzo del proceso y para diagnosticar los primeros síntomas, sobre todo cuando estos son más sutiles que la constatación de que no se está produciendo la transmisión intergeneracional del idioma. En especial, se destaca la diversidad de circunstancias sociales en las que se produce la extinción lingüística y la carencia de una tendencia clara en cuanto a la influencia de tal proceso en la estructura de las lenguas en declinación (Brenzinger 2007, Gardner-Chloros 2007). Por consiguiente, lo que se suele encontrar en los textos sobre el tema son discusiones sobre los factores implicados en el desplazamiento y esbozos de modelos que dan cuenta de las fases del proceso, sin que esto signifique que se formule una teoría de alcance predictivo (Fasold 1996). En vista de ello, a continuación vamos a profundizar en los constructos y en las teorizaciones más relevantes acerca de la muerte de las lenguas. Esto no significa que pretendamos que el caso del malecu deba acoplarse enteramente a tales caracterizaciones.

De una forma muy concisa, el proceso de muerte de una lengua es esquematizado por Appel y Muysken (1996) del siguiente modo: sustitución lingüística (reducción de funciones de la lengua) > pérdida lingüística (pérdida de la competencia de los hablantes) > sustitución + pérdida = extinción lingüística. Esto significa que, cuando una lengua desplaza a otra en sus dominios de uso y aparecen sujetos que no hablan el idioma vernáculo o cuyo grado de competencia es reducido, ya se puede prever que la lengua autóctona está camino a su desaparición.

El término sustitución es neutro en cuanto a la dirección del reemplazo, así que sirve para aludir tanto a las situaciones en las que la lengua reemplazada es la de la comunidad minoritaria como cuando es la del grupo mayoritario o dominante, pues para ambos casos se han documentado ejemplos a lo largo de la historia. Como se puede apreciar, para estos autores el proceso comienza en un nivel colectivo (la pérdida de funciones del idioma) y desemboca en un nivel individual (la pérdida de la competencia lingüística de los

individuos), posición que es compartida por Brenzinger (2007). Hay que señalar, asimismo, que la sustitución es, a largo plazo, la consecuencia social de la elección de lengua (Fasold 1996). Entonces, el concepto de sustitución (reemplazo o cambio) alude a que los miembros de un grupo emplean un idioma en dominios y para usos en los que antes recurrían a otro.

Por su parte, la conservación o el mantenimiento de un idioma se refiere a que el grupo decide continuar con la utilización de su lengua vernácula, por medio de un bilingüismo estable y usualmente asociado con una situación de diglosia. Este proceso se suele concebir como un acto consciente⁸ de conservación de una determinada variedad en un entorno plurilingüe, sea por medio de una intervención institucional planificada o por lo que Milroy y Milroy (2007) llaman “mantenimiento vernacular”; esto es, la conservación de la variedad de menor estatus debido a las presiones informales o no institucionales y determinados factores de marcación identitaria.

El inicio de la muerte de un idioma, por ende, es el desplazamiento lingüístico, entendido este como el conjunto de los procesos que preceden a la extinción de la lengua (Brenzinger 2007) y que implica una redistribución funcional de las lenguas (Moreno 1998). Para Brenzinger (2007), se trata de un cambio producido, por lo general, en el marco de tres generaciones⁹. Primero debe darse el contacto de lenguas como prerequisite. Luego la comunidad etnolingüística de menor estatus se hace bilingüe (sus miembros conservan el idioma vernáculo y adquieren la lengua del grupo dominante), pero a esta situación sobreviene el desplazamiento, cuando se produce un uso recesivo de la lengua autóctona en la comunicación intragrupal. A este bilingüismo inestable le sigue finalmente la aparición del monolingüismo en la lengua del grupo dominante. También hay que tomar en consideración que los cambios en el uso de la lengua se asocian con cambios en la estructura de esta, debido a que su uso limitado conlleva a la exposición reducida al idioma y, por lo tanto, a la disminución de la competencia lingüística, falta de confianza en

⁸ Con respecto a este punto, creemos que la conservación no tendría por qué deberse a una decisión consciente. Empero, así lo exponen Appel y Muysken.

⁹ Si bien este proceso de tres generaciones es altamente frecuente, Tsunoda (2005) reseña algunas investigaciones en las que el cambio se ha producido en el transcurso de tan solo dos o, por el contrario, de una forma más lenta dentro de la tercera generación, dependiendo de otros factores concurrentes.

su empleo y aumento de “comodidad” en la utilización del idioma alóctono. De este modo, se reproduce a un nivel individual el proceso social, con el resultado de que la lengua minoritaria se usa cada vez de forma más limitada.

Por consiguiente, el escenario en el que se verifica el desplazamiento, en una situación de bilingüismo social extendido, es el cambio intergeneracional (Fasold 1996, Moreno 1998): la generación bilingüe le transmite únicamente una de las lenguas a la siguiente. Asimismo, Fasold (1996) señala que las etapas finales del desplazamiento se caracterizan por la consideración de la lengua reemplazada como inferior; un desequilibrio en los préstamos, por el cual el idioma vernáculo se ve invadido por elementos de la lengua reemplazante, y la ya mencionada transmisión intergeneracional de solo el idioma alóctono. A este respecto, Moreno (1998) habla de empobrecimiento de los componentes del idioma y de sus funciones sociolingüísticas, lo cual conduce a la relexificación intensificada, la simplificación estructural y la pérdida de ciertos elementos de la lengua minoritaria en el discurso de los hablantes menos competentes o semilingües.

Sin embargo, este proceso no es lineal, sino que se encuentran etapas sucesivas antes de que se verifique la extinción de la lengua minoritaria. Asimismo, pueden aparecer fases en las que el grupo minoritario reacciona para idear estrategias de conservación de su idioma o, por lo menos, para mostrar mayor lealtad lingüística, tras percibir que su lengua está amenazada, si bien tales intentos de mantenimiento frecuentemente surgen demasiado tarde y sin suficiente fuerza. Por lo tanto, según Brenzinger (2007), la muerte de las lenguas debe entenderse como el resultado de su desplazamiento completo.

Por su parte, Crystal (2001) propone que el proceso de muerte de un idioma tiene lugar como consecuencia del contacto de dos culturas. Este contacto desencadena una secuencia de tres fases supuestamente iguales en todos los casos: la presión (política, económica, social, por imposición o como resultado de una conjunción de factores difícilmente discernibles) ejercida sobre los miembros del grupo minoritario para que hablen la lengua hegemónica (primera fase) lleva a que se desarrolle un bilingüismo emergente, el cual, paulatinamente, cede su lugar al reemplazo de la lengua vernácula por el idioma del grupo dominante (segunda fase). La tercera fase aparece cuando aumenta la competencia lingüística de los más jóvenes en la lengua dominante, mientras que su

competencia en el idioma autóctono decrece. Este proceso va aunado a la creencia de que la lengua vernácula no sirve para satisfacer las necesidades de la vida a la que aspiran o el nuevo contexto en el que se mueven, a lo que también se suma un sentimiento creciente de vergüenza étnica y la disminución del uso de la lengua por parte también de los adultos, quienes cada vez encuentran menos posibilidades de emplearla.

Finalmente, Hagège (2002) plantea que existen tres formas en que se verifica la desaparición de una lengua: la transformación, la sustitución y la extinción. En el primer caso, el idioma pasa por una serie de modificaciones hasta que llega a convertirse en un sistema nuevo, como sucedió con el latín. Por su parte, la sustitución consiste en una fusión de la lengua autóctona con la lengua reemplazante, un proceso de reemplazo masivo gradual de la gramática y, ocasionalmente, del léxico (Thomason 2001). Por último, la extinción consiste en la desaparición de los últimos hablantes de la lengua sin que esta se haya transmitido a sus descendientes. Por lo tanto, la extinción resulta de la ausencia de hablantes nativos, así como de la falta de competencia nativa (conocimiento “total” y capacidad de empleo espontáneo del idioma) en las nuevas generaciones.

Hagège expone que las etapas del proceso de extinción son de precarización las iniciales y de obsolescencia las últimas¹⁰. Al principio nos encontramos con un defecto en la transmisión normal del idioma, cuando se interrumpe la adquisición natural entre las diversas generaciones, porque los padres dejan de hablarles a sus hijos en la lengua vernácula, total o parcialmente, con la concomitante adquisición tardía y defectuosa. En este sentido, una lengua que es hablada solo por los adultos ya muestra signos claros de declive, si bien su muerte no es inmediata, pues estos adultos la mantendrán, presumiblemente, hasta el final de sus vidas.

Seguidamente, se da la generalización del bilingüismo de desigualdad. Uno de los idiomas aventaja al otro en estatus social y en difusión territorial, lo cual incide en que la transmisión de la lengua se produzca de modo imperfecto, hasta que la comunicación de los últimos hablantes ancianos y sus nietos no pueda darse en la lengua autóctona y esta se

¹⁰ En general, este mismo proceso es descrito por Sasse (1992), Appel y Muysken (1996) y otros autores, aunque con algunas diferencias, sobre todo en la nomenclatura. Por ejemplo, los términos “relexificación” y “monoestilismo” los tomamos de Appel y Muysken y los incorporamos dentro de la caracterización de Hagège, quien emplea otros nombres.

abandone por completo a favor del idioma dominante. Una vez llegado el proceso a este estadio, se pasa a la etapa de obsolescencia y a la aparición de los hablantes semilingües o semihablantes (o subusuarios¹¹, como los denomina Hagège): aquellos que ya no poseen una competencia nativa en el idioma ancestral.

Por último, la lengua en proceso de reemplazo padece la invasión del léxico de la lengua dominante en todos sus campos semánticos y, finalmente, se afecta su núcleo duro (el sistema fonológico y gramatical, los componentes más estructurados y menos abiertos). La inclusión de marcadores discursivos de la lengua dominante precede a la invasión léxica (o relexificación), y a esta le sigue la desactivación de los procedimientos propios de formación de palabras y, por último, el reemplazo del léxico patrimonial por las palabras importadas. Cuando el núcleo duro empieza a verse afectado, se pierden oposiciones fonológicas esenciales en la lengua, se reducen las variaciones morfológicas, y ocurren alteraciones en los distintos sistemas nominales y verbales, entre otros fenómenos morfosintácticos. Este proceso de erosión, no obstante, puede no producirse como paso previo a la extinción del idioma. Así, se conocen casos de lenguas que han mantenido bastante intacta su gramática a pesar de su obsolescencia, aunque parece que la pérdida de los rasgos recesivos (elementos estadísticamente raros en las lenguas del mundo) sí constituye una tendencia general.

Los subusuarios se caracterizan por recurrir a la analogía en detrimento de las irregularidades y por emplear más formas perifrásticas en lugar de las sintéticas¹². También es usual la utilización de una palabra prestada seguida inmediatamente de una patrimonial, las fluctuaciones en la aplicación de las reglas gramaticales y la pérdida de la distinción de registros (el monoestilismo), así como de la diferenciación sociolectal. El proceso llega a su fin cuando solo quedan hablantes terminales.

Un idioma ya muerto puede subsistir en algunas interjecciones o frases hechas y otros usos ritualizados (a veces incluso se trata de textos largos del arte verbal autóctono). Curiosamente, de acuerdo con Hagège, parece ser común el aumento de una actitud purista,

¹¹ Hagège (2002) diferencia los subusuarios de los hablantes con una competencia pasiva. Los segundos conservan su conocimiento del sistema, aunque sobre todo en cuanto a la comprensión, pues su capacidad de producción es muy limitada. Los subusuarios, por su parte, no tienen semejante competencia pasiva.

¹² Hagège habla de estructuras diluidas frente a estructuras densas.

incluso en los mismos semihablantes. Por este motivo, se arremete contra usos considerados ilegítimos o claramente influidos por la lengua dominante, pese a que los mismos hablantes carecen ya de un dominio avanzado del idioma vernáculo. Además, aumenta la frecuencia de las hipercorrecciones. Debe destacarse, nuevamente, que este tipo de caracterizaciones ha de tomarse como una descripción de tendencias, basada en la observación y comparación de diversos casos ya consumados¹³.

No existe consenso en cuanto a los alcances precisos del término “lengua muerta”. Para algunos autores, debe tratarse de lenguas que ya no se hablen y que no hayan dejado más que pocos rastros en la cultura que solía emplearlas (Hagège 2002). Para otros, implica que el idioma no se transforma en una o varias lenguas derivadas, lo cual lleva a no considerar que idiomas como el latín deban ser tratados como lenguas extintas (Sasse 1992,

¹³ Tsunoda (2005) recopila otras teorías alternativas sobre el cambio de lenguas, como la propuesta por Fishman en 1972 y que posteriormente fue nombrada “teoría del dominio”. Según esta, la institucionalización de un reparto estricto de los ámbitos de uso de cada lengua puede producir un bilingüismo universal y estable y, por ende, ayudar a conservar el idioma de menor estatus. Por otro lado, la “teoría de la elección funcional en el cambio lingüístico” de McConvell sostiene que el factor que más probablemente determina el reemplazo de las lenguas es la expresión de la solidaridad o la distancia con respecto a determinados grupos sociales. Tsunoda considera que esta teoría, basada en datos de lenguas australianas, en realidad no da cuenta de modo acertado del hecho de que los aborígenes de esta región cambian de idioma con el fin de sobrevivir en la sociedad dominante de lengua inglesa, no por solidaridad con el colectivo que ostenta el poder. La última teoría “alternativa”, la “teoría de la complejidad lingüística”, también fue propuesta por McConvell. Esta básicamente sostiene que la complejidad o dificultad de aprendizaje de la lengua puede interferir en que esta sea aprendida en circunstancias adversas. Tsunoda señala algunos estudios que podrían servir para apoyar esta posición, aunque indica que queda por resolver el problema no considerado del caso en que la lengua dominante sea más compleja que la minoritaria, en cuya situación es esperable que de todos modos se produzca el reemplazo de idiomas. Llama la atención que este autor no cuestione lo que a nuestro parecer constituye el aspecto más delicado de esta teoría: su noción de complejidad lingüística. Formular que un idioma es más complejo que otro implicaría que se especificara cómo se mide o determina tal complejidad. Ciertamente, las lenguas pueden diferir mucho en cuanto a los repertorios fonológicos y gramaticales o el “trabajo” que se realiza en cada nivel (algunas llevan a cabo más trabajo en el nivel de la palabra, mientras que otras lo hacen en el nivel del grupo o la cláusula). También es común que los significados que se han lexicalizado y gramaticalizado en unos idiomas se diferencien apreciablemente de los codificados en otros. Por último, se presentan áreas concretas en las que unos idiomas muestran una mayor “sofisticación” (más elementos y más distinciones) que otros (como sería el caso del sistema de deícticos espaciales, los sistemas de tiempo/modo/aspecto o los clasificadores nominales), pero todo ello es relativo y depende de las lenguas que se comparen. La creencia de que existen lenguas más complejas o difíciles que otras, sin mayor especificación, pertenece al campo de las teorías lingüísticas populares (“folk linguistics”) y su valor como herramienta teórica en lingüística debe tratarse con mucha cautela. Tampoco viene mal destacar que, en principio, para un niño, en su proceso normal de adquisición del lenguaje, no tiene mucho sentido hablar de mayor o menor complejidad o dificultad en el aprendizaje de una lengua. El problema sobreviene más bien cuando el idioma no se adquiere de modo “natural”, sino por instrucción formal.

Brenzinger 2007). También se propone que, además de la ausencia total de hablantes, la lengua ya no cumple funciones comunicativas, como sucede en los casos de los últimos hablantes vivos, por lo general muy ancianos, que ya no tienen con quién emplear el idioma. De modo, se considera que una lengua ha muerto si solo quedan hablantes terminales (Crystal 2001) o ya no existe una comunidad lingüística que emplee el idioma (Brenzinger y Dimmendaal 1992)¹⁴.

Las situaciones de extinción de los idiomas pueden ser muy variadas. Por ejemplo, Campbell y Muntzel (1989) proponen la siguiente tipología de procesos de muerte: muerte súbita (todos los hablantes son asesinados o mueren de repente), muerte radical (abandono de la lengua por parte de la comunidad como estrategia para protegerse del genocidio, en una situación de represión política severa que concibe a los grupos minoritarios como una amenaza), muerte gradual (proceso que tiene lugar con el contacto de lenguas, el desplazamiento paulatino de la lengua vernácula a favor del idioma dominante y la pérdida de competencia por parte de sus hablantes), y muerte de abajo hacia arriba (el repertorio de registros estilísticos se reduce y el idioma se pierde primero en el ámbito familiar, pero sobrevive en situaciones rituales especiales).

Tsunoda (2005) hace notar que la tipología anterior mezcla las causas de la desaparición con la velocidad del proceso de muerte y las esferas de uso. Por eso, se refiere a la existencia de clasificaciones que atienden solo a las causas (desaparición de lenguas debido a la muerte de la población por genocidio o colapso demográfico, o al reemplazo de un idioma por otro), solo a la velocidad (muerte instantánea o súbita, o muerte gradual o lenta), o únicamente al tipo de registro: muerte de abajo hacia arriba y muerte de arriba hacia abajo (se pierden primero los estilos más especializados y se conservan los

¹⁴ Tsunoda (2005) recoge y propone muchos más criterios para la determinación de cuándo se puede hablar de que una lengua ha muerto. Además de los ya indicados, incluye la muerte de los últimos hablantes fluidos (de modo que los semihablantes no contarían para proponer que el idioma está, al menos, en un estado de obsolescencia), la muerte de los últimos hablantes que recuerdan de modo pasivo algunos fragmentos de la lengua (los denominados “rememberers” en inglés), e incluso argumenta que podría pensarse que una lengua no se ha extinguido completamente mientras queden investigadores (especialmente lingüistas) que aún la dominan en diversos grados. Otras consideraciones de Tsunoda resultan todavía menos restrictivas. Así, expone que un idioma continúa vivo en el sustrato léxico y en los topónimos. Al respecto, Tsunoda comenta que proponer que la lengua sobrevive en los nombres de los lugares sirve como forma de conservar el sentimiento de herencia y de identidad étnica -en términos de lenguaje- de los grupos que han perdido su lengua.

cotidianos). En todo caso, siempre se trata de un continuum, más que de situaciones discretas.

El proceso de desplazamiento que reseñamos en los párrafos anteriores corresponde al tipo de muerte gradual. En este, a la situación de contacto de lenguas sobreviene un estadio intermedio de bilingüismo, el reemplazo paulatino del idioma autóctono por la lengua dominante en más y más dominios, y, finalmente, la obsolescencia estructural. Este tipo es el más común (Brenzinger y Dimmendaal 1992) y el que corresponde al proceso que afecta a las lenguas amerindias de Costa Rica. En el siguiente subapartado nos referiremos a los factores que más comúnmente se han asociado con el desplazamiento, conservación y muerte de las lenguas.

1.3. Condiciones generales, factores concurrentes, síntomas y causas del mantenimiento o el desplazamiento de las lenguas

Los factores comúnmente relacionados con la sustitución de lenguas no parecen poder agruparse en un conjunto con carácter predictivo universal. De hecho, aunque muchos concurren en las situaciones concretas de desplazamiento que se han descrito, también existen ejemplos de grupos humanos en los que la aparición de uno o varios de estos factores no ha desembocado en la sustitución de la lengua autóctona (Crystal 2001). Por ello, retomando una dicotomía sugerida por Junyent (2007), vamos a diferenciar las condiciones universales de los factores concurrentes en los procesos de desplazamiento lingüístico; es decir, condiciones que forzosamente deben darse como requisito para que se pueda producir la sustitución y factores que usualmente muestran tener algún tipo de incidencia en el proceso.

Entre las condiciones universales, se podría incluir el ya citado bilingüismo social extendido como la condición imprescindible para que se produzca el desplazamiento de una lengua (Fasold 1996, Crystal 2001, Junyent 2007). En sí mismo este no es suficiente ni tampoco debemos verlo como la causa desencadenante, pero, en definitiva, representa un estadio que necesariamente precede a la pérdida gradual de un idioma y al consecuente monolingüismo de la comunidad en la lengua reemplazante. Por esta razón, este tipo de

bilingüismo puede catalogarse como sustractivo (ver anexo 5), dado que la población adquiere una segunda lengua como paso previo al abandono del idioma vernáculo.

Podría pensarse que el estatus social desigual de las lenguas implicadas constituye otra de estas condiciones universales, pues comúnmente uno de los idiomas se asocia al poder económico y político y a un mayor acceso a mejores condiciones de vida, salud y educación, mientras que el otro se vincula al estilo de vida tradicional, a la discriminación y a la inequidad (con distintos grados, manifestaciones o conexiones, según cada situación). Sin embargo, como lo hace notar Junyent (2007), es discutible que la desigualdad en la valoración de los idiomas sea una condición general, pues se hallan casos en los que no pareciera existir desprestigio, como ocurre con el catalán.

Por ello, quizás más que pensarse en estatus social desigual, podríamos recurrir a la metáfora monetaria de Calvet (2002). Este autor señala que las lenguas están sujetas, por un lado, a procesos de “devaluación” y, por otro, al “alza de su cotización”. Las lenguas periféricas, que solo “sirven” para la comunicación intragrupal, muestran una tendencia en el primer sentido, mientras que los idiomas más cotizados son aquellos que sirven como lenguas vehiculares regionales o internacionales, junto con las lenguas que se imponen en las configuraciones políticas mayores (el estado-nación, por ejemplo). Esto es, se cotizan mejor las variedades lingüísticas que permiten la comunicación intergrupala o que son más demandadas en los ámbitos laborales, científicos, comerciales y educativos. Puede ser que esta analogía “mercantilista” reduzca la complejidad de los fenómenos humanos a una perspectiva de mercado, pero al menos ayuda a comprender que, en la actualidad, la “utilidad” de la lengua y el “poder adquisitivo” asociado a ella pesan más que el prestigio o el estatus social. Esta forma de abordar el problema también se puede sustentar en la noción de “capital lingüístico” (valor de los usos lingüísticos) y de “mercado de los bienes simbólicos” (conjunto de condiciones sociales y políticas de producción y circulación de bienes) de Bourdieu (2008).

Si bien puede ser un criterio importante a la hora de determinar la vitalidad lingüística, el número de hablantes de un idioma debe tomarse como un índice relativo y no como una condición necesaria para el desplazamiento. Como lo indica Crystal (2001:24), “las cifras de población sin contextualizar son inútiles”, pues el desplazamiento debe

estudiarse en el contexto ecolingüístico¹⁵ más amplio: No es lo mismo una población pequeña que vive aislada en una situación de refugio (Bozzoli 1969) que un grupo minoritario inserto en una dinámica urbana o que un grupo grande en una situación social muy desventajosa de subyugación político-militar o dominación socioeconómica (casos ambos ilustrados por la historia de la conquista y colonización europeas de América). Ciertamente un número reducido de hablantes es más susceptible de enfrentarse con el dilema de tener que optar por una lengua que les permita la incorporación a las condiciones sociales y de mercado actuales, de modo que la viabilidad a largo plazo de su idioma vernáculo se ve duramente comprometida. Además, como lo explica Brenzinger (2007), una cantidad pequeña de hablantes resulta problemática, debido a que, con tan solo que algunos padres decidan no transmitírsela a sus hijos, la conservación de la lengua estará amenazada.

El cese de la transmisión intergeneracional del idioma (identificado a veces por la edad media de los hablantes, de manera que si esta aumenta se considera un signo de la declinación de la lengua) (Fasold 1996, Crystal 2001), más que como una condición necesaria, debe verse como un síntoma inequívoco de que la lengua ya se encuentra en un proceso de sustitución, pues da lugar a una cadena de factores interrelacionados, como la falta de nuevos hablantes, la pérdida de la competencia de los hablantes antiguos y el semilingüismo de otros.

Por último, pese a que Sasse (1992) y Hagège (2002) incluyen en sus modelos la erosión estructural de la lengua como parte del proceso de desplazamiento y signo evidente de su camino a la extinción, parece que esta no es indispensable ni siquiera en el proceso de muerte gradual, como lo reconoce el mismo Hagège y como se puede deducir del caso particular del malecu, según lo que describe Constenla (1988). En este mismo sentido, la invasión de las esferas de uso de la lengua vernácula por parte de la dominante es un

¹⁵ El término de ecolingüística o ecología lingüística, tal y como lo empleamos aquí, se refiere al contexto amplio de los condicionamientos que rodean a una comunidad etnolingüística y que influyen en la conservación de su lengua: ubicación espacial, relaciones interétnicas, economía, estructura social y política, etc. (Haarmann 1986). El otro sentido, patente en Zimmermann (1999, 2004), alude a un enfoque de la planificación del lenguaje preocupado por evitar el reemplazo de las lenguas y alcanzar la convivencia armoniosa de los idiomas.

síntoma del desplazamiento (Fasold 1996), pero no una condición primordial para que este se produzca.

En suma, una condición universal o indispensable es una circunstancia que debe estar presente para que un fenómeno tenga lugar, pero no lo provoca, así que no se da una correlación de causalidad, sino tan solo una asociación preparatoria. Un síntoma se puede definir como un indicio de que el fenómeno de reemplazo está en marcha. Y, finalmente, un factor concurrente alude a un elemento que, como expone Junyent (2007), puede acelerar el proceso de sustitución o incluso provocarlo en determinados casos, pero no siempre está presente ni conduce necesariamente a los mismos resultados, así que carece de generalidad. De este modo, vamos a entender como factores concurrentes las condiciones sociales, económicas, históricas y políticas que suelen acompañar los procesos de sustitución lingüística.

Existe consenso en cuanto a que el bilingüismo social generalizado (y sustractivo) sería la condición necesaria (o factor indispensable) del desplazamiento de un idioma. A este, en nuestra opinión, se suma el valor “monetario” de la lengua. Serían síntomas del reemplazo la reducción de los dominios de uso, la erosión estructural de la lengua, el cese de la transmisión intergeneracional y la aparición de la competencia pasiva y el semilingüismo. Esta tipificación de tales elementos como síntomas o signos del reemplazo de los idiomas coincide, en gran medida, con la posición de Brenzinger y Dimmendaal (1992).

Aunque es común que se etiqueten como factores, también se podrían considerar como síntomas del mantenimiento o vitalidad de un idioma su empleo en las esferas comunicativas íntimas, sobre todo el hogar (Crystal 2001), el monolingüismo generalizado en la lengua minoritaria (Fasold 1996), el bilingüismo social con la repartición estable de los dominios de uso de cada uno de los idiomas (Fasold 1996), y una proporción alta del número de hablantes de la lengua vernácula en relación con el número de miembros del grupo étnico (Brenzinger 2007).

En lo relativo a los factores concurrentes, en el anexo 6 presentamos un cuadro que resume, por categorías, algunos de los aspectos más importantes y consigna la fuente que los cita. A continuación, únicamente citaremos, a modo de ejemplo, algunos factores sin

especificar las referencias bibliográficas, con el fin de no extendernos demasiado: la industrialización y los cambios económicos correlativos, la desigualdad económica y la asociación de la lengua prestigiosa con mejores condiciones de vida, la inmigración o invasión de un lugar por parte de un grupo de gran tamaño o con mayor poder económico o militar que el grupo endógeno, los matrimonios interétnicos, la urbanización y el declive de la vida rural, el aumento de medios de transporte y una mejor comunicación con los centros urbanos.

A los anteriores se suman otros factores de tipo actitudinal o ideológico: el deseo de identificarse como miembro del grupo dominante, la aparición de un sentimiento de vergüenza de ser adscrito al grupo de menor prestigio, la asociación de la lengua con el pasado o la ruralidad, la falta de conciencia identitaria o una actitud indiferente hacia la lengua, la creencia de que la lengua vernácula no es adecuada para expresar la vida moderna o dificulta el ascenso social, la creencia de que la adquisición de la lengua ancestral por parte de los niños puede retrasar el buen aprendizaje de la lengua del grupo dominante y obstaculizar así su ascenso social o sus posibilidades educativas.

Como lo señalan Appel y Muysken (1996), los factores relacionados con el bajo estatus socioeconómico del grupo minoritario parecen ser relevantes en casi todos los estudios. Asimismo, enfatizan que los diversos factores suelen estar imbricados de forma estrecha, pero que no es posible predecir cuál será el rumbo del desplazamiento o la conservación del idioma vernáculo en una comunidad concreta. En este sentido y en consonancia con lo que ya hemos expuesto, aseguran que los estudios son *post hoc* y descriptivos, así que no se cuenta en realidad con una teoría completa. Además, los factores concurrentes no inciden en el desplazamiento de modo directo, sino indirectamente por medio de variables intermedias.

Por ejemplo, la industrialización sería un factor importante, pero actúa en realidad a través del nexo entre lengua e identidad: si una lengua se asocia con la tercera edad y con la vida tradicional o con el estigma social, y el otro idioma con las oportunidades económicas y la vida moderna, y dado que las personas desean construir su identidad a través de una lengua que simbolice el estatus social deseado, es de esperar que se inclinen por elegir el segundo idioma.

Por su parte, constituyen factores involucrados en la conservación de la lengua vernácula los siguientes: el aislamiento geográfico de la comunidad y la preservación de la vida rural (Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005); la marginación social y económica (Crystal 2001, Palacios 2004), la toma de conciencia por parte de la comunidad minoritaria de que su lengua está amenazada por otro idioma y está en declinación, por lo que es necesario preservarla y revitalizarla (Crystal 2001, Hagège 2002); el apoyo gubernamental y de las instituciones religiosas (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Tsunoda 2005), la existencia de radioemisoras y medios de comunicación escritos en la lengua minoritaria (Appel y Muysken 1996, Tsunoda 2005); la inclusión de la lengua vernácula en la escuela y, en particular, en la enseñanza de la lectoescritura (Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Tsunoda 2005); la concentración poblacional de la etnia en una misma región y el mantenimiento del hábitat autóctono (Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Tsunoda 2005); la disimilitud cultural (Appel y Muysken 1996, Tsunoda 2005), y la tendencia a mantener la distinción entre el endogrupo y el exogrupo (Fasold 1996, Tsunoda 2005). Asimismo, los otros factores señalados como favorecedores del desplazamiento pueden jugar un papel relevante en el mantenimiento si se producen con un valor contrario. Esto es, los matrimonios intraétnicos, la conservación de la vida rural, el mantenimiento de las costumbres tradicionales, el orgullo étnico y la normalización de la lengua, por ejemplo, pueden convertirse en elementos claves para la preservación de los idiomas.

Además de lo indicado, según Brenzinger (2007), la lealtad lingüística es la actitud más importante en el mantenimiento de una lengua minoritaria, aunque esta puede estar asociada únicamente a las personas mayores, las mujeres, los intelectuales o los líderes comunales. Tal lealtad implica sentir un ligamen afectivo hacia “lo que se ha aprendido en la primera etapa de la vida” (Moreno 1998:251) o hacia lo que uno considera que representa el nexo identitario con el grupo con el que se desea mostrar adscripción. De esta manera, es común que la lealtad lingüística aparezca como reacción ante la amenaza de desplazamiento de la lengua vernácula, con el propósito de conservarla y emplearla como símbolo social.

Por lo tanto, la lealtad lingüística se asocia con la transformación de la lengua en un símbolo de identidad étnica, si bien no se puede olvidar que se da el caso de identidades simultáneas asociadas a las dos lenguas, de forma que de la manera como se conciba el individuo a sí mismo dentro del sistema socioeconómico dependerá su mayor o menor uso de una u otra lengua (Fasold 1996). En este sentido, la utilización de la lengua vernácula como símbolo de pertenencia a un grupo y de identidad étnica es señalada como uno de los factores más importantes para su conservación, pese a que la comunidad estime que su estatus es menor (Fishman 1989, Milroy 1992, Fasold 1996, Hagège 2002, Palacios 2004).

Sin embargo, la relación entre identidad étnica y preservación de la lengua ancestral no es ni estable ni universal. Por ello, cada comunidad y cada grupo debe estudiarse pormenorizadamente con el fin de determinar si se ha creado un nexo de este tipo y si este vínculo se muestra determinante en el proceso de desplazamiento o conservación de la lengua, dado que también se producen situaciones de conflicto endogrupal: una parte de la colectividad opta por el cambio de lengua, mientras otra se mantiene leal, y otros miembros, aunque ya no hablan la lengua autóctona, muestran su identificación con quienes sí la hablan (Moreno 1998). Esto apunta a que es fundamental tener en cuenta que las colectividades humanas no son inalterables en sus comportamientos y valores ni tampoco son totalmente homogéneas, sino que comprenden diversos subgrupos con actitudes e ideologías divergentes (Appel y Muysken 1996, Gardner-Chloros 2007).

Al decir de Crystal (2001: 146), “sabemos mucho sobre por qué las lenguas sufren el peligro de extinción y mueren, y por qué la gente cambia de una lengua a otra (...), pero sabemos muy poco de por qué se mantienen, y por qué la gente les sigue siendo leal”. En todo caso, existen dos factores que parecen destacarse por su importancia en el mantenimiento de los idiomas, cuando los otros factores actúan en detrimento de la preservación de los idiomas: la construcción de la identidad y su vínculo con el lenguaje (Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Palacios 2004) y las actitudes lingüísticas (Appel y Muysken 1996, Grenoble y Whaley 1998b, Crystal 2001, Palacios 2004, Tsunoda 2005). Ambos pueden influir de modo opuesto; es decir, el proceso de construcción identitaria puede incidir en la sustitución de la lengua vernácula cuando las nuevas generaciones desean asumir una identidad divergente con respecto a sus ancestros y, por consiguiente,

abandonan la lengua de estos y adquieren la del grupo de prestigio. Por el contrario, este proceso de construcción identitaria también puede incidir en el mantenimiento de la lengua minoritaria si surge un fuerte sentimiento de identificación con el grupo de origen y el idioma se convierte en símbolo de etnicidad, pese a que otras variables, como la desventaja demográfica o económica, promuevan la sustitución.

En cuanto a las actitudes lingüísticas hacia la lengua vernácula y hacia la lengua del grupo dominante, también hay que aclarar que estas pueden repercutir de forma negativa o positiva, a favor o en contra. De hecho, Tsunoda (2005) afirma que albergar actitudes negativas hacia el idioma minoritario es una característica de las más comunes en los casos de desplazamiento lingüístico. Por otra parte, una actitud positiva podría influir, en algunos casos, en la preservación de las lenguas vernáculas.

Las actitudes negativas hacia la lengua ancestral implican su estigmatización por su vínculo con la inequidad socioeconómica, el menor estatus social del grupo minoritario y la discriminación por parte del grupo mayoritario. De este modo, se producen problemas de autoestima, complejos de inferioridad y vergüenza étnica. Asimismo, estas actitudes también están implicadas en la reducción creciente de los dominios funcionales (Tsunoda 2005).

También muestran una incidencia negativa las actitudes de indiferencia hacia el idioma ancestral e incluso el optimismo, por el cual los individuos no creen que la lengua se encuentre en peligro mientras haya alguien que la hable (Tsunoda 2005) o no toman conciencia del peligro que corre su idioma, pues en el proceso de desplazamiento la situación sociolingüística no es homogénea en la comunidad (Crystal 2001). Por su parte, las actitudes positivas incluyen la ya mencionada lealtad lingüística y el valor simbólico y afectivo del idioma ancestral.

Asimismo, resulta crucial determinar el papel que juegan las ideologías lingüísticas en el proceso de desplazamiento de los idiomas. Por ejemplo, puede ser fundamental la teoría que atribuye un déficit en la lengua del grupo dominante al bilingüismo y que motiva a los padres a dejar de transmitirles el idioma vernáculo a sus hijos (Mertz 1989). Este factor es mencionado por Palacios (2004) como clave en el caso de las lenguas amerindias. Otra ideología que puede tener una incidencia crucial es el purismo lingüístico, que provoca

que los ancianos prefieran la pérdida de la lengua a que esta sea empleada de modo “corrupto” por los más jóvenes, o que mueve a estos últimos a no intentar emplear el idioma para evitar la sanción negativa de los mayores (Tsunoda 2005).

2. La ideología

Las actitudes lingüísticas suelen concebirse como una de las variables implicadas en los procesos de mantenimiento y reemplazo de las lenguas (Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Crystal 2001, Tsunoda 2006) y como factor preponderante en el éxito o fracaso de las medidas de planificación y revitalización lingüística (Baker 1992, Grenoble y Whaley 2006). Entendidas como creencias valorativas (favorables o desfavorables, o positivas y negativas) hacia las lenguas o variedades idiomáticas (López 1989, Baker 1992), es habitual estudiar, por ejemplo, en qué medida existe una correlación entre la sustitución o el mantenimiento de una lengua y las actitudes lingüísticas de la comunidad de hablantes.

Más recientemente, han tomado fuerza otros constructos (y ámbitos de investigación) relacionados con la temática que tradicionalmente se ha estudiado desde el marco de las actitudes. Uno de ellos es la “lingüística popular” (“folk linguistics”), definida por Niedzielski y Preston (2003) como el conjunto de creencias acerca de las lenguas; su valor social; su estructura; su adquisición y enseñanza; su variación diastrática, diatópica y diafásica; y en general cualquier aspecto relacionado con el lenguaje o las lenguas en términos de lo que la comunidad de habla cree y opina. Por su parte, en antropología, el constructo empleado para dar cuenta de estas mismas creencias se denomina “ideologías lingüísticas”. Cabría mencionar, por último, el término “cultura lingüística”, entendido por Schiffman (2006) como las creencias, actitudes, prejuicios, valores, mitos, etc. relacionados con el lenguaje en una cultura. Dado que nuestro enfoque será el de las ideologías, nos referiremos brevemente al ámbito de las ideologías lingüísticas.

2.1. Las ideologías lingüísticas

Geeraerts (2008) indica que el estudio de las ideologías lingüísticas se interesa en las creencias sobre la variación lingüística y las variedades lingüísticas específicas y cómo

estas creencias se manifiestan explícita o implícitamente, e interactúan con la identidad grupal, el desarrollo económico, la movilidad social y la organización política. Asimismo, Schieffelin *et al* (1998b) señalan que la premisa básica del estudio de las ideologías del lenguaje es que estas les dan forma a las prácticas lingüísticas, discursivas y sociales. Esto implica que se deben investigar las concepciones que se manejan sobre el lenguaje y la variación lingüística, la naturaleza y la finalidad de la comunicación, así como el papel de las lenguas en la vida de los grupos sociales. Tales creencias pueden “importarse” de un grupo a otro o imponerse por diversos medios, pero en todo caso son de índole múltiple y se vinculan con la experiencia social (Woolard 1998).

Por lo demás, como lo explica esta última autora, las ideologías lingüísticas no versan solo sobre el lenguaje, sino que muestran los vínculos de las lenguas con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología. Además, son la piedra angular, por medio de tales nexos, de las formas y usos lingüísticos, la definición de la persona y el grupo social, y las instituciones sociales cruciales (la socialización de los niños, las relaciones de género, las leyes, el sistema escolar, el Estado, etc.). Por si esto fuera poco, las ideologías sobre el lenguaje también se encuentran al servicio de intereses político-económicos nacionales y supranacionales en distintos momentos históricos (Duchêne y Heller 2008b).

Fought (2006) comenta que cada grupo cuenta con un repertorio de ideologías lingüísticas que se activan en relación con la identidad étnica, si bien estas se encuentran en constante flujo en conexión con los cambios históricos del contexto de cada comunidad, por lo que también el valor de cada código puede variar. En el tema particular que nos atañe en la presente investigación, parece ser común que las ideologías vinculadas con la cultura y la lengua contrapongan la asimilación al orgullo étnico, con la idea de que una persona debe ser un miembro del endogrupo o pertenecer al exogrupo, de manera excluyente. En estos casos, según Fought (2006), la lengua frecuentemente se toma como un factor indicativo de la posición de la persona al respecto.

Entre los diversos acercamientos al tema de las ideologías lingüísticas, el que nos interesa aquí es el de las creencias que rodean a los procesos de contacto entre lenguas en comunidades multilingües, en cuyo caso las ideologías que concentran la atención son

aquellas relativas a las concepciones de qué cuenta como una lengua (incluyendo las ideas sobre una posesión de gramática elaborada o compleja, la cantidad de vocabulario y de un sistema de escritura como parámetros para decidir sobre esta cuestión), los valores asociados con variedades lingüísticas concretas (la creencia de que una lengua es mejor, más expresiva, más objetiva, más científica, etc. que otra, y también las nociones acerca de la alternancia de códigos en sujetos bilingües y, en general, todas las creencias sobre la corrección y el purismo), y la creencia de que determinados usos lingüísticos sirven como indicadores de identidad (Woolard 1998).

Los trabajos de Mertz (1989), Dorian (1998) y Kulick (1998) se encuentran entre los primeros que han tratado de mostrar cómo actúan las ideologías lingüísticas en los procesos de cambio lingüístico y han puntualizado sobre su papel, tras lo cual han aparecido otras investigaciones que muestran la relevancia particular de este asunto (Howard 2007, Kroskrity y Field 2009). Así lo subraya Woolard (1998):

[S]tudies of language maintenance and shift initially implicated macrosocial events as direct causes. Later research has insisted that it is only through the interpretive filter of beliefs about language, cognition, and social relations that political and economic events have an effect on language maintenance or shift. (Woolard 1998:16)

En cuanto a la conceptualización de las ideologías lingüísticas, hemos de destacar las definiciones que las conciben como repertorios de creencias de sentido común acerca de la naturaleza del lenguaje (Rumsey 1990), teorías que guían las creencias y acciones sociopolíticas grupales en relación con las escogencias lingüísticas (Heath 1989), y creencias acerca del lenguaje empleadas para justificar o racionalizar la estructura y uso de las lenguas, así como sistemas culturales de ideas acerca de las relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga de intereses morales y políticos (Woolard 1998).

En este sentido, como lo indican Boudreau y Dubois (2008), dado que las ideologías del lenguaje son conjuntos de creencias compartidas por los miembros de una comunidad acerca del lenguaje y de las lenguas, suelen llegar a establecerse de modo tan firme que generalmente los hablantes olvidan su origen. En consecuencia, se reproducen socialmente y terminan viéndose como naturales o propias del sentido común, con lo cual se oculta su carácter de construcción social.

Se aprecia, por consiguiente, que las ideologías lingüísticas son un tipo específico de ideologías (de acuerdo con la teorización de van Dijk (2000) que reseñaremos más adelante) y, por ello, como lo subraya Woolard (2009), consideramos que el discurso constituye una fuente fundamental para su estudio, pues las ideologías sobre el lenguaje se revelan implícitamente en las prácticas lingüísticas, pero también se muestran con explicitud en el discurso metalingüístico. En este sentido, Kroskrity (2000b) también señala otras razones para estudiarlas con detalle: además de formar parte de una descripción etnográfica y lingüística completa de una comunidad de habla, los modelos locales de los propios hablantes, al ser constructos que surgen como parte de su experiencia sociocultural, son considerados reales por las personas y, por consiguiente, funcionan como recursos a disposición de los individuos para cambiar de forma deliberada las formas lingüísticas y discursivas. A este respecto, cabría pensar, entonces, que tales ideologías del lenguaje cumplen un papel crucial en los procesos de desplazamiento o mantenimiento lingüístico, como de hecho lo defienden Dorian (1998) y Field y Kroskrity (2009).

En suma, Kroskrity (2000b) plantea que las ideologías lingüísticas deben concebirse como una amalgama de varias dimensiones convergentes, dentro de las que sobresalen cuatro elementos. En primer lugar, las ideologías lingüísticas representan la percepción sobre el discurso y el lenguaje construida con base en el interés de un grupo social o cultural específico. En este sentido, lo que una persona considera “verdadero”, “bueno” o “bonito” en relación con una lengua se basa en su experiencia social y, por lo común, se encuentra ligado a sus intereses económico-políticos, de forma que las ideologías sirven como instrumentos de dominación simbólica para promover, legitimar y proteger dichos intereses. Dos de las ideologías que parecen ser más relevantes en este caso son la fetichización de la lengua como un sistema referencial y el nacionalismo lingüístico, de raíces europeas ambas.

En segundo lugar, resulta más provechoso considerar que las ideologías lingüísticas son múltiples, dada la misma multiplicidad de divisiones sociales significativas (v.g. género, élite, generación, etc.) dentro de los grupos socioculturales con el potencial de producir perspectivas divergentes y expresarlas como índices de pertenencia grupal. Esto

subraya nuevamente el hecho de que las ideologías del lenguaje se basan en la experiencia social, la cual no se distribuye de modo uniforme.

En tercer lugar, conviene no perder de vista que los miembros de un mismo grupo pueden mostrar grados variados de conciencia de las ideologías lingüísticas locales. A este respecto, es cierto que las ideologías pueden ser explícitas, pero también se encuentran de manera implícita en los usos. Esta distinción se puede corresponder con las creencias más conscientes de las que echan mano las personas con fines reivindicativos o contestatarios, por un lado, y con las creencias puramente prácticas que no se ponen en duda y que se conciben como naturales, por otra parte.

En cuarto lugar, las ideologías lingüísticas median entre las estructuras sociales y las formas de habla. Las ideologías unen la experiencia sociocultural y los recursos lingüístico-discursivos con que cuentan las personas, de manera que estos últimos se seleccionan y se constituyen en índices ligados a rasgos de la experiencia.

A propósito de la relación entre las ideologías del lenguaje y el desplazamiento lingüístico, Dorian (1998) destaca el papel que han tenido, en muchos casos, las ideologías occidentales hacia la diversidad lingüística en los territorios de asentamiento europeo. Tales sistemas de creencias sobre el lenguaje incluyen, por ejemplo, la ideología del desprecio, por la cual las lenguas de grupos sin poder fueron objeto de menosprecio en el sistema de estratificación lingüística que surgió tras la colonización europea, debido a la transferencia de prestigio (el prestigio de los grupos que ostentan el poder económico, político o militar se transfiere a sus atributos, como los idiomas).

En resumen, el constructo “ideologías lingüísticas” se utiliza, sobre todo, para dar cuenta de las creencias acerca de las lenguas (variedades, naturaleza, usos, estructura, estatus, etc.) y su relación con la construcción de la identidad grupal, las posibilidades de ascenso social y las prácticas idiomáticas. Al decir de Makihara y Schieffelin (2007b), las ideologías lingüísticas materializan y “naturalizan” el *status quo* con respecto a las lenguas, lo que implica que inciden en sus usos, sus formas y su valoración. Se trata, en última instancia, según lo comentan estas autoras, de representaciones culturales implícitas o explícitas acerca de la intersección entre los individuos y los idiomas.

Pese a que reconocemos el valor teórico de este constructo en trabajos relacionados con lenguas minoritarias en proceso de declinación (Howard 2007, Kroskrity y Field 2009), en nuestro análisis optamos por interpretar los datos como manifestaciones de sistemas ideológicos y pocas veces identificamos alguna práctica u opinión como una ideología lingüística. Esto se debe, en primer lugar, a que el constructo “ideología lingüística” no ha sido tratado tan extensamente en una teoría “completa” como el constructo “representación social” en el modelo de van Dijk (2000). En segundo lugar, una vez iniciado el análisis de nuestro corpus, nos percatamos de que la discusión de los datos con que contábamos se tornaba mucho más compleja y enriquecedora si considerábamos que en el discurso se expresan las ideologías, en lugar de interpretar que un dato específico era en sí mismo una ideología lingüística. En todo caso, conservamos el término en el título de la tesis para evidenciar que la información sobre “lo lingüístico” constituye el eje de las ideologías de las que nos ocupamos.

A continuación, nos referiremos al modelo sociocognitivo de las ideologías elaborado por van Dijk (2000), el cual servirá de base teórica para nuestro análisis.

2.2. Ideología, representaciones sociales y discurso

No es posible concebir la existencia de individuos socio-culturalmente determinados sin reconocer la existencia de ideologías que los cruzan, los definen y los explican, por lo que resalta la importancia que estas poseen en el estudio del comportamiento humano, en general, y en la investigación sobre las elecciones lingüísticas, en particular. Sin embargo, el constructo “ideología” es tan difuso en su conceptualización que se requiere de una teoría que aborde el problema de modo global y pertinente para los objetivos del presente trabajo.

Por este motivo, en este subapartado reseñamos la caracterización sociocognitiva de la ideología según la propuesta de van Dijk (2000)¹⁶. Elegimos esta aproximación por ser la que sirve mejor a nuestros intereses investigativos, dado que este autor elabora una teorización multidisciplinaria de este concepto con fuertes influencias del análisis del

¹⁶ Para una revisión general de otros marcos teóricos para el estudio de la ideología, se puede consultar Woolard (1998, 2009).

discurso desde una perspectiva lingüística y con una aplicación clara para el análisis de materiales de naturaleza discursiva, como los que forman la base de nuestro estudio.

El modelo de van Dijk para el estudio de la ideología está compuesto por tres elementos interrelacionados: la cognición, la sociedad y el discurso. De esta forma, la ideología se concibe como un sistema cognitivo y social que da cuenta de las representaciones sociales¹⁷ (conjunto organizado de creencias) compartidas por un grupo humano y que guarda estrecha relación con otros fenómenos, como los valores, las actitudes, las estructuras sociales, los intereses grupales, las instituciones, el poder y la dominación. Tal sistema se expresa en las prácticas sociales y en la comunicación y el discurso. En este último, se forma, reproduce y cambia. Van Dijk defiende este enfoque tripartito como el más adecuado para el análisis de las ideologías, por las siguientes razones:

En primer lugar, aun entre quienes lo niegan, las ideologías son por lo menos implícitamente consideradas como algún tipo de “sistema de ideas” y por lo tanto pertenecen al campo simbólico del pensamiento y la creencia, es decir, a lo que los psicólogos llaman “cognición”. Segundo, las ideologías son indudablemente de carácter social y con frecuencia (aunque no siempre) están asociadas con intereses, conflictos y luchas de grupo. Se las puede utilizar para legitimar u oponerse al poder y la dominación, o simbolizan problemas sociales y contradicciones. Pueden involucrar colectividades sociales tales como clases y otros grupos, así como instituciones, organización y otros aspectos de la estructura social (...). Y en tercer lugar, muchos enfoques contemporáneos de la ideología asocian (o hasta identifican) el concepto con el uso del lenguaje o el discurso, aunque sólo sea para dar cuenta de la forma específica en que las ideologías se expresan y reproducen en la sociedad. El ocultamiento, la legitimación, la manipulación y otras nociones relacionadas que se consideran como las funciones primordiales de las ideologías en la sociedad son, sobre todo, prácticas sociales discursivas (o semióticas, en un sentido más amplio). (...) [E]sto *no* significa que las ideologías se expresen solamente a través del discurso, sino simplemente que el discurso tiene un papel específico, entre otras prácticas sociales, en la reproducción de las ideologías. (van Dijk 2000:18; los destacados son del original)

En la propuesta de este autor, las ideologías se tratan como la interfase entre la estructura social o determinados elementos de los grupos sociales (sus objetivos e intereses) y la cognición social compartida por quienes los conforman, de modo que se evita definirlas despectivamente como falsas o distorsionadas, dado que su evaluación depende

¹⁷ Por razones de estilo, emplearemos como sinónimos en este trabajo los términos “representación social”, “representación ideológica”, “representación sociocognitiva” y “cognición social”. Van Dijk emplea estos constructos en sus publicaciones (van Dijk 2000, 2003a, 2003b, 2003c).

de su papel social y cognitivo en la interacción y su valoración en cuanto a, por ejemplo, su efectividad o su utilidad para el grupo. Tampoco se concibe que las ideologías sean exclusivas de los grupos dominantes o que su uso esté limitado a la configuración de las estructuras de dominación.

Por ello, a diferencia de los enfoques clásicos de tipo socioeconómico, van Dijk apuesta por una aproximación sociocognitiva, lo que implica que las ideologías se conciben como mentales y como sociales al mismo tiempo. Esto significa que, en lo que se refiere a su componente cognitivo, no se trata de creencias individuales o incluso únicamente mentales. En su opinión, las ideologías aparecen en la interacción social, en el discurso y en las estructuras institucionales, de manera que deben estudiarse empíricamente en estos niveles por medio de una interfase cognitiva que relacione la estructura social con la estructura del discurso y la interacción.

En suma, para este lingüista, las ideologías deben entenderse como sistemas de creencias (o representaciones) sociales, generales y abstractas compartidas por grupos sociales específicos. Según su marco conceptual, estas subyacen a otras representaciones sociales, con lo cual se toma en cuenta que existen otros tipos de creencias no ideológicas, como las creencias personales (preferencias personales, hechos de la vida cotidiana personal), o incluso algunas otras creencias socialmente compartidas. También se distingue entre creencias fácticas (conocimiento sujeto a criterios de verdad o falsedad, sobre hechos indiscutibles y acerca de experiencias pasadas o incluso ficticias) y creencias evaluativas (que incluyen las opiniones y las actitudes).

Si bien el término “creencia” se suele asociar con ideas subjetivas y se suele oponer a “conocimiento”, en el enfoque de van Dijk este vocablo se refiere a todos los productos del pensamiento, evaluaciones o resultados de los juicios fundados en normas o valores (“opiniones”). Las creencias no tienen que ser conscientes, sino que pueden haberse adquirido sin mucha conciencia de ello y ser utilizadas por las personas de modo implícito. Además, las creencias se pueden combinar en conglomerados complejos, lo que se denomina conocimiento o actitudes. En resumen, las creencias constituyen representaciones mentales de las experiencias y del mundo, dado que estos son interpretados y comprendidos en términos de categorías conceptuales adquiridas en

sociedad. Por ello, van Dijk (2000:43) sostiene que “las creencias constituyen el mundo-según-nosotros”. Esto no implica que el mundo no exista de manera independiente de las creencias, sino que se estructura, experimenta y entiende en función de ellas.

Así las cosas, las ideologías se definen más concretamente como conjuntos de creencias, como sistemas con base en los cuales se evalúa que algo es bueno o malo, verdadero o falso, y de lo que se parte para proponer alguna intervención al respecto. Por otra parte, hay que destacar que las unidades del discurso sirven para expresar las creencias, pero no son las creencias en sí, del mismo modo que teóricamente conviene distinguir otros fenómenos, como los rituales, símbolos y otras prácticas socioculturales, además del discurso, como medios de expresión de las ideologías y no verlos como elementos conformadores propiamente de los sistemas ideológicos.

Para van Dijk, por lo tanto, las ideologías no son listas de proposiciones de carácter arbitrario, sino que se trata de axiomas sociales básicos para los grupos organizados por categorías sociales concretas. Dado que las ideologías constituyen la base de las representaciones sociales compartidas por quienes integran un grupo, permiten la organización de las creencias sociales acerca de lo que ocurre (en términos de correcto o no, bueno o no), cómo se valora (como verdadero o como falso), y, en consecuencia, llevan a las personas a actuar de conformidad con tales creencias. Así, las ideologías funcionan como explicaciones acerca del orden social y del mundo, como principios que sirven de base para las creencias evaluativas, y regulan parcialmente las prácticas sociales. Van Dijk descarta la existencia de ideologías personales o individuales, debido a que, por definición, debe tratarse de sistemas compartidos por un grupo, de los que participan los individuos en calidad de miembros de ese grupo, si bien estos las utilizan de modo individual y variable en la vida cotidiana.

A pesar de ser sistemas de creencias básicas de grupos específicos, las ideologías se cimientan en las creencias generales (opiniones, valores, conocimiento, criterios de verdad) de sociedades completas o culturas. Como representaciones sociales, las ideologías se caracterizan como sistemas coherentes. Esto da cuenta de la continuidad usual en las opiniones, discursos y prácticas de los individuos. Empero, debe entenderse que no se excluye con ello la variabilidad frecuente también en las prácticas sociales y los discursos

controlados por las ideologías, pues estas no siempre son empleadas de modo coherente por los miembros de un grupo, lo cual no depende de la falta de ideologías o de su incoherencia, sino de otros factores, como la interacción concurrente de varias ideologías, la pertenencia a varios grupos, las experiencias personales y las condiciones particulares de cada situación.

En este sentido, debe entenderse también que la coherencia de las ideologías existe en el nivel grupal, pero que los individuos muestran una habilidad ideológica variable dependiendo de su experiencia concreta de socialización y de su posición social. Así, se puede asumir que existe un sistema ideológico compartido por el grupo, aunque los miembros individuales no muestren ser depositarios de “copias” idénticas de tal sistema, sino, muchas veces, solo conocedores de una versión personal rudimentaria aprendida por socialización, mientras que otras personas tienen una versión consistente y más detallada. Por eso, en la investigación empírica, se encuentren diferencias y contradicciones individuales en la expresión de las ideologías. El énfasis en las ideologías como sistemas sociales y no como creencias personales también posibilita explicar por qué estas muchas veces se dan por sentadas, por conocidas por la mayoría; es decir, por presupuestas en el discurso, y que, por ende, se prescindan de explicitarlas.

En vista de que las ideologías controlan las creencias personales y sociales, el discurso y las prácticas sociales por medio de las actitudes y los conocimientos específicos a cada tema o momento, van Dijk afirma que su función cognitiva consiste en organizar las representaciones sociales grupales. Por ello, al analizar casos concretos de discursos en cuanto a su configuración ideológica, hay que partir de las relaciones entre lo social y lo individual, el grupo y sus miembros, el sistema ideológico general o abstracto y la utilización concreta que de él hacen los individuos cuando lo reproducen.

Cabe recalcar que las ideologías se encuentran también en la base de los sistemas de creencias evaluativas, esto es, opiniones sociales de un grupo, de carácter general y abstracto. En otras palabras, subyacen a los conjuntos de opiniones grupales en relación con un dominio específico, lo que se denomina actitudes. Así vistas, las actitudes se definen como complejos específicos de opiniones compartidas por los miembros de los grupos sociales, de modo que se diferencian de las opiniones personales, las cuales, aunque sean

generales o específicas (evaluaciones de experiencias personales concretas), pueden verse influidas por las opiniones grupales pero no son denominadas actitudes. Asimismo, conviene no olvidar que las opiniones pueden variar en un grupo según el contexto y presuponen la existencia de otras opiniones alternativas. Dado su carácter evaluativo, no se valoran en términos de veracidad, sino en cuanto uno pueda estar de acuerdo con ellas o no o en cuanto sirvan para caracterizar a quien las expresa. A este respecto, van Dijk explica que las opiniones no nos proporcionan información sobre el mundo, sino acerca de la gente que tiene esas creencias o de las relaciones de esas personas con el mundo.

En cuanto a las creencias fácticas, estas se basan en criterios de verdad o falsedad socialmente aceptados, en lo que se piensa colectivamente que ocurre según determinadas reglas de evidencia (sentido común cotidiano, ciencia, religión, etc.). En este sentido, el conocimiento sociocultural, como un tipo de creencia fáctica, se define como verdadero, es decir, está constituido por creencias compartidas socialmente que responden positivamente a un criterio de verdad también compartido socioculturalmente. Esto es, en una cultura se comparten las creencias fácticas, pero también los criterios para valorarlas, de forma que se trata de una concepción relativa del conocimiento. Empero, puede ser que en algún punto esta distinción no se pueda establecer con total claridad y que algo que se toma como un conocimiento se convierta históricamente en creencia grupal o viceversa.

En su modelo, van Dijk sostiene que el conocimiento general o cultural (conjunto de creencias compartidas presumiblemente por todos los miembros competentes de una cultura, consideradas verdaderas según los criterios también comunes) constituye la base común de todas las creencias grupales y las ideologías. Es precisamente su carácter general lo que provoca que sean con frecuencia presupuestas en el discurso. Por su parte, las creencias de determinados grupos, que incluso pueden ser concebidas por estos como conocimientos incuestionables, conforman los sistemas ideológicos. De este modo, si un conjunto de creencias sociales se concibe como creencias culturales generales, deja de ser ideológico para esa cultura y se transforma en conocimiento, pero el proceso no es permanente, sino que otra cultura o el mismo colectivo en otro momento histórico puede concebirlas como creencias ideológicas.

De esta manera, van Dijk propone que las ideologías no solo son el fundamento de las creencias de tipo evaluativo, sino que también constituyen la base del conocimiento del grupo y es por eso que representan sus valores específicos y sus criterios de verdad. Así, constituyen ejemplos de creencias ideológicas básicas la existencia de Dios para los cristianos, la inequidad social basada en el género para las feministas, y la relación simbiótica entre la naturaleza y los seres humanos para los ecologistas. Van Dijk supone que, dado que las creencias fácticas se sustentan en criterios de verdad específicos para cada grupo y no forman parte de la base común de la cultura, deben sostenerse en principios ideológicos.

Por el contrario, si tales criterios de evaluación y las creencias sociales basadas en ellos se extienden a toda una sociedad, el carácter grupal de estos pierde especificidad y dejan de ser considerados ideológicos, por lo cual se suman a la base cultural común. Esta última, aún así, también está sujeta a ser considerada ideológica en un nivel descriptivo y evaluativo universal o con base en su confrontación con respecto a los principios de otras culturas. Por todo esto, este autor afirma que las creencias sociales, el conocimiento y las ideologías son relativas y la única forma de concebir una base cultural común como ideológica es mediante su comparación con otras bases alternativas, sea que provengan estas de culturas distintas o de grupos dentro de una misma cultura que desafían las creencias sociales estipuladas. En resumen, enfatizar el componente cognitivo de las ideologías implica concebirlas como representaciones mentales compartidas por un grupo y no como algo que se encuentra en la sociedad, por encima de la gente.

En cuanto a la estructura de las ideologías, van Dijk defiende que estas deben constituir un recurso con relativa estabilidad y contextualmente libre como para poder ser utilizado en muchas situaciones por parte de muchos miembros de un mismo grupo. Esto no significa que las ideologías no sean sensibles al contexto (en el sentido de estructura social), pues de hecho cambian, aunque lentamente, con respecto a las relaciones sociales de poder, la historia, los grupos e instituciones involucrados. Además, pese a su estabilidad relativa, los usos de las ideologías y su expresión son variables. También se pueden emplear estratégicamente en cada situación, lo que explica que no siempre una persona que tenga determinada ideología hace uso de ella o la expresa. No obstante, ello no es

impedimento para sostener que las ideologías son los constructos sociocognitivos más estables, ya que de ellas depende que los individuos puedan llevar a cabo sus prácticas cotidianas y conservar su pertenencia al grupo.

De este modo, van Dijk supone que han de existir patrones estructurales típicos o esquemas en la configuración de los sistemas ideológicos. Así, el esquema básico parece ser el de la polarización de grupos: hay un *nosotros* y un *ellos*. Según esto, suele encontrarse una autorrepresentación positiva del propio grupo frente a una representación negativa de los demás, junto con una representación de los acuerdos sociales (lo que se considera mejor frente a lo que no lo es tanto; es decir, los valores generales con los que se caracteriza a los grupos), por lo que el esquema de grupo reflejaría los intereses de diverso tipo de un colectivo frente a otros en cuanto a las siguientes categorías: pertenencia (quiénes somos y qué nos caracteriza), actividades (qué hacemos o se espera que hagamos), objetivos (con qué finalidad hacemos esto), valores y normas (cómo nos evaluamos y evaluamos a los demás, qué deberíamos o no hacer), posición y relaciones de grupo (cuál es nuestra posición social y quiénes se nos oponen), y recursos (cuáles son los recursos sociales elementales de que dispone o debe disponer nuestro grupo).

Este conjunto determina la identidad e intereses grupales y caracteriza a cualquier grupo ideológico fundamentado en el género, la etnicidad, el grupo etario, la profesión, la tendencia política o religiosa, la posición social y económica, o cualquier otra categoría. De hecho, se privilegia en cada configuración social un tipo específico de coordenada, de forma tal que se dan tipologías ideológicas según lo más importante sea el objetivo, la pertenencia, los recursos, etc.

Dijimos en el apartado anterior que considerábamos las ideologías como una de las variables intermedias que daban cuenta de la relación entre los factores sociodemográficos, históricos, políticos y económicos que pueden servir como desencadenantes de un proceso de desplazamiento lingüístico y el proceso mismo. Esta posición encuentra asidero en la teoría de van Dijk (2000:211), para quien, de hecho, “aun las circunstancias socioeconómicas «objetivas», como tales, no influyen directamente en las acciones sociales, sino sólo a través de su interpretación y representación (mental)”. De esta forma, se entiende que es el surgimiento de un sistema ideológico el que realmente constituye la

causa de los cambios sociales, incluyendo, en lo que concierne al presente trabajo, la sustitución de una lengua por otra.

Con el propósito de dar cuenta de la relación entre las cogniciones personales, el discurso y las ideologías, van Dijk recurre al concepto de modelo mental como interfase entre lo personal y lo social, de modo que con este se explica la subjetividad experiencial, las representaciones discursivas personales, la acción individual, etc. Los modelos mentales son interpretaciones personales de las experiencias en torno a episodios concretos también personales, construidas en relación con el contexto atinente. Sin embargo, son susceptibles de ser generalizadas y convertidas en estructuras de representaciones compartidas socialmente, una vez que se realizan inferencias abstractas a partir de la experiencia empírica repetida de acontecimientos específicos o debido a un aprendizaje basado en la interpretación de discursos que ya contienen tales generalizaciones, como ocurre con los prejuicios.

De esta manera, los modelos mentales individualizan la información social compartida (ideologías, actitudes, conocimiento) y la aplican a las situaciones comunes y a los discursos. Por otra parte, también funcionan como la base de la experiencia a partir de la cual se generalizan las creencias personales en conocimiento, ideologías y actitudes sociales. Los modelos mentales posibilitan que las actitudes u opiniones compartidas socialmente sean relativamente estables (aunque no inmutables), si bien se produce variabilidad contextual individual. También conviene tener en cuenta que las ideologías (y en general todas las creencias grupales) se basan sobre todo en el cúmulo sociohistórico de experiencias transmitidas por el colectivo.

Se puede apreciar con facilidad, por tanto, el carácter social de las ideologías, aunque se sostenga que se particularizan en los usos personales y contextuales. Además, debe enfatizarse que las ideologías, por lo general, no son compartidas por toda la sociedad o la cultura, sino que se adjudican a grupos sociales específicos. De esta forma, se requiere que los individuos conformen grupos particulares para que se pueda hablar de la existencia de ideologías grupales y no simples conglomerados aleatorios o fortuitos. Por ello, resulta fundamental que se den determinadas condiciones de pertenencia continua y organizada de

los individuos a los grupos, que se produzcan actividades en común, que haya interacción, objetivos, normas, representaciones sociales y valores compartidos.

Así, se aprecia que las ideologías no constituyen un fenómeno limitado a los grupos dominantes, sino que caracterizan a cualquier grupo social, independientemente de su estatus. No obstante, se sugiere que las élites poseen un lugar especial en la elaboración y reproducción ideológicas, ya que tienen un acceso y un control mayores sobre el discurso público y los instrumentos más poderosos de dominación ideológica: la educación, la política y los medios de comunicación masiva; es decir, los principales medios de organización e institucionalización de las ideologías.

Como se adelantó, pese a su carácter social, se presenta variación personal y situacional de las ideologías. Esto se debe, fundamentalmente, a las siguientes razones. En primer lugar, las ideologías suelen relacionarse con el discurso de modo indirecto, dado que en sus vidas diarias las personas funcionan no en el nivel abstracto de las ideologías, sino en un nivel medio de experiencias y actitudes personales. En segundo lugar, los individuos operan en contextos cotidianos con personas y situaciones concretas, de modo que adaptan estratégicamente sus creencias sociales (o al menos la expresión de estas) a su conveniencia e intereses en vez de manejarse con las ideologías abstractas independientes del contexto. Finalmente, puede darse una aplicación de varios modelos mentales provenientes de la pertenencia del individuo a distintos grupos sociales, lo que produce aparentes inconsistencias en el discurso. En todo caso, a pesar de estas posibles incoherencias, es notable la consistencia ideológica (evidenciada en las actitudes, los valores a los que se apela, etc.) en diferentes sujetos y situaciones con respecto a los mismos temas.

Asimismo, es necesario notar que las ideologías suelen parecer tan naturales que las personas no reflexionan sobre ellas y las toman como una cuestión de sentido común, como algo que se da por sentado. Sin embargo, generalmente, las ideologías contestatarias tienden a ser más explícitas y conscientes, mientras que las ideologías de los grupos hegemónicos suelen ser más implícitas o negadas, en tanto no se vean desafiadas. De hecho, por lo común, el conocimiento de las ideologías puede que solo sea accesible en formas específicas, como las opiniones o actitudes particulares, o que la gente muestre cierta conciencia con respecto a determinados temas, pero no hacia todos.

En lo concerniente al “grado de elaboración” de las ideologías, si bien el sistema puede ser detallado y explícito en el caso de los ideólogos o las élites, estas pueden consistir en unos cuantos principios básicos que sirvan para organizar las actitudes e influir en los discursos y en las prácticas sociales. Por ejemplo, un simple valor, como la “igualdad”, se puede aplicar a diversas relaciones y dar como resultado una proposición ideológica, como sería el caso en la ideología feminista: “Las mujeres y los hombres son iguales”. De esta proposición general se pueden derivar otras más específicas acerca de actitudes relacionadas con los derechos, la distribución de los recursos materiales, etc. De este modo, de acuerdo con van Dijk, no se requiere de un análisis teórico sofisticado sobre la creación y aplicación de las ideologías, ya que un único valor básico puede constituirse en la base de un sistema ideológico.

En lo que respecta a nuestros datos, veremos que las nociones de “pureza” y “legitimidad” constituyen dos valores que han servido de base para la conformación de un sistema ideológico complejo en el pueblo malecu, el cual se manifiesta en relación con la sangre, la identidad étnica, la lengua, la cultura tradicional, las prácticas religiosas, el mestizaje, la acuñación de nuevas palabras, la pronunciación, etc.

En este panorama, el discurso, entendido como un evento comunicativo específico, junto con las prácticas sociales en general, está controlado indirectamente por medio de las ideologías sociales a través de las creencias sociales (actitudes y conocimiento) y los modelos cognitivos o creencias personales. Es por medio del discurso (y otros recursos semióticos) que las ideologías se expresan, se formulan con explicitud, se adquieren, se argumentan, se desafían, se implementan y se reproducen, de modo que, en palabras de van Dijk, el discurso es el principal instrumento de socialización ideológica. Esto no quiere decir que las ideologías se reduzcan al discurso ni que se vean como meras proposiciones o afirmaciones en los textos y las conversaciones, sino que el discurso es el principal medio para expresar la complejidad y el detalle, para argumentar, desarrollar y elaborar las ideologías.

De esta manera, en todos los niveles estructurales del discurso se pueden encontrar pistas de los modelos mentales ideológicos. Por ejemplo, la polarización ideológica se codifica como una estrategia global discursiva que opone un “nosotros” autopresentado en

términos positivos y un “ellos” presentado negativamente. Tal estrategia global se implementa así por medio de diversos recursos (formas y significados) que subrayan propiedades negativas o positivas de los individuos: patrones de entonación, estructura clausal, proposiciones, selección léxica, presuposiciones, tópicos, metáforas, argumentos y falacias, etc. Por otra parte, la formación de los modelos mentales se ve influida por estas estrategias discursivas, con lo cual se incorporan las ideologías y se reproducen, aunque no de modo determinista, pues intervienen también el contexto social, la experiencia particular, los intereses y deseos personales, etc.

En el modelo de producción del discurso al que se adscribe van Dijk, existen tres módulos principales: uno semántico, uno pragmático y otro de formulación. El módulo pragmático da cuenta del contexto relevante en el que se produce el discurso, con base en el cual se elige la información pertinente y, por lo tanto, los objetivos, intenciones, actos de habla, forma de interacción, recursos retóricos, estilo y, en general, se toman las decisiones con respecto a las estrategias más adecuadas de propiedad y efectividad.

Por su parte, el módulo semántico especifica el contenido o significado del discurso y, con este, las representaciones sociales y la información que se desea explicitar o presuponer partiendo del módulo pragmático. Aquí se deciden los tópicos discursivos, la secuencia de proposiciones y la coherencia semántica. Por último, el módulo de formulación genera las emisiones a partir de lo producido por los módulos semántico y pragmático, utilizando las reglas y recursos con que cuenta la lengua. En este caso, para los efectos de nuestra investigación, interesará particularmente la expresión directa de las representaciones mentales y, más en particular, de las proposiciones ideológicas, sean estas de carácter general o particularizado, debido a que nuestro acercamiento metodológico va dirigido a elicitar tales creencias:

Puesto que, bajo condiciones especiales, todas las representaciones mentales accesibles están disponibles para la expresión directa, las proposiciones ideológicas también pueden expresarse, algunas veces, directamente. Esto es, si las restricciones contextuales del módulo pragmático lo permiten, el módulo semántico puede seleccionar directamente las proposiciones ideológicas pertinentes como input para las representaciones semánticas (significados) del discurso. Este es, por ejemplo, el caso de los discursos ideológicos explícitos, tales como la propaganda, el análisis teórico, y de los discursos en los cuales la explicación, la justificación o legitimación ideológicas están en juego. Las personas, en ese caso, hablan, en primer lugar, como miembros de un grupo, y expresan aquello en lo que

“nosotros” creemos (...). Obviamente, esas expresiones directas pueden combinarse con otras más particulares, como las experiencias personales. (van Dijk 2000:300)

2.2.1. La noción de discurso

En su teorización sobre la ideología –y en otras publicaciones relacionadas con este tema (van Dijk 2003a, 2003b, 2003c) –, van Dijk (2000) proporciona una definición general del constructo “discurso” como “acontecimiento comunicativo”; esto es, un evento comunicativo caracterizado por involucrar a actores sociales (hablantes, oyentes, lectores, observadores, etc.), producirse en una situación espacial y temporal concreta, y responder a determinados rasgos del contexto de producción. Se incluye en estos acontecimientos tanto lo verbal como lo no verbal. No obstante, este lingüista expone que esta definición de discurso corresponde solo a su significado “extendido”. Otro sentido más “restringido” consiste en abstraer lo puramente verbal y referirse a este componente como “texto” o “conversación”, con lo cual el discurso se refiere al “producto verbal del acto comunicativo”.

También se encuentra la distinción entre el discurso como caso concreto y el discurso como tipo abstracto. El discurso entendido como un caso particular de evento comunicativo (con actores y circunstancias específicas y “únicas”) se manifiesta en el uso del vocablo “discurso” como un sustantivo con determinante definido (por ejemplo, en nuestro análisis, así se revela en formas como “el discurso de X participante”, “en su discurso, X participante”). El significado de discurso como un tipo abstracto (por ejemplo, géneros textuales, secuencias textuales, esquemas discursivos) implica que se crea una categoría a partir de las características comunes que se desprenden de los casos particulares.

Por último, el término se usa con dos sentidos más: uno referido a los géneros textuales de un dominio social (lo que da lugar a que se hable de “discurso médico”, “discurso religioso”, etc.) y otro más abstracto relativo a todos los dominios comunicativos de un período o de una cultura (como en el constructo “formación discursiva”).

Así las cosas, conviene explicitar con cuál sentido se emplea este constructo en el modelo de van Dijk y, por consiguiente, en nuestro análisis. Cuando analiza ejemplos concretos, van Dijk se refiere a los eventos comunicativos en su dimensión verbal, mientras

que, cuando describe las propiedades generales, alude al discurso como conjunto potencial de eventos de un mismo tipo. En nuestro análisis también emplearemos ambas acepciones.

Finalmente, debemos aclarar que en nuestro análisis utilizamos dos términos más: “discurso metalingüístico” y “discurso deliberativo”. Con el primero nos referimos a que, muchas veces, el acto comunicativo de los participantes constituye una reflexión sobre el uso de las lenguas, su valoración, su estructura, sus semejanzas, etc. Esto es, se trata de un discurso acerca del lenguaje. Por lo común, este tipo de discurso depende de que exista lo que Kroskrity (2009) denomina “conciencia discursiva” o posibilidad de hablar sobre algún aspecto de la estructura o del empleo de la lengua debido a que se tiene conciencia sobre ellos. En realidad, veremos que esta “conciencia” está mediada por las representaciones ideológicas. Con “discurso deliberativo” de los participantes aludimos al discurso producido con la finalidad de persuadir, mostrar una tesis y, en general, argumentar.

3. Lengua, identidad y etnicidad

En este apartado nos detendremos en los constructos de identidad y etnicidad y en su relación con el lenguaje y los procesos de desplazamiento o conservación de lenguas. Al respecto, Appel y Muysken (1996) apuntan que es común que en las sociedades multilingües las lenguas incrementen sus funciones simbólicas de identidad grupal y separación. Por su parte, Niño-Murcia y Rothman (2008b) aseguran que el bilingüismo producido en las situaciones de contacto entre lenguas es tierra fértil para el estudio de cómo se manifiesta la identidad. Abordaremos a continuación, por lo tanto, varios aspectos que nos serán de mucho provecho en el análisis del proceso de desplazamiento del malecu.

3.1. Las perspectivas esencialistas y constructivistas acerca de la identidad

El constructo “identidad” es uno de los más utilizados en ciencias sociales para describir y explicar, desde muy diversas perspectivas fenómenos ostensiblemente distintos (Hall 1998, Fernández 2000, Verkuyten 2006). Ello provoca que el término se haya vuelto un tanto vago y que su contenido se torne muy escurridizo e impreciso. A pesar de tales problemas de conceptualización, Hall (1998:2) afirma que es un constructo “without which certain key questions cannot be thought at all”.

En la actualidad, es frecuente encontrar en las investigaciones y teorías de las ciencias sociales la constante referencia a dos perspectivas en el estudio de los fenómenos relativos al ser humano en sociedad (identidad, etnicidad, comunidades lingüísticas, lenguas, etc.): la perspectiva estructuralista y la perspectiva post-estructuralista o post-modernista (van Dijk 2000, May 2001, Block 2006, Verkuyten 2006). Block (2006) plantea que la visión estructuralista se caracteriza por considerar que los fenómenos sociales están determinados por las estructuras materiales y sociales, razón por la cual se buscan principios universales fijos y leyes que gobiernen y articulen las actividades humanas. Por su parte, el enfoque post-estructuralista defiende la existencia de la agentividad individual y concibe los fenómenos sociales como menos estables y fijos.

La perspectiva estructuralista se puede caracterizar como un acercamiento a los fenómenos sociales que parte de que estos existen de modo estable, definido y terminado, con lo cual ha llegado a ser conocida como visión esencialista o primordialista. Por el contrario, las perspectivas post-estructuralistas se centran en la construcción del fenómeno y en la capacidad de decisión o actuación del individuo, quien se inclina por acentuar o desenfatar su filiación a determinadas categorías o por reelaborarlas y recontextualizarlas dependiendo de múltiples factores (intereses personales, subjetividad, relaciones afectivas, etc.), y a esto se le conoce como la visión constructivista¹⁸, opcionalista, situacional o estratégica.

El enfoque esencialista es heredero de la ideología romántica. Parte de que los fenómenos sociales, como la etnicidad, son naturales e inmutables (May 2001, Charaudeau 2009). De este modo, por ejemplo, se piensa que las personas pertenecen a comunidades étnicas fijas por naturaleza y que tales comunidades se definen a partir de parámetros como la lengua, el territorio, la religión, la herencia cultural, etc. (May 2001, Hidalgo 2008). Sin embargo, en su versión más laxa, la visión primordialista apunta a que la socialización temprana funciona como el fundamento para el comportamiento colectivo, de modo que los

¹⁸ Presentamos esta dicotomía de pensamientos como una conexión estructuralismo-esencialismo y post-estructuralismo/posmodernismo-constructivismo por razones de simplificación y siguiendo sobre todo el planteamiento de Verkuyten (2006) sobre el dualismo académico (que es lo que nos interesa aquí), aunque es necesario aclarar que la perspectiva posmodernista es concebida por algunos autores como un enfoque diferente al constructivismo (Hidalgo 2008), mientras otros más bien distinguen el constructivismo de las perspectivas post-estructuralistas (Widdicombe 2008).

individuos perciben que estos lazos de parentesco son primordiales y prevalecen por encima de otras afiliaciones (May 2001). Así, la perspectiva esencialista se mueve entre la idea de que las categorías sociales son trascendentes y se hallan por encima del individuo y la idea de que, aunque en la realidad puede que no sea así, al menos en la percepción de las personas sí se trata de fenómenos estables definidos con independencia de la situación y de la subjetividad.

Ello explicaría por qué, como lo indica Verkuyten (2006), las personas suelen adscribirse a clases discretas y estables, dado que se sienten miembros de grupos claramente definidos y cerrados, portadores de ciertas características simbólicas con las que se identifican, sobre todo en situaciones de conflicto o enfrentamiento o en circunstancias de contacto intergrupal en general.

La visión primordialista es blanco de muchísimos ataques que, en esencia, señalan sus inconvenientes sociales (este enfoque, en su versión más extrema, se asocia muchas veces con el nacionalismo y el racismo; Fishman 1989, May 2001) y su falta de correspondencia con la realidad al sostener que los fenómenos sociales son inmutables y que las personas pertenecen de modo definido a determinadas categorías sociales (Pavlenko y Blackledge 2006b, Widdicombe 2008).

En el caso particular de la etnicidad, May (2001) reseña las siguientes críticas que se le han formulado a esta perspectiva. Primeramente, se parte de un determinismo cultural al asociar ciertos atributos culturales con la distintividad étnica, lo que no explica por qué se da una gran variedad en cuanto a las circunstancias en las que un determinado atributo cultural (como la lengua) resulta un marcador prominente de identidad étnica o no. En segundo lugar, muchas veces el enfoque primordialista no proporciona un examen histórico de las culturas y de todos los aspectos involucrados en la formación de los grupos étnicos, debido a que este enfoque asume a priori la existencia de los colectivos sociales y es incapaz de explicar el menor o mayor realce de la categorización étnica dependiendo de los períodos históricos. Por último, esta perspectiva le resta importancia a la multiplicidad de grupos sociales a los que pertenecen las personas y el papel de la elección personal para adscribirse a unos u otros.

Por su parte, en la filosofía constructivista se estudian los fenómenos humanos como prácticas y actividades mediadas por la subjetividad, el pensamiento estratégico y el libre albedrío. Por ello, la perspectiva situacional u opcionalista enfatiza la agentividad del individuo, su capacidad de elección ligada a las circunstancias y a sus intereses. Según este enfoque, por ejemplo, las identidades proporcionan los recursos para moldear las subjetividades y las experiencias de cada sujeto (Widdicombe 2008).

Dentro de esta filosofía, Weydt (2008a) caracteriza la identidad mediante cinco “comentarios” que resumen las principales premisas de la perspectiva constructivista en cuanto a este tema: la identidad es gradual, no absoluta (se dan gradaciones de pertenencia); la identidad no es un atributo permanente y estático del individuo, sino un proceso activo y dinámico (se trata de una lucha por construir una autoimagen y de analizar el medio social circundante); la identidad no es un valor exclusivo, sino aditivo (se suelen tener diferentes identidades sociales); la identidad étnica se completa mediante dos procesos: descripción y adscripción (combina la imagen que tiene la propia persona acerca de su afiliación y la que le asignan los demás); y la conciencia de la identidad étnica no es un valor fijo, sino que depende de la situación inmediata (sobresale cuando el individuo se confronta con otros que tienen otras identidades).

Como ejemplo de este tipo de perspectiva de investigación, Day (2008) sostiene que las categorías identitarias son empleadas en la vida cotidiana como herramientas al hablar, en particular con el propósito de indicar la pertenencia de los interlocutores al mismo grupo social o a una colectividad distinta. También, en esta misma línea de pensamiento, se analiza el empleo y el realce de las adscripciones identitarias dependiendo del contexto, la temática tratada y la relación entre los interlocutores. Por ejemplo, Schilling-Estes (2004) muestra cómo la afiliación a una identidad étnica cambia si se mira desde una perspectiva personal, local o una más amplia (nacional o global), distinción que podría ser importante en los estudios sobre lenguaje y etnicidad en general (Fought 2006).

No obstante, este tipo de análisis no demuestra que las categorías carezcan por completo de estabilidad o que no sean consideradas como inmanentes por los participantes de, por ejemplo, una conversación. A este respecto, la misma Schilling-Estes (2004) expone que, pese a la indicación cambiante y temáticamente determinada de la adscripción étnica,

las personas también retienen una identidad étnica relativamente fija, tanto al identificarse como miembros de grupos particulares como al hacer uso constante de patrones etnoidiomáticos asociados con cada colectividad.

De la perspectiva constructivista o interaccionista, particularmente en lo relativo a los microestudios acerca del nexo entre identidad y lenguaje en la conversación, se critica su visión atomística de los fenómenos sociales y su imposibilidad de generalización (Fernández 2000), así como su tendencia a minimizar o descartar las restricciones sociales y culturales que enfrentan los actores sociales en sus elecciones, por lo que ha sido calificada como un acercamiento ahistórico que reduce los fenómenos sociales a un nivel de “mercado” (May 2001).

También se critica que la tipificación de la identidad como fragmentada, ambivalente y múltiple corresponde a una élite posmoderna de jóvenes e individuos cosmopolitas, o a una descripción de las culturas occidentales individualistas en las que se enfatiza la opcionalidad y la responsabilidad de cada quien, mientras que en las culturas con una mayor orientación hacia el colectivo, en las que sobresalen las obligaciones con respecto al grupo, la definición del individuo se orienta hacia el colectivo y las identidades se conciben como más estables y claras (Verkuyten 2006).

En este mismo sentido, Verkuyten (2006) señala que, pese a que los enfoques posmodernistas enfatizan la variabilidad de las autodescripciones y autoafiliaciones, ello no implica necesariamente que el concepto que los sujetos tienen de sí mismos sea igualmente flexible. En su opinión, una persona puede tener un sentido relativamente estable sobre sí misma y aún así describirse de modo flexible en determinados contextos. Por ello afirma que, frente a la mutabilidad de las autodefiniciones priorizadas por la perspectiva opcionalista, se encuentran los sentimientos de lealtad hacia el colectivo con el que se vinculan los sujetos. Estos sentimientos suelen ser más persistentes.

Asimismo, Verkuyten sostiene que la dicotomía entre esencialismo y constructivismo revela el carácter dualista del pensamiento académico predominante en las ciencias sociales. Particularmente para el caso de los fenómenos relativos a la etnicidad, este autor señala que tal pensamiento parte de que las identidades étnicas son, por definición, variables, múltiples, fragmentadas y situacionales, o, por el contrario, estables,

homogéneas, unitarias y permanentes. Como consecuencia, los investigadores se decantan por estudiar la etnicidad ciñéndose a alguna de estas dos perspectivas, con la convicción de que la suya es la correcta, y olvidan que cada una de ellas puede ayudar a la comprensión de un fenómeno tan complejo que debe ser abordado desde distintos puntos de vista y con enfoques diversos que enfatizen aspectos también distintos. No se trata, en su opinión, de sostener que el primordialismo y el constructivismo son posiciones inconmensurables, sino de tomarlos como perspectivas alternativas.

Este autor propone, por consiguiente, que este dualismo se vea más bien como una diferencia en los niveles de análisis privilegiados por las teorías. De este modo, se encuentran disciplinas (como el análisis crítico del discurso) que se centran más en el nivel de la sociedad y las representaciones sociales, mientras que otras (como sería el caso del análisis de la conversación) se inclinan más por el nivel de las interacciones, en el que las identidades se enfatizan y negocian. Dado que ninguna teoría o método proporciona una imagen completa de los fenómenos, el uso de aproximaciones múltiples podría servir para una descripción más compleja.

De la misma opinión es van Dijk (2000), para quien los dos enfoques en realidad representan formas complementarias de explicar los mismos fenómenos, sea que se prime lo que se hace en un momento específico frente a lo que se “tiene” desde una concepción más abstracta desligada del contexto inmediato, sea porque lo que interesa son las estructuras y los principios que subyacen a su construcción, frente a los procesos estratégicos relativos a su funcionamiento, formación, reproducción o cambio. Al respecto, Fernández (2000) sugiere que estamos ante un fenómeno con al menos dos dimensiones: una individual (negociable, opcional y construida) y otra social (no negociable, asignada y apriorística), lo cual correspondería con la posición de Eriksen (2002:57): “ethnic identities are neither ascribed nor achieved: they are both”.

3.2. La identidad social

La identidad social se refiere a la relación entre el individuo y su entorno social, de modo que el énfasis se encuentra no en lo que distingue a una persona de otra, sino en lo que comparte con su propio grupo y en lo que la diferencia de otros grupos (Hogg y

Abrams 2003). Así, se trata de una definición social del individuo a partir de características categoriales que lo colocan en un espacio social. Como lo indica Verkuyten (2006), la identidad social sitúa a la persona dentro de una estructura social que es más grande y más duradera que las situaciones particulares. Este tipo de identidad, entonces, no nos dice tanto sobre el sujeto como acerca de los rasgos que se le adscriben por asociación a la categoría. Asimismo, se oscurecen las diferencias entre los miembros de la misma clase en aras de resaltar las similitudes. Por ello, como insiste este autor, no se puede olvidar que la identidad social es una realidad pública que divide a las personas sobre la base de criterios que se pueden emplear en distintas combinaciones para incluirlas o excluirlas.

A pesar de eso, los individuos tienen múltiples identidades que pueden enfatizar dependiendo de las circunstancias. Además, las identidades sociales no suelen ser independientes unas de las otras, sino que se conectan o articulan fuertemente. No obstante, es común que sobresalga una identidad como central en una situación concreta y que esta domine los pensamientos, las acciones y la interpretación o valoración que se realiza en una determinada esfera de la experiencia. Por esta razón, la identidad étnica, por ejemplo, no está presente de forma continua y abrumadora en todos los momentos, sino que depende de las situaciones sociales concretas para que se torne relevante y se destaque su significado. Todo lo anterior apunta a que, pese a que las identidades sociales conforman un marco básico para pensar, sentir y actuar, ello no implica que sean fijas o inevitables, sino que, por el contrario, los individuos las definen, negocian y rechazan en un proceso de construcción del sentido de lo que se concibe que es uno mismo en una circunstancia particular.

Cabe destacar el vínculo entre la formación de la identidad social y la ideología. De acuerdo con van Dijk (2000:98), “[s]i las ideologías controlan el modo en que la gente, como *miembros de grupo*, interpretan y actúan en su mundo social, también funcionan como la base de su identidad social”. Esto implica que la identidad es una construcción ideológica también, en el sentido de que los criterios que la definen provienen de la representación sociocognitiva que las personas poseen de sí mismas como miembros de un grupo, frente a la representación mental de sí mismas en cuanto sujetos con vivencias particulares (la identidad personal).

En opinión de van Dijk, el discurso constituye una fuente primordial para estudiar la configuración de la identidad social, no solo porque muchos componentes de la formación y reproducción de los colectivos son de base discursiva (enseñanza, encuentros, actividades, etc.), sino especialmente porque el discurso grupal permite analizar las identidades sociales subyacentes. Precisamente por este motivo nos interesa abordar en la presente investigación el nexo entre identidad étnica y desplazamiento de la lengua malecu en el discurso de la comunidad, no necesariamente como un vínculo causal que explique el abandono o conservación de este idioma (postura que se ha privilegiado, según hemos visto, en la teorización sobre la muerte de las lenguas), sino principalmente en cuanto a cómo se manifiestan los nexos entre identidad y lengua, y cómo se construye la identidad en las diferentes generaciones y palenques, dado el declive del idioma autóctono.

3.3. Etnicidad, identidad étnica y lenguaje

El constructo “etnicidad” adolece de los mismos problemas que ya señalamos para el de identidad. En particular, se presenta una sobreutilización ligada a una falta de definiciones (May 2001, Block 2006, Fought 2006), confusión con las categorías raciales (May 2001, Kertzer y Arel 2002b, Block 2006, Fought 2006) o culturales (Block 2006), y complejidad del concepto mismo, pues subsume un gran número de factores interrelacionados (Fishman 1989).

En general, se concibe la etnicidad como un fenómeno relativo tanto a la identificación externa como al autorreconocimiento de las colectividades basado sobre todo en términos de ascendencia (“ancestry”) y origen (Fishman 1989, May 2001, Verkuyten 2006). Así, comúnmente ha interesado en antropología llegar a una caracterización de los parámetros que resultan necesarios para dar cuenta de este tipo de categorización¹⁹.

¹⁹ En lo concerniente a estos criterios, cabe destacar que estos varían de autor a autor. Por ejemplo, Le Page y Tabouret-Keller (1982), a partir de su experiencia de trabajo con grupos de hablantes de lenguas criollas, sugieren la existencia de al menos cinco parámetros que interactúan, cada uno de los cuales puede destacarse como el definidor de la categorización en una comunidad y momento histórico particulares: el sentido de territorio, el sentido de relación familiar (de clan o tribu, etc.), el sentido de semejanzas físicas, el sentido de causa o intereses comunes (entre los que la lengua puede incluirse), y el sentido de fe religiosa común u otra creencia tradicional. Por su parte, Phinney (2002) habla de ascendencia común y compartir uno o más de los siguientes elementos: cultura, fenotipo, religión, lengua, parentesco y lugar de origen. Y Smith (1988) detalla el valor de seis componentes en la conformación histórica de las etnias: el nombre

Usualmente, entonces, se parte de la concepción de que existen comportamientos distinguibles con claridad que pueden funcionar como el inicio de la formación de una identidad étnica, cuando los individuos se percatan de que llevan a cabo actividades en común con otras personas, como sería, por ejemplo, hablar una misma lengua.

En particular, el criterio de origen común se suele emplear para distinguir la identidad étnica de otras identidades sociales. Carece de importancia que esa ascendencia compartida y la historia grupal fueran creadas o si las personas las consideran plausibles o las experimentan como reales. Lo cierto es que la creencia de que existe una continuidad con respecto al pasado resulta fundamental, dado que la etnicidad cumple el papel de proporcionar una localización histórica y social en el mundo (Fishman 1989, May 2001). El origen común puede asentarse en semejanzas fenotípicas, rasgos culturales, la lengua, la religión, diversos acontecimientos históricos y míticos, pero, al final, compartir este mismo origen es lo que provoca la aparición de sentimientos de pertenencia, de lealtad y de solidaridad con respecto a los individuos de la misma categoría étnica.

Fishman (1989) también señala que la etnicidad se experimenta como una continuidad intergeneracional y con profundidad histórica, pero sobre todo como algo fenomenológico, en el sentido de que es autopercibida o atribuida, y existe en cuanto se reconoce, interpreta y experimenta. A este respecto, Fought (2006) incluso ubica la discusión acerca del nexo entre lengua y etnicidad en el marco de las ideologías sobre las fronteras grupales, partiendo de la premisa de que la etnicidad se resalta cuando la oposición endogrupo/exogrupo es contextualmente relevante.

Asimismo, la identidad étnica tiende a vincularse con la diferencia cultural²⁰, como una forma de oponer un ‘nosotros’ a un ‘ellos’ (Fishman 1989), por lo que generalmente se toma un número limitado de rasgos culturales como representación típica de la autenticidad grupal. Tales características y prácticas, como lo señala Verkuyten (2006), se emplean para

colectivo, el mito de descendencia común, la historia compartida, la cultura común (lengua, religión, vestimenta, instituciones, leyes, folclor, arquitectura, gastronomía, música, artes), un territorio específico y el sentido de solidaridad.

²⁰ Nótese que se propone un vínculo y no una igualdad entre cultura y etnicidad. Fishman (2007) plantea que la etnicidad es la dimensión identificacional de la cultura, lo que explica que haya aspectos de la cultura que no se toman como marcas de identidad étnica, como suele suceder con la tecnología moderna.

simbolizar la historia grupal y para distinguir unos individuos de otros, por lo que se presentan como una forma de plasmar la identidad propia, lo que significa adscribirse a determinada etnia. Por eso, los alejamientos con respecto a estas prácticas se interpretan como una pérdida o abandono de la cultura vernácula y una traición al endogrupo.

Por consiguiente, si bien es cierto que la diferencia étnica se fundamenta en fronteras simbólicas (Barth 1982), ello no quiere decir que los atributos “objetivos” carezcan de importancia real para el grupo o, como lo recalca Verkuyten (2006), decir que los rasgos culturales funcionan como marcadores de identidad no significa que no sean una cuestión seria para las personas. De hecho, como lo enfatiza este autor, cuando se produce un contacto intensivo entre grupos étnicos, estas características diferenciadoras siguen existiendo, de modo que fenómenos como la lengua, las tradiciones y la religión no son solo medios de establecer una distinción étnica, sino también aspectos significativos de la cultura, tanto para los autóctonos como para los alóctonos.

En cuanto a la conexión entre lengua y etnicidad, May (2001) sostiene que existen varios motivos para considerar la posible relevancia de esta asociación. El primero de ellos es que la lengua suele funcionar como símbolo diacrítico de la etnicidad, lo que implica que es su emblematismo y no la lengua en sí lo que sirve como rasgo central de la identidad. En segundo lugar, es clara su relevancia política en muchos movimientos étnicos y etnonacionalistas. Finalmente, si una lengua particular cumple funciones culturales o políticas en la formación y mantenimiento de una identidad étnica en concreto, debe considerarse importante por el valor afectivo que representa para sus hablantes.

Por consiguiente, el papel particular que cumpla la lengua (o el etnolecto) en la configuración de la etnicidad y la identidad étnica de un grupo particular solo puede determinarse estudiando cada colectivo, pues, así como la prominencia de la etnicidad varía de grupo en grupo, también varía el vínculo entre lengua e identidad étnica (Fishman 2007).

4. Conclusión

Los tres temas tratados en este marco teórico servirán de base para el análisis de los materiales discursivos y de observación directa recogidos en nuestro trabajo de campo con

la finalidad de dar cuenta del desplazamiento del *malécu lhaíca*. No obstante, el énfasis estará en la dimensión ideológica. En este sentido, nos interesa abordar el estudio detallado de las representaciones sociales acerca de la sustitución del idioma malecu tal y como se presentan en el discurso de los miembros de la etnia.

Por ello, la aproximación metodológica resulta crucial: el investigador puede partir de una serie de supuestos sobre los factores más relevantes y diseñar un cuestionario u otro instrumento para recoger la información, o bien, puede implementar una estrategia metodológica que sirva para elicitación de las creencias de los mismos miembros de la comunidad lingüística en estudio. En este sentido, pretendemos ampliar la perspectiva en torno al tema del desplazamiento de lenguas. En particular, procuramos “separarnos” de lo que Freeland y Patrick (2004b) denominan la perspectiva “profesional” o “científica” tradicional que abstrae los rasgos estructurales y denotativos susceptibles de observación externa y sistematización, en los que se fundamenta la teorización sobre la pérdida, cambio y peligro de las lenguas, y que deja de lado otros factores relevantes para la conservación y revitalización de los idiomas, a saber: “[S]peakers’ own linguistic understanding, based in contextualized practice informed by local language ideologies” (Freeland y Patrick 2004b:7).

Nos referiremos a las estrategias metodológicas empleadas en nuestro trabajo de campo en el capítulo 2.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA



(*Táli*. Tambor tradicional malecu con cubierta de piel de iguana)

0. Introducción

En el presente capítulo se describen y justifican las estrategias metodológicas empleadas para recoger y analizar los datos que permitieron cumplir con los objetivos de investigación planteados. Grosso modo, recurrimos en el presente trabajo a los dos procedimientos básicos de investigación: el trabajo de campo y la revisión documental (Gallardo 2001), de manera que nuestras fuentes de información están constituidas, sobre todo, por la recolección de nuevos datos por nuestra parte, pero también por algunos documentos ya publicados.

Recuérdese, asimismo, que la presente investigación tiene por finalidad aproximarse al tema de estudio desde dos perspectivas: la “visión externa” y la “visión interna de la comunidad”. En la primera de ellas, se recurre a datos, análisis y observaciones publicados por individuos que no pertenecen a la etnia malecu y se expone, por ejemplo, cuáles factores históricos probablemente han incidido en el desplazamiento del *malécu lhaíca*. En la segunda perspectiva, interesa saber cómo ven los propios miembros del pueblo malecu el problema del declive de su lengua vernácula, qué informan acerca de sus hábitos lingüísticos y de sus actitudes, y qué proponen como explicación de que se haya producido el desplazamiento. Aunque la perspectiva interna primará en el análisis, se parte de que con la conjunción de ambas “visiones” se puede describir el fenómeno de una manera más integral.

En cuanto a las estrategias metodológicas implementadas, para la visión externa, resultaron fundamentales la revisión de fuentes documentales y la observación directa. Por su parte, para la visión interna, los datos que proporcionaron los grupos de discusión y las entrevistas posibilitaron acercarse a las representaciones sociales de los malecus y a su percepción del fenómeno en estudio. En última instancia, se pretende que los distintos métodos nos ayuden en el proceso de triangulación; es decir, que la diversidad de estrategias de recolección de datos sirva para garantizar “los estándares de evidencia” en el análisis que proponemos (Johnstone 2000).

Nuestra investigación responde sobre todo a la epistemología del llamado paradigma cualitativo: se centra en la comprensión del problema, los datos son especialmente de naturaleza no cuantitativa, y se llevaron a cabo algunas modificaciones a

las técnicas de recolección pensadas en un inicio, de acuerdo con las circunstancias particulares a las que se enfrentó el investigador (Hernández y Almeida 2005).

A continuación se presentan de modo pormenorizado cada una de las estrategias metodológicas empleadas en el presente estudio, con la descripción de los respectivos instrumentos y de la manera como se realizó, paso a paso, su implementación y el análisis de la información.

1. La revisión documental

La revisión documental en el caso de nuestro estudio cumplió varios propósitos. En primer lugar, nos permitió llevar a cabo un recuento detallado de los factores históricos y socioeconómicos que han incidido en el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*. En particular, se analizaron datos relativos a los cambios demográficos, los hitos en la historia malecu relacionados con el contacto con el grupo étnico de cultura hispánica y la pérdida de la “situación de refugio”, las modificaciones en el sistema productivo, y la implantación un nuevo sistema ideológico. En segundo lugar, la información de tipo sociolingüístico contenida en las fuentes también se aprovechó para dar cuenta de los cambios en la situación lingüística de la etnia, el desarrollo del bilingüismo social malecu-español y el aumento del monolingüismo en español. Estos datos se comparan con lo informado por los participantes y así “reconstruimos” la diacronía del proceso de declinación del idioma autóctono en el capítulo 5. En tercer lugar, pudimos esbozar una caracterización etnográfica de la cultura malecu tradicional. Esta funciona como punto de referencia para entender a qué se refieren los participantes de los grupos de discusión y las entrevistas cuando comentan acerca de la “pérdida de su cultura”.

Básicamente, la información documental proviene de censos de población, así como de textos de historia, antropología, lingüística y geografía. Las crónicas de viaje del siglo XIX también resultaron sumamente útiles, pues consignan datos observacionales que, aunque interpretados según la perspectiva etnocéntrica de los viajeros, constituyen la única fuente de información sobre la cultura tradicional distinta a la tradición oral de la etnia.

2. Trabajo de campo 1: Grupos de discusión y entrevistas

La mayor cantidad de los datos analizados en esta tesis provienen del discurso recogido mediante las técnicas de grupos de discusión y entrevistas individuales. En total, esta fase del trabajo de campo se realizó durante seis meses (de enero a junio del 2010). A continuación se describe con detalle nuestra motivación para escoger estas estrategias, cómo se procedió para implementarlas en el presente estudio y cómo se analizó la información obtenida.

2.1. Los grupos de discusión

Frente a otros instrumentos tradicionalmente empleados en el estudio de las actitudes lingüísticas, las esferas de uso de un idioma y los factores que inciden en el desplazamiento de lenguas, como los cuestionarios y las escalas (Baker 1992, Garrett 2006, Vandermeeren 2006), en la presente investigación se recurrió a estrategias de tipo cualitativo. En particular, nos decantamos por la utilización de la estrategia denominada “grupos de discusión” o “grupos focales”²¹, motivados inicialmente por los excelentes resultados que se obtuvieron de su empleo en el estudio cualitativo de la situación sociolingüística actual del gallego (Iglesias 2003). Más adelante nos referiremos a las razones concretas que nos llevaron a escoger esta técnica. Por el momento, es necesario proporcionar una caracterización general acerca de ella.

Por grupos focales vamos a entender una técnica de recolección de datos basada en la interacción de varias personas que se reúnen a conversar en torno a un tema (el “foco” de interés) definido por el investigador (Morgan 1997, Callejo 2001). En la discusión, se trata de que los participantes expresen sus opiniones, percepciones y conocimientos acerca del tema de conversación en un ambiente no amenazante para ellos (Krueger y Casey 2000, Bader y Rossi 2002), por lo que resulta conveniente que compartan ciertas características en aras de alcanzar la homogeneidad grupal en cuanto a antecedentes –no en cuanto a

²¹ De acuerdo con Russi (1998), el término “grupo de discusión” responde más a una tradición europea e implica, por lo general, que el moderador interviene poco, mientras que “grupo focal” es la denominación más común en la tradición estadounidense, ligada a un mayor control por parte del moderador sobre la participación de cada sujeto. Partiendo de la variedad de posibilidades de implementación y adaptación de esta práctica (Morgan 1997, Callejo 2001), en el presente trabajo no nos atuvimos a dicha dicotomía, ni en la ejecución ni en la terminología, de modo que emplearemos los dos nombres indistintamente.

actitudes o ideología, claro está– (Morgan 1997, Krueger y Casey 2000). El cometido del grupo de discusión consiste en comprender la percepción que tiene el grupo acerca de una situación o fenómeno (Krueger y Casey 2000), pues se produce un discurso colectivo a partir de cada discurso individual que se comparte, escucha, contrasta, enfrenta y cruza con el discurso de los demás participantes (Russi 1998).

En lo relativo a las ventajas de esta técnica, hay que recalcar que con ella se obtiene un discurso que muestra las preocupaciones, opiniones y creencias de los individuos acerca de un tema particular, por lo que se recoge mucha más información que con las encuestas (Krueger y Casey 2000, Bader y Rossi 2002), las cuales parten de hipótesis y elementos preseleccionados que no permiten que la persona conteste más de lo que se proporciona como opción (Russi 1998). En este sentido, en una investigación en la que resulte más importante establecer las causas y el significado que le otorgan a un fenómeno las propias personas afectadas o involucradas, en lugar de realizar una descripción estadística, los grupos focales constituyen una excelente opción (Morgan 1997, Krueger y Casey 2000).

En particular, los grupos focales funcionan muy bien cuando se trata de comprender la diferencia de perspectivas entre las personas y los grupos que conforman una sociedad (Krueger y Casey 2000). Como lo indica Morgan (1997), esta es definitivamente una de las mayores fortalezas de esta técnica: provee una cantidad concentrada de datos sobre el tema investigado, datos que le permiten al investigador aproximarse a las actitudes y opiniones de una comunidad a partir de las experiencias y perspectivas de los participantes, y ello, a fin de cuentas, posibilita acercarse no solo a lo que piensan los participantes, sino también a cómo lo piensan y por qué lo piensan de determinado modo.

Así, de acuerdo con este último autor, los grupos de discusión revelan aspectos de las experiencias y las perspectivas que, fuera de la interacción grupal, no aflorarían, ya que la dinámica que se establece es precisamente la que hace que se obtenga más información que, por ejemplo, con una encuesta o una entrevista. En suma, una de sus mayores virtudes reside en que los participantes tienen la oportunidad de mostrar acuerdos y desacuerdos, formularse preguntas entre sí y responderlas, comparar sus ideas y experiencias. Valga destacar que, al promover la interacción entre varias personas en torno a un mismo tópico que les concierne, se pone en contacto la visión de cada uno de los participantes y se hace

que estos tomen conciencia de sus perspectivas implícitas al tener que verbalizarlas, explicarlas y hasta defenderlas (Morgan 1997). Con ello, el investigador puede tener acceso a la manera como los miembros de una sociedad entienden sus similitudes y sus diferencias, a pesar de que las experiencias de cada individuo sean distintas.

Cabría plantearse la interrogante, claro está, de si con una metodología más “abierta”, que no partiera de las hipótesis preconcebidas que el investigador tiene en mente y de su operacionalización en un instrumento estandarizado con ítemes de opciones cerradas (como ocurre con los cuestionarios), sería posible recoger información apegada a lo que piensan y sienten los individuos, sin que estos teman ser juzgados como “traidores” a su grupo. La respuesta es afirmativa.

Ya veremos en nuestro análisis que, en los grupos de discusión y entrevistas, si bien los participantes trataban ante todo de proyectar una imagen de solidaridad hacia la comunidad, lo que implicaba externar opiniones favorables hacia la cultura *malecu* tradicional y hacia la lengua vernácula, así como expresar su orgullo étnico (lo que Camacho (2002) denomina “el efecto del prestigio” o tendencia de expresar opiniones que, según los entrevistados, provocarán un juicio favorable hacia ellos), en el discurso libre y espontáneo cabía la oportunidad de representar al “Otro”, de achacarle a alguien no presente actitudes negativas hacia el empleo del idioma autóctono, mediante la estrategia discursiva que denominamos “el Otro ausente que sí se avergüenza”, con lo cual fue posible captar una mayor variedad de posiciones ideológicas.

Otras dos motivaciones subyacen a nuestra escogencia de los grupos de discusión como metodología básica para nuestro estudio. La primera consiste en que, según vimos en la introducción, ya existe una investigación en la que se empleó el cuestionario como instrumento (Constenla 1988), de modo que consideramos más provechoso abordar el tema del desplazamiento del *malécu lhaíca* desde otra óptica. En particular, requeríamos de un enfoque que nos permitiera acercarnos al problema desde el marco de referencia de los propios *malecus*, con las palabras que estos emplean para referirse a él, en un discurso de elaboración espontánea y relativamente libre, en el que pudieran insertar anécdotas, relatos de experiencias personales, reflexiones y comparaciones, y plasmar así su visión de mundo; extenderse en los temas que consideraran más relevantes desde su punto de vista o

descartar, por poco pertinentes desde su propia óptica, supuestos basados en hipótesis previas del investigador. Se abrió así también el espacio para la ambigüedad y las contradicciones ideológicas, así como para expresar ideales, temores, emociones, prejuicios y preocupaciones.

Debido a que en el presente trabajo se privilegia el análisis de la “visión” interna de la comunidad malecu con respecto al desplazamiento de su idioma vernáculo, importa describir los sistemas de creencias de los diversos grupos que conforman el pueblo malecu, examinar el problema de investigación desde la propia perspectiva de la comunidad, para lo cual los grupos focales se perfilan como una técnica óptima (Morgan 1997). En palabras de Callejo (2001), el grupo de discusión recoge la “perspectiva de los actores”, la realidad social en la que se mueven según la perciben ellos mismos.

En segundo lugar, tal y como lo expresa Callejo (2001), la técnica de grupos de discusión resulta perfecta para estudiar las representaciones ideológicas de una comunidad, lo cual concuerda con nuestro marco teórico basado en la teoría de la ideología de van Dijk (2000). Recuérdese que, en el modelo de este lingüista, las ideologías son sociales por naturaleza, pero se manejan en un nivel individual, en los modelos mentales de los sujetos. De esta forma, se postula que las ideologías deben adquirirse, desarrollarse y modificarse en las prácticas sociales contextualizadas, particularmente por medio del discurso. En vista de que las experiencias son variables para cada persona, una ideología “unificada” solo se puede lograr a partir de un proceso de normalización, el cual actúa haciendo que las creencias abstractas y generales se conviertan en un compendio de creencias compartidas por los miembros de un mismo grupo.

Por ello es que se pueden analizar las representaciones sociales en los discursos particulares, cuando el individuo habla desde la posición del grupo, lo cual –insiste van Dijk– no implica que todas esas representaciones sean calcos exactos. Más bien, se trataría de versiones personales de las ideologías, lo suficientemente cercanas por naturaleza a la ideología grupal abstracta como para permitir que las personas se desempeñen como miembros competentes del grupo. Por consiguiente, tales versiones individuales de las ideologías son, de todos modos, representaciones sociales, aunque menos completas que la ideología grupal abstracta.

Por todo lo anterior, la técnica de grupos de discusión resultaba adecuada para nuestro estudio. Dado que lo que más nos interesaba investigar eran las representaciones sociales sobre el desplazamiento de la lengua malecu, una “conversación” en la que los participantes externaran sus creencias, las contrastaran y las enfrentaran a las de otros nos permitía analizar los consensos “totales” (las opiniones compartidas aparentemente por todos los participantes, partes de la ideología grupal), los consensos “parciales” (los consensos de los microgrupos que conforman la sociedad malecu y que muestran ideologías divergentes con respecto a otros microgrupos) y los disensos (posiciones disímiles dentro de cada microgrupo).

De este modo, teniendo en cuenta que en los grupos de discusión afloran los elementos compartidos por las versiones individuales de las ideologías, partíamos de que, al contar con varios participantes, era más factible “reconstruir” los sistemas ideológicos de una manera más completa, pues estos se irían “armando” con los aportes de cada individuo en tanto estos eran aceptados o rechazados por el resto de los participantes como parte del sistema y no como creencias personales. En este sentido, como lo expresa Russi (1998:82), con la técnica de grupos focales se recogen las opiniones de los sujetos, pero estos, si bien son dueños de ellas, no lo son “de la estructura que las genera”.

A continuación, se describirán los aspectos técnicos que sustentan nuestra aplicación de la metodología de grupos focales de acuerdo con la presentación que de esta estrategia llevan a cabo Morgan (1997), Russi (1998), Krueger y Casey (2000), Callejo (2001) y Bader y Rossi (2002).

Nuestra implementación de esta llamada “práctica de investigación” (Callejo 2001), en general, sigue el criterio expuesto por Morgan (1997) en cuanto a que, si bien existen algunos puntos básicos aceptados más bien por tradición, resulta fundamental adaptar la técnica a los requerimientos y condiciones de la comunidad y los grupos en los que se realiza la investigación. Es decir, nuestras decisiones estuvieron abiertas al rediseño a partir de lo que nos íbamos encontrando (Russi 1998). Ello implica que incluso el grado de intervención del moderador, las condiciones espaciales y de aislamiento del ruido ambiental, o la cantidad de participantes no se ciñen a un esquema fijo de seguimiento

obligatorio por nuestra parte, sino a un acomodo con respecto al contexto particular del pueblo malecu y al momento de realización de cada una de las sesiones.

Debe entenderse, a este respecto, que los grupos focales constituyen una práctica de investigación, nacida en la sociología y el mercadeo, cuyas aplicaciones a distintos objetivos y áreas de conocimiento ha aumentado sustancialmente en las últimas décadas (Morgan 1997, Callejo 2001), por lo cual existen algunos protocolos recomendados para su puesta en práctica. Estos protocolos se basan, ante todo, en las condiciones particulares en las que se ha utilizado como estrategia de recolección de información en sociedades occidentales, a partir de lo cual se habla de “condiciones óptimas”: llevar a cabo la sesión en un lugar en el que los participantes se sitúen alrededor de una mesa redonda o rectangular que posibilite la interacción entre ellos, en un lugar bien aislado del ruido exterior y de posibles interrupciones; con grupos conformados por entre 6 y 10 participantes que no se conozcan; con una duración de una a dos horas; y preferiblemente con individuos motivados para participar por el deseo de ser escuchados y no por una retribución de algún tipo (Callejo 2001). En opinión de Morgan (1997), tales recomendaciones deben verse como un resumen descriptivo, útiles como punto de partida en la fase de planificación, y no como reglas de cumplimiento obligatorio.

De hecho, tales condiciones óptimas son prácticamente imposibles de lograr en un caso como el del pueblo malecu, sobre todo tomando en cuenta que, para nuestros objetivos de investigación, interesaba más garantizar la comodidad de los participantes y su anuencia a colaborar, que el simple seguimiento de un esquema prefijado. En primer lugar, la dificultad de lograr las condiciones óptimas se debe a la existencia de dinámicas sociales distintas. Para los malecus, una situación de reunión como la descrita en el párrafo anterior resulta totalmente ajena a su cotidianeidad e, incluso, a su visión de mundo. Para ellos, hubiera resultado simplemente inconcebible que un agente externo a la comunidad llegara a solicitarles que dejaran a sus hijos pequeños en la casa o que permanecieran sentados en un solo lugar, con el fin de participar en una conversación que se había anunciado como informal y amistosa. En segundo lugar, el investigador debía adaptarse a las posibilidades de espacio y de tiempo de los participantes, lo que implicó llevar a cabo las sesiones en la cocina, la sala o el corredor de la casa de alguno de estos (o, como de hecho sucedió

muchas veces, en la cocina de la casa de la reclutadora), al aire libre o en la cocina de un templo de una de las comunidades.

Esto a la vez implicó que, en varias ocasiones, hubiera mucho ruido ambiental (lluvias torrenciales inesperadas, cantos de gallos, ladridos de perros). Asimismo, en algunas de las sesiones hubo distractores (bebés y niños pequeños que acompañaban a las madres, individuos que se aparecían sorpresivamente en alguna casa y empezaban a conversar con los participantes sin percatarse de que estos estaban en una situación “especial”). Pese a ello, la dinámica grupal nunca se rompió ni se vio alterada de modo irreparable. De hecho, en los grupos en los que hubo más distractores y ruido, el diálogo fluyó sin mucha intervención de parte del moderador.

En cuanto al número de participantes en cada grupo, si bien se intentó que estos estuvieran conformados por al menos seis personas, ello no siempre fue posible por varios motivos: reticencia de los hombres adultos a participar, imprevistos que causaban que alguien faltara a la reunión sin posibilidades de avisar, y escasez de personas que cumplieran con los parámetros básicos para la conformación de cada grupo (esto ocurrió en el caso de los ancianos). Por estas razones, hubo dos grupos pequeños (de 3 y 4 participantes) que no fueron descartados, pues corresponden a la variable etaria de la generación joven, para la cual se cuenta también con un grupo más numeroso en cada caso. Así, para los grupos de jóvenes de Margarita y Tonjibe, nuestro corpus incluye material obtenido en dos grupos focales para cada comunidad: un grupo con el número recomendado y un grupo pequeño. En este sentido, la premisa adoptada en el presente trabajo fue aprovechar todo el material que se pudiera recoger. Por lo demás, los dos grupos pequeños se comportaron como grupos focales prototípicos y aportaron mucha información, incluso más que la obtenida en el grupo más grande de Margarita.

Por último, es necesario referirse a otra de las recomendaciones básicas: no incluir en un mismo grupo a personas que se conozcan con antelación, debido a que se trata de que el grupo focal se comporte como un colectivo que se conforma como tal por el hecho de participar en la sesión de discusión acerca de un tema particular, sin que medien experiencias previas de discusión sobre ese mismo tópico o relaciones que motiven o que impidan que un individuo exprese libremente su opinión (Russi 1998, Callejo 2001).

Empero, como lo expone Morgan (1997), tal previsión responde más a una tradición que a una verdadera necesidad. Tanto es así que es común que se realicen grupos focales en organizaciones en las que resulta inevitable que la gente se conozca. En su opinión, lo importante es tener claro que la dinámica grupal puede diferir entre conocidos y entre desconocidos y que, entonces, preferir una u otra posibilidad depende de los objetivos de investigación. Si tales diferencias en la dinámica grupal no constituyen un punto por considerar, la decisión se ha de basar en aspectos prácticos y en el criterio de si los participantes estarán dispuestos a discutir el tema con comodidad de un modo que resulte provechoso para el estudio.

Son dos las razones para no haber considerado como criterio indispensable para nuestra investigación el conformar grupos con personas que no se conocieran previamente. En primer lugar, podría decirse que las comunidades malecu se caracterizan porque sus miembros forman parte de redes sociales densas y múltiples (Milroy 1992). Esto es, típicamente una persona malecu se vincula con un gran número de individuos que también están relacionados entre sí a través de nexos de parentesco, ocupación, amistad o vecindad, por lo cual sus relaciones se pueden describir como densas. Además, los vínculos que se establecen entre los malecu suelen ser múltiples, pues es común que cada sujeto se relacione con los demás en más de una forma (por ejemplo, como amigo y compañero de estudios, o como familiar y vecino). Como resulta evidente, este hecho hacía prácticamente imposible que se pudiera reunir con facilidad a un grupo de seis personas que no se conocieran o, incluso, que no fueran parientes en algún grado.

En segundo lugar, es cierto que la gente que se encuentra en una relación múltiple es también más propensa a adoptar las normas del grupo y que la densidad extrema produce homogeneidad de normas y valores, incluyendo las normas lingüísticas y de interacción (Milroy 1992), lo cual podría señalarse como una debilidad de la muestra, al tornarse esta poco representativa de la diversidad ideológica de una sociedad grande. Sin embargo, en el caso de una sociedad pequeña como la malecu (conformada por unas 500 personas), existe cierta garantía de que se están captando los sistemas de creencias preponderantes.

Con respecto a la conformación de grupos homogéneos (Morgan 1997, Krueger y Casey 2000), en nuestra investigación se tomaron en cuenta dos variables: la edad y el

palenque de procedencia. Tales variables fueron consideradas las determinantes en la posibilidad de que existieran distintas perspectivas grupales e ideologías con respecto al uso del *malécu lhaíca* y su proceso de desplazamiento. En lo concerniente a la variable etaria, ya vimos en el capítulo anterior que, al ser el cese de la transmisión intergeneracional del idioma reemplazado el síntoma probablemente universal del desplazamiento, la comparación de generaciones es un criterio que no puede dejarse de lado. En lo que respecta al palenque de origen, veremos que este resulta fundamental dadas las condiciones en que se ha desarrollado el proceso de sustitución del idioma autóctono.

La variable género, otra de las comúnmente tomadas en consideración en los trabajos de sociolingüística (Moreno 1998), fue descartada basándonos en el estudio de Constenla (1988), según el cual la distinción entre hombres y mujeres no parecía incidir en las preferencias y actitudes lingüísticas de los malecus. De todas formas, si bien nuestra intención preliminar fue lograr una presencia equilibrada de ambos géneros en cada grupo, de modo que estuvieran igualmente representadas la perspectiva masculina y la femenina, no fue posible por la reticencia de los hombres a participar. Ello provoca que haya una mayor cantidad de mujeres en el total de la muestra y que, salvo un grupo conformado únicamente por hombres, el número de mujeres en cada grupo haya sido siempre superior al de hombres. Aún así, exceptuando también a un solo grupo, siempre hubo representación masculina.

En lo relativo a la variable etaria, cabe destacar que esta engloba diferencias diversas en cuanto a cambios en el sistema de vida de las distintas generaciones que conforman el pueblo malecu: los que crecieron según los patrones y las costumbres más apegados a la cultura tradicional frente a los que han vivido en una sociedad donde los elementos “foráneos” han estado presentes desde que tienen memoria; los que tienen el *malécu lhaíca* como lengua materna frente a los bilingües simultáneos y a los que solo tienen el español como primer idioma; los que durante buena parte de su vida solo contaron con el arte verbal autóctono como medio de entretenimiento y aprendizaje frente a los que tuvieron un acceso reducido a este y los que han crecido con el televisor, la radio y los videojuegos; los que han recibido clases de *malécu lhaíca* en la escuela frente a los que no; etc. En atención a esta amalgama de hechos, la división de los grupos etarios se estableció

de modo *ad hoc* para la presente investigación, tratando de agrupar a individuos que presumiblemente compartirían unas circunstancias de vida parecidas. Ya veremos en nuestro análisis que esta segmentación resulta valiosa para recoger los consensos y disensos propios de cada generación.

Asimismo, el precedente del estudio de Constenla (1988) sirvió para determinar cuál sería probablemente la “generación del cambio” en Margarita, esto es, la generación que cesó la transmisión de la lengua vernácula en esta comunidad, conformada por individuos que en el presente tendrían entre 30 y 50 años. Con base en estos dos criterios, se estableció que, para cada comunidad, debían llevarse a cabo al menos tres grupos de discusión: uno que incluyera a los individuos con edades entre los 13 y los 30 años; otro que contemplara el rango de los 30 a los 50 años; y finalmente otro que estuviera constituido por personas mayores de 55 años. El parámetro de referencia para configurar los grupos generacionales fue siempre el Palenque Margarita, la única comunidad para la cual existía un estudio previo que nos permitía tomar decisiones con respecto a las variables pertinentes y la caracterización de estas. De esta manera, se podía averiguar si los grupos generacionales de los otros dos palenques tendrían comportamientos lingüísticos y representaciones ideológicas similares u opuestos a los de Margarita.

En resumen, se planteó la conveniencia de conformar un grupo de las personas que han vivido las consecuencias de las modificaciones más marcadas de la cultura tradicional y que incluso probablemente no conocieran algunos aspectos del pasado de la etnia. Presumiblemente, se esperaba que, como consecuencia de ello, al menos en Margarita, estas personas tuvieran una menor competencia lingüística en malecu o que de plano fueran monolingües en español, según lo que se podía predecir como resultado de la situación descrita por Constenla (1988) hace más de dos décadas. El segundo grupo etario representa a la generación del cambio de Margarita, la generación que, pese al bilingüismo equilibrado de muchos de sus miembros, no transmitieron la lengua vernácula a las siguientes generaciones. Dicho grupo etario tiene en común haber conocido un modo de vida más tradicional en su niñez, y luego haber crecido en un ambiente de mucha transformación cultural.

Por último, las personas mayores de 55 años tienen en común haber pasado su niñez y su juventud (e incluso buena parte de su etapa adulta) en un sistema cultural más cercano al tradicional y hablar el *malécu lhaíca* como idioma materno, con diversos grados de bilingüismo subordinado a esta lengua. A este respecto, si bien se planeó llevar a cabo grupos focales con esta generación y se hizo un primer intento en Margarita, la dinámica que se desarrolló entre los participantes reveló que probablemente la técnica era poco adecuada en este caso, debido a que lo que se obtuvo fue más una entrevista grupal que un grupo de discusión; esto es, cada participante se comportó como si lo estuvieran entrevistando solo a él, sin prestarle mucha atención al discurso de los otros y, por ende, sin comentar o contrastar las opiniones y anécdotas de los demás con la propia experiencia.

No obstante, valga destacar que, aún así, se obtuvo información muy valiosa en este primer intento y que cada sujeto participó activamente e interactuó con el investigador, motivo por el cual la información obtenida fue tomada en cuenta. En vista de que era difícil lograr que las personas más ancianas estuvieran anuentes a trasladarse y reunirse con otros, y considerando el reducido número de ellas y la experiencia del único grupo en el que se intentó aplicar la técnica, se decidió que lo más conveniente para esta población era recurrir a entrevistas individuales.

La otra variable considerada para la conformación de los grupos fue la comunidad de procedencia, dadas las recurrentes alusiones a que la vitalidad del *malécu lhaíca* difería entre Margarita, Tonjibe y El Sol (García y Zúñiga 1987, Constenla 1988, Mejía *et al* 1995). Por este motivo, se llevó a cabo un grupo de discusión por cada generación en cada una de las tres comunidades, con el propósito de averiguar si existían diferentes representaciones ideológicas. Como se verá particularmente en los capítulos 4, 5 y 8, esta variable demostró ser de mucha relevancia para comprender cómo se configura ideológicamente el Otro que pertenece a la misma etnia, pero que se considera diferente en muchos sentidos.

La combinación de las dos variables hacía que en total estuviera prevista la realización de al menos nueve grupos de discusión. Empero, como ya se explicó, con la decisión de no implementar esta técnica en el caso de la generación de adultos mayores se eliminaron dos grupos. Otro factor no previsto provocó, sin embargo, que el número de

grupos para la generación más joven se duplicara en Margarita y en Tonjibe. Por razones que se escapaban a nuestro control, el primer grupo focal en Tonjibe estuvo constituido por solamente tres mujeres, quienes –justo es reconocerlo– participaron con mucho interés y entusiasmo, proporcionando mucha información, compartiendo experiencias y opiniones, y conduciéndose como un verdadero grupo de discusión. Se consideró necesario, entonces, conformar un grupo más, que incluyera a más participantes y en el que estuvieran representados los hombres. Vista esta situación y teniendo en cuenta que en el grupo de jóvenes que se había llevado a cabo en Margarita estuvieron presentes cuatro mujeres que, por timidez, aportaron poco a la discusión, se decidió repetir la experiencia también en esta comunidad, de forma que para cada uno de los palenques con mayor población hubiera igual número de grupos según la variable etaria.

Al final del trabajo de campo, se presentó la oportunidad de configurar un grupo que no había sido planeado. Tras varias conversaciones espontáneas del investigador con niños de Tonjibe durante sus visitas, se constató que sería posible realizar un grupo de discusión con niños de dicha comunidad, por la desinhibición que habían mostrado en sus interacciones. Por consiguiente, con la aprobación de los padres, el investigador se reunió con seis niños de entre 12 y 8 años de Palenque Tonjibe. Pese a su corta edad y a sus limitaciones para elaborar explícitamente argumentos, se logró recoger información valiosa para nuestros objetivos de investigación. En este caso, estamos ante una generación predominantemente monolingüe en español, aunque con cierta competencia pasiva en malecu. También estos niños comparten el hecho de recibir clases de malecu en la escuela.

Por último, en una de las visitas a Guatuso se presentó la oportunidad de conducir un grupo focal con una familia y una amiga cercana de esta, quienes en conjunto se dedican a la actividad turística y tienen un grupo de teatro para representar escenas que recrean costumbres de la vida tradicional malecu de otros tiempos. Ateniéndonos a la premisa expuesta de que no debíamos desaprovechar ninguna oportunidad de recoger datos diversos ni limitarnos por un esquema de investigación “inamovible”, decimos hacer caso omiso de las dos variables establecidas para la conformación de los grupos. Los resultados no habrían podido ser más positivos: la familia se comportó como un grupo de discusión prototípico. Además, fue la oportunidad perfecta para enfrentar a la generación del cambio

(los padres) con la generación de los hijos. Ambos subgrupos presentaron sus perspectivas, culparon cada una a la otra por la pérdida de la lengua y se defendieron de los ataques.

Dado que en esta familia los miembros jóvenes declararon tener una competencia relativamente buena en el idioma vernáculo (por haberse criado con los abuelos), y teniendo en cuenta los buenos resultados, cuando surgió la oportunidad de realizar un grupo de discusión con otra familia en la que la situación lingüística parecía radicalmente distinta (los jóvenes se declararon monolingües en español), no dudamos en llevarlo a cabo, sobre todo porque estaría presente también la abuela. Así, se aprovechó la oportunidad de enfrentar a las tres generaciones. En resumen, para los objetivos del presente trabajo, los grupos mixtos aportaron tanta información relevante como los grupos homogéneos.

En total, se llevaron a cabo once grupos focales, si omitimos el grupo de ancianos de Margarita que, como ya se dijo, debe caracterizarse más exactamente como una entrevista grupal. La muestra completa, sumando a los participantes de los grupos de discusión y las entrevistas, está compuesta por 68 personas. A este respecto, es necesario aclarar que en la metodología de grupos de discusión se intenta conformar una muestra selectiva o motivada. Según esto, lo más importante es que los participantes puedan generar discusiones significativas acerca del tema focal debido a que se comparten una perspectiva o experiencias de vida cercanas (Morgan 1997), así que no se recurre a criterios de muestreo estadístico (aleatoriedad, representatividad) que permitan realizar generalizaciones.

No obstante, la situación demográfica tan particular de la etnia malecu permite suponer que nuestro corpus es bastante “representativo” en términos puramente numéricos: abarca el 17% de la población (si el total de esta se calcula en 400 personas) o el 13,6% (si se establece en 500 individuos). Además, pese a que la homogeneidad estuvo presente en el reclutamiento de los participantes (con excepción de los dos grupos focales familiares), hubo suficiente variación dentro de los grupos como para que se abriera el espacio al contraste (Krueger y Casey 2000).

El criterio empleado en la técnica de grupos focales para determinar la cantidad de grupos que deben conformarse se conoce con el nombre de “saturación”. De acuerdo con este parámetro, se alcanza un punto en el que la recolección de más datos no agrega

información nueva ni genera nuevas perspectivas o interrogantes (Morgan 1997, Krueger y Casey 2000, Callejo 2001). Al mismo tiempo, la saturación temática establece la representatividad de la muestra y su fiabilidad en esta técnica (Callejo 2001).

La saturación definitivamente se alcanzó en nuestro caso, pues los mismos temas, argumentos, explicaciones, estrategias discursivas y hasta anécdotas aparecieron recurrentemente en los grupos de las tres comunidades y las tres generaciones. Esto nos permite suponer, asimismo, que nuestros resultados pueden “transferirse” a toda la comunidad (Krueger y Casey 2000), con las precauciones del caso, pues muchas de las tesis, cogniciones, actitudes, etc. se reiteran con tal consistencia que difícilmente se podría pensar que no forman parte de las representaciones sociales de toda la etnia.

El reclutamiento de los participantes lo realizó una persona de la comunidad de Margarita, quien conocía los objetivos de la investigación y estaba bien informada sobre los criterios para la conformación de los grupos. Dado que los malecus conforman redes densas y múltiples, era lógico que la reclutadora acudiera a sus propios contactos para reunir también a amigos o conocidos de estos, aduciendo que se recurría a ellos en busca de ayuda para un proyecto de investigación, porque el conocido en común los había recomendado. Asimismo, se contó con la colaboración de otro reclutador, quien convocó a un grupo y sirvió de enlace para entrevistar a los maestros.

Esta forma de proceder resultó la más acertada en el caso del pueblo malecu, dado que difícilmente las personas hubieran aceptado participar en los grupos o las entrevistas si se lo hubiera solicitado directamente el investigador (un *chiúti* externo a la comunidad), de quien en principio se desconfiaría porque se supone que llega a extraer datos de la etnia para publicarlos y enriquecerse sin hacer ninguna devolución²². Como el investigador había sido recibido ya en una de las familias y contaba con el apoyo de esta, se creó la confianza necesaria para que otros miembros de la comunidad estuvieran dispuestos a participar en los grupos o a servir como intermediarios en el reclutamiento.

²² No se trata de un pensamiento aislado, sino que posiblemente está presente en todos los grupos amerindios de Costa Rica en la actualidad. Por ejemplo, Stocker (2005) expone cómo algunos miembros de la reserva chorotega se quejaban de que los investigadores llegaban con el objetivo de aprender todo lo que pudieran y sacar beneficio para sus propias carreras, y luego se marchaban sin hacer nada por la comunidad.

Puesto que se pretende que el material recogido sirva eventualmente para llevar a cabo una descripción de la variedad de español hablada por los *malecus* desde la perspectiva del contacto de lenguas, tanto los grupos de discusión como las entrevistas individuales se hicieron en español. De este modo, el mismo material discursivo se presta tanto para indagar sobre las representaciones ideológicas de los diversos grupos, como para estudiar su variedad de español. En este sentido, el corpus discursivo recogido puede ser analizado tanto en cuanto al contenido que codifica como en cuanto a la forma misma con que se codifica. Además, si bien se pensó en un principio en realizar grupos de discusión con los ancianos en *malécu lhaíca*, para que estos pudieran expresarse en su lengua materna, desistimos de la idea, pues habríamos tenido que recurrir a un moderador de la misma comunidad, con lo que ello implicaba en lo concerniente a no poder controlar la dinámica de lo que se preguntaba o discutía.

Todos los grupos de discusión se realizaron con una misma “agenda de sesión” (Morgan 1997, Krueger y Casey 2000). Ello no significa que nos hayamos apegado a una estructura rígida para el desarrollo de las discusiones, sino que simplemente se contó con una guía casi igual para todos los casos. Esto permitió controlar que los mismos temas básicos fueran contemplados en todas las sesiones (ver anexo 1). En algunos grupos, no fue necesario recurrir a la agenda más que para corroborar que se hubieran tratado todos los temas de interés, mientras que, en otros grupos (particularmente en uno de jóvenes de Margarita) y en la mayoría de las entrevistas individuales, la guía fue fundamental, ya que el moderador tuvo que plantear cada una de las preguntas para que los participantes externaran su opinión al respecto.

En otras palabras, la dinámica de las sesiones varió de una estructuración mínima, cuando el discurso fluyó libremente y los temas básicos fueron cubiertos por iniciativa de los participantes, a una estructuración máxima, cuando fue necesario formular cada una de las preguntas en el orden previsto, dado que, por cohibición o falta de costumbre en relación con este tipo de situaciones, los participantes no opinaron más allá de lo que estrictamente consideraban que debían decir. Dichosamente, las sesiones menos estructuradas fueron también las más comunes.

La agenda de las sesiones se formuló con base en las recomendaciones de todos los autores consultados en lo relativo a la forma de llevar a cabo una sesión focal. Como se puede apreciar en el anexo 1, se planteó con un formato de cinco partes. La primera contempla la introducción y presentación del tema por parte del moderador, la explicación del propósito de la sesión y de la dinámica que debía seguirse en la discusión y el establecimiento de las reglas de interacción. En la agenda todo esto se encuentra redactado simplemente a modo de recurso mnemotécnico. Empero, el moderador no lo leyó, sino que lo explicó al inicio de cada sesión.

La segunda parte comprende el período de calentamiento. Este consiste en el estímulo inicial con el cual se fomentó la primera participación de los asistentes. Al respecto, se planteó una inquietud personal sobre la preocupación expresada por las personas mayores de la comunidad sobre la pérdida del *malécu lhaíca*. Empero, este “calentamiento” no se llevó a cabo en los grupos SG1, TG1b (ni tampoco en las entrevistas SG3a, SG3b), por la dinámica particular con la que empezó la discusión en estos casos.

En la tercera parte de la guía, propiamente la llamada “ruta de interrogación” (Krueger y Casey 2000), se incluyeron varias preguntas introductorias acerca de las esferas de uso del malecu y del español y el nexo “emocional” que mantienen con cada idioma. Seguidamente, se plantearon las preguntas de transición y luego las preguntas clave, relativas propiamente a las razones y al proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*, las actitudes hacia este y hacia el español, la relación entre el idioma ancestral de la etnia y la identidad grupal, la valoración de la labor de la escuela y de los materiales publicados sobre el idioma y la cultura tradicional, etc. Finalmente, se formuló una pregunta de cierre relacionada con las posibilidades de conservación del *malécu lhaíca*.

La cuarta parte, en la que el moderador debía realizar un resumen de lo discutido, varió mucho en cuanto a su inclusión o no para cada sesión, de acuerdo con la dinámica que se estableció en cada caso. La quinta parte simplemente consistió en abrir el espacio para que los participantes comentaran cualquier tema o agregaran algún aspecto que consideraran relevante.

Como se puede apreciar, con la primera parte de la ruta de interrogación, se pretendía recoger información acerca de las esferas de uso del *malécu lhaíca*, la

competencia que cada participante cree tener en esta lengua y sus razones para tratar o no de hablarla. Si bien estos datos se pueden recoger por medio de un cuestionario, el empleo de los grupos de discusión responde nuevamente a las virtudes ya indicadas para esta técnica, sobre todo en lo relativo a recoger las experiencias personales de los participantes. A este respecto, como bien lo expresa Morgan (1997), el comportamiento autorreportado es más útil que las opiniones que no tienen una base en la experiencia.

Además, según este mismo autor, compartir y discutir experiencias motiva la dinámica grupal, dado que muchas veces la gente está más dispuesta a comparar diferentes experiencias que a discutir las opiniones de los demás. De este modo, los grupos focales les brindaron la oportunidad a los participantes de reflexionar sobre sus usos lingüísticos y “justificarlos” o profundizar en las razones que explican por qué estos son así, sin limitarlos a tan solo responder cuál lengua emplean con quién y cuándo según una lista predeterminada de opciones. Esto mismo es extensible a las actitudes lingüísticas, los factores que han incidido en el desplazamiento, las conexiones entre lengua e identidad, etc.

El papel de moderador de los grupos fue asumido por el investigador. La ventaja de que este fuera una persona externa a la comunidad radica en que no estaba sesgado por lo que se considera aceptable opinar o no en la comunidad ni tenía pretensiones de influir en los participantes para que estos asumieran una posición particular. Además, al no estar inmiscuido en la política interna ni en sus luchas de poder, era más probable que recibiera comentarios más “honestos” (Bader y Rossi 2002). Por último, al no ser un miembro de la comunidad, los participantes se preocupaban por explicarle detalles que suponían que desconocía, y ahondaban en su razonamiento y sus experiencias personales.

Lo anterior resultaba particularmente importante en el caso de esta investigación, ya que se debe recordar que los lazos entre los participantes suelen ser estrechos, de modo que se corría el riesgo de que, a causa del comportamiento compartido, no se esforzaran por verbalizar sus modelos mentales. Quizás la desventaja más notable sea que muchos individuos se hayan inhibido de expresarse en *malécu lhaíca* con mayor frecuencia, inconveniente que el moderador trató de solventar motivándolos constantemente a proporcionar ejemplos.

En cuanto al papel del moderador durante las sesiones, su comportamiento varió en consonancia con la dinámica del grupo, pasando de la poca intervención (solo para solicitar la aclaración de algunos puntos, para interpelar a los participantes más callados o para retomar el tema cuando este se desviaba) a una intervención constante y directiva (cuando tuvo que seguir la ruta de preguntas, solicitar la participación de cada uno de los asistentes e insistir en obtener un discurso más extenso del que proporcionaban los sujetos). En todo caso, la agenda de las sesiones sirvió para mantener la consistencia temática en todos los grupos, pero se siguió con la suficiente libertad como para permitir que los participantes discutieran nuevos temas (sobre todo, esto ocurrió con el planteamiento del problema de la declinación de su lengua vernácula dentro del contexto general de reemplazo paulatino de la cultura tradicional) y se extendieron discutiendo los ejemplos o argumentaciones que consideraran importantes.

Siempre se tuvo en mente, por lo tanto, que el propósito del empleo de esta técnica y el objetivo de nuestra investigación era aprender de la perspectiva de los propios *malecus*, darles la palabra a ellos, de forma que el moderador trató de limitarse, en la medida de lo posible, a proponer los temas de discusión cuando estos no aparecían automáticamente y a solicitar aclaraciones. Por lo demás, nunca tomó partido a favor de una posición ni expresó durante las discusiones cuál era su punto de vista personal o profesional. Por último, valga mencionar que, en tres de los grupos con más participantes, se contó con la ayuda de un asistente, cuya tarea principal consistió en tomar nota sobre la información no verbal y la dinámica de la interacción.

En el análisis de los datos, con el fin de facilitar la exposición, usualmente se consigna solo el código del grupo en el que aparece determinado tema, argumento o relato. En el cuadro 1, se presenta una breve descripción de las variables del grupo al que corresponde cada uno de los códigos²³. En el anexo 7, antes de la transcripción del discurso producido en cada uno los grupos, se incluye una ficha técnica completa.

²³ En los códigos, MG se refiere a los grupos de Margarita, SG a los de El Sol, TG (o TN en el caso de los niños) a los de Tonjibe y F a los grupos familiares. En los códigos MG, SG y TG también se indica la variable etaria correspondiente (1 es la generación de jóvenes, 2 la de adultos y 3 la de adultos mayores). Las letras minúsculas se emplean para diferenciar cuando hay más de un grupo de una misma generación.

Código	Características del grupo
F1	Grupo de discusión familiar de Margarita con una amiga muy cercana de El Sol. 7 participantes de los tres grupos generacionales, con edades comprendidas entre los 22 y los 61 años. 5 mujeres y 2 hombres.
F2	Grupo de discusión familiar de participantes procedentes de Margarita pero residentes en El Sol en el momento de realizar el trabajo de campo. 7 participantes de los tres grupos generacionales, con edades comprendidas entre los 15 y los 62 años. 5 mujeres y 2 hombres.
MG1a	Grupo de discusión de jóvenes de Margarita. 5 participantes con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. 2 hombres y 3 mujeres.
MG1b	Grupo de discusión de jóvenes de Margarita. 4 participantes con edades comprendidas entre los 13 y los 21 años. Todos hombres.
MG2	Grupo de discusión de adultos de Margarita. 6 participantes con edades comprendidas entre los 32 y los 40 años. 4 mujeres y 2 hombres.
MG3a	Entrevista grupal a adultos mayores de Margarita. 3 participantes con edades comprendidas entre los 55 y los 74 años. 2 hombres y 1 mujer.
SG1	Grupo de discusión de jóvenes de El Sol. 5 participantes con edades comprendidas entre los 17 y los 30 años. 4 mujeres y 1 hombre.
SG2	Grupo de discusión de adultos de El Sol. 4 participantes con edades comprendidas entre los 33 y los 36 años. 3 mujeres y 1 hombre.
TN	Grupo de discusión de niños de Tonjibe. 6 participantes con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. 4 mujeres y 2 hombres.
TG1a	Grupo de discusión de jóvenes de Tonjibe. 3 participantes con edades comprendidas entre los 19 y los 24 años. Todas mujeres.
TG1b	Grupo de discusión de jóvenes de Tonjibe. 8 participantes con edades comprendidas entre los 14 y los 26 años. 5 mujeres y 3 hombres.
TG2	Grupo de discusión de adultos de Tonjibe. 6 participantes con edades comprendidas entre los 33 y los 46 años. 5 mujeres y 1 hombre.

Cuadro 1: Códigos y caracterización de cada grupo de discusión

2.2. Las entrevistas individuales

Como se explicó en el apartado anterior, si bien los grupos de discusión constituyen la estrategia metodológica principal en el presente estudio, con los adultos mayores se vio la conveniencia de utilizar otra técnica de recolección de datos. Dos razones nos motivaron a cambiar nuestra estrategia de trabajo con estas personas.

En primer lugar, resultaba sumamente difícil que los adultos mayores estuvieran dispuestos a movilizarse para reunirse a “conversar”. En segundo lugar, a veces se dificultaba tener acceso a ellos, puesto que se considera que los *chiúti* llegan –según la visión de la propia comunidad– a hablar con ellos para sacarles información

(particularmente narraciones tradicionales y saberes ancestrales) con el fin de publicarla para su propio beneficio, de modo que los mismos hijos muchas veces se oponen a que sus padres ancianos concedan entrevistas.

En vista de que la lógica de los grupos focales consiste en dialogar y enfrentar perspectivas, si se insistía en tratar de configurar grupos con los adultos mayores, se corría el riesgo de obtener poca información debido a la posible renuencia de estos a interactuar y también porque su grado de competencia en español era muy variable. Además, se trata de personas que, dependiendo de la edad, se sienten menos cómodas teniendo que “racionalizar” su comportamiento o “verbalizar” su historia de vida delante de otros. Esto convertía las entrevistas individuales en la alternativa más idónea (Valles 2000). El investigador asumió el papel de un *chiúti* que verdaderamente quería aprender de la forma como ven el mundo los entrevistados y de los cambios que se han producido en la cultura malecu en las últimas décadas, brindándoles un espacio más “privado”.

En total, se pudo configurar una muestra de dos personas mayores de 55 años para cada uno de los tres palenques. Además, para el palenque Margarita, fue posible entrevistar a personas mayores de 70 años, lo cual ya de por sí representa un material muy valioso, pues no es común que las personas de esas edades estén dispuestas a participar. Si bien los ocho individuos son bilingües, es claro que la adquisición del español en el caso de los dos más ancianos fue bastante tardía y que este idioma está subordinado al *malécu lhaíca*.

El tipo de entrevista desarrollada se puede caracterizar, siguiendo a Sierra (1998), como cualitativa. Es decir, la dinámica estuvo a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, ya que, por un lado, se permitió “la expansión narrativa de los sujetos” (Sierra 1998:297), pero, por otro, la intencionalidad previamente establecida determinó el rumbo de la interacción. Además, en aras de mantener en la medida de lo posible la consistencia de los datos, para las entrevistas se siguió la misma agenda de sesión utilizada en los grupos focales.

Más concretamente, la técnica empleada fue la entrevista cualitativa focalizada (la conversación se orienta hacia un tema prefijado, por el cual precisamente se selecciona al sujeto de la entrevista y se intenta que profundice una y otra vez en torno al mismo asunto) (Sierra 1998). Las características que se señalan para este tipo de entrevista son las

siguientes: se propician respuestas espontáneas o libres; se motiva al entrevistado a especificar situaciones; se busca la amplitud o expansión acerca de lo vivido o cómo se reflexiona sobre ello; y se procura la profundidad y el contexto personal, para hacer aflorar las implicaciones afectivas, las valoraciones y las creencias (Valles 2000).

La combinación de datos provenientes de los grupos de discusión y las entrevistas individuales rindió excelentes resultados en el estudio de Howard (2007) acerca de las ideologías lingüísticas en los Andes, así que se consideró adecuado recurrir a ambas técnicas en nuestra investigación. Por lo demás, la entrevista parece ser la estrategia que más se acerca a los grupos focales, de modo que así se garantizaba una vez más la consistencia de los datos:

La entrevista abierta es una técnica cualitativa de producción e interpretación de la información a través del análisis de los discursos, de manera similar a como opera la técnica de grupos de discusión. Como en la técnica de grupos, la entrevista abierta muestra un especial interés por las construcciones conversacionales como vehículos de cohesión ideológica en la construcción de las identidades. (Sierra 1998:304)

No obstante lo anterior, la principal diferencia que se señala para las dos técnicas es que la entrevista, al centrarse en el individuo, capta las representaciones ideológicas de la persona, sin que estas sean validadas de modo consensuado por el grupo. Por ello, de acuerdo con Sierra, únicamente tenemos acceso a fragmentos de ideologías. Ello no fue óbice para los objetivos de nuestra investigación, puesto que la saturación temática alcanzada en los grupos focales y la comparación del corpus obtenido en cada una de las entrevistas entre sí y con los grupos de discusión nos permitió distinguir lo compartido de lo individual.

Con respecto a las sesiones, como estrategia general, el entrevistador trató siempre de mostrar empatía e indicar que hacía un esfuerzo por comprender la situación desde el punto de vista del entrevistado. Además, se procuró no interrumpir al entrevistado si este se extendía en su discurso o si volvía una y otra vez sobre los mismos temas, pero sí se buscó indagar en los motivos y las historias de vida particulares. La estrategia de reclutamiento fue la misma que la empleada para los grupos focales, de manera que se recurrió a las redes sociales de los colaboradores del investigador. Por lo demás, la dinámica de la interacción,

el papel del entrevistador y la construcción de la ruta de interrogación son iguales a lo establecido para los grupos focales, según la descripción de Sierra (1998).

También se entrevistó a los maestros de lengua y cultura y a un joven que no llegó a tiempo al grupo de discusión para que el que estaba convocado. Para facilitar la exposición y al igual que lo hicimos con los grupos focales, en el análisis consignamos solo el código de la entrevista de la que proceden los temas, argumentos o relatos comentados. En el siguiente cuadro se presentan dichos códigos y una breve descripción de las características de cada entrevistado. En el anexo 7, antes de la transcripción de cada entrevista, se incluye una ficha técnica completa.

Código	Características del entrevistado
MG1c	Hombre de 29 años, procedente de Margarita.
MG3b	Hombre de 70 años, procedente de Margarita.
SG3a	Mujer de 57 años, procedente de El Sol.
SG3b	Mujer de 54 años, procedente de El Sol.
TG3a	Mujer de 61 años, procedente de Tonjibe.
TG3b	Mujer de 58 años, procedente de Tonjibe.
M1	Maestro de lengua, procedente de Tonjibe.
M2	Maestro de cultura, procedente de Margarita.

Cuadro 2: Códigos y caracterización de cada entrevistado

En total, sumando el corpus de los grupos focales y el de las entrevistas, el material analizado comprende unas 20 horas y media (1233 minutos) de grabación de la discusión propiamente sobre el tema de estudio. La transcripción abarca aproximadamente 420 páginas a espacio simple con letra Times New Roman 12 (ver anexo 7).

2.3. Tratamiento del corpus obtenido en los grupos de discusión y las entrevistas y análisis de los datos

El corpus obtenido en los grupos focales y en las entrevistas se transcribió en su totalidad empleando la ortografía regular del español y la ortografía práctica del *maléculhaíca*, excepto en lo que concierne a la representación del “geísmo”²⁴ en el caso de los

²⁴ De este tema se hablará en el capítulo 4. Por el momento solo adelantaremos que en Tonjibe no existe el segmento /t/, sino solo /x/ (esta fusión fonológica es lo que denominamos “geísmo”), así que en su caso transcribimos /x/ con «j», mientras que en los casos de Margarita y El Sol representamos la /t/ etimológica con «lh», independientemente de que los participantes hayan pronunciado [t] o [x].

tonjibeños (ver anexo 4). Las convenciones de transcripción se consignan en el anexo 3. A continuación se describen y fundamentan los pasos seguidos en el análisis.

2.3.1. Reconocimiento, codificación y análisis de los temas

Como primer paso en el análisis, cada transcripción fue segmentada en temas y subtemas, a los que se les asignó un código particular. En términos generales, este procedimiento consistió en reconocer las macroestructuras semánticas o tópicos (van Dijk 2000, 2003b), pues estos componentes del discurso son los que resultaban más relevantes para nuestros objetivos de investigación. Además, de acuerdo con van Dijk (2000), estos representan las estructuras del texto con mayor incidencia en la producción de los modelos mentales, resumen lo más relevante para los participantes, y determinan la coherencia global. Los tópicos toman la forma de proposiciones, de modo que sirven también para verbalizar las ideologías y organizar la estructura semántica del discurso:

[L]os temas representan el asunto «de que trata» el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos (...). Los temas son el significado global que los usuarios de una lengua establecen mediante la producción y la comprensión de discursos, y representan la «esencia» de lo que más especialmente sugieren (...). Definidos como significados globales, los temas no pueden ser observados directamente como tales, sino que han de ser inferidos del discurso, o asignados a él, por los usuarios de una lengua. (van Dijk 2003b:152)

Siguiendo la propuesta de van Dijk (2000, 2003b, 2003c), en el análisis de los datos también se les presta mucha atención a los significados locales (el significado de las palabras, las proposiciones y las relaciones que se establecen entre estas), por su destacada relevancia en el análisis del discurso. En términos generales, se puede decir que los significados locales constituyen el contenido del discurso, el nivel en el que se manifiesta y se selecciona la mayoría de las creencias, con base en su relevancia contextual, lo que provoca que se expresen solo ciertas proposiciones en función de los intereses del hablante:

Los significados locales son el resultado de la selección que realizan los hablantes o los escritores en función de los modelos mentales que tengan de los acontecimientos, o de las creencias de carácter más general que compartan socialmente. Al mismo tiempo, los significados locales son el tipo de información que (sometida al control general de los temas globales) más directamente influye en los modelos mentales, y por tanto en las opiniones y en las actitudes de los destinatarios. (van Dijk 2003b:154)

En general, se siguieron las recomendaciones de Morgan (1997) con respecto a la codificación de los datos y a no caer en el error de considerar que lo único que tiene validez

es el consenso. Por eso, se hizo necesario mantener un equilibrio entre el nivel de análisis de lo común y el nivel de análisis de lo individual. La mayor o menor frecuencia con la que aparecieron determinados temas o subtemas se indica en el análisis únicamente como estrategia descriptiva que nos permite referirnos a la generalidad de una representación social. En esta línea, es necesario destacar que nuestro trabajo responde a la perspectiva expuesta por Wood y Kroger (2000): el análisis del discurso consiste en un análisis de naturaleza discursiva también, más que en un análisis numérico o estadístico.

También resulta pertinente traer a colación lo que Morgan (1997) expresa al respecto: la obtención de datos por medio de grupos focales es cualitativa. Ello no implica que solamente se puedan hacer análisis cualitativos de la información, pues una cosa es la técnica de recolección de datos y otra la forma de analizarlos. Por consiguiente, lo que ha de determinar el tipo de análisis son los objetivos de la investigación. En nuestro estudio, nuestros objetivos no consisten en realizar un tratamiento estadístico de los datos, sino en llevar a cabo un análisis de las representaciones sociales, las argumentaciones, los relatos y las experiencias de vida de los participantes. Por todo lo anterior, en cuanto a la consignación de la frecuencia con que aparecen determinados temas, se prefirió recurrir a expresiones cuantificadoras (“la mayoría”, “muchos”, “pocos”, “todos”, “algunos”, etc.), en lugar de números (Krueger y Casey 2000, Wood y Kroger 2000), pues lo importante es mostrar tendencias, no realizar conteos.

En la misma línea, hemos de aclarar que, en el análisis, se comentan por separado los resultados para cada grupo o variable únicamente cuando estos son diferentes. Es decir, nuestro análisis consiste en hallar tendencias generales presentes en los tres palenques y grupos etarios, y únicamente se separa el análisis según alguna de estas dos variables cuando los grupos aportan información distinta o cuando interesa confrontar la perspectiva de unos grupos frente a otros.

Las anécdotas o experiencias de vida, los argumentos de sujetos particulares, los relatos, etc. se consignan literalmente, se analizan, se interpretan y se comentan con detalle como ejemplos de las tendencias generales que se hallan en el corpus, sea que estas tendencias estén presentes en todos los grupos, en solo los grupos determinados por cada variable (generación y palenque) o en algún grupo en particular. Recuérdese a este

respecto que llevamos a cabo un análisis del discurso de las representaciones sociales de los malecus en cuanto estas se manifiestan en el discurso de los participantes, así que partimos de que resulta crucial analizar pormenorizadamente algunos fragmentos del discurso de los individuos que contengan los temas de interés y que constituyan un buen ejemplo (por su claridad, extensión, implicaciones, conexiones, etc.) de los sistemas ideológicos del grupo. Por ende, los fragmentos analizados se toman como ilustración del sistema ideológico que desentrañamos y describimos detalladamente en la presente investigación. Por ello también, para mayor claridad, destacamos en negrita palabras, frases o cláusulas que muestren las palabras, argumentos o proposiciones sobre los que nos interesa llamar la atención.

En cuanto a la interpretación cualitativa, siguiendo a Morgan (1997), distinguimos entre lo que los participantes consideraron interesante frente a lo que parecieron concebir como importante. El interés que despierta un tema se hace patente en la profusión con la que se discute, pero ello no implica que este sea considerado fundamental o que los temas que se tratan brevemente no sean relevantes.

2.3.2. Estrategias de análisis cualitativo del discurso

Se debe insistir en que las estrategias de análisis e interpretación empleadas en el presente trabajo son de tipo cualitativo. Por ello, se adoptó lo que Wood y Kroger (2000:91) denominan la “orientación analítico-discursiva”. Esta orientación consiste en llevar a cabo, de manera sistemática y cuidadosa, las siguientes actividades: se examina el discurso de modo creativo con la mente abierta para hallar diversas posibilidades de interpretación; se rastrean los significados introducidos e interpretados por los participantes, así como sus puntos de vista; no se desecha lo que se considera obvio, sino que más bien se busca la base de los razonamientos y comportamientos de los individuos; se analizan los “vacíos” de los textos (es decir, los significados implícitos); se examina la estructura del discurso; se realiza la interpretación de los datos conforme estos van apareciendo, en vez de dejarlo todo para el final. En particular, se siguieron algunos lineamientos y estrategias de interpretación cuya finalidad consistió en garantizar la sistematicidad del análisis. A continuación se describen brevemente.

2.3.2.1. Análisis del posicionamiento de los participantes y de la construcción del “Otro”

Con frecuencia, llevamos a cabo un análisis del posicionamiento de los participantes como productores del discurso, de forma que examinamos desde dónde habla y defiende su perspectiva cada participante: ¿habla como miembro de uno de los palenques o como miembro de la etnia malecu en general?, ¿habla como representante de un grupo etario en particular o simplemente como malecu sin importar la edad?, ¿habla como parte de un grupo que alberga determinadas actitudes o como “disidente” de dicho grupo?, ¿habla como abuelo, como padre o como hijo?, ¿habla como malecu “puro” o como “cruzado”?, etc.

Así, para efectos de análisis, nos ceñimos a la definición que proporciona Patrick Charaudeau:

[E]l posicionamiento corresponde a la posición que ocupa un locutor en un campo de discusión, a los valores que defiende (de manera consciente o inconsciente) y que caracterizan a la vez su identidad social e ideológica. Estos valores pueden estar organizados en sistemas de pensamiento (doctrinas) o pueden estar simplemente organizados en normas de comportamiento social que son entonces más o menos conscientemente adoptados por los sujetos sociales y que los caracterizan en lo identitario” (Charaudeau y Maingueneau 2005:453)

En relación con lo anterior, un elemento fundamental en nuestro análisis es la figura del Otro (van Dijk 2000, 2003a; Callejo 2001). Por eso, se profundiza en cómo se construye “el Otro” en el discurso de los participantes; ¿qué características, deseos y actitudes se le atribuyen?, ¿cómo se proyecta en una figura ausente y abstracta todo lo que no se quiere achacar a sí mismo o a los otros individuos presentes en el grupo?, ¿se trata como un todo homogéneo o, por el contrario, se particulariza? A este respecto, como se verá repetidas veces, la estrategia discursiva del “Otro que sí se avergüenza” es uno de los hallazgos más importantes de nuestro análisis.

2.3.2.2. Análisis de los relatos de experiencias personales

El análisis de los relatos de experiencias personales como estrategias que codifican los recuerdos, le otorgan sentido a la experiencia y construyen la imagen del propio “yo” resulta de mucha utilidad cuando se abordan temas como la configuración de la identidad o

los cambios en la vida que han repercutido en transformaciones de las conductas lingüísticas de los individuos. En nuestro corpus, además de los relatos conversacionales de los que hablaremos en el siguiente subapartado, los participantes introducen secuencias narrativas para referirse a cómo era su vida hace décadas o cuando eran niños. Estas microhistorias de vida cumplen una importante función en la construcción ideológica de, por ejemplo, la “edad de oro” a la que nos referiremos en el capítulo 7. Las narrativas también permiten construir la identidad y la otredad en oposición, dado que a esta última se le atribuyen experiencias, conductas, valores y actitudes distintas a las propias en las historias.

A este respecto, los relatos de experiencias personales constituyen, en palabras de Labov (1999:225), “un método de recapitular la experiencia pasada asociando una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de acontecimientos que, según se infiere, ocurrieron realmente”. Además de esta función “validadora”, los relatos pueden cumplir una función argumentativa, al servirle al participante para mostrar una experiencia concreta y extraer de ella una conclusión (Adam y Lorda 1999). Es decir, se toma una situación particular, con personas particulares en circunstancias también particulares como ejemplo de una situación general. Por ello, los relatos de experiencias personales se introducen en el discurso como argumentos de evidencia, y la información que contienen se incluye en función de la tesis que se desea demostrar:

[T]odo relato se produce después de los acontecimientos, implica una selección, y se suprimen, o tal vez se olvidan, numerosos detalles, a la vez que pueden añadirse otros elementos. Cuando narramos eliminamos de nuestros relatos (...) aquellos hechos que nos parecen irrelevantes para la finalidad de la narración y los completamos -aunque sea de modo brevísimo- con evaluaciones o comentarios sobre lo narrado (...). Queremos explicarnos y explicar las causas, motivos o azares que han determinado los hechos acaecidos, sus consecuencias o bien las lecciones que cabe extraer de ellos”. (Adam y Lorda 1999:14)

De acuerdo con Labov (1999), las narraciones suelen mostrar algunas características formales: un resumen general de la historia sobre el acontecimiento en su totalidad, el hecho principal o el resultado; la inclusión de un escenario de la historia e información de segundo plano (tiempo, lugar, personajes, situación o actividad); una evaluación (medio utilizado por el narrador para indicar la razón que justifica haber contado el relato); el recuento de los acontecimientos en orden cronológico; y el resultado o resolución del

conflicto, entre otros. En los capítulos siguientes no realizamos un análisis detallado de la estructura de los relatos de nuestro corpus, sino que únicamente los comentamos en función de la tesis que el participante intenta mostrar, validar o reforzar mediante su narración. Asimismo, dependiendo del tema particular que estemos tratando, llevamos a cabo algunos comentarios acerca de los participantes, el tiempo o el lugar, los acontecimientos y, sobre todo, la conclusión o la evaluación verbalizadas por los participantes con respecto a la historia que cuentan.

2.3.2.3. Análisis de las citas directas y los relatos conversacionales

El habla reportada o discurso que se atribuye a otro hablante mediante la reproducción o cita “exacta” de sus palabras constituye una de las estrategias discursivas más recurrentes e interesantes en nuestro corpus. Según Howard (2007:75), en los datos que recogió para el análisis de las ideologías lingüísticas en los Andes, las citas directas recogen las interacciones de los entrevistados con otras personas y en otras circunstancias, y sirven para que “se escuchen otras voces, mediadas por la voz de la persona entrevistada”; además, crean un “diálogo polifónico”. En particular, de acuerdo con esta lingüista:

La estrategia también puede considerarse como una forma en que el hablante descarga su responsabilidad como autor de cualquier opinión expresada. Mediante el estilo directo, se atribuye dicha opinión o actitud a la voz ajena” (Howard 2007:76)

No es la distinción formal entre estilo directo y estilo indirecto la que nos interesa. Lo importante es la función discursiva de la “reproducción” de las palabras de otros individuos, como estrategia para incorporar otras cogniciones sociales distintas a las de los participantes. En este sentido, emplearemos, al igual que Howard (2007), el concepto de “polifonía” acuñado por Bajtín (1988:15) para dar cuenta de la discrepancia entre el discurso de los personajes y el discurso del autor en las novelas de Dostoievski, así como de la “pluralidad de voces y conciencias independientes”. Dada la multiplicidad de acepciones de este constructo (Charaudeau y Maingueneau 2005), valga subrayar que lo utilizaremos con el sentido de multiplicidad de voces y, por lo tanto, de cogniciones sociales, incorporadas en el discurso de un mismo individuo, principalmente por medio citas directas y relatos conversacionales.

Los relatos conversacionales (Baixauli 2000, Briz 2001) se refieren a la incrustación de microrrelatos dramatizados en las intervenciones de los participantes, en secuencias textuales caracterizadas por recrear en forma de diálogos conversaciones acaecidas en otro momento. Estas secuencias se acompañan con marcas para señalar los cambios de turno (en nuestros datos: “dice” y “digo”), expresiones que introducen el relato y que de algún modo establecen la relación de este con el tema o argumento que se está exponiendo (“a mí me pasó una vez que...”, “es como una vez que vengo yo y...”), e indicadores de lo que se concluye a partir de lo narrado (“¿ves?”, “entonces por eso digo yo que...”).

Como lo han destacado diversos autores (Baixauli 2000), el efecto de estos relatos conversacionales consiste en dotar a la narración de mayor realismo y hasta “histrionismo”, ya que se lleva a cabo una imitación de diversos rasgos lingüísticos del interlocutor (forma de hablar, tono, léxico, etc.). Sin duda alguna, el relato conversacional conlleva un fuerte matiz de evidencialidad: al recrear el diálogo como si estuviera ocurriendo en el presente, se reafirma la idea de que de verdad tuvo lugar tal cual lo escuchamos. Comentamos los detalles de los relatos conversacionales presentes en nuestro corpus con base en los mismos criterios expuestos para los relatos de experiencias personales.

2.3.2.4. Análisis de la argumentación

Habitualmente, las intervenciones de los participantes tienen como propósito comunicativo demostrar la validez de su posición ideológica, mostrar que sus opiniones están fundamentadas en hechos y justificar una conducta lingüística, mediante una serie de razones que, en conjunto, contribuyen a demostrar una determinada tesis. Se entiende, entonces, que prevalezca la argumentación en muchos de los fragmentos de nuestro corpus.

Ha de tomarse en cuenta que el estudio de la argumentación ha estado tradicionalmente ligado a la determinación y clasificación de las falacias, argumentos fallidos o inválidos, que, por esta condición, se descalifican. De hecho, por lo general, la finalidad del análisis no consiste solo en establecer la estructura de la argumentación, sino también en encontrar y develar las posibles falacias o razonamientos engañosos que se hacen pasar por válidos pero que invalidan la deducción. En nuestro análisis, no valoramos los argumentos de los participantes en términos de falacias, pues nuestro interés no reside

en llevar a cabo una evaluación normativa, sino en ahondar en las representaciones sociales. No obstante, sí se comenta el impacto negativo que un determinado argumento o tesis puede tener en el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*.

Tampoco llevamos a cabo un análisis pormenorizado y sistemático de la estructura argumentativa del discurso de cada uno de los participantes siguiendo un marco teórico particular como el de Toulmin (Lo Cascio 1991, Marafioti 2003), en vista de que ello se desviaba de nuestros objetivos de investigación y la mayoría de las veces resultaba sumamente difícil, al tratarse de argumentaciones breves, inacabadas o “discontinuas”, propias de un discurso planificado sobre la marcha (los participantes a veces cortaban la línea argumentativa de sus compañeros de grupo o esta “oscilaba” constantemente pasando de un tema a otro de forma libre).

Por este motivo, el énfasis de nuestro análisis será el comentario de las tesis (opiniones, posiciones ideológicas, conclusiones o hipótesis defendidas, el punto de vista sobre el cual se argumenta) expuestas por los participantes y los argumentos (pruebas o datos) que aducen para demostrarlas, apoyarlas o validarlas. Aún así, en el capítulo 6 sí llevamos a cabo una descripción más detallada de la argumentación de los participantes en lo concerniente a las causas de la pérdida de su idioma vernáculo. Para este propósito, lo que sirve a nuestros objetivos es el análisis de los denominados “esquemas argumentativos”:

Argumentation schemes are forms of argument (structures of inference) that represent structures of common types of arguments used in everyday discourse, as well as in special contexts like those of legal argumentation and scientific argumentation. They include the deductive and inductive forms of argument that we are already so familiar with in logic. However, they also represent forms of argument that are neither deductive nor inductive, but that fall into a third category, sometimes called defeasible, presumptive, or abductive. Such an argument may not be very strong by itself, but may be strong enough to provide evidence to warrant rational acceptance of its conclusion, given that its premises are acceptable. (Walton *et al* 2010:1)

Walton *et al* (2010) señalan que los argumentos “invalidables” (“defeasible”) son los que han sido catalogados como falacias, aunque recientemente se reconocen como un tipo de argumento aceptable de modo tentativo. En este sentido, nuestra descripción consistirá en dar cuenta del esquema argumentativo que lleva a una conclusión a partir de cierta evidencia, en lugar de descartar la validez del argumento y calificarlo como un tipo

de razonamiento erróneo. En el capítulo 6, emplearemos las “cadenas de causalidad” (concepto inspirado en los esquemas argumentativos causales) como herramienta con la que procuramos evidenciar las representaciones sociales de los participantes.

A este respecto, ha de considerarse que la argumentación posee un fuerte nexo con los procesos de establecimiento de la causalidad. Así, por lo común, se suele construir, en el proceso argumentativo, una relación de causa-efecto entre los argumentos y la tesis. De acuerdo con Walton *et al* (2010), la investigación muestra que la noción de causalidad tiene dos características. Por un lado, la conexión causal puede basarse en que la causa es vista como una condición necesaria o una condición suficiente. Por otro, la causación no se toma como un vínculo absoluto entre dos eventos, sino que se basa en un razonamiento invalidable. Por ejemplo, el esquema argumentativo denominado “de causa a efecto” tiene la siguiente forma:

Generally, if *A* occurs, then *B* will (might) occur.
In this case, *A* occurs (might occur).
Therefore, in this case, *B* will (might) occur. (Walton *et al* 2010:168)

En el esquema anterior, la premisa mayor tiene una forma condicional, lo que implica que se trata de una condición suficiente y no necesaria. Es, por tanto, una generalización debatible. Simplemente esta premisa mayor garantiza que si *A* tiene lugar en un contexto definido y conocido por el hablante, este puede suponer con razón que *B* también sucederá. A pesar de las simplificaciones en las que se puede incurrir, Walton *et al* (2010) consideran que es posible esquematizar las relaciones causales, como de hecho lo llevaremos a cabo nosotros en nuestro análisis, aunque de una forma muy básica y con una finalidad puramente descriptiva. Tanto los esquemas argumentativos de causalidad como los demás tipos que aparecen en nuestros datos se comentarán en el lugar oportuno.

Además de lo anotado, resultan de especial interés las justificaciones de los participantes con respecto a sus hábitos lingüísticos o sus opiniones, por su relevancia en el estudio de las representaciones ideológicas. Como lo indica Callejo (2001:35), “[c]uando se emite un discurso de justificación, también se está indicando que *lo natural* es otra cosa. *Lo natural*, construido socialmente, es lo que no hay que justificar”. Otro aspecto por considerar en el análisis es lo no dicho, lo que no parece formar parte de la conciencia pública (Callejo 2001): ¿no aflora a la conciencia porque no se percibe o porque no quiere

mencionarse? Ya veremos que, en algunas ocasiones, partiendo de supuestos arraigados en la teorización sobre la muerte de lenguas presentada en el capítulo anterior, el moderador formuló alguna pregunta con el fin de elicitar información sobre algún aspecto aún sin abordar en la discusión. Las más de las veces, se trataba de experiencias y creencias que no parecen ser generales, como que uno de los motivos de los padres para haber cesado la transmisión de la lengua vernácula consistía en que no deseaban que sus hijos hablaran un español con “influjo indígena”.

2.3.2.5. Análisis de recursos lingüísticos particulares

En el análisis del discurso de los participantes, les prestamos particular atención a los recursos lingüísticos con los que se codifican las cogniciones sociales (van Dijk 2000, 2003a, 2003b, 2003c). Algunos de estos recursos son los siguientes:

- Los deícticos de persona (v.g. los pronombres personales “nosotros”, “ellos”, “yo”, “uno” y sus alternantes morfológicos, así como los posesivos y los respectivos sufijos verbales), de tiempo (v.g. “ahora”, “antes”, “ya”) y de espacio (v.g. “aquí”, “allá”).
- Los cuantificadores (v.g. “más”, “todo”).
- Los focos o “segmentos remáticos que ponen de relieve cierta información en el interior de un mensaje” (DRAE 2010:758) (v.g. “sí”, “todavía”, “solo”, “nada más”, “apenas”).
- Los atenuadores (v.g. los sufijos de diminutivo) e intensificadores (v.g. las duplicaciones léxicas).
- Los conectores discursivos (v.g. “porque”, “pero”) y pragmáticos (v.g. “diay”).
- Los marcadores de la actitud del hablante con respecto a la proposición (v.g. “desgraciadamente”, “honestamente”).
- Los roles semánticos (v.g. agente, paciente).
- Los recursos morfosintácticos para la expresión de la inagentividad (v.g. cláusulas pasivas e impersonales con ‘se’, cláusulas medias).
- La pronunciación enfática (indicada con mayúscula en la transcripción), referida a la articulación lenta y con mayor volumen de voz.
- La selección de las palabras.

2.3.2.6. El significado implícito

El estudio del significado implícito de los textos muestra una gran relevancia en el análisis del discurso. De hecho, van Dijk propone que es uno de los aspectos de los significados locales más interesantes para la investigación:

Llamamos implícita a una información cuando puede ser inferida de un texto (esto es, de su significado), sin que el texto la haya expresado de manera explícita. (...) [E]sto significa que la información implícita es parte del modelo mental de (los usuarios de) un texto, pero no del texto mismo. Es decir, los significados implícitos están relacionados con las creencias subyacentes, pero no resultan afirmados de forma directa, completa ni precisa, y ello por diversas razones contextuales (...). (van Dijk 2003b:155)

En este aspecto, coincidimos con la posición de la gramática funcional sistémica de Halliday (2004) en lo concerniente a que los elementos ausentes forman parte del significado de los textos a través de los elementos presentes. Así, por ejemplo, “más” implica “menos” y “aquí” implica “allá”. Veremos en nuestro análisis que este tipo de oposiciones implicadas y significados implícitos que se infieren de lo “textualizado” por los participantes nos proporcionan información valiosa con respecto a sus representaciones ideológicas.

2.3.2.7. Análisis de las figuras retóricas y otras estrategias discursivas

En nuestros datos aparecen dos figuras retóricas que merecerán un examen pormenorizado: las metáforas y las metonimias. Para su análisis, nos basamos en la teoría de la metáfora de la lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty 1999, Lakoff y Johnson 2003, Croft y Cruse 2008). En particular, partiremos de la propuesta de Lakoff y Johnson (2003) con respecto a que la metáfora se analiza en términos de dos dominios: uno del que se toma el concepto (el dominio de origen) y otro al que se traslada dicho concepto (el dominio de destino). Croft y Cruse (2008) señalan que no hay que perder de vista que, para la construcción de la metáfora, se lleva a cabo una selección de algunos de los elementos o propiedades que constituyen el sentido literal de una entidad o concepto del dominio de origen y estos se emplean para describir la entidad o concepto del dominio de destino. Asimismo, llaman la atención sobre la necesidad de incluir en el análisis de las metáforas no solo aquellas convencionales y consolidadas en una lengua, sino también examinar las metáforas de creación nueva, con el fin de entender cómo opera el mecanismo de

metaforización. Nos referiremos a los demás aspectos teóricos que nos sirvan para analizar el corpus en el lugar respectivo (véase particularmente el capítulo 7).

Además del análisis de las figuras retóricas empleadas en la argumentación o narración, se examinan con detalle los ejemplos proporcionados por los participantes, las generalizaciones que estos llevan a cabo y las contraargumentaciones. Asimismo, se estudian las representaciones sociales predominantes y de qué modo se insertan los discursos “disidentes” dentro del flujo de la posición más general. Para este cometido, se le prestó atención al grado de aceptación que mostraba el grupo con respecto a lo que cada participante aportaba (Callejo 2001).

Debe quedar claro que, en todo momento, el punto de partida fue el análisis de las categorías construidas por los participantes (por ejemplo, lo que estos consideran causas del declive de su lengua vernácula), en atención a nuestro interés por darle prominencia a la “visión” de los individuos directamente involucrados en el proceso de desplazamiento del idioma malecu. A este respecto, valga recalcar que, según van Dijk (2000), los sistemas ideológicos son considerados verdaderos por quienes los “detentan” y, por ello, se encuentran en la base de las experiencias diarias e interacciones de los individuos. Por este motivo, importa particularmente referirse a las categorías construidas por los participantes y analizar los temas sin perderlas de vista:

Describir y explicar tales prácticas mundanas, entonces, también requiere que hagamos explícitas las creencias similarmente mundanas (métodos, reglas, etc.) que los miembros del grupo dan por sentadas. Esto significa que sus acciones, incluyendo sus discursos, se describirán desde su propio punto de vista, y posiblemente en términos de nociones y categorías que ellos mismos usan. Ciertamente, usar las categorías teóricas del sociólogo puede representar equivocadamente las formas en que los miembros entienden y realizan las actividades diarias. En otras palabras, una descripción teórica del sentido común y de lo que se da por sentado en la interacción, al mismo tiempo se torna un principio metodológico: estudiar la realidad social en lo posible desde el punto de vista, y en términos, de los mismos actores sociales. (van Dijk 2000:134)

3. Trabajo de campo 2: La observación directa y la observación participativa

Aunque en el diseño del proyecto de investigación no estaba originalmente contemplada, apareció la oportunidad de emplear la observación directa como una estrategia metodológica más que vendría a enriquecer profusamente el trabajo en dos sentidos. Por un lado, fue la oportunidad de recoger datos de conducta lingüística en

ambientes naturales, en la interacción cotidiana del hogar entre padres, hijos y abuelos. Por otro, surgió la posibilidad de enfrentar y contrastar los datos obtenidos en los grupos de discusión y las entrevistas con los datos “naturales”. Así se subsanaba la limitación usualmente señalada a estas dos técnicas en cuanto a que no se estudian los escenarios naturales (Valles 2000) y se parte del filtro de lo que verbalizan los participantes (Sierra 1998). Eso sí, como ventaja de los datos obtenidos en los grupos focales y las entrevistas por sobre los datos de observación, se tenía presente que, con los primeros, era posible recoger información sobre vivencias de hacía mucho tiempo (por ejemplo, por medio de los relatos de anécdotas y experiencias personales), cuya observación directa resultaba inviable.

En lo concerniente a las virtudes de la observación directa como estrategia de investigación, hemos de decir que permitía verificar la consistencia de los datos obtenidos por los otros instrumentos, en los que en realidad se recoge el comportamiento verbal reportado o, incluso, idealizado. De este modo, el cotejo de los datos de observación directa, de la información recogida en conversaciones espontáneas, y de lo reportado en los grupos focales y entrevistas permitió depurar la triangulación metodológica, sobre todo en cuanto a la descripción de las esferas de uso del *malecu* y a algunas cogniciones sociales recurrentemente expresadas.

Asimismo, el año dedicado a la observación directa (de enero a junio del 2010 y de octubre del 2010 a marzo del 2011, en visitas de unos tres días cada dos o tres semanas) nos proporcionó el conocimiento básico sobre la cultura, el modo de vida actual y la interacción cotidiana necesario para interpretar con mayor propiedad el discurso de los participantes. Por ejemplo, en las discusiones y entrevistas, muchos temas se tratan a partir de una serie de presupuestos que solo se pueden entender habiéndose “empapado” de la cultura y de la situación que se vive en el presente. A modo de ilustración, podemos citar nuestro conocimiento acerca del rechazo del *quirrílenh*, la vestimenta tradicional, a partir de nuestra observación participativa, dato que nos permitió comprender algunos detalles indirectamente tratados en el discurso de los participantes. Lo mismo podríamos decir de los hábitos de alimentación, el empleo de la palabra “*malecu*” como sinónimo de “indígena” y “la ideología de la civilización” (ver capítulos 7 y 8).

Como caracterización general hemos de decir que la observación directa constituye el ejemplo paradigmático de una investigación no experimental: no se manipula deliberadamente ninguna variable ni se recurre a ningún estímulo o a incentivar alguna situación, sino que se observan los fenómenos ya existentes tal y como se producen en su contexto natural, para luego analizarlos (Hernández *et al* 2003). Esto provoca que sea más difícil separar los efectos causados por las diversas variables que intervienen, pero la información descrita está más apegada a la realidad comunicativa.

Con respecto a este último punto, el problema de la generalización de nuestras observaciones “fragmentadas” y “selectivas” estaba siempre presente y lo único que podíamos hacer para, de algún modo, disminuir el peligro de describir lo particular como si fuera general era observar todos los casos que estuvieran a nuestro alcance y cerciorarnos de distinguir, en la medida de lo posible, los casos típicos frente a los atípicos, para lo cual la información provista por los grupos focales resultó fundamental. Esto es, la triangulación entre los grupos focales (y las entrevistas) y la observación directa funcionó en una doble vía y nos permitió contar con un parámetro para conjeturar acerca de si existía o no “representatividad de los casos” (Valles 2000).

Cabe destacar que es probable que las observaciones den cuenta aproximada de la situación sociolingüística actual en las tres comunidades, pues tuvimos la oportunidad de presenciar la interacción cotidiana de varias familias de los tres palenques y de individuos de todas las edades. La observación fue bastante improvisada en un principio, pues se trataba de anotar lo que aparecía de modo natural. Este procedimiento de observación no estructurada requiere que el observador cumpla con el requisito de ser un experto en el área de estudio (Henerson *et al* 1987), con el fin de “profesionalizar” sus observaciones.

Posteriormente, se procuró elaborar notas de campo para organizar las observaciones. Las anotaciones incluyen, por lo común, datos sobre el espacio comunicativo, el tipo de interacción, los participantes involucrados, el momento y el lugar (ver anexo 2). Además, se apuntaban interpretaciones de los datos. Algunas de las notas son condensadas (se tomaban en el momento mismo del trabajo de campo), pero la mayoría se pueden caracterizar como expandidas (profundizan en todos los detalles posibles a partir

de las notas condensadas y, por lo general, se realizaban en la noche, una vez que se había concluido el trabajo de campo) (Henerson *et al* 1987, Valles 2000).

Con respecto al empleo del idioma malecu y del español, dijimos que se pudo comparar el uso reportado con el uso real. Ciertamente, siempre tuvimos muy presente la “paradoja del observador”, pero hay buenos indicios para creer que se recogió material libre de nuestro influjo. En más de una ocasión, fuimos tratados como uno más de la familia, de modo que la interacción que no estaba dirigida a nosotros se realizaba, presumiblemente, de manera natural. Esto ocurría con frecuencia, por ejemplo, cuando los miembros de la generación del cambio conversaban en malecu con sus padres, cuando los abuelos regañaban a los nietos, o cuando los padres se dirigían a los niños pequeños en español.

Además de la información concerniente a las esferas y patrones de uso del español y del *malécu lhaíca*, y a los cambios de código, obtenida toda a partir de la observación directa no participativa, por medio de la observación participativa (las conversaciones que manteníamos con las familias o con miembros particulares de estas), se registraron datos muy importantes relativos a las teorías populares de adquisición del lenguaje, la competencia lingüística bilingüe, el español hablado por los malecus e, incluso, ciertos rasgos del *malécu lhaíca* hablado en la actualidad (sobre todo, en cuanto a los hispanismos ya incorporados).

En este sentido, si los datos obtenidos con los grupos de discusión y las entrevistas arrojan luz acerca del modo en que los participantes piensan sobre el tema, la observación directa (participante o no) sirvió para recopilar los datos de la realidad comunicativa e interactiva, lo que permitió la triangulación y facilitó la constatación de lo que al respecto indica Morgan:

[T]hese discussions [las de los grupos de discusión] provide only self-report data. In some cases, the participants may not have accurately analyzed the patterns in their own behavior, and in other cases they may have good reasons for refraining from public statements about every aspect of this behaviour. In other words, discrepancies between the data from focus groups and participant observation do not inherently favor the participant’s own statements in the focus groups. When such discrepancies do occur, however, they themselves may be an important form of data. (Morgan 1997:24)

Asimismo, junto con la observación directa y participativa, contamos con información obtenida por medio de conversaciones informales, en las que a veces se

incluían preguntas en el curso natural de la interacción dependiendo del tema que se estaba tratando, con el fin de aclarar, comprender y expandir los datos que de modo espontáneo habían surgido.

Esta información se utiliza siguiendo la premisa esbozada en Fina *et al* (2006b), según la cual la orientación etnográfica busca crear generalizaciones mediante la acumulación de “particularidades”, las cuales se descubren en los microanálisis de casos individuales. La mejor forma de darse una idea acerca de qué tan representativas son estas observaciones es, nuevamente, la saturación: después de las primeras anotaciones, empezaron a aparecer una y otra vez los mismos datos, provenientes de distintas familias, distintas personas y distintas comunidades. Además de ello, no se desaprovechó tampoco la anécdota individual, la situación irreplicable ni el dato único, pues todos ellos confluyen en la caracterización de la diversidad de patrones comunicativos y actitudes que se pueden encontrar en el territorio malecu en el presente.

Tal y como lo expone Fought (2006:33), el estudio etnográfico de los individuos (o grupos de individuos, cabría agregar) puede revelar matices del comportamiento lingüístico que se pierden de vista cuando el investigador se concentra únicamente en los patrones de grupos más amplios. En nuestro caso particular, de habernos ceñido solo a la información reportada por los participantes de los grupos focales y las entrevistas, no habríamos podido formarnos una idea clara de los comportamientos idiomáticos reales tal y como se pueden inferir de la interacción cotidiana. Con ello, a fin de cuentas, acatamos también la sugerencia de Fasold (1996) con respecto a que, para descubrir si el desplazamiento de una lengua se está produciendo en realidad y de qué manera, la investigación de tipo etnográfico constituye el mejor acercamiento. En esta línea, nuestras observaciones corresponden con lo que se denomina el método etnográfico: el investigador participa en la vida cotidiana de los individuos, observando qué ocurre, escuchando qué dicen las personas y preguntando o haciendo acopio de cuanta información relativa al tema esté a su alcance (Hammersley y Atkinson 1994).

4. La presentación del análisis

El análisis del material discursivo recogido en las entrevistas y grupos focales se lleva a cabo en los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8. Los datos de las fuentes documentales se exponen, principalmente, en el capítulo 3 y se emplean como información auxiliar en los demás capítulos, con el propósito de comparar lo que exponen diversos investigadores acerca de la situación sociolingüística del pueblo malecu y otros temas atinentes al declive del *malécu lhaíca* con lo que refieren los participantes. Los datos de observación directa y participativa también se utilizan a lo largo de todo el análisis.

En lo que respecta al corpus proveniente de los grupos de discusión y entrevistas, el origen de los temas, tesis, argumentos, relatos, etc. a los que nos referimos en los distintos capítulos se consigna por medio del código o códigos con los que identificamos a los grupos y entrevistados (ver cuadros 1 y 2). De este modo, la generalidad o especificidad de los aspectos comentados también se puede inferir de la aparición de dichos códigos.

En los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8, se presentan, a modo de ejemplos, fragmentos de intervenciones representativas del tema tratado. A estos se les realiza un análisis del discurso detallado para mostrar cómo se expresan las representaciones sociales en términos lingüísticos²⁵. Cada ejemplo se introduce con un código, lo cual permite que en otras partes del análisis podamos aludir a los casos ya comentados. Estos códigos empiezan con la letra E (ejemplo), seguida de dos números. El primer número indica el capítulo y el segundo número indica el número de ejemplo dentro de ese capítulo. Así, el código [E-6-3] remite al ejemplo número tres del capítulo seis.

Algunos fragmentos incluyen más de una intervención, dado que participan dos o más hablantes, incluyendo al moderador (o entrevistador). Las intervenciones de este último se omiten, cuando constituyen simples señales de retroalimentación o indicaciones de que el canal comunicativo está abierto (v.g. “ujú”, “ajá”, “sí”). También se omiten en los ejemplos analizados las digresiones de los participantes o las partes que alargan demasiado el fragmento y que en realidad no aportan al tema comentado.

²⁵ En el capítulo 3 también incluimos algunos fragmentos, pero estos no se analizan con detalle, dado que solamente se emplean como ejemplos de que el tema tratado a partir de las fuentes documentales también apareció en el discurso de los participantes.

Para facilitar la exposición, se hablará de “participantes” para aludir a quienes participaron en los grupos de discusión y también a los entrevistados. Debe entenderse, entonces, que nos referimos a los participantes de la presente investigación. En los ejemplos, identificamos a cada participante con la letra inicial del seudónimo empleado en la transcripción (ver anexo 7). Cuando el dato que comentamos proviene de una conversación informal o de una consulta específica que le hayamos hecho a algún malecu, aludiremos a él como “informante”.

5. Conclusión

Al emprender nuestro estudio, la lectura de investigaciones “hermanas” de la presente por el objeto de investigación (especialmente, Iglesias (2003) para el gallego, Howard (2007) para el quechua y el aimara, Zajícová (2009) para el guaraní y Lewis (2001) para el maya quiché) y la reflexión acerca de cuáles eran las mejores estrategias metodológicas para cumplir con nuestros objetivos nos llevaron a decidimos por técnicas de tipo cualitativo.

Así, llegamos a la conclusión de que deseábamos llevar a cabo un análisis del discurso ideológico, para lo cual el corpus recogido en los grupos focales y las entrevistas resultaba fundamental, pero también queríamos describir la situación del bilingüismo malecu-español. La combinación del análisis de lo reportado por los hablantes en su discurso con la observación directa era la mejor forma de lograr este cometido.

En los apartados anteriores, justificamos nuestra elección de cada una de las técnicas de recolección de datos y de análisis, indicando sus limitaciones, pero sobre todo enfatizando sus mayores fortalezas. En última instancia, nos movía lo que señala Geeraerts:

[A]n investigation into linguistic usage needs to be complemented by an investigation into the way in which the users of the language perceive the actual situation (...), an adequate interpretation of language variation should obviously take into account language attitudes along with language behavior. (Geeraerts 2008:44)

Si bien debemos insistir en que los grupos de discusión constituyen la estrategia metodológica principal, como bien se puede deducir del detalle con el que describimos dicha técnica, hemos indicado repetidas veces que recurrir a otras estrategias se justificaba

por diversas razones y en ningún momento iba en detrimento de nuestros objetivos, sino todo lo contrario: cada estrategia se perfilaba como la opción más adecuada para el tipo de información que se deseaba recoger. Todo ello también repercute en los parámetros para garantizar la sistematicidad y “objetividad” de nuestro análisis. Así, por ejemplo, resulta indiscutible que la comparación de los datos obtenidos en los grupos de discusión y las entrevistas con la información conseguida por observación directa y la revisión documental contribuye a la posibilidad de triangulación y confiabilidad (Johnstone 2000, Saville-Troike 2003).

En este sentido, vale la pena destacar lo que Krueger y Casey (2000) exponen con respecto al uso de los grupos de discusión: se trata de investigación científica en tanto se sigue un proceso sistemático, riguroso y verificable; su principal propósito es alcanzar comprensión acerca de un tema, así que no se busca la predicción ni el control experimental; y la subjetividad del investigador se controla mediante su neutralidad en la moderación de las sesiones, el registro sistemático de los datos y el establecimiento de criterios objetivos de reclutamiento, así como criterios que respondan a la especificidad del grupo humano estudiado. Con los resultados no se busca generalizar, pero sí se puede sugerir transferencia, debido a que lo importante no es el tamaño de la muestra (o su selección a partir de parámetros estadísticos), sino que la calidad de los datos viene garantizada por la saturación.

CAPÍTULO 3: LA CULTURA TRADICIONAL MALECU Y LA HISTORIA DEL CONTACTO CON LOS HISPANOS

**“VIENE CIVILIZAR
ELLOS...CIVILIZAR PEGARON
FLECHAZOS Y OTROS CON
RIFLES”**



(Palenque tradicional, construido recientemente con fines turísticos)

0. Introducción

Para comprender muchos de los temas y detalles específicos que aparecerán recurrentemente en el análisis de los datos recogidos en nuestro trabajo de campo, se hace necesario examinar someramente la información disponible acerca de la cultura malecu tradicional y la historia de su contacto con los *chiúti* (los ‘hispanos’, en la terminología empleada habitualmente por los malecus). De esta contextualización antropológica y sociohistórica se ocupa el presente capítulo.

En el primer apartado, se presenta una breve descripción etnológica de la cultura malecu tradicional con algunas observaciones sobre la vitalidad actual de determinados componentes de la cultura material e inmaterial²⁶. Seguidamente, en el segundo apartado, se profundizará en la historia de su contacto con el grupo de cultura hispánica y en los cambios que se produjeron como consecuencia de este “encuentro”, subrayando los hitos correspondientes a los cambios demográficos, económicos, de hábitat, de autonomía política y de creencias religiosas. Además, se estudiará la valoración que de esta etnia han hecho las personas consideradas “blancas” de acuerdo con la ideología de adscripción racial surgida en la Colonia y vigente aún en Costa Rica (Boza y Solórzano 2000, Molina 2008).

Por consiguiente, en gran medida este capítulo se centrará en el análisis de los factores “objetivos” (medibles o identificables externamente por el investigador) presumiblemente involucrados en el desplazamiento del *malécu lhaíca*, para luego abordar, en los capítulos siguientes, la percepción del propio pueblo malecu acerca de la situación sociolingüística del presente y las causas que han llevado a que su lengua vernácula y su cultura tradicional hayan entrado en un proceso de declinación.

²⁶ Por cultura inmaterial entendemos toda manifestación cultural de un pueblo cuya realización no depende de un soporte físico “tangible” al estilo de los objetos y la arquitectura. A este respecto, la UNESCO incluye la tradición oral, las artes escénicas, los rituales y la cosmovisión como expresiones del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Ver al respecto el Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003 (<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>).

1. La cultura malecu tradicional y su transformación

Los informes de tipo etnológico más detallados acerca de la cultura tradicional tal y como se conservaba a fines del siglo XIX se los debemos a las crónicas de las expediciones de Thiel (Zeledón 2003) y a Sapper (1942). Para el siglo XX, los reportes más completos se deben a Ballesteros (1952) y a Porras (1959). También se han podido describir más detalles de los que estos autores consignan gracias al análisis de la tradición oral (Constenla 1982b, 1983b; Constela *et al* 1993), la consulta con personas muy conocedoras de las antiguas costumbres de su etnia (Constenla 1983b, 1995; Castillo 2004), y los exiguos informes de diversos viajeros. A continuación únicamente expondremos algunos datos, la mayoría de ellos relacionados con información a la que los mismos malecos actuales aluden al referirse a la pérdida de su lengua vernácula y de la cultura ancestral, como veremos más adelante.

La cultura malecu anterior a los enormes cambios que se han producido en las últimas décadas es caracterizada en Constenla *et al* (1993) y Constenla (1998) como un ejemplo de los patrones culturales propios de los pueblos sudamericanos de selvas tropicales (Steward 1963a). De acuerdo con ello, se trataría de una entidad sociopolítica conformada por grupos humanos emparentados y con una estructura regida por el sexo, la edad y las actividades económicas. Además, se caracterizaría por costumbres tribales que regulaban el control social; el chamanismo practicado mediante sesiones oraculares de carácter privado; el empleo de las relaciones de parentesco como cimiento de las obligaciones, ante la carencia de clases sociales y de sistemas jerárquicos fuertes; guerras motivadas únicamente por la defensa del territorio o la venganza; y un sistema de subsistencia basado en la agricultura (yuca, maíz, cacao, plátano y diversos tubérculos), la pesca y la caza.

En cuanto a los patrones de asentamiento, las familias extensas (de 25 a 30 miembros) compartían el espacio de un palenque (rancho rectangular sin paredes construido con materia prima perecedera extraída del bosque, con techos que descendían hasta aproximarse al suelo y se sostenían con pilares de madera) ubicado a orillas de un río. En este, cada familia nuclear se distribuía en una zona con su propio fogón. La pesca, la

caza y la agricultura se realizaban mayoritariamente en las tierras que rodeaban ambas márgenes del río al lado del cual se situaba el palenque (Gabb 1875, Céspedes 1923, Sapper 1942, Porras 1959, Constenla *et al* 1993, Zeledón 2003, Castillo 2004). De acuerdo con Castillo (2004, 2005a), a mediados del siglo XIX, antes del genocidio del que fue víctima la etnia, habría 17 palenques dentro del territorio malecu. Estos habrían estado ubicados en una área pequeña: los palenques más próximos, a una distancia de menos de un kilómetro, y los más alejados, a no más de ocho kilómetros. Este tipo de vivienda existió todavía hasta la segunda mitad del siglo XX, tal y como lo hacen constar Stone (1956) y Porras (1959), pero ciertamente había cedido su lugar a casas de madera para finales de los 60 (Bozzoli 1969).

Los informes de la expedición de Thiel en 1882 (Zeledón 2003), de Gabb (1875) y de Sapper (1942) en su viaje de 1899 dan cuenta de otros datos acerca de la cultura material de este pueblo durante el siglo XIX: dentro de los palenques (*ú*)²⁷ se encontraban hamacas (*cúji*); armazones de madera para guardar objetos (*córarára*); trozos de madera ligera utilizados como asientos (*cúru*); redes (*jérro*); guacales (*púpa*) (lisos la mayoría, aunque algunos también con decoraciones o con perforaciones para ser empleados como coladores); grandes ollas (*chúu*) de arcilla con un diámetro de 80 centímetros y una pulgada de espesor, que se empotraban en la tierra y se usaban para fermentar la chicha; una especie de cedazo de fibra natural (*chíqui*) empleado para cubrir las ollas y para poner a secar la carne sobre el fuego; piedras pequeñas para moler (*ónoyunafuye*); y tumbas cercadas con una baranda de palos.

Las armas tradicionales de los malecus consistían en arcos (*quijija*) y flechas de madera de pejibaye (*cáru*), aunque para la fecha de su visita Sapper encontró también armas de fuego y Gabb comenta que entre ellos había machetes de acero, sin duda objetos conseguidos tras el contacto con los huleros. Para la pesca y la caza, empleaban redes y flechas, así como trampas consistentes en fosos cavados en la tierra y con la abertura más estrecha que el fondo, la cual cubrían con palos y hojas. También recurrían a ciertas plantas silvestres para atrapar pájaros. Entre sus herramientas se hallaban las hachas de

²⁷ Proporcionamos los nombres respectivos en *malécu lhaíca*, según los recogimos en nuestro trabajo de campo.

piedra con mango de madera (*prúto*) y los machetes de madera (*yúqui*). La vestimenta tradicional consistía en un taparrabos hecho de la corteza del árbol de hule para los hombres y una enagua del mismo material para las mujeres²⁸ (*quirrílenh*). En cuanto a los instrumentos musicales, únicamente se informa del empleo de tambores (*táli*) (Sapper 1942) y de pitos de caña hueca (Céspedes 1923). Con excepción de las herramientas de piedra y madera, todos los demás elementos continuaron presentes hasta ya pasada la primera mitad del siglo XX, como lo consignan Ballestero (1952) y Porras (1959).

En lo relativo a otros aspectos de la cultura material y la organización sociopolítica, Constenla (1998) comenta que, lamentablemente, la carencia de estudios arqueológicos de la zona no permite saber si no se dieron ciertas características propias del Área Intermedia, como el sistema de cacicazgos, el sacerdocio, la estratificación en clases sociales y los conocimientos de metalurgia²⁹. No obstante, Castillo (2004), basándose en información recogida con métodos etnográficos, informa que existía intercambio de productos entre los grupos constitutivos de cada palenque sobre una base de reciprocidad. Asimismo, la unidad política parecía ser la comunidad o conglomerado de familias unidas por parentesco, liderada por el fundador del palenque o uno de sus descendientes, el individuo más anciano o incluso un vidente. En todo caso, la organización parecía seguir un patrón igualitario sin diferencias grandes en cuanto a estatus, rango o prestigio. Parece ser, asimismo, que la etnia estaba dividida en linajes patrilineales, cuya organización exacta nos es desconocida, a no ser por el dato de que no se trataba de clanes (no era exigida la exogamia). Se conocen con certeza los nombres de tres (*corúcu*, *arímimi* y *lhafanhji*), aunque existe el recuerdo de

²⁸ En realidad, tanto Gabb como Sapper afirman que el material para la elaboración de la ropa es el mastate, pero León Fernández, en una nota aclaratoria al texto de Gabb, lleva a cabo la corrección del dato. Parece ser que este último autor es quien está en lo correcto.

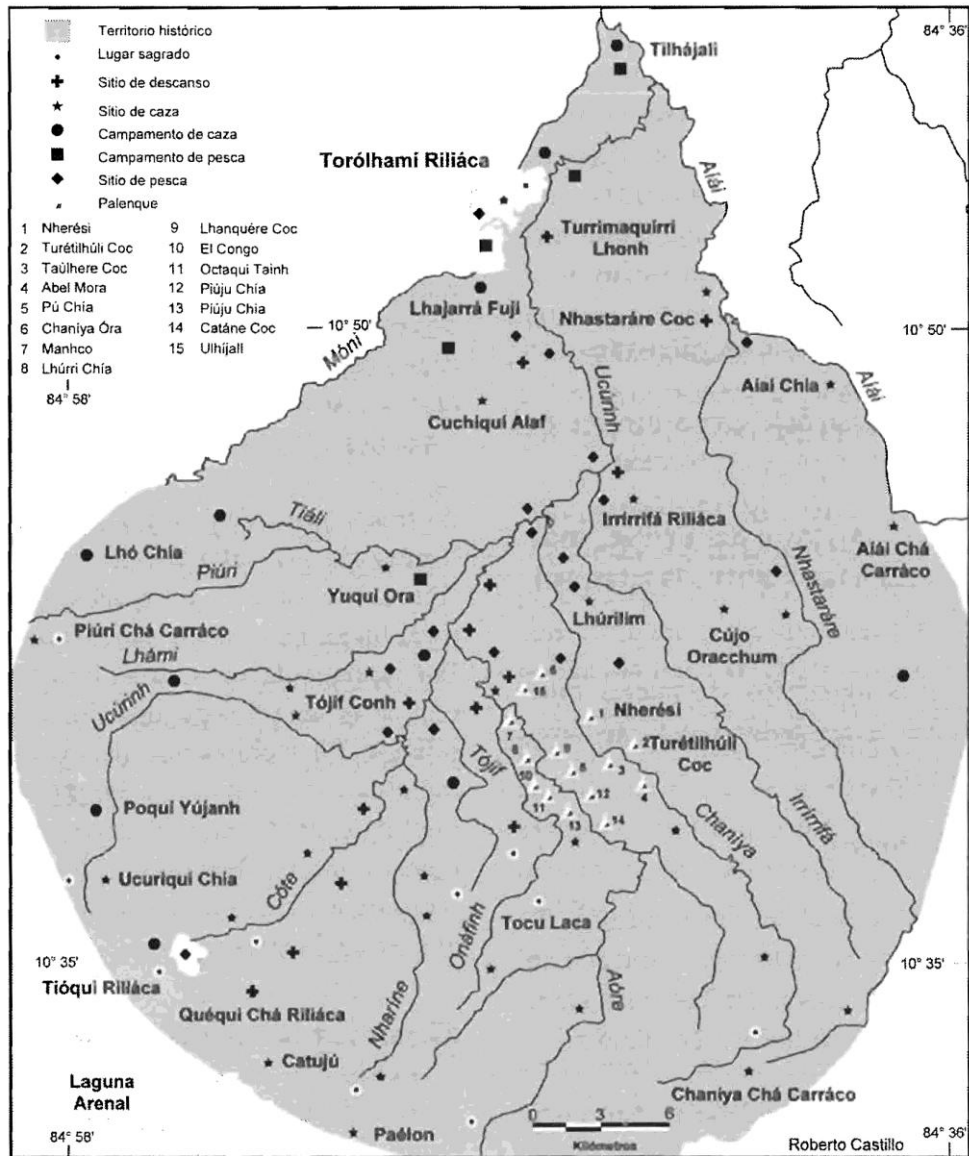
²⁹ A este respecto, tras la exploración arqueológica realizada a unos cinco kilómetros de la reserva actual, Villalobos y Pacheco (2007) no se atreven a afirmar con certeza que los objetos analizados por ellas fueran de origen malecu, aunque remiten a la investigación de Castillo (2004) en cuanto a que los informantes de este reconocieron como parte de los antiguos territorios malecus la región que ellas estudiaron. En todo caso, el análisis llevado a cabo solamente les permitió sugerir la existencia de relaciones de quienes fabricaron tales objetos con otras tradiciones, como se aprecia por el empleo de pinturas rojas con propósitos decorativos en la cerámica y la ubicación de las estructuras de modo disperso y cercano a los ríos, por lo cual preliminarmente consideran que los vínculos más claros se dan con respecto a la región de la Gran Nicoya. Como se ve, de todos modos no se encontraron pistas concluyentes en lo relativo a los rasgos de las culturas del Área Intermedia de los que no se tiene noticia si existieron o no en la cultura malecu tradicional.

la existencia de otros más, como *antujífa*, *tarocafárfa* y *anterrelhífu*³⁰. En su trabajo de 1975, Constenla cita un linaje más: *chólhi lhóc lhija*.

Según Castillo (2004), la participación de los miembros de distintos palenques en actividades macrocomunales se daba sobre todo durante los viajes de pesca, cacería y captura de tortugas. Cuando las circunstancias lo requerían, se formaban alianzas entre los palenques bajo la figura de un jefe político guerrero, que podía haber sido un líder religioso o un vidente, quien organizaba y dirigía las batallas. No obstante, la alianza política no duraba más allá de la resolución de la amenaza inmediata, de modo que la autonomía de cada palenque se restauraba una vez acabado el peligro, si bien podría haber sucedido que el jefe retuviera su poder como símbolo de unidad política.

Asimismo, con base en información documental y etnográfica, Castillo (2004, 2005a) pudo determinar que el centro del territorio histórico malecu estaba ubicado alrededor de los ríos La Muerte, Pataste y Patastillo, aunque los lugares de cacería y pesca se extendían incluso hasta la región de Caño Negro. Dentro de este territorio, fuera de las áreas de agricultura, se conservaba el bosque primario, del cual se extraían recursos naturales (plantas y animales) para su empleo en actividades humanas. El mapa 2 ilustra la configuración del territorio histórico y la ubicación de los palenques, los lugares de cacería, pesca y descanso, los ríos y lugares sagrados. Por su parte, el mapa 3 muestra la ubicación del actual territorio en la cuenca del río Frío y dentro de Costa Rica.

³⁰ El nombre de estos tres últimos linajes fue proporcionado por don Eustaquio Castro C., anciano de Margarita y gran conocedor de la cultura tradicional. También fueron reconocidos por una joven de Tonjibe, quien recordaba que su padre se los había mencionado. Según cuenta don Eustaquio, los *anterrelhífu* fueron condenados en su totalidad por los Dioses, así que todos murieron mal y el linaje desapareció.



Mapa 3: Territorio histórico malecu
(Tomado de Castillo 2005a:78)

aguacate (*Persea americana*), entre otros. Tales policultivos se hacían tanto cerca como lejos de los palenques, en las márgenes de los ríos Buenavista, Frío, Venado, Cucaracha, Cote y el Sol. El sistema consistía en que cada familia plantaba sus parcelas de cacao y plátano en una extensión aproximada de entre 0,5 y 0,7 hectáreas, para su propio consumo y con el fin de contar con ciertas materias primas durante el año. Tal sistema se caracteriza por su gran sostenibilidad:

Ambas parcelas de policultivo [la de plátano y la de cacao] se distinguen por su alta diversidad genética debido a la presencia de muchas variedades de una misma especie cultivada o silvestre. Así por ejemplo, se contabilizaron siete variedades de pejibaye, seis de plátano, cinco de bananos, 5 de cacao, 4 de yuca, 3 de aguacate y otros más (...). Además, ambos sistemas de policultivo presentan una alta diversidad estructural, imitando y recreando los estratos de cobertura del bosque tropical húmedo y sus funciones ecológicas. Es precisamente la alta diversidad genética y estructural de especies de los policultivos de plátano y cacao los que hacen del mismo un agroecosistema muy eficiente en cuanto a los múltiples servicios ambientales que brinda y a su capacidad permanente de llenar necesidades económicas y culturales de las familias indígenas. Los policultivos de plátano y cacao constituyen un reservorio in situ de material genético de especies cultivadas y silvestres, brindan una excelente protección al suelo contra la erosión, mantienen el ciclaje permanente de nutrientes que favorece la fertilidad y productividad del suelo, aporta biomasa que contribuye a estabilizar la estructura del suelo y sirve de hábitat a múltiples especies silvestres. Además, la capacidad de aportar una gran variedad de bienes comestibles y materiales para otros usos durante todo el año era lo que brindaba estabilidad y seguridad alimentaria a la sociedad indígena. (Castillo 2006:33)

Entre muchos otros, algunos de los animales más habitualmente cazados y consumidos eran el chancho de monte (*Tayassu pecari*), el tepezcuinte (*Agouti paca*), la guatusa (*Dasyprocta punctata*), el mono colorado (*Ateles geoffroyi*), el armadillo (*Dasypus novemcinctus*), el pavón (*Crax rubra*), la pava (*Penelope purpurascens*), la iguana (Iguana iguana), la tortuga (*Chrysemis scripta*) y diversas especies de peces de agua dulce. Por otra parte, su religión tradicional prohibía el consumo de animales como el conejo (*Sylvilagus floridanus*), el venado de cola blanca (*Odocoyleus virginianus*), el mono congo (*Allouatta palliata*), el perezoso (*Choloepus hoffmanni*), el mapache (*Procyon lotor*), el zorro pelón (*Didelphis marsupialis*), el caimán (*Caiman crocodilos*), las culebras y varias especies de peces.

En el actual refugio nacional de vida silvestre Caño Negro, se solían realizar excursiones en los meses de marzo y abril para la pesca y la caza de tortugas, tras las cuales se regresaba a los palenques con importantes cantidades de carne que se compartía en una gran celebración. Dado que las tortugas se traían vivas, algunas se conservaban con vida en

hoyos con agua y se consumían posteriormente (Castillo 2004, 2006). Estas excusiones son recordadas con nostalgia por muchas personas adultas y de ellas se nos habló varias veces en las entrevistas y conversaciones informales. En todo caso, en la actualidad, tras la declaración de Caño Negro como zona protegida, las prácticas ancestrales de pesca y cacería en dicho sitio fueron prohibidas. A modo de ilustración acerca de estas excusiones, véase el siguiente relato de una participante mayor de El Sol (SG2), claramente marcado por la añoranza:

[E-3-1]

L: (...) a veces dilatábamos quince días / veníamos en el bote / cargados de tortuga y en un: / una cosa que le: / *jérro* [[red de fibras naturales]] / (...) / todo repleto de tortuga / y traíamos tortuga / traíamos este: / eh: / ¿cómo se llama? / iguanas / traíamos pescado / de TODO / a veces dilatábamos ocho días para llegar / y qué lindo aquella multitud de gente que lo va a topar con unos galones de chicha de yuca / y hacíamos bailar y a cantar ¡carajo! / donde donde nos vienen a topar la gente / alegría cuando llegábamos ya para acá a la casa / y ahora ya eso ya no se conoce / (...) / hacíamos / bueno / nos veníamos / pero es UNA ALEGRÍA que teníamos nosotros / cuando aquella persona viene / de allá río abajo para arriba / donde lo van a topar a uno / con chicha de yuca / venimos / ya llegamos en la casa / y una parte de: nos buscaba nosotros a la gente que nos ayudara a traer carga para acá / así en ((XX)) / así en la cabeza / y nosotros / por el agradecimiento que nos fueron a topar / aquella persona le dábamos su parte / este ¿cómo se llama? / pescado y este / tortuga / ya se lo llevaba / cuando llegamos nosotros en la casa ya vamos al río a bañar / con jabón / ya nos sentamos / y tal vez una una / un jícara así grande / nos tenían chocolate / riquísimo / hacíamos tomar chocolate / como ese tiene manteca / ya nos untamos todo aquí / porque veníamos todos quemados del sol / hasta que botábamos pellejitos / (...) / pero / ahora / ya no hay eso ya / eso ya se terminó / conforme la gente / viejitos ya: / gente blanco hacían botes para viajar / ya se murieron todos / ahora nadie va a saber / ni un malecu que va río abajo / a traer este: / *ulima* [[tortuga]] / y ahora como las cosas / diay todo la gente ahora están / que no le gustan que que agarren este pes- / ¿cómo es? / tortuga ni iguana / ni para pescar / en aquella época no / aquella época traíamos de todo / ahora ya no / ahora ya eso ya: / ya eso terminó ya.

Con respecto a las normas de conducta familiar, se informa que los malecus practicaban la *couvade*, de manera que, luego del parto y durante el primer mes, el hombre se quedaba al cuidado del recién nacido (Sapper 1942, Stone 1956) y no podía alejarse de la comunidad por ninguna razón ni tampoco realizar casi ninguna actividad, pues se creía que el niño sufriría tristes consecuencias por ello (como el ahogamiento si el padre cortaba leña) (Constenla 1983b). Además, si bien se reporta que el cambio de pareja se llevaba a cabo con relativa facilidad, las relaciones establecidas parecían ser monogámicas (Sapper 1942, Bozzoli 1969, Castillo 2004). La residencia de las parejas era matrilocal, una vez establecida la unión marital, pero la residencia patrilocal también se practicaba (Castillo 2004). El acto de petición de una mujer en matrimonio consistía en dejar un regalo (un

chanchito de monte y cacao) en la puerta de la casa de los padres (Sapper 1942), de cuya aceptación dependían las posibilidades de casamiento. El ritual de unión parecía consistir en una ceremonia de invocación al Dios de la familia, en la cual los dos contrayentes se colocaban espalda con espalda, en símbolo de que cada uno se entregaba al otro con la venia divina (Constenla 1983b).

Desde las crónicas de las expediciones de Thiel en 1882 y 1886 (Zeledón 2003), se informa que las celebraciones principales consistían en chichadas, reuniones en las que los asistentes bebían chicha (una bebida fermentada, hecha de yuca, maíz o pejibaye), cortejaban a las mujeres y organizaban luchas con bordones. En estas también se aprovechaba el espacio para cantar canciones personales de tema amoroso (*poréteca*) (Constenla 1982b, Zeledón 2003). Parece que la chichada era empleada como especie de pago para el trabajo comunal, cuando los parientes, amigos y vecinos ayudaban a una familia en labores de limpieza del terreno, siembra, cosecha y construcción de los palenques (Castillo 2004). No obstante, su celebración ya se había abandonado para inicios de los 80 (Constenla 1982b), o incluso antes, pues Ugalde (1973) reporta que los bailes eran casi inexistentes para el momento de escribir su tesis. Asimismo, existía un sistema de “mano vuelta”, según el cual entre vecinos y parientes se ayudaban sin recibir paga alguna, con el compromiso de que el favor se retribuiría con colaboración para con los que habían ayudado cuando estos lo requirieran (Castillo 2004).

En cuanto a la existencia de cargos especiales, para finales de los 60 se reporta que no se conocían curanderos (Bozzoli 1969) y es probable que el cargo de especialista en medicina no hubiera estado presente con anterioridad en la cultura, dado que la medicina tradicional era de dominio general de los adultos (Constenla 1983b). En todo caso, el empleo de la curación tradicional con base en la herbolaria parecía haber decaído ya para la década de los 70 (Ugalde 1973). La práctica de la hechicería era también de conocimiento general y no tenía una connotación negativa, pues se consideraba que solo era efectiva si la persona a quien iba dirigida no se comportaba según lo mandado por los Dioses (Constenla

1982b, 1983b). Se sabe de la existencia de videntes-oráculos³², quienes se comunicaban con las divinidades (Dioses y humanos divinizados) mediante la *lhafára* o “palo zumbador”, un trozo de madera de 30-35 cm. de largo por 5-6 cm. de ancho, amarrado a una cuerda, que se hacía girar en movimiento de rotación y cuyo zumbido era interpretado como un mensaje divino (Zeledón 2003, Céspedes 1923, Sapper 1942). A los videntes se les consultaba sobre la cacería y la pesca, los sembradíos, las enfermedades y los diversos conflictos comunales o familiares, de manera que se consideraban figuras de mucho respeto.

El “tociismo”³³ parece haber sido la religión predominante hasta más o menos 1960, década a partir de la cual se intensificaron las misiones cristianas, sobre todo protestantes (Constenla 1992b). De acuerdo con lo que se desprende de la tradición oral, se concebía la existencia de varios Dioses³⁴ (*tócu maráma*), quienes tenían su morada debajo de la cabecera de los ríos cercanos al territorio malecu; diablos castigadores (*mairrínhanhe maráma*, lit. ‘los malos’); seres divinizados luego de morir bien (*tóculhonh maráma*, lit. ‘las cepas de Dios’); y réprobos o espectros de quienes morían mal (*maíca maráma*). La religión tradicional se manifestaba en diversas formas de culto (oraciones, sacrificios y ofrendas) y comprendía creencias relativas a un cataclismo que destruyó a la primera humanidad (*lacá majifijica* ‘la transformación de la tierra’), el modo de morir, costumbres funerarias y rituales concernientes al nacimiento, entre otros (Constenla 1983b, Constenla *et al* 1993). En la actualidad, la inmensa mayoría de los malecus se declaran cristianos de diversas denominaciones (Constenla *et al* 1993) y todo apunta a que ya desde finales de los 60 eran “nominalmente católicos”, aunque también asistían sin mucho problema al llamado de los evangelizadores protestantes (Bozzoli 1969).

³² De acuerdo con la información recogida por Castillo (2004), el último de estos videntes vivió en Tonjibe y murió en 1958. Porras (1959) también menciona a este personaje como el último “sacerdote” de la etnia, pero afirma que murió en 1957.

³³ Este es el término acuñado por Constenla a partir del vocablo *tócu* ‘dios’ para referirse, en sus diversas publicaciones, al sistema religioso tradicional de los malecus. Véanse especialmente Constenla (1983b) y Constenla *et al* (1993).

³⁴ Al igual que en Constenla *et al* (1993), la mayúscula es intencional de nuestra parte. Pensamos que escribir tal vocablo con minúscula constituiría una muestra de etnocentrismo.

La educación en los valores, las creencias y la etnohistoria ancestrales se llevaba a cabo por medio de las pláticas tradicionales (*marácunúca*); esto es, relatos sobre la cosmogonía, la transformación de la tierra, la hagiografía y la antihagiografía, las uniones de seres humanos con animales, los felinos y sus metamorfosis humanas, los incidentes entre los *póto maráma* ‘votos’ (el único grupo amerindio no malecu que se menciona en la tradición oral) y sus enemigos ogros (*muérra márama*), los duendes (*caracche maráma*) y sus relaciones con los humanos, la interpretación de los sueños, las costumbres malecus, los videntes y la comunicación con los espíritus, los distintos linajes humanos que existían, y los primeros contactos con los hispanos (Constenla *et al* 1993; Constenla 1982b, 1991b, 1992b, 2003, 2007b, 2007c). De acuerdo con lo observado en nuestro trabajo de campo, en el presente, una buena parte del contenido de estas narraciones perdura en la cotidianeidad de la población malecu y sale a relucir constantemente en sus conversaciones; empero, el conocimiento y habilidad de relatar *marácunúca maráma* completos no parece ser general y mucho menos en las generaciones más jóvenes.

Actualmente, en cuanto a la cultura material, solo se conserva la producción de ciertos objetos tradicionales (tambores, redes fabricadas con fibras naturales). En lo concerniente a las artesanías, según informa Tenorio (1988), para finales de la década de 1980 eran comunes las tallas en madera. Del mismo modo, en nuestro trabajo de campo comprobamos que las artesanías elaboradas con jícaras (*púpa*) se encuentran con mucha frecuencia. Habría que destacar, eso sí, que tanto las tallas en madera como las jícaras pintadas y decoradas con diversas técnicas son productos introducidos en los últimos años, pues en realidad ninguna de las dos formaba parte de las manufacturas ancestrales³⁵. En lo relativo a la cultura inmaterial, siguen conservándose la lengua, algunas prácticas ligadas a la religión tradicional y el arte verbal, aunque todos ellos cada vez más “deteriorados”.

A este respecto, Ramírez (1998) expone que, entre las costumbres que ya han perdido vigencia, se encuentran el reservar una porción de la caza o de lo sembrado para los

³⁵ En particular, las tallas en madera parecen ser de influencia boruca, mientras que la decoración de las jícaras, junto con la confección de otros productos (bisutería de diverso tipo), se incrementó con los talleres impartidos por profesores del Instituto Nacional de Aprendizaje. Es necesario aclarar que el empleo de las jícaras (*púpa*) sí formaba parte de la cultura tradicional, pero de forma puramente utilitaria: como vasos, platos, recipientes para contener y transportar líquidos o comida. Es su utilización como ornamento y su decoración lo que resulta novedoso.

ancianos que ya no puedan trabajar, realizar danzas de celebración, cazar por medio de trampas de hueco o con un lazo de burío para las aves, los rituales relativos a la petición de mano y al matrimonio, y el uso de las vestimentas autóctonas. No obstante, este autor menciona que otras costumbres ancestrales todavía se practican, como sucede con la cacería de tortuga a baja escala, la pesca con técnicas artesanales, la elaboración de la chicha, ciertas oraciones dirigidas a los Dioses, y el entierro de los muertos a la usanza más o menos ancestral. Habría que agregar, asimismo, que ciertos hábitos alimenticios parecen tener bastante vigencia (como el consumo de iguana y distintas formas de cocción del pescado), si bien en el presente la dieta básica de arroz y frijoles es la misma que la encontrada comúnmente en el resto del país.

En suma, en los últimos sesenta años, el proceso de aculturación se ha acelerado y todas las prácticas de la cultura ancestral han entrado desde entonces en un proceso de reemplazo³⁶. Se trata, por ende, de una situación de desplazamiento de todos los rasgos específicos de la cultura malecu que no tengan cabida dentro de la cultura hispanocostarricense, de forma tal que únicamente se ha conservado bien lo que ya de por sí forma parte de las prácticas comunes de los *chiúti*, como el consumo de yuca y de pejibaye en cuanto a la alimentación. Sin embargo, algunas pocas costumbres se han mantenido vigentes hasta el día de hoy, pese a ir en contra de las prácticas habituales en Costa Rica³⁷. Es posible, empero, que las costumbres aún vigentes y contrarias a lo considerado “normal” por los hispanos (desde una perspectiva etnocentrista, claro está) empiecen a mermar pronto, dado que estas son objeto de burla y repudio por parte de los

³⁶ El desplazamiento probablemente se inició bastante antes, desde finales del siglo XIX, como resultado del genocidio del que fueron víctimas los malecus, tema que se tratará en el siguiente apartado. Al parecer, los individuos que lograban regresar al territorio ancestral después de años de esclavitud empezaban a reemplazar las antiguas estrategias de subsistencia por los nuevos patrones aprendidos durante el cautiverio (Edelman 1998).

³⁷ En particular, persiste el enterramiento en los alrededores de la casa de las personas que han perecido de modo natural (por vejez o enfermedad) (Constenla *et al* 1993, Ramírez 1998). Esta costumbre es una de las más habitualmente mencionadas en los informes anteriores sobre la cultura malecu, desde la primera crónica detallada del obispo Thiel en 1882 (Zeledón 2003). De hecho, Sapper (1942) da cuenta pormenorizada de la forma en que se vestía y se enterraba al fallecido, y del ligamen entre el modo de morir y la suerte que corría el cuerpo y los objetos pertenecientes o tocados por el difunto, así como de otros rituales relacionados. También se halla un recuento detallado en Porras (1959), lo que revela la raigambre y perduración de las antiguas prácticas funerarias.

que no son *malecus*. En especial, veremos en los capítulos 6 y 7 que el desprecio por los hábitos alimenticios autóctonos, manifestado por jóvenes *chiúti* en forma de insultos, constituye quizás una de las últimas acciones cotidianas que tienen el efecto de deteriorar la etnicidad³⁸ del pueblo *malecu*.

En relación con todo lo que acabamos de exponer, hay que entender entonces que el desplazamiento del *malécu lhaíca* representa un aspecto más de la pérdida de lo específico de la cultura autóctona. En qué medida su sustitución simboliza o no una pérdida más importante o medular que la de otros elementos culturales vernáculos con respecto a la definición de la identidad étnica *malecu*, de acuerdo con la perspectiva de la propia comunidad, constituye la materia que abordaremos en los capítulos siguientes. Sin embargo, con el fin de dar cuenta del modo en que los diversos componentes de la cultura *malecu* están interconectados, hemos de detenernos brevemente en lo que constituye un ejemplo esclarecedor: la antroponimia tradicional³⁹.

Constenla (1995) señala que, aunque los antropónimos autóctonos conservaron plena vigencia hasta 1950, la influencia del cristianismo ha provocado que la asignación de nombres propios de personas en *malecu* sea una práctica excepcional en la actualidad. El desplazamiento del *tocuismo* por parte del cristianismo es considerado por este autor como determinante para la pérdida de este tipo de onomástica, debido a que “la posesión de nombre era un factor importante de protección contra los malos espíritus” (Constenla 1988:24)⁴⁰. De este modo, el declive de la religión tradicional explica que los

³⁸ Tomo la expresión de Zimmermann (1999), para quien se dieron y se dan tres tipos de agresión contra las culturas y las lenguas amerindias: políticas expresas para garantizar su extinción; políticas indirectas que hacen difícil la supervivencia de los idiomas al privarlos de sus esferas de uso; y acciones cotidianas encaminadas al deterioro de la etnicidad de los grupos de hablantes, inculcándoles sentimientos de inferioridad.

³⁹ A este respecto, vale destacar que, de acuerdo con Quesada (2008a), existen dos ámbitos léxicos, con estrecha relación con la cultura, en los que el influjo castellanizante ha calado más hondo en los idiomas indígenas de América Central: los sistemas numerales y la onomástica.

⁴⁰ Por el interés antropológico que reviste, se consigna seguidamente una breve descripción de las prácticas tradicionales *malecus* en cuanto a la asignación de nombres propios para los miembros de la etnia: “El nombre que se asigna un individuo es el de un antepasado del mismo sexo (por línea paterna o materna por igual) divinizado, es decir, de uno que murió bien. Este espíritu se convierte a partir de ese momento en protector especial del heredero de su nombre. No se suele usar el nombre de alguien de la generación de

antropónimos más comunes actualmente sean de origen hispánico. En esta misma línea, ya veremos en el capítulo 6 cómo se establece la interrelación entre la pérdida de la lengua malecu y otras prácticas culturales en declinación, al analizar el discurso de los participantes en los grupos focales y las entrevistas.

2. Historia del contacto del pueblo malecu con el grupo de cultura hispánica y cambios producidos en la cultura tradicional

En este apartado se van a tratar tres temas estrechamente relacionados entre sí: la demografía histórica de la etnia malecu, incluyendo la disminución poblacional como resultado del genocidio acaecido a finales del siglo XIX y el alto índice de mortalidad provocado por el deterioro de su salud, tras la destrucción de su sistema de vida tradicional y el contagio de enfermedades para las que su sistema inmunológico no estaba preparado; los principales hitos históricos en el contacto entre este pueblo y el grupo de cultura hispánica; y los cambios en la cultura tradicional surgidos como consecuencia de dicho contacto. Paralelamente, se comentarán los mitos y prejuicios con los que se ha abordado la especificidad cultural de la etnia malecu desde la perspectiva etnocentrista del grupo de cultura hispánica.

los padres, explícitamente se afirma que es conveniente “dejar descansar” el nombre por lo menos una generación. En cambio, sí es frecuente que se emplee el nombre de un abuelo o tío abuelo. Los nombres de antepasados que hubieran sobrevivido a la mordedura de serpientes o a los que se les hubiera muerto mal el cónyuge o el hijo se consideran menos recomendables. El nombre de alguien que muere mal se desecha definitivamente y no vuelve a ser llevado por nadie. El nombre lo escogen los padres en consulta con los abuelos. Hace unos 40 años, cuando existía todavía un *tóculhóqui cuacsuf* ‘vidente de los divinizados’, el nombre se escogía en consulta con él. El escogimiento se comunica a quien ha de llevar el nombre y a los demás sin ningún tipo de ceremonia especial. No existe edad determinada para otorgar el nombre y puede llegarse a la adolescencia, y aun a la juventud, sin poseerlo, pero hay una circunstancia que hace la imposición de uno y esta es la “mala muerte” de un pariente cercano. Se cree que las personas que han tenido contacto estrecho con él pueden haberse impregnado de su condición perversa y son más susceptibles de caer bajo la influencia de su espíritu. En consecuencia, se considera necesario poner bajo la protección de un antepasado “divinizado”, por medio de la asignación de nombre, a aquellos de sus parientes más cercanos que aún no lo tengan. En tal ocasión, en caso de haber suficiente número de nombres disponibles, se puede dar uno nuevo a alguien que ya tuviera” (Constenla 1995:47-48).

2.1. Demografía histórica

Con anterioridad al que se considera el primer censo oficial de la población de Costa Rica en 1864, se cuenta con algunos datos poblacionales organizados por Thiel (1951) con base en diversas fuentes. Según este autor, en el período 1502-1522, cuando se verifica el contacto con los conquistadores españoles, no se menciona la existencia de los malecus, pero se hace alusión a una población de votos (o botos) y otros indios “de origen incierto”; para esta categoría se da la cifra de 300 sujetos. Tales indígenas de “origen incierto” podrían ser los malecus, dado que ambas etnias solían habitar en territorios cercanos y, de hecho, como ya se anotó, los votos constituyen el único grupo indígena que se menciona en la tradición oral malecu (Constenla 1992b, 2007c; Constenla *et al* 1993)⁴¹.

Para 1569, según cálculos de Thiel, se habla de 350 votos y para 1611 se cita el número de 200. Para 1700, el mismo Thiel vuelve a proporcionar una cifra de 1300 indios votos y guatusos juntos, que se incrementa a 1400 personas en el año 1720 y a 1600 individuos en 1741. Este mismo número se cita para 1751, pero solamente se consigna a los malecus y se deja de mencionar a los votos a partir de esta fecha. Es difícil saber con certeza, por ende, si las cifras que no citan explícitamente a los votos antes y en los años posteriores se refieren en efecto únicamente a los malecus o a ambas etnias.

Para 1778, Thiel consigna la cantidad de 1000 “indios guatusos”, mientras que calcula la población del territorio malecu en 800 indios (sin especificar la etnia) para el año 1801, cifra que seguirá manteniendo exactamente igual para los cálculos de 1824, 1836 y 1844. En todo caso, los datos de estos tres últimos años dejan de explicitar la configuración étnico-racial de todas las poblaciones censadas, de modo que únicamente se habla de habitantes de cada región. Con toda probabilidad, no obstante, sigue tratándose solamente de individuos indígenas, si bien el decrecimiento de la cifra de 1600 personas en 1741 y 1751 a 1000 en 1778 y 800 en los años restantes podría revelar que los votos dejaron de incluirse en el cálculo por alguna razón. Al respecto, Castillo (2004, 2005b) señala que se

⁴¹ Particularmente en el ciclo narrativo *muérra lhá mausírrajáca maráma* ‘(lo que) se narra sobre el ogro’, que Constenla (1992b:89) caracteriza como “ciclo que trata de incidentes ocurridos en época posterior al cataclismo entre los indígenas llamados en castellano botos y sus enemigos, unos ogros llamados en guatuso *muérra maráma*”. La tradición oral de los malecus también incluye muchas referencias etnográficas a las prácticas culturales de sus antiguos vecinos votos (Constenla 1975).

desconocen por completo los métodos de cálculo poblacional empleados por Thiel y se carece de evidencias que respalden sus estimaciones de reducción y estancamiento demográfico en distintos períodos, de modo que se pone en duda la exactitud de sus cálculos.

La existencia de los *malecus* se consigna también desde el I Censo de Población de la República de Costa Rica, que data de 1864. Estos se incluyen dentro de la “población indígena en estado salvaje”, unos mil individuos que ocupaban un territorio ubicado en las márgenes de los ríos San Juan y Frío. Posteriormente en el II Censo de Población de Costa Rica, de 1883, se calculan 3 500 individuos indígenas de Guatuso y Talamanca, pero no se consigna ninguna cifra específica para cada una de las poblaciones. No será sino hasta el IX Censo de Población, del año 2000, cuando se vuelva a hacer mención de esta etnia, pues los censos III (1892), VI (1963), VII (1973) y XVIII (1984) no contabilizarán con detalle la composición “racial” de la población costarricense, mientras que los censos IV y V (de 1927 y 1950, respectivamente) incluirán la categoría ‘indio’ o ‘indígena’, pero proporcionarán únicamente la cifra global (Sánchez 2009).

Según el Censo del 2000, el número de individuos que se declaró perteneciente a la cultura guatusa o *malecu* asciende a 436⁴², lo cual representa el 2% de la población total del país que se identificó como perteneciente a alguna etnia indígena. Como se puede ver, la cifra es muy reducida y muestra un repunte demográfico lento con respecto al número de unos 267 individuos que figura en el censo de 1896 levantado por Thiel (Zeledón 2003), después del exterminio que sufrió la etnia como consecuencia de la guerra que sostuvieron contra los huleros que habían invadido su territorio, cuyos pormenores se detallarán más adelante⁴³.

⁴² Debido a que la boleta ampliada para recoger información étnica y lingüística detallada se aplicó solo en los territorios indígenas, esta cifra correspondería únicamente a los *malecus* que viven en los palenques y no recoge a aquellos que residen en otras partes del país, ni siquiera en la periferia del área reconocida oficialmente como territorio *malecu*. Por consiguiente, se desconoce cuál es el número de *malecus* que no viven en los palenques ni se sabe nada tampoco de sus prácticas lingüísticas, al menos en términos estadísticos, como los que revela el Censo del 2000.

⁴³ Otras cifras que fueron apareciendo a lo largo del siglo pasado también muestran que la demografía continuó estancada o incluso que siguió descendiendo por mucho tiempo; por ejemplo, se censaron 154 personas a finales de los 60 (*La Nación*, 8/10/1967, p.20) y 202 en los 80 (Bozzoli 1986).

Basándose en los diversos datos aportados por Thiel (cifra de malecus vivos, sepulturas recientes, cálculo de malecus que habían sido llevados como esclavos a Nicaragua) y de inferencias propias (número de personas que no habían sido enterradas en los palenques por la forma en que murieron), Constenla (1988) calcula que la población malecu pudo haber llegado a unos 1500 individuos antes de la guerra. Esta suposición se ve apoyada por el dato de la existencia de unas 1000 personas de la etnia según el Censo de 1864 y las cifras de 800 indios en los cálculos de 1801 a 1844, con base en las cuales el mismo Thiel estimó en más de 1000 personas la población malecu antes del exterminio.

Con una combinación de trabajo de campo (ubicación de los antiguos palenques en el siglo XIX y cálculos del promedio de habitantes por cada uno de ellos) y fuentes históricas (revisión de los cálculos de Thiel y otros cronistas), Castillo (2004, 2005b) estima que la población malecu llegaba a unos 1500-2000 individuos antes del genocidio provocado por los huleros a partir de 1868, evento tras el cual se produjo un decrecimiento abrupto hasta llegar a las 267 personas que calcula Thiel para 1896; esto es, una reducción de entre el 82 y 86% del total de la población, según estimaciones de Castillo (2005b). Este mismo autor destaca que la alta tasa de mortandad en este breve periodo se debió a los decesos en las batallas contra los huleros, la captura de malecus como esclavos, el fallecimiento de los prisioneros debido al maltrato y a enfermedades, las muertes por enfermedades introducidas por los hispanos y el deceso de quienes huyeron al bosque. A ello hay que agregar, de acuerdo con Castillo, el predominio de población masculina adulta ocasionado por la captura de, sobre todo, mujeres jóvenes y niños, con el fin de venderlos como esclavos, lo cual provocó problemas reproductivos a largo plazo.

2.2. El contacto entre los malecus y el grupo de cultura hispánica

Como bien lo anota Castillo (2005b), la historia del contacto de los malecus con el grupo conquistador de cultura hispánica difiere radicalmente de lo acaecido con muchos otros pueblos centroamericanos en al menos cinco aspectos: se trata de la última etnia de Costa Rica de cuya existencia se enteraran los españoles, ya a finales de la Colonia, lo que la salvó del genocidio y de las enfermedades nuevas; nunca fueron conquistados ni sometidos a los distintos regímenes de explotación instaurados por los conquistadores y

clérigos; el contacto prolongado con individuos no indígenas se empezó a dar ya bien entrada la segunda mitad del siglo XIX; constituyen probablemente el único pueblo amerindio de Centroamérica en ser esclavizado a finales del siglo XIX; y, pese a su casi exterminio en el siglo XIX y contracción demográfica en la primera mitad del siglo XX, en condiciones de extrema pobreza, altos índices de defunción y pérdida de gran parte de su territorio con sus recursos naturales, los malecus se pudieron recuperar.

En lo relativo a los tres primeros aspectos, habría que agregar que la historia de su contacto con los hispanos está llena de leyendas y elucubraciones respecto a la naturaleza de este pueblo. Así, Castillo (2004) resume en cinco las hipótesis acerca del origen de los malecus:

- Se trata de un grupo descendiente de huetares que huyeron del Pacífico central (Esparza, Garabito y Aranjuez) a finales del siglo XVII, ante el ataque de los piratas a los pueblos donde residían. Contra esta hipótesis hay que anotar que la evidencia lingüística muestra que el huetar y el malecu, aunque emparentados, son idiomas distintos.
- Son descendientes de los corobicíes que, ante el maltrato de los encomenderos, huyeron por ahí de 1569 de las regiones habitadas por ellos para ese entonces (Golfo de Nicoya y faldas del lado sur de las cordilleras de Tilarán y Guanacaste) y se establecieron a lo largo del río Frío. Ciertamente, el último registro acerca de los corobicíes data de 1569, y varios autores -sobre todo de la primera mitad del siglo XX- se adhirieron a esta hipótesis; empero, la evidencia lingüística y etnohistórica no parece corroborarla. Por el contrario, Constenla (1994) considera más bien que los corobicíes serían un grupo de ramas.
- Son descendientes de los votos, quienes habitaban el territorio comprendido desde el río San Juan hasta las faldas de la Cordillera Volcánica Central. También este grupo desapareció del registro histórico desde mediados del siglo XVII, por lo que se pensó que emigraron hacia la región del río Frío escapando del sistema de reducciones. No obstante, en este caso, la tradición oral malecu no deja duda de que son considerados una etnia distinta a la malecu (Constenla 1975). De hecho, en las narraciones tradicionales los votos son caracterizados, desde la perspectiva etnocéntrica de los malecus, como seres de complejión y hábitos extraños: eran pequeños, irreflexivos, ingenuos, malos cazadores y

agricultores. Además, construían sus casas en las copas de los árboles, sus conocimientos eran exiguos y ejercían la poliandria (Constenla 1975, 2011).

- Se trata de una mezcla de distintos grupos amerindios (corobicíes, votos, huetares) que escaparon del dominio español, se mezclaron y dieron origen a los malecus. Castillo (2004) señala al respecto que los autores que suscriben esta posición no proporcionan ningún tipo de prueba.

- Por último, se concibe que los malecus constituyen un grupo independiente, como lo demuestra la evidencia lingüística y genética, así como la tradición oral. Con respecto a este último aspecto, cabe mencionar que el lugar de origen de los malecus desde tiempos inmemoriales sería la cuenca del río Frío, sitio donde se producen los acontecimientos narrados en los textos cosmogónicos de la religión vernácula (Constenla 1983b, Constenla *et al* 1993).

Si bien la última postura es la más ampliamente aceptada en los círculos académicos del presente (los estudios de lingüística, arte verbal y etnogeografía así lo demuestran), durante muchísimo tiempo las tesis de que se trataba de un grupo conformado a partir de los restos de diversas etnias se repitieron acriticamente y con contundencia tanto en los tratados de tipo más científico (Gagini 1917, Stone 1956, Porras 1959) como en las crónicas de viajeros (Zeledón 2003, Quesada 2001). Hasta tal punto caló esta creencia que Yglesias (1942:60) llegó a afirmar que los malecus no podían “considerarse realmente como un grupo étnico particular y definido”.

Con respecto a los factores que confluyeron en la preservación de los malecus lejos del control de los conquistadores europeos, Castillo (2004) cita el aislamiento de la cuenca del río Frío, sus condiciones climáticas adversas, la densa cobertura forestal, los insectos y los animales salvajes, además de la protección de los sistemas montañosos que rodean la llanura, como barreras que hicieron de la región un área de difícil acceso para los conquistadores; el carácter periférico de la zona en relación con las áreas de poblamiento español en el Valle Central y la Península de Nicoya; el desconocimiento de su existencia por parte de los conquistadores hasta finales del período colonial; la resistencia hostil de los malecus ante los intentos de evangelización y sometimiento militar; y la ausencia de minerales así como la creencia de que la región estaba habitada por pocos indígenas, lo que

desestimuló su conquista ante la poca expectativa de encontrar grandes riquezas materiales o gran cantidad de mano de obra.

La revisión documental más exhaustiva sobre los primeros contactos con los malecus fue llevada a cabo por Castillo (2004) en su tesis doctoral, aunque previamente el recuento histórico ya había sido esbozado por Porras (1959), Betancourt y Constenla (1981), Constenla (1975, 1988) y Edelman (1998), así que en adelante nos basaremos en gran medida en los datos aportados por estos y por algunos otros autores. Nuestro interés principal consistirá en resumir muy sucintamente la historia del contacto de los malecus con el grupo de cultura hispánica y dar cuenta de los factores que posiblemente han incidido en el desplazamiento de su lengua vernácula.

2.2.1. Primeros contactos

Con anterioridad al siglo XVIII, el norte de Costa Rica, junto con Talamanca, era considerado una región de indígenas insumisos a los que había que conquistar y cuyas tierras debían ser colonizadas, pero no fue sino hasta 1666 que una expedición de 40 soldados ingresó a los palenques situados en las márgenes del río Sarapiquí y capturó a 94 individuos, obedeciendo órdenes del gobernador Juan López de la Flor en cuanto a que se sacara a los votos y demás pueblos que estuvieran en dicho río, se destruyeran sus sembradíos, se quemaran sus ranchos y se cerraran los caminos hacia Cartago y Esparza (Solórzano 1997).

No obstante, de acuerdo con Castillo (2004), parece que las primeras referencias a indígenas que habitaban propiamente en la cuenca del río Frío datan de la década de 1750, cuando el padre José A. Zepeda, un misionero franciscano, informa haber vivido por varios meses entre los nativos de tales regiones. Posteriormente, la queja interpuesta por vecinos de Esparza, Bagaces y Cañas en torno a la desaparición de ganado y caballos y el rastro de que estos fueron llevados hacia las montañas de la Guatusa, al noroeste de Esparza, vino a tomarse como apoyo de lo reportado por el padre Zepeda, lo cual provocó que José Miguel Martínez, clérigo de Esparza, notificara sobre ambos acontecimientos y que las autoridades del país lo encargaran de buscar a tales indígenas. La expedición encontró huesos de res y una cornamenta de buey en algunos palenques, pero no a sus habitantes, quienes habían

abandonado sus casas al enterarse de la venida de los foráneos por un aviso de los indios del pueblo de Barva (Fernández 1907), con lo cual se hizo patente que existía algún tipo de contacto entre los indígenas de la región norte no conquistada y los indígenas del Valle Central (Solórzano 1997).

Una expedición posterior de vecinos de Esparza halló varios objetos y plantas cultivadas, y capturó a dos indios de Pacaca y a cuatro de Boruca, uno de los cuales informó tener un hermano en dichas montañas, a partir de lo cual parece confirmarse que las montañas de la Guatusa constituían una zona de refugio para los nativos escapados de otras partes del país (Fernández 1907, Solórzano 1997). Empero, tanto Castillo (2004) como Betancourt y Constenla (1981) y Constenla (1988) consideran que los indígenas que cometían dichos robos no eran malecus, pues su religión estaba reñida con la posesión y consumo de vacas, animales que eran asimilados a los venados (animales inmundos para los Dioses) por sus cuernos. En todo caso, tales informes dieron pie a que los indígenas de la zona fueran denominados “guatusos” y a que empezaran a circular elucubraciones al respecto. Se decía, por ejemplo, que se trataba de individuos con cabello de color rojizo (semejante al pelaje del mamífero de dicho nombre: la guatusa o *dasyprocta punctata*)⁴⁴ y que algunos de ellos eran rubios y de piel blanca, como lo reportó el padre Zepeda y como se creía comúnmente en el siglo XIX, según los informes que recoge Gabb (1875)⁴⁵.

Otra leyenda se tejería alrededor de los malecus tras las siguientes expediciones: su ferocidad y belicosidad. Aparentemente, los indígenas de las aldeas de Tortuga y Orosí informaron haber tenido buenas relaciones con los indios del río Frío en un principio, pero haber sufrido severas confrontaciones con ellos con posterioridad, por lo que les temían a estos guerreros. La expedición organizada por fray Tomás López luego de recibir esta

⁴⁴ Todavía hasta época relativamente reciente, tal explicación mantenía alguna vigencia, como se puede apreciar en la tesis de Ugalde (1973:90): “El nombre de Guatusos para los indios, se deriva del color rojizo, terminando en blanco, que presentan las cerdas del animal denominado Guatusa (...) animal muy prolífero en el Cantón y que, por tener los primitivos indios una mancha blanca que destacaba en un cabello profusamente rojizo, bien les mereció, por analogía la denominación que a la fecha conservan.”

⁴⁵ Curiosamente, algunos malecus actuales dicen recordar la existencia de personas de piel blanca y cabello claro entre sus antepasados, de modo que las leyendas al respecto parecieran encontrar algún sustento. Sin embargo, lo extraño es que la llegada de los foráneos de origen europeo no se haya plasmado en la tradición oral de la etnia. Por lo demás, diversos informes dan cuenta de la existencia de individuos de piel clara ya desde la segunda mitad del siglo XX (Porrás 1959, Ugalde 1973), si bien ello tendría su origen en un mestizaje reciente.

noticia y embarcarse en el río Frío fracasó una vez que sus guías indígenas divisaron las balsas de los malecus y se negaron a proseguir, de modo que no quedó más remedio que abortar la empresa.

Otras cuatro expediciones más se organizaron y terminaron en fracaso; sin embargo, en la segunda de ellas, sucedida en 1783 bajo el mando de Esteban Lorenzo de Tristán, obispo de Nicaragua y Costa Rica, los expedicionarios pudieron entrar a uno de los ríos tributarios del río Frío⁴⁶ (aunque en la crónica se informa que el recorrido aconteció en este mismo río) y divisaron a lo lejos a tres indígenas blancos y altos, quienes no respondieron al llamado de los intérpretes llevados por los religiosos. Esta expedición resulta particularmente interesante por ser la primera en la que una crónica colonial encuentra parangón con un recuerdo de la tradición oral. Según la crónica, el padre Tomás López decidió proseguir en la búsqueda de tales indígenas acompañado únicamente de los tres intérpretes, pero, luego de un día de navegación, fueron atacados con flechas y uno de los traductores resultó herido, de manera que López dio la orden de que regresaran en el bote y lo dejaran ahí. De acuerdo con la crónica, los intérpretes lograron escapar y unirse al obispo Tristán y al resto de los expedicionarios, a quienes contaron que el padre López se había quedado entre los indígenas (Betancourt y Constenla 1981).

Por su parte, la tradición oral malecu cuenta que un sacerdote fue capturado y asesinado cuando llegó a uno de los poblados malecus desde el susodicho río y realizó acciones que, aunque bien intencionadas de su parte, fueron interpretadas por los antiguos malecus como una afrenta: amarrar gallinas (*chacárra*) a la entrada de los palenques en señal de regalo ignorando que estas serían vistas como aves parecidas al rey del zopilote (*molhíja*), un animal inmundo según el tocuismo. La tradición oral cuenta con detalle cómo fue muerto a flechazos el sacerdote y también incorpora pormenores que con toda probabilidad fueron añadidos posteriormente una vez que los malecus entraron en contacto con la gente de cultura hispánica (Betancourt y Constenla 1981)⁴⁷.

⁴⁶ El “río de los Monos”, posiblemente el actual río La Muerte, según Betancourt y Constenla (1981).

⁴⁷ Al parecer, se justifica muchas veces el genocidio cometido por los huleros remitiendo a este episodio, como una especie de revancha de los hispanos por el “sacrílego” crimen perpetrado por los malecus al haber asesinado a un sacerdote. En nuestro trabajo de campo recogimos de boca de un anciano (MG3b) un ejemplo de este tipo de justificaciones anacrónicas: “pues dicen que huleros vienen / aquí / Nicaragua en

Así las cosas, en nuestra opinión, la falta de contacto real y duradero de los malecus con los conquistadores y las personas de cultura hispánica durante la Colonia es responsable de dos hechos opuestos: por un lado, el aislamiento permitió que no se vieran envueltos en un proceso de aculturación temprana ni que tuvieran que abandonar su sistema de vida tradicional en aras de sobrevivir en una nueva estructura social en la que pasaban a ser vasallos de un grupo forastero, como les ocurrió a los huetares, chorotegas, borucas y térrabas, por citar solo a los grupos de los que se dispone de más información. Por otro lado, sin embargo, es muy poco lo que se conoce de su cultura ancestral previa a la devastadora guerra con los huleros, la cual deterioró su sistema político y religioso, su modo de sobrevivencia alimentaria y sus condiciones de salud.

A este respecto, las crónicas de los viajeros por Costa Rica, a veces tan informativas en lo concerniente a la vida cotidiana del país y a ciertos grupos amerindios durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX, son omisas en relación con los malecus por las mismas razones aducidas. Las más de las veces los cronistas se limitan a aludir al fracaso de los contactos ya reseñados y a avivar las leyendas en torno a la ferocidad de los “indios guatusos”. Así, por ejemplo, el diario de viaje del británico Frederick Boyle (Quesada 2001:131-183), publicado en 1868, se refiere constantemente a las supuestas riquezas sin explotar de la región del río Frío y a los esfuerzos de él y otros compañeros por unirse a una expedición hacia ese lugar, por lo cual llegaban a sus oídos historias incluso sobre el canibalismo de este grupo y la riqueza en tesoros, minas y esmeraldas de la región.

En su relato, Boyle cuenta la historia de los bucaneros amotinados de sir Francis Drake, quienes, tras saquear la ciudad de Esparza, decidieron quedarse ahí hasta que las fuerzas españolas los vencieron, tras lo cual tuvieron que retirarse a las montañas con la esperanza de hallar un camino hacia la costa de los mosquitos. Según se dice, los piratas nunca aparecieron y de ahí surgió la leyenda de que los malecus descienden de ellos, lo que

bote / y aquí casa bien / pues donde ahora camino ahí para ir a San Carlos / para abajo un poco / dicen que los huleros / cuando llegaba aquí ((pez)) / palabra que yo ni lo vi / también culpable de de de de / de gente blanca / (XX) indígenas / porque dice que pobres huleros viene / va un flechazo / en el pecho / fijate / dicen que lo mataron / un sapersote {sacerdote} / un flechazo en el pecho / y yo / “hombre / tiene razón que puso bravo / este / los nicaragüenses / porque por qué no voy poner bravo matar un sacerdote / pecado lo que hicieron estos mi paisanos”.

explica que sean conocidos como “los indios blancos del río Frío”⁴⁸. También se cuenta de dos soldados que desertaron de entre los que servían en el Fuerte de San Carlos, en la frontera entre Costa Rica y Nicaragua durante la época de la Campaña Nacional⁴⁹ y que fueron capturados en San José:

[S]us cuentos aseveraban que habían pasado varios pueblos considerables en la selva, cada uno rodeado de una muralla de barro, sobre los cuales se podían ver muchos techos de paja. Viajaban solo de noche y, por lo tanto, no vieron un solo indio, aunque sus huellas eran muy numerosas. Agregaron muchos datos más, que intentaban mostrar que los guatusos eran un pueblo más poderoso de lo que generalmente se cree, y más avanzados en barbarismo. (Quesada 2001:143)

Anécdotas muy semejantes las incluye el irlandés Thomas Francis Meagher en tres artículos publicados entre 1859 y 1860 acerca de sus vacaciones en Costa Rica (Fernández 2002:271-369). De acuerdo con él, los malecus son descritos como individuos blancos, barbados y de disciplina militar. Sin embargo, Meagher introduce el relato de las historias que ha escuchado acerca de ellos del siguiente modo:

Para la raza blanca el valle de Río Frío ha sido un misterio durante más de trescientos años y sigue siendo todavía. Nadie puede decir qué gentes viven allí, cómo viven, cuáles son su sangre, religión, lengua y costumbres, ni de donde vinieron. Todo lo que sabemos de cierto es que parecen haber jurado desde el principio que ninguno que no haya nacido de ellas y entre ellas ha de poner los pies en sus misteriosos dominios. Han repetido [sic] y castigado con fuerza a los que procedentes de fuera han pretendido entrar. Hasta expediciones armadas que penetraron por el lago fueron audazmente combatidas y rechazadas (...). Los misioneros católicos que entraron no parecen haber tenido mejor suerte; antes bien fueron más lejos y con peor fortuna. Nunca se ha sabido que volvieran a salir. El ilustrísimo don Francisco de Paula García Peláez aludiendo a esto en su *Historia de Guatemala*, escribe: “Parece que esas montañas fuesen las puertas del infierno, donde no había salvación”. (Fernández 2002:363)

Durante la guerra contra los filibusteros, la búsqueda de rutas alternativas para llegar al río San Juan, en la frontera con Nicaragua, dio como resultado que en 1856 se organizaran dos expediciones que pasaron por el territorio malecu. En la primera, se informó del hallazgo de chozas, fogones dentro de estas, y utensilios como vasijas de arcilla

⁴⁸ Como lo cuentan Helmuth Polakowski (Quesada 2001:187-267) y Alexander von Frantzius (1999), esta misma blancura se solía adjudicar también a que los habitantes de Esparza (“la mayoría españoles puros”, dice Polakowski), luego de la destrucción de su ciudad llevada a cabo por los piratas, se replegaron hacia el noroeste y se mezclaron con los malecus. Como variante de esta creencia, según Frantzius (1999:55), se dice que tales pobladores de Esparza habrían “degenerado poco a poco hasta el último grado de cultura en que se encuentran hoy día”, lo cual resulta una hipótesis inadmisibles en su opinión.

⁴⁹ La Campaña Nacional es la gesta liderada por Costa Rica durante 1856 en aras de evitar que el estadounidense William Walker, al mando de un ejército de filibusteros, llevara a cabo su propósito de anexar el territorio centroamericano al de Estados Unidos de América (Molina 2000).

y jícaras. En esta ocasión, pese a que los palenques estaban vacíos, los expedicionarios decidieron regresar, pues no portaban armas para defenderse de un posible ataque. Ocho meses más tarde, otra expedición encontró varias chozas abandonadas recientemente, hachas de piedra, jícaras y productos alimenticios (maíz, cacao y plátanos); asimismo, algunos de los hombres cayeron en las trampas de hueco diseñadas para capturar animales. A su regreso, la expedición fue atacada por unos 80 individuos armados con flechas, pero, aunque algunos de los soldados fueron heridos, lograron escapar defendiéndose con machetes o cuchillos (Frantzius 1999, Castillo 2004).

Años más tarde, en 1867, el capitán Parker, un filibustero tejano residente en San Juan del Norte, acompañado de otros extranjeros europeos, se dispuso a explorar la región del río Frío. En su expedición, logró divisar balsas pequeñas y ranchos provisionales a lo largo del río, utilizados como lugares de alojamiento durante las excursiones de pesca, cacería y agricultura. Los malecus no atacaron a los expedicionarios, sino que huyeron del lugar, por lo que por primera vez alguien tuvo la oportunidad de observarlos más detenidamente y dejar constancia de ello. En la descripción de la apariencia física de los malecus llevada a cabo por Parker, este exaltó su desarrollo muscular y su fuerza, y destacó el color cobrizo claro de su piel, el cabello negro lacio y la carencia de adornos corporales. Con esta descripción y las que le sucedieron, muchas de las leyendas sobre los malecus llegaron a su fin (Castillo 2004).

En suma, tal parece que los malecus lograron mantener su cultura vernácula durante toda la Colonia y los primeros años de la República debido a su aislamiento con respecto a los grandes asentamientos españoles en el Valle Central y la Península de Nicoya. Es probable que su contacto con los colonizadores y mestizos fuera escaso o nulo al menos hasta la segunda mitad del siglo XIX, a juzgar por la falta de referencias a su existencia en los documentos de las distintas épocas y por los datos presentes en la misma tradición oral de este pueblo (Constenla 1988, Castillo 2004). En este sentido, según Constenla (1988), las referencias más probablemente correctas acerca de su existencia datan de expediciones realizadas en 1778 y 1783, y luego no es sino hasta 1856 cuando se describe con mayor detalle su cultura material. Con anterioridad a tales fechas, cundía el desconocimiento acerca de este pueblo. Por esa razón, el idioma malecu está totalmente ausente en el

registro de listados léxicos de las lenguas habladas en los territorios españoles que, a petición de la reina Catalina de Rusia, el rey Carlos III mandó confeccionar a fines del XVIII, ya que, en cuanto a los idiomas de Costa Rica, únicamente se consignan en ese documento palabras del bribri, el cabécar y el boruca (Constenla 2004). De hecho, todavía en 1862, planteándose el problema del origen de los malecus, Frantzius indicaba:

No será muy fácil contestar esta pregunta, pues es solamente por medios pacíficos que se llegará a aprender su idioma y tal vez a conocer sus tradiciones. La animosidad de estos indios contra los europeos, observada con tanta constancia desde siglos, y su aislamiento absoluto no nos autoriza a abrigar la esperanza de que puedan establecerse fácilmente relaciones con esta tribu. (Frantzius 1999:55-56)

En cuanto a los relatos de viajeros, hasta el último tercio del siglo XIX se siguieron repitiendo las anécdotas fantásticas acerca de este pueblo. Así, por ejemplo, Frantzius (1925), en un artículo de 1870, se refiere a las leyendas sobre el cabello rubio-rojizo y los ojos azules de los malecus, por ser estos supuestamente descendientes de filibusteros de origen europeo, y da cuenta de su aislamiento absoluto en medio de pantanos y montañas impenetrables y de su independencia total con respecto al resto del país. Empero, una vez que se supo de la masacre y las vejaciones que habían padecido los malecus, el tono de los relatos de viajeros cambia radicalmente. Ya no se habla de una feroz tribu, sino de un grupo condenado a la extinción, como lo presagian Daniel Carmona en su crónica de la expedición liderada por Thiel en 1896 (Zeledón 2003), Karl Sapper en su informe de 1899 (Sapper 1942), Henri Pittier en su crónica de 1903 (Quesada 2001:457-471) y Walter Lehmann en su diario de 1907 (Quesada 2001:475-524).

2.2.2. El genocidio sufrido por los malecus a finales del siglo XIX

En el periodo comprendido entre 1868 y 1889, los malecus estuvieron a punto de ser exterminados por los huleros nicaragüenses que incursionaban en el territorio costarricense para apoderarse del hule, una vez que el mercado internacional empezó a demandar grandes cantidades de esta materia prima y debido a que, tras el agotamiento de los árboles de caucho en las áreas más accesibles, la región del río Frío se perfiló como una zona ideal para la explotación de este material, empleado en la fabricación de empaques, neumáticos, correas e incluso aislantes de cable (Edelman 1998, Boza y Solórzano 2000, Castillo 2004).

Los malecus empleaban la corteza de estos árboles para la elaboración de su ropa y su goma para la iluminación, de modo que oponían resistencia a su extracción dentro de sus territorios. Ante el enfrentamiento constante con estos indígenas, los huleros optaron por matarlos o perseguirlos y capturarlos (sobre todo a los jóvenes) para venderlos como esclavos en Nicaragua, recurriendo al pretexto de que los llevaban a bautizar. En este país, eran utilizados como peones y sirvientes domésticos, de modo que la trata de esclavos se convirtió en una actividad lucrativa en sí misma (Sapper 1942, Castillo 2004)⁵⁰, especialmente después de que empezó a escasear el hule debido a las malas técnicas de extracción, como lo explica León Fernández (1883) en una nota del texto de Gabb (1875) y como lo expone con detalle Edelman (1998).

Una vez vencidos y muerto su jefe guerrero en una sangrienta batalla aparentemente desarrollada en el río La Muerte, cuyo nombre precisamente se deriva, según la tradición oral, de este acontecimiento, los huleros también adquirieron la costumbre de robar comida, utensilios y herramientas, y de violar y capturar a las mujeres, además de emplear a los hombres como esclavos para las actividades que se les presentaran en el momento, como la carga de materiales extraídos del bosque. Finalmente, las pestes y las enfermedades mermaron a los que lograban sobrevivir ocultos en la montaña, en condiciones precarias: al

⁵⁰ Edelman (1998) sostiene que la participación de costarricenses en tan atroces actividades no se puede descartar, sobre todo partiendo de que los habitantes de la provincia de Guanacaste también se dedicaban a la extracción del látex de hule y que difícilmente se podría creer que no hubieran incursionado en territorio malecu ante la escasez cada vez más acusada de los árboles en su región. Este autor considera que lo que está detrás de la repetición acrítica, en todo el discurso historiográfico costarricense, de que se trataba únicamente de nicaragüenses es el proyecto de construcción de la identidad nacional surgido a finales del siglo XIX, el cual se valió del establecimiento de diferencias “morales” entre los nicaragüenses y los costarricenses con el propósito de reafirmar las fronteras políticas y culturales. En este sentido, motivados por las disputas territoriales, los relatos sobre la barbarie de los huleros habrían enfatizado la nacionalidad de estos y “borrado” la posible participación de costarricenses. Edelman además sugiere que los “testimonios” del aprecio profesado por los malecus hacia los costarricenses y de su profundo odio por los nicaragüenses implicarían que los malecus eran capaces de distinguir entre ambos grupos, lo cual resulta bastante improbable para esta época, sobre todo tratándose de diferenciar a nicaragüenses y guanacastecos, quienes eran percibidos como de habla y apariencia semejantes por los costarricenses del interior. Aunque Edelman no lo incluye en su argumentación, su posición parece encontrar fundamento en un dato proveniente de las categorías étnicas codificadas en *malécu lhaíca*: incluso para los individuos actuales, tanto un nicaragüense como un hispanocostarricense son *chiúti*, así que cabría suponer que hace 130 años, cuando el contacto con los hispanos había sido apenas esporádico, los malecus no distinguirían entre unos y otros.

aire libre, expuestos al ataque de animales salvajes, el frío, la lluvia y con una pésima alimentación (Sapper 1942, Porras 1959, Constenla 1988, Castillo 2004). En la memoria de los ancianos malecus todavía pervive la tradición oral acerca del exterminio sufrido por sus antepasados, como se muestra en el siguiente relato de una mujer originaria de Margarita (F2):

[E-3-2]

H: (...) esos nicaragüenses es algo triste / este mientras que: / es que mi abuelo me contó diferente / mi papá me contó diferente / de que agarraron a unas muchachas / tal vez de / digo yo que tal vez quince años / y el papá decía que no lo / que no lo agarre que no lo no tiene por qué violarlo / y que allá / cuando le dijo esa palabra ya está con toda la cabeza / los papases / de la de la muchacha / y: y siempre lo llevaron / como dice ahorita mi hijo / ¡nombre! / triste y lástima la historia de ellos / sí y siempre llevaron / hay mucha / mucha indígena / ¿cómo es? / muchos este huleros llevaron / de catorce a doce años / y: después bueno / no llevaron casi varones solo mujeres / (...) / bueno y dice que dice que lo dejaron como picadillo ahí / y que / otra gente vinieron a recoger todo en el en el / en el *jérro* [[red de carga]] / en el bolso grande / en el bolso grande que tienen ellos / que hacen ellos / *jérro* / y: / y sí / y llevaron varia gente y todo eso todos quedaron en picadillo ellos / en los papases de la muchacha / llevaron a la muchacha / y y / y que otro decía “diay / vamos buscar otra vez / va a estar / tal vez lo dejaron” / nunca dejaron / siempre llevaron a la muchacha / sí / mucha / vieras que mucha mucha historia.

La historia oficial costarricense siempre se ha mantenido fiel a la tesis de que el genocidio total se evitó gracias a la intervención a finales del siglo XIX del obispo de Costa Rica en ese momento, monseñor Bernardo Augusto Thiel, quien organizó una expedición para conocer de primera mano la situación de exterminio (Zeledón 2003), la cual había llegado a sus oídos por mediación del abogado León Fernández. En 1881, Fernández se había enterado de la existencia en Alajuela de un joven malecu que había sido llevado a Costa Rica por su captor, un hulero nicaragüense, y había sido puesto bajo la tutela de Napoleón Fernández. León Fernández trabajó con dicho joven por varios meses en la elaboración de un vocabulario de su idioma vernáculo e informó a Thiel al respecto, debido a que sabía del interés de este por los indígenas de Costa Rica. Como resultado de una idea discutida por él mismo y el obispo Thiel, surgió la primera expedición hacia el territorio de los malecus, en 1882 (Fernández 1883)⁵¹.

⁵¹ Edelman (1998) sostiene una tesis totalmente opuesta a la reproducida generalmente en los textos que tratan el tema. Según este antropólogo, se puede leer entre líneas en las crónicas de Thiel y darse cuenta de que el objetivo filantrópico del obispo estuvo muchas veces subordinado a su interés evangelizador y, sobre todo, al servicio del proyecto de construcción de la nación costarricense, lo que explicaría que en su viaje lo acompañara León Fernández, intelectual liberal y secular con quien posiblemente no compartiría ideología, pero quien estaba ligado a los reclamos territoriales de Costa Rica y a la búsqueda de documentos que

Thiel y sus acompañantes pudieron constatar en 1882 que la trata de esclavos malecus era común en San Carlos, El Castillo, Granada y otras ciudades, e incluso parece que Pedro Joaquín Chamorro, expresidente de Nicaragua, había comprado tres hombres para que laboraran en su hacienda de Granada y había enviado dos más a Nueva York (Castillo 2004). De acuerdo con la crónica de Francisco Pereira acerca de la expedición liderada por Thiel, habían sido llevados a Nicaragua aproximadamente 500 esclavos malecus para 1882, de los cuales había muerto ya más de la mitad por enfermedad o maltrato (Zeledón 2003). Fernández (1883) afirma que el tráfico de esclavos malecus había sido denunciado en la prensa, pero que los gobiernos de Nicaragua y Costa Rica se hacían los desentendidos al respecto, a tal punto que, por motivos poco claros, una reclamación presentada en 1881 fue ignorada por José María Castro, Secretario de Relaciones Exteriores de Costa Rica para ese entonces.

Thiel intercedió ante el gobierno de Costa Rica para que actuara en nombre de la soberanía del país enviando un destacamento militar. Por ello, se suele exponer que, debido a la presencia de autoridades costarricenses en la zona y a la disminución del caucho, los huleros fueron mermando su actividad allí, en particular en lo referido a la trata de esclavos, sin detenerse completamente hasta fines del siglo XIX (Sapper 1942, Castillo 2004), pues incluso después de la intervención de Thiel y de la promulgación de decretos oficiales, así como del establecimiento de un puesto policial, su actividad esclavista continuó (Boza y Solórzano 2000), de lo cual deja constancia el mismo obispo Thiel en la crónica de su excursión de 1896 (Zeledón 2003). A este respecto, Edelman (1998) sostiene que lo que en realidad frenó el exterminio fue el desplome del auge comercial del hule americano a inicios del siglo XX, puesto que este fue reemplazado por el asiático. Sin embargo, en Costa Rica se aprovechó posteriormente la oportunidad para fomentar el

servieran para ese cometido. De acuerdo con la interpretación de Edelman, Thiel mismo retuvo y llevó a San José a los malecus que había tomado presos como guías en su primera expedición, así como a una mujer y a su hijo pequeño, a los que había “liberado” de la esclavitud en el Fuerte de San Carlos. A su regreso a la capital del país, el obispo recibió varias misivas que, a la vez que elogiaban la labor del prelado, se referían a los indígenas malecus como “protocostarricenses” (indicio de que la novata nación había hallado de algún modo sus raíces primitivas). La presencia de los malecus llevados por Thiel “demostró la eficacia de un proyecto nacional que la élite -y otros- concebían cada vez más como una conquista imperial de las regiones periféricas más allá del densamente poblado valle central del país” (Edelman 1998:575).

discurso nacionalista de las diferencias en relación con Nicaragua, en el sentido de que se puso a los costarricenses como los salvadores de los indígenas frente a los desalmados nicaragüenses (Boza y Solórzano 2000).

Los malecus sobrevivientes se congregaron en la región sur de sus antiguos dominios, donde habitan en la actualidad, con su sistema de linajes debilitado y sin su organización política vernácula. Este desastre poblacional dejará una huella profunda en el devenir de la etnia a partir de este momento no solo en cuanto a las posibilidades de crecimiento demográfico, sino también en lo relativo a la ocupación del territorio histórico. De hecho, para finales del siglo XIX, los sobrevivientes se habían establecido en tan solo dos de los antiguos palenques y en seis nuevos, sus áreas de cacería y pesca se habían reducido drásticamente, y el territorio histórico perdió extensión y fue colonizado en gran parte por familias nicaragüenses, estadounidenses y costarricenses, quienes se apropiaron de las tierras fértiles y de las áreas de cacería y pesca (Castillo 2004).

Castillo (2004) también llama la atención sobre un hecho poco tratado en la investigación al respecto: la aparición de nuevas enfermedades que diezmaron a la población restante tras el contacto con los huleros y los misioneros católicos. Como lo hace notar este académico, las referencias a los malecus los describen como saludables y robustos en 1882, pero las crónicas posteriores de las expediciones de Thiel (Zeledón 2003), Carmona (1923) y Sapper (1942) los describen como seres débiles, de apariencia enferma y delgados, además de informar que enfermedades como la gripe, la tuberculosis, la anemia, el sarampión, la viruela, la fiebre tifoidea y otras dolencias se habían convertido en endémicas. Asimismo, se reporta que el alcoholismo era general, debido también, como lo indica Constenla (1988), a su fomento por parte de los hispanos interesados en adquirir con facilidad la tierra de los malecus. A esto hay que agregar el bajo crecimiento demográfico debido, entre otros factores, al predominio de la población adulta masculina, anciana e infantil masculina, lo que se convirtió en un escollo para la reproducción y repercutió en la ruptura de determinadas tradiciones maritales (Castillo 2004). Así, por ejemplo, ya desde finales del siglo XIX, Sapper (1942) informaba de la prevalencia de población masculina y de la presunta poliandría que esta situación había provocado.

De acuerdo con Castillo (2004), si bien la intervención de monseñor Thiel impidió el genocidio total del pueblo malecu, también su llegada representa el inicio del contacto prolongado y profundo con la sociedad hispánica, con sus respectivas consecuencias en el mantenimiento de la cultura ancestral:

The indigenous peoples welcomed missionary contact as a chance to end enslavement and to gain valuable gifts. However, by doing so, the Maleku were relinquishing their socio-cultural and political independence. Bishop Thiel's expeditions marked both the end of an era of physical extermination and the beginning of a new era of acculturation and assimilation into the dominant national culture. (Castillo 2004:184)

A este respecto, por ejemplo, se produjo, a instancias del mismo Thiel, la incorporación de los malecus a la economía de mercado, para obtener productos del exterior y vender los suyos propios a cambio de dinero. Asimismo, se introdujeron nuevos cultivos (arroz, frijoles y papas) y herramientas agrícolas que posibilitaron una mayor destrucción de los bosques y una limpieza del terreno más rápida de lo que lo hacían las herramientas tradicionales (Castillo 2004). El cambio de una economía de intercambio de bienes y servicios basada en la reciprocidad a una de comercio con el exterior resulta fundamental para comprender el proceso de desplazamiento de las costumbres propias del pueblo malecu y su sustitución por los hábitos del grupo de cultura hispánica, incluyendo la lengua y el arte verbal. En relación con esto, la siguiente observación de Castillo no puede ser más acertada: Thiel, a pesar de su interés por estudiar la lengua malecu, reemplazó la toponimia autóctona por nombres en español, tanto en el caso de las denominaciones de los palenques, como en lo relacionado con ríos y quebradas.

Por otra parte, el establecimiento de un puesto policial en el territorio malecu significó la interferencia de agentes externos en la autonomía de la comunidad. De hecho, se informa de maltrato de parte de la policía y de su intervención en las chichadas y en prácticas culturales asociadas a estas, así como de la imposición de castigos inhumanos (como el obligar a las personas a permanecer durante horas e incluso días en fosos con los pies amarrados a estacas) (Boza y Solórzano 2000). No obstante, a pesar de los intentos de Thiel y de las autoridades eclesiásticas y políticas por cristianizar e “hispanizar” (el término correcto en lugar del usado en la época y todavía vigente de “civilizar”) a los malecus, la

religión tradicional y el *malécu lhaíca* lograron conservarse bastante bien durante varias décadas más (Porrás 1959, Constenla 1988, Castillo 2004).

Después de ya entrada la segunda mitad del siglo XIX, la región habitada por los malecus se constituyó en objeto de innumerables especulaciones sobre las riquezas que albergaba, tanto en minerales preciosos como en tierras para la agricultura, en gran medida gracias a los mismos informes de Thiel, quien consideraba que la mejor forma de traer a los malecus a la civilización cristiana era por medio de la colonización de su territorio (Castillo 2004). A modo de ejemplo de la expansión de esta idea, Frederick Boyle (Quesada 2001:131-183), en su diario de viaje a través de Nicaragua y Costa Rica, declara repetidas veces su intención de unirse a una expedición por el río Frío que supuestamente se estaba organizando en San José, si bien esta nunca cuajó. A este respecto señala: “Parece muy probable que el distrito de Río Frío es rico en oro -y posiblemente en otros minerales- y sin duda alguna el suelo allí es ciento por ciento más fértil que en la meseta de San José” (Quesada 2001:142). Del mismo modo, Maurice de Périgny (Quesada 2001:571-602), en 1912, indica que las llanuras de los guatusos resultan excelentes para la cría de ganado. Y Céspedes (1923:69) afirma que las selvas vírgenes en las que habitan los malecus “guardan el tesoro, cuyo producto es capaz de pagar todos los millones necesarios para cancelar nuestra deuda extranjera”.

2.2.3. La pérdida definitiva del territorio histórico de los malecus y la aparición de los cambios más drásticos en la cultura tradicional

Según Constenla (1988), el segundo momento de contacto intenso con el grupo de cultura hispana se inició en la segunda mitad del siglo XX, cuando comienza a acelerarse la desaparición de la “condición de refugio” (Bozzoli 1969), aunque Castillo (2004) documenta que la llegada de nicaragüenses en la zona continuó durante toda la primera mitad del siglo XX, con la colonización y el establecimiento de fincas dispersas. No obstante, lo cierto es que el estado de refugio se mantuvo al menos parcialmente hasta mediados de siglo, ya que, al no existir caminos para la extracción de los productos, los agricultores de la zona debían emplear el río Frío para llevar sus mercancías a Nicaragua. Es decir, los antiguos territorios malecus continuaban relativamente aislados del resto del

país, las rutas de acceso eran deficientes, y el contacto entre los malecus y los hispanos sería más bien forzado y limitado. De hecho, la crónica de Céspedes (1923:46) no deja lugar a dudas sobre lo que acabamos de exponer, cuando afirma que “San Rafael de Guatuso, no es una población: es la reunión de una veintena de fincas cuyos propietarios en su mayor parte son nicaragüenses”, a lo que agrega que la población estaba diseminada y conformada por unos 500 individuos, sin templo ni escuelas, sin telégrafo y con un servicio de correo apenas esporádico.

Durante esta época, Porras (1959) reporta que los nuevos pobladores nicaragüenses recurrieron a estrategias deleznable en su intento de apropiarse del territorio malecu. Entre otras acciones, realizaron intercambios engañosos de tierras por licor, perros o rifles viejos; o se adueñaron mediante engaños de más tierra de la que habían convenido comprar. También recurrieron a prácticas intimidatorias (como la amenaza a la vida de las personas) y a la simple invasión del territorio. Un anciano de Margarita (MG3b) se refiere en el siguiente fragmento a la desigualdad en el intercambio comercial realizado por algunos malecus (sus “paisanos”) y los nuevos pobladores:

[E-3-3]

N: (...) te voy a contar todo / lo que ha hecho aquí estos paisanos míos / otro le dan / una tamuja⁵² de dulce / un hermano mío / le dio cuarenta manzanas por cien pesos⁵³ / vos sabés / ese es todo / lo que le dio él / ¿ve? / y ahora regalo / agarró todo tierra aquí en este lugar.

Por su parte, las autoridades costarricenses impusieron normas ajenas al resguardo de esta etnia, como la obligación de que los niños asistieran a la escuela de Guatuso a partir de 1928, teniendo que caminar para ello varios kilómetros a través del bosque y exponerse al peligro de encontrarse con animales salvajes, pues, de no asistir, los padres se arriesgaban a castigos de cárcel y a ser encerrados en fosos (Porras 1959). Por si esto fuera poco, las autoridades locales obligaron a los malecus a limpiar el canal del río Frío desde Guatuso hasta la entrada del río Sabogal con el fin de posibilitar el tránsito de canoas hasta San Carlos de Nicaragua, así como a despejar el camino entre Guatuso y Tilarán para

⁵² La palabra ‘tamuga’ está registrada como costarriqueñismo para ‘conjunto de dos pares de tapas de dulce’ (Quesada 1994b). La realización [x] de /g/ está documentada en los textos más antiguos que consignan ejemplos del español hablado por los malecus y es común en el habla de los ancianos en el presente.

⁵³ Popularmente se emplea la palabra ‘peso’ como sustituto de ‘colón’, la moneda de Costa Rica.

posibilitar el tránsito de bueyes de carga. Del mismo modo, fueron obligados a limpiar la zona en la que se encuentra el actual pueblo de Guatuso para que fuera ocupada por inmigrantes nicaragüenses e incluso tuvieron que trabajar en las plantaciones de cacao de estos (Castillo 2004).

En todo caso, pese a la intervención del gobierno costarricense y a la sumisión obligada de la etnia a la autoridad policial local, los malecus continuaron viviendo en una situación de relativo aislamiento en una región con poca población de origen hispánico y rodeada de selvas. Esta situación de refugio fue interferida apenas por algunos intercambios comerciales y la visita esporádica de sacerdotes católicos, si bien los malecus adoptaron durante este periodo la vestimenta, las herramientas metálicas, las armas de fuego, la práctica del cultivo de frijoles y arroz, y la crianza de cerdos (Constenla 1998). De acuerdo con Porras (1959), en la década de los 50, todavía los malecus practicaban en su totalidad la religión tradicional, habitaban en las casas al estilo autóctono, mantenían sus hábitos alimenticios y hablaban con fluidez la lengua vernácula; además, se encontraban individuos monolingües en *malécu lhaíca*, especialmente niños pequeños.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se produce una reducción paulatina del territorio ancestral ante la llegada de campesinos hispanocostarricenses y nicaragüenses que pueblan la zona y destruyen la selva para el empleo de la tierra con fines agrícolas y de ganadería. De hecho, según Hernández (1996), la colonización del cantón de Guatuso forma parte del último avance de la frontera agrícola, con la siembra de nuevos monocultivos y la expansión de la ganadería, responsable precisamente de los altos niveles de deforestación en tierras sin vocación agropecuaria.

En cuanto a los patrones de asentamiento, para inicios de los 70, Ugalde (1973) informaba que los nicaragüenses habían estado establecidos en el noreste del cantón hasta hacía pocos años, en los pueblos de Buenos Aires, La Palmera, La Muerte, Samen, El Guayabo, Pataste y Buena Vista, mientras que los costarricenses se encontraban en el sur y el sureste: en San Rafael, El Silencio, La Cabanga, El Triunfo, Maquencial y en los tres palenques. Según este autor, el cambio más acentuado de la región se produce con su declaratoria como cantón en 1970, lo que desencadenó una mayor colonización y la concomitante reducción de la fauna del lugar.

Con la llegada de este nuevo contingente humano, se intensifica la usurpación del territorio malecu ancestral, incluso el que llegó a establecerse como parte de la reserva en 1957, de modo que para finales de 1960 la mayoría de las tierras dentro de esta estaba en manos de los *chiúti* (Castillo 2004). Además, se produjo una reducción drástica de la cantidad de poblaciones (palenques), de forma que se pasó de los seis que quedaban en 1923 a únicamente tres en 1967 (Castillo 2004), precisamente las tres que se mantienen al día de hoy. La acción gubernamental con respecto a la pérdida de tierras consistió en una medida que, lejos de atender y proteger a los malecus, se plasmó como una reducción mayor del territorio: la extensión de la reserva que se decretó en 1976 se redujo en unas ocho mil hectáreas con respecto a la de 1957, cifra a la que se restan otras 250 que se perdieron en la demarcación llevada a cabo en 1977 (Castillo 2004). Este último proceder fue impugnado ante la Sala Constitucional años después por un grupo de malecus, quienes adujeron que el decreto de 1977 violaba lo dispuesto en 1976 y solicitaron que las tierras de la reserva se pusieran efectivamente en manos de los malecus. La Sala Constitucional acogió el recurso y condenó al Estado a resarcir a los afectados (Montero 2002), pero ello no significó que este implementara acciones tendientes a lograr que la ocupación de las tierras por parte del pueblo malecu se hiciera efectiva.

Al parecer, de acuerdo con datos de Hernández (1996), el mayor crecimiento poblacional de cultura hispánica se produce a partir de la década de los 80, cuando campesinos vallecentrales y de las zonas bananeras invadieron las fincas establecidas en 1979 para albergar a grupos antisandinistas que luego fueron desalojados por el gobierno. Posteriormente, en los 80 se inicia una política sistemática de asentamiento de campesinos implementada por el Instituto de Desarrollo Agrario, con lo cual se produce también la construcción de infraestructura vial y la apertura de servicios diversos. Por estos motivos, ya para 1990, el cantón de Guatuso contaba con 8723 habitantes, 5108 de los cuales residían en San Rafael, el distrito en el cual se halla el territorio histórico malecu. De acuerdo con el Censo del 2000, la población total del cantón era de 13045 personas y la de San Rafael, de 6611. Nótese, por ende, cómo se pasó de 500 residentes en San Rafael en la década de 1920 (Céspedes 1923) a más de diez veces ese número en cuestión de setenta años.

Con estas cifras se evidencia el desequilibrio demográfico que se produjo en pocas décadas y cómo los malecus pasaron a ser una minoría reducidísima en su propio territorio ancestral. La situación dentro del territorio de la reserva no es mejor: según cálculos de Solano (2002), de los 1115 habitantes de la reserva en el año 2000, solo el 38% era de origen malecu. Como ya se detalló, estos únicamente controlan el 20% del territorio de la reserva (606 hectáreas), con el agravante de que el 50% del terreno está en manos de quince familias, mientras que otras 35 no poseen tierras (Castillo 2004). A raíz de la falta de fuentes de trabajo y de medios propios de subsistencia, no puede desestimarse tampoco el proceso emigratorio que ha llevado a que, de acuerdo con cálculos de Castillo (2004), el 8% de la población (unos 30 individuos) se haya mudado a otras partes del país.

Como resultado de esta situación, la tasa de uniones interétnicas y el mestizaje son más altos entre los malecus que en otras etnias indocostarricenses (Barrantes 1993, FUNCOOPA 1997). De hecho, la mezcla genética es la más alta después de la de los borucas, según Barrantes (1993). A este respecto, ya para finales de la década de los 50, Porras (1959) destacaba que las relaciones entre malecus y “blancos” eran posibles, aunque difíciles; incluso anotaba que algunos de los pocos niños que encontró tenían un padre blanco. Como veremos en el capítulo 6, en la perspectiva de los malecus actuales, esta es una de las principales causas del desplazamiento de su lengua vernácula.

Con respecto al uso de las tierras y la conservación del bosque, en su estudio etnográfico sobre la vida de los campesinos del asentamiento El Valle de Guatuso, Segura (1998) muestra cuáles son los patrones de relación con la naturaleza que estos individuos trajeron consigo. Hay que aclarar que, si bien no se trata de campesinos de la región de San Rafael, sus observaciones son con toda seguridad extrapolables a lo que ha ocurrido en todo el cantón. En particular, ha de destacarse el modelo de producción agrícola de los hispanocostarricenses, el cual sin duda ha provocado la deforestación acelerada de la zona: en los propios términos de este colectivo, se trata de “botar la montaña”, mentalidad radicalmente opuesta al sistema productivo tradicional de los malecus, según lo vimos en el apartado 1. Véase el siguiente testimonio que recoge Segura:

Esto era pura montaña. Entonces yo lo que hice fue limpiar primero una hectárea de terreno para acomodarnos, donde tener la casa. Ya cuando me vine con la familia.

Y entonces...limpié más o menos una hectárea de terreno. Hice la casita, nos acomodamos y después a seguir botando la montaña para poder abrírnos paso para ver si lográbamos limpiar la tierra para sembrar. (Segura 1998:62)

Según esta lógica productiva, obviamente, el sistema tradicional de agricultura a baja escala (y sostenible por la conservación de la mayor parte del bosque) practicado por los malecus durante milenios era considerado retrógrado y producto de la holgazanería, ya desde las crónicas de Carmona en 1896 (Zeledón 2003) y con mayor fuerza después de la segunda mitad del siglo XX. De este modo, como lo comentaba Bozzoli (1969) para finales de la década del 60, los campesinos de cultura hispánica se quejaban de que los malecus tuvieran terrenos sin cultivar, mientras que a ellos les hacían falta. En este sentido, incluso en informes de tipo académico como el de Ugalde (1973:147) se asegura que la población indígena no constituye un factor productivo en la zona y que su economía es endeble, debido a la “raquítica agricultura a que se dedica y la casi inexistente ganadería con que cuenta”. De ello se desprende que, tal y como lo expone Bozzoli (1986), dejara de ser posible un uso del suelo conforme a los patrones productivos ancestrales de los indígenas, al entrar en el escenario un sistema productivo cuya concepción del ambiente era diametralmente distinta.

Como corolario de lo anterior, para finales de los 60, Bozzoli (1969) comenta que la selva había sido arrasada como consecuencia de la reciente colonización por parte de los campesinos no indígenas y sus patrones de cultivo. Esto lo constata Castillo (2004), quien consigna una reducción del área con cobertura forestal en la reserva malecu de 2577 hectáreas en 1961 a apenas 280 hectáreas en 1992. El contraste entre ambas concepciones de uso de la tierra queda plasmado en las siguientes palabras de un malecu residente en El Sol (F2), quien explica cuál fue la reacción de los campesinos hispanos cuando una finca de la región fue “recuperada” y asignada a familias malecus que, además de cultivarla, han permitido que el bosque se regenere parcialmente:

[E-3-4]

G: (...) esta finca / cuando / hace veinte años creo que fue / cuando don O. estuvo también en el poder / eso fue en la administración de don O. / esto era / una sola

I: bosque

G: no / eso más bien quedó reducido a nada / ahora que usted ve estos árboles es porque nosotros hemos sembrado estos arbolitos / cuando

A: pero antes de eso / sí / estaba de montaña

G: ah bueno / sí / claro que sí / esto era / entonces aquí vinieron y barrieron todo todo todo la montaña / todo lo que había lo barrieron / y aquí al lado atrás / ahí era / aquí / aquí esto se llama (...) / entonces este / dijeron / “qué lástima” dice / “que los indios ahora lo que van a hacer es que- este / que nazca / solo palo⁵⁴” dice / pero ellos no sabían la la la / las cosas de los palos / pero en cambio nosotros / bueno y de hecho que / a mí me interesan más los palos

I: o sea cuando / cuando esto pasó a ser / territorio malecu / los *chiúti* dijeron “qué lástima / porque ahora van a dejar que crezcan otra vez”

G: ajá / exactamente.

Debido a la deforestación, los malecus actuales constantemente se quejan de no poder conseguir la materia prima para la elaboración de los techos de los palenques tradicionales, las plantas de las que extraen las fibras naturales para la manufactura de sus redes, e incluso elementos alimenticios, como determinadas plantas y animales (FUNCOOPA 1997). Por si esto fuera poco, la cacería y pesca se han visto reducidas drásticamente, en vista de que gran parte de las zonas boscosas aún existentes donde estas se llevaban a cabo están en manos de individuos no indígenas, quienes rara vez permiten que algún malecu ingrese a su propiedad (Castillo 2004). Finalmente, la declaración del Volcán Tenorio y de Caño Negro como zonas naturales protegidas de las que no se permite extracción de especies animales ni vegetales ha provocado que los malecus no tengan acceso a dos áreas que por siglos formaron parte del territorio donde se abastecían de alimentos y distintas materias primas.

Con respecto a lo anotado, en términos de estadística vital, Barrantes (1993) explica que las etnias con asentamientos nucleados (los borucas y los malecus) presentan una menor frecuencia de sobrevivencia de los hijos nacidos en relación con otros pueblos indocostarricenses. De acuerdo con este genetista, el patrón de asentamiento que surgió en el marco de las condiciones climáticas y naturales de Costa Rica fue el de dispersión de pequeños caseríos en el terreno, habitados por familias con un parentesco muy estrecho. Afirma que, en antropología médica, se sostiene que las sociedades tradicionales establecen un equilibrio dinámico con el medio ambiente, lo cual incluye soluciones a los problemas de sobrevivencia y preservación de la salud. Así las cosas, si se conserva la estructura poblacional, el sistema tradicional de producción agrícola, la nutrición y el uso adecuado de los recursos naturales, no se presenta un deterioro de la salud, pero, en el caso de los grupos

⁵⁴ ‘Palo’ es una palabra coloquial común en Costa Rica empleada con el sentido de ‘árbol’.

amerindios costarricenses, en general, y de los malecus, en particular, el contacto con los europeos contribuyó a deteriorar esta simbiosis.

Las consecuencias de todo lo indicado son expresadas con elocuencia por Castillo (2006):

Las condiciones de pluralidad ambiental y ecológica de la cuenca del río Frío han brindado a la población maleku los recursos necesarios para llenar sus necesidades básicas como alimento, techo, abrigo y medicina. Sin embargo, desde mediados del siglo XIX, dicha zona ha sido objeto de un activo proceso de colonización y explotación, que ha transformado drásticamente el ambiente natural y el paisaje cultural construido por la población nativa. Como resultado del avance de la frontera agrícola, la deforestación, la expansión de monocultivos comerciales, la canalización y drenaje de humedales y la usurpación de las tierras, los maleku han sido forzados a abandonar las actividades tradicionales de subsistencia como agricultura, cacería, pesca y recolección y dedicarse al trabajo asalariado y a las actividades comerciales orientadas al mercado. (Castillo 2006:29)

A la desproporción demográfica y la destrucción del hábitat natural de la etnia, se añadan la construcción de caminos e infraestructura ajena al sistema de vida tradicional. Específicamente en cuanto a las vías de comunicación, durante todo el tiempo en que la etnia se mantuvo sin contactos duraderos y hasta la primera mitad del siglo pasado, el transporte por vía fluvial fue el más importante, lo cual incidía en el aislamiento relativo de la región. También existían vuelos en avioneta desde 1957, de San Rafael a Ciudad Quesada, pero con tarifas sumamente elevadas. La dificultad para llegar a los palenques para estas fechas se atestigua en el trabajo de Porras (1959), el primero en realizar una descripción lingüística amplia acerca del idioma malecu, quien tardó dos días de San Rafael a Tilarán, viajando a pie por barriales.

Todavía para inicios de la década de los 70, Ugalde (1973), si bien indica que había caminos locales de tierra que unían los caseríos, expone que, en época lluviosa (durante 9 meses al año), el tránsito interno se tornaba muy difícil para las carretas. El siguiente cuadro muestra los cálculos de este autor con respecto al tiempo que se necesitaba para trasladarse, durante el invierno y a caballo, de San Rafael a los palenques:

De	A	Medio de transporte	Kilómetros	Tiempo
San Rafael	Margarita	Bestia	5.5	2 horas
San Rafael	Tonjibe	Bestia	7.5	2h.30'
San Rafael	El Sol	Bestia	2.5	1h.30'

Cuadro 3: Tiempo requerido para trasladarse de San Rafael a los palenques en 1973 (Modificado de Ugalde 1973:136)

Como se puede apreciar, el tránsito hacia los palenques continuó siendo dificultoso hasta los 70. La transformación total de la región en cuanto a vías de acceso se va a producir en la década de 1980 con la construcción de la carretera pavimentada y varios puentes que conectarán Guatuso con Upala, Los Chiles y Ciudad Quesada. La carretera incluso atraviesa el territorio de la reserva y pasa a medio kilómetro de Palenque El Sol, un kilómetro de Palenque Margarita y tres kilómetros de Palenque Tonjibe (Castillo 2004). Ello acarreará un mayor aumento demográfico hispánico, de forma tal que para el año 2000 ya había 13045 habitantes en el cantón de Guatuso (Castillo 2004). En la actualidad, se tardan en automóvil unos cinco minutos desde San Rafael a El Sol, unos diez minutos a Margarita y unos 20 a Tonjibe. Desde San José, la capital del país, puede durarse entre cuatro y cinco horas para llegar a San Rafael, por caminos totalmente pavimentados y de tránsito relativamente fácil.

Otro cambio en la infraestructura provino de la construcción, por parte del Instituto de Vivienda y Urbanismo (INVU), de casas de madera unifamiliares y con un patrón residencial en Margarita y Tonjibe en 1963, con lo que se incentivó la desaparición del sistema de palenques de familias extendidas. Estas casas de madera fueron reemplazadas por casas hexagonales en 1980 y por casas rectangulares de cemento en 1986 y hasta la fecha (Bozzoli 1969, Ugalde 1973, Castillo 2004). En la década de los 70 aparecieron, asimismo, los servicios de autobús público, una clínica y una institución de educación secundaria en Guatuso, además de un acueducto en Margarita y Tonjibe (Ugalde 1973, Castillo 2004). Todas estas obras se convirtieron en un aliciente más para la inmigración de campesinos no indígenas a la zona, aunque, justo es reconocerlo, también han repercutido en una mejoría en la calidad de vida de los malecus, la reducción de la mortalidad infantil, la erradicación de ciertas enfermedades y el aumento de la población (Constenla 1988, Castillo 2004).

La intensificación de la labor religiosa de diversos grupos cristianos ha incidido en el rechazo (y hasta ataque) de las creencias y prácticas propias del tocuismo. En la actualidad, solo pueden encontrarse creyentes de la antigua religión vernácula entre los más ancianos, quienes de todas maneras suelen declararse al mismo tiempo cristianos. La presencia de ambos sistemas religiosos en los adultos mayores queda plasmada a la

perfección en las siguientes palabras recogidas en una de nuestras entrevistas: “yo cuando estoy chiquito / mi padre me enseñaba / me dijo / “hable / para dios *tócu* que está en cielo / y hable / otro *tócu* que de de nosotros” (MG3b). Si bien la labor de estas agrupaciones religiosas ha trascendido el adoctrinamiento y el proselitismo, al poner en marcha acciones encaminadas a buscar patrocinio económico para la construcción de escuelas y la adquisición de ropa y enseres del hogar, como bien lo expresa Castillo (2004), la evangelización la realizan en español, de modo que ello ha actuado en detrimento del uso del idioma malecu.

Por último, la creación de escuelas en Margarita en 1950 y en Tonjibe en 1965 (Porrás 1959, Castillo 2004) es quizás, junto con la labor de las iglesias cristianas, uno de los factores de tipo ideológico más poderosos en la transformación de la cultura inmaterial. Con la incorporación de los niños al sistema educativo hispanocostarricense, de raíces occidentales, los malecus han sido introducidos en un modelo de pensamiento completamente distinto al de sus ancestros, de manera que se les enseña a razonar de acuerdo con la visión de mundo del grupo de cultura hispánica y se los asimila casi por completo, porque deben aprender a identificarse, por ejemplo, con la historia oficial de Costa Rica, que para efectos prácticos es la historia de cómo ser costarricense; es decir, “blanco”, “europeo”, “cristiano”, “amante del progreso”, “acumulador de bienes materiales”, etc. (Molina 2008). Al menos hasta que se implementó la nueva política educativa del Ministerio de Educación Pública en los 90, la educación en los palenques parece haber ignorado la especificidad histórica y cultural del pueblo malecu (Ugalde 1973).

Esta labor aculturadora de la escuela se revela perfectamente en la defensa que de ella lleva a cabo Porrás (1959) a mediados del siglo pasado, quien sostiene que los métodos represivos usados contra los padres que se negaban a enviar a sus hijos a Guatuso se justificaban por sus resultados “halagüeños” y porque la instrucción bien podía concebirse como “el paso más decisivo del indio hacia nosotros” (Porrás 1959:50). Así, para este filólogo, la escuela cumplió un papel crucial en llevar a los malecus hacia la “cultura”, lo cual debe interpretarse en realidad como “hispanizarlos” u “occidentalizarlos”. A pesar de ello, en cuanto al idioma, Porrás relata que los niños de Tonjibe y los de Margarita asistían

a la escuela de Margarita para 1950 y allí aprendían a escribir el malecu con los signos latinos, con adaptaciones para los sonidos “especiales”, de modo que se puede interpretar que al menos se intentaba incorporar de modo parcial la enseñanza de la lecto-escritura en el idioma vernáculo.

Además, curiosamente, al menos en lo que respecta al primer maestro, si bien es claro que se produjo adoctrinamiento ideológico e intentos de trasladar los valores de la cultura hispana a la malecu, no se percibe una actitud negativa hacia la vida tradicional malecu en el pensamiento de Reinaldo Balletero (1952), ni en las pocas palabras que dejó escritas ni según el recuerdo que de él conservan los ancianos. De acuerdo con lo que relatan algunos de ellos, Balletero llegó a aprender y manejar con bastante fluidez la lengua malecu⁵⁵, participaba en las festividades comunitarias y hasta les ayudaba a sus amigos a llevarles serenata a las mujeres pretendidas por estos. De hecho, en su relato, se aprecia a un ser humano respetuoso y hasta compenetrado con la comunidad, quien trata de entender la forma de comportarse de los malecus y que rechaza estereotipos infundados acerca de ellos:

Es un error eso de que el indio guatuso es muy vagabundo; a todos les gusta tener su yucal; siembran caña de azúcar, arroz, maíz, frijoles, cacao y café y si siembran poco lo hacen porque es sólo para el consumo personal, pero estoy seguro que cuando se mejoren sus mercados, intensificarán sus cultivos, pues les encanta sentirse dueños de unos cuantos colones. (Balletero 1952:156)

Y más adelante agrega:

Al principio de mi llegada se portaron un poco huraños, porque por razones que me reservo, hubo blancos que hicieron lo posible por estorbar la labor que el Ministerio se proponía realizar en aquella zona. Habían dicho a los indios que yo llevaba instrucciones de quebrar las tinajas en que fabrican la chicha y, además, de cambiar en todo sus costumbres. Como es de suponer, estaban indispuestos conmigo, y algunos llegaron a decirme que no querían convivir con blancos porque nosotros no los queríamos y sí sólo buscábamos como [sic] hacerles daño. Otro se vino haciéndome compañía en el trayecto de Los Palenques a San Rafael de Guatuso y en el camino me preguntó si era cierto que yo pensaba destruir sus tinajas; me rogó no lo hiciera, pues a las indias les costaba mucho fabricarlas ya que tenían que acarrear la arcilla desde muy lejos; que la quemada era tarea costosísima y que a ellos les gustaba tanto beber chicha que si se les prohibía serían capaces de morir (...). Con tal noticia, todos estaban afligidos. Al contestarle yo que no había pensado causarles semejante daño y que, por el contrario, les prometía ayudarles a hacerlas más grandes ya que a mí también me gustaba beberla, corrió a dar la gran noticia a sus hermanos, lo que celebraron

⁵⁵ La misma observación la realiza Porras (1959), quien coincidió con Balletero en los palenques durante su trabajo de campo y apunta que este, “después de cinco o seis años de mutua convivencia con los indios, conoce mejor que nadie los secretos de la lengua y costumbres del nativo” (Porras 1959:214).

con una de sus tradicionales fiestas. Cuando volví, como era de esperar, me recibieron con manifestaciones de contento y con un guacal de chicha... (Ballestero 1952:156)

Definitivamente, la posición de Ballestero llama la atención por novedosa y contraria a la ideología dominante acerca de esta etnia. Con toda seguridad su presencia ayudó a que la labor escolar no tuviera un impacto tan negativo sobre la conservación del idioma vernáculo como sí ocurrió con otras lenguas indocostarricenses⁵⁶. Tan atípico resulta su pensamiento que es indispensable subrayar que, de modo opuesto a lo que sucedió con este maestro, la historia del contacto entre el pueblo malecu y la sociedad de cultura predominantemente hispánica está plagada, como es natural suponer, de valoraciones etnocentristas de parte de la segunda hacia el primero.

Las más de las veces abunda la ignorancia y se llega incluso a realizar afirmaciones sin sustento real, debidas sin duda a la imaginación del cronista, la falta de un intercambio lingüístico profundo o el prejuicio. Así, por ejemplo, todos los informes acerca de la religión tradicional malecu previos al trabajo de Constenla (1983b) son errados, inexactos y hasta despectivos. Al respecto, Daniel Carmona, cronista del viaje de 1896 de Thiel, afirma que “los guatusos no tienen creencia religiosa, sino ideas vagas y extravagantes” (Zeledón 2003:85). Incluso un autor como Sapper (1942:91), cuyas observaciones etnográficas a finales del siglo XIX suelen estar libres de valoraciones peyorativas, si bien advierte que se carece de información segura sobre las creencias religiosas guatusas, haciendo eco de lo apuntado por Carmona años antes, asevera que el Dios malecu, “y causa de todo lo bueno”, es el sol. El mismo Porras (1959) también afirma que su Dios es *Tóji* (‘sol’ en malecu). Nada podría estar más alejado de la verdad, puesto que el sol es considerado un ser adverso hacia la humanidad y sin ningún carácter divino (Constenla 1983b, Constenla *et al* 1993). En relación con este mismo punto, incluso personas que tuvieron un contacto más prolongado con los malecus, como Ballestero (1952) y Porras (1959), afirman que eran monoteístas, lo cual no deja de sorprender.

⁵⁶ Empero, tampoco se puede descartar que haya habido alguna represión contra la lengua vernácula. Existen algunos pocos testimonios de los mismos malecus de que la represión sí se produjo. Asimismo, según la información recabada por Ramírez *et al* (1996), algunos maestros castigaban a los niños que escuchaban hablando en el idioma autóctono.

Otros autores son más irrespetuosos y descargan todo el peso de su etnocentrismo en sus crónicas, como ocurre con Daniel Carmona (Zeledón 2003), el cual no se cansa de reiterar que los malecus son perezosos por no querer cultivar “granos nutritivos que han visto en nuestros pueblos civilizados” (Zeledón 2003:89), refiriéndose al arroz, y por seguir apegados a una agricultura de subsistencia, a la vez que censura sus prácticas alimenticias, funerarias, laborales, de celebración grupal y de diversión. Por su parte, Amando Céspedes (1923:47) incluso llega a decir que los indígenas y los caballos “casi son lo mismo” y establece el parangón entre los niños guatusos y los monos, de quienes dice que “solo les hace falta brincar por las ramas” (Céspedes 1923:76). Este último autor insiste en que los malecus son sucios y haraganes, que hay que compadecerlos por brutos, y cierra la lista de calificativos vejatorios con las siguientes palabras: “Dichosamente son pocos y su raza extinguida casi” (Céspedes 1923:48).

A tanto llegó la ideología de que se trataba de un grupo étnico inferior y venido a menos que, en un documento de carácter académico universitario y ya entrada la década de 1970, se encuentra un comentario totalmente peyorativo como el siguiente: “Es un grupo social en decadencia, decadencia que se observa en su longevidad, en el abandono de autóctonos patrones culturales y en la pureza de sangre” (Ugalde 1973:147). También el informe de Porras (1959) está lleno de valoraciones despectivas en cuanto a la alimentación, las chichadas, la vestimenta, los hábitos de higiene, los modales, el olor corporal, las costumbres sexuales y las relaciones familiares. Pese a ello, se informa que las relaciones de los malecus con los “blancos” eran cordiales y amistosas a finales de los 50, si bien al principio existía cierta desconfianza de su parte (Ballesteros 1952, Porras 1959).

La prensa, divulgadora por excelencia de la ideología de los grupos dominantes (van Dijk 2000), se encargará también de difundir los prejuicios citados acerca de la cultura malecu. Así, por ejemplo, se calificarán sus prácticas culturales como “reliquia” (*La Nación*, 27/6/1957, p.7), y de los ranchos se dirá que “vegetan” “sin mayores signos de progreso” en contraste con pueblos como San Rafael, La Cabanga y El Silencio, en los que ya “asoman cuadrantes, casas de bonita apariencia y fincas de buena estampa” (*La Nación*, 26/4/1973, p.51). En cuanto a las costumbres de los malecus, se afirmará que “viven en

extrema promiscuidad” y de su sistema familiar se aseverará que es “propio solamente de tribus salvajes del centro de África”, con “costumbres primitivas” en cuanto a la religión (*La Nación*, 25/7/1957, p.14). Finalmente, se repetirá la cuestión de su “ociosidad inconcebible, no obstante la gran cantidad de terrenos que ellos pelean para sí y que no cultivan” y se reafirmará la necesidad de “disciplinarlos con una autoridad de policía; educarlos moral y físicamente y obligarlos a construir viviendas y excusados sanitarios” (*La Nación*, 31/5/1957, p.11). Incluso ya en pleno siglo XXI, en una brevísima mención a su visita a los palenques, una periodista escribirá que en ellos “[l]a pobreza se disfraza de cultura” (*La Nación*, 26/8/2007, p.16 de Proa), una declaración con ínfulas retóricas cuyas posibilidades de interpretación exacta resultan moleestamente oscuras⁵⁷.

En resumen, una vez que la población hispana se convirtió en la mayoritaria en la región, los malecus entraron en un proceso de contacto intenso con el español y con la cultura hispana, tras perder también gran parte de su sistema de vida tradicional con la destrucción casi total de los bosques en la década de los setenta y la incorporación de tecnologías y valores del grupo mayoritario. No obstante, han logrado “sobrevivir” hasta el presente componentes de su cultura inmaterial, como la lengua, la religión y las narraciones tradicionales, aunque su presencia en la vida de los malecus es cada vez menor.

En cuanto a las diferencias entre los tres palenques actuales, hay que destacar que los centros educativos se han establecido con una distancia temporal muy amplia: entre Margarita y Tonjibe la diferencia es de quince años, mientras que solo recientemente se abrió una escuela en El Sol. Asimismo, todavía a finales de la década de 1950, el acceso a Tonjibe era más difícil y se apreciaba mayor asimilación de las costumbres foráneas en Margarita (Porrás 1959). Estos datos arrojan alguna luz acerca de la diferencia en cuanto al grado de pérdida de la lengua vernácula que se ha reportado con anterioridad entre los tres palenques: mayor en Margarita que en Tonjibe y El Sol (Constenla 1988, Mejía *et al* 1995).

⁵⁷ Además de la prensa, el discurso cotidiano de la región probablemente está plagado también de referencias insultantes, como lo evidencia el “verso racista” recogido por Goyo D. Cutimanco: “Indio malecu / bizcocho sin sal / parate derecho / y ponete el bozal” (Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala 2000:24).

3. Conclusión

Como lo anunciamos al inicio, en este capítulo hemos abordado algunos temas que sirven para formarse una idea de los factores que de modo “objetivo” podemos establecer como presumiblemente involucrados en el desplazamiento de la cultura malecu tradicional y del *malécu lhaíca*: la reducción demográfica; el desequilibrio poblacional entre los malecus y las personas de cultura hispánica; la desigualdad en el control de los recursos (económicos, tecnológicos) y el poder (político, militar, ideológico); la instauración de nuevos patrones de producción agrícola, de uso de la tierra y de relación con la naturaleza; la implantación de sistemas ideológicos ajenos al ancestral por medio de las instituciones educativas, administrativas y religiosas; la sustitución de elementos representativos de la cultura material (los palenques, los utensilios de cocina, las herramientas); la destrucción del hábitat natural y con ello la “inactivación” de las estrategias de subsistencia ancestrales; el deterioro de la etnicidad por medio de acciones y comentarios de tipo etnofóbico y racista. En los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8, nos aproximaremos al proceso de declinación de la lengua vernácula pero desde la óptica de los mismos malecus.

Como se verá, también la breve caracterización de la cultura malecu tradicional y el recuento de los cambios por los que esta ha atravesado desde hace aproximadamente 150 años cobrará pleno sentido al analizar el discurso de los participantes en los grupos focales y las entrevistas, pues la perspectiva con la que estos se refieren a la pérdida de su lengua y su cultura ancestrales solo se puede comprender a cabalidad si se tiene en mente qué es “lo perdido” y por qué se recuerda con nostalgia.

Por último, valga comentar brevemente el título del presente capítulo. Este proviene de la forma como un anciano de Margarita (MG3b) valoró en una conversación el papel desempeñado por los huleros en la “civilización” de los malecus: “Viene civilizar ellos / civilizar pegaron flechazos y otros con rifles”. Con ello, el anciano pone en evidencia cómo la “civilización” (“hispanización”) se hizo con la fuerza de las armas en una lucha desigual (flechas contra rifles). Así, en tan solo una línea, se condensa la lamentable historia del contacto de los malecus con el grupo de cultura hispánica,

caracterizada por el genocidio, la incomprensión, el etnocentrismo, el racismo, la etnofobia y los prejuicios.

CAPÍTULO 4: EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO DE LOS MALECUS

“SENTIR EL MALECU EN LA
SANGRE”



(*Túfi* ‘pavón’, el ave favorita de los Dioses malecus.
Artesanía de Raquel Mejía)

0. Introducción

En este capítulo vamos a referirnos al repertorio lingüístico de los malecus en la actualidad y, más tangencialmente, en el pasado reciente. A este respecto, la noción de repertorio implica que se concibe a los hablantes como individuos cuyas elecciones lingüísticas se enmarcan en actividades sociales y que emplean los recursos lingüísticos con que cuentan movidos por diferentes propósitos comunicativos o por funciones diversas, sean estas referenciales, fáticas, identitarias, etc. (Appel y Muysken 1996, Matras 2009). Desde esta perspectiva y ya en el contexto de una comunidad bilingüe, además del estudio de la variación diastrática, diafásica y diatópica, hay que tomar en cuenta también la existencia y distribución funcional de las dos lenguas que forman parte del repertorio, así como el valor que los hablantes le asignan a cada una en sus representaciones sociales.

En relación con lo anterior, cabe destacar que, si bien la realidad comunicativa no se ciñe a una separación tajante entre las dos lenguas que comparten el espacio de una sociedad o la mente de un individuo bilingüe, es claro que, en el nivel de las representaciones ideológicas, los recursos lingüísticos pueden ser segregados e idealizados como dos sistemas independientes (por ejemplo, dos lenguas a las que se les adscriben funciones identitarias distintas) cuando los hablantes hacen abstracción de los componentes que forman parte de su repertorio. Es decir, el repertorio bilingüe es complejo, así como también lo son los criterios de elección de cada una de las lenguas en una sociedad multilingüe (Fishman 2000a, 2000b; Ferguson 2000), pero a esta complejidad se añan las representaciones sociales con respecto a su conformación, tal y como aparecen, por ejemplo, en la reflexión metalingüística de los hablantes.

Tales representaciones ideológicas están detrás de las frecuentes incongruencias entre el comportamiento lingüístico real (observado en las interacciones de la vida cotidiana), el reportado (recogido por medio de cuestionarios sociolingüísticos o en el discurso “reflexivo” de las personas en torno a sus prácticas lingüísticas) y el propuesto como ideal (mostrado también en el discurso de naturaleza metalingüística o en los cuestionarios) (Saville-Troike 2003). En el presente capítulo se examina sobre todo el comportamiento lingüístico reportado y el que se concibe como ideal, dado que nuestros

objetivos de investigación consisten en analizar el componente ideológico tal y como se expresa en el discurso deliberativo, en los relatos y en las discusiones de los participantes cuando se les plantea el tema del desplazamiento de su lengua vernácula, y no en las interacciones comunicativas cotidianas.

Por consiguiente, en los siguientes apartados interesa analizar la configuración actual del repertorio bilingüe de los malecus, a partir de la información reportada por los participantes en los grupos de discusión y las entrevistas sobre sus prácticas lingüísticas, así como a partir del análisis pormenorizado de fragmentos de su discurso tomados como manifestaciones de modelos mentales que, a su vez, constituyen reflejos de las representaciones sociales que circulan en la comunidad. Solo cuando nos ha sido posible, cotejamos tales datos con la información hallada en las fuentes documentales y por medio de la observación directa.

En particular, abordaremos con detalle las siguientes cuestiones: las representaciones de los participantes con respecto a los dos sistemas lingüísticos genéticamente distintos de los que disponen (el malecu y el español): su naturaleza, su denominación, el reconocimiento de diferencias de corpus, su alternancia y mezcla; la variación diatópica del malecu y su origen; los dominios funcionales que se reconocen para el malecu y para el español; y la concepción en cuanto a la convivencia de las dos lenguas (su valor o las motivaciones para adquirirlas, en el nivel individual, o conservarlas, en el nivel social); la deseabilidad del bilingüismo e, incluso, el papel del inglés como una nueva pieza que empieza a entrar en juego como un nuevo elemento deseable dentro del repertorio y como marco de referencia para dar cuenta de la adquisición del malecu.

Todo este análisis resulta fundamental para poder comprender el desplazamiento de la lengua malecu y su ligamen con la construcción identitaria de los participantes en la realidad sociolingüística que se vive en el presente. Sin embargo, aunque se enfatizará el análisis de la situación actual, en la medida de lo posible se hará alusión a los exiguos datos del pasado de los que disponemos, con el propósito tanto de dotar de una dimensión diacrónica a nuestra descripción del proceso de desplazamiento del malecu como para tratar el problema en los mismos términos en que se lo representan los participantes: como la

pérdida de la situación original y su consecuente reemplazo por circunstancias que ponen en peligro la continuidad histórica de la especificidad cultural del grupo.

1. El repertorio lingüístico de los malecus

El énfasis en este apartado estará en el análisis de las representaciones sobre las variedades idiomáticas que conforman el repertorio lingüístico de la comunidad: las dos lenguas genéticamente distintas (el español y el malecu), las variedades del *malécu lhaíca* y, más tangencialmente en nuestros datos, la variedad de español hablada por los malecus.

En cuanto a las representaciones acerca de las dos lenguas, vamos a partir del análisis de las etiquetas metalingüísticas (glotónimos y categorizaciones relativas al tipo de variedad lingüística) con que los participantes se refieren a ellas para designar dos entidades que se conciben como sistemas separados, aunque ello contraste con la práctica comunicativa cotidiana, en la cual los hablantes echan mano de unos elementos lingüísticos (palabras, cláusulas, conectores, unidades pluriverbales, etc.) que genéticamente provienen del malecu simultáneamente con otros que proceden del español.

La denominación propia de la lengua vernácula es *malécu lhaíca*, que literalmente significa ‘el habla de nuestra gente’ (*malécu* está formado por el prefijo *ma-* ‘primera persona inclusiva’ y el tema nominal *lécu* ‘gente, personas’, y es la palabra con la que esta etnia se denomina a sí misma; por su parte, *lhaíca* es la forma infinitiva o nominal del tema verbal correspondiente a ‘hablar’). Los participantes se refieren a este idioma con dicha etiqueta o simplemente con la forma ‘malecu’, pero también son comunes las formas ‘hablar, habla, hablado malecu’ o ‘hablar, habla, hablado de los malecu’ (F2, TG1a, TG1b, TG3a), ‘nuestro idioma, nuestro dialecto, nuestra lengua’ o ‘mi idioma, mi dialecto, mi propia lengua’ (F1, F2, MG1a, MG3a, SG3a, TG1b, TN), y ya con menor frecuencia ‘indígena’ (v.g. ‘hablar (en) indígena’, ‘oraciones en indígena’) (SG2, TG1b), sin duda debido a la traducción de *malécu* por ‘indígena’, como veremos en el capítulo 8.

En cuanto a la categorización del *malécu lhaíca* en el conjunto de las variedades lingüísticas, al lado de las formas ‘hablar, habla, hablado’ (con seguridad traducciones de la denominación en la propia lengua vernácula), se le etiqueta como ‘idioma’ o ‘lengua’ (F1, F2, MG1a, MG1b, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, SG3b, TG1b, TG2), ‘lenguaje’ (SG2,

SG3a, TG1b) o ‘dialecto’ (MG1c, MG3a, SG1, SG2, TG1b, TG2). Esta última etiqueta con probabilidad es tomada directamente de los *chiúti*, quienes mayoritariamente se refieren al *malécu lhaíca* como “dialecto”, aunque al parecer no implica necesariamente entre los malecus una valoración peyorativa o la creencia de que su lengua no tenga el mismo estatus lingüístico que el español, pues usan todas las designaciones indistintamente en su discurso⁵⁸.

Al respecto, véase el siguiente relato de un adulto de Margarita (F2), en el cual se evidencia cómo se rechaza contundentemente el contenido evaluativo que la denominación de “dialecto indígena” tiene en la representación social de los *chiúti* acerca de los idiomas vernáculos de los grupos indoamericanos. Nótese cómo el hablante coloca al malecu en el mismo nivel de las otras dos lenguas más conocidas en la región (el español y el inglés) y desprecia la denominación de “dialecto” por considerar que se trata de una etiqueta impuesta por los *chiúti*, con implicaciones despectivas en cuanto a su valor:

[E-4-1]

G: (...) yo no hace poquito yo tuve / como un: pleito ahí porque / **a mí me decían** bueno / este / me dice / **“ese dialecto de ustedes” / le digo “no” / entonces yo le dije que no era un dialecto que era / que que eso era / este / una lengua que nosotros teníamos / que no era dialecto / le digo “eso vinieron los españoles y dijeron que era un dialecto / pero pero pero es una lengua que nosotros tenemos como decir el inglés y / y el español”**.

La interacción codificada en el relato conversacional es clasificada por el participante como algo parecido a un enfrentamiento ideológico (“como un: pleito”). Apréciase la forma en que se contraponen los grupos y se cambia la perspectiva de la valoración del estatus lingüístico del malecu (evidenciada en el cambio de categoría: “dialecto” frente a “lengua”). Así, la expresión “ese dialecto de ustedes” (en la que

⁵⁸ En efecto, un mismo participante puede referirse a su lengua como ‘dialecto’, ‘idioma’ o ‘habla’ en distintas intervenciones. Por lo demás, en nuestro trabajo de campo no fue posible determinar con claridad si existía un prejuicio asumido por los malecus con respecto al estatus lingüístico de su lengua, sino que parecía que simplemente habían aprendido a denominarla como ‘dialecto’. En el caso de los *chiúti*, el prejuicio etnocentrista sí parece predominar, pues en general se aplica la explicación que al respecto se encuentra en Moreno (2006:49): “Se le da habitualmente un sentido peyorativo a *dialecto* o *variedad lingüística* frente a *lengua*: lo primero se considera a veces más inculto, iletrado, variable, irregular y lo segundo se considera culto, letrado, constante y regular”. Un buen ejemplo en el caso particular de los malecus está constituido por la siguiente explicación recogida a una mujer hispana de Guatuso: “desde que nací vengo oyendo que es un dialecto / el idioma tiene gramática y se puede entender bien / ellos solo se comunican / no hay suficiente literatura para que lo haga algo serio / hay solo un libro viejísimo / no minimizándolo por no ser un idioma / es una forma de comunicarse”.

“ustedes” representa a los malecus) se atribuye a un hablante cuya identidad no se especifica pero que de quien se infiere que no es malecu, mientras que la expresión “una lengua que nosotros teníamos/tenemos” (“nosotros” como equivalente de los malecus, con un sentido que excluye al interlocutor en el relato conversacional) es la denominación que emplea el participante malecu.

La asociación implícita entre “dialecto” e “indígena” (o “malecu”), codificada en el relato mediante la afirmación del *chiúti* “ese dialecto de ustedes”, se remonta según el narrador a los tiempos de la colonización española (“eso vinieron los españoles y dijeron que era un dialecto”), con lo cual da a entender que se trata de una valoración etnocéntrica impuesta desde la perspectiva del Otro. La estrategia discursiva empleada por el participante para neutralizar la representación peyorativa de su lengua vernácula consiste en establecer una ecuación entre el idioma malecu y otros dos idiomas de prestigio (“es una lengua que nosotros tenemos como decir el inglés y / y el español”), mediante una proposición ideológica que podría formularse como “la lengua malecu es igual a la lengua inglesa y a la lengua española”.

La lengua introducida a partir del contacto con las personas de cultura hispana es llamada *chiúti* (v.g. ‘hablar en *chiúti*’) (F1, MG2, MG3a, SG2, SG3a, SG3b, TG1a, TG1b, TG3a), glotónimo que debe entenderse en realidad como una forma apocopada de *chiúti lhaíca*, literalmente ‘el habla de los que no son malecu’. Lo más interesante a este respecto es que el término *chiúti*, como se explicó en la introducción, alude a cualquier persona que no sea malecu, si bien el *chiúti* por antonomasia en la actualidad es el hispanocostarricense (aunque también se establece la distinción entre los *chiúti* nacionales frente a los *chiúti* extranjeros⁵⁹); no obstante, *chiúti* referido al idioma solo se usa como glotónimo para la lengua española, la cual comúnmente también recibe del nombre de ‘español’ (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3a, MG3b, SG1, SG2, SG3a, SG3b, TG1a, TG1b, TG2, TG3a).

Esta dicotomía entre ‘hablar *malécu lhaíca* (o malecu)’ y ‘hablar *chiúti* (o español)’ aparece constantemente en el discurso de los participantes cuando aluden a su repertorio

⁵⁹ El contacto con los extranjeros es muy frecuente en la actualidad, tanto por el turismo y las actividades misioneras, como por el hecho de que varios extranjeros viven o han vivido en la región.

idiomático y a sus prácticas lingüísticas, en particular cuando tratan el tema del desplazamiento que desde hace unas décadas viene experimentando el *malécu lhaíca* y cuando se refieren a su escaso empleo por parte de los más jóvenes o a que estos no lo están aprendiendo.

Una última forma de referirse a la oposición entre los dos sistemas solo apareció explícitamente en una de las entrevistas (TG3b), si bien en nuestro corpus se halla “insinuada” en varias intervenciones y con anterioridad el autor de la presente investigación la había escuchado en boca de varios individuos: ‘hablar como estamos hablando ahora’ (esto es, en español) frente a ‘hablar de la otra forma posible’ (en malecu). Cuando tuve el primer contacto con la etnia, escuché por primera vez a una anciana lamentarse por la pérdida del *malécu lhaíca* en términos de que “antes no se hablaba tanto así como estamos hablando ahora” (en español, la lengua en la que el investigador estaba conversando con ella). Esta misma oposición aparece con claridad en la entrevista hecha a una de las ancianas de Tonjibe (TG3b)⁶⁰:

[E-4-2]

F: (...) el *malécu jaíca* se está perdiendo por asunto de: los gente blancos / porque ahora los chiquitos o las chiquitas está este: practicando más **como estamos hablando ahorita** / yo aún yo tengo mis hijos / y ellos **hablan más como estamos hablando ahorita que en malecu** (...)

I: ¿y por qué / por qué cree usted que sus hijos ahora hablan más en: en *chiúti* que en malecu?

F: diay por lo mismo de: / digamos de la escuela / porque / bueno este llegan las gentes de: de los blancos / entonces / por eso se están perdiendo mucho eso / por eso ellos practican más / más **como estamos hablando nosotros** (...)

Después de que el español empezó a ser de dominio general y se incorporó de pleno en el repertorio lingüístico y en la comunicación intraétnica, la dicotomía entre las dos lenguas y su concepción como dos sistemas distintos ligados a orígenes étnicos diferentes posiblemente se ha venido enfatizando más y más, lo que con toda probabilidad tomó aún más fuerza una vez que los jóvenes empezaron a mostrar mayor competencia y uso del español que del *malécu lhaíca* en la conversación con miembros de la misma comunidad malecu.

⁶⁰ En el fragmento se presenta un tema en el que profundizaremos a lo largo de los siguientes capítulos: la atribución de la culpa por la pérdida de la lengua vernácula a los *chiúti* y a la labor de la escuela. Por el momento no realizamos un análisis del discurso detallado de estos aspectos, sino que solo consignamos el fragmento como ejemplo de la oposición que comentamos.

En el siguiente testimonio de un joven de El Sol (SG2) se evidencia con claridad cómo comenzó el “conflicto” entre las dos lenguas en la perspectiva de los ancianos, quienes reaccionaban negativamente (“lo que trataban era de regañarme”) ante el aparente surgimiento de una falta de competencia productiva o de esfuerzo por hablar la lengua vernácula de parte de las nuevas generaciones. Tal parece que, para ellos, la separación de las lenguas debía establecerse en función de cuál era el código lingüístico con el que se entablaba la conversación y, sobre todo, rechazaban la alternancia de ambos idiomas (“¿por qué le estoy respondiendo de esa manera? / si es solo indígena en el que me están hablando”):

[E-4-3]

E: (...) **mis abuelitos ellos me hablaban** {en malecu} / **y si yo le respondía en en español** / más bien de lo que trataban era de regañarme / que **“¿por qué le estoy respondiendo de esa manera? / si es solo indígena en el que me están hablando”** / en el malecu ¿verdad?

1.1. La lengua malecu

“La sangre mía / tiende a a hablar el malecu pero la la otra contraparte también el español” (F2)

La naturaleza del *malécu lhaíca* se concibe con dos atributos que nos brindan una pista importante sobre el sistema de representación social relativo a la lengua vernácula tal y como se manifiesta en el discurso de los participantes. Por un lado, muchas veces se alude al *malécu lhaíca* como el idioma propio del pueblo malecu, con lo cual se evidencia el nexo que en los modelos mentales de los individuos existe entre esta lengua y la identidad grupal de los malecus. Por otro lado, de las reflexiones y comentarios de los participantes se desprende la existencia de una concepción muy propia de este grupo: el conocimiento y la competencia de producir el arte verbal tradicional forma parte de lo que implica “saber hablar *malécu lhaíca*”. Vamos a detenernos brevemente en estas dos cuestiones.

Dada la estrecha conexión histórica y simbólica entre la lengua malecu y la etnia malecu, evidente en la misma denominación para el idioma vernáculo (*malécu lhaíca* ‘el habla de nuestra gente’), es común que los participantes se refieran a la lengua en términos de “nuestro idioma” (enfaticando el colectivo al que se pertenece) o “mi idioma”

(proponiéndose como un individuo que se identifica con un colectivo mediante un elemento cultural propio de este). El valor identitario de esta conexión es directo en estos casos y se puede formular con la siguiente proposición ideológica: “el *malécu lhaíca* es el idioma de mi pueblo y también el mío propio, como malecu que soy”⁶¹.

Es tal la fuerza de esta representación que incluso aparece en el discurso de los participantes cuya competencia activa en el idioma autóctono es reducida. Así, por ejemplo, una joven de Margarita (F1) se refiere al *malécu lhaíca* como “mi idioma”, pese a que precisamente lo hace para declarar que no lo habla con fluidez (“yo ya no manejo mi idioma”), en el contexto de una discusión en la que otros participantes sí han manifestado tener una competencia relativamente alta en malecu. Por lo tanto, “mi idioma” no se refiere en este caso a la lengua materna, sino a la lengua vernácula de la etnia.

Asimismo, véase la forma como una participante adulta de El Sol (SG3a) se refiere a la importancia de conservar del idioma autóctono por el simple hecho de que se trata de “nuestra lengua” (esto es, “la lengua de los malecus”). En su intervención, después del conector causativo ‘porque’, la hablante introduce el conector pragmático ‘yay’⁶², que en este caso se emplea como un recurso para aseverar la obviedad de la proposición siguiente. Así, de alguna manera su argumento para afirmar la relevancia de este idioma se basa en lo que, en su perspectiva, resulta evidente en términos identitarios (la proposición ideológica podría formularse en los siguientes términos: “el malecu es importante porque: es el idioma que define -y le pertenece- al pueblo malecu”):

[E-4-4]

S: (...) sí **es importante el malecu porque**: yay / **ese es nuestra** / nuestra / ¿cómo te digo? / **lengua** / ¿cómo le puedo decir? / **nuestra** / **lenguaje** digamos / malecu.

Debido a la existencia de esta asociación entre el idioma autóctono y la etnicidad malecu en la representación ideológica de los participantes, en su discurso estos informan de diversos comportamientos idiomáticos que son interpretados como “actos de identidad”,

⁶¹ Véase el apartado 1 del capítulo 8 (ejemplo [E-8-1]) para un análisis pormenorizado al respecto.

⁶² El conector pragmático ‘diay~yay’, ampliamente empleado en el español de Costa Rica (Solano 1989) funciona, entre otros valores, como reforzador o enfatizador (Quesada 2007). A nuestro parecer, esta función corresponde a lo que en gramática sistémico-funcional se considera un adjunto de comentario, cuya función consiste en expresar la actitud del hablante con respecto a toda la proposición. Más en particular, pareciera ser del tipo denominado por Halliday (2004) “adjunto proposicional aseverativo de obviedad”, de forma que sería equivalente a ‘obviamente, claramente, por supuesto’.

en el sentido con el que Le Page y Tabouret-Keller (1985) emplean este constructo: como formas de conducta que reflejan la afiliación y las actitudes de un individuo hacia un grupo. Así, veremos a lo largo de nuestro análisis que las prácticas lingüísticas individuales de los *malecus* son valoradas por los participantes como formas de expresión de actitudes hacia su origen étnico, su lealtad hacia el grupo y su adhesión a la tradición cultural del pueblo. Tales conductas individuales se generalizan a todo un colectivo (por ejemplo, el relato de un caso particular tiene la función de servir como evidencia de que esa es la actitud típica de los jóvenes de Margarita, cuando se habla de la vergüenza, o de las personas de Tonjibe, cuando se habla de que estas se creen más *malecus* que los demás).

A este respecto, por ejemplo, responder un saludo en *malécu lhaíca* se interpreta como una prueba de que el sujeto se identifica con su pueblo y no se avergüenza de su ascendencia. Por el contrario, los participantes censuran que los jóvenes de Margarita respondan en español cuando se les saluda en *malecu*, ya que parten del supuesto de que el *malecu* es la lengua propia de la etnia y de que todo *malecu* debería hacer el esfuerzo de por lo menos intentar contestar en la lengua vernácula, de modo que se considera que tales jóvenes están demostrando con sus respuestas una actitud de rechazo o desarraigo con respecto a la cultura de sus ancestros.

Por lo demás, surge también en el discurso de los participantes una conexión mucho más compleja, si bien ligada con el valor identitario de la lengua vernácula. Se trata de una teoría popular⁶³ acerca de la capacidad de aprender y hablar *malecu*, que de alguna manera parte de que esta ha de ser innata en los descendientes de *malecus* por el solo hecho de “traerse en la sangre”⁶⁴. Como veremos en el capítulo 8, la asociación entre identidad étnica *malecu*, ascendencia (“sangre”) y pureza es un rasgo característico de las representaciones sociocognitivas de los *malecus* acerca de su etnicidad, de modo que no es de extrañar que exista la creencia (consciente o no) de que si la etnicidad se hereda genéticamente (“soy *malecu* porque llevo sangre *malecu*”), también la lengua, componente

⁶³ Empleamos este término como traducción de “folk linguistic theory” (Niedzielski y Preston 2003).

⁶⁴ La “verbalización” más directa de esta teoría la recogimos de boca de una anciana de Margarita durante una conversación informal: “Yo no le enseñé así a hablar en *malecu* {a mis hijos} / ellos vienen así / como ustedes {el investigador y el asistente} / vienen así hablando en español”. En otras palabras, la anciana sostiene que sus hijos nacieron y crecieron hablando *malecu* de forma espontánea.

importante de dicha identidad, debe de heredarse también, al menos como potencialidad⁶⁵. Esta creencia se manifiesta, de una u otra forma, en el discurso de algunos de los participantes de los tres palenques y de diversas edades (F2, MG1c, MG2, MG3a, SG3b, TG1b), lo que indica que probablemente forma parte del sistema de representación social compartido por muchos miembros de la etnia.

Véase cómo responde el siguiente joven tonjibeño (TG1b) a la pregunta del investigador sobre si para ser malecu hay que hablar malecu:

[E-4-5]

D: para ser malecu uno no tiene que ((aprender)) malecu / **eso lo trae uno desde pequeño** / yo / yo no tuve que: / bueno sí / este: / unas cosillas / pero yo no / **yo: no tuve que** este: / yo no tuve que este: / ¿cómo es que se llama? / **aprender malecu porque ya lo tenía de mi sangre / ya de pequeñito** diay / ya uno sabe que es malecu / diay / es malecu / yo pienso de que no no.

En su intervención, el muchacho expresa algunos de los puntos más sobresalientes de su modelo mental con respecto al carácter cuasi-genético del idioma autóctono. Es enfático, en primer lugar, en cuanto a que él particularmente no tuvo que aprender la lengua vernácula (a no ser por “unas cosillas”, en referencia sin duda al arte verbal, como se verá más adelante), ya que la traía congénitamente (“ya lo tenía de mi sangre / ya de pequeñito”), pero, en segundo lugar, esta afirmación sobre su persona la hace extensible a todos los demás malecus mediante una estructura gramatical de generalización: el empleo del pronombre indefinido ‘uno’ con el fin de dotar al referente de una interpretación genérica que incluye al hablante (RAE 2010:784). Así, no concibe su caso individual más que como un ejemplo de lo que ocurre en el nivel grupal: “para ser malecu uno no tiene que ((aprender)) malecu / eso lo trae uno desde pequeño”.

Su estrategia discursiva para expresar esta generalización formulada a partir de la prueba de su caso individual consiste en responder primero hablando desde lo colectivo (“para ser malecu uno no tiene que ((aprender)) malecu / eso lo trae uno desde pequeño”),

⁶⁵ Esta teoría popular acerca de la adquisición del lenguaje ha sido denominada la “falacia genética”: “The genetic fallacy is the assumption that a person’s ancestral or heritage language is genetically easier to learn than other languages or even that it is innate and that a person should, therefore, not have to study or expend any effort in order to learn it (Loether 2009:246). El comentario del joven tonjibeño que se transcribe más adelante recuerda sobremano la definición recién citada, aunque hay que notar, como lo haremos luego, que esta representación ideológica en el caso malecu va más allá al ligar la falacia genética con el mestizaje como factor implicado en la falta de adquisición del idioma vernáculo.

para luego referir su propio caso, con lo cual recurre al argumento de la evidencia apoyada en la experiencia personal, y de ahí que pase de expresarse con el indefinido generalizador ‘uno’ al pronombre personal ‘yo’ y a verbos conjugados en primera persona singular (“yo / yo no tuve que...”, “ya lo tenía de mi sangre”). Finalmente, vuelve a la expresión de lo grupal con la forma ‘uno’ y concluye su argumentación generalizando de nuevo “ya uno sabe que es malecu”.⁶⁶

Esta concepción del carácter innato de la capacidad para hablar *malécu lhaíca* por llevar sangre malecu aparece incluso con más fuerza y claridad cuando los participantes reflexionan sobre la pérdida de la lengua vernácula y la escasa competencia en esta que muestran las nuevas generaciones, en gran medida como consecuencia del mestizaje, el principal motivo del desplazamiento de la lengua autóctona en la representación ideológica de los participantes, como veremos en el capítulo 6. En este caso en particular, el nexo entre ascendencia étnica y propensión a hablar un idioma determinado también se concibe para el español. Así por ejemplo, en el siguiente fragmento de una larga intervención, un participante de Margarita (F2) achaca al mestizaje una especie de lucha entre los dos idiomas por llegar a manifestarse:

[E-4-6]

G: (...) yo creo que **nosotros empezamos a perder / el *malécu lhaíca* nos podemos remontar** un poco más / **al tiempo de que se hicieron las mezcla de de nicaragüenses con con con indígenas** / cuando el tiempo de la hulera y eso entonces ya empezaron / **ahí fue donde tuvimos el cruce / este / de donde se cruzaron muchas personas** y después de ahí / este digamos / **ya empezó ese cruce / entonces / como la la sangre mía / tiende a a hablar el malecu pero la la otra contraparte también el español** / entonces este / ahí es donde **venimos luchando contra eso** (...)

En su discurso, el participante se refiere al inicio del desplazamiento (la “pérdida”) de la lengua vernácula ubicándolo en el tiempo de los primeros contactos prolongados con

⁶⁶ La última parte de la intervención constituye en realidad la respuesta a la pregunta formulada por el investigador (“¿creen que para ser malecu hay que hablar malecu?”). A este respecto, la parte final “ya uno sabe que es malecu / diay / es malecu / yo pienso de que no no” rechaza la proposición ideológica enunciada por el investigador, lo que significa que el participante no considera que hablar malecu sea el rasgo determinante de la malequidad, sino que más bien piensa que la pertenencia a este grupo étnico es independiente de hablar o no el idioma, pese a que anteriormente defendió que el *malécu lhaíca* es algo que viene dado por el origen. Es decir, en su modelo mental, es la ascendencia malecu (“la sangre”, “la herencia”) lo que determina que alguien traiga el idioma malecu desde el nacimiento y no al revés. Volveremos al análisis de esta representación social en el capítulo 7. Por lo demás, la aparición del conector pragmático de obviedad ‘diay’, antes y después de la proposición “ya uno sabe que es malecu”, indicaría que el hablante considera evidente que hablar malecu no es una condición para ser considerado malecu.

el grupo de cultura hispánica (los huleros nicaragüenses). De hecho, su estrategia discursiva consiste en contraponer las dos colectividades (“nosotros” -los malecus- frente a los no malecus) para proponer que el origen de la pérdida se encuentra en el contacto sexual de ambos grupos (las “mezclas” de nicaragüenses con indígenas) que llevó a que se produjera el mestizaje genético (“el cruce”) y, a partir de este, la competencia entre la parte de “sangre” malecu, que tiene una propensión (“tiende”) a hablar el *malécu lhaíca*, y la parte de “sangre” *chiúti*, que se inclina (“tiende”) a hablar el español.

Por medio del pronombre anafórico globalizador “eso” (Calsamiglia y Tusón 2002), el participante se refiere a la pérdida paulatina del idioma ancestral y caracteriza el esfuerzo del colectivo malecu por frenar el declive con una metáfora bélica (“venimos luchando contra eso”), lo que implica que se está produciendo una contienda entre dos partes, solo que en este caso no se trata de los malecus enfrentados a los *chiúti*, sino de los malecus enfrentados a lo que, en el fondo, parece estar provocando el desplazamiento de la lengua: la pérdida de la pureza genética y la propensión a que, con esta, se manifieste el español con mayor fuerza que el malecu. La parte del modelo mental del participante referida a la pérdida de la pureza genética está implícita en su discurso, pero ya tendremos ocasión de analizar verbalizaciones explícitas de ella a lo largo de los siguientes capítulos, en especial cuando examinemos las causas de la declinación del idioma autóctono (subapartado 2.1.2 del capítulo 6) y la ideología de la pureza y la autenticidad (apartado 2 del capítulo 7).

La misma representación ideológica se encuentra en el modelo mental expresado en el discurso de una mujer de El Sol (SG3b), quien explica que sus hijos no adquirieron bien el malecu (“no lo agarraron bien”, en los términos en los que los malecus suelen referirse a la adquisición de una lengua) porque el padre de ellos era *chiúti*, de forma tal que el mestizaje ha interferido en que sus descendientes desarrollen competencia activa en la lengua vernácula:

[E-4-7]

I: ¿y cuando ellos eran chiquitillos sí hablaban malecu?

L: yo desde pequeñito le enseñaban ¿verdad? / pero **me agarraron más el español / yo digo que por el cruce seguro** ¿verdad? / **con *chiúti*** / como usted / *chiúti* {risas}

I: ajá ajá ajá / pero pero / ¿y y y qué es? / ¿que: que los *chiúti*s les hablaban a ellos solo en español y por eso entonces ellos?

L: no / es que son como ya son cruzados con gente blanco ellos ya / donde sí se puede agarrar ellos es creo cuando si al- alguien / si por ejemplo / si yo me me / estoy juntada⁶⁷ con misma persona ¿verdad? / malecu / yo digo que así pueden hablar bien ¿verdad? (...)

Nótese cómo la mujer desestima la suposición del entrevistador de que el problema de la falta de competencia de los niños en la lengua vernácula surgió porque el padre no malecu y otros hispanos les hablaban en español a sus hijos. La participante reitera, por el contrario, que el mestizaje étnico-genético (“cruce”) es el responsable, pues si se tratara de malecus “puros” (ver capítulo 7) hablarían mejor el idioma autóctono⁶⁸.

No obstante la representación social analizada, en el discurso de los participantes también se manifiesta la conciencia que existe entre muchos de ellos de que el *malécu lhaíca* se puede aprender sin tener sangre malecu (F1, MG1b, MG3b, SG3b, TG2), sobre todo porque se tiene noticia de algunos *chiúti* ya mayores que, según se cuenta, aprendieron y hablan bien la lengua vernácula. Retomaremos este tema más adelante.

El mismo modelo mental de la lucha o incompatibilidad entre los dos idiomas encontrado en el fragmento E-4-6 subyace a otras creencias y da cuenta de ciertos comportamientos lingüísticos actuales. Por ejemplo, los participantes informan de algunos intentos aislados en Palenque Tonjibe de transmitirles la lengua vernácula a los más pequeños de la familia. En particular, en nuestros datos aparecen alusiones a niños

⁶⁷ Expresión coloquial en Costa Rica que indica la convivencia sin contraer matrimonio.

⁶⁸ Asimismo, se puede apreciar cómo asigna la hablante cuotas de responsabilidad distintas por medio de determinadas estrategias discursivas, con el fin de fortalecer su tesis de que el mestizaje es la causa de que sus hijos no hablen malecu. A sí misma se asigna una participación agentiva en la transmisión del idioma ancestral, por medio del verbo transitivo de acción ‘enseñar’ y la codificación del agente con el pronombre de primera persona singular en función de sujeto ‘yo’ (“yo desde pequeñito le enseñaban”). A sus hijos no les asigna una participación agentiva, pues en ese caso el verbo ‘agarrar’ se emplea con el sentido de ‘aprender’, y enuncia el mestizaje como causa de que esto les haya ocurrido (“por el cruce seguro”, “como ya son cruzados con gente blanca ellos”). Finalmente, tampoco a los *chiúti* (“gente blanco”) los responsabiliza de que los niños no hayan aprendido el idioma, como se evidencia en que haya rechazado la suposición expresada por el entrevistador. De su discurso se colige, entonces, que la causa es el mestizaje mismo, pues de hecho cierra su intervención afirmando que, si los dos padres son malecus, los niños pueden “agarrar” el idioma y “pueden hablar bien”. En el discurso de esta participante, la representación social que vincula el mestizaje con la pérdida del idioma ancestral se manifiesta de forma particularmente explícita. Así, más adelante en su entrevista, la misma mujer llega a comentar que los niños *chiúti* que han recibido clases de malecu en la escuela, si bien intentan hablarlo, muestran una competencia marcadamente escasa, lo cual de alguna manera sirve para reforzar su creencia de que existe un nexo entre origen étnico-genético y lenguaje.

pequeños que han sido criados en un ambiente con predominio del malecu en la interacción cotidiana del hogar por una decisión consciente de los adultos, con la justificación de que escuchar o aprender español puede interferir y hasta frenar la adquisición y uso del malecu (SG3a, TG1b, TG3a), como lo relata la siguiente joven de Tonjibe (TG1b):

[E-4-8]

O: sí en el caso de mi casa / **mi papá no nos deja que le hablemos español a la chiquita / él nos exige a nosotros ahí hablar el idioma de nosotros** / pero: / nosotros lo hablamos cuando está la chiquita pero: cuando la chiquita se quita / entonces nosotros empezamos a hablar en español / porque **él dice que si la chiquita empieza a captar unos: / las palabras / se le puede olvidar el malecu.**

En su intervención, la participante aclara que la situación comentada se refiere a su familia (“en el caso de mi casa”) y le asigna a su padre un papel agentivo en la determinación de que en su hogar no se le hable en español a la niña. De hecho, la participante emplea dos verbos reportativos de mandato (‘dejar’ y ‘exigir’) para indicar las órdenes que su padre les da a los de la casa (los receptores de la orden, codificados en ‘nos’ y ‘a nosotros’). Nótese cómo en las dos primeras cláusulas se establece una separación en los papeles que cumplen los miembros de la familia (el padre ordena qué se hace y los demás miembros reciben la orden: “mi papá no nos deja que le hablemos a la chiquita” y “él nos exige a nosotros ahí hablar el idioma de nosotros”), pero luego en la tercera cláusula el foco pasa del padre a los demás miembros (“nosotros”) para indicar que los receptores de la orden la siguen delante de la niña (“nosotros lo hablamos cuando está la chiquita”). Posteriormente, se señala con el conector contraargumentativo ‘pero’ un cambio en la conducta lingüística de la familia: cuando la niña no está, se cambia al español.

Es decir, la presencia de la niña determina la lengua que se habla en la casa siguiendo lo dispuesto por el padre y acatado por los demás miembros de la familia, a quienes no se les asigna en el relato de la participante ningún papel más que el de seguir los lineamientos establecidos por el padre. Con esto se indica que la preocupación por que la niña adquiriera el malecu es solo del padre y por ello precisamente la participante finaliza el relato aludiendo a la creencia que este expresa en su discurso y que ella simplemente reproduce mediante el conector causativo ‘porque’ para justificar su proceder (“porque él dice que si la chiquita empieza a captar unos: / las palabras / se le puede olvidar el malecu”). Apréciase, asimismo, cómo a la niña no se le asigna nunca ningún papel

participativo en el relato, sino que pareciera ser una simple receptora de las emisiones lingüísticas de los adultos, como lo indica el empleo del verbo ‘captar’, y solo tuviera un rol de experimentador en lo que concierne a la adquisición y mantenimiento de su competencia en malecu, como lo muestra el empleo de ‘olvidar’ en construcción media.

Aunque el bilingüismo es lo que los participantes consideran aceptable en estos momentos y por lo común rechazan el monolingüismo en malecu (ver el apartado 3), se hallan indicios de que la creencia de que no se pueden adquirir simultáneamente los dos idiomas ronda la cabeza de al menos algunas personas, como se aprecia en la siguiente conversación con una mujer adulta de Tonjibe (TG3b). En su modelo mental, pareciera que el problema radica en la capacidad limitada a una sola lengua, de modo que la que más se desarrolla hace que la otra se pierda:

[E-4-9]

I: eh: // ¿usted cree que los niños malecus deberían aprender más malecu ahora o está bien que aprendan solo español?

F: bueno / yo diría que sí se puede aprender más el malecu pero le van a costar / porque ellos están aprendiendo más en español / sí

I: ¿y es importante que aprendan español?

F: no / bueno yo digo que **tiene que aprender de los dos / pero yo no sé cómo harán ellos / o: lo pierden el español o lo pierde el malecu.**

Por lo demás, también se reconoce que la adquisición se produce por transmisión intergeneracional, cuando los adultos les hablan a los niños en malecu (F1, F2, MG1b, MG1c, SG3b, TG1a) y, como corolario, es común el comentario de que la adquisición de una lengua debe verificarse a edades muy tempranas y en un ambiente favorecedor en el que el input en malecu sea frecuente (como lo expone un joven de MG1b) para que el resultado sea exitoso o para que se facilite el proceso (F1, F2, MG1b, TG1b), como lo enfatiza el siguiente joven de Margarita (F1):

[E-4-10]

J: (...) y vea / otra cosa / para mí / pa que no se pierda la lengua malecu / **tienen que enseñárselo a un chiquito de uno o dos años / ya a las cinco / seis / siete años / ya no / ya no hay nada que hacer**

Muj: **ya no** / cuesta

J: ya no hay nada que hacer / **es MUY difícil pero muy difícil / demasiado difícil / tiene que / crecer el niño en un ambiente que le hablen malecu / para que eso no se pierda / si no no.**

No obstante lo anotado, en la actualidad es común la práctica de intentar enseñarles malecu a los niños mediante estrategias didácticas explícitas⁶⁹, sobre todo recurriendo a un método de traducción directa del español, o bien se relega la responsabilidad de la enseñanza a la escuela, lo cual constituye un signo claro del desplazamiento del idioma vernáculo y su sustitución por parte del español como lengua materna de las nuevas generaciones. Sobre este asunto se discurrirá con mayor detenimiento en el capítulo siguiente.

El otro componente “peculiar” que en el pensamiento de este pueblo parece estar incluido en lo que se entiende por hablar malecu es el arte verbal; esto es, las manifestaciones del lenguaje cuya finalidad no corresponde a la función referencial o a un propósito meramente comunicativo cotidiano, sino que representan formas elaboradas del lenguaje empleadas para transmitir el conocimiento ancestral de la etnia, para desencadenar el poder de fuerzas sobrenaturales y para entretenerse en grupo⁷⁰.

Sin entrar en detalle en la riquísima gama de modalidades discursivas de este tipo propias de la cultura tradicional malecu, hemos de mencionar que algunas de las manifestaciones del arte verbal son los *mayupéca* (lit. ‘el decir obscenidades’) ‘duelo verbal’, *tócu ajá malhaíca* (lit. ‘el hablarle a un Dios’) ‘plegarias’, *póra* ‘fórmula mágica curativa o de hechicería’, *majuáqui urújecá* (lit. ‘el calentar un rostro’) ‘fórmula de petición

⁶⁹ A este respecto, resulta útil la dicotomía teórica expuesta por Krashen (1981) entre adquisición de una lengua (proceso natural, sin mediación pedagógica o estrategias didácticas explícitas) y aprendizaje de una lengua (proceso artificial, con estrategias didácticas explícitas y un método programado). Lo que hacen los malecus en la actualidad es enseñarles la lengua a los niños, principalmente traduciéndoles las palabras del español al malecu, de modo que la adquisición natural por medio de la exposición a un input lingüístico variado y constante se verifica en pocos casos.

⁷⁰ En Constenla *et al* (1993) se incluyen dentro del arte verbal malecu las modalidades discursivas caracterizadas por ser apreciadas como vehículos de transmisión de la cosmovisión y los valores grupales, por la presencia de requisitos formales y tipos de contenidos establecidos por la tradición, por orientarse con fuerza hacia la función poética, y por su relevante papel como modo de diversión y socialización. Para los fines del presente trabajo nos atenemos a dicha descripción. No se utiliza el término “tradición oral” por ser este más amplio y abarcar temáticas que los malecus no incluirían dentro de las manifestaciones especiales del lenguaje (tal sería el caso de los recuerdos en torno al genocidio llevado a cabo por los huleros). Es claro que algunos de los géneros aquí comentados y aludidos por los participantes difícilmente podrían ser considerados “arte verbal” en el sentido más común de la denominación: como producción lingüística en la que el lenguaje desempeña un papel central y no es simplemente el medio de codificación del significado (Hasan 1989). Esta caracterización daría cuenta sin mayor problema de géneros como los *póreteca* y los *mayupéca*, pero no de aquellos usos del lenguaje cuya función primordial consiste en controlar ciertos poderes sobrenaturales (como los *póra* y los *majuáqui urújecá*). Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo, eludimos esta discusión.

de protección a los Dioses frente a los malos espíritus’, *porétecá* (lit. ‘el cantar’) ‘canción personal de tema amoroso’, los *macuápeca* (lit. ‘deseo de que alguien muera’) ‘maldiciones’ y los *marácunúca* (lit. ‘el escucharse’) ‘pláticas tradicionales’ (sobre los Dioses, la transformación de la tierra, los matrimonios con animales, la relación con ciertos seres sobrenaturales, etc.) (Constenla *et al* 1993), por citar solo las manifestaciones a las que hicieron referencia más comúnmente los participantes de los grupos de discusión y las entrevistas.

Implícita o explícitamente varios participantes sostuvieron con frecuencia que alguien que habla bien *malécu lhaíca* debe conocer y ser capaz de repetir o producir las manifestaciones de arte verbal mencionadas (F1, F2, MG2, MG3a, TG1b, TG2, TN, M1). El siguiente testimonio resulta revelador a este respecto. Se trata de un anciano de Margarita (MG3a) a quien, como se puede apreciar, el entrevistador le pregunta por sus acciones para conservar la lengua vernácula y transmitirla en el hogar; sin embargo, responde más bien cómo mantiene él activo su conocimiento del arte verbal, que a todas luces concibe como una forma de mantener su competencia en *malécu lhaíca*:

[E-4-11]

I: Enrique / ¿qué qué hace usted para: / para mantener el *malécu lhaíca* por ejemplo en su casa? / ¿usted le habla a sus hijos en *malécu lhaíca*?

E: no no no no / *diay* yo lo practico solo / ejemplo en mi mente / a veces / muchos pueden decir / “¿qué le pasa a este loco?” / cuando estoy solo a veces me pongo a reír / con los / con los / anteriormente que yo escuché / entonces me pongo a reír a veces hago anécdotas y todas estas cosas y lo que lo que vi que hacían los indígenas y por ejemplo como / como con **las / leyendas**⁷¹ ***diay / yo lo repaso*** / yo lo yo lo hago ¿verdad? / y y y / y **yo mismo me digo** / “**bueno / dígalo todo**” / **entonces / a mí no se me olvida** ah.

En su intervención, el participante deja en claro que él no habla *malecu* con sus hijos (“yo lo practico solo”) y, dado que entendió la pregunta como una indagación acerca de las estrategias utilizadas por él para mantener su propia competencia en la lengua vernácula, relata que entra en una especie de diálogo interior (“yo mismo me digo / “bueno / dígalo todo”) en el cual se narra a sí mismo las historias aprendidas en el pasado y los recuerdos de su niñez sobre el modo de vida de su pueblo en ese entonces (“lo que yo vi que hacían los indígenas”). Así, además de ilustrar cómo en su modelo mental el conocimiento de las modalidades discursivas especiales de su cultura (v.g. “las leyendas”)

⁷¹ Se refiere al género de los *marácunúca*.

forma parte de lo que se concibe como “hablar malecu”, esta intervención ejemplifica cómo los ancianos han dejado de hablar con los niños en la lengua vernácula y, sobre todo, cómo han dejado de transmitir el arte verbal, el cual conservan solo para sí mismos.

Debido a esta asociación entre el sistema lingüístico y el arte verbal como parte de lo que se considera hablar el idioma autóctono, es frecuente que los participantes se autocalifiquen espontáneamente en una escala de uno a cien en cuanto a su competencia lingüística en *malécu lhaíca* y que, cuando no se asignan el porcentaje completo, ello se deba a que desconocen manifestaciones específicas del arte verbal, como se observa con claridad en la siguiente respuesta de un joven de Margarita (F1), quien, por lo que pudimos notar en nuestras observaciones, podría calificarse de bilingüe equilibrado:

[E-4-12]

I: José / usted dice que usted piensa que lo habla en un cincuenta por ciento / ¿qué qué es lo que te falta? / ¿cuál es el cincuenta por ciento que no sabés?

J: es que yo digo eso / ¿por qué? / porque **yo no sé las oraciones que hace** / N / eh **hay una oración que se llama lhaláqui ipcuápeca maráma** [[maldición de la serpiente]] / que es como / cuando alguien discute con alguien / y un ejemplo / hacerle **una oración / una maldición / eso yo no lo sé / hay algunas oraciones / es** / digamos / para / para este / **para / fortalecer a los niños**⁷² / qué sé yo / unas oraciones ahí / **yo no lo sé / ¿ves?**

Así, el joven determina su competencia en la lengua vernácula en términos contrastivos, tomando como punto de referencia a un anciano (identificado como N en la transcripción): en vista de que no él sabe las “oraciones” (*macuápeca* y *majuáqui urújea*) que conoce N, entonces considera que habla tan solo el 50% del idioma.

En suma, debemos entender que la concepción de lo que constituye el *malécu lhaíca* para la comunidad incluye tanto los recursos idiomáticos (palabras, oraciones, sonidos, fórmulas de salutación, etc.) como las manifestaciones discursivas exclusivas de la cultura tradicional de la etnia y que, claro está, se expresan normalmente por medio de ese código lingüístico. Además, al concebirse el *malécu lhaíca* como la lengua propia del pueblo malecu, aparece con recurrencia un nexo entre este y el criterio de ascendencia étnica en términos cuasi-genéticos: ser malecu es algo que “se trae en la sangre” y, si la lengua malecu es la propia y exclusiva de los malecus, entonces para muchos participantes resulta natural considerar que de alguna manera existe una propensión genética por hablar ese

⁷² Se refiere a los *majuáqui urújea* ‘fórmulas de robustecimiento espiritual’.

idioma y que ello también se lleva en la sangre. Teniendo en mente estas asociaciones, se comprenderá luego por qué el mestizaje constituye, en el modelo mental de muchos participantes, el factor determinante que da cuenta del desplazamiento de su idioma vernáculo, y por qué los ancianos califican la falta de empleo del malecu por parte de los jóvenes y niños como una negativa de su parte a hablar el idioma ancestral y no tanto como una falta de competencia.

1.1.1. La variación del *malécu lhaíca*

“La cosa es que ellos hablan no sé ni cómo / diferente” (SG3a)

La conocida clasificación lingüística de las variedades de una lengua en variedades diatópicas (dialectos o geolectos), diastráticas (sociolectos) y diafásicas (registros), aparte de ser objeto de críticas por no representar con precisión la complejidad de la diversidad de manifestaciones de un idioma (Hudson 1981), no abarca todas las posibilidades de variación⁷³. Por ejemplo, en el caso del *malécu lhaíca*, si bien en la actualidad los mismos malecus aluden a diferencias de tipo geolectal dentro de su lengua, explican que ellas se remontan a variedades ligadas a los *lhíja maráma*, las ya mencionadas agrupaciones en que parecía estar dividida la etnia en el pasado y que Constenla (1975, 1998) traduce como ‘linajes’, aunque entre los malecus a veces se escucha el término ‘clan’, el cual no debe entenderse en la acepción con que se maneja técnicamente este vocablo en antropología⁷⁴. Es decir, la variación del *malécu lhaíca* parece haber sido en un inicio una variación que dependía de grupos familiares, del linaje al que pertenecía el individuo, por lo que no se trataba de geolectos en sentido estricto.

Al respecto, Constenla (1998) asegura que las diferencias entre los hablantes de una misma comunidad podrían deberse a diferencias en la forma de hablar de los distintos linajes familiares que antiguamente componían la sociedad malecu, en vista de que, al reasentarse en otras localidades tras la persecución por parte de los huleros, posiblemente confluyeron varios de estos grupos en la nueva comunidad de Margarita (Constenla 1975 y

⁷³ Así, por ejemplo, los shoshoni de Estados Unidos reconocen unas veinticuatro formas distintas de hablar su lengua vernácula, ligadas todas ellas a familias particulares y a sus territorios ancestrales (Loether 2009), de modo que estaríamos frente a la existencia de lectos familiares.

⁷⁴ Esto es, la exogamia no era un prerrequisito, sino que dos personas del mismo linaje podían establecer una relación de pareja.

comunicación personal). Un ejemplo de tal variación sería la alomorfia del tema verbal *chúji~chúfi* ‘dormir’ y la también alomorfia del sufijo de modo real *-nhe~-ye* en combinación con este mismo tema verbal, de manera que se presentan formas alternantes como *chúfiye* y *chújinhe* en Margarita (Constenla, comunicación personal).

Otros ejemplos al respecto se encuentran en Constenla (1975): aparentemente las personas de los grupos *arimími* y *chólhi lhóc lhíja* utilizaban / Φ / ⁷⁵ en entornos en los que los de los grupos *lhapánhji* y *corócu* empleaban /x/ (v.g. *fúfu~fúju* ‘mariposa’); los *arimími* y los *chólhi lhóc lhíja* usaban el ya mencionado alomorfo de modo real *-ye* mientras que aparentemente los *lhapánhji* y los *corócu* empleaban *-nhe* (v.g. *naferrójoye~naferrójonhe* ‘siento, sentí’); los *arimími* utilizaban la forma *tótiquí* ‘nosotros (incl.)’, mientras que los *corócu* usaban *tótija*; los *chólhi lhóc lhíja* usaban *sáu* mientras que los demás empleaban *sú* para ‘madre’. De todas formas, anotaba este lingüista con respecto a sus datos recogidos entre finales de los 60 e inicios de los 70:

Dichas diferencias aunque todavía subsisten, tienden a verse niveladas por las tendencias comunes que van adquiriendo cada vez más fuerza en una y otra aldea por aparte y que corresponden en lo social a la pérdida de conciencia de pertenencia a uno u otro grupo que se da entre informantes jóvenes. Este último hecho dificulta la tarea de relacionar las variantes lingüísticas con los grupos, ya que los informantes viejos son reacios en general a manifestar su filiación y los informantes jóvenes no están muy seguros con frecuencia sobre este aspecto. (Constenla 1975:26-27)

En la actualidad, parece ser que muchos participantes conciben que a cada uno de los tres palenques corresponde originalmente un linaje, lo que explica la variación diatópica del *malécu lhaíca* en el pasado y la que aún persiste en el presente (F1, MG2, TG1a), como queda claro en lo que afirman los siguientes dos ancianos (F1):

[E-4-13]

T: es como por ejemplo **aquí en El Sol** / yo recuerdo / pero te estoy hablando / de las personas / tal vez yo no sé si él recuerda / **unos viejitos que ya no existen** / yo le / **yo le escuchaba decir** “*pá natonh*” / “¿*múri mitonh*?” [[“ya vine” / “¿de dónde viene?”]] / **nosotros** {se refiere a los de Margarita} **decimos** ¿*mírre mitonh*? [[¿de dónde viene?]]

A: **mírre mitonh**

T: pero **es el hablado de ellos**

A: sí / perdoná T. / es lo que yo le decía / el clan

T: ajá

A: **el clan** / porque mi papá también decía / **mi papá no decía mírre sino múri**

⁷⁵ Todos los símbolos fonéticos empleados en este trabajo corresponden a los del Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Véase el anexo 4.

T: ujú
A: **ese es el clan** ¿verdad? / por eso yo le decí- / le decía ahora / el clan / e- e- eso / el clan / **un clan es de Tonjibe / otro aquí** {se refiere a El Sol} / **y el otro en Margarita**.

Los participantes reconocen la existencia de dicha variación en el nivel fonológico, el discursivo y el léxico, de entre los cuales el primero es el más ampliamente citado. Del nivel fonológico y el discursivo nos ocuparemos con detalle no solo por tener estos mayor relieve y por ejemplificarse con mayor concreción en el discurso de los participantes, sino especialmente porque se relacionan con temas cruciales para nuestros objetivos de investigación.

1.1.1.1. Variación fonológica

“Hablamos lo mismo / pero la pronunciación es diferente” (MG1a)

Con respecto a la variación fonológica, los participantes mencionan diferencias en la pronunciación sin especificar más detalle (MG1a) o aluden al “acento” (en abstracto o referido en realidad a diferencias en cuanto a ciertas curvas de entonación en el malecu de Tonjibe frente al malecu de Margarita y El Sol) (SG2, SG3b), pero el fenómeno más sobresaliente en el discurso de los participantes es el que hemos de denominar aquí el *geísmo*⁷⁶, consistente en la fusión de los fonemas /ʎ/ «lh» y /x/ «j» a favor de /x/⁷⁷.

En relación con este fenómeno, en sus datos de principios de los 70, Constenla (1975) informaba que algunas hablantes conservaban la distinción con una realización [ʎ] de /ʎ/ en todas las posiciones o con una alternancia [ʎ~ç] (como fricativa áptico-alveolar al inicio de morfema y como lateral en los demás entornos); otros hablantes no presentaban /ʎ/ en posición inicial de morfema, sino solo en posición interna y presentaban /x/ en lugar de /ʎ/ en los morfemas en los cuales los hablantes del primer grupo mencionado tenían /ʎ/ inicial; y un tercer grupo presentaba /x/ en todas las posiciones y carecía, por tanto, de /ʎ/ dentro de su inventario fonológico. De esta manera, se daban las formas [ʎa:ka~ça:ka]

⁷⁶ Acuño este término en parangón con fenómenos de fusión fonológica en castellano; en particular, el yeísmo.

⁷⁷ La fusión de /ʎ/ y /x/ implica, evidentemente, que la oposición se neutraliza para algunos hablantes y que, por ende, algunos pares mínimos en el sistema fonológico más conservador (como *púlhi* /pu:ʎi/ ‘pizote’ frente a *púji* /pu:xi/ ‘abeja mariola pequeña’) se conviertan en palabras homófonas. Véase Constenla (1998).

‘cucaracha’ y [ku:ɬa] ‘ardilla’ en el primer grupo, [xa:ka] y [ku:ɬa] en el segundo, y [xa:ka] y [ku:xa] en el tercero.

Hace unos cuarenta años, la fusión total (la tercera solución fonológica) parecía ser característica de Tonjibe, mientras que la primera solución (la conservación total y la alternancia) se hallaba en los tres poblados y era la única presente en El Sol. Por su parte, la segunda solución (conservación de /ɬ/ solo en posición interna) únicamente estaba presente en Margarita y parecía estarse imponiendo entre los jóvenes. De acuerdo con Constenla, el geísmo se habría comenzado a producir en la transición del siglo XIX al XX y dio como resultado, para la década de 1970, la completa desaparición de /ɬ/ en Tonjibe. Esto es, el geísmo parece ser más un cambio en marcha desde finales del XIX (Constenla 1975) que una variación relacionada con los linajes, aunque en la actualidad varios participantes adjudiquen su origen a la antigua división de la etnia (F1, TG1a).

En la actualidad, el geísmo es considerado por los participantes de distintas edades y de los tres palenques como un rasgo lingüístico que claramente distingue y opone el malecu hablado en Tonjibe al malecu hablado en Margarita y El Sol (F1, MG1c, MG2, SG1, SG2, SG3b, TG1a, TG2, M2). Incluso es común que los participantes de los distintos grupos y entrevistas proporcionen en su discurso los mismos ejemplos léxicos, con el fin de que el investigador note la diferencia, lo que de alguna forma indica que conciben la distinción muchas veces más como un asunto de pronunciar de manera distinta las mismas palabras. Así, los pares *múlhu* [mu:ɬu] / *múju* [mu:xu] ‘pescado’ y *cúlha* [ku:ɬa] / *cúja* [ku:xa] ‘ardilla’ resultan los ejemplos por excelencia. En el siguiente fragmento, una hablante adulta de El Sol (SG3b) alude a tales diferencias con claridad⁷⁸, mediante la estrategia discursiva de la dicotomía entre “ellos” (“la gente de Tonjibe”, “ellos”) y “nosotros” (la gente de El Sol, “aquí”, “nosotros”):

⁷⁸ Como se aclara en el anexo 4, se representa la lateral fricativa sorda con el dígrafo «lh» en la ortografía práctica del malecu, mientras que la fricativa velar se representa con «j». No obstante, si bien el geísmo aparece en todos los hablantes, únicamente lo hemos representado con «j» en la transcripción en el caso de los participantes tonjibeños o cuando los hablantes contrastan la pronunciación distinguidora frente a la geísta. Asimismo, hemos transcrito *jérro* ‘red, bolso’ siempre con «j», puesto que esta parece ser la única pronunciación de esta palabra que se escucha en la actualidad.

[E-4-14]

L: (...) **la gente de Tonjibe** / la gente de Tonjibe / hablan (...) / hablan / la gente de Tonjibe ha- / te ha- te dicen unas cosas que a veces **nosotros** {se refiere a los de El Sol} / nosotros a veces los estudiamos **aquí** / nosotros / por ejemplo / **ellos dicen mafiji / nafjióra** [[el ojo, mi ojito]] / y **nosotros** le **decimos aquí nafilhi** [[mi ojo]] / **ellos dicen mafiji** es 'los ojos'⁷⁹ / y **nosotros le decimos aquí nafilhi** [[mi ojo]] / ¿ves? / y **para decir 'pescado' ellos / de Tonjibe / en malecu dicen múju** / y **nosotros aquí hablamos múlhu** / ¿ve qué diferente?

Lo mismo ocurre cuando los tonjibeños se refieren a las diferencias de su variedad de malecu con respecto al de Margarita, como se aprecia en las siguientes intervenciones de dos jóvenes (TG1a), quienes también echan mano de diversos recursos deícticos para establecer la polarización entre Tonjibe (“aquí”, “nosotros”) y Margarita (“allá”, “ellos”):

[E-4-15]

L: ¿qué qué qué me iban a decir? / ¿que se habla diferente?
J: sí es que: / **allá** {se refiere a Margarita} **tienen un hablado diferente que aquí** {se refiere a Tonjibe} / por ejemplo **nosotros aquí: decimos cúja / cúja** ¿verdad? / que es la ardilla / y **ellos dicen allá cúlha** {risas}
J: sí
S: y **aquí nosotros decimos** / al pescado **múju** / y **allá múlhu** {risas}.

A este respecto, las representaciones ideológicas encontradas en nuestros datos ilustran el proceso semiótico denominado “borrado” por Irvine y Gal (2009):

Erasure is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away. So, for example, a social group or a language may be imagined as homogeneous, its internal variation disregarded. Because a linguistic ideology is a totalizing vision, elements that do not fit its interpretative structure –that cannot be seen to fit– must be either ignored or transformed. (Irvine y Gal 2009:251)

En la representación social acerca de la diferencia sociolingüística entre las comunidades, tal y como se manifiesta en el discurso de los participantes, el proceso de “borrado” aparece en este caso para asegurar la existencia de dos patrones de pronunciación opuestos, fijos y característicos de cada uno de los palenques: “los de Tonjibe pronuncian [x] mientras que los de los otros dos palenques pronuncian [ʔ]”, aunque ello contraría la

⁷⁹ En este ejemplo únicamente debe prestársele atención a la distinción relativa a «lh» y «j». La participante cambia el prefijo de persona (*na-* o *ma-*) en varias ocasiones, pero no se trata de que uno sea característico de Tonjibe y otro de El Sol, sino de que la palabra *filhi* es de tipo relacional (o de posesión inalienable), de modo que siempre debe aparecer con un prefijo de persona (Constenla 1998). Esto hace que a la hablante no le parezca normal decir *filhi* sin algún prefijo, así que unas veces opta por agregar el de primera persona exclusiva *na-* y otras el de primera persona inclusiva o de persona indefinida *ma-*. El segundo significado de *ma-* es el que más probablemente quiso expresar la participante en este caso, como se evidencia en su traducción *mafiji* ‘los ojos’.

realidad actual: en Margarita y El Sol también se produce la fusión, pues, como ya se señaló, el geísmo es un cambio en marcha que afecta a las tres comunidades y la única diferencia radica en que el cambio está completamente consumado en Tonjibe. No obstante, es tal la seguridad con la que los participantes de Margarita y El Sol creen que el geísmo es propio de Tonjibe que simplemente no parecen ser conscientes de que también ellos lo presentan, o son conscientes pero establecen una frontera geolectal entre ellos y los tonjibeños que los lleva a hacer caso omiso de la realidad⁸⁰.

Un buen ejemplo de ello lo constituye la hablante de El Sol (SG3b), ya citada en [E-4-14], quien afirmó que ella pronuncia [ʔ] y no [x], aunque, más adelante en la entrevista, alude al río Samen con su nombre en malecu *Jámi* en vez de *Lhámi*:

[E-4-16]

L: (...) todos los años / a veces vamos allá / se llama **Samen** / donde vamos nosotros / se llama este: / **en malecu se llama Jámi el río** / y veo un montón de gente blanco (...)

Lo mismo ocurre en el grupo de discusión de los jóvenes de El Sol (SG1), quienes comentan acerca del geísmo de Tonjibe incluso en términos valorativos, a pesar de que ellos mismos, al proporcionar ejemplos del valor fonemático de la cantidad vocálica en *malécu lhaíca* (indicada con tilde sobre la vocal larga), pronunciaron en todos los casos [x] y no [ʔ] (*jaca* en vez de *lhaca*, *jáca* en lugar de *lháca*, *jútu* por *lhútu*), como se observa en el siguiente fragmento de su discusión:

[E-4-17]

M: **jaca / najaca** es como decir ‘mi hermano’ / y **jáca**

J: ‘cucaracha’

D: ‘cucaracha’ {risas}

C: hay otro como decir ‘flor’ / se dice **jútu** / y y y este / ‘corazón’ de igual manera / **jutu**

M: **najutu**⁸¹

D: pero lo que cambea [sic] es cómo se pronuncia.

⁸⁰ Si bien en principio se trata de un fenómeno relacionado con la adquisición de segundas lenguas, resulta interesante la distinción entre “semejanzas/diferencias objetivas” y “semejanzas/diferencias subjetivas” entre dos lenguas expuesta por Jarvis y Pavlenko (2008). Las semejanzas/diferencias objetivas tienen un asidero en la realidad, mientras que las semejanzas/diferencias subjetivas son las que el hablante cree o percibe que existen. En el caso que estamos analizando, claramente se aprecia que estamos ante una diferencia lingüística subjetiva que no se corresponde con una diferencia objetiva.

⁸¹ Nuevamente se observa aquí cómo los hablantes sienten la necesidad de colocar prefijos de persona antes de los sustantivos relacionales. Por esa razón, dicen *najaca* (con prefijo de primera persona exclusiva; lit. ‘mi hermano’) para ‘hermano’ (*jaca* es un sustantivo relacional), mientras que dicen *jáca* (sin prefijo) para ‘cucaracha’. Lo mismo ocurre con *najutu* ‘corazón’ (lit. ‘mi corazón’) frente a *jútu* ‘flor’.

Una vez más, estamos ante una clara discrepancia entre el comportamiento verbal idealizado y el real, sin duda motivada por la estrategia de intentar evidenciar en términos lingüísticos la separación entre las tres comunidades, particularmente debido a la representación ideológica de que los tonjibeños son distintos a los demás (en cuanto a pureza genética, fenotipo, conservación de la lengua vernácula, actitudes de lealtad hacia la etnia, etc.), como veremos a lo largo de los siguientes capítulos y como se muestra en el siguiente fragmento de la discusión del grupo SG1:

[E-4-18]

I: si si por ejemplo se hiciera: ¿verdad? / para poner un un ejemplo / un club digamos de: amigos y de / con gente de Tonjibe / jóvenes de Tonjibe que hablan malecu ¿verdad? / completamente / y gente aquí de El Sol / y de Margarita / para que entonces entre todos los jóvenes hagan cosas en las que solo se hable en malecu / ¿ustedes participarían?

D: yo no participo {risas}

I: ¿por qué?

D: yo no no / yo digo que no

I: ¿por qué?

D: porque **los de Tonjibe** / ahora **tienden a humillarnos a a los de aquí** {se refiere a los de El Sol} / **que ellos sí hablan bien** / entonces antes de pasar eso / prefiero no meterme {risas}

M: **ellos tratan de sobresalirse** de que / o sea / **ellos siempre dicen de que ellos son los verdaderos malecu / que porque ellos sí conservan muchas tradiciones / que porque hablan mucho el malecu / y a nosotros nos tienen así / y ellos empiezan como a a humillarlo: / más que todo aquí** yo he escuchado ¿verdad? / ellos nos humillan por lo que / **y ellos dicen de que nos tratamos de hablar el malecu y no podemos / y aparte tiene razón porque: / realmente ellos saben más que nosotros**

C: **una de Tonjibe** / vamos con los de Tonjibe / ahora no son los *chiúti* {risas} / y entonces / empezó a conversar conmigo y: / **según ella no le estaba entendiendo / solo malecu malecu / pla pla pla pla solo nada / nada español** / y vieras / sentí como un ejercicio en mi mente / para poder captar todo lo que me estaba diciendo solo malecu malecu toma toma / pero rápido / y / pero yo nada más me reía y me reía / **y ella pensaba que es que no le estaba entendiendo / solo risa me daba / y me preguntaba “¿pero por qué te ríe?” / y yo / ni le dije nada / en eso / vieras que / ella me estaba diciendo que le diera una razón a una mujer de aquí / pero solo en malecu / y todo capté / y ella pensó que no le estaba entendiendo**

D: **es que ellos hablan muy rápido**

C: **ellos se burlan de uno**

D: demasiado rápido hablan

T: **y hablan muy raro**

I: ¿hablan raro? / ¿por qué?

T: **es que algunas palabras** no las / **como no no las pronuncian bien**

M: **el acento**

T: sí el acento es un

M: **ellos dicen que son los PUROS malecu** porque:

T: sí y **el acento es muy muy raro**

D: **yo prefiero el acento que tenemos aquí no el acento de allá**

C: <[no me] gusta / vea / **yo soy malecu / tengo raíz indígena / pero eso no me gusta** {risas}

D: es que cuando

I: ¿por ejemplo?

- D: **cuando hablan ellos español / ellos hablan con ese acento / entonces ahí es donde la gente se burlan de ellos**
- I: ¿ah sí? / ¿quiénes? / ¿los *chiútis* se burlan de ellos?
- D: sí / los *chiúti* / por el acento
- I: ah:
- D: **y es feo**
- C: es que la verdad / **ellos** {los de Tonjibe} **son aparte** / **los de Margarita son aparte** / **y nosotros** {los de El Sol} **somos aparte** / **cada quien con lo suyo** / eso es mi concepto {risas}
- I: y del malecu de los de los de Tonjibe / ¿qué es lo que no les gusta? / ¿qué es lo que no:
- C: ¿de nosotros?
- I: no no / de la forma que ellos hablan malecu / ¿qué es lo que es diferente?
- D: ¿cómo? / no no entiendo
- I: el malecu que hablan los de Tonjibe / que ustedes me decían que es:
- D: es que es el acento
- J: **ellos** {los de Tonjibe} **dicen *múju*** [[pescado]]
- D: ajá
- J: **nosotros** {los de El Sol} **decimos *múlhu*** / al pescado
- C: <[y eso] / **y eso** / **suenan muy feo** / **no me gusta como ellos los pronuncian** / no me gusta
- T: como ***cúja*** [[ardilla]]
- J: sí y **es *cúlha***
- C: *cúlha*
- M: **aquí** {en El Sol} **es *cúlha* y ellos dicen *cúja* / ellos dicen que ellos sí conservan bien el acento malecu**
- J: sí
- D: **a mí no me gusta ese acento.**

Nótese que esta discusión surgió a raíz de una pregunta del moderador acerca de la disposición de los jóvenes por participar en un club de conversación en malecu con muchachos de Tonjibe. La actitud de rechazo fue unánime de parte de los cinco participantes y dio pie a que estos explicitaran varios de los aspectos que componen sus modelos mentales acerca de los tonjibeños. La coincidencia entre varias de las proposiciones ideológicas muestra cómo los modelos mentales se nutren de sistemas de representación social generales y compartidos por quienes integran un grupo (en este caso, el de los individuos de El Sol), tal como lo expone van Dijk (2000). Asimismo, la construcción “colectiva” del discurso constituye un buen ejemplo del valor metodológico de los grupos de discusión (Callejo 2001), como lo detallamos en el capítulo 2.

Continuando con el análisis del discurso, se puede determinar la línea argumentativa e ideológica de las intervenciones. Primero, la participante D justifica su negativa de no participar en el club alegando que los tonjibeños humillan a los de El Sol (“tienden a humillarnos a a los de aquí”). La separación entre ambos grupos se establece, en términos

discursivos, mediante los mismos recursos deícticos ya descritos: los de Tonjibe se representan como “ellos” (“de allá”) y los de El Sol se representan como “nosotros” (“nos”, “aquí”, “de aquí”, “uno”). Luego aparecen dos recursos más: la reproducción de las proposiciones ideológicas de los tonjibeños en estilo indirecto y el empleo de intensificadores contrastivos.

En cuanto a la mención de las proposiciones ideológicas atribuidas a los tonjibeños, estas se citan mediante el verbo reportativo ‘decir’ expreso o tácito (“ellos siempre dicen que son los verdaderos malecu”, “ellos dicen que son los PUROS malecu”, “(dicen) que ellos sí hablan bien”), con lo cual los participantes dejan en claro que tales opiniones son verbalizadas por la gente de Tonjibe y no necesariamente son aceptadas por ellos. Solo una vez una de las participantes valida una de esas opiniones (“ellos dicen de que nos tratamos de hablar el malecu y no podemos / y aparte tiene razón porque: / realmente ellos saben más que nosotros”), mediante la estrategia de primero achacarle el enunciado al conglomerado tonjibeño (“ellos dicen...”) y luego validarlo (“tiene razón”), pero esta validación se lleva a cabo con una explicación de refuerzo introducida con el conector causal ‘porque’ y el marcador de factualidad (Halliday 2004) ‘realmente’. A este respecto, la joven plantea que las diferencias en la competencia lingüística (“ellos saben más que nosotros”) explican las dificultades para producir que se les atribuye a los de El Sol (“tratamos de hablar y no podemos”).

La segunda estrategia consiste en utilizar el adverbio de foco contrastivo ‘sí’ (RAE 2010) (“que ellos sí hablan bien”, “que ellos sí conservan muchas tradiciones”, “ellos dicen que ellos sí conservan bien el acento malecu”), con la cual presuntamente los tonjibeños codifican la implicatura de que los jóvenes de El Sol no hablan bien ni conservan las tradiciones, dado que este tipo de construcción de foco con ‘sí’ implícitamente da a entender la negación de otra parte. En cuanto a las proposiciones ideológicas que se les atribuyen a los tonjibeños, nótese también que supuestamente estos estarían recurriendo a la ideología de la autenticidad y la pureza para autodefinirse frente a los demás malecus (“ellos siempre dicen que son los verdaderos malecu”, “ellos dicen que son los PUROS malecu”). Esta mayor autenticidad estaría fundamentada en el criterio de conservar mejor dos componentes de la cultura tradicional: las costumbres (“que porque ellos sí conservan

muchas tradiciones”) y la lengua vernácula (“que porque hablan mucho el malecu”). De los dos, los participantes destacan en su discurso la relativa al idioma autóctono, como ejemplo de que, basándose en la diferencia de dominio de este, los de Tonjibe los humillan.

El relato de una experiencia de C con una muchacha tonjibeña sirve para aportar pruebas no solo de que los jóvenes de Tonjibe tienen mayor competencia productiva en la lengua vernácula (de hecho, se da a entender que no recurren a la alternancia de códigos: “empezó a conversar conmigo (...) solo malecu malecu”, “nada español”; asimismo, se destaca la velocidad con la que pueden hablar, mediante el ideófono “pla pla pla pla” y la descripción explícita “pero rápido”), sino también de cómo emplean esta mayor competencia con el propósito de poner en evidencia el poco dominio del malecu que tienen los jóvenes de las otras comunidades, asumiendo incluso que estos no tienen competencia pasiva (“según ella no le estaba entendiendo”).

La discusión cambia entonces de foco, de modo que los participantes, una vez sentadas las bases del contraste entre ellos y los tonjibeños en varios aspectos y aclarado el sistema de representación social de estos al respecto, se dedican a explicitar sus actitudes hacia el habla de los tonjibeños, tanto en relación con el malecu como con el español. Así, de su malecu afirman que es extraño (“hablan muy raro”) y que pronuncian mal (con el modalizador ‘como’ para indicar una descripción aproximada: “es que algunas palabras no las / como no no las pronuncian bien”; y con la reduplicación del intensificador ‘muy’ para darle mayor fuerza a esta noción: “el acento es muy muy raro”).

Para referirse a la variedad de español de los tonjibeños, los jóvenes de El Sol recurren a la estrategia de remitir a los *chiúti* como jueces, quienes supuestamente se burlan de los tonjibeños por su “acento”. Este cambio de quién es el juez que evalúa el habla de los tonjibeños no es casual. Cuando se trata de evaluar la “calidad” del *malécu lhaíca*, los participantes se hacen responsables de sus valoraciones, no sin sentir la necesidad de aclarar que no son desleales a su origen étnico (así, C primero explicita su etnicidad y luego, mediante el conector contraargumentativo ‘pero’ introduce una objeción que tiene mayor fuerza argumentativa que los enunciados anteriores (Portolés 2001): “yo soy malecu / tengo raíz indígena / pero eso no me gusta”). Empero, para evaluar el español de los

tonjibeños, recurren al criterio de autoridad del grupo dominante al que se asocia el idioma español.

Los participantes primero se refieren a la representación social de los tonjibeños como los “auténticos” malecus, sobre todo en lo que se refiere a su mayor competencia y conservación de la lengua vernácula, para luego revertir la “superioridad” que estos se autoasignan deslegitimando la calidad de su español y valorando negativamente su malecu debido al geísmo (“y eso [el geísmo] suena muy feo / no me gusta como ellos pronuncian”, “a mí no me gusta ese acento”) a la vez que se muestra una actitud de aprecio hacia la pronunciación de El Sol (“yo prefiero el acento que tenemos aquí no el acento de allá), pese a que los tonjibeños afirmen que el suyo es el malecu auténtico (“ellos dicen que ellos sí conservan bien el acento malecu”).

Finalmente, nótese cómo C establece una separación entre los tres palenques, mediante el uso de distintos deícticos personales (“ellos son aparte / los de Margarita son aparte / y nosotros somos aparte”). No obstante, pese a que menciona a las tres comunidades, se aprecia que la dicotomía que importa es la de los tonjibeños (“ellos”) frente a los de El Sol (“nosotros”). Como se verá más adelante, es característico que, en su discurso, los participantes establezcan la polarización ideológica precisamente en términos de una oposición entre Margarita y El Sol, por un lado, y Tonjibe, por el otro.

Pese a lo analizado en [E-4-18], es común que el geísmo, así como la variación en los demás niveles, no reciba una valoración purista por parte de los participantes. Por el contrario, se suele aseverar que se trata de una simple diferencia en la forma de hablar y que es el mismo idioma, de manera que no suelen surgir problemas de comprensión entre las personas de distintos palenques (F1, F2, MG1a, MG1c, MG2, M2), si bien no están ausentes por completo actitudes de rechazo (como las analizadas en [E-4-18]) ni las opiniones que destacan la superioridad de las variedades que conservan [ɥ] frente a la totalmente geísta de Tonjibe, como se puede apreciar en la siguiente discusión en la que participan tres adultos de El Sol (SG2) y en la que se pondera la dificultad articulatoria de [ɥ] frente a [x]. Las estrategias discursivas para establecer la oposición son las mismas ya analizadas en los fragmentos anteriores (deícticos de persona y de lugar diferentes), pero en

este caso aparece la antonimia léxica (“(más) difícil”/“(más) fácil”) como recurso para oponer, en términos valorativos (“hablamos mejor nosotros”), la pronunciación que ideológicamente es presentada como propia de cada palenque:

[E-4-19]

- R: el / el colibrí / este / se llama / bueno / **nosotros le decimos aquí** {se refiere a El Sol} / este / *pilhío* / y **ellos** {se refiere a los de Tonjibe} **le dicen *píjío***
- A: ¿cómo lo pronuncia usted? / yo antes lo escuché
- I: yo dije *píhí*
- A: ajá / ¿ves? / es que
- F: así así
- A: así hablamos nosotros
- F: yo pienso que **hablamos mejor nosotros**
- I: ¿sí?
- E: no / pero pero digamos
- F: o sea / como
- A: como más difícil- / **es que tiene más dificultad**
- F: más como: / o sea sí / **es más difícil**
- I: ajá
- F: para para mí / para pronunciarlo
- R: <[porque **ellos** lo pronuncian] **es fácil** de / es fácil de escribirlo
- (...)
- A: ellos dicen para el *píli* / o para *pilhío* / **ellos dicen *píjío* / ellos / y nosotros no / *pilhío* / igual**
- F: ***múlhu* dicen *múju* / que es ‘pescado’ / *múju* / nosotros *múlhu***
- A: ***múlhu* / ellos *múju* / *diay* es más fácil.**

La discusión en torno a cuál es la forma “original” de pronunciar el malecu adquiere sentido sobre todo al tocar el tema de cuál es la pronunciación que debe enseñarse en la escuela. Pese a lo analizado en [E-4-18] y [E-4-19], al parecer la mayoría de los participantes no tienen claro en realidad cuál sería la presunta pronunciación original, aunque todo indica que de vez en cuando surgen disputas al respecto. Empero, a algunos participantes les preocupa que en la escuela se enseñe una variedad ajena a la suya propia (F1, MG2, SG3b, TG1a), pues arguyen que “los niños a veces se confunden con eso” (SG3b) o argumentan que no les gusta que el maestro enseñe una forma distinta a la que hablan los padres (TG1a).

Las siguientes intervenciones de tres jóvenes de Margarita (F1) ponen al descubierto esta gama de problemas. En su opinión, en la escuela debería enseñarse la variedad de cada una de las comunidades y no como sucede actualmente, debido a que el profesor de lengua es tonjibeño y enseña la variedad de Tonjibe en Margarita. En el pasado esto provocaba disputas entre él y los niños de Margarita en lo concerniente a cómo debían pronunciarse

las palabras (“nosotros le peleábamos”, “nosotros le decíamos “así no es””), pero en el presente está causando que los niños, debido a su escasa competencia, salgan de las clases con la pronunciación tonjibeña sin ya siquiera cuestionársela al maestro y totalmente convencidos de que la pronunciación geísta es la verdadera (“hay chiquitos de de / de aquí de Palenque que dicen / “no / (...) no no es *cúlha* / se dice *cúja*”). Nótese cómo la participante D sostiene implícitamente que el geísmo constituye una variación de la forma original (los tonjibeños “quitaron” la lateral sorda *lha*: “ellos lo / lo quitaron”). Por lo demás, de nuevo el proceso de “borrado” se ilustra a la perfección: se afirma que el geísmo es propio de Tonjibe, a la vez que “se olvida” que es frecuente también en las otras dos comunidades:

[E-4-20]

D: **ellos** {se refiere a los de Tonjibe} / **ellos dicen** este / *cúja* [[ardilla]] / **nosotros** {los de Margarita} **decimos *cúlha*** / cosillas así / entonces **yo un día estaba pensando** / “¿estará bien o / estará? / ¿o cómo estará eso / que: **nosotros manejamos en nuestra forma de hablar ese *lha*? / ellos lo / lo quitaron**” / entonces yo me pongo a pensar / **en cuanto a la enseñanza en malecu** / “¿estará bien eso o” / yo me ponía a pensar / “¿no sería mejor / que le dieran a los chiquitos de allá la propia forma de hablar de ellos / a los de Margarita la propia forma de hablar / y a los El Sol igual?” / o sea / para mí / yo vería así / digamos / ideas mías / yo diría que lo mejor sería que en cada pueblo / se especialice una persona en hablar a como habla cada pueblo / y no / porque **hay chiquitos** de de / de aquí de **Palenque** {Margarita} **que dicen** / “no / es que no es *cúja* / no **no es *cúlha*** {autocorrección de la hablante} / **se dice *cúja***” / **y entonces nosotros ya decimos “no / pero es que es *cúlha*”**

E: **nosotros anteriormente** / bueno / **el maestro es de Tonjibe** / él nos daba clase y nos decía “*múju / cúja*” / y **nosotros le peleábamos “así no es”** / digamos / nosotros le peleábamos / **eso era antes / los chiquitos de ahora yo creo que ya no** / porque ya no

J: **porque no saben ya**

E: **nosotros le decíamos “así no es”** / y él nos decía “bueno / está bien / díganlo así como ustedes dicen”.

En resumen, la oposición entre Tonjibe, por un lado, y Margarita y El Sol, por otro, es una constante en las representaciones ideológicas del pueblo malecu en el presente, lo que en el discurso suele manifestarse mediante la dicotomía deíctica de “nosotros” frente a “ellos” (o “aquí” frente a “allá”), como se puede apreciar en todos los ejemplos analizados. En este sentido, el geísmo actúa como una marca de diferenciación lingüística que evidencia en términos de lenguaje la oposición que de todas formas se piensa abarca muchos otros componentes culturales, físicos y actitudinales, relacionados con la ideología de la autenticidad y con el desplazamiento de la lengua vernácula, como tendremos ocasión de analizar con detalle en los siguientes capítulos. Por ello, concebir el geísmo como algo

propio de Tonjibe, frente a la pronunciación distinguidora de los otros dos palenques, y no como un fenómeno del que participan -con mayor o menor grado de avance o de frecuencia- las tres comunidades, constituye una muestra más de cómo funciona el proceso de “borrado” en la polarización ideológica.

1.1.1.2. Variación discursiva

“Yo soy de un clan / el otro de otro / entonces diay / cada quien cuenta / cuenta sus historias a su manera” (F1)

La variación discursiva se reconoce en relación con el arte verbal (F1, MG2, TG1b), pues parece que las narraciones y otras manifestaciones discursivas presentan diferencias atribuibles también a los linajes. En este aspecto en particular, según los participantes, la variación provoca con mayor realce frecuentes disputas entre los miembros de los distintos palenques, dado que las publicaciones del arte verbal que se han realizado hasta la fecha y que se emplean en las escuelas recogen muestras discursivas de determinados sujetos con la versión de su propio linaje. El siguiente adulto de Margarita (MG2) se refiere a este tema:

[E-4-21]

N: ajá / y y resulta que / que el malecu / **en malecu hay varios clanes** / y y a según / a según papá / el clan de nosotros / de la familia nuestra es este: / *corócu lhija* / y y y el *corócu lhija* al *lhafánhji jija*⁸² / hay / hay un este / ¿cómo se llama? / ¿cómo le digo? / hay un este / **una pronunciación de de algunos / de algunas enseñanzas diferentes como por ejemplo** / el este / **el corócu lhija dice** / *níni que ní tocpúru tácu fa milha najuáqui arra ururuquiné ururuquiné cánho táque* [[este árbol ardiente que me pegue el ardor de este fuego hacia mi cara]] / pero dice que el el **el lhafánhji lhija dice** / *níni que ní ni ni tocpúru / milha najuáqui arra ururuquiné ururuquiné táque nada más / cánho / dice el clan de nosotros / y el otro clan dice táque nada más / entonces cuando / **cuando yo veo ese libro** elaborado por E. y por A. / **yo veo que está bien** / porque así fuimos enseñados nosotros / entonces **cuando lo ve otro clan de otro** / (...) / **ellos dicen que / que está mal.***

El participante comienza su intervención afirmando la existencia de los linajes (los “clanes”), pero nótese cómo recurre a la figura de autoridad que representa su padre (representante del conocimiento que ya las nuevas generaciones no tienen) para declarar a cuál linaje pertenece él (“a según papá / el clan de nosotros...”). En este caso, el hablante ejemplifica la diferencia en los elementos con que se dice un *majuáqui urújeca* ‘fórmula de robustecimiento espiritual’ (“enseñanza” en el discurso del hablante) entre dos linajes (los

⁸² Nótese, nuevamente, cómo alternan la lateral sorda [ʔ] y la fricativa velar [x] en un mismo hablante en cuestión de segundos (primero pronuncia *lhija* y casi inmediatamente después dice *jija*). Precisamente este caso ilustra a la perfección la situación de este cambio lingüístico en Margarita y El Sol.

corócu lhíja y los *lhafánhji lhíja*). Así, explica que los *corócu* terminan el enunciado con “*cánho táque*”, mientras que los *lhafánhji* lo terminan con “*táque*”.

Debido a que el participante pertenece al mismo linaje del narrador de la historia que se transcribió y publicó en un libro de mucha circulación en los palenques (*Laca Majifijica*), afirma sentir que “está bien”, mientras que los del otro linaje aseveran que “está mal”. En este sentido, se explicita una valoración dicotómica de las versiones del arte verbal por medio de una antonimia léxica (“bien”/“mal”) en la que no hay punto medio. El enunciado “así fuimos enseñados nosotros” (en el que “nosotros” se refiere a la familia del participante) da a entender que la forma publicada corresponde a la versión transmitida por el padre y los antecesores de este a los miembros de su familia (véase el apartado 1.1 del capítulo 6 para los detalles acerca del modo en que se transmitía el arte verbal).

Nuevamente, el problema se destaca cuando los participantes se refieren a la clase de malecu en la escuela, pues alegan que las historias publicadas están mal escritas o que no corresponden con la versión que ellos conocen, de modo que la diferencia les crea confusión y rechazo, como lo expresa la siguiente joven de Tonjibe (TG1b). Apréciase cómo la variación se formula en términos de “ellos lo amplían más / (...) le meten más palabras” (“ellos” tiene una referencia vaga; se entiende que pueden ser los autores del libro o los narradores de las versiones transcritas), lo cual coincide con la diferencia señalada por el otro participante en [E-4-21], pero luego se sobredimensiona hasta el punto de que la joven afirma que “las historias (...) es totalmente diferente” a como se las transmitieron a ella (“como me lo contó mi papá”), lo cual la llevó a experimentar confusión en la escuela:

[E-4-22]

G: (...) hay libros / sí / **hay unos libros / pero ellos lo amplían más / o sea / le meten más palabras / de lo que no es / o sea / como / las historias que viene ahí / es totalmente diferente a como a mí me lo contaban / como me lo contó mi papá / entonces a mí me con- / me confundía.**

Por lo tanto, la variación discursiva representa un problema importante a la hora de decidir documentar el arte verbal de la etnia con miras a su empleo en las asignaturas de lengua y cultura, pues el resultado puede ser contraproducente si solo se publican muestras de uno de los palenques (o, mejor dicho, versiones de uno de los linajes). Se profundizará más en lo que concierne al arte verbal en los capítulos 6 y 7.

1.2. El español y el bilingüismo malecu-español

“Sí hablan bien el español pero / tienen un acento (...)” (SG2)

La variedad de español hablada por los malecus se caracteriza por tres rasgos básicos: su cercanía con las hablas del noroeste de Costa Rica tal y como las describe Quesada (1991) y con el sur de Nicaragua tal y como se presentan en Lipski (1994); sus rasgos de variedad rural, como los tratados por Agüero (2009), y los fenómenos propios causados por contacto lingüístico o por fosilización de la interlengua en el proceso de adquisición. En lo relativo a la primera característica, es constante la aspiración y elisión de /-s/ implosiva, la realización vibrante múltiple de /r/, el tratamiento de los grupos /tr/ y /dr/ como oclusiva más vibrante y algunos elementos léxicos como ‘afrentarse’ con el significado de ‘avergonzarse’ (Quesada 2007). Estos rasgos, los cuales contrastan con la variedad extendida en el Valle Central, sin duda provienen del primer contacto duradero que tuvieron los malecus con un grupo hispanohablante: los nicaragüenses que habían entrado en la región durante la época de la extracción del hule y que se asentaron posteriormente al norte del territorio malecu.

Por su parte, los rasgos idiomáticos característicos de zona rural se explican por los poblamientos posteriores de campesinos vallecentrales que se ubicaron alrededor de los palenques, sobre todo en las décadas de 1970 y 1980, con quienes desde entonces ha habido un contacto continuo y frecuente. De ellos posiblemente provienen elementos tipificados como rurales, como el género femenino en ‘la calor’ (Agüero 2009), y elementos que se pueden considerar generales para todo el país, como el uso de los conectores discursivos ‘diay/yay’, ‘digamos’ y ‘¿verdad?’ (Solano 1989).

Por último, algunos rasgos frecuentes y “sui géneris” del español hablado por los malecus podrían deberse al contacto lingüístico y a fenómenos de interlengua en algunos adultos, si bien su origen debe abordarse en una investigación pormenorizada al respecto: la realización [x] de /g/ en los más ancianos; la concordancia *ad sensum* extendida con sustantivos colectivos como ‘gente’ en todas las generaciones (“solo en carro van la gente”); construcciones del tipo “(a) los jóvenes le dan vergüenza hablar malecu”, en las que el participante experimentador se trata como sujeto y la concordancia verbal se establece con este, también registrada en hablantes de todas las edades; el empleo de ‘dice’

en los relatos para referirse a acontecimientos no presenciados por el narrador; y el uso de frases preposicionales con ‘para’ en función de objeto indirecto (“va a darle agua para bestia”). Sin embargo, el rasgo más característico es la confluencia de pronombres y formas verbales de segunda persona ‘vos’ con las de segunda persona ‘usted’, del tipo “¿qué te pasa a usted?” y “¿para qué usted me pediste eso?”. Todos estos datos y otros que no citamos para no alargar este sucinto apartado provienen de nuestro trabajo de campo y aparecen en los fragmentos citados como ejemplos, pero no se analizan con más detalle por no corresponder con los objetivos de la presente investigación.

En nuestro corpus de los grupos de discusión y entrevistas, solamente en los grupos SG1 y SG2 se comentaron las posibles interferencias del malecu en el español hablado por las generaciones más jóvenes (y con un bilingüismo equilibrado o incluso subordinado a favor del español) como consecuencia de la situación de contacto lingüístico prolongado. La conciencia más clara de las posibles interferencias (“yo digo que eso también depende digamos / porque tenemos otro otro dialecto”) la expresa el siguiente adulto joven (SG2), en cuya intervención se aprecia una valoración normativa del español con interferencia del malecu (“no me está hablando de la forma correcta el español”, “no lo digo de la forma correcta”). Véase cómo la afirmación de E con respecto a que las incorrecciones son causadas por el malecu es respaldada por la participante F (“ajá / por eso es”):

[E-4-23]

E: y a veces yo he visto / también no sé digamos / **con personas de la misma edad mía** ¿verdad? / que: hay palabras que uno / tal vez **yo lo noto** / de **que no me está hablando de la forma correcta en español** / y **creo que eso también depende** mucho digamos / **porque tenemos** este / **el dialecto de nosotros** ¿verdad? / **que es el malecu**

F: ajá / por eso es

E: y entonces hay palabras que tal vez que que / que **yo lo digo en español** / **según yo estoy pensando de que lo digo de la mejor manera** ¿verdad? / **pero no no lo digo de la forma correcta** ¿verdad? / sinceramente **yo digo que eso también** / **depende** digamos / **porque tenemos otro otro dialecto**.

En su intervención, el participante E establece una oposición entre “hablar español de la forma incorrecta” y “hablar español de la forma correcta”. Nótese cómo las formas “incorrectas” se atribuyen a una sola causa: la interferencia del otro código lingüístico (“el dialecto de nosotros”, “el malecu”). Tal interferencia es considerada por el hablante como inconsciente (“según yo estoy pensando de que lo digo de la mejor manera”) y general,

puesto que la ha escuchado incluso en individuos jóvenes como él (“personas de la misma edad mía”).

Nótese que, en este fragmento, el pronombre ‘yo’ tiene dos valores, uno para referirse a sí mismo y otro genérico. En el primer caso, ‘yo’ (y la conjugación respectiva de los verbos cuando el sujeto es tácito) se emplea como un evidenciador de que lo referido por el participante es información de primera mano obtenida a través de los sentidos (“yo he visto”, “yo lo noto”) o corresponde a su valoración de los hechos (“creo que eso también...”, “yo digo que eso también...”). En el segundo caso, con la forma ‘yo’ el participante habla en representación no solo de sí mismo, sino de un grupo del que forma parte (al parecer, los malecus como colectivo), de modo que alternan los verbos conjugados en primera persona singular y en primera persona plural (“tenemos este / el dialecto de nosotros”, “yo lo digo en español / según yo estoy pensando...”, “pero no no lo digo de la forma correcta”, “tenemos otro otro dialecto”).

Por lo demás, el marcador ‘sinceramente’ funciona como indicador de la actitud del hablante. Al colocarse después de un enunciado que valora como “incorrecto” el español hablado por los malecus y antes del enunciado que atribuye el origen de las “incorrecciones” a la interferencia del malecu, pareciera funcionar como una marca de reconocimiento de un hecho que el hablante no considera adecuado. Posiblemente, el participante ha escuchado este prejuicio muchas veces y lo ha asumido como suyo propio: los malecus no hablan un español correcto porque la lengua vernácula interfiere, “contamina”.

En los dos grupos en los que se surgió el tema de la interferencia del malecu (SG1 y SG2), hubo coincidencia en señalar que las personas de Tonjibe, incluso los niños (algo en lo que insisten los participantes de SG2), cuando hablan español muestran patrones de entonación (“acento” o “cantado” en palabras de los participantes) y de tempo (“una forma más lenta de decir las palabras”) que recuerdan a los de la variedad de malecu de esa comunidad. Los datos de observación directa y el corpus discursivo recogido de alguna manera confirman esta creencia. De todas formas es muy plausible que así sea, tomando en cuenta que el desplazamiento de la lengua vernácula está mucho más avanzado en

Margarita y El Sol que en Tonjibe, lugar este último donde los jóvenes mayores de 20 años todavía son bilingües activos.

Este aparente hecho sociolingüístico de nuevo se emplea para reafirmar la representación ideológica de los tonjibeños a la que nos referimos en el apartado 1.1.1.1. y que examinaremos con detalle en el capítulo 8. Así, según algunos de los participantes de Margarita y El Sol (MG1b, MG1c, SG2, SG3a), los tonjibeños parecen “más indígenas” que los sujetos de los otros palenques. Cuando los participantes de SG1 y SG2 aluden a que los tonjibeños hablan un español con mayor influjo del malecu, no solo están destacando que la lengua vernácula se conserva mejor, sino que también parecen insinuar que su español “más indígena” se correlaciona con su fenotipo “más indígena” y, en general, con su mayor “indigenidad”, representación a la que subyace probablemente un proceso de iconización (Irvine y Gal 2009):

Iconization involves a transformation of the sign relationship between linguistic features (or varieties) and the social images with which they are linked. Linguistic features that index social groups or activities appear to be iconic representations of them, as if a linguistic feature somehow depicted or displayed a social group's inherent nature or essence. This process entails the attribution of cause and immediate necessity to a connection (between linguistic features and social groups) that may be only historical, contingent, or conventional. The iconicity of the ideological representation reinforces the implication of necessity. By picking out qualities supposedly shared by the social image and the linguistic image, the ideological representation –itself a sign– binds them together in a linkage that appears to be inherent. (Irvine y Gal 2009:250-251)

En suma, estamos ante una representación social que supone la existencia de individuos cuyo origen malecu es más evidente (por su “acento” o por su fenotipo) y que, como analizaremos en los capítulos siguientes, se conciben como “más indígenas”. Recuérdese lo apuntado en [E-4-18] con respecto a que el español con influjo malecu de los tonjibeños es objeto de burla por parte de los *chiúti*, si bien es necesario insistir en que se trata de un dato que únicamente encontramos en el discurso del grupo de discusión de jóvenes de El Sol (SG1). Importa recalcar, eso sí, que todos los participantes de los grupos y entrevistas rechazaron explícitamente que existiera una conexión entre el presunto deseo de que las nuevas generaciones aprendieran y hablaran un “buen” español (la creencia de que el idioma autóctono obstaculiza el correcto aprendizaje del español está presente en muchos otros pueblos amerindios, como comentaremos luego) y el cese de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula.

1.2.1. La entrada del español en el repertorio lingüístico de los malecus y la extensión del bilingüismo social

Según se desprende de las crónicas de las visitas de Bernardo Augusto Thiel y otros expedicionarios al territorio de los malecus (Zeledón 2003), para la segunda mitad del siglo XIX el *malécu lhaíca* contaba con plena vitalidad. De hecho, aún no se había comenzado a extender el bilingüismo social en español y malecu, como queda patente en lo informado por los cronistas de Thiel. A este respecto, Francisco Pereira, cronista de la primera expedición, realizada en 1882, reporta que Thiel tuvo que recurrir al intérprete Santiago para comunicarse con los malecus. Este mismo individuo le sirvió de intérprete a Thiel en sus tres siguientes expediciones, como lo relata Francisco Calvo, cronista de la cuarta visita, en 1884.

Todavía para 1896, según la crónica de Daniel Carmona acerca de la quinta visita del obispo a territorio guatuso, el monolingüismo en malecu continuaba siendo la norma y el conocimiento del español se limitaba a unas cuantas palabras, así que se tuvo que recurrir otra vez a la ayuda de un intérprete. Lo mismo se puede desprender de la crónica de Sapper (1942) sobre su expedición de 1899, cuando comenta del “defectuoso español” que hablan los malecus, el cual parece reducirse a algunos vocablos. Para esta época, entonces, los únicos individuos que eran capaces de comunicarse en español eran aquellos que habían aprendido este idioma tras su convivencia con los huleros, luego de haber sido raptados por estos y haber escapado.

No obstante, en 1923, tan solo unos cuarenta años después de la última visita de Thiel, ya se encontraban más personas bilingües, aunque claramente su competencia en español era limitada, como se aprecia en la crónica de Céspedes (1923). Lamentablemente, pese a que el Censo de Población de 1927 recogió datos sobre la lengua materna de la población indígena de Costa Rica, no se proporciona ninguna información explícita acerca de los malecus (Sánchez 2009), así que las observaciones de Céspedes no se pueden confrontar con datos estadísticos. Empero, la plena vitalidad del idioma vernáculo se habría mantenido incluso hasta la década de 1960, ya que Porras (1959:vi) asegura que “el idioma [el malecu] lo hablan todos”. Tampoco el Censo de Población de

1950 nos brinda información detallada al respecto (Sánchez 2009), de modo que, hasta la década de 1980, para conocer el avance del bilingüismo entre los miembros de esta etnia, se seguirá dependiendo de lo reportado en observaciones directas de viajeros y académicos.

En las breves notas que publicó el maestro Reinaldo Ballesterero (1952), se aprecia que para inicios de 1950 ya era habitual un manejo al menos rudimentario del español, pero lo cierto es que desde finales de esta década y hasta la primera mitad de los 70, los antropólogos y lingüistas informan de una situación generalizada de bilingüismo malecu-español en los adultos, mientras se declara que los niños pequeños son monolingües en malecu (Porras 1959, Bozzoli 1969, Constenla 1975). Según Constenla (1988), para el momento en que inició el estudio de la lengua vernácula de esta etnia en los 70 y durante todo su trabajo de campo en esa década, el malecu predominaba como idioma de la comunicación cotidiana intraétnica, lo cual consta en su tesis de 1975.

De todas formas, es muy probable que el bilingüismo fuera, durante esos años, de naturaleza sumamente desequilibrada y que la competencia en español que mostraba la mayoría de los malecus fuera apenas incipiente e instrumental, como se desprende de los comentarios de Porras (1959) acerca de las dificultades para llevar a cabo su trabajo de campo y de cómo solo contaba con un informante mayor verdaderamente confiable y que dominara bien el español. Empero, es claro que fue a partir de 1950 que el conocimiento del español comenzó a generalizarse en la etnia, con lo que se empezaron a cimentar las bases de un bilingüismo extendido en la comunidad, prerrequisito -según lo anotado en el marco teórico- para que se produzca el desplazamiento lingüístico. En particular, parece que fue la labor escolar la que produjo el cambio más significativo:

Con la llegada de Ballesterero [el primer maestro en la región] a los palenques se abrió una nueva manera de ser del indio. Si bien es cierto que desde tres o más décadas atrás el indio intercambió ideas y lenguaje con los blancos, no por eso llegó a dominar el español como hoy. Una vez la escuela en los palenques, la lengua castellana se abrió paso resueltamente, y los indios todos la aprendieron a la perfección. (Porras 1959:214)

En el capítulo 6 ahondaremos en el proceso de extensión del bilingüismo social y su conexión con el desplazamiento del *malécu lhaíca* según la perspectiva de los participantes de los grupos de discusión y las entrevistas. Por el momento, interesa destacar únicamente

que es sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX que el español se convierte en un elemento más del repertorio lingüístico de los malecus.

2. Manifestaciones del bilingüismo

En la situación sociolingüística actual y como consecuencia de la extensión del bilingüismo como característica del repertorio idiomático del pueblo malecu, se presentan diversas opciones lingüísticas que hemos de denominar manifestaciones del bilingüismo. En particular, nos hemos de detener en dos aspectos que aparecen con cierta recurrencia en nuestros datos: la distribución funcional de las dos lenguas implicadas y el fenómeno de la alternancia y mezcla de códigos.

2.1. Dominios funcionales del *malécu lhaíca*

Al referirnos a los dominios funcionales del *malécu lhaíca*, hay que destacar la reducción paulatina de sus ámbitos de uso conforme ha ido progresando su declive y sustitución por parte del español. Es decir, como se explicó en el marco teórico, el desplazamiento de una lengua está determinado por dos síntomas claros: por un lado, el cese de la transmisión intergeneracional, la extensión del bilingüismo pasivo y el posterior monolingüismo en el idioma reemplazante, y, por el otro, la reducción de dominios funcionales de la lengua reemplazada.

Como se puede comprender, se trata de dos fenómenos interdependientes: el cese de la transmisión responde a la entrada del español en el ámbito de la comunicación cotidiana intrafamiliar y la pérdida de ámbitos de empleo del malecu se debe a su sustitución por parte del español, aunque en este último caso también se produce una reducción funcional porque algunos de los dominios tradicionales entran en obsolescencia en la medida en que se verifica la aculturación de la etnia y se pierden los espacios y situaciones comunicativas ancestrales de socialización por medio de los discursos tradicionales. De modo tácito o explícito, este proceso tan complejo se puede rastrear en el discurso de los participantes. Dado que nos ocuparemos de la interrupción de la transmisión de la lengua en los capítulos 5 y 6, por el momento vamos a concentrarnos en los dominios funcionales.

2.1.1. Dominios funcionales tanto del pasado como del presente

“Cuando estamos reunidos con muchos *chiútis* / entonces empezamos a hablar [malecu] para que no nos escuchen⁸³” (SG2)

Si bien se aprecia por observación *in situ* y se reporta en los discursos de los participantes una disminución evidente del uso del *malécu lhaíca* en el hogar y en los ámbitos de comunicación más íntimos y familiares, su desplazamiento no es total en la actualidad. Ello quiere decir que posiblemente aún la mayoría de los niños han crecido en un entorno en el que el malecu se escuchaba cotidianamente en mayor o menor medida, dependiendo de diversos factores, lo que explica que muchos jóvenes informen haber adquirido al menos una cierta competencia receptiva. En general, frente a las declaraciones expresas de que el malecu no se habla en la casa (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, TG1a), la comunicación cotidiana con los ancianos todavía muestra una preferencia por el malecu en el caso de los malecuhablantes competentes y se produce una constante demanda hacia los jóvenes en cuanto a intentar expresarse en el idioma vernáculo.

A este respecto, los participantes no solo informan que en la conversación con los ancianos el malecu todavía conserva mucha vitalidad, sino que, además, justifican el empleo de la lengua autóctona con ellos por la falta de competencia de los adultos mayores en español, por la preferencia de estos a que les hablen en malecu e incluso por el placer de escucharlos narrar sus historias en el idioma ancestral (F2, MG1a, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1b, TG2). Estas motivaciones son muy claras para los jóvenes, quienes muchas veces solo se topan con la necesidad de tratar de volver activo su conocimiento pasivo del idioma únicamente en estas circunstancias, como lo manifiesta la siguiente mujer de El Sol (SG2) al decir que “se la tiene que jugar a hablar malecu”, expresión que se refiere a hacer un esfuerzo por llevar a cabo una actividad con cierta escasez de recursos:

[E-4-24]

R: (...) cuando vamos donde mi abuela hablamos así⁸⁴ / pero yo más que todo hablo en español / **hay cosas que sí** / digamos / porque yo sé que hay hay digamos / **yo le explico a mi abuela / no me entiende**

⁸³ En malecu, el verbo *taiqui* codifica los significados tanto de ‘escuchar’ como de ‘entender’ en español. Probablemente por este motivo es común que los participantes empleen ‘escuchar’ con el significado de ‘entender’ cuando hablan español.

⁸⁴ Nótese la forma “vaga” de referirse a la lengua vernácula (“hablamos así”), tal y como se explicó en el apartado 1.

muy bien en el español / entonces a veces me la tengo que jugar a hablarlo el / digamos / el malecu / para que ella me pueda entender.

La participante habla en representación de un colectivo (“cuando vamos donde mi abuela hablamos así”), que se refiere a ella y sus hermanas. En primer lugar, explica que, de emplear el malecu, es para conversar con su abuela, si bien ella particularmente utiliza más el español (el conector ‘pero’ introduce la proposición con mayor fuerza argumentativa). En segundo lugar, justifica recurrir al malecu especialmente en las ocasiones en las que la anciana no comprende bien cuando le habla en español. De este modo, reconoce que el único ámbito de uso de la lengua vernácula se restringe en su caso a la comunicación con su abuela, lo que lleva a cabo no sin dificultad (“me la tengo que jugar a hablarlo”).

De modo semejante, en el siguiente fragmento los jóvenes de Tonjibe (TG1b) aluden a la petición, por parte de algunos ancianos, de que se dirijan a ellos en malecu. Los muchachos atribuyen dicho deseo a que las personas mayores únicamente hablan en malecu entre sí y, por ello, tienen dificultades para entender el español:

[E-4-25]

M: sí **hay ancianos** que sí a uno / a uno llega y **le dice “hable en malecu”** porque:

A: **porque casi no se le entienden**

M: porque sí / este: / digamos en el caso de los mayores / **los mayores solo en malecu hablan** y usted / este: / háblele también / **a veces ellos “hábleme en malecu”**.

Asimismo, es recurrente el comentario de que los adultos competentes sí conversan en malecu (MG1b, MG2, MG3a, SG3a, SG3b, TG2, TG3a, TG3b) e incluso algunos adultos de Margarita declaran usar más el idioma vernáculo para conversar con los de Tonjibe (F2, MG2). Este último dato indica que esta esfera de uso, consignada en el trabajo de Constenla (1988) sobre la declinación del malecu en Margarita hace más de veinte años, conserva alguna vigencia. De hecho, muchos adultos afirman hablarlo en todo momento que pueden, incluyendo fuera de los palenques y fuera de la región de Guatuso, como cuenta el siguiente adulto mayor de Margarita (MG3a):

[E-4-26]

E: (...) **a mí me gusta hablar cuando ando en San José con con otras personas**

I: le gusta hablar en malecu

E: AH CLARO / cuando ando con alguien / el que me da pelota⁸⁵ el que diga / “diay vamos a hablar” / el tiempo fue / fue este / diay gozamos mucho porque / ahí por la Corte Suprema de Justicia yo creo / en una esquina hay una / una sodita⁸⁶ / y a mí me gusta ir ahí porque la señora que que que / que vende comida ahí pues ella me conoce / (...) / pero **andaba con una compañera** / de ya no recuerdo quién es esa muchacha / es de aquí / **y ella se puso a hablar malecu** (...) / **y la mayor parte que llegan ahí son** / son los **magistrados** ahí / **o los empleados de la Corte** (...) / entonces yo ya vi que que estaban riendo de nosotros / pero no burlándose / sino como que que decir “¿de qué idioma estamos hablando?” / entonces / diay yo me choqué con uno de ellos / “señor” me dice / “perdone” me dice / “¿ese idioma es indígena?” / “sí” le digo / “¿de dónde?” me dice / “de malecu / de Guatuso” / “ah bueno / **te felicito**” **me dice** / “nunca / **nunca se olviden de malécu lhaíca**” **me dice** (...)

La anécdota que narra el participante, como evidencia del orgullo que siente por su origen étnico así como del gusto que le provoca hablar su lengua vernácula, se vale de la estrategia de situar el acontecimiento en San José, la capital del país y centro administrativo, político y económico de Costa Rica, lugar donde no suele escucharse ninguna lengua amerindia. Ello le agrega un matiz más especial al hecho de que el adulto afirme hablar malecu en todo lugar. Por si esto fuera poco, lo acaecido se ubica más exactamente cerca de la Corte Suprema de Justicia, de modo que se da a entender que él se siente libre y orgulloso de hacer uso de su lengua autóctona incluso en un entorno en el que circulan magistrados y altos funcionarios del gobierno. De alguna manera, la intervención de un funcionario de la Corte, quien felicita al narrador por hablar su idioma vernáculo, le sirve al participante para reforzar la tesis de que el malecu es una lengua “legítima” (Bourdieu 2008), de modo que puede hablarse delante de quien sea y en cualquier sitio. Esta representación social de la legitimidad del *malécu lhaíca*, común en los participantes adultos, aparecerá más adelante en nuestro análisis.

El otro ámbito de empleo del malecu que mantiene plena vigencia y que incluso se refuerza al unirse con una motivación identitaria (véase el subapartado 3.2) es su carácter de código intraétnico y críptico, cuya finalidad consiste en comunicar contenidos a los que no se desea que los *chiúti* tengan acceso. De esta manera, se recurre al idioma autóctono cuando se desea imponer una barrera comunicativa de tipo étnico, excluir por medio de la lengua vernácula (MG1b, MG2, MG3a, SG1, SG2, TG1a, TG1b). Este empleo del malecu es el predominante en los jóvenes en la actualidad, pese a la escasa competencia activa de

⁸⁵ La expresión coloquial ‘dar pelota’ equivale a ‘seguir la corriente’.

⁸⁶ Palabra con la que se designa a los restaurantes pequeños o cafeterías (Quesada 2007).

muchos de ellos, así que algunos son conscientes de que, para lograr su cometido de hacer críptica su comunicación, a veces basta con utilizar algunas pocas palabras en malecu (MG1b). También algunos consideran que básicamente este es el único uso “utilitario” que posee el idioma en el presente, como lo expresa el siguiente joven de Tonjibe (TG1b):

[E-4-27]

M: sí yo creo que ((en realidad)) la mayoría / la mayoría / bueno **el idioma ahora se está usando por necesidad / de que usted / usted por ser *chiúti* no entienda algo de nosotros sí / si yo tengo que hablarle algo a mi hermano y (...) entonces yo le hablo en malecu para diay / usted no se está dando cuenta de lo que estoy diciendo / ¿me entiende? / esa es mi opinión de que / que se está usando ya el idioma solo pa eso.**

Aquí el participante deja en claro que codificar el mensaje con un sistema lingüístico incomprensible para los *chiúti* (el empleo del ‘usted’ genérico al hablarle al moderador tiene la función de englobar a todos los individuos que están en la categoría étnica de este) constituye la única “necesidad” de emplear la lengua vernácula por parte de los malecus (“algo de nosotros”). No obstante, nótese cómo el joven emplea dos marcadores de operaciones discursivas (Calsamiglia y Tusón 2002) para mostrar que se trata de su punto de vista personal (“yo creo que...”, “esa es mi opinión”), quizás en un intento de que su intervención se interprete tan solo como un parecer basado en la experiencia propia.

Por lo demás, debe entenderse la alta valoración que posee este dominio funcional del *malécu lhaíca* como estrategia para hacerle frente a la discriminación que han sufrido los malecus durante décadas, pues con el uso del idioma autóctono se aseguran poder hablar de temas “tabuizados” en sus relaciones con los *chiúti*. En particular, por ejemplo, les permite conversar sobre la alimentación tradicional, ámbito de costumbres que, como veremos en el capítulo 7, se ha convertido, dentro del conjunto de las prácticas culturales ancestrales, en el receptáculo de la burla y el rechazo por parte de los *chiúti* hacia los malecus. De esta forma, recurriendo a unas pocas palabras y expresiones en malecu, los jóvenes pueden hablar con libertad y tranquilidad de ciertos temas por los que habitualmente son víctimas de insultos denigrantes.

En el siguiente fragmento, una joven tonjibeña (TG1a) incorpora un relato conversacional en el que intervienen como interlocutoras ella misma y una amiga suya de

Margarita, con el fin de ejemplificar el empleo del *malécu lhaíca* como código críptico para hablar de un tema que podría atraer la atención de los *chiúti* (“gente blanca”). Nótese que la joven de Margarita afirma sentir vergüenza de que estos entiendan que a ella las iguanas le parecen apetecibles:

[E-4-28]

S: (...) incluso ahí por el banco hay muchas iguanas / y **ella** {su amiga de Margarita} **me dice en malecu** / “Sonia / **qué ricas iguanas**” me hace {risas} / yo me río con ella / porque **a veces pasa gente blanca** / entonces yo / **le da vergüenza decirme en español** / entonces cuando pasan me dice “**qué rica iguanas**” / y yo me pongo a reír / **le digo “diay / ¿por qué no me lo dice en español?”** / molestándola ¿verdad? / **me dice “es que me da vergüenza”** {risas}.

El último dominio funcional tradicional que mantiene alguna vigencia es el del arte verbal (F1, F2, MG2, SG1, TN, TG1b, TG2). No obstante, como ya se adelantó, este dominio se está volviendo obsoleto y depende mucho de que haya adultos conocedores de la tradición oral de la etnia y de que los jóvenes estén dispuestos a hacer el esfuerzo de escuchar las historias en malecu. En general, los adultos malecuhablantes reportan emplear el idioma vernáculo en géneros como el *mayupéca* (traducido como “decir obscenidades” por algunos participantes), una forma de duelo verbal que parece ser empleado entre amigos todavía en la actualidad (F1, MG2), y los *marácunúca*, narraciones tradicionales que todavía algunos ancianos y padres competentes les cuentan a sus nietos e hijos, al parecer particularmente en Tonjibe (TN, TG1b, TG2).

La siguiente mujer adulta de Tonjibe (TG2) refiere que aún ella tiene la costumbre de narrarles *marácunúca* y otras tradiciones orales ancestrales (“cuentos de los anteriores”) a sus descendientes, tal y como lo hizo su padre con ella y sus hermanas. En su intervención, la participante hace explícitos varios de los componentes que constituyen el acontecimiento de habla (Hymes 1972): el escenario (“en la noche”, los niños sentados), los participantes (la narradora y sus hijos), el género (“los cuentos de los anteriores”, los *marácunúca*), los tópicos (cómo “era anteriormente la gente”, “cómo éramos los malecus”, las excusiones a Caño Negro, la historia de cómo el tigre destruyó el pueblo malecu), la forma del mensaje (en malecu) y el inicio de la secuencia de actos de habla (“vamos a contarle lo que mi papá me contó que así era anteriormente la gente”):

[E-4-29]

S: (...) **a veces yo le cuento cuentos** {a sus hijos} / como dice mi hermana / mi papá me enseñó bastante cuento / ese montón de cuentos / **de los anteriores** ¿verdad? / que / cuando iban / a Caño Negro / cuando: / este / el tigre ¿verdad? este:

L: se come todo

S: destruyó total el pueblo malecu ¿verdad? / todo de viaje⁸⁷ destruido el pueblo / todo todo / (...) / y **yo le cuento a ellos en la noche / yo le digo “vamos a contarle / lo que mi papá me contó que así era anteriormente la gente”** ¿verdad? / **cómo éramos los malecu antes** / ellos se sientan ahí / entonces yo yo / les cuento a ellos / me dicen “¿en serio?”

I: ¿usted les cuenta en malecu?

S: sí / **en malecu.**

Por último, existen algunos usos del malecu mencionados por los participantes y observados por el investigador que podrían considerarse más bien residuales, en tanto consisten en pequeñas expresiones que los mayores emplean con los niños y jóvenes para regañarlos o simplemente para darles alguna orden (MG1a, MG1b, SG1, TG3a): *mitonh* ‘venga’, *milía* ‘síentese’. Asimismo, en este mismo ámbito de los usos “residuales”, se ubicarían las fórmulas de salutación (*¿má jué capíya miunh?* ‘¿cómo estás?’, *júe*, *¿ta pu?* ‘bien, ¿y usted?’, *capi capi* ‘muy bien’) y de despedida (*natóye* ‘adiós’, *aúla* ‘de acuerdo’)

2.1.2. Dominios funcionales del pasado con poca vigencia en el presente

“Tócu / tócu / lhatói nalhaíc lhaí / tócu” (MG3a)⁸⁸

Además del reemplazo parcial del *malécu lhaíca* como vehículo de comunicación y socialización cotidiana en el hogar, cabría mencionar la práctica desaparición de las actividades colectivas en las que participaba todo el pueblo (las chichadas, las excursiones a Caño Negro) y la marcada declinación de la religión tocuista y los rituales asociados a ella, con la consustancial desaparición de dominios funcionales tradicionales de la lengua vernácula y la reducción drástica de los espacios de comunión, en los que se compartían, transmitían, reproducían y convencionalizaban aspectos relacionados con los componentes materiales e inmateriales de la cultura ancestral. En todos los casos, existe un claro nexo entre la desaparición de las prácticas culturales tradicionales y la obsolescencia de los géneros de arte verbal relacionados con ellas, como sería el caso de los *poréteca maráma* ‘cantos personales de tema amoroso’, frecuentes en las chichadas, o los *tócu ajá malhaíca*

⁸⁷ Aquí ‘de viaje’ tiene el valor de un intensificador, más o menos con el valor de ‘completamente’.

⁸⁸ ‘Dios, Dios, nosotros (excl.) le hablamos y le hablamos a Dios’

‘plegarias’ y los *póra maráma* ‘fórmulas mágicas curativas o de hechicería’, ligadas ambas a la religión tradicional.

Con respecto al vínculo entre el tocuismo, la obsolescencia de los *tócu ajá malhaíca* y el cese del uso del malecu, la siguiente intervención de una mujer mayor originaria de Tonjibe (F1) resulta reveladora. Nótese cómo la hablante establece una dicotomía entre un ‘antes’ (correspondiente al tiempo de su niñez), en el que los malecus se consagraban a *tócu* ‘Dios’ y los padres instruían a sus hijos sobre cómo llevar a cabo el ritual (uso del *cajúli* ‘chocolate’, oración a *tócu*), y un ‘ahora’, en el que sus “hermanos indígenas” de las tres comunidades no siguen el ritual (“hoy en día nadie lo hace”) y en el cual el supuesto amor por *tócu* es falso (“es pura mentira”), pues los malecus ya no se consagran ni le oran (no dicen *tócu ajá malhaíca*):

[E-4-30]

N: (...) / **antes** / cuando yo crecí / **cuando yo era** / **chiquita** ¿verdad? / iba creciendo / donde **yo escuchaba** / **a mis padres** / a a **pedir a tócu** [[dios]] **pero en malecu** / con el *cajúli* que nosotros llamamos / que es el chocolate / y **empiezan** / **a consagrarse** / ellos / **para el tócu** / **hablar** de los hi- **a los hijos** / **que así se habla para el tócu** / así se tiene que consagrar / **¿qué pasa hoy en día?** / (...) / hoy en día / lo que / la gente / vuelvo a decir / mis indígenas / los que son mis hermanos indígenas / hablemos como allá este / en mi comunidad este / Tonjibe / incluso aquí en Margarita / aquí también El Sol / este / lo que dicen ellos / “es que yo amo mi *tócu* / yo amo mi *tócu*” / pero al fin de cuentas es pura mentira / ¿sabe por qué? / porque **ellos no conserva** / **al hablar al tócu** / “*tócu tócu*” / **pidiéndole** por el / **por el papá** / **por la mamá** / **por los hermanos** ¿verdad? / **y no se está consagrando para para el tócu** / porque es / una buena eh: / ¿cómo te dijera? / un buen / este / camino / enseñar a nuestros hijos / cómo se consagra para *tócu* / **hoy en día nadie lo hace**.

El modelo mental que se revela aquí parte de que el amor a *tócu* se manifiesta en la consagración y la oración en malecu. Si no se lleva a cabo el ritual del que el componente lingüístico (la plegaria) forma parte integral, la devoción se interpreta como mentira. Apréciese, entonces, el nexo intrínseco entre el dominio funcional religioso y la lengua vernácula, así como la polarización entre el tiempo de antes (en el que la religión tradicional y la lengua vernácula tenían plena vitalidad) y el tiempo de ahora (en el que ni la religión tocuista se sigue ni el idioma autóctono se emplea). En el fondo, la representación ideológica subyacente es que en el pasado se ubica la autenticidad, mientras que en el presente se vive una “pura mentira”.

No obstante todo lo anotado, debido a que quedan personas que conocen los rituales religiosos y los géneros discursivos del malecu asociados a estos o a las actividades de

reunión comunitaria y dado que todavía parecen existir algunos ancianos y personas mayores que profesan y practican al menos parcialmente el tocuismo (F1, MG3a), estos dominios funcionales del idioma vernáculo, aunque muy desplazados, no están completamente extintos por el momento.

2.1.3. Dominios funcionales “novedosos”

“En obra de teatro / entonces ahí hablamos más malecu” (SG1)

Un aspecto que puede resultar llamativo, tratándose de una lengua que atraviesa un fuerte y acelerado proceso de desplazamiento, es que recientemente haya surgido un dominio funcional nuevo para el *malécu lhaíta*: las presentaciones culturales y el teatro para los turistas (F1, MG2, SG1, SG2, TG1a). Se trata de pequeñas recreaciones del modo de vida de los malecus en el pasado, ciertas costumbres e incluso pequeñas piezas teatrales de tema amoroso, cuya función consiste en mostrarles a los turistas *chiúti*, nacionales o extranjeros, algo de la “auténtica” cultura malecu y satisfacer sus ansias de contemplar un espectáculo con una buena dosis de “exotismo indígena”.

Como es fácil comprender, tales presentaciones resultan más auténticas y exóticas si se realizan en la lengua malecu. Este nuevo ámbito de uso, que por supuesto está orientado al consumo extraétnico, no figura dentro de las prácticas discursivas de los malecus hacia los propios malecus, así que su impacto en la conservación del *malécu lhaíta* es imprevisible. Si bien no se puede obviar que constituye una motivación adicional para que las nuevas generaciones quieran aprender algo del idioma vernáculo al existir grupos teatrales de niños (MG2), tampoco hay que perder de vista que se trata de un ejemplo más de la “folclorización” de la lengua y la cultura (Fishman 2006), como se evidencia en la siguiente descripción de una joven de Margarita (F1):

[E-4-31]

R: lo que hacemos es darle {a los turistas} como una **pequeña reseña de cómo fue en aquel tiempo** / pero digamos / se le da la bienvenida en malecu / (...) / después aquí se le hace una pequeña recrea- / puede ser / no recreación sino como **una obra de teatro** / donde **se enseña tal vez sobre el matrimonio** / **cómo era antes** / este era baile ¿de la chicha es? ¿verdad?

Muj: ujú

R: **qué cosas así que se hacían** / entonces este / **se hace como para que ellos vean cómo fue en aquel tiempo la forma de vestir** / y **ahí sí solamente se habla malecu** / el traductor / la persona digamos que está / les dice a ellos en español de qué se trata / pero ya **ellos** {los actores} **solamente ahí hablan en malecu**.

Se puede apreciar cómo al turista se le representan la vida y costumbres del pasado en cuanto a rituales, festejos, vestimenta y prácticas culturales diversas. En este contexto, se habla en malecu, pues así se puede garantizar la verosimilitud del espectáculo. Es decir, la lengua vernácula se presenta como parte de lo “original”, pero al mismo tiempo se ubica al lado de otros elementos culturales ya desaparecidos de la vida cotidiana actual (como la vestimenta, el ritual de matrimonio), de los que se echa mano únicamente con el fin de hacer más verosímil la representación teatral.

2.2. Alternancia y mezcla de códigos

“También hay por ahí mucha mezcla del español” (SG1)

En el modelo funcional de contacto de lenguas elaborado por Matras (2009), se propone que los hablantes bilingües tienen a su disposición todo su repertorio lingüístico y aprenden a controlarlo según parámetros sociolingüísticos y pragmáticos, lo que no implica que necesariamente se mantengan separadas las lenguas que conforman el repertorio. De hecho, fenómenos como la inserción de marcadores discursivos de uno de los idiomas cuando un adulto bilingüe está conversando primordialmente en el otro son interpretados por Matras como evidencia de que el hablante dispone de su complejo repertorio lingüístico en todo momento y que no bloquea uno de los sistemas cuando emplea el otro. Este empleo conjunto de dos lenguas en la conversación es lo que se suele denominar “alternancia y mezcla de códigos”⁸⁹.

Actualmente, partiendo de nuestros datos de observación directa, la alternancia y mezcla del malecu y el español es muy frecuente en la interacción cotidiana entre hablantes competentes, sean estos bilingües equilibrados o bilingües con el español subordinado al malecu. Todo apunta a que, en efecto, el modelo de Matras obtiene evidencia a favor: los interlocutores echan mano de diversos recursos (palabras, cláusulas, conectores discursivos, fraseología, interjecciones, etc.) provenientes de ambos sistemas lingüísticos cuando

⁸⁹ Teóricamente se acostumbra postular una distinción entre mezcla de códigos (inserción de una palabra o frase en una emisión construida sobre la base de uno de los idiomas) y alternancia o cambio de códigos (alternancia que se produce entre dos emisiones u oraciones) (Matras 2009). Como no analizamos con detalle muestras de este fenómeno en el caso del malecu ni aparece tal distinción en el discurso de los participantes, vamos a utilizar la etiqueta “alternancia y mezcla de códigos” para subsumir todas las posibilidades.

conversan, pues en realidad parecen recurrir al elemento de su repertorio idiomático que mejor les sirva en el momento comunicativo concreto, sin atender a un interés por no mezclar elementos de diverso origen. En este sentido, posiblemente la alternancia depende de factores como la dificultad para recuperar del lexicón mental un elemento específico de una de las lenguas, así como de determinadas motivaciones estilísticas o de la existencia de asociaciones concretas entre una lengua y un tema o situación, como lo apunta Matras.

Por el contrario, cuando conversan con un hispanohablante o una persona a la que no se identifica como competente en malecu, los bilingües tienden a separar las dos lenguas y a emplear recursos provenientes solo del español, si bien es común que inserten determinadas palabras en malecu con fines identitarios, como veremos luego. A modo de ejemplo, en el cuadro 4 se muestran algunos de los hispanismos que el investigador recogió *in situ* cuando escuchaba conversaciones en malecu. La primera columna está constituida por palabras de contenido y algunas son préstamos totalmente incorporados en malecu, cuya función consiste en llenar lagunas léxicas de la lengua. Lo mismo ocurre con la segunda columna, que incluye alguna fraseología cuyo uso probablemente responde en parte a una motivación estilística. Por último, la tercera columna recoge varios conectores discursivos, para los que la lengua malecu suele contar con un equivalente patrimonial.

Palabras de contenido y frases	Fraseología	Conectores discursivos y rellenos de pausa
inglés, cultura, artesanía, medicina, hora, clínica, doctor, pastilla, celular, como un metro, gasolina, un blanco y un rojo, gripe, maestro ⁹⁰	un día de estos, qué bruto, gracias a Dios, ah bueno, ay Dios mío, pobrecita, qué barbaridad, qué tristeza, de vez en cuando, ay Señor, qué raro, ¡nombre!, hace tiempo, de hoy en ocho	por cierto, porque, pero, vieras que, por último, por lo menos, este, en cambio

Cuadro 4: Hispanismos en la conversación en malecu

La mezcla y alternancia de códigos no parece ser un tema de especial preocupación para los participantes, lo cual resulta de por sí interesante si se recuerda la ideología de la pureza a la que aludimos antes y en la que profundizaremos en el capítulo 7. Ello nos mueve a pensar que, en general, son poco conscientes de este fenómeno y que, por lo común, no lo vinculan directamente con lo que en realidad les interesa (la pérdida de su lengua vernácula), puesto que, desde su perspectiva, el desplazamiento del *malécu lhaíta*

⁹⁰ Para esta palabra en particular, existe una expresión en malecu acuñada al parecer desde hace mucho tiempo: *malhióca juisufá*.

está vinculado a su escaso empleo y al cese de su adquisición/transmisión, y no a su incapacidad de adaptarse, en términos de elaboración del corpus, a los requerimientos del nuevo sistema de vida, como tendremos ocasión de analizar con detalle.

Aún así, en algunos de los grupos de discusión y entrevistas (F1, SG2, TG3a), los participantes informan de la existencia de sujetos bilingües equilibrados o con el malecu como lengua dominante que no son muy conscientes de cuándo cambian de código o de si incluso lo hacen con personas que no son malecuhablantes, lo que revela lo muy habituados que están a la alternancia de los dos idiomas. En la siguiente intervención, una adulta joven de El Sol (SG2) alude a la frecuente e inconsciente alternancia de códigos por parte de su madre, a quien el investigador tuvo oportunidad de escuchar interactuando en una conversación entre mujeres malecus adultas con una modalidad discursiva bilingüe caracterizada por una de sus hijas menores como “mezcolanza de español y malecu”:

[E-4-32]

A: inclusive mi mamá / le ha pasado cada chasco que nosotros nos reímos {risas} / **ella puede estar hablando con usted en en español pero / de pronto ella no se dio cuenta / ella te está hablando en malecu / porque eso le ha sucedido (...)**

En realidad, la alternancia de códigos suele depender de que los interlocutores estén en capacidad de construir un discurso bilingüe, de producir y comprender emisiones con componentes provenientes tanto del malecu como del español, pero, contrario a lo que sucede, por ejemplo, en Paraguay (Zajícová 2009), el bilingüismo mismo no se concibe como una marca identitaria en el discurso metalingüístico de los participantes, ni siquiera en el caso de los bilingües equilibrados, sino que lo que importa es el conocimiento o no del *malécu lhaíca*, aunque sea tan solo de unas cuantas palabras. Por su parte, el español, si bien es un código dominado y empleado por todos en la actualidad, sigue concibiéndose como *chiúti lhaíca*, ‘el habla de los que no son malecus’. En todo caso, se informa que los adultos bilingües hablan tanto en malecu como en español (MG2, SG1, SG2, TG2), con alternancia de los dos idiomas o sin ella.

En lo concerniente a los bilingües con el español como lengua dominante, parece haber mayor conciencia de la alternancia y mezcla de códigos y, por lo tanto, también muestran una posición evaluativa con respecto a dicho fenómeno. Así lo indican los siguientes adultos jóvenes de El Sol (SG2), para quienes recurrir a la alternancia resulta

inevitable, dado que más bien esta funciona como una estrategia para suplir su falta de competencia lingüística en malecu (“una conversación (...) en malecu fluido (...) cuesta mucho”).

Aún así, nótese la valoración implícitamente negativa que se hace de la alternancia (“la combinación”), cuando R afirma que ellos “meten las patas” (se equivocan, comenten el error de alternar o mezclar el malecu con el español) y, especialmente, cuando E concluye la discusión del tema con una proposición valorativa (“no debiera ser”) a la que se sobrepone la realidad (“pero en realidad sí se hace”). Por lo demás, la discusión está armada sobre la base de una dicotomía establecida por los participantes con una connotación “sutilmente” purista: el “malecu fluido” (el “malecu malecu malecu”, reduplicación con valor intensificador que expresa el grado sumo de pureza de la lengua autóctona), tal y como lo manejan su madre y R (apréciese el ideófono “blablabla” que indica un discurso continuo), se opone al malecu poco fluido (“paso por paso”) o “combinado” de las participantes (“nosotras”).

[E-4-33]

A: digamos un malecu / como un malecu / **una conversación** / ¿cómo le digo? / **un malecu fluido** por decirle algo / **cuesta mucho**

F: <[por ejemplo] ahorita mi mamá empieza a conversar / qué sé yo / con R. / ahí están blablabla / **nosotras no la podemos hacer / tal vez paso por paso**

E: <[digamos / se entiende]

A: **lo que yo puedo es combinarlo**

E: se entiende totalmente ¿verdad? / pero al hablarlo / **son pocos las personas las que tienen esa fluidez de hablarlo**

I: completamente

E: completamente / sí / digamos que que tra- **tratar de no** este / **entablar** este / **el malecu con el español / cuesta mucho** ¿verdad? / **solo malecu malecu malecu**

I: ¿entonces cuando ustedes tratan de hablar malecu meten español?

E: **generalmente sí se hace** ¿verdad? / sí digamos

R: **metemos las patas**

E: metemos las pa- / digamos / **no debiera ser pero en realidad sí se hace.**

Del mismo modo, un joven de uno de los grupos de discusión de Margarita (MG1a) declaró su preferencia de no participar en las conversaciones de los adultos en malecu porque, para poder hacerlo, tendría que recurrir al español con el fin de suplir sus vacíos en malecu. Como se puede apreciar, aquí la conciencia valorativa de la mezcla de códigos es más clara: el joven desearía poder participar en la conversación solo en malecu, puesto que le parece que la mezcla estaría fuera de lugar (“como que no calza”). Presumiblemente,

parte de una concepción de purismo lingüístico que lo lleva a despreciar la alternancia, al menos en su caso. De nuevo nos encontramos con una dicotomía: el malecu “neto” se opone al malecu “mezclado”:

[E-4-34]

H: yo digo diay / **es una conversación / netamente en lenguaje malecu y como para mezclarlo con español / como que yo siento como que no / como que no calza** ¿verdad?

Solo parece existir conciencia generalizada de un caso concreto de mezcla, que en realidad parece ser un elemento del español ya incorporado plenamente al discurso en malecu⁹¹, por lo que su empleo resulta inevitable, aunque todavía es considerado como “foráneo” o “ajeno” (Zimmermann 2001)⁹² por algunos participantes (F2, TG1b, TG3b): el relleno de pausa ‘este’⁹³, cuyo equivalente funcional en malecu (*puráni*) se ha visto desplazado. La introducción de este elemento incluso es considerada por los jóvenes de Tonjibe (TG1b) como su principal problema para hablar malecu con fluidez (“seguido”):

[E-4-35]

D: (...) he escuchado gente que dice / este: / digamos que *naquíta marráqui maráma airrecú maráma cháchá naptaiquinh nicó nartojurimacá* **ESTE** [[quiero decirles, amigos, que estoy muy contento aquí de que hayan venido a verme]] / **de un solo / ESTE / no dice puráni** / este: / este: ‘por qué’ / ¿verdad? / no

⁹¹ En una conversación entre dos adultos bilingües equilibrados de Margarita, emprendida a solicitud del investigador con el fin de documentar el discurso bilingüe con alternancia de códigos, los participantes se pusieron de acuerdo al inicio para evitar introducir elementos del español. Cuando me senté con ellos a indagar sobre las razones para que hubieran procedido de semejante modo, me explicaron que querían darme una muestra de malecu “puro”, pese a que el ejercicio de control les había resultado sumamente difícil, lo que se nota en el tempo bastante lento con el que hablan y en algunas pausas prolongadas, indicadoras de la dificultad para la recuperar algunas palabras de su lexicón mental en malecu (Butterworth 1990). Sin embargo, como los mismos participantes lo reconocieron, no pudieron evitar recurrir al relleno de pausa ‘este’ en varias ocasiones, a pesar de que lo intentaron, porque “se les salía automáticamente”. Resulta evidente entonces que los hablantes pueden monitorear su habla (Krashen 1981) y separar los elementos provenientes de los dos códigos cuando se lo proponen. No obstante, la alternancia y mezcla son tan frecuentes y cotidianas que el monitoreo no se puede llevar a cabo sin afectar la fluidez. Por lo demás, en las muestras de *malécu lhaíca* que hemos recogido, el relleno ‘este’ aparece de forma recurrente, lo que parece indicar que se encuentra completamente incorporado. El proceder de los dos adultos deja entrever que fácilmente puede aflorar una conciencia de tipo purista en relación con la mezcla de códigos, la cual se activa cuando los hablantes competentes desean mostrar que pueden hablar “solo” en *malécu lhaíca*, aunque no funciona en las interacciones cotidianas sin monitoreo.

⁹² Zimmermann (2001) sostiene que se puede encontrar una diferencia con respecto a cómo se valoran los préstamos: como algo “propio” o como algo “ajeno” a la lengua y al grupo. En este sentido, la actitud prevaleciente con respecto al relleno ‘este’ es la de que se trata de algo que no “pertenece” al *malécu lhaíca* original y que, por ende, debería evitarse.

⁹³ ‘Este’ es el relleno de pausa más común en el español de Costa Rica.

dicen *puráni* / es eh: porque:⁹⁴ / de un solo / ¿ves? / entonces no: / bueno / en el caso mío / a mí casi no me: este: / yo puedo hablar así / seguido / pero ya muchachillos como este {se refiere a otro participante más joven} sí porque diay / ese es el problema

K: sí sí porque: / bueno / como te estaba diciendo que: hay palabritas que uno se enreda por la pronunciación / porque: / diay / como él te dijo / **hay historias que dice *naniquí* *quí*** [[dice que dice]] **y ahí comienza y comienza y sigue y sigue y nunca se corta / y hay en / la malecu nunca falta que uno tiene que pronunciar ‘este’.**

Nótese cómo D califica la inserción de ‘este’ como un defecto del habla de los jóvenes, grupo con el que no muestra su solidaridad, pues afirma no hacer lo mismo que ellos y así lo da a entender en su discurso mediante varias estrategias discursivas que indican su disociación con respecto a este colectivo identificado como “gente” o “muchachillos como este” (“he escuchado gente...”, “no dicen...”, “en caso mío / a mí casi no...”, “yo puedo hablar así / seguido”). Por su parte, K aclara que le resulta sumamente difícil evitar el uso de ‘este’ cuando elabora un discurso continuo en malecu (nótese la iconicidad de la estructura sintáctica con la que expresa la continuidad del habla sin interrupción: “ahí comienza y comienza y sigue y sigue y nunca se corta”). A diferencia de D, en su intervención K asume el papel de portavoz del colectivo de jóvenes mediante el pronombre genérico ‘uno’ (“hay palabritas que uno se enreda”, “nunca falta que uno tiene que pronunciar ‘este’”).

El automatismo con el que aflora ‘este’ revela el grado de su incorporación a la lengua vernácula. Inclusive algunos ancianos, con un bilingüismo sucesivo en español y con el malecu como idioma dominante, reportan que ellos también insertan este relleno cuando hablan malecu, a pesar de que censuran la mezcla de códigos en el discurso de los jóvenes, por considerarla parte de su falta de esfuerzo por hablar la lengua vernácula. Así lo explica la siguiente adulta mayor de Tonjibe (TG3b). Nótese cómo la mujer reconoce que ella también incurre en el “error” que censura en los jóvenes, una contradicción frecuente cuando se sostiene una actitud purista (“no hay que decir “este” “o””, “tiene que ser todo en malecu (...) si no no”). En su intervención aparece una dicotomía tácita, cuando opone “hablar bien el malecu” a usar ‘este’ en el discurso, con lo cual implícitamente da a entender que la inserción de este relleno implica “hablar mal”:

⁹⁴ Además de servir como relleno de pausa mientras el hablante planifica su discurso, *puráni* funciona como conector lógico de causalidad, equivalente a ‘porque’ en español, lo que explica la traducción del hablante.

[E-4-36]

F: (...) como un ejemplo yo / que yo tengo que enseñar a los chiquitos que este se habla así en malecu y todo / y todos / ningún / hay **no hay que decir “este” “o” / no / tiene que ser todo en malecu / pa que se aprende / si no no**

I: ¿por qué? ¿cuando los jóvenes hablan en malecu dicen “este” y “o” / dicen cosas en *chiúti*?

F: sí sí sí

I: ajá / ¿y usted no? / **¿usted es todo en malecu?**

F: **no te voy a decir todo / hay una parte que yo en malecu hablaba este: bien y hay una parte que digo “este”** {risas}.

Con respecto al desplazamiento de la lengua vernácula, hay que notar que, en lo que concierne a los sujetos competentes en ambas lenguas, existe en la actualidad una modalidad discursiva bilingüe (con alternancia y mezcla de códigos), una modalidad discursiva monolingüe en español (cuando se habla con personas con escaso o ningún conocimiento del malecu), y una modalidad monolingüe en malecu, que se puede hallar en la conversación entre ancianos (si bien la alternancia de códigos parece ser muy frecuente también entre ellos), en la producción del arte verbal tradicional y cuando los hablantes competentes se proponen conscientemente no insertar elementos del español por su deseo de proporcionar una muestra de malecu “puro” o “verdadero”.

De todas formas, la producción discursiva se inclina cada vez más a favor del español, lo que se refuerza con el creciente monolingüismo en esta lengua. Es decir, la alternancia de códigos es un recurso propio de los bilingües equilibrados o con al menos una competencia alta en el código que no es el dominante (una estrategia, eso sí, que no está libre de valoraciones), pero ya en las generaciones más recientes en realidad lo que señala es una pérdida abrupta de la competencia en malecu, una falta de posibilidades de emplear los recursos idiomáticos de la lengua vernácula, como lo expresa la siguiente anciana de Tonjibe (TG3a) al explicar que los jóvenes se “enredan” cuando intentan hablar malecu y recurren, como consecuencia, a la alternancia de códigos, con predominio del español (lo cual se indica con el cuantificador ‘poquito’: “hablan en malecu poquito”):

[E-4-37]

I: ¿qué qué piensa usted de la forma en que hablan el *malécu lhaíca* los jóvenes? ¿hablan bien malecu o? / cuando ellos quieren hablar / ¿usted cree que ellos hablan bien o no?

A: no / **en vez en cuando se enredan también ellos** ¿verdad? / **hablan en malecu poquito y hablan en *chiúti*.**

3. El malecu y el español en competencia o en convivencia en la actualidad

“Hay que conservar la cultura pero también hay que enseñarle español” (MG1c)

Como se ha expuesto, se podría proponer que el repertorio lingüístico de los malecus aumentó cuando se generalizó su conocimiento del español alrededor de la segunda mitad del siglo pasado, para luego dar paso a una reducción paulatina que ha desembocado en el desplazamiento cada vez más acusado del *malécu lhaíca* desde finales de la década de 1970. Es decir, es posible que durante algunos años haya existido un bilingüismo social estable con una especialización funcional de las dos lenguas, circunstancia en la cual el malecu se empleaba en la comunicación intraétnica en todos los dominios funcionales tradicionales (relaciones intrafamiliares cotidianas, relaciones comunitarias cotidianas y de celebración, rituales, ámbitos privados de carácter religioso o íntimo, manifestaciones del arte verbal), mientras el español se utilizaba en la comunicación interétnica (para negociar o tratar de asuntos diversos con los *chiúti*, para conversar con los visitantes foráneos).

Sin embargo, tal situación diglósica no perduró, sino que el bilingüismo se volvió sustractivo una vez que las nuevas generaciones empezaron a adquirir el español “a expensas” del *malécu lhaíca*. En este panorama, como detallaremos en el capítulo 5, el fenómeno de desplazamiento presenta dos caras. Por un lado, nos encontramos con el desplazamiento en un nivel individual (adquisición imperfecta del malecu, atrofia lingüística, adquisición de una competencia solamente pasiva) y, por el otro, tenemos el desplazamiento en un nivel social, una vez que aumenta el número de niños bilingües pasivos, semilingües y monolingües en español, y se empieza a generalizar el uso del español para las esferas comunicativas que anteriormente ocupaba el malecu.

En el caso de las personas con un bilingüismo activo (equilibrado o subordinado, simultáneo o sucesivo⁹⁵), sin duda el malecu y el español conviven actualmente en su cotidianeidad. Por su parte, los bilingües receptivos, los semilingües y los monolingües en español viven la presencia cotidiana del malecu, pero sus posibilidades de formar parte activa de las interacciones llevadas a cabo en la lengua vernácula o en la modalidad

⁹⁵ Véase el anexo 5 para una definición básica de estos conceptos.

bilingüe son mínimas o nulas. En todos los casos, la conceptualización que se le da a la situación sociolingüística actual es que el *malécu lhaíca* se está perdiendo y que ello tiene implicaciones para la construcción de la identidad étnica malecu, como analizaremos con detalle en los capítulos 6 y 8. Empero, la necesidad de la coexistencia (el mantenimiento del bilingüismo activo) es la creencia que parece predominar y defenderse, en vista de que cada uno de los idiomas involucrados cumple funciones específicas dentro del repertorio.

A este respecto, una constante en el discurso de los participantes de los tres palenques y de todos los grupos generacionales fue la declaración expresa o la creencia implícita de que el bilingüismo malecu-español es lo deseable en la actualidad (F1, MG1a, MG1c, SG2, SG3a, TG1b, TG2, TG3b). Esto se debe a que los participantes ven como una ventaja que su repertorio lingüístico esté compuesto por dos lenguas, puesto que ello les permite comunicarse en español con los *chiúti* de la región y otras partes del país, así como también tener acceso a la educación formal, y poder recurrir al *malécu lhaíca* en la comunicación con otros malecus, como código críptico y con funciones identitarias.

A modo de ilustración, en un peculiar engarce entre estas tres funciones, el siguiente joven de Margarita (MG1a) plantea una especie de diglosia determinada por la etnicidad del interlocutor. Por lo demás, nótese cómo, aún teniendo una competencia muy reducida en malecu y teniendo el español como lengua materna, el joven establece una dicotomía entre “mi idioma” (como malecu que es) y “su idioma” (el de los “blancos”), de forma tal que se refuerza el valor etnoidentitario de la lengua vernácula:

[E-4-38]

H: en una ocasión yo le dije a mi mamá que: / si ella / no me hubiera / no me hubiera enseñado más español que malecu / yo le dije / **yo sería ahorita una / otra persona** / porque digamos un ejemplo / **a los malecus / yo le hablaría en mi idioma y a los blancos en su idioma.**

Resulta reveladora la consideración del joven de que el bilingüismo equilibrado lo habría convertido en “otra persona”; es decir, concibe su identidad personal en gran medida como dependiente de su repertorio lingüístico y, además, como construida a partir de su pertenencia al colectivo (“mi idioma” se refiere al idioma de la etnia de la que forma parte). A este respecto, la competencia activa en ambas lenguas le permitiría participar en el mundo de los malecus y en el mundo de los “blancos” con el código lingüístico asociado a cada uno de ellos.

A la vez, algunos participantes rechazan explícitamente el monolingüismo en malecu (MG1c, SG2, TG2) por conllevar problemas de adaptación a la educación formal, ya que se aduce que en el colegio los profesores imparten la materia en español o se afirma que los niños podrían tener problemas en la escuela y que es su derecho ser bilingües para ser capaces de interactuar con los hispanohablantes. El mejor ejemplo de posicionamiento al respecto surgió en el grupo de los adultos de Tonjibe (TG2), cuando salió a la luz el caso de la niña a quien su familia ha procurado proveerle un estímulo lingüístico solo en malecu y cuya competencia en español parece ser sumamente limitada. La mujer que trae a colación el caso alega que la niña está aislada y que no puede comunicarse en español cuando así lo requiere. Para reforzar su tesis echa mano del relato de dos experiencias que ilustran la inconveniencia del monolingüismo en malecu en el presente: una experiencia en una tienda de alimentos (“pulpería” en el español de Costa Rica) y otra en la escuela:

[E-4-39]

I: (...) **¿y qué opina la gente aquí en Tonjibe de que esa chiquita no hable español?**

E: en parte / **en parte** / **es importante** / a mí / bueno el caso mío / **es muy importante pero una parte / una parte no / que le hable todo en / malecu** / porque en parte que: / porque una vez fui yo a la pulpería / la: señora que estaba atendiendo la pulpería le entendió / porque / dijo “leche”⁹⁶ / por eso es que le entendió / dijo este / ¿qué era? / “picarita” / pero todo le dijo “por favor / necesito que me dé una leche” pero todo en malecu / y la: señora la atendió / ¿por qué? / porque dijo “leche” / dice “ah sí / ¿usted quiere una leche?” / y ella le dijo “sí sí” / pero / **ahí es / donde está la pega**⁹⁷ **de esa niña** / ¿por qué? / **porque le va a costar mucho entender a los demás** / llegará el momento que usted / ella le va a hablar todo en malecu / usted no va a saber qué le está hablando / y si te / si usted le dice / si usted le dice “yay ¿pero qué me estás diciendo?” / me dijo / me dijo / un día de estos / le digo yo “¿usted va en el kínder?” / me dice “sí” / pero le hablé todo en malecu / le digo “y ¿qué? / ¿usted entiende algo hablando (XX)?” / **me dice “es que ellos no me entienden a mí”** / todo en malecu me dijo “es ellos / a mí no me entienden” me dice / **“entonces yo no puedo conversar con ellos” me dice** / le digo “¿pero ellos quieren jugar con usted?” / me dice “sí” me dice / “pero es que / yo no puedo” me dice / “porque **yo no sé entender**” / dijo / y en parte / en parte este / ¿cómo le dijera? / sí / no me gustaría a mí así / ¿por qué? / porque a mí me gustaría que ambos dos / interprete las dos cosas.

Los dos relatos cumplen funciones argumentativas distintas (uno muestra la dificultad de realizar una tarea cotidiana y el otro ejemplifica el aislamiento), pero juntos demuestran la limitación comunicativa a la que los monolingües en malecu se verían condenados en el presente (“ahí es / donde está la pega”). Por una parte, se dificultan las transacciones comerciales con los monolingües en español, quienes incluso son dueños de

⁹⁶ Es decir, la vendedora comprendió la petición de la niña debido a los hispanismos (‘leche’, ‘picarita’) que esta empleó en su discurso en malecu.

⁹⁷ En este caso, el coloquialismo ‘pega’ significa ‘obstáculo, dificultad’.

los negocios de víveres dentro de los palenques. Por otra, se imposibilita la inclusión dentro del grupo de pares de la misma etnia, quienes ya no entienden el *malécu lhaíca* y solo se comunican en español. A este respecto, nótese la oposición identitaria entre “yo” (“a mí”, la niña) y “ellos” (los compañeros del kínder, la vendedora) establecida en términos lingüísticos: “yo” representa a la niña malecuhablante, mientras “ellos” representa a los niños hispanohablantes y a los *chiúti* (“es que ellos no me entienden a mí”, “yo no puedo conversar con ellos”).

Los verbos con los que se expresa la diferencia en los intercambios lingüísticos también resultan esclarecedores de la perspectiva con la que la participante da cuenta de la situación: a los otros niños (“ellos”) y a la vendedora se les asigna un rol receptivo (“ellos no me entienden a mí”, “la: señora que estaba atendiendo la pulpería le entendió”), mientras que a la niña malecuhablante se le asigna un rol productivo (“dijo”, “necesito que me dé...”, “yo no puedo conversar con ellos”, “ella le va a hablar...”). De igual modo, la participante emplea el ‘usted’ con referencia genérica para englobar a quienes no hablan malecu y, por ende, no comprenderían lo que la niña dice (“usted no va a saber qué le está hablando”), con el fin de destacar la barrera comunicativa. Así, se entiende que el obstáculo está en que la niña no puede hablar español (no tiene competencia productiva), aunque, según la información de los relatos, sí tiene competencia receptiva (la vendedora le preguntó “¿usted quiere una leche?” y la niña contestó “sí sí”, “¿usted entiende algo hablando (XX)?” / me dice “es que ellos no me entienden a mí”).

Empero, la participante focaliza el problema no en la escasa competencia productiva de la niña en español, sino en su competencia receptiva, mediante el enunciado “porque le va a costar mucho entender a los demás”, el cual justifica la afirmación “ahí es / donde está la pega de esa niña”. Resulta curioso, por lo tanto, que la participante desprende dicha conclusión (la dificultad de la niña para comprender el español) de las vivencias contadas en los dos relatos, a pesar de que el problema parece ser especialmente de tipo productivo. En todo caso, el punto central de la intervención de la participante consiste en demostrar que la niña está aislada incluso en el propio territorio malecu por su monolingüismo en la lengua vernácula.

Lo más importante de notar aquí es que el problema nunca se plantea en términos de por qué los otros niños no hablan malecu o por qué la vendedora es incapaz de comprender este idioma pese a que su negocio está dentro del territorio indígena. Concebir que el problema es del monolingüe en malecu y no del monolingüe en español revela a fin de cuentas el desequilibrio de poder entre los grupos y la concomitante diferencia en el estatus de las lenguas, lo cual se asume y se expresa implícitamente en el discurso como “lo normal” o “lo esperable”. En este sentido, ciertamente estamos ante un ejemplo de dominación simbólica (Bourdieu 2008)⁹⁸.

Pese a la representación social que da cuenta de la desigualdad de estatus entre el malecu y el español, como se evidencia en la intervención de la siguiente mujer adulta de El Sol (SG2), no faltan los casos de participantes que defiendan expresamente que el idioma vernáculo sea la primera lengua en ser adquirida, antes que el español o cualquier otro idioma, aunque tan solo sea por una razón meramente identitaria. En relación con esto, véase el uso del conector causativo ‘porque’ como introductor de la justificación de tipo identitario: “obviamente el malecu en primer lugar porque somos indígenas”. Asimismo, apréciase el valor del marcador aseverativo de obviedad ‘obviamente’ empleado dos veces por la participante antes de la proposición ideológica “el malecu en primer lugar”, cuyo propósito consiste en explicitar la creencia de que la motivación identitaria es la principal en el orden de importancia de las lenguas y que no hay cabida para dudas al respecto. Finalmente, nótese cómo la idealización del bilingüismo equilibrado (“yo quiero que ella hable bien el malecu / que lo hable bien / como también yo / desearía que hable bien español”) contrasta con la realidad sociolingüística actual:

⁹⁸ A este respecto, vale la pena citar literalmente a Bourdieu (2008:29-30): “Cualquier dominación simbólica implica, por parte de los que la sufren, una especie de complicidad que no es sumisión pasiva a una norma externa ni adhesión libre a valores. El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial no tiene nada que ver con una creencia profesada expresamente, deliberada y revocable, ni con un acto de intenciones de aceptación de una «norma»; se inscribe, en la práctica, en las disposiciones que se inculcan poco a poco, a través de un proceso de adquisición largo y lento, mediante las sanciones del mercado lingüístico y que se encuentran de este modo ajustadas, fuera de cualquier cálculo cínico y de cualquier imposición conscientemente sentida, a las posibilidades de beneficio material y simbólico que las leyes de formación de los precios, características de un mercado determinado, prometen objetivamente a los propietarios de un determinado capital lingüístico”.

[E-4-40]

A: yo / al menos ya con con N / que es mi única / mi única hija / obviamente **yo quiero que ella hable bien el malecu** / que lo hable bien / **como también yo / desearía que hable bien español y ojalá otro idioma más** / porque a la altura de vida que en en la época que estamos / no nos podemos conformar solo con una cosa / **obviamente el malecu en primer lugar porque somos indígenas** / pero si fuera el caso de que ella / de que **yo quisiera que aprendiera más idiomas** / por mí / **todos los que ella pueda** / pero **pero el malecu en primer lugar**.

Para profundizar en la representación de este bilingüismo deseable en el marco de una coexistencia ideal de los dos idiomas, vale la pena detenerse en dos aspectos más: cuál es la diferencia de recursos con que cuenta cada lengua y cuáles son las motivaciones que subyacen al aprendizaje y conservación del *malécu lhaíca* y a la adquisición del español.

3.1. Reconocimiento de diferencias de corpus y de expresión

“Y las vulgaridades en en malecu es / es demasiado vulgar / es más / más vulgar que el español” (MG2)

El reconocimiento de diferencias de corpus⁹⁹ entre el español y el *malécu lhaíca*, por parte de los participantes, de alguna forma serviría para determinar en qué momento se cree que resulta más apropiado o conveniente emplear la lengua vernácula o el español dependiendo de las necesidades comunicativas y también explicaría la relevancia de conservar el idioma autóctono para ciertos dominios funcionales para los que se encuentra mejor equipado. En relación con este tema, la idea más generalizada en los grupos de discusión y las entrevistas es que tales diferencias sí existen, de modo que se afirma que no todo lo que se dice en malecu se puede codificar en español o al menos no con la misma “calidad expresiva” (F2, MG1a, MG2, SG1, SG2, SG3a, SG3b, TG1b), y a la inversa: no todo lo que se dice en español se puede expresar en malecu (F1, F2, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, TG1b, M2). Incluso se asevera que no existe traducción exacta o equivalencia absoluta para todo entre las dos lenguas (MG2, SG2, M1).

En cuanto a lo que se puede expresar en malecu mejor que en español, sobre todo salen a relucir manifestaciones discursivas o prácticas lingüísticas que no tienen parangón. Algunas de estas prácticas se suelen plantear de por sí en lingüística como un problema que

⁹⁹ Tomo el término del ámbito de la planificación lingüística, en el que se utiliza para aludir a los recursos formales con que cuenta una lengua: palabras, estructuras morfosintácticas, modalidades discursivas, sistemas de escritura (Fishman 1989, Cooper 1997).

merece especial atención en lo que respecta a la traducción (Newmark 1999), como es el caso de los refranes. En el siguiente fragmento, los jóvenes de El Sol (SG1) discuten sobre una expresión de este tipo, que proporcionaron como caso paradigmático de una forma en malecu difícil de traducir cuando el investigador les solicitó un ejemplo de las “cosas que no se pueden decir bien en español”. Nótese la dificultad que les provoca el tratar de explicar el sentido del refrán:

[E-4-41]

- C: (...) una que dice *otaca mauchacu qui ninhá orróqui taca pa* [[cuando nuestra gente dice que así es, así sucede]] {risas} / es / **cuesta traducirlo en español**
 M: <[sí ajá] / pero una cierta idea
 C: eh: / **como decir / ‘cuando es así pues hacerlo’**
 M: sí / **es algo así**
 C: **es que es difícil**
 I: ¿como qué?
 C: como decir / una manera así / este: / cuando es así pues hacerlo / ¿ya?

Del mismo modo, varios participantes plantean que no existen equivalentes en español para expresar elementos propios de su cultura tradicional: nombres de seres sobrenaturales, linajes, plantas o árboles de la región (SG3a), nombres de animales y antropónimos malecus (TG1b). En el siguiente fragmento, una mujer adulta de El Sol (SG3a) discute sobre el tema de los linajes y seres sobrenaturales con su hermana e insiste en la imposibilidad de encontrar una traducción exacta en español. Para indicar que no se trata de un problema personal de traducción, la participante emplea dos recursos gramaticales de referencia inespecífica en cuanto al agente: varias construcciones pasivas con ‘se’ (“no se pueden pronunciar en: español”, “eso no se puede decir en *chiúti*”) y una construcción con ‘uno’ (“uno no puede”). Además deja en claro que se trata de un problema de inexistencia de equivalentes, mediante varias cláusulas existenciales con ‘haber’ (“no hay una palabra:”):

[E-4-42]

- S: (...) **hay palabras que no se pueden pronunciar en: español** / ¿por qué? / ¿como qué te digo? / no me acuerdo qué era / que una vez estábamos diciendo que cómo se puede decir eso // bueno um: / por ejemplo / **una palabra que le dicen Orónhcafi** [[un tipo de demonio]] / **ese no no hay / es una palabra como** / como forma de de sata- / **como Satanás / algo así / pero: / no exactamente / entonces no hay una palabra: / que decirle “este es / la palabra”** / ¿verdad? / hay palabras que / **hay muchas palabras** / ¿como qué te digo? este: / este: / {le habla a su hermana} Rocío / **¿írri qui ní maráma este máqui corócu lhija maráma si irrí quenéque?** [[¿cómo es que se dicen los otros linajes como el *corócu*?]]
 R: ¿írri? [[¿como qué?]]

- S: **ofá qui corócu lhija maráma lhafanhji lhija maráma** [[también los *corócu* y los *lhafanhji*]]
 R: bueno sí
 S: **írrima** [[¿cómo se puede decir?]]/ **eso no se puede decir en *chiúti***
 R: ajá / sí lo lo tenemos **como grupos** de / grupos como como
 S: **pues sí / pero no hay una palabra como decir “eso significa”**
 R: ah / no / **el significado no**
 S: **sí / es como esas palabras son / grupos / como tribus**
 I: ajá
 S: **sí / entonces este: / hay palabras que en verdad no se pueden / uno no puede.**

Por último, se mencionan también como intraducibles -o al menos de traducción poco exitosa- las manifestaciones discursivas de arte verbal (MG2, SG2). Entre ellas, se citan los *mayupéca* (duelos verbales a los que los participantes suelen referirse como “hablar vulgaridades”), los *majuáqui urújeca* (‘fórmulas de robustecimiento espiritual’ empleadas para obtener de los Dioses una energía especial que protege de los malos espíritus), las narraciones (*marácunúca*) y las plegarias u oraciones (*tócu ajá malhaíca*). La siguiente discusión entre adultos de El Sol (SG2) resulta muy ilustrativa del enfoque con el que los participantes analizan el problema de traducir al español lo que se suele codificar en malecu. Nótese cómo comentan que en la traducción se pierde “la esencia”, “el sentido” o “la gracia” de lo que se expresa en malecu:

[E-4-43]

- A: (...) / como por ejemplo el ***majuáqui urújeca*** [[fórmula de robustecimiento espiritual]] y todo eso / **¿cómo se le puede decir en *chiúti*?**
 E: **sí / es que / digamos / dependiendo del tema ¿verdad? / porque / al menos hay oraciones / en indígena / que que si me lo dicen en español como que no / no coincide ¿verdad? digamos / en lo en lo que están hablando**
 F: o sea / **como que no hay traducción**
 E: no no no / **no se puede traducir ¿verdad? / lo que dicen**
 A: **y se expresa más en malecu que el: / traducirlo en español**
 F: **aunque lo quisieran traducir / quizás muchos lo han hecho / o sea como inventarlo**
 A: **cuesta / cuesta llegarle / como la esencia**
 F: **pueden inventar**
 A: **de lo que se está diciendo en malecu**
 F: inventar en malecu / **pero no**
 A: **sí / porque yo he escuchado eso y nada que ver**¹⁰⁰

¹⁰⁰ A modo de ejemplo, véase el siguiente fragmento de un *majuáqui urújeca* recogido, traducido y analizado por Constenla (1996:65-67): *Niniqué ní párraparra tócu fá, milhá najuaquí rrauruquinéuruquiné cáno taqué* ‘es, ¡ay!, una enorme iguana; hacia ti emito el ardor de mi rostro, emito el ardor continuamente’. El texto en conjunto se plantea como una metáfora de la inaccesibilidad, ya que se desea alejar a los espíritus malévolos de uno o de los niños. De acuerdo con el análisis de Constenla, la referencia a la iguana se explica porque estas “suelen estar en las ramas más altas de los árboles adonde no se puede llegar”. Lo del ‘ardor del rostro’ se refiere a una energía espiritual que otorgan los Dioses y que hace que los individuos se vuelvan

- E: generalmente digamos / digamos **lo que son oraciones**¹⁰¹ / este / **cuentos malecu / leyendas**¹⁰² / **todo eso / si me lo cuentan en español / para mí no tiene sentido** ¿verdad? / (...) / para mí **no tiene sentido como como me lo están diciendo** / pero si ya un ejemplo / como le digo ¿verdad? / en ese tiempo cuando mis abuelitos existían / ellos se / llegaban / se acostaban / digamos que yo dormía con **mi abuelita** en ese tiempo / este / ella llegaba / **me contaba las historias / todo en malecu** ¿verdad?
- R: ¿y de noche de casualidad?
- E: y de noche / y yo le entendía muy bien todo lo que ella me decía ¿verdad? / **pero si ya me lo traducen / en español /**
- A: **pierde la gracia**
- E: **como que pierde totalmente el sentido de lo que se estaba hablando** / digamos / en el / **en el dialecto de nosotros / en malecu**
- F: **igual cuando empiezan a contar chistes / chistes y cosas así / vieras que no no**
- I: chistes en malecu
- A: ajá
- F: sí / pero muy muy chi- / muy vacilones y vieras que ya / **traducirlo** en malecu
- A: **no tiene gracia**
- F: eh / **en español**
- A: **pierde la gracia**
- F: **o sea no**
- A: o sea yo me destorni- / es más / vea / **el papá de este muchacho** {se refiere a uno de los participantes} **con otro señor de Tonjibe bromean y bromean bien pesado**¹⁰³ / **pero en malecu / yo me ataco**¹⁰⁴ / y como digo **me destornillo de la risa** / pero ya / **en una ocasión un chiúti me pregunta “¿de qué están hablando?” / “es que si te lo traduzco no tiene gracia”**
- R: **no**
- A: **“porque la gracia es malecu” / ya al traducirlo al español pierde la gracia totalmente.**

Lo que está de por medio en esta discusión es la representación de que existen prácticas de expresión de la cultura tradicional malecu sin equivalencia en la cultura de los *chiúti* y, por lo tanto, intraducibles al español. Esto es, existe algo así como una cultura lingüística autóctona y, como tal, no puede expresarse por medio de otro código idiomático que no sea el vernáculo sin perder sus rasgos particulares y, en suma, el sentido.

En lo que respecta a lo que se dice en español pero que resulta difícil o imposible de expresar en malecu, se mencionan únicamente, aunque con mucha frecuencia, palabras referidas a objetos de la vida moderna (F2, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, TG1b), como ‘carro’ y ‘avión’; palabras que designan accidentes geográficos para los que la lengua

inaccesibles para los espíritus. Con este pequeño ejemplo se puede apreciar la complejidad de la traducción, pues esta no parece tener mucho sentido si el trasvase es literal y se desconocen los contenidos culturales y religiosos particulares de la etnia malecu. Por su parte, una traducción idiomática al español requeriría de tantas paráfrasis que difícilmente se podría apreciar el valor retórico de la fórmula.

¹⁰¹ Se refiere a los *tócu ajá malhaíca*.

¹⁰² Se refiere a los *marácunúca*.

¹⁰³ Se infiere que la mujer se refiere a los duelos verbales (*mayupéca*).

¹⁰⁴ Forma truncada de ‘me ataco a reír’, expresión equivalente a ‘me dio un ataque de risa’.

vernácula carece de denominación, como ‘volcán’ (MG2, SG2); y los números mayores al cinco (F1, F2, MG2, SG2, TG1b, M2). Sobre estos aspectos volveremos con detalle en el capítulo 7, así que no nos detendremos en ellos por el momento. Valga destacar, eso sí, que los participantes no parecen concebir estas últimas diferencias de corpus como una limitación en el mismo sentido en que afirman que en español no se puede expresar bien todo lo que se puede decir en malecu.

En otras palabras, no se declara que estas lagunas léxicas del malecu constituyan una limitante para el empleo de esta lengua en la vida moderna, posiblemente porque quienes tienen competencia activa en *malécu lhaíca* están acostumbrados a echar mano de los hispanismos requeridos por el tema de la conversación en la modalidad discursiva bilingüe, mientras que los monolingües en español, los semilingües y los bilingües pasivos, al no hablar normalmente en malecu, no tienen mayor conciencia de las lagunas o en realidad no son capaces de distinguir las lagunas léxicas del sistema lingüístico del *malécu lhaíca* y las suyas propias como individuos que carecen de competencia activa en este idioma.

3.2. Razones para conservar o aprender el malecu

“[El *malécu lhaíca*] es lo que más nos identifica” (SG2)

Desde la perspectiva de los participantes, las razones para conservar o aprender el *malécu lhaíca* son múltiples y, en general, representan las preocupaciones de la etnia con respecto tanto a su proceso de aculturación como a las necesidades económicas de sobrevivencia. Por un lado, se alude a una motivación utilitaria o instrumental, consistente en atraer al turismo y satisfacer sus expectativas (F1, F2, MG2, MG3a, TG1a), prepararse para futuros trabajos y proyectos de formación educativa en los que se presupone que se ha de solicitar ser malecuhablante (F2, MG3a, TG1a, TG1b), poder realizar las labores escolares de la clase de malecu (F2, MG2, TN) y facilitarse el aprendizaje de otros idiomas (MG1b, MG3a).

Por otro lado, se aduce una motivación integrativa, la cual se manifiesta en el deseo de comprender las historias de los ancianos y participar en las conversaciones entre malecuhablantes (F2, MG1a, MG1b, SG1, SG2, SG3a, SG3b, TG3b). A medio camino

entre la motivación instrumental y la identitaria se alude a la posibilidad de recurrir al *malécu lhaíca* como código críptico intraétnico (F2, MG1b, MG2, SG3a, TG1a). Finalmente, se enfatiza una motivación identitaria, relacionada con el mantenimiento de la cultura y de la lengua ancestrales (MG1b, SG1, SG2, SG3a, TG1a, TG1b, TG2, TG3a), la posibilidad de transmitirles la lengua a las generaciones venideras (MG1a, MG1b, SG1, TG1a, TG1b), la manifestación del orgullo por el origen étnico (MG1c, MG2, TG1b), la necesidad de identificarse y probar que se es malecu (MG1c, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1b, TG3a, TN) y el deseo de dar a conocer al mundo que todavía existen los malecus (TG1b). Vamos a comentar con detalle solo algunas de estas razones.

La motivación instrumental o utilitaria se plasma por excelencia en el negocio del turismo, una de las fuentes de divisas más importante para Costa Rica y actividad en la que en los últimos años los malecus han incursionado como una forma de asegurarse ingresos que les permitan subsistir y sobreponerse de sus penurias económicas. Al respecto, si bien algunos participantes destacan los problemas que conlleva la mercantilización de su cultura y hasta censuran que se tergiverse la tradición con el fin de aumentar el exotismo y agradar más a los turistas, no niegan que la llegada de estos les permite vender artesanías y ofrecerles “paquetes de inmersión cultural” (caminatas en el bosque con explicación de los usos tradicionales que se les daban a las plantas, consumición de alimentos preparados a la antigua usanza, entrenamiento en tiro al blanco, visitas guiadas a supuestos sitios de interés cultural, escenificación teatral de antiguas costumbres, etc.), a cambio de sumas de dinero que les permiten a algunos complementar sus magros ingresos y a otros vivir con alguna comodidad.

En todo caso, se enfatiza que, como parte del “exotismo” indígena que demanda el turista, hablar la lengua vernácula resulta necesario para poder decirles y enseñarles algunas palabras o frases, o para actuar en una representación teatral. El siguiente anciano de Margarita (MG3a) explica que la motivación instrumental de ganar dinero con el turismo se está convirtiendo en el principal aliciente para que los niños y los individuos en general (“ellos”) quieran aprender malecu, si bien emplea dos estrategias para no afirmar con total certeza lo que describe (el modalizador ‘como que’ y la forma verbal ‘pareciera que’):

[E-4-44]

E: (...) lo que creo que **hoy en día** como que / **como que ya algunas personas le interesa hablar malecu / principalmente cuando vienen los / los turistas** / porque ellos reciben turistas / entonces / pareciera que los turistas le dicen **“bueno díay / que me hablen en malecu” / entonces ya ellos quieren hablar ¿verdad?**

En síntesis, a los discursos en los que se defiende la tesis de la necesidad de aprender *malécu lhaíca*, mediante el argumento de que su dominio cualifica al individuo para fines laborales, subyace la concepción del manejo del idioma como un recurso con el que se puede lucrar en el negocio del turismo, un motivo de reciente aparición y que claramente responde al cambio en el sistema de subsistencia de los malecus y a su inserción en una economía de mercado.

Analícemos con detalle otro de los motivos para interesarse por aprender el idioma ancestral: si se estudia malecu o se es bilingüe, luego no cuesta tanto aprender a pronunciar el inglés o, en general, aprender otros idiomas. Este argumento lo esgrime un adulto mayor de Margarita (MG1a) que asevera haber experimentado en carne propia esta ventaja cuando estudió ruso durante su juventud y ahora lo pregona entre los jóvenes: “nosotros los bilingües mucho menos cuesta aprender idiomas”. Al parecer el maestro de lengua también recurre a este argumento como forma de motivar a sus estudiantes, y en particular los integrantes del grupo de discusión MG1b afirman haberlo corroborado en su aprendizaje del inglés en secundaria, pese a que su competencia en malecu es muy escasa.

El testimonio que a continuación se transcribe no solo resulta interesante como ejemplo de este tipo de motivación, sino también como teoría popular acerca de la adquisición de segundas lenguas (nótese cómo se expresa que la lengua está más ejercitada para hacer nuevos movimientos) y, sobre todo, como ilustración de la estrategia de oponer a los malecus (“yo”, “uno”) frente a los *chiúti* (“compañeros”, “ustedes”) en términos de capacidad para aprender idiomas: los jóvenes afirman tener mejor pronunciación en inglés que sus compañeros *chiúti* y usan esto como arma para afirmar su identidad indígena y, de alguna manera, sugerir cierta superioridad, dado que sus compañeros *chiúti* han estudiado con antelación inglés, pero los muchachos malecus, a pesar de que lo llevan por primera vez, son mejores aprendices:

[E-4-45]

D: igual eh / bueno / **inglés / hay mucha gente que dice que al malecu no le cuesta la pronunciación / porque diay / el malecu está acostumbrado a / a a lo que es doblar la lengua**

J: **a la pronunciación / sí / exactamente / bueno / en mi caso a mí no me cuesta**

D: **en mi caso a mí no me cuesta / porque yo fui uno / y yo veía compañeros que son *chiúti* y / decían cada... bueno**

J: **y que habían llevado inglés en en la escuela**

D: sí y lo **lo pronunciaban mal / digamos**

J: <[lo que a uno le costaba más era / digamos] memorizar qué significaba cada palabra / pero **a la hora de pronunciarlas no / uno la pronunciaba y / normal**

I: ¿y ustedes creen que no les costaba porque estaban acostumbrados a otro idioma?

J: sí / bueno

D: **yo digo que sí**

J: el maestro / **el maestro malecu / siempre nos decía a nosotros / nos decía “a ustedes no les va a costar el inglés / pronunciarlo / porque ustedes van a ir acostumbrados a / al movimiento de la lengua” / que qué sé yo / que el**

D: entonces / **yo pienso que puede servir por eso**

I: ujú ujú / ¿es tu caso también?

E: no / que le iba a decir que **es cierto / uno no le cuesta el inglés**

J: sí sí sí

D: **no le cuesta a uno**

E: es como mi caso / **a mí no me cuesta el inglés**

D: más bien / **más bien la pronunciación diay uno: se divierte / yo tengo compañeros que me dice este: / digamos que me ha- me dice al- / que dicen algo en inglés mal pronunciado / a mí lo que me da es risa {risas} / le digo yo “usted” le digo / “¿qué le pasa?”**

J: <[llevan inglés desde la escuela / sí] / y no / **no aprenden**

D: **“vea yo” le digo / “yo / yo que soy indio” le digo / “yo sí sé” le digo / “yo sí sé la pronunciación” / “¿y ustedes no?” / pero a mí la pronunciación no / no me costó / y no me cuesta.**

Si bien podría interpretarse la existencia de un prejuicio asumido de parte del participante D, quien daría a entender que se espera que el indígena sea menos capaz que los *chiúti*, en este contexto su expresión “y yo que soy indio sí sé la pronunciación” cumple más bien la función de poner en evidencia la falsedad de tal razonamiento ante el hecho de que él es mejor aprendiz de inglés que sus compañeros. Esta interpretación toma fuerza si se tiene en cuenta que este mismo joven explica posteriormente que le molesta que sus compañeros lo llamen “indio”, porque considera que es una palabra racista que emplean estos para discriminarlo. Por ello, el que afirme haberse declarado él mismo “indio” en una situación en la que estaba en ventaja tiene como propósito revelar cómo se apropió de las palabras del Otro para revertir la lógica de la discriminación. La proposición implícita en sus palabras podría enunciarse de la siguiente manera: “al que ustedes llaman indio resulta ser mejor que ustedes (los *chiúti*)”.

En lo concerniente a la función integradora, esta aparece principalmente relacionada con el deseo o la necesidad de participar activamente en conversaciones llevadas a cabo en malecu, comprender lo que dicen los adultos y entender las narraciones de los ancianos. En el discurso de los adultos, este motivo se emplea para indicarles a los jóvenes que deben aprender la lengua vernácula con el fin de ser capaces de comprender los insultos y, en general, lo que un malecuhablante les diga (SG3a, SG3b, TG3b), como lo explica la siguiente mujer de El Sol (SG3b):

[E-4-46]

L: (...) yo le enseñó a ellos {a sus hijos} / “mirá hijos” le digo / “es importante” le digo / “ese esa ese idioma ya se está perdiendo” / le digo / **“tal vez alguna persona te dice malas palabras y lo que hacés es reírte nada más”** le digo / **“no estás oyendo / no estás sabiendo qué es lo que te están diciendo”** le digo

Por su parte, en el discurso de los jóvenes, el meollo de la motivación se encuentra en su deseo de entablar conversaciones con los adultos y ser capaces de entender y apreciar las historias narradas en malecu por los abuelos (MG1a, MG1b, SG1, SG2), en parte para que estos no se enojen por la falta de competencia de los nietos en la lengua vernácula y en parte porque sienten que se pierden de la riqueza que representaría poder interactuar con sus abuelos en la lengua que estos dominan mejor, como lo afirma el siguiente joven de Margarita (MG1a), quien muestra una actitud de lamentación hacia su nula competencia productiva en malecu mediante el calificativo ‘charita’¹⁰⁵:

[E-4-47]

A: (...) un día **le estuve diciendo a mi abuela** ¿verdad? / **que / charita que yo no sé hablar malecu si no yo me pondría a hablar con ella** (...)

Como ya se adelantó, con rasgos de motivación utilitaria e identitaria al mismo tiempo, se suele resaltar la función críptica del *malécu lhaíca* como código que les permite a los malecus comunicarse entre sí cuando no quieren ser comprendidos por los *chiúti*¹⁰⁶. Esta razón para aprender y conservar el malecu se encuentra en el discurso de todos los

¹⁰⁵ ‘Charita (acharita, achará)’ es una palabra con el sentido de ‘lástima’ (Quesada 2007).

¹⁰⁶ Es interesante notar que esta función críptica, si bien se piensa por lo general ligada a los *chiúti*, también se implementa en circunstancias especiales con otros grupos étnicos. A este respecto, durante una conversación informal que sostuve con tres jóvenes de Tonjibe, estas me contaron que una vez, cuando fueron a Talamanca y escucharon a los bribris hablar en su idioma, al no entender nada, decidieron hablar en malecu con el propósito de que los bribris tampoco las comprendieran. El no haber recurrido al español lo explican porque se trataba del código común de bribris y malecus, así que optaron por el idioma que les permitiera hacer ininteligible su discurso a los oídos de los miembros de la otra etnia indígena.

grupos generacionales. En el caso de los adultos, estos recurren a enfatizar esta función cuando tratan de hacer que los jóvenes y niños comprendan la importancia de aprender el idioma vernáculo, como lo relata la siguiente anciana de Margarita (F2) a propósito de su malestar con respecto a la falta de competencia en *malécu lhaíca* que muestran sus nietos.

En el fondo, la anciana apela a la conveniencia de seguir contando con un recurso que permita mantener las fronteras étnicas por medio de una barrera lingüística. El español no sirve para este propósito, ya que todos lo entienden (“todos me escuchan”). En su ejemplo, precisamente trata de mostrar que el malecu le serviría para advertirles a sus nietos sobre la llegada de unos *chiúti*, de quienes se desconfía (“*marrá orróqui tiní itocá maráma*” ‘yo no sé para qué vienen’):

[E-4-48]

H: (...) **no me entiende qué es** {se refiere a sus nietos} / qué es **lo que le estoy diciendo** / sí sí algunas palabritas / saben / pero a veces yo me enojo con ellas / **le digo / “qué barbaridad / a veces viene gente blanca”** / le digo / ¿qué te puedo decir? / este / “viene / Karol / ahí viene / Esmeralda / ahí viene” / yo no sé quién viene ahí / **le digo “yo te puedo decir en malecu** / este / **pa itonh chiúti maráma / marrá orróqui tiní itocá maráma**” [[ya vienen los *chiúti*, yo no sé para qué vienen]] / ‘**que yo no sé para qué vienen**’ ¿ve? / **así en malecu / pero en chiúti** / que **todos me escuchan** / sí {risas}

I: para que los *chiúti* no entiendan

H: ajá / exactamente {risas}.

Con respecto a esta motivación, el siguiente relato de una mujer de Margarita (MG2), quien afirma tener solo una competencia activa reducida en *malécu lhaíca*, resulta aleccionador en relación con cómo se valoran en el presente las desventajas de que la lengua vernácula esté perdiéndose, pues con su desaparición se priva a las nuevas generaciones de un instrumento de comunicación intraétnica y críptica, que incluso puede ser de inmensa utilidad en ciertos momentos de peligro, como el relatado por ella, cuando se vio en la necesidad de indicarle a su hijo que corriera para escapar de unos presuntos maleantes sin que estos se percataran de que ella había adivinado sus intenciones:

[E-4-49]

R: (...) no no **lo puedo hablar mucho pero sí le entiendo** / y al menos yo donde (...) / **si me siento en un apuro y para que no me entienda la demás gente / yo tengo que hablar / algún enredo hago pero lo hablo** / ¿ve? / es una / una **una vez me sucedió a mí un caso** de ¿verdad? / **con un chiquito mío** / bueno ya ahora es un muchacho / estaba más pequeñito (XX) / sí / como así / me voy yo a la clínica ¿verdad? / pero yo

tenía que pasar este trayecto de aquí Palenque {se refiere a Margarita} a la pista¹⁰⁷ / ¿verdad? / aquí / llego / llegando ahí por la Calabaza donde hay un: / una montaña / llegando ya casi a Guatuso ¿verdad? / a Calabaza / **venía dos borrachos** / dos borrachillos / **y dije yo / “ahora sí / aquí me me me lleva el que me traje”**¹⁰⁸ / decía yo / ¿verdad? / pero **el chiquito yo lo llevaba caminando** / y en una / vengo yo y digo / “ay Diosito / ¿y ahora qué hago?” / pero **yo le vi la intención de esos dos tipos** ¿verdad? / **que se dirigía hacia mí** / y entonces yo decía / “ay Dios / ¿ahora qué hago?” / pero entonces / entonces le agarré / **agarré al chiquito y le digo yo en malecu** ¿verdad? / **es obvio que jamás en la vida / va a saber ni lo que le estoy diciendo** ¿verdad? / **entonces yo le empecé a decir “oráchumáo”** / [[chiquito]] **que corra** ¿verdad? / ¿cómo se dice?

D: *miója* [[corra]]

R: ajá / **“miója / oráchum / miója”** [[corra, chiquito, corra]] / **él qué va a saber lo que le estaba diciendo / el chiquito mío se me quedaba viendo así / entonces le volví a hacer otro enredo y no me entendía / diay jamás / porque nunca le hablé a él así (...)**

Ya en el ámbito de la motivación identitaria, los participantes defienden la importancia y la necesidad de mantener el malecu y de que las nuevas generaciones lo aprendan aduciendo que deben hablarlo por ser malecus o para manifestar el orgullo de serlo, para identificarse como malecus ante los *chiúti* y en los encuentros interculturales indígenas, y porque otros grupos indígenas del país sí mantienen sus lenguas vernáculas, de modo que sería reprochable que ellos no. Esta motivación, como puede apreciarse, es compleja y comprende varios aspectos que coinciden, eso sí, en enfatizar la relación entre identidad étnica y lenguaje, tema del que nos ocuparemos con detalle en el capítulo 8. En este mismo ámbito se ubican los razonamientos que apuntan a que el principal motivo para tratar de conservar y rescatar la lengua vernácula consiste en no perder la cultura y continuar con la tradición ancestral.

Esta motivación se halla omnipresente en el discurso de los participantes de los tres palenques y todos los grupos generacionales. Así, por ejemplo, los jóvenes señalan la utilidad de conservar el *malécu lhaíca* para esclarecer el origen de los malecus (“tenemos raíz indígena” y “que sepa de dónde venimos”, SG1), para diferenciarse de otras etnias (“es interesante que esto no se pierda / porque / en todas partes hay indígenas / y todos con su lenguaje / y nosotros / que se vaya a desaparecer eso / nunca Dios lo permita”, SG1), para mostrar que se es malecu ante los demás (“la lengua materna de nosotros es lo que nos

¹⁰⁷ ‘Pista’ es la palabra con la que en Costa Rica se designa a las autopistas y a las carreteras de largo trayecto. La hablante se refiere a la carretera que cruza el territorio malecu y comunica con San Rafael de Guatuso.

¹⁰⁸ ‘Me lleva el que me traje’ es una expresión que indica disgusto.

caracteriza a ser el malecu”, TG1a). Incluso en los niños (TN) se escucha con contundencia el argumento de que hay que saber malecu para poder demostrar el origen étnico ante el Otro mediante la lengua vernácula.

La motivación identitaria se expresa con total explicitud en el siguiente fragmento de la discusión de los adultos de El Sol (SG2). En él, se puede apreciar una amalgama de los argumentos más fuertemente ligados a esta motivación: el *malécu lhaíca* identifica a los malecus como tales (“es como la identidad de nosotros”, “es nuestra esencia”), los diferencia de otras personas y grupos (“es algo que nos distingue en cualquier parte”) y, por ende, sirve para demostrar el estatus de persona malecu ante los *chiúti*, casi como si constituyera la prueba fehaciente sin la cual no se puede probar la “malequidad” (“ah entonces usted no es indígena”), así que no hablarlo implica de por sí un motivo de vergüenza ante el Otro. Nótese cómo la dimensión colectiva (“la identidad de nosotros”, “nos distingue”, “nuestra esencia”) se realza en el discurso cuando los participantes se refieren a la función identitaria que cumple el idioma autóctono:

[E-4-50]

- I: (...) ¿por qué sería importante que no se pierda el *malécu lhaíca*?
F: diay porque
E: yo digo que esa **es como la identidad de nosotros**
A: dejá de remedar¹⁰⁹ lo que iba a decir {risas}
E: la identidad de nosotros ¿verdad? / **es algo que nos distingue en cualquier parte** ¿verdad?
A: **es nuestra esencia** {risas}
E: pienso yo ¿verdad? porque porque / diay **mucha gente a mí me pregunta “¿usted es indígena?” / “sí” / y yo he escuchado digamos tal vez con con personas de mi misma edad / “¿usted es indígena?” / “sí” / “¿pero hablás el malecu?” / “no” / “ah entonces usted no es indígena”**
F: **para mí sería una vergüenza.**

Si bien podría pensarse que esta clara motivación identitaria podría servir para asegurar el futuro del *malécu lhaíca*, hay que subrayar que esta función difiere mucho, en su naturaleza, de cualquier función comunicativa (referencial, poética, fática, etc.) que pueda tener el idioma, en tanto para identificarse como malecu a través de la lengua vernácula solo basta con saber de memoria algunas palabras y fórmulas fijas, tales como saludos y formas de presentación, problema en el que profundizaremos en el capítulo 8. Por el contrario, cuando se resaltan las funciones comunicativas, como el poder entablar

¹⁰⁹ ‘Remedar’ significa ‘imitar, copiar’.

una conversación con los adultos o comprender las narraciones de los ancianos, sí se presupone una competencia (activa o al menos pasiva) alta y, por consiguiente, una mayor amplitud en lo que se entiende por mantener viva la lengua vernácula.

3.3. Razones para aprender español

“¿Qué pasa si yo me voy ahorita a San José / y no sé conducirme? / ¿no no tengo cómo expresarme con otras personas? / estoy perdido” (F1)

Al español solo se le asigna una motivación instrumental, la cual se manifiesta en varios argumentos: su aprendizaje y empleo sirve para comunicarse con los *chiúti* (F1, MG1a, SG3a, TG1a, TG1b), para tener acceso a información (F1, F2), para poder comprender lo que se enseña en la escuela y en el colegio sin que medien problemas idiomáticos (MG1c, SG1, SG2, SG3a, TG2) e incluso para poder entender y poder pedir ayuda en caso de que alguien tenga malas intenciones y hable en español (SG2). Es decir, todos los argumentos están centrados en la relación con los que no son malecus o en la necesidad de poder desenvolverse con soltura en las instituciones que se fundaron con la llegada de los *chiúti* a la región, así como con la incorporación de los malecus al sistema político-económico nacional. Este reconocimiento de que el español sirve para “estar en el mundo” y tener acceso a lo que sucede “afuera” lo expresa claramente el siguiente adulto mayor de Margarita (F1) mediante una pregunta retórica y la respectiva respuesta, las cuales remiten al aislamiento que representaría para los malecus (“nosotros”, “solo indígenas”) hablar solo la lengua vernácula:

[E-4-51]

A: (...) **¿qué haríamos nosotros eh / si no entendemos el español y vivimos solo indígenas? / nunca tuviéramos eh eh / comunicación eh / nunca nos daríamos cuenta / qué es lo que / adónde estamos / cómo estamos.**

Debe enfatizarse que el hecho de que todos los argumentos confluyan en la motivación instrumental muestra con claridad la función de la ideología en la representación del lugar que ocupa un idioma dentro de una sociedad. Así pues, a pesar de que el malecu se emplea cada vez menos en la comunicación intraétnica y de que el español ha “acaparado” prácticamente todos los dominios funcionales, se sigue ligando este último con lo foráneo, lo que en origen no es malecu, de forma tal que ni siquiera los participantes sin competencia activa en *malécu lhaíca* o ya totalmente monolingües en español

mencionan el valor comunicativo del español en su interacción cotidiana con las personas de su misma etnia y en sus familias.

En otras palabras, el vínculo entre lengua malecu e identidad étnica malecu incluso puede llevar a los participantes a no tomar conciencia de que el español constituye en la actualidad el único código dentro del repertorio lingüístico de muchos malecus. Por eso, en sus reflexiones sobre la situación lingüística ideal, los participantes proponen la vía del bilingüismo, incluso con una especie de diglosia motivada por el origen étnico del interlocutor: el *malécu lhaíca* sirve para hablarles a los malecus, pero a los *chiúti* hay que hablarles en español, como lo deja en claro el siguiente joven de Tonjibe (TG1b):

[E-4-52]

A: (...) a la hora de estar / bueno **como estamos aquí en grupo / y ocupo hablar en malecu / tengo que: sentirme bien con mi idioma / estar hablando aquí / pero como decía antes la compañera / es algo lógico / si va a estar con los *chiúti* / entonces tengo que hablar en español / porque no le voy a hablar en malecu para que ellos se queden bateados¹¹⁰ / entonces me siento bien / cómodo en los dos / porque **así los puedo utilizar los dos / ya estando con diferentes grupos ¿verdad?****

Apréciase, eso sí, cómo el hablante declara que resulta “lógico” pensar que a los *chiúti* hay que hablarles en español, con lo cual pone en evidencia una proposición ideológica subyacente a su argumentación en lo relativo al papel o estatus de las lenguas: el *malécu lhaíca* es un código exclusivamente intraétnico, mientras que el español es el código comunicativo escogido por defecto en todas las demás circunstancias. En ningún momento se plantea la posibilidad de que sean los *chiúti* quienes deban aprender *malécu lhaíca*, lo que muestra el desequilibrio de poderes que está en juego, evidenciado en la consideración de cuál es la lengua “legítima” (Bourdieu 2008) en la comunicación interétnica.

4. El inglés: un nuevo elemento deseado en el repertorio

“[Los jóvenes] quieren más el inglés que el malecu” (TG1a)

A partir del creciente auge del turismo, los malecus se enfrentan a una nueva necesidad lingüística: comunicarse con los turistas no hispanohablantes, quienes suelen ser muchas veces los que están más interesados en conocer el modo de vida de los indígenas americanos (con todos los estereotipos que dicho interés implica). Si bien ya se explicó

¹¹⁰ La expresión ‘quedarse bateado’ significa ‘quedarse sin entender nada’.

cómo la búsqueda de “exotismo” por parte de los turistas se ha convertido en un aliciente para aprender al menos algunos rudimentos del *malécu lhaíca* o para sentir la necesidad de preservarlo, debe comprenderse que al turista le basta usualmente con que le digan algunas pocas palabras aisladas, por lo cual, si no se trata de una representación teatral (en cuyo caso también cabe la posibilidad de que los participantes memoricen el guión), no surge necesariamente una motivación fuerte para adquirir la lengua vernácula en un nivel de dominio avanzado.

Como es de suponer, además, el turista llega con la expectativa de recibir información detallada sobre las prácticas culturales de los indígenas, lo que incide en que los malecus sientan como una necesidad cada vez más apremiante el aprender inglés para poder comunicarse con ellos y satisfacer sus demandas. Como resultado, el deseo o interés de aprender inglés sale a relucir en el discurso de todos los grupos generacionales y en las tres comunidades (F1, F2, MG1a, MG3a, SG1, SG2, SG3b, TG1a, TG2, TN). Incluso llega a expresarse que el interés por el inglés y las ventajas económicas que implica su manejo con fines laborales también está detrás del desplazamiento del malecu, como lo indica la siguiente mujer de Tonjibe (TG2):

[E-4-53]

E: es que / es que / como **el inglés / tiene mucha ventaja** / ¿en qué forma? / **ahora el turismo está entrando por donde quiera** ¿verdad? / entonces / **es más fácil el trabajo** / cuando uno / un ejemplo que a mí me interesara hablar en inglés / me: / **me conviene** / porque: / ahí **voy a agarrar buena plata / voy a buscar un buen empleo** / ¿por qué? / porque voy a estar / **quizás voy a trabajar en parte turismo** / entonces ahí es donde: / donde **me va a interesar más / estudiar el inglés / porque quiero un trabajo que me urge porque no tengo cómo mantener / no tengo dinero** / no tengo cómo: / mantenerme / entonces **tengo que someterme más en inglés / y ya mi mi mi mi / mi dialecto / un ladito / y voy con el inglés** / es por eso / y aquí muchos muchos están interesando en / el inglés (...)

No deja de resultar reveladora la forma en que la participante asevera que, debido a la necesidad de ganar dinero (“agarrar buena plata”) y de sobrevivir (“me urge porque no tengo cómo mantener”), los malecus deben “someterse” al inglés y “dejar de lado” su lengua vernácula, como si el aprendizaje del inglés por este motivo instrumental implicara una especie de vasallaje (“tengo que someterme más en inglés”) y un abandono concomitante de lo propio (“mi dialecto / un ladito”).

Esta misma motivación instrumental es mencionada también por muchos de los participantes para indicar que la juventud prefiere esforzarse por aprender inglés en lugar

de poner su energía en aprender malecu, lo que responde a la creencia de que las nuevas generaciones no hablan malecu porque no quieren o porque no tienen interés, como veremos en el capítulo 6.

En la siguiente intervención, un adulto mayor de Margarita (MG3a) alude a un vínculo entre orgullo étnico y manejo de la lengua cuando afirma que los estadounidenses primero aprenden inglés y después otros idiomas, implicando con ello que los jóvenes malecus deberían emular dicho proceder con respecto al *malécu lhaíca*. Apréciense cómo el participante establece un nexo entre etnicidad y lenguaje, a partir de una proposición ideológica (“todo estadounidense aprende primero inglés”) que sirve de base para una analogía implícita en su discurso (“el inglés es a los estadounidenses lo que el *malécu lhaíca* debería ser a los malecus”) y para una conclusión también implícita (“primero se aprende lo propio”):

[E-4-54]

S: (...) vea la curiosidad / **los estudiantes de acá / que han ido a: secundaria / ellos prefieren primero / hacer un curso de inglés / que hablar / que aprender el malecu / yo le dije un día a ellos / le digo “vea” le digo / “usted hace las cosas inversas” / le digo / “ningún norteamericano / habla otra lengua / a no ser que hable el inglés primero”.**

5. Conclusiones

Hemos visto en este capítulo que el repertorio lingüístico de los malecus en la actualidad está compuesto por el *malécu lhaíca* (la lengua vernácula de la etnia con la que existe un fuerte vínculo identitario, que se concibe de alguna manera como innata y que cumple funciones tanto integradoras como utilitarias) y el *chiúti lhaíca* o español (idioma al que se le atribuyen únicamente funciones instrumentales).

Las representaciones ideológicas en este caso relacionan el español con lo “externo”, lo “ajeno” a la etnia, a pesar de que sea el vehículo de comunicación más usual en la actualidad entre los mismos malecus y el único código con que cuentan los individuos monolingües dentro de su repertorio idiomático. En otras palabras, existe una representación ideológica que establece un nexo simbólico entre lo autóctono y el *malécu lhaíca*, en oposición a lo alóctono y el *chiúti lhaíca*, independientemente de la competencia lingüística de los participantes y de cuál sea el idioma que más comúnmente utilicen en su vida cotidiana. De ahí el título del presente capítulo: “Sentir el malecu en la sangre”,

expresión empleada por un adulto de Margarita (F2) a propósito de su encuentro con niños tonjibeños que dominan el idioma ancestral y que él presenta como ejemplos de lo que debe ser: uno debe “sentir el malecu en la sangre”.

El *malécu lhaíca* presenta una variación estructural que presumiblemente se remonta a la separación de la etnia en *lhíja maráma*, linajes familiares que al parecer tenían formas distintas de hablar el malecu, lo que todavía se retrata en las diferencias en el arte verbal. A estos linajes se atribuye también la variación fonológica que hemos denominado geísmo y que se emplea para oponer, mediante un proceso de “borrado”, a los malecus de Tonjibe frente a los malecus de Margarita y El Sol. En este caso se trata de una representación social del Otro basada en un fenómeno de cambio fonológico en marcha del que en realidad participan todos los malecus, pero que se menciona como exclusivo de Tonjibe.

De este modo, presenciamos el primer elemento empleado para caracterizar al “Otro interno”, representación ideológica que irá tomando una forma más clara en los siguientes capítulos, y cuyas implicaciones trascienden lo simbólico para adquirir una dimensión práctica ligada a la ideología de lo auténtico: ¿cuál es el *malécu lhaíca* original y cuál es el que se debería enseñar?

El español empezará a introducirse en el repertorio lingüístico del pueblo malecu en la primera mitad del siglo XX, pero no será sino hasta mediados de dicha centuria que se afianzará y comenzará a expandirse el bilingüismo social. En un inicio, tal bilingüismo, sustractivo en esencia, se manifestará en la especialización de dominios funcionales para cada uno de los idiomas. Empero, rápidamente el *chiúti lhaíca* comenzará a desplazar al *malécu lhaíca* de sus esferas de uso tradicionales, a lo cual se sumará la obsolescencia en la que caerán otros ámbitos de empleo ancestrales, debido al proceso de aculturación. Es así como se encuentran en la actualidad dominios “compartidos” por las dos lenguas, como la conversación cotidiana entre los adultos, pero sobre todo dominios en los que prevalece el español, como es el caso de la conversación con los jóvenes.

No obstante, el *malécu lhaíca* sigue manteniendo su papel fundamental como código críptico que permite la comunicación intraétnica, de modo que sirve para excluir a los *chiúti* y negarles intencionalmente la posibilidad de comprender el mensaje. Asimismo,

el arte verbal tradicional sigue plasmándose en *malécu lhaíca*, aunque cada vez existen menos personas capaces de reproducirlo y de comprenderlo.

La alternancia y mezcla de códigos, la otra manifestación del bilingüismo, pone en evidencia la preponderancia en el presente de dos modalidades discursivas: la bilingüe (con alternancia y mezcla de códigos), propia de los individuos bilingües activos, y la monolingüe en español, propia de los monolingües o dirigida a las personas sin competencia activa en malecu. La modalidad monolingüe en malecu se encuentra en un acusado proceso de declive, dado que solo está presente en la conversación entre ancianos y en el arte verbal tradicional. En este sentido, la alternancia de códigos se puede caracterizar como un recurso propio del repertorio idiomático de los bilingües activos, del que echan mano según las necesidades comunicativas y expresivas del momento, pero en el caso de los bilingües con el español como lengua dominante, la alternancia y mezcla de códigos en realidad ilustra el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca* en un nivel individual.

Aunque la situación actual del *malécu lhaíca* -tal y como se puede describir por observación y tal y como es concebida por los participantes- es de desplazamiento, se defiende la coexistencia de las dos lenguas como la situación ideal; esto es, los participantes declaran que el bilingüismo es lo deseable, a la vez que rechazan el monolingüismo en malecu y lamentan el monolingüismo en español.

CAPÍTULO 5: EL PROCESO DE DESPLAZAMIENTO DEL MALÉCU LHAÍCA Y LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA POR GRUPOS

“EL *MALÉCU LHAÍCA* YA SON
SOLO PALABRAS”



(Recreación de un fogón tradicional)

0. Introducción

Una vez descrita la configuración del repertorio lingüístico de los malecus, en el presente capítulo se realizará un primer acercamiento al proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*, tema que, si bien apareció anteriormente, será abordado ahora con mayor detalle. Por ello, primero se comentarán algunos aspectos generales relativos a la situación sociolingüística del pueblo malecu en el pasado y se revisarán los datos cuantitativos con que contamos acerca de la extensión del bilingüismo y del monolingüismo en español. En segundo lugar, se analizarán los signos del desplazamiento adicionales a los ya comentados en el apartado de las manifestaciones del bilingüismo del capítulo 4. En tercer lugar, nos aproximaremos sucintamente al proceso de desplazamiento en un nivel individual, relacionado con la declinación de la competencia lingüística de los adultos y la atrofia o adquisición imperfecta en el caso de los más jóvenes. Para este propósito, se analizarán las pequeñas claves que surgen en el discurso de los participantes y que dan cuenta de la complejidad del proceso de reemplazo lingüístico. En cuarto lugar, describiremos los perfiles sociolingüísticos por grupos generacionales en cuanto a los siguientes aspectos: adquisición del malecu y del español, tipo de bilingüismo, usos de las dos lenguas que conforman el repertorio, y vínculo afectivo o actitudes hacia la lengua vernácula. Finalmente, se analizará la situación de cada uno de los palenques desde dos perspectivas: la que los propios participantes de cada comunidad y la que los participantes de los otros palenques describen de modo contrastivo.

En otras palabras, se analizará lo que los tonjibeños se representan acerca de la situación sociolingüística en su propia comunidad, por un lado, y lo que describen los sujetos de Margarita y El Sol acerca de Tonjibe, por otro; y viceversa: lo que los individuos de Margarita y El Sol comentan acerca de la situación en sus respectivas comunidades, frente a lo que afirman las personas de Tonjibe en lo concerniente a estos dos palenques. Con ello profundizaremos en dos aspectos de particular importancia para los objetivos de la presente investigación: describir con detalle el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca* y ahondar en el análisis de la representación ideológica en torno a este.

1. Situación sociolingüística del pueblo malecu: del pasado reciente a la actualidad

“¿Tacá inhánhe iyu / malécu jaíca comijaíqui tuétu?” (F2)¹¹¹

Antes de analizar los síntomas actuales del desplazamiento del *malécu lhaíca* y de emprender la caracterización del bilingüismo por grupos generacionales, nos referiremos a los exiguos datos con que contamos acerca de la situación sociolingüística en el pasado y su transformación. Al parecer, según lo recuerdan los ancianos de Margarita y Tonjibe (F1, MG3a, MG3b, TG3a, TG3b), hace tan solo unos cincuenta o sesenta años, cuando ellos eran niños, en los palenques únicamente se hablaba malecu. Incluso hay jóvenes que recuerdan haber llegado a conocer a personas muy ancianas cuya competencia en español era reducida, lo que muestra que el idioma vernáculo fue la lengua dominante hasta hace poco tiempo.

La siguiente intervención de un joven de Margarita (MG1a) ejemplifica cómo se encontraban hablantes con el español claramente subordinado al malecu (“no sabían hablar muy bien español”) o incluso con una competencia apenas incipiente en español. Según se infiere del relato del muchacho, tales individuos corresponderían a la generación anterior a la de sus abuelos (“los últimos tíos de mi abuela”), quienes habrían vivido hasta hace unos quince años:

[E-5-1]

H: (...) bueno yo me crié con / personas que ya / ya no existen / yo a veces me quedaba... / “tráigame” / digamos “tráigame tal cosa” / diay yo decía “¿qué?” / diay porque sinceramente no sabían hablar muy bien español / **los últimos tíos de mi abuela yo los conocí / y como que no hablaban muy bien español.**

El pequeño relato conversacional que incluye el participante tiene como finalidad mostrar los problemas comunicativos que se presentaban entre él y esa generación de ancianos, puesto que da a entender que se comprendían con dificultad debido a la escasa competencia de estos en español (“yo a veces me quedaba...” es un enunciado suspendido¹¹² cuya forma completa sería “yo a veces me quedaba bateado”; es decir, el

¹¹¹ “¿Y entonces por qué me estás hablando y hablando en *malécu lhaíca*?” Pregunta que le formuló una anciana de Tonjibe a un adulto de El Sol cuando este llegó a hablarle en malecu estando acompañado de varios *chiúti*.

¹¹² Briz (2001:86-87) caracteriza del siguiente modo los enunciados suspendidos: “(...) presentan un valor ilocutivo completo o, más exactamente, completado en el contexto por el oyente, a diferencia de los simples cortes en lo comunicado, de los abandonos de una construcción para empezar con otra, reinicios, etc.”. De

joven maximiza la noción de incompreensión del mensaje codificado en español por los ancianos por medio de la suspensión de la proposición).

Es interesante que la generalización que el muchacho formula después del relato (“no sabían hablar muy bien español”) se inicia con un conector de causalidad (‘porque’), el cual sirve para introducir una explicación, y sigue con el indicador de actitud ‘sinceramente’ (Halliday 2004), como si el joven estuviera reconociendo un hecho que considera inadecuado o inesperable. Probablemente detrás de ello se halla su modelo mental de que lo “normal” (desde la perspectiva del muchacho y según su experiencia de vida) es que todos los malecus hablen bien español. Esto es, en su discurso el muchacho deja entrever que el bilingüismo malecu-español o el monolingüismo en español son esperables, pero no así el monolingüismo en malecu o el muy escaso dominio del español.

La oposición entre los hablantes competentes en español y los poco competentes se expresa en el discurso del muchacho mediante la dicotomía “ellos” (“las personas que ya no existen” y “los últimos tíos de mi abuela” o su codificación mediante un sujeto tácito en “no sabían hablar...” y “no hablaban...”), quienes se ubican en el pasado (“ya no existen”) y se caracterizan por no saber hablar bien español, y “yo” (“yo me crié”, “yo a veces me quedaba...”, “yo decía...”), que codifica al hablante, quien sí se autopresenta, por oposición, como un hablante competente en español. De este modo, el caso individual que relata el joven muestra la transformación del presente en relación con la situación sociolingüística del pasado: “ellos” no hablaban bien español, mientras que los jóvenes de ahora (representados por el participante) no hablan bien malecu, como lo explica en distintos momentos de la discusión.

De hecho, los ancianos suelen recalcar que ellos aprendieron malecu como lengua materna tanto porque en los palenques solo se escuchaba este idioma como porque sus padres no tenían competencia en español¹¹³. En este sentido, un anciano de Margarita, por

acuerdo con este mismo lingüista, la función pragmática de estos enunciados estriba “en el refuerzo (maximizador o minimizador) de la actitud (...), de los argumentos o conclusiones”.

¹¹³ Y en todo caso, aunque pudieran sostener una conversación en español, se informa repetidas veces que a los ancianos de las generaciones anteriores les molestaba que un malecu llegara a hablarles en español, sin importar si se trataba o no de un niño (F1, MG1a, SG2, TG1b). A este respecto, una mujer de unos 45 años que al parecer fue una de las primeras en mostrar signos de adquisición imperfecta del malecu y que en el presente declara no poder hablarlo muy bien porque desde niña le costaba mucho y hacía “muchos

ejemplo, durante las varias conversaciones que el investigador sostuvo con él, siempre insistía en que su vasto conocimiento del arte verbal tradicional se debía a que en ese entonces no había *chiúti* y no se hablaba *chiúti*, de modo que a él nadie “le estorbó” para aprender malecu. De la misma manera, la siguiente anciana de Tonjibe (TG1a) explica las razones para -en su opinión- no saber español muy bien (creció en un entorno totalmente malecuhablante). Nótese cómo con la forma “todos ellos anteriormente” se refiere a los antiguos malecus:

[E-5-2]

A: (...) / **mi mamá / mi papá habla en malecu** y todos ellos / **anteriormente y ellos hablan en malecu todo** / ni ni ni **ellos hablan español ni nada / sí por eso yo me (a)prendí todo en el malecu.**

En la actualidad, la situación que se describe en los grupos de discusión y en las entrevistas contrasta radicalmente con lo anotado. Ahora, más bien se señala que los niños y los jóvenes o entienden apenas un poco pero no hablan el idioma vernáculo o de plano se afirma que ni hablan ni entienden. En los grupos de adultos de Margarita y El Sol, la competencia pasiva suele ser alta, pero la activa es muy variable. Incluso hay personas de más de 35 años que informan no poder expresarse en la lengua con soltura. No quedan individuos mayores monolingües en malecu, ni siquiera entre los más ancianos, quienes, si bien parecen mostrar un fuerte influjo del *malécu lhaíca* en su español, además de diversos fenómenos de interlengua, son capaces de comunicarse sin grandes problemas en *chiúti lhaíca*. En este panorama, la situación de desplazamiento del idioma ancestral es descrita por un adulto mayor de Margarita (MG3a) con total contundencia: “son pocos los que las que quedan que realmente habla corrido el malecu”.

Parece ser que el desplazamiento es tan acusado en la actualidad que incluso surge una sensación de extrañeza cuando alguien emplea el *malécu lhaíca* en ciertas circunstancias. Por ejemplo, un adulto joven (SG2) refiere que, pese a poder comunicarse en malecu sin problema, recuerda haber hablado siempre en español con su padre y relata una anécdota en la que fue recibido en malecu por este, lo cual él destaca como una

enredos”, nos relató que una vez, cuando era pequeña, su madre la envió a pedirle algo a una persona mayor; ella intentó expresarse en malecu pese a que le resultó sumamente difícil, pues afirma que a los “viejitos de antes” no les gustaba que les hablaran en español, si bien ya no quedan ancianos de esos.

situación que le produjo confusión y sorpresa. Es decir, este tipo de interacción en la lengua vernácula se subraya como algo fuera de lo normal:

[E-5-3]

E: (...) **una vez llegué en la mañana / y ya / me saluda en malecu / y me dijo que qué estaba haciendo en malecu / y todo en malecu ¿verdad? / y yo “qué extraño / ¿por qué mi papá**

A: “¿y a este qué le pasa?” dice

E: **“qué extraño / ¿por qué mi papá hablándome así?” / vea / sinceramente me sorprendió ¿verdad? / porque diay solo / español / todo el tiempo español (...)**

En su intervención, el participante E opone las interacciones comunicativas a partir del código lingüístico con el que se llevan a cabo. Así, las interacciones monolingües en español (el adverbio focal de exclusión ‘solo’ (RAE 2010) en “solo / español” cumple la función de descartar otras alternativas; en este caso en particular, se indica que el malecu queda fuera del uso habitual) se muestran como las normales en el presente (“todo el tiempo español”), pese a que los interlocutores sean malecuhablantes competentes, mientras que las interacciones monolingües en malecu (el cuantificador ‘todo’ en “todo en malecu” cumple la función de excluir en este caso el español) se califican como extrañas y sorprendentes. De nuevo, con el marcador de actitud ‘sinceramente’, el participante reconoce que el proceder de su padre se distancia de las prácticas lingüísticas habituales en las que, por defecto, la conversación se produce en español. Nótese cómo para el participante debía haber una razón de fondo para que se rompiera con lo usual (“¿por qué mi papá hablándome así?”, cláusula interrogativa en la que ‘así’ alude a la lengua vernácula en oposición al español, como se comentó en el apartado 1 del capítulo 4).

A continuación vamos a indagar en la información que nos proveen las cifras estadísticas acerca del desplazamiento de la lengua vernácula y la extensión del bilingüismo sustractivo, con el fin de colocar en su lugar todas las piezas posibles que nos permitan esbozar una descripción de las etapas del proceso de la pérdida de vitalidad del *malécu lhaíca*, paso previo para describir la situación actual por generaciones y palenques.

1.1. Información cuantitativa acerca del proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*

Como lo apuntamos en el capítulo anterior y según se desprende de lo anotado en el apartado precedente, una vez que el conocimiento del español empezó a generalizarse entre

la población joven alrededor de la década de 1950, pasarían todavía unas tres décadas más antes de que la transmisión intergeneracional del malecu diera visos de empezar a interrumpirse; es decir, una vez que los niños que fueron escolarizados desde temprana edad entre 1950 y 1960 (quienes seguramente como consecuencia de ello ya se acercarían a un bilingüismo más equilibrado) alcanzaron la edad adulta y formaron sus propias familias, con toda probabilidad el español se incorporó en la comunicación cotidiana familiar, si bien su presencia habría continuado siendo algo marginal hasta inicios de 1980. Nuestras conjeturas acerca del inicio del proceso de desplazamiento encuentran apoyo en lo informado por otros investigadores.

A este respecto, Constenla (1988) sitúa el inicio de la declinación del *malécu lhaíta* en Margarita en la transición entre la década de 1970 y 1980. De hecho, para finales de los 80, García y Zúñiga (1987) indicaban que el desplazamiento del malecu era evidente en Margarita, donde según ellos cerca del 50% de los niños en edad preescolar no hablaban el idioma vernáculo, situación que contrastaba con la de Tonjibe, comunidad en la cual la lengua era hablada por todos y en la que incluso algunos niños no indígenas la aprendían en la escuela. Estos mismos autores informaban que el 85,72% (300 personas) de los malecus eran bilingües y que se encontraba un 14,29% (50 individuos) de monolingües en español, de modo que ya no quedaban para esta fecha personas monolingües en malecu. Asimismo, Constenla (1988) confirma que ya había individuos menores de 20 años monolingües en español para finales de la década.

Unos cuantos años más tarde, para 1993, Constenla consideraba que el porcentaje de monolingüismo en español podría ser superior al 15% de la población (Constenla *et al* 1993). Para finales de la década de 1980, los datos del Ministerio de Educación Pública señalaban un 70% de hablantes de la lengua autóctona (Rojas 1997-1998); sin embargo, Constenla (1998) consideraba que el porcentaje de malecuhablantes debía de ser inferior, en vista de que en Palenque Margarita la mayoría de las personas menores de 25 años en ese momento eran monolingües en español.

Por último, tras el censo llevado a cabo por él mismo en el 2000, Castillo (2004) informa que la cantidad de malecuhablantes rondaría el 60% de la población total (unos 230 individuos) y que la mayoría de los menores de 20 años serían monolingües en español.

Tales estimaciones se acercan a las cifras proporcionadas por el Censo Nacional de Población del 2000. Según este, 204 personas (el 46,8% de la población encuestada) declararon tener el malecu como lengua materna, mientras que un porcentaje igual reportó tener solo el español como idioma natal. Lamentablemente, se ignora cuál sería la lengua materna de 28 individuos (el 6,4%). En cuanto a la pregunta sobre la competencia en malecu en la actualidad, 300 personas (el 69%) se declararon malecuhablantes, frente a 113 (el 26%) individuos que dijeron no hablar el idioma vernáculo¹¹⁴. En todo caso, hay que tomar muy en cuenta también que ninguno de los dos censos nos proporciona información precisa sobre el bilingüismo (Sánchez 2009).

Dado que el Censo del 2000 es el primero en el que se recoge información lingüística detallada en Costa Rica, es difícil por el momento aplicar pruebas de validación (Fasold 1996) como la de la comparación de los datos según la variable ‘grupo generacional’, de acuerdo con la cual se analizaría la consistencia de los datos entre lo reportado por un grupo en determinado momento y lo que declara ese mismo grupo en el siguiente censo, sobre todo si se trata de la pregunta por la lengua materna. Lo que sí se puede realizar es una prueba de verificación externa, consistente en comparar datos cuantitativos de otras fuentes con los datos del censo en los mismos rubros (Fasold 1996). A este respecto, se cuenta con los cálculos del Ministerio de Educación Pública (MEP) de 1987 (García y Zúñiga 1987) y de 1997 (Rojas 1997-1998).

Así las cosas, en 1987 se informa de 85,72% de malecuhablantes, cifra que desciende a 70% en 1997 y a 69% en el 2000, mientras que el censo de Castillo (2004) estima en un 60% la cantidad de hablantes. Según se expone en Sánchez (2009), esta es la única lengua indocostarricense para la que pareciera haber consenso, pues las cifras de 1997 y del 2000 son muy cercanas y ambas en conjunto consignan una disminución plausible del número de hablantes con respecto a un periodo de 10-13 años en relación con los datos de 1987, si bien el cálculo de Castillo apunta a una disminución más pronunciada. Se confirma, por ende, la apreciación tanto de Constenla (1988) como de Castillo (2004) acerca de que los niños ya no están adquiriendo la lengua vernácula.

¹¹⁴ Por lo demás, se ignora este dato para el 5% de la población (23 sujetos).

Empero, los datos del mismo Censo del 2000 no parecen ser tan consistentes, dado que un 46,8% (204 personas) declararon tener el malecu como lengua materna, mientras 69% (300 sujetos) informaron hablarlo en la actualidad. Esto es, de acuerdo con la información censal, habría al menos 96 bilingües sucesivos¹¹⁵: individuos que primero adquirieron el español como lengua materna y luego aprendieron el malecu en algún momento de su vida. Pueden formularse varias explicaciones para este aparente aumento del número de malecuhablantes: primero, la incidencia de la labor escolar y las teorías populares sobre lo que implica hablar un idioma, que llevan a que algunas personas crean hablar el idioma por haberlo estudiado formalmente y por saber algunas palabras aisladas (ver el apartado 2.3); segundo, la aparición de un sentimiento de identificación étnica que provoca que el individuo quiera ser visto como poseedor de un atributo valorado como parte importante de su etnicidad; por último, el posible subregistro de los bilingües simultáneos.

De acuerdo con todo lo indicado, el proceso de extensión del bilingüismo y de desplazamiento del *malécu lhaíca*, en términos de períodos históricos, se podría esbozar del siguiente modo, haciendo la salvedad de que se trata de una periodización aproximada y de que, como lo analizaremos más adelante, el inicio del proceso en Margarita es anterior al de Tonjibe.

¹¹⁵ Suponiendo que dentro de estos 300 estén incluidos los 204 sujetos que se declararon malecuhablantes nativos.

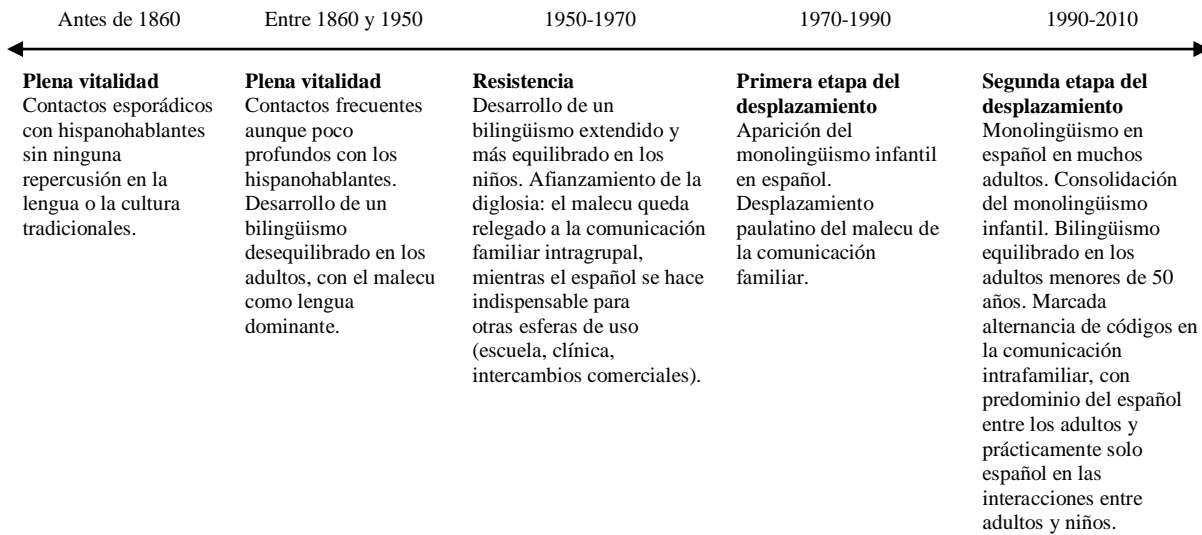


Gráfico 1: Proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca* (Elaboración propia)

2. Signos del desplazamiento del *malécu lhaíca* en el presente

En el capítulo 4 analizamos pormenorizadamente las manifestaciones del bilingüismo del pueblo malecu. Según la perspectiva adoptada en ese capítulo, lo que interesaba era dar cuenta de cómo se comportaban las dos lenguas que conforman el repertorio lingüístico de los malecus en cuanto a su distribución funcional (dominios de uso) y su alternancia. En ambos casos, vimos que se aprecia un marcado desplazamiento del *malécu lhaíca*, puesto que el español ha invadido la mayoría de sus dominios funcionales. Además, de modo opuesto a lo que sucede con las personas adultas, los más jóvenes no recurren a la alternancia o mezcla de códigos como un recurso comunicativo, sino como una medida para lidiar con su falta de competencia en la lengua vernácula, aunque en realidad a la mayoría de los jóvenes su competencia activa tan reducida o nula de plano ni siquiera les permite emplear el malecu como una pieza activa de su repertorio.

Asimismo, en el análisis de las razones para conservar o aprender malecu, también se pudieron notar otros signos claros del desplazamiento, como se evidencia en el hecho de que los argumentos giraban en torno a reflexiones de tipo identitario o usos muy especiales

(como el críptico), y no tanto en torno a su valor como herramienta de interacción cotidiana.

En el presente apartado se comentarán otros elementos que vienen a sumarse a la descripción del proceso de reemplazo del idioma autóctono, a partir del análisis del discurso de los participantes, en el que se hallan pistas sobre la representación ideológica de la “normalidad discursiva”; es decir, indagaremos en el sistema de creencias acerca de lo que se considera un comportamiento lingüístico o situación idiomática normal o común en la actualidad, cómo se ha de proceder para la enseñanza de la lengua vernácula y qué encierra la noción de “hablar malecu”.

2.1. La “anormalidad” de que existan niños que hablen malecu

“Usted se sorprende / chiquitos de cinco o seis años / hablando el malecu casi / perfecto” (MG2)

Como ya lo hicimos notar, el bilingüismo malecu-español constituye el ideal de repertorio lingüístico en la actualidad, pese a que todo apunta a que la tendencia de unas décadas para acá ha sido la expansión del monolingüismo en español, manifestado en una curva decreciente en cuanto a la adquisición del malecu. Esta curva va de los adultos jóvenes y jóvenes a los niños de Margarita y El Sol, así como de los adolescentes a los niños de Tonjibe. Es tan pronunciado este aumento del monolingüismo en español que en el discurso de los participantes se ubica fuera de la normalidad que ellos conocen el que existan niños que dominen el malecu o que sean cuasi-monolingües en este idioma, como se evidencia en el tratamiento del tema en términos de algo destacable, llamativo o fuera de lo común.

En otras palabras, en el sistema de creencias de los participantes de los tres palenques, el dominio del *malécu lhaíca* por parte de los niños se considera algo muy peculiar y digno de mención (F1, MG1c, MG2, SG2, TG1a, TG1b, TG2). A este respecto, los participantes de Margarita y El Sol generalizan la situación de Tonjibe a partir de unos pocos casos verídicos y destacan la existencia de tales malecuhablantes de edad infantil. El siguiente adulto de Margarita (MG2) alude a tales niños en términos de “sorpresa” por la alta competencia lingüística de estos en la lengua vernácula (“el malecu casi / perfecto”):

[E-5-4]

A: usted va en / Palenque Tonjibe / usted **se sorprende / chiquitos de cinco o seis años / hablando el malecu casi / perfecto.**

Por su parte, los participantes de Tonjibe aclararon que los casos de niños que estén adquiriendo y manejen el malecu en el presente son excepcionales también en su comunidad. Como ya lo adelantamos, por lo general remiten a la famosa niña a quien su familia “solo le enseñó malecu”. Por lo tanto, en sus intervenciones se aprecia cómo para los tonjibeños también se trata de algo fuera de lo común y ello da pie a que se produzcan discusiones en las que se comentan con asombro las anécdotas relacionadas con esta niña. Véanse las siguientes intervenciones de varios jóvenes de Tonjibe (TG1b), quienes incluso subrayan que la pequeña tiene mayor competencia y fluidez en la lengua vernácula que ellos:

[E-5-5]

A: incluso la / la sobrina de ella {se refiere a O} habla digamos que: / un noventa por ciento malecu

I: ¿ah sí?

A: **te habla más el malecu que el español**

G: **una niña**

O: cuatro años tiene

F: **cuatro añitos**

M: **y habla más que nosotros**

O: desde que era / bueno desde chiquitilla / el papá le venía enseñando / y mi abuela antes de: / fallecer / le dejó dicho varias cosas en el idioma de nosotros / entonces **ella con cuatro años habla más el malecu que el español** / sí / y a cualquiera se lo decimos / porque: / más bien **mi mamá tiene que estar de traductora** en / al idioma de nosotros porque: ella no / no puede / digámosle **ella entiende el: español / pero ella hablarlo no / ella le cuesta** / sí ella con cuatro años y ella sabe todo lo que mi abuela le dejó dicho

A: **a veces lo deja hasta bateado con lo que dice**

I: ajá ¿sí?

M: **viera qué pacho¹¹⁶ / estar hablando con ella es un pacho**

K: sí porque: / ella es mi prima / y llega donde mi casa y dice “*¡o mirríqui!*” [[chiquito, le hablan]] / y yo a veces “papi / ¿qué dijo?” / {risas} me dice “diay / usted está grande” me dice / “ella está chiquitita” / y yo “pero yo no sé qué dijo” / me dice “no / dijo que: mi hermana me mandó llamar / para hacer mandados” / entonces está ella {se refiere a O} y le digo “¿qué dijo?” / entonces a veces me dice “esto” / o a veces “yo tampoco sé” ¿verdad?

O: sí / es que **a veces habla rápido**

K: sí / ella **habla muy rápido**

O: sí / **habla rapidísimo**

I: ¿pero entonces este este este caso de esta chiquita / es raro ahora en Tonjibe? / la mayoría de los chiquitos pequeños entonces ya no son así

O: no / **ahora ya no.**

¹¹⁶ ‘Pacho’ en este contexto es sinónimo de divertido.

La inusitada competencia lingüística de la niña tonjibeña en malecu llama tan poderosamente la atención de los participantes que estos coinciden en ponderar todos los detalles inusuales: a pesar de su corta edad, la pequeña habla más malecu que español (de hecho, su competencia es tan solo pasiva en español, hasta el punto de requerir la ayuda de traductores adultos), la velocidad con la que puede desarrollar su discurso en malecu es tan alta que a los jóvenes les cuesta comprender y su competencia activa sobrepasa a la de los participantes. Resulta reveladora también la razón que aduce O para explicar esta “rareza”: la abuela, antes de morir, “le dejó dicho varias cosas en el idioma de nosotros”. Con esto se refiere a que la niña no solo recibió un input constante en *malécu lhaíca*, sino que también recibió una educación lingüística a la usanza tradicional: su abuela le contaba historias (*marácunúca*).

Nótense las estrategias empleadas por los participantes para establecer el contraste entre la niña y los jóvenes en términos lingüísticos. O declara la edad exacta de la pequeña. Luego, F la reitera, pero enfatiza la corta edad de la niña mediante el sufijo diminutivo (“cuatro añitos”), lo cual evidencia que no se espera que alguien tan pequeño sea capaz de manejar la lengua vernácula en la actualidad. Por su parte, con el pronombre “nosotros” M engloba al grupo de los ocho participantes del grupo de discusión (representantes, al fin y al cabo, de la juventud de Tonjibe) para indicar que la competencia productiva de la niña es mayor a la de los jóvenes, lo cual A refuerza más adelante indicando que ellos no comprenden todo lo que la niña dice (“a veces lo deja hasta bateado con lo que dice”). Luego O y K aducen como explicación de no entenderle la velocidad, para lo cual emplean el conector justificativo ‘es que’ (“es que a veces habla muy rápido”). Por lo demás, el contraste también se lleva a cabo entre el presente y el pasado, cuando O responde “ahora ya no”, enunciado en el que el adverbio ‘ya’ señala que se llegó a una situación (el presente: “ahora”) después de una fase anterior distinta (RAE 2010), de modo que se implica que antes los niños hablaban malecu, mientras que ahora el caso de la niña resulta excepcional.

El relato conversacional introducido por K cumple la función de evidenciar esta diferencia en el dominio del idioma autóctono. Para ello, se vale de la presencia de un interlocutor adulto y competente en malecu, quien entiende todo lo que dice la niña.

Apréciase cómo en el relato se revela la diferencia en el uso de los códigos lingüísticos: en su única intervención, la pequeña habla en malecu, mientras que los demás interlocutores en el relato se expresan en español. Además, se manifiesta la expectativa de que la curva de dominio del malecu sea descendente en correlación con la edad de la persona. Así, el padre aprovecha la situación para comparar la competencia lingüística de K con respecto a la niña y explicita la expectativa mencionada: “diay / usted está grande”, enunciado en el que el conector pragmático ‘diay’ muestra la actitud de sorpresa y la proposición seguida expresa la presuposición de que, cuanto mayor sea la persona, mayor ha de ser su competencia lingüística en malecu.

En esta misma tónica, se resalta como un logro o un acontecimiento especial que haya niños pequeños que entiendan o sepan algunas palabras en malecu, lo cual una vez más viene a poner en evidencia que la normalidad lingüística actual se concibe como un monolingüismo en español en el caso de los más pequeños, incluso sin competencia pasiva en la lengua vernácula. En el siguiente relato, una mujer de El Sol (SG3a) cuenta cómo ella y su hija asumen que la nieta de tres años no habla ni entiende malecu, así que lo emplean entre ellas como código críptico para comunicarse mensajes que no desean que esta comprenda; empero, la niña ha mostrado entender, lo que las llena de estupor (el marcador conversacional ‘mirá’ expresa asombro):

[E-5-6]

S: (...) esa chiquita de R / estaba más pequeñita y ella quería salir / y no podía salir este: a pasear porque: / la chiquita llora ¿verdad? / y a veces lo lleva y a veces le digo “no la lleve” por / el tiempo ¿verdad? / cuando está lloviendo / entonces este: / y una vez / **según ella / me habló en malecu / me dice “nintá natúe”** [[ya me voy]] / ‘que ya me voy’ ¿verdad? / **y la chiquita le dice “¿mamá / ya te vas?” / y se puso a llorar / entonces le digo “mirá” / le digo “entendió / ¿se fija que estaba entendiendo?”**

En suma, además de la reducción de los dominios funcionales y de que se informe del cese de la transmisión intergeneracional del idioma vernáculo, el que se destaque como algo especial que existan niños con competencia activa en malecu o que llame la atención que los pequeños comprendan lo que se dice en malecu constituye una evidencia aplastante del acentuado grado de desplazamiento de este idioma en la actualidad.

2.2. La enseñanza explícita del malecu con un método de traducción desde el español

“Yo quiero enseñarle {malecu} a / a ella o / o a usted / pero yo no puedo hablar casi en español” (F2)

Otro signo insoslayable de la declinación del *malécu lhaíca* aparece en el discurso cuando los participantes discuten sobre su enseñanza. En el presente, se concibe que la adquisición/enseñanza del malecu debe pasar por el filtro del español como lengua vehicular, de modo que lo que se produce actualmente es la enseñanza explícita a través del español con un método de traducción directa y no la transmisión natural del idioma vernáculo, según se aprecia en los comentarios de participantes de los tres palenques (F2, MG1a, MG2, SG2, SG3a, SG3b, TG2, TN, M1).

Esto es, en la actualidad se postula que a los niños se les enseña a hablar malecu no como siempre se había hecho (es decir, “hablándoles”), sino mediante la instrucción formal, consistente en traducirles todo y en decirles con explicitud, por ejemplo, cómo se llaman las cosas y los animales en la lengua vernácula. En este caso, es más que evidente que la lengua que se considera básica y común para todos los malecus es el español y que es a través de este que se adquieren otros idiomas, incluido el autóctono, el cual ha dejado de ser la primera lengua de las nuevas generaciones.

No es de extrañar en absoluto que los jóvenes con apenas competencia pasiva en malecu o ya de plano totalmente monolingües en español planteen este método de traducción como la forma ideal de aprender malecu, pero sí se debe subrayar la contundencia con que los adultos proponen el método de enseñanza explícita como la manera natural de transmitirles la lengua ancestral a los niños¹¹⁷. En el siguiente ejemplo, una mujer adulta de El Sol (SG3b) explica cómo su hija debió haberle enseñado la lengua autóctona a su nieta en momentos especialmente dedicados a la instrucción explícita:

[E-5-7]

L: **ella {mi hija} tenía que: / hablarle ese idioma a ella {mi nieta} / sentarse así / “mirá / vamos a de de decirte una palabrita así en malecu”.**

¹¹⁷ Resulta difícil esclarecer cuál es el impacto del sistema educativo formal en el surgimiento de esta creencia; no obstante, podría no ser determinante, dado que se encuentra también en el discurso de los ancianos que no asistieron a la escuela.

Asimismo, mediante la técnica de observación directa recogimos muchas interacciones en las que los adultos y ancianos les enseñaban a sus nietos algunas palabras en malecu por medio de la traducción al español. A modo de ilustración, se puede citar el caso de una anciana de Margarita, quien frecuentemente nos decía que ella les enseñaba a sus dos nietos de dos años a hablar en el idioma autóctono. Al respecto, pudimos presenciar cómo esta adulta mayor implementaba una estrategia de enseñanza formal con traducción para las siguientes palabras: *mitonh* ‘venga’, *aúla* ‘sí’, *natóye* ‘adiós’¹¹⁸.

Además de la instrucción explícita, en la actualidad la transmisión de la lengua vernácula se suele relegar a la escuela. Este proceder más bien contribuye a acrecentar el desplazamiento, pues los padres confían en que la educación formal logrará transmitir el idioma vernáculo, dado que este ya no se adquiere en el hogar. Debe entenderse que la creencia de que el aprendizaje del malecu ha de producirse por instrucción explícita surgió sin duda como consecuencia del desplazamiento y el cese de la transmisión intergeneracional, así que responde a una nueva situación sociolingüística en la que el español ha asumido el papel de lengua general de todos los miembros de la etnia.

2.3. Concepciones sobre lo que implica hablar *malécu lhaíca*

“El *malécu lhaíca* ya son solo palabras” (F1)

Ya vimos en el capítulo 4 que en la representación sobre la naturaleza de la lengua vernácula se incluye su carácter cuasi-innato y la creencia de que el arte verbal conforma una misma unidad con el sistema lingüístico. Otras dos concepciones presentes en el

¹¹⁸ Este método de traducción implica que se conciben como equivalentes exactos en distintas lenguas formas de expresión que, aunque en determinada situación comunicativa cumplen funciones similares, en esencia no son lo mismo. Tal es el caso de dos de las palabras que la abuela suele enseñarles a sus nietos: *aúla* se traduce mejor como ‘está bien, de acuerdo’, pues se trata de una partícula confirmativa, que ciertamente corresponde al ‘sí’ proclausal del español en algunos casos pero que no es su equivalente exacto. Por su parte, la expresión *natóye* literalmente significa ‘me voy’ y es la forma usual de despedirse en malecu, con lo cual se puede decir que en uso corresponde a ‘adiós’ en español; sin embargo, entre los niños y aun entre los adultos, por influencia del español, se escucha muy habitualmente en el presente la respuesta *natóye*, copiando el esquema del par adyacente del español ‘adiós’ (enunciado de inicio) – ‘adiós’ (enunciado de reacción), aunque el enunciado de respuesta normal en malecu ha sido tradicionalmente *aúla*. Es decir, el par adyacente de despedida en malecu era normalmente: *natóye* (enunciado de inicio) – *aúla* (enunciado de reacción). No resulta descabellado suponer que la enseñanza del malecu pasada por el filtro del español esté contribuyendo al calco de este esquema conversacional.

discurso de los participantes acerca de lo que implica hablar malecu nos revelan, más bien, el avanzado proceso de declinación del uso de la lengua vernácula: hablar malecu consiste en saber solo algunas palabras (F1, MG2) y hablar malecu se entiende como saber de memoria fragmentos de arte verbal (F1, MG2).

Hemos de señalar que se trata de dos creencias probablemente comunes en las comunidades, que hacen patente el desplazamiento de su idioma ancestral, que de alguna manera contribuyen con el proceso de declinación de este, y que podrían incidir negativamente en su revitalización. Aunque solo hayan aparecido de modo explícito en dos de los grupos de discusión de individuos de Margarita (F1 y MG2), nuestros datos de observación directa nos llevan a pensar que responden a representaciones sociales extendidas. En todo caso, la información más detallada acerca de estas creencias la encontramos en el discurso de los participantes jóvenes del grupo F1, de modo que estamos ante lo que podríamos denominar un caso de polifonía: nos enteramos de determinadas representaciones sociales a partir del discurso de quienes se oponen a ellas y las critican, así que las voces ausentes se hacen presentes en el discurso del opositor o disidente.

La primera creencia es quizás la más común de las dos y se halla implícita en las reflexiones metalingüísticas y en muchas prácticas lingüísticas cotidianas observadas. Se trata de la concepción de que hablar *malécu lhaíca* en la actualidad consiste en saber algunas palabras sueltas y descontextualizadas, y, por ende, enseñar malecu también consiste en enseñar unas cuantas palabras. Probablemente se trate de una teoría popular acerca de la naturaleza del lenguaje y su adquisición común a muchas culturas; no obstante, en una situación de desplazamiento lingüístico, esta teoría popular puede adquirir mayor fuerza en vista de que el idioma desplazado no se emplea en la interacción cotidiana ni conserva los dominios funcionales que requieren de una competencia comunicativa desarrollada.

En otras palabras, una vez que en la interacción habitual el malecu deja de usarse en su función referencial y solo conserva su empleo en algunos casos de función fática o con fines identitarios, se refuerza la creencia de que hablarlo consiste en saber algunas palabras y expresiones idiomáticas que se pueden insertar en el discurso en español para situaciones muy concretas. Al parecer el método para enseñar malecu seguido en la escuela enfatiza

este aprendizaje descontextualizado de palabras sueltas. Asimismo, a los reclamos sobre el poco impacto que está teniendo la escuela en lograr que los niños aprendan la lengua vernácula subyace la idea de que no están aprendiendo suficientes vocablos, como lo deja en claro el siguiente adulto mayor de Margarita (F1):

[E-5-8]

T: (...) / yo una vez le dije “L” / le digo / “L” le digo / “¿pero qué hacés usted / dando / clase en malecu? / yo no creo que los niños no aprendan / dos palabritas / por día / ¿en un año cuánto sería eso?” le digo.

Apréciase cómo en el discurso de este participante se manifiesta el descontento con la labor del maestro y se da a entender que este no está cumpliendo con la tarea que le corresponde (la pregunta “¿pero qué hacés usted / dando / clase en malecu?” implica que ciertamente no está haciendo lo que debería). De inmediato, el participante señala lo que para él constituye la vía correcta: enseñar un cierto número de vocablos diariamente, solución a la que subyace la creencia de que con ello los niños aprenderán la lengua. En este caso, el diminutivo en ‘palabritas’ (en la interpretación que la RAE (2010) denomina “rebajadora” o “atenuadora”, consistente en disminuir la importancia de algo) cumple el propósito de subrayar la poca cantidad de términos que tendrían que aprender los niños por día y, sobre todo, el poco esfuerzo que ello conllevaría. De este modo, el participante enfatiza su posición en cuanto a que no se justifica que ni siquiera se esté logrando alcanzar ese mínimo en la escuela. En síntesis, el razonamiento del hablante consiste en equiparar la didáctica de la lengua con una suma de pocas palabras que se han de aprender diariamente, lo que al final de un año resultaría en un repertorio léxico abundante (la pregunta “¿en un año cuánto sería eso?” indica esta expectativa).

Precisamente de esta creencia son conscientes los siguientes jóvenes de Margarita (F1), quienes enfatizan la pérdida del uso real del malecu en la vida cotidiana de una buena parte de la población y el problema de la enseñanza, que no brinda las herramientas para entablar una conversación en el idioma. Su intervención resume perfectamente el problema del desplazamiento de las funciones comunicativas del malecu y su sustitución por la concepción de que hablar la lengua es saber palabras aisladas, como piensan muchos adultos actualmente y como se enseña en la escuela. Los jóvenes aluden a un método que

no prepara a los niños para el uso efectivo de la lengua y que ni siquiera los capacita para producir y comprender oraciones, sino que se limita a enseñar vocablos:

[E-5-9]

R: (...) en las escuelas sí se enseña el malecu / pero si **se enseñara al cien por ciento puede la probabilidad de que tal vez se rescate** / que el malecu tienda a durar más / pero el malecu ya / **se enseñan unas que otras palabras / nada más / no se enseña así como que si fuera todo fluido** / como el inglés / que va usted a las clases y que todo lo tenía que hacer hablado / no / **el malécu lhaíca ya son solo palabras** / así
J: porque / de hecho **usted va adonde uno de esos chiquitos que le enseñan el malécu lhaíca / ellos no te dicen una oración completa / o cinco minutos / ellos no te hablan cinco minutos malecu / para mí eso es un / un método obsoleto** / como dice / **ese método para mí no sirve** / eh / **sí le enseña algunas palabritas / algunos animalillos así** / pero digamos que / que le digan / **que yo vaya “¿má jué capíya miunh maráma? / ¿írre orróqui irrjóye unh maráme? / ¿írre misa octenh? / ¿má jué póti malécu lhaíca uráje?”** [[¿cómo están? / ¿qué están haciendo? / ¿cómo se llama su papá? / ¿usted sabe (hablar) malecu?]] / **ya una conversación así ya no me lo van a responder** (...)

Como se puede apreciar, la participante R alude a que en la escuela no se enseña el idioma ancestral como unidad, sino tan solo una parte, lo cual a la postre podría incidir en su conservación. La noción de “la lengua como un todo” se codifica en su discurso por medio de la frase cuantificadora “al cien por ciento” y la cláusula comparativa “como que fuera todo fluido / como el inglés”. Esta comparación se basa en la situación de aprendizaje programado de una segunda lengua que conoce la participante, probablemente con un método comunicativo que enfatiza el desarrollo de la destreza de producción oral (“como el inglés / que va usted a las clases y que todo lo tenía que hacer hablado”). A este tipo de enseñanza la participante contrapone las clases de malecu, en las que solamente se aprende una selección de palabras descontextualizadas (“unas que otras palabras”).

Esta concepción de enseñanza idiomática y su pobre resultado en cuanto a lograr que los niños adquieran el idioma ancestral llevan a la participante a explicitar una proposición ideológica con respecto a la vitalidad de la lengua vernácula: “el *malécu lhaíca* ya son solo palabras”. Esto es, el idioma autóctono, tal y como lo manejan las nuevas generaciones, se ha convertido en un simple repertorio léxico sin un propósito comunicativo real. A este respecto, la comparación con las clases de inglés le sirve precisamente para reforzar esta tesis. Así, por oposición, se implica la idea de que los niños no están aprendiendo a hablar un malecu “fluido” y, por ende, que la lengua no va a “durar más”.

El participante J apoya la tesis de R y agrega más argumentos. En particular, sostiene que los niños que siguen este método son incapaces de formar estructuras gramaticales con valor comunicativo, lo cual ejemplifica con cuatro preguntas básicas en malecu que dichos niños serían incapaces de responder (un saludo, una pregunta sobre las actividades que se están llevando a cabo, una pregunta para obtener información sobre un familiar y una pregunta sobre el dominio del idioma autóctono). Pese a que, en apariencia, J se refiere a la imposibilidad de construir “oraciones”, en realidad no está aludiendo a que en la clase de malecu debería enseñarse gramática, sino a que los niños no pueden engarzar las palabras que aprenden de modo aislado en estructuras morfosintácticas que sirvan para comunicarse en la vida cotidiana mediante un discurso continuo, de ahí que afirme “ellos no te hablan ni cinco minutos malecu” (nótese el valor escalar de ‘ni’ para señalar en este caso el incumplimiento de lo que el participante considera el mínimo de tiempo esperable) y “una conversación así ya no me lo van a responder” (enunciado en el que el proadjetivo ‘así’ subsume el grupo de preguntas cotidianas e implica la capacidad de proporcionar información básica).

En su intervención, este participante echa mano de dos recursos idiomáticos (uno léxico y otro morfológico) para expresar su actitud con respecto a la enseñanza del idioma autóctono en el presente. El recurso de tipo morfológico consiste en el empleo de los sufijos apreciativos -it e -ill¹¹⁹, ambos con valor de menosprecio en este caso (RAE 2010), uno unido al vocablo ‘palabra’ (el hiperónimo más general en español para referirse al conjunto del repertorio léxico de un idioma) y otro añadido al vocablo ‘animal’ (otro hiperónimo, pero de sentido mucho más restringido, en alusión a uno de los campos semánticos que se enfatizan en la clase de malecu): “algunas palabritas”, “algunos animalillos”. Con esta estrategia codifica su valoración de lo que se aprende en la escuela: se trata de algo irrelevante. El recurso de tipo léxico consiste en caracterizar el método con el calificativo “obsoleto” (definido luego por paráfrasis: “ese método para mí no sirve”), con el cual muestra su valoración despectiva de la forma como se enseña en la escuela y completa la argumentación de R con respecto a que no se sigue un método comunicativo en el que se fomente a hablar todo “fluido”.

¹¹⁹ En este caso, citamos los prefijos por su forma ortográfica, no fonológica.

Como se ve, en el fondo ambos participantes aluden a la falta de un método que propicie el desarrollo de la competencia comunicativa y critican la concentración de la clase de malecu en la enseñanza de palabras descontextualizadas que no se llegan a emplear nunca en construcciones con alguna función pragmática.

La segunda creencia destacada en nuestros datos sostiene que hablar malecu consiste en saber de memoria fragmentos de arte verbal, en cuyo caso otra vez estamos ante una concepción de la lengua como una reliquia y un exotismo folclórico: el idioma ancestral no sirve para comunicarse, sino que se emplea solo en los festivales culturales, en los cuales los niños hacen alarde de su conocimiento de las tradiciones de la etnia recitando algún fragmento de un texto, sin saber qué significa y sin poder en realidad construirlo por sí mismos.

En varias conversaciones informales que sostuvo el investigador, el que un niño supiera alguna canción, aprendida en todo caso en la escuela, era destacado con mucho orgullo por los padres, como prueba de que sus hijos estaban aprendiendo malecu. Evidentemente, esta creencia se ve reforzada por la concepción de la naturaleza del *malécu lhaíca* que ya hemos comentado repetidas veces: hablar malecu implica también saber el arte verbal. Empero, el problema radica en que solo queda ese componente y se pierde el poder usar el idioma para la interacción cotidiana.

En cuanto a este aspecto, nuevamente los participantes de F1 se posicionan y critican esta creencia y las prácticas asociadas a ella. Incluso subrayan que los textos que los niños se aprenden de memoria y declaman están mal pronunciados y carecen del estilo tradicional en que debían producirse. Para los participantes, esto resulta inadmisibles tratándose de la lengua vernácula (“su propia lengua”). Al respecto, nótese el fuerte matiz identitario que conlleva la estupefacción del hablante J. El posicionamiento “disidente” de este grupo se manifiesta en la afirmación de que la misma comunidad malecu ya no toma en cuenta la necesidad de reproducir el arte verbal según la tradición:

[E-5-10]

R: (...) yo no sé si usted tiene conocimiento que se celebra / como un encuentro cultural / entre los tres palenques

I: ¿ah sí?

R: ajá

I: ¿anualmente o

R: anualmente / pero vea / vamos a lo siguiente / un día se lo comentábamos con mi hermano / **hay chiquitos** que se les / bueno / **oraciones en malecu** / diay en ese caso / *carina fa fami fami joquina fururu júyu taqué*¹²⁰ / yo empiezo ¿verdad? a hablar / **la idea no es / hacerlo corrido / la idea es / que lo hagan con acento / como era antes / pero ahora lamentablemente ya no es / ya no toman en cuenta eso / o sea / la misma comunidad ya no toman en cuenta que esto / como se debía hacer** / que canciones / que todo eso ¿verdad? / y y y llegamos a un día que que / diay / **para ese caso / diay yo / usted mismo / puede agarrar un texto / se lo aprende / participar / y usted / diay ganó porque porque usted lo sabe** / en ese caso yo lo puedo hacer / pero diay / todo mundo lo puede hacer / **ya no tienen tampoco el el**

M: **el acento**

R: el acento / o sea / ¿cómo le digo? / como el / **la esencia** / digamos

M: **el deje** / ya

R: sí / **la esencia** ya / de la / **de lo que es cultura**

J: digamos / **la última vez que se premió un chiquito porque** / digamos / **hizo majuáqui urújeca** [[‘fórmula de robustecimiento espiritual’]]

R: ujú

J: muchos no ven (XX) / que **para mí ahí es donde está fallando el el sistema digamos de enseñanza del malécu lhaíca actualmente en la escuela / ¿cómo se le ocurre que un chiquito nada más pueda hablar veinte segundos corrido la / su propia lengua / la lengua de él? ¿verdad?**

La participante R contrapone dos estilos de declamación del género discursivo de las “oraciones” (los *majuáqui urújeca*): uno sin los patrones de recitación tradicionales (“corrido”) y otro respetando los patrones tradicionales (“con acento / como era antes”, “el deje”). Esta dicotomía se explica por la división de los géneros del arte verbal malecu en dos modalidades discursivas mayores, como lo señala Constenla (1996): los *lhaíca maráma* ‘lo que se dice hablado’ y los *mauláca maráma* ‘lo que se dice cantado o recitado’. Los *majuáqui urújeca* pertenecen a la segunda categoría y se caracterizan por codificarse en habla ritual, lo cual implica que, además del estilo recitativo con rima, se emplea un léxico especial (Constenla 1996). Sin duda, con los términos “accento” y “deje” los participantes aluden a este estilo especial de declamación.

En lo que respecta a las representaciones ideológicas, lo más interesante son las implicaciones que tiene tal dicotomía para los participantes. Así, el estilo recitativo de los *majuáqui urújeca* se vincula con la tradición y el pasado (“como era antes”), mientras que el estilo “corrido” con el que los declaman los niños se vincula con el presente y el cambio (“pero ahora lamentablemente ya no es”; proposición en la que el conector

¹²⁰ Aparentemente se trata de un *majuáqui urújeca*, pero con palabras mal dichas, por lo que resulta imposible su traducción. Posiblemente esta era la intención de la joven. La palabra *taqué* refuerza la interpretación de que se trata de este género discursivo, si nos basamos en la afirmación de Constenla (1996:67) en cuanto a que la presencia de esta y otros términos “al final del marco estrófico, además de producir rima, es característica de las *majuáqui urújeca maráma* y permite reconocerlas de inmediato”.

contraargumentativo ‘pero’ introduce el argumento más fuerte, el presente se codifica por medio del adverbio de tiempo ‘ahora’ y el cambio de situación se expresa con el adverbio ‘ya’). Además, se aprecia cómo el presente y el cambio se valoran de forma negativa mediante el marcador de actitud ‘lamentablemente’. Nótese cómo mediante una forma verbal de modalidad deóntica (“como se debía hacer”) la participante también expresa una posición purista, según la cual la forma tradicional de recitación representa lo que corresponde respetar y continuar. La construcción gramatical con ‘se’ implica que se refiere al colectivo de los *malecus* en general. Según la hablante, el problema reside en que la comunidad ya no se apega a la tradición (el adverbio ‘ya’ nuevamente señala el cambio de situación).

Sin embargo, esta participante va más allá y aquí es donde entra en juego el problema identitario. Anuncia la posibilidad de un futuro (“y llegamos a un día”) en el que incluso un *chiúti* podría aprenderse de memoria el texto, participar en el festival cultural y ganar. Para codificar este problema, la hablante emplea el pronombre ‘usted’ referido en primera instancia al moderador (quien pertenece a la etnia *chiúti*), aunque en realidad lo usa con un sentido genérico, de modo que ‘usted’ engloba a todos los que se adscriben a la misma categoría étnica que el moderador.

Así, el irrespeto a la forma tradicional de recitación y el que la comunidad no se preocupe por ello (“la misma comunidad ya no toman en cuenta que esto...”) tienen como consecuencia la disolución de las fronteras etnoidentitarias, lo cual se refuerza con la proposición “yo lo puedo hacer / pero *diay* / todo el mundo lo puede hacer”, en la que la hablante contrapone “yo” (una *malecu*, en representación de su grupo étnico) a “todo el mundo” (locución que no establece categorizaciones ni segregaciones de ningún tipo). Por lo demás, el conector ‘*diay*’ en “*diay* ganó” conlleva en este caso el sentido de resignación, lo cual refuerza la actitud de lamentación con la que se habla del asunto, mientras que el ‘*diay*’ de “*diay* / todo el mundo lo puede hacer” más bien codifica el sentido de obviedad, en alusión a que cualquiera sería capaz de memorizarse un texto y repetirlo en estilo “corrido”. La declaración de que el estilo recitativo representa “la esencia de lo que es cultura” sirve para reforzar la polarización ideológica que subyace al discurso de R. La

proposición implicada sería: si no se declaman los textos a la usanza tradicional, se pierde la esencia de la cultura malecu.

Otra vez, el participante J apoya la tesis de R y refuerza varios de sus argumentos: la comunidad no se preocupa por el cambio (“muchos no ven...”) y la escuela no está cumpliendo con su propósito (esta valoración la codifica mediante el verbo “fallar”: fallar significa no hacer lo que se supone que se debe hacer). Para cerrar su argumentación, de nuevo alude al problema de que las nuevas generaciones son incapaces de producir un discurso continuo (“un chiquito nada más pueda hablar veinte segundos corrido”) y concluye con la frase “su propia lengua / la lengua de él”, la cual remite a la cuestión identitaria ya tratada por R: la lengua propia es la lengua de la etnia a la que se pertenece y a partir de la cual se construye la identidad grupal e individual. Por ello, el participante termina con una pregunta retórica que incluye el sentido de indignación (“¿cómo se le ocurre...?”). En otras palabras, desde su perspectiva, resulta inadmisibile que un malecu no pueda hablar fluidamente el *malécu lhaíca*, ya que en el fondo eso constituye un problema de definición de la identidad.

3. El desplazamiento del *malécu lhaíca* en el nivel individual

“Ya cuando uno está grande / ya creció /
ya / totalmente se le olvidó el malecu” (TG1b)

El desplazamiento de una lengua en una comunidad concreta se manifiesta tanto en un nivel social como en un nivel individual. En el nivel social, que es el que privilegiamos en el presente trabajo, el desplazamiento se estudia en las representaciones sociales subyacentes a la forma como se describe el proceso o se reflexiona sobre las implicaciones de la declinación del idioma vernáculo, así como en las estadísticas y generalizaciones sobre la transmisión intergeneracional, los dominios funcionales y la competencia reportada en los diversos grupos. Esto es, se analiza la vitalidad de un idioma en términos del colectivo, cuáles son sus prácticas lingüísticas (observadas o reportadas) y cómo se las representan las personas.

En el nivel individual, lo habitual es estudiar la atrofia lingüística (“language attrition”) y la adquisición incompleta, así como medir la competencia lingüística de los sujetos. Por el tipo de trabajo de campo realizado, contamos con una gran cantidad de

información sobre el desplazamiento del *malécu lhaíca* en su dimensión social, pero menos datos sobre la dimensión individual. Empero, en el discurso de los participantes no están ausentes del todo las pistas que proporcionan una clave para entender, al menos someramente, cómo se verifica el desplazamiento en un nivel individual. En vista de que ambas perspectivas se complementan y ayudan a comprender la complejidad del proceso de reemplazo de un idioma, en este subapartado analizaremos algunas de las pistas relativas a los fenómenos “individuales” que aparecen en el discurso de los participantes.

En general, los jóvenes de las tres comunidades (MG1b, SG1, TG1b) comentan que crecieron en un entorno en el que escuchaban malecu diariamente, si bien ellos no participaban en tales interacciones ni los enunciados estaban dirigidos a ellos. En otras palabras, los jóvenes están acostumbrados a escuchar la lengua vernácula desde pequeños, pero no como input lingüístico para su adquisición, debido a que los adultos interactuaban con ellos en español. Así, queda claro que no se produjo en muchos casos una experiencia participativa (Baker 1993) con el uso del malecu en la vida cotidiana, sino que la experiencia y el input recibido fueron en su mayor parte indirectos.

Este proceder de los padres explicaría a qué se debe que la competencia que informa tener la mayoría de los jóvenes de Margarita y El Sol en el idioma autóctono sea solamente pasiva, por lo demás bastante limitada, pues el input recibido en malecu nunca tuvo un carácter comunicativo e interactivo para ellos, sino que siempre fueron espectadores de su empleo en las interacciones entre sus familiares y los amigos de estos, como lo explican los siguientes muchachos de Margarita (MG1b):

[E-5-11]

I: (...) ustedes recuerdan que **cuando eran chiquitillos / ¿entre sus papás hablaban en malecu? / delante de ustedes / ¿o tampoco?**

D: no / **delante mío sí / sí sí sí / y: sí se daba / pero hay veces mi papá / yo iba con él / y se encontraba otro a otro amigo entonces mi papá: / empezaba a hablar con él / normal / o sea ellos no no se / no se escondían nada / entonces cuando yo iba con mi mamá donde mi abuela / ahí empezaban a hablar / mi abuela / mi tía / mi mamá / mi otra / mi otra tía / y ahí se daban entre ellas**

I: ¿y vos qué hacías? / ¿te ibas o

D: no no / **ahí me quedaba / escuchando / y yo nada más escuchaba las risas {risas} / porque decían algo vacilón y ellas sí se reían**

J: **se reían y uno detrás del palo**

D: <[se reían] y decían / **y hay veces uno decía “ja ja ja” / nada más {risas} / y hay cosas que uno le entendía pero allá: / poquitillo** {los demás participantes asienten}

I: ujú ujú / ¿es es el mismo caso de ustedes?

E: claro

- J: <[en mi caso] no / porque mi mamá es / es es
 I: es *chiúti*
 J: sí / exactamente / es *chiúti* / ella no es indígena / ella no / entonces / diay yo siempre / bueno / **yo siempre anduve con mi papá** / mi papá desde pequeñito me llevaba a pescar / ¿qué? / bueno desde que caminaba prácticamente / **me llevaba a pescar y: siempre iba** con / **con gente malecu** / con C. y M. / (XX) / íbamos a pes- / **y ellos ahí hablaban malecu** / ahí sí ¿verdad? / **y yo le entendía / y yo le preguntaba a ellos “¿qué significa esto / qué significa el otro?”** / entonces ya me decían / pero con mi mamá no / porque ella nunca / bueno ella no sabe / no sabe hablar
 (...)
 I: ¿y en tu caso también?
 E: sí / mi papá / digamos **ellos dos sí hablan / ellos dos sí / interactúan entre ellos**
 I: **¿pero cuando te hablan a vos nunca?**
 E: ah no / **ahí sí no / ahí sí me quedo así**
 J: **bateado.**

Nótese que, según lo que recuerdan los jóvenes, los padres, familiares adultos y amigos de estos sí interactuaban en malecu delante de ellos, pero no se dirigían a ellos en el idioma vernáculo, lo cual se aprecia en la oposición recurrente codificada en el discurso mediante “ellos” (los adultos) y “yo” (el participante respectivo). En todos los casos, la conversación en malecu se produce entre “ellos”: “ahí empezaban a hablar / mi abuela / mi tía / mi mamá / mi otra / mi otra tía / y ahí se daban entre ellas”, “decían algo vacilón y ellas sí se reían”, “mi papá: / empezaba a hablar con él”, “ellos ahí hablaban malecu”, “ellos dos sí hablan / ellos dos sí / interactúan entre ellos”. El también recurrente empleo del adverbio de foco ‘sí’ con valor contrastivo (RAE 2010) enfatiza la información de que la interacción entre los adultos se llevaba a cabo en malecu (“entre ellos sí”) frente a la interacción con los participantes, la cual no se hacía ni se hace nunca en el idioma autóctono (“con nosotros no”).

Por lo demás, nótese la valoración, por parte de D, de que su padre y su amigo hablaban “normal” y la explicación que introduce a continuación con el conector de reformulación explicativa ‘o sea’: “o sea ellos (...) no se escondían nada”. Se infiere que el participante, como respuesta a la pregunta formulada por el moderador, quiere dejar en claro que no se trata de que los adultos por algún motivo se hayan inhibido de conversar en la lengua vernácula delante de ellos. Por su parte, los participantes declaran limitarse a escuchar las conversaciones (“ahí me quedaba / escuchando”) y, si no comprendían, ora fingían hacerlo (“hay veces uno decía “ja ja ja”) ora preguntaban por alguna parte que les interesara (“y yo le preguntaba a ellos “¿qué significa esto / qué significa el otro?””).

Las expresiones coloquiales “(quedarse) uno detrás del palo” y “(quedarse) bateado” implican la noción de que se no entiende bien lo que se escucha. Su empleo les sirve a los muchachos para mostrar que su competencia receptiva en la lengua vernácula es reducida. En todo caso, los participantes informan que algo lograban entender: “hay cosas que uno le entendía pero allá: / poquitillo:”. En este enunciado ‘allá’ funciona como una especie de cuantificador temporal con el sentido de ‘muy de vez en cuando’ (la noción déctica de larga distancia codificada en ‘allá’ se emplea aquí para expresar la distancia temporal), mientras que el sufijo apreciativo -ill en ‘poquitillo’, por su valor atenuador o rebajador (RAE 2010), contribuye a enfatizar el sentido de cantidad reducida ya de por sí implicada en el adverbio ‘poco’. Nótese, además, que el participante D no habla a título personal, sino en representación del grupo de jóvenes, mediante el pronombre genérico ‘uno’: “hay cosas que uno le entendía”. Las señales no verbales de asentimiento y la forma en que los demás participantes continúan el discurso verbal indican el consenso grupal con respecto a esta generalización.

Existen indicios de que en algunos casos parece haberse producido una adquisición incompleta o imperfecta durante la infancia o incluso un tipo de atrofia lingüística temprana (Bolonyai 2009), de forma tal que las habilidades comunicativas y la competencia en malecu no llegaron a “asentarse” firmemente ante el contacto tan reducido que los niños tuvieron con este idioma, en términos de la cantidad y calidad de la exposición a él, en un ambiente que fomentara su empleo en la interacción con los adultos. Por el contrario, el input variado y recurrente que recibieron en español y la escasa necesidad de hacer un uso comunicativo del malecu incidieron en la atrofia lingüística del idioma autóctono que podrían haber llegado a desarrollar varios individuos.

A este respecto, en el discurso de los participantes jóvenes, surgen anécdotas acerca de palabras que conocen, pese a que creen no haberlas escuchado antes y a veces ni siquiera saben qué significan. En nuestra opinión, este sería un indicio de que hubo una adquisición incipiente del *malécu lhaíca*, aunque el proceso no llegó a completarse, de manera que algunas personas no son conscientes de su competencia, pues esta se encuentra “dormida”. A modo de ilustración, en su relato, el siguiente participante de Margarita (MG1b) recurre a la expresión “venísele a uno algo a la mente o a la cabeza”, la cual implica que el hablante

es un experimentador (codificado con el clítico de dativo ‘me’) de un evento que él no controla y que no es provocado por ningún agente (el marcador de voz media ‘se’ codifica la diátesis anticausativa):

[E-5-12]

D: un día / un días estos (...) / yo le pregunté a mi mamá / le digo / a mí a mí se me vino una pala- / **yo nunca la había escuchado / pero se me vino una palabra a la mente vulgar / que se me vino y dije yo “¿pero por qué se me vino?”** / le digo a mi mamá / “¿qué se pregun- / qué significa eso?” / entonces ella me había dicho / y algo algo muy vulgar pero diay **mi pregunta es que cómo se me vino / o sea / a la cabeza así / cómo me lo imaginé / no sé / pero me salió así / “¿qué significa?”** le digo (...)

Del papel del español en el proceso de adquisición imperfecta del *malécu lhaíca* son conscientes algunos jóvenes, quienes afirman haber recibido un input en las dos lenguas pero haber adquirido mejor el español debido al estímulo que recibían por su contacto con los *chiúti* y los mismos *malecus* a los que también escuchaban hablando en español. Así lo indican los siguientes muchachos de El Sol (SG1). Nótese cómo C y J hablan en representación de su grupo generacional: C con la forma ‘nosotros’ (“las dos cosas nos transmitían”, ‘nos’ es la forma de dativo de ‘nosotros’) y J con el pronombre genérico ‘uno’: “uno escucha”, “uno se relaciona”. El marcador ‘diay’ al final de la intervención de J conlleva un valor de inevitabilidad, de manera que se da a entender que la mayor competencia desarrollada en español es producto del input y el mayor empleo de este idioma. De alguna manera, la discusión recuerda la contienda entre el *malecu* y el español analizada a propósito de la intervención [E-4-6] en el capítulo 4:

[E-5-13]

I: (...) entonces / si si entiendo bien / **cuando ustedes eran niños / los papás de ustedes y los adultos se hablaban ellos en en malecu / pero a ustedes no**

C: **es que la verdad / las dos cosas nos transmi- / transmitían / español y malecu**

J: **es que tal vez uno escucha / el malecu / pero también está el español / hay gente que solo español / y como uno se relaciona con gente blanca / diay al final agarra el**

I: **el español**

J: **sí.**

Como lo expone con claridad Snow (1999), suele ser difícil que los niños mantengan sus habilidades bilingües cuando en el entorno social una de las lenguas se superpone a la otra. En tales circunstancias, la atrofia lingüística puede producirse de modo muy rápido, cuando los niños comienzan sus estudios escolares y entablan relaciones de amistad con otros niños que se comunican en la lengua más común en el entorno. Es decir,

así como la exposición temprana a un idioma favorece su adquisición, también la pérdida de lo adquirido puede ocurrir con mayor facilidad si el ambiente promueve un mayor uso y valoración de uno de los idiomas en detrimento del otro a edades tempranas (Bolonyai 2009). Es muy probable que esto les haya ocurrido a muchos niños malecu en el pasado y que estos sean los actuales jóvenes y adultos jóvenes con una competencia activa reducida en *malécu lhaíca* o con solo competencia receptiva en este idioma.

Evidencia de ello se encuentra en las siguientes palabras de una mujer mayor de El Sol (SG3a), quien asegura que les hablaba a sus hijas -ahora adultas de entre 30 y 36 años- tanto en malecu como en español cuando ellas eran pequeñas. Al parecer, sus hijas iban camino a convertirse en bilingües activas hasta que empezaron a ser víctimas de discriminación al entrar a la escuela donde asistían los *chiúti*, fuera de los palenques, momento a partir del cual se negaron a seguir hablando malecu. En este caso en particular, una motivación actitudinal está detrás de la atrofia (el maltrato de que eran víctimas por ser indígenas):

[E-5-14]

S: yo las dos cosas / español y: malecu / **yo le hablo en malecu a ellas / pero cuando ya ellas este: / empezaron la escuela de de de / San Rafael / Guatuso / entonces ya no quisieron hablar ellas en malecu / porque: / lo trataban mal los blancos.**

Los jóvenes de Tonjibe (TG1b) muestran cierta conciencia con respecto a este proceso de pérdida de la competencia que ya habían desarrollado al menos parcialmente en la lengua vernácula. Las siguientes intervenciones surgen tras la discusión del caso de la niña a la que solo se le habla malecu en el hogar y cuyos familiares han prohibido expresamente que se le hable en español porque “se le puede olvidar el malecu” si “empieza a captar” palabras en *chiúti*, como ya comentamos en el capítulo 4. De hecho, tal anécdota ejemplifica un temor surgido en los adultos de Tonjibe a partir de la experiencia que ya han vivido en cuanto a que, a cierta edad y por contacto con el español, a los actuales jóvenes tonjibeños se les fue “olvidando” paulatinamente el *malécu lhaíca*.

Por su parte, los muchachos recuerdan haber tenido una mayor competencia en su lengua vernácula, pero haberla perdido por el mayor empleo del español desde que comenzaron la escuela y, de modo más acusado, tras comenzar la secundaria. En este caso, como profundizaremos en el capítulo 6, se aprecia el papel de la escuela como agente que

ha intervenido en el desplazamiento del *malécu lhaíca* al crear un ambiente en el que se privilegia el uso del español, sobre todo si se toma en cuenta que los maestros casi siempre han sido *chiúti* y que el español ha sido la lengua de instrucción desde la apertura de las escuelas:

[E-5-15]

G: quizás diría yo / que: quizás / la pregunta que usted le hizo a ella / que por qué el papá hizo eso con la niña y: no / y con ellas también / tal vez / digo yo que sí / pero **ya cuando empezamos a crecer** / o sea hay una etapa de de niño / hasta adolescente / ya cuando empezamos a crecer / **diría yo que ya cuando uno ya se mezcla con: / con la gente más *chiúti* / entonces practicamos más / el español / y no el malecu**

D: que el malecu

G: **entonces ahí es el problema** / entonces quizás nuestros padres nos nos hacen el esfuerzo / de hablarlo / pero ya / es **ya es propia cosa de uno si lo quiere hablar o no** / entonces ahí es donde donde nosotros diríamos / yo diría / que **nosotros fallamos en ese aspecto** / (...)

I: que qué interesante / ¿ustedes recuerdan si de niños era: esa la situación / que ustedes hablaban malecu y cuando fueron creciendo / fueron dejando el malecu y más el español?

A: en mi caso

O: sí

A: en mi caso / **cuando yo estaba en la escuela yo hablaba bastantillo** / (XX) yo hablaba bastantillo / **pero después que cambié de escuela a colegio / me tuve que adaptar más a los / a la gente blanca / (...)** / **entonces se me fue olvidando el malecu** y le puse más importancia a la otra cosa / ese fue el problema

K: el caso mío que: / mi mamá me me dijo que: / **yo venía chiquitita hablando** / me dijo que: / que ella venía diciéndome “esto se dice en malecu y esto” (XX) / **y mi tía que dijo que uno va creciendo ¿verdad? / ya cuando uno está grande / ya creció / ya / totalmente se le olvidó el malecu** / porque desde que / **dice mi mamá que apenas entré al co- a escuela / ya este: aprendí este: / malecu / bueno español / o sea los dos juntos / pero el que practiqué más es el español / entonces ahí es donde: / me cuesta mucho hablar malecu ¿verdad? (...)**

Los participantes establecen una dicotomía temporal expresada en términos de dos situaciones en su proceso de crecimiento demarcadas con el adverbio ‘ya’, con el cual se indica que la situación B (se habla más español después de entrar a la escuela o el colegio o tras tener más contacto con los *chiúti*) muestra un cambio con respecto a la situación A (se hablan ambas lenguas antes de entrar a la escuela). Así, se atribuye la disminución de la competencia en la lengua vernácula al mayor uso del español debido a dos factores: el contacto más frecuente con los hispanohablantes (“cuando uno ya se mezcla con: / con la gente más *chiúti* / entonces practicamos más / el español / y no el malecu”) y el inicio de los estudios formales, sea que el desplazamiento se haya producido desde la primaria (“apenas entré al co- a escuela / ya este: aprendí este: / malecu / bueno español / o sea los dos juntos / pero el que practiqué más es el español”) o en la transición a la secundaria (“yo hablaba bastantillo / pero después que cambié de escuela a colegio / me tuve que adaptar

más a los / a la gente blanca / (...) / entonces se me fue olvidando el malecu”). En cualquier caso, nótese cómo en el fondo se postula que el cambio se produjo como consecuencia del contacto con los *chiúti*, una representación social sobre la causa del declive del idioma vernáculo que ya comentamos en el capítulo 4 y que volverá a aparecer recurrentemente en todo nuestro análisis.

Aunque los tres participantes que intervienen en este fragmento coinciden con dicha causa del reemplazo lingüístico, el participante G habla en nombre del colectivo de jóvenes (mediante el pronombre ‘uno’ y la primera persona plural) y les atribuye agentividad en la conservación de su competencia en malecu (“ya es propia cosa de uno si lo quiere hablar o no”), así como responsabilidad por el declive de esta (“nosotros fallamos en ese aspecto”).

Por el contrario, los participantes A y K hablan desde la posición de individuos (“en mi caso”, “el caso mío”, “yo” y las formas verbales de primera persona singular) y se refieren a sus experiencias de vida particulares, si bien sus intervenciones continúan la misma línea argumentativa de G en cuanto al paso de la situación A (la infancia) a la B (la adolescencia), apoyándola mediante la estrategia del testimonio personal. No obstante, se separan de G en lo que concierne a la agentividad. Así, A explica que el cambio de lengua se debió a una necesidad de adaptación (“me tuve que adaptar más”), la cual provocó el olvido del idioma autóctono. Aquí se autopresenta como un experimentador sin control sobre el desarrollo paulatino del proceso, por medio del empleo de una construcción de voz media (“se me fue olvidando el malecu”), aunque reconoce tener responsabilidad (“y le puse más atención a la otra cosa”). Por su parte, K también recurre a la misma estrategia morfosintáctica que A para presentarse como experimentadora de un proceso y no como agente (“ya creció / ya / totalmente se le olvidó el malecu”).

En suma, los participantes perciben que la atrofia lingüística es un proceso por el que han atravesado sin que ellos se hayan percatado realmente de que lo que estaba ocurriéndoles y sin que haya mediado una decisión consciente por su parte de abandonar el idioma autóctono.

Los adultos también informan de una situación de desplazamiento en el hogar llevada a cabo por los hijos mayores, quienes introdujeron el español en la comunicación intrafamiliar tras haber iniciado sus estudios escolares. En otras palabras, según lo

recuerdan algunos adultos (SG3a, TG2), la interacción en el hogar era bilingüe, por lo que sus hijos mayores hablaban y hablan tanto el malecu como el español, pero los menores muestran una adquisición del malecu mucho más reducida debido a que los mayores empezaron a crear un entorno hispanohablante mucho más acusado y, como consecuencia, el input en malecu que recibieron los menores fue mucho más reducido. Esto explica el descenso en la competencia en malecu que se observa entre los hermanos de una misma familia sin que necesariamente medien muchos años (SG1, SG2, TG1a, TG2)¹²¹.

La siguiente mujer de Tonjibe (TG2) explica con detalle cómo sus dos hijos mayores (bilingües productivos en la actualidad, lo que se indica en “los dos chiquillos mayores míos sí lo hablan bien bien”, enunciado en el que la duplicación de ‘bien’ tiene un valor intensificador) introdujeron el español en el hogar y cómo empleaban este idioma para interactuar con sus hermanos menores, quienes como consecuencia desarrollaron una mayor competencia lingüística en español que en malecu. Al parecer, los padres disminuyeron el input en el idioma autóctono dirigido a los más pequeños tras la introducción del español en la comunicación intrafamiliar:

[E-5-16]

S: en mi caso / en el caso mío / bueno / **los dos varones mayores** / yo tengo ya varones grandes ¿verdad? / porque **antes nosotros solo / mi esposo y yo** ¿verdad? / **entonces estábamos hablando solo en malecu a ellos** ¿verdad? / **entonces ya / cuando ellos estaban grandes** ¿verdad? / cuando ya estaban / **y vienen los más pequeños / entonces ya ellos empiezan a hablarle a los pequeñitos** / nosotros también le hablamos ¿verdad? / pero más que todo ellos / como este: / un ejemplo / “¿quiere chuponcito¹²²?” / le dicen ¿verdad? / “¿quiere chuponcito?” / “¿quiere comida?” o algo ¿verdad? / **entonces / ahí ellos van agarrando** ¿verdad? / **y más que oyen / escuchan a otros** ¿verdad? / entonces ahí / creo que ellos ¿verdad? / **por ahí es donde ellos más aprenden el español / porque ellos escuchan a otros** / entonces a ellos es muy difícil que nosotros le estemos hablando / los dos mayores / **los dos chiquillos mayores míos sí lo hablan bien bien (...)**

De nuevo, se contraponen dos situaciones lingüísticas. En la primera (A), cuando la familia estaba constituida por los padres y los dos hijos mayores, la lengua vernácula dominaba en las interacciones dentro del hogar (“nosotros estábamos hablando solo en malecu a ellos”). Luego sobreviene la situación B, en la cual se inclina la balanza a favor del español, una vez que los hijos mayores crecieron y empezaron a interactuar con los

¹²¹ Este fenómeno parece ser bastante común. Véase Rothman y Niño-Murcia (2008) para un estudio de caso.

¹²² ‘Chupón’ significa ‘biberón’.

menores en este idioma. La participante indica la “precocidad” con la que los hijos menores comenzaron a recibir un input mayoritariamente en español por medio del ejemplo “¿quiere chuponcito?”, dado que este ofrecimiento solo se le hace a un bebé. De esta forma, la adquisición y desarrollo de una mayor competencia en español por parte de los hijos menores se achaca a los hijos mayores y al constante input que estos les proveyeron a sus hermanos (“entonces / ahí ellos van agarrando (...) / y más que oyen / escuchan a otros” (...)/ por ahí es donde ellos aprenden el español / porque escuchan a otros”).

En resumen, parece que en algunos jóvenes y adultos jóvenes sí se produjo una adquisición del malecu en la primera infancia, al igual que ocurrió con las generaciones anteriores, pero todo apunta a que esa adquisición no llegó a consumarse por completo, sino que, por el contrario, tuvo lugar un proceso de atrofia lingüística motivada por varias razones: la entrada a la escuela y el incremento del empleo del español; el aumento de las relaciones con los *chiúti*; la discriminación sufrida en la institución escolar, lo que hizo surgir una actitud de rechazo hacia la lengua vernácula; y la introducción del español en la comunicación cotidiana del hogar por parte de los hijos mayores. Estos factores se vienen a sumar al complejo entramado de elementos que han actuado en detrimento de la conservación del bilingüismo malecu-español y dan cuenta de la variopinta situación sociolingüística por generación y por palenque, como veremos en los apartados siguientes.

De hecho, lo anotado coincide con el modelo de atrofia lingüística propuesto por Jessner (2003), en el sentido de que lo reportado por los jóvenes indica que el malecu se fue “erosionando” de modo gradual conforme fue aumentando y estabilizándose la competencia en español. De acuerdo con este modelo, la conservación de dos o más sistemas lingüísticos dentro del repertorio de un individuo implica de su parte un esfuerzo y una motivación mayores para conservar un dominio equilibrado y estable de ambos.

En el caso de los malecus, es claro que difícilmente podría haberse alcanzado un estadio de equilibrio y estabilidad de los dos idiomas por las causas ya analizadas: el input no fue lo suficientemente constante ni participativo, el interés por adquirir una competencia alta en español era más fuerte que el de mantener la lengua vernácula, y el entorno propiciaba dejar de usar el malecu. Como lo indica Jessner, el declive de la competencia en una de las lenguas depende en gran medida de la edad de adquisición de los sistemas

idiomáticos implicados, del tiempo que se conserva determinado nivel de competencia y de la “contienda” entre los dos sistemas, entre otros factores. Siendo así, diversos elementos parecen haberse confabulado en contra de la adquisición más equilibrada del malecu en las nuevas generaciones.

Se podría proponer, a partir de los indicios comentados, la existencia de una especie de continuum en la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística (y comunicativa) en *malécu lhaíca*. En los polos de dicho continuum se ubicarían, en un extremo, los hablantes bilingües equilibrados y simultáneos, y, en el otro, los hablantes monolingües en español. En el medio hallaríamos una enorme gama de situaciones particulares y estadios incompletos de adquisición de la lengua vernácula: hablantes con una alta competencia receptiva pero poca competencia productiva, hablantes semilingües (capaces de producir enunciados en malecu, con diversos grados de dificultad y con diversos errores en comparación con los patrones morfofonológicos y morfosintácticos de los hablantes totalmente competentes), hablantes con competencia activa desarrollada pero con algunas lagunas léxicas y poca costumbre de interactuar en malecu, hablantes con una reducida competencia receptiva, etc.

Como se ve, no se trata de categorías homogéneas, sino de una gran variedad de situaciones particulares que se pueden tipificar para efectos de crear una imagen global de la situación sociolingüística del presente. En el fondo, el continuum nos informa de la declinación en la competencia lingüística (la adquisición y las habilidades comunicativas) ligada a la cantidad y calidad del input recibido, así como a las oportunidades y necesidades de haber puesto en práctica lo adquirido, además de los factores actitudinales que podrían haber interferido en la conservación de dicha competencia. El gráfico 2 resume lo expuesto hasta el momento.

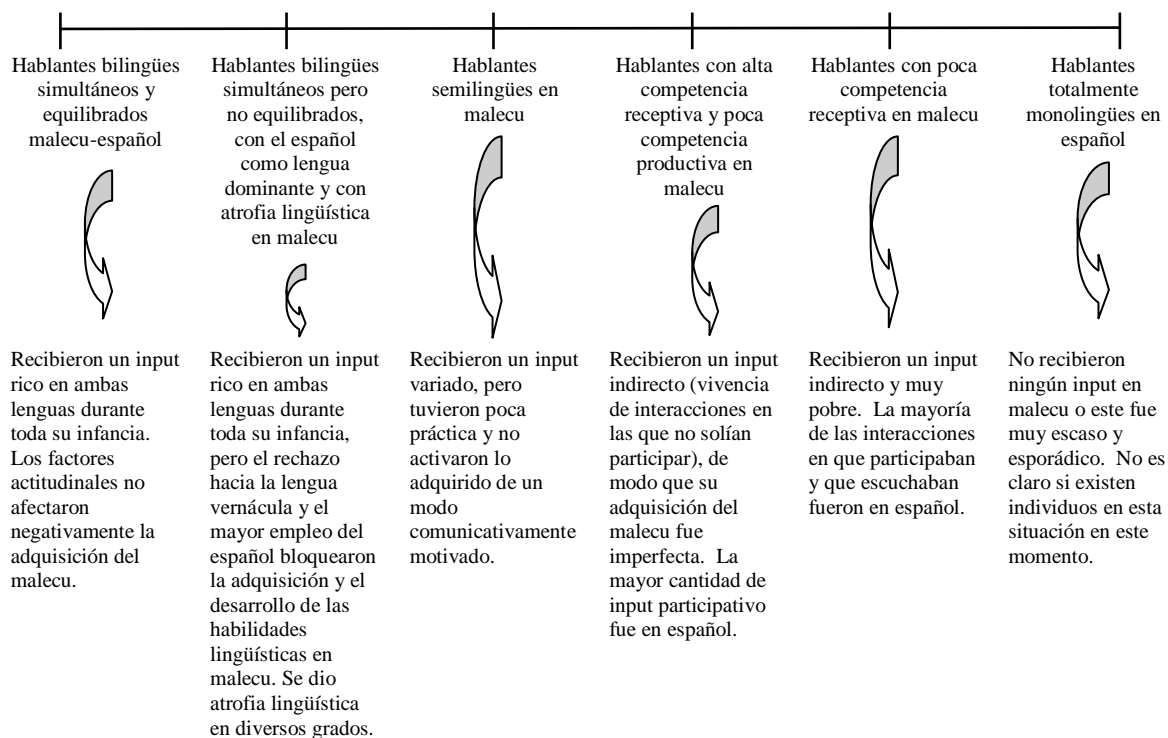


Gráfico 2: Continuum de la adquisición y desarrollo de la competencia en *malécu lhaíca* (Elaboración propia)

4. El desplazamiento del *malécu lhaíca* en el nivel social: Perfiles sociolingüísticos generacionales

En el presente apartado proponemos una caracterización de la actual situación sociolingüística del pueblo malecu en cuanto a lo que podemos denominar perfiles sociolingüísticos por grupos generacionales. Al respecto, conviene tener muy en cuenta que la terminología concerniente a los tipos de bilingüismo que emplearemos pretende describir de forma aproximada el tipo de adquisición y competencia lingüística común, de alguna manera, a grupos de individuos, basándonos en la información proporcionada por los participantes y en lo observado durante el trabajo de campo.

Por lo tanto, no responde a mediciones especializadas de la competencia lingüística o comunicativa de los hablantes (Baker 1993). En relación con este punto, hay que reconocer que, cuando los sujetos reflexionan sobre sus habilidades y usos lingüísticos, pueden aparecer muchos de los sesgos habitualmente encontrados en los estudios acerca de

la competencia lingüística reportada (Baker 1993): ambigüedad con respecto a lo que se entiende por “hablar” un idioma, descontextualización al plantearse la pregunta de modo abstracto sin especificar la situación comunicativa, deseabilidad social (respuestas que exageran las capacidades lingüísticas por razones actitudinales) y problemas con el conocimiento sobre uno mismo (el hablante necesita de un marco de referencia que le permita “medir” su competencia en comparación con otros sujetos).

Estos inconvenientes suelen presentarse con mayor profusión cuando se aplican encuestas sociolingüísticas (Fasold 1996), pero no debe pensarse que una metodología cualitativa de recolección de datos como la que seguimos aquí está exenta de ellos. Empero, como lo expusimos en el capítulo de metodología, permitir que los hablantes reflexionen con toda la amplitud que deseen, que narren anécdotas y experiencias personales o de otros sujetos, que elaboren sus opiniones y las confronten con las de otros miembros de su grupo; en suma, que verbalicen en forma de discurso sus experiencias de vida y que se esfuercen por hacer aflorar su conciencia metalingüística ayuda a solventar parcialmente los sesgos mencionados, pues incluso cuando no se puede detectar fácilmente en qué medida está actuando la deseabilidad social en sus declaraciones, los participantes echan mano de determinadas estrategias discursivas para representar conductas que ellos consideran habituales, aunque insistan en que no son las suyas propias, como tendremos ocasión de analizar. Sea como fuere, seguimos moviéndonos en el ámbito de las representaciones sociales acerca del uso del repertorio lingüístico y su vínculo con la construcción de las identidades grupales.

4.1. Situación sociolingüística entre adultos mayores y ancianos

“Bonito fuera que habla todo así en malecu” (MG3a)

Como se comentó en el capítulo 2, los adultos mayores de 50 años y los ancianos (mayores de 65 años)¹²³ crecieron en circunstancias radicalmente distintas a las actuales: el

¹²³ Valga recordar que la segmentación en grupos generacionales con la que trabajamos en el análisis está basada en nuestro trabajo de campo. Ello explica, por ejemplo, que establezcamos, para fines de exposición, una distinción entre ancianos y adultos mayores, o entre adultos y adultos jóvenes, a partir de la diversidad de circunstancias de vida y situaciones sociolingüísticas observadas en nuestro corpus. En este sentido, recuérdese lo que apuntamos en la metodología en cuanto a que las categorías generacionales con las que trabajamos se basan en nuestra apreciación de que los individuos comparten unas mismas

sistema de vida, aunque alterado parcialmente por la llegada de los *chiúti* a la región, continuaba siendo bastante cercano a la situación que ellos mismos conciben de algún modo como “la original” (tal y como se describió someramente en el capítulo 3). Por este motivo, los ancianos entrevistados suelen subrayar que las condiciones de vida de su infancia eran muy diferentes a las del presente, lo cual explica que hayan aprendido el español después del malecu (MG3a, MG3b, TG3a).

4.1.1. Competencia y adquisición del malecu y el español

“Viera cómo me costó / yo: / pronunciar la palabra en en la idioma de de ustedes” (TG3b)

Particularmente en lo que se refiere al lenguaje, los participantes ancianos y adultos mayores de los tres palenques recuerdan que, durante su niñez y juventud, el idioma de la comunicación intraétnica era el *malécu lhaíca*, mientras que el español solo se empleaba en la comunicación extraétnica y se adquiría después de los siete años (F2, MG3a, MG3b, SG3a, SG3b, TG3a, TG3b), de modo que su bilingüismo se puede caracterizar como sucesivo, con el español subordinado al malecu.

Esto se ve corroborado en los informes de Porras (1959) y Constenla (1975) acerca de que los niños pequeños eran monolingües en malecu para las fechas en las que llevaron a cabo el trabajo de campo para sus respectivas tesis, y en las declaraciones de todos los entrevistados, quienes afirmaron que el *malécu lhaíca* era su lengua materna (F1, F2, MG3a, MG3b, SG3a, SG3b, TG3a, TG3b). En este grupo generacional, no se presentan diferencias entre los tres palenques con respecto a la competencia, los usos y la adquisición de las dos lenguas que conforman su repertorio lingüístico: en todos los casos, estamos ante un bilingüismo sucesivo con el malecu como lengua dominante.

El hecho de que se trata de la generación cuya competencia lingüística y comunicativa es la más cercana al “dominio pleno” del *malécu lhaíca* es reconocido y enfatizado por los miembros de los otros grupos generacionales (F1, F2, MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, TG1a, TG1b, TG2). Es precisamente su variedad de malecu la que se

circunstancias vitales (Moreno 1998). En este sentido, pese a que los parámetros para la conformación de los grupos fue establecida con antelación al trabajo de campo, las categorías se delimitaron con claridad *post hoc*, lo que explica que diferenciamos a los adultos de Margarita y Tonjibe de los adultos jóvenes de El Sol.

concibe como “la original”, en correspondencia con la ideología de la autenticidad y la pureza que abordaremos en el capítulo 7. A este respecto, su forma de hablar es caracterizada como un “malecu profundo” (SG1) y se afirma que esta es tan rápida y “enredada” que solo los ancianos se pueden entender completamente entre sí (MG1b, SG2, TG1b). El siguiente comentario de una joven de El Sol (SG1) acerca del malecu hablado por su abuela y otras ancianas evidencia la conceptualización que de él realizan las personas más jóvenes:

[E-5-17]

M: (...) la risa es que nos pasa con **abuela** porque: / **hay palabras que es DEMASIADO** / es que no sé cómo explicarlo / que hablan ellos / bueno **más que todo mi abuelita / y una señora de ahí mismo de Palenque Margarita / y utilizan algunas palabras** que: / **que casi no la entendemos** / (...) / pero **hay palabras como muy profundo en malecu** (...)

En particular, la participante alude al componente léxico, del cual, como ya vimos, de todas maneras suele tenerse mayor conciencia metalingüística. Tales palabras que afirma no comprender son caracterizadas como “muy profundo en malecu”, en alusión sin duda a las diferencias en cuanto a la riqueza del repertorio léxico que se encuentran al comparar a los ancianos (los hablantes “plenamente” competentes, a los que se representa como ‘ellos’: “hablan ellos”) con los jóvenes (los hablantes con menos competencia, entre los que se ubica la participante mediante la primera persona plural: “casi no la entendemos”). De este tema volveremos a hablar en el capítulo 7 cuando tratemos el problema de la relación entre la lengua vernácula y la ideología de la autenticidad.

En cuanto al español, tanto los ancianos como los participantes de otros grupos generacionales coinciden en señalar que el dominio que estos tienen del *chiúti* es menor al que tienen del malecu (F1, F2, MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, TG1b, TG3a, M1). Así, los participantes de las otras generaciones lo describen como un español “a medias” (SG2), “enredado” y difícil de entender a veces (MG1a, MG1b, SG1, SG2), y con una pronunciación extraña (MG1b, SG2). El marco de referencia para describir esta variedad de español es el habla de los extranjeros (“igual que lo que le pasa a los gringos / que hay unos que no pueden hablar bien el español”, comenta una mujer de SG2), con lo cual se reconoce que el español sería para los ancianos una segunda lengua.

Para su caracterización, también se recurre a los estereotipos sobre el “habla de los indios” popularizados por el doblaje de los filmes estadounidenses sobre el “viejo oeste”, particularmente en lo que respecta a utilizar verbos en infinitivo (“¿usted ha visto las películas que hablan así como: / “yo llamarme”? / así”, explica un joven de MG1b). En suma, se resalta que las personas mayores cometen errores propios de un hablante no nativo del español, como lo ejemplifican los siguientes adultos jóvenes de El Sol (SG2) en alusión a la categoría de persona en la conjugación verbal:

[E-5-18]

A: por ejemplo **ellos quieren decir “nosotros no sabemos” / y a veces ellos dicen “nosotros no saber”**
R: **o “no saben” / “nosotros no saben”.**

Nuestra impresión es que este tipo de interlengua con errores de desarrollo fosilizados (Appel y Muysken 1996) solamente se encuentra en las personas mayores de 70 años en Margarita y en las mayores de 55 en Tonjibe, ya que en los datos que recogimos de personas menores a estos rangos de edad en las respectivas comunidades lo que se encuentra en realidad son rasgos de posible interferencia del malecu en español, bastante comunes en todas las demás generaciones.

Por su parte, algunos adultos mayores reconocen su dificultad para pronunciar ciertas palabras del español (SG3a) y afirman que a veces les cuesta comprender lo que se les dice en este idioma. La siguiente intervención de una anciana de Tonjibe (TG3a) ilustra lo que este grupo cree con respecto a que su dominio del español es menor al del malecu, y constituye en sí mismo un ejemplo de errores de desarrollo fosilizados en cuanto a la conjugación verbal (“dijo ellos”, “yo no sabe lo que me dijo”, “yo no sabe todo”):

[E-5-19]

A: sí / es que: / es que **yo no entiendo cuando la la / los *chiúti* hablan / dice / cosas / cosas / cualquier cosa ¿verdad? / entonces en veces yo no entiendo qué es lo que me dijo ellos / yo yo / qué es lo que me dijo / yo no sabe lo que me dijo / dígame¹²⁴ en *chiúti* / yo no sabe todo.**

Según se desprende de lo que informan los participantes de esta generación, habría dos grupos: los menores de 70 años, que aprendieron el español en la escuela, y los mayores de 70 años, que no asistieron a la escuela y que declaran haber adquirido este

¹²⁴ La colocación del sufijo de persona pospuesto al clítico de objeto (diga-me-n) en realidad es un rasgo propio de las variedades rurales del español costarricense (Agüero 2009).

idioma “poco a poco” durante su infancia, sin instrucción formal. En ambos casos, reportan haber experimentado muchas dificultades para aprender *chiúti* cuando eran niños (F1, F2, MG3a, SG3b, TG3a, TG3b). Así lo expone la siguiente mujer de El Sol (SG3b), en cuyo relato se enfatiza la angustia causada por la incompreensión del mensaje en español (“yo lo que hacía es llorarme nada más”) y se concluye con la explicación de a qué se debían los problemas para entender (“yo agarro más el malecu”):

[E-5-20]

I: ¿y cuándo aprendió español?

L: ya cuando estaba más grandecita / ya cuando ya / tenía más de / como unos / (XX) como nueve años

I: ¿y le costó? / ¿tuvo algún problema?

L: <[me costó] sí claro / claro / **sí me costó** / sí sí / me costó / **hay unas palabritas que me decían** / así este: / **en español** / y **yo no sabía qué era** / **yo lo que hacía es llorarme nada más** / porque / **dije yo** / **¿por qué me decían eso?** / pero / **yo agarro más el malecu**.

Por lo demás, todos los participantes de esta generación informan que la actitud de los maestros hacia el idioma malecu e inclusive hacia el monolingüismo de los niños en la lengua vernácula al entrar en la escuela nunca fue de rechazo ni jamás les prohibieron hablarlo (F1, F2, MG3a, SG3a, TG3a, TG3b), lo cual de por sí ya constituye un dato llamativo al que dedicaremos más espacio en el capítulo 6.

4.1.2. Uso del malecu y del español en la actualidad

“Yo habla todo para mis hijas / así en malecu” (TG3a)

En las entrevistas, los participantes de este grupo generacional dijeron emplear el *malécu lhaíca* para hablar con sus hijos (F2, MG3a, SG3a, TG3a, TG3b) y, en general, para conversar entre ellos o con cualquier malecuhablante competente (MG3a, SG3a, SG3b, TG3a, TG3b), si bien, al ser todos bilingües, también reconocen utilizar el español cotidianamente, con alternancia de códigos cuando interactúan entre ellos o incluso con otras personas, sin percatarse a veces de que cambian de lengua (F1, SG2, TG3a), como lo constatamos por observación directa.

Pese a ello, los entrevistados afirman usar el español sobre todo para comunicarse con los *chiúti*. El malecu también lo emplean para hablarles a los nietos pequeños, con el propósito de que vayan aprendiendo el idioma vernáculo, aunque suelen insistir en que estos entienden poco o no entienden del todo (F2, SG3a, SG3b, TG3a). Al respecto, los

jóvenes (MG1a, MG1b, SG1) informan que sus abuelos suelen regañarlos en malecu. En nuestros datos de observación figuran también algunas órdenes básicas (v.g. *mitonh* ‘venga’, *milía* ‘síntese’).

En lo concerniente a posibles barreras comunicativas entre los adultos mayores y las personas de otras generaciones, es común la afirmación por parte de los jóvenes de que los ancianos se enojan cuando ellos no les entienden lo que estos les dicen en malecu, no les responden o les contestan en español (MG1b, SG1, SG2, TG1a, TG1b). Como forma de sortear esta barrera, parece que los ancianos intentan hablarles despacio en malecu para que comprendan (MG1a). Por su parte, las personas de otras edades afirman tener que hablarles despacio a los ancianos en español y a veces hasta traducirles al malecu (SG2), lo que no evita que aparezcan palabras que de plano estos no entienden (MG1b, SG2).

El extremo de esta barrera comunicativa entre los ancianos con un manejo desequilibrado del español y los individuos menos competentes en malecu se pone de manifiesto en el siguiente comentario de una mujer de Margarita (F2) con respecto a su madre:

[E-5-21]

J: **hay cosas que ella me quiere explicar pero no puede porque / porque tiene que ser en malecu / o sea yo le entiendo pero ya a veces no / hay cosas que no / que no / que ella no puede decir pero / ella me habla hasta la fecha / a este {se refiere al bebé que tiene en brazos} / al otro también le habla {se refiere a su otro hijo pequeño} / pero dice ella que / que el problema es que / dice mi mamá que el problema es que ella me habla pero yo no le voy a hablar / esta gente {se refiere a los nietos} no le hablan / entonces ahí se le hace el / el desbarajuste¹²⁵ ahí.**

Nótese cómo la participante explica que a veces la barrera se torna insorteable: ni su madre es capaz de expresarle todo lo que quisiera en español (“hay cosas que ella me quiere explicar pero no puede”) ni ella es capaz de comprender todo lo que su madre le dice en malecu (“yo le entiendo pero ya a veces no”) o de hablarle en el idioma autóctono (“ella me habla pero yo no le voy a hablar”). En todos los casos la existencia de dicha barrera se expresa en la forma de un enunciado (A) referido al uso de una de las dos lenguas, seguido de otro enunciado (B) introducido por el conector ‘pero’, el cual indica que el argumento B conlleva mayor fuerza argumentativa y, por lo tanto, se impone (Portolés 2001). Al parecer, la principal perjudicada por la situación es la anciana, quien de alguna manera

¹²⁵ ‘Desbarajuste’ significa ‘enredo, complicación’.

queda aislada por ser la única con poca competencia en español (“esta gente no le hablan / entonces ahí se le hace el / el desbarajuste ahí”).

4.1.3. Vínculo afectivo con el *malécu lhaíca*

“Yo no quiero perder esa: esa idioma / la idioma de nosotros” (TG3b)

En este grupo generacional es particularmente notoria la existencia de un nexo afectivo fuerte con el *malécu lhaíca*, la lengua materna de todos y en la que fueron socializados durante la infancia y la juventud. Por ello, ante la pregunta acerca de en cuál idioma se sienten más cómodos hablando, la mayoría respondió que en malecu (F2, MG3a, SG3a, SG3b, TG3a, TG3b), aunque algunos afirman sentirse cómodos de igual modo en español (MG3a, MG3b). En todo caso, según los jóvenes de El Sol (SG1), los ancianos se alegran cuando alguien menor muestra interés por aprender malecu, lo que confirma el nexo especial que tienen con su lengua vernácula. En relación con el español, pese a que lo consideran el idioma propio de los *chiúti*, no encontramos ninguna manifestación expresa de rechazo ni ningún tipo de actitud negativa.

4.2. Situación sociolingüística entre adultos jóvenes y adultos

Los adultos (personas de entre 35 y 50 años) y los adultos jóvenes (individuos de entre 30 y 35 años) nacieron y crecieron en una época de transición. Algunos de ellos –los mayores de 40 años– conformarían la generación del cambio que identificó Constenla (1988) en Margarita hace más de dos décadas; es decir, se trata del grupo generacional que presuntamente habría empezado el cese de la transmisión de la lengua vernácula a sus hijos, debido a la acentuada transformación del sistema de vida que se estaba experimentando a finales de la década de 1970 e inicios de 1980 y ante la necesidad de hablar *chiúti* para comunicarse con el grupo mayoritario hispanohablante que ya había comenzado a poblar la región de modo masivo y que establecía las nuevas reglas del juego.

Por su parte, el grupo de los adultos jóvenes está a medio camino entre esta generación y la siguiente, pues son los hijos de personas mayores de 50 años que se inscriben también en lo que se podría considerar la generación del cambio. Como resultado

de ello, la situación de bilingüismo en este grupo empieza a cambiar en cuanto al dominio de la lengua vernácula dentro de un continuum que va desde el bilingüismo equilibrado hasta el bilingüismo con el malecu subordinado al español, el bilingüismo pasivo en malecu y en algunos casos el semilingüismo (ver el gráfico 2 en el apartado 3 del presente capítulo).

4.2.1. Competencia y adquisición del malecu y el español

“Pa decir que yo lo hablo {el malecu} fluidamente como el adulto mayor / mentira / es mentira / pero sí le entiendo bien perfectamente” (MG2)

En principio, la competencia receptiva en malecu suele calificarse como alta entre los participantes de los grupos focales correspondientes a este grupo generacional, pero algunos consideran su competencia activa como media o baja (F2, MG2, SG2, TG2), caracterización con la que coinciden las adultas mayores de El Sol (SG3a, SG3b) con respecto a sus hijos. Sin embargo, muchos participantes también se catalogan como bilingües activos relativamente equilibrados (MG2, TG2).

Todo apunta a que ya incluso algunos de los miembros de esta generación no recibieron un input en malecu tan rico y participativo como otros sujetos. Algunos incluso posiblemente atravesaron por un proceso de adquisición imperfecta y de atrofia lingüística. A este respecto, las causas que se mencionan para la disminución de su competencia en malecu son el haberse unido en una relación de pareja a un *chiúti* (F1); el haberse ausentado de los palenques durante una gran cantidad de años (F1, TG2); y el haber perdido a los abuelos y, como consecuencia, “estancarse” en su aprendizaje del idioma ancestral (SG2).

La siguiente mujer de El Sol (SG2) explica cómo la adquisición incipiente del *malécu lhaíca* por parte de ella y sus hermanas (nótese que habla en representación del grupo: “nosotros”) se debe a haberse criado con los abuelos, cuya muerte determina la detención del proceso (“nos estancamos”) en una fase intermedia (“por ahí va el / del porque aquí nosotros no hablamos muy fluidamente el malecu”). Al respecto, veremos en el capítulo 6 que el deceso de los ancianos se concibe como una de las causas del desplazamiento del idioma autóctono:

[E-5-22]

R: (...) **nosotros crecimos al lado de nuestros abuelos pero cuando ellos fallecieron ahí nosotros nos estancamos / y digo yo que también por ahí va el / del porqué aquí nosotros no hablamos muy fluidamente el malecu.**

Las caracterizaciones de esta generación en lo relativo a su competencia en malecu suelen establecerse en términos de que este idioma no se habla de forma completa, se habla de modo regular, o no es fluido (F2, MG2, SG2, TG2). En todo caso, algunos son conocedores del arte verbal (F1, F2, MG2, TG2) y su competencia activa les permite incluso improvisar y crear textos orales para salir del paso cuando en los festivales les han solicitado que canten (MG2).

Nuestros datos de observación directa parecen indicar que hay mayor cantidad de adultos con bilingüismo equilibrado en Tonjibe que en Margarita y El Sol, lo que corrobora parcialmente la información documental previa en la que se consigna una mayor vitalidad del idioma ancestral en Tonjibe (Constenla 1988, Mejía *et al* 1995). Sin embargo, en Margarita se encuentran también muchos bilingües equilibrados, o al menos con competencia alta en malecu, con edades que oscilan entre los 30 y los 50 años.

Como se adelantó en el capítulo 4, los miembros de este grupo generacional suelen describir su competencia productiva en la lengua vernácula mediante una gradación porcentual (F1, F2, MG2, SG2) que va del 85% para abajo y cuyo “faltante” se atribuye al desconocimiento de algunas manifestaciones del arte verbal (F1, MG2), a la falta de fluidez en la conversación debida a la poca práctica (F1, F2, SG2, TG2), o al desconocimiento de ciertas palabras (F1, F2, MG2). En relación con esto, nótese cómo el siguiente hablante de Margarita (F1) tiene muy claro, y así lo expresa, que su competencia en malecu no llega al cien por ciento por su falta de conocimiento de determinadas manifestaciones del arte verbal (“oraciones y cosas”):

[E-5-23]

A: (...) por eso te decía yo / que / **un ochenta y cinco por ciento** / yo conozco un poquito / me falta quince por ciento / **¿en qué me falta?** / en lo que estábamos diciendo ahora / **oraciones y cosas** ¿verdad?

El marco de referencia al que recurren los participantes para juzgar su competencia en malecu es la “forma de hablar de antes”, el *malécu lhaíca* “puro” y “auténtico”, que en la actualidad solo hablan los ancianos (ver capítulo 7). Por esta razón, algunas personas en este rango de edad consideran que el malecu se habla al cien por ciento solo cuando se

conversa con los adultos mayores, porque ellos sí dominan el idioma vernáculo (F2). Según dicen, a veces les cuesta entenderles a estos por la alta velocidad con que hablan o por el léxico que utilizan (MG2). En todo caso, al ser su referente inmediato, afirman acudir a los ancianos para aclarar dudas con respecto a palabras y significados que les resultan desconocidos u oscuros (MG2).

Se aducen dos razones que dan cuenta de su adquisición del malecu: porque sus padres sí les hablaron a ellos en la lengua vernácula (proceder distinto a lo que muchos han hecho con sus hijos) (MG2, TG2) y porque se criaron con los abuelos o la “gente de antes” (F2, SG2). Incluso todavía en este grupo generacional se encuentran individuos que afirman no haber adquirido el español en la primera infancia y, como consecuencia, haber tenido problemas al entrar a la escuela (TG2), si bien ello parece haber ocurrido solamente en la comunidad de Tonjibe, donde de todas formas el proceso de desplazamiento es menos pronunciado que en los otros dos poblados. El siguiente relato proviene de una mujer tonjibeña (TG2) de 33 años e ilustra a la perfección cómo el cese de la transmisión intergeneracional del idioma vernáculo se produjo más recientemente en su comunidad que en Margarita:

[E-5-24]

L: (...) **mi papá todo el tiempo me hablaba en malecu** / y y venía yo aprendiendo así / o sea en malecu / diay a mí me decían que el abecedario aquí / abecedario allá / ni la a ni la e ni la i ni la u la podía pronunciar / **yo no podía pronunciar** {el español} / hasta que: / bueno / **en el kínder más o menos me aprendí un poco** / más o menos / **pero no mucho / y después** este / diay / **tuve que quedarme varias veces en primer grado / y yo creo que dos veces en sexto grado** / porque no no / o sea / **no es porque no sabía** lo que: / **sino el problema era que el español / ese era el problema / el español.**

Según la participante, toda su niñez temprana transcurrió en un entorno familiar en el que se hablaba la lengua autóctona (“mi papá todo el tiempo me hablaba en malecu”) y no fue sino hasta que inició la educación formal que empezó su aprendizaje del español, en el cual además se enseñaba la lecto-escritura (“me decían el abecedario aquí / el abecedario allá”). Nótese su énfasis en que la causa de haber tenido que repetir años en la escuela no era de tipo cognitivo, sino lingüístico (su escasa competencia en español, la lengua vehicular de instrucción). Esto lo indica mediante una negación contrastiva (RAE 2010), por medio de la cual rechaza la explicación de tipo cognitivo con ‘no’ y propone una explicación sustitutiva de tipo lingüístico con ‘sino’: “no es porque no sabía (...) sino el

problema era que el español”. Este contraste se refuerza con la reiteración de lo que la participante considera la verdadera causa con el uso catafórico del pronombre ‘ese’ para intensificar el foco de atención (de Beaugrande y Dressler 1997): “ese era el problema / el español”¹²⁶. En el capítulo 6 profundizaremos en el papel de la escuela como agente promotor de la sustitución lingüística.

4.2.2. Uso del malecu y del español en la actualidad

“Hablamos {malecu} con uno y con otro / y con los vecinos / pero sí te digo hay momentos que: / que hablamos español” (TG2)

Los participantes adultos hablan malecu entre sí, aunque la frecuencia con que lo hacen es muy variable, según lo informan tanto los miembros de esta generación (MG2, TG2) como los jóvenes de Margarita (MG1b, MG1c). Algunos participantes afirman que rara vez hablan malecu (SG2), pero ello parece depender sobre todo de la competencia productiva en el idioma vernáculo. Según lo observado *in situ*, en esta generación es muy frecuente la modalidad discursiva bilingüe cuando conversan con los adultos mayores y entre sí, pero recurren a la modalidad monolingüe en español cuando se dirigen a los jóvenes y niños. Por lo demás, parece ser que los padres, por su condición de bilingües, funcionan a veces como traductores entre los abuelos y los nietos (F2, MG1b, MG2, SG1).

4.2.3. Vínculo afectivo con el malecu y actitudes hacia este idioma

“En malecu / ¿qué no puedo decir?” (MG2)

Los adultos del grupo de discusión de Margarita (MG2) que declararon tener una competencia activa alta en la lengua vernácula también dijeron sentirse más cómodos en malecu, mientras que aquellos con una competencia activa baja afirmaron sentirse más cómodos en español, si bien estos últimos hicieron la salvedad de que, si dominaran el idioma ancestral, posiblemente les gustaría hablar más en malecu. Lo más interesante a este respecto es que una de las participantes que expresó con mayor vehemencia su

¹²⁶ Este problema de confundir las deficiencias lingüísticas con deficiencias cognitivas podría ser general en los casos de grupos minoritarios forzados a escolarizarse en una lengua distinta a la materna. Así, por ejemplo, Howard (2007) recoge el testimonio de un maestro quechua de Perú que, de niño, reprobó un examen de matemáticas por desconocer las palabras con las que estaba formulado el problema de aritmética por resolver. De la experiencia, el maestro concluye: “No es conceptual {el problema}, es lingüístico, y eso sucede siempre” (Howard 2007:257).

preferencia por el idioma autóctono había declarado con anterioridad que no era fluida en este idioma y que desconocía muchas palabras. Cuando se le preguntó directamente en cuál lengua se sentía más cómoda, no dudó en contestar que en malecu, aduciendo que en el idioma vernáculo podía moverse más libremente, mientras que en español debía limitarse. Esto muestra la fuerza que puede tener el vínculo afectivo con lo que se concibe como “lo propio”, hasta el punto de que un individuo que no se considera un hablante equilibrado asegure sentirse más cómodo en el idioma que maneja peor debido a que le asigna un valor afectivo.

En el fragmento que se transcribe a continuación se aprecia con total explicitud lo que acabamos de exponer:

[E-5-25]

I: ¿cómo se sienten más cómodos / hablando malecu o hablando español? / o ¿se sienten igual en las dos?

D: lógico / **a mí me gusta más hablar malecu**

I: ¿se siente más cómoda en malecu?

D: ((claro))

F: diay sí / **porque en malecu / ¿qué no puedo decir? / yo puedo / decir un montón de cosas / ¿verdad? en malecu / pero en español / tengo que / este / restringirme / a ciertas cosas / digamos si no si no entonces / o sea si yo quiero decir algo / digamos / alguna burrada / pongámoslo así {risas} / yo tengo que / quedarme ahí / no puedo decirlo / mientras que con el malecu / sigo y sigo sigo**

D: <[ipla pla pla! y:] **en dos platos ya está**

F: ah: exactamente.

Nótese cómo las hablantes enfatizan que se sienten más cómodas en malecu. La respuesta “lógico” de D es contundente y da a entender que no podría ser de otra manera: siempre les va a agradar más comunicarse en la lengua vernácula. Tal tesis es apoyada por F con el marcador de respuesta consabida “diay sí”. A continuación, justifican su respuesta explicando que en malecu pueden “hablar burredas” (todo apunta a que se están refiriendo a los *mayupéca* ‘duelos verbales’), mientras que con el español deben limitarse. En el fondo, las mujeres aluden a las diferencias de expresión entre el español y el malecu, y a la imposibilidad de emplear el español para codificar algunos de los géneros discursivos tradicionales de la etnia (ver el subapartado 3.1. del capítulo 4). Valga resaltar que las participantes refuerzan la idea de que el malecu les permite explayarse mediante dos estrategias: F codifica icónicamente este sentido en la estructura sintáctica mediante la

reiteración del verbo de significado continuativo ‘seguir’ (“con el malecu / sigo sigo y sigo”), mientras que D emplea el ideófono “¡pla pla pla!”.

Por su parte, los adultos de Tonjibe (TG2) consideran que las dos lenguas son importantes y afirman sentirse cómodos en ambas, ya que las usan dependiendo de la competencia del interlocutor o de la situación comunicativa. Finalmente, los adultos jóvenes de El Sol (SG2) declaran sentir mayor comodidad en español, dada su menor competencia activa en malecu, pero recalcan que les gustaría hablar bien la lengua vernácula. Incluso afirman que no hablan malecu por su falta de competencia y aseveran sentir mucha vergüenza de que las personas piensen que no lo hacen porque no quieren (ver el análisis a este respecto en el subapartado 1.2.2. del capítulo 6: [E-6-34]).

4.3. Situación sociolingüística entre niños y jóvenes

Si ya en el grupo generacional anterior se encuentran individuos con competencia activa desequilibrada o con únicamente bilingüismo pasivo en malecu, no es de extrañar que en los grupos de jóvenes el desplazamiento de la lengua vernácula sea aún más pronunciado. Se trata de sujetos que nacieron y han crecido todos en un entorno totalmente distinto al que refieren sus abuelos e incluso sus padres: solo han vivido en casas de cemento y madera, la religión predominante es el cristianismo, la carretera cruza el territorio y lo comunica con San Rafael, el ambiente natural siempre ha estado altamente deforestado, etc.

Por si esto no fuera de por sí suficiente, a algunos la televisión los ha acompañado una buena parte de sus vidas, mientras que las antiguas formas de entretenimiento y actividades de cohesión étnica son solo una añoranza de sus abuelos. Posiblemente todos han cursado el sistema educativo formal de primaria y muchos de ellos están o han estado también en la secundaria. De esta forma, han recibido de modo más acuciante la acción de dos de los agentes directos del “genocidio” lingüístico, de acuerdo con la posición defendida por Skutnabb-Kangas (2000): la escuela y la industria internacional del entretenimiento.

Concretamente en el plano idiomático, la mayoría se crió en una situación de bilingüismo no participativo en el hogar o incluso de pleno monolingüismo en español,

pues sus padres o son bilingües equilibrados o ya tienen como lengua dominante el español. En este sentido, el malecu está simbólicamente más ligado a sus abuelos. En síntesis, son los descendientes de la generación del cambio, si bien será necesario establecer una distinción entre el grado de avance del desplazamiento del idioma autóctono en Tonjibe frente al de Margarita y El Sol. Al igual que lo hicimos sobre todo con la generación de los abuelos, en este caso recurriremos a describir la situación sociolingüística a partir de lo informado tanto por los miembros de los grupos de jóvenes como por las personas de las otras generaciones, debido a que siempre se alude a los muchachos y niños cuando se discute sobre la pérdida del *malécu lhaíca*.

4.3.1. Competencia y adquisición del malecu y el español

“El malecu / sinceramente / y desgraciadamente / casi no lo hablo” (F2)

En los niños y jóvenes de Margarita y El Sol se hallan diferentes grados de competencia pasiva, pero muy poca competencia activa en malecu. También la juventud de Tonjibe ya se acerca a esta situación (F1, F2, MG1a, MG2, MG3a, SG3a, SG3b, TG1a, TG1b, TG2, TG3b). Es común que, si se les habla en malecu, los muchachos y niños contesten en español, pues se asevera que son pocos los que manejan la lengua vernácula (MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2). Incluso la competencia receptiva ha mermado mucho: según lo relatan individuos de todas las generaciones y palenques, se les habla a los jóvenes y niños en malecu, pero estos no entienden o entienden poco (F1, F2, MG1a, MG2, MG3a, SG1, SG3b, TG2, TG3b). De hecho, uno de los temas más recurrentes en el discurso de los adultos y adultos mayores fue esta disminución acentuada del conocimiento del *malécu lhaíca* en las generaciones más jóvenes.

A este respecto, abundan los ejemplos, como el siguiente extraído de la entrevista a una adulta mayor de El Sol (SG3b), en los que se ilustra por medio de un relato conversacional la falta de competencia activa y pasiva de los niños y muchachos en la lengua autóctona:

[E-5-26]

L: (...) / yo la llamo “F.F.” / “¿qué?” me dice / ¿ve? / no me dice / no me dice / por lo menos que me diga “¿é? / ¿írri narqui?” [[¿ah? / ¿qué me dice?]] / yo le digo / “dígame ¿írri narqui?” [[¿qué me dice?]] / lo

que hace es reír nada más / **le digo “nombre”**¹²⁷ le digo / **“ustedes como que si fueran gringos”** le digo / **“que ni saben nada”** le digo / **“ustedes”** le digo / le digo **“ahora sí ya estás rematada”** le digo yo / **ahí hay otra chiquitilla** / ella se llama (...) / y yo le digo que: / (...) / **le digo “U. U.”** / **y me dice “¿qué?”** me dice / **lo mismo diay / pero es que agarran más español que la malecu.**

Nótese la comparación que establece la participante entre los jóvenes y los “gringos”¹²⁸; es decir, como estrategia para hacer entrar en razón a los niños sobre su identidad malecu y, por lo tanto, sobre su deber de hablar *malécu lhaíca*, la mujer los compara con personas que no tienen nada que ver con los malecus (y que hablan un idioma completamente distinto a la lengua vernácula del grupo) mediante una cláusula condicional de sentido contrafáctico (RAE 2010): “ustedes como si fueran gringos”, dándoles a entender a los muchachos precisamente que no son extranjeros. De ello se infiere que —a los ojos de la participante—, al responder en español y no en el idioma autóctono, los niños se comportan como si no fueran malecus, sino personas de otro grupo totalmente desconocedor de la lengua vernácula. No obstante su aparente preocupación por el tema de la identidad, la mujer cierra el relato con una justificación de la conducta lingüística de los jóvenes: estos han adquirido (“agarran”) más el español que el malecu.

La competencia activa de los niños y muchachos en la lengua vernácula se reduce a un vocabulario simple (“lo básico”, “lo elemental”), correspondiente a nombres de animales y ciertos objetos, y a las fórmulas de saludo (MG1a, MG1b, SG1, SG2). Asimismo, se señala que los jóvenes ya no tienen “acento” malecu (F1); que fallan en la pronunciación correcta de la cantidad vocálica (SG3a); y que hablan “brincado”, no corrido, como en pausa, sin fluidez o tartamudeado (MG3a, SG1, TG1b). En suma, se indica que lo que más les cuesta del malecu es la pronunciación, se subraya que desconocen muchas palabras y se insiste en su dificultad para hilar un discurso continuo sin introducir palabras en *chiúti* (MG1b, MG2, SG1, SG3b, TG1b, TN)¹²⁹. De hecho, al igual que los

¹²⁷ ‘Nombre’ es una interjección que denota sorpresa o indignación.

¹²⁸ ‘Gringo’ se le dice en Costa Rica a todos los extranjeros de fenotipo caucásico, aunque en principio se refiere particularmente a los estadounidenses.

¹²⁹ Hace ya más de dos décadas, Constenla (1988) anotaba que el discurso de muchos de los jóvenes de Margarita se caracterizaba por la carencia de fluidez y un vocabulario limitado, además de problemas en el manejo de la morfofonología del idioma. Es curioso que ninguno de los participantes haya declarado -con sus propias palabras, claro está- tener problemas con el sistema de casos (el malecu es una lengua de sistema ergativo-absolutivo, con prefijos verbales diferentes para cada uno de los dos casos), la morfofonología (entre otros muchos fenómenos, se dan alternancias en las secuencias finales de las

adultos, los jóvenes suelen ubicarse a sí mismos en una escala de gradación de la competencia en malecu, eso sí –salvo pocas excepciones– con porcentajes por debajo del 50%¹³⁰ (F1, MG1c, TG1a, TG1b).

El siguiente ejemplo resulta interesante porque pone en evidencia cuáles pueden ser los principales problemas de la adquisición del *malécu lhaíca* mediada por el español, lengua materna de todos los jóvenes y niños en la actualidad. Se trata de una explicación de una mujer de El Sol (SG3a) a propósito de una pregunta sobre la forma de hablar malecu de las nuevas generaciones. En su ejemplo, la mujer contrasta la manera de pronunciar la palabra *natóye* por ella y por los jóvenes. En el primer caso, pronuncia la palabra con la vocal [o:] larga (lo que se indica con la tilde), mientras que, cuando imita la pronunciación de los jóvenes, la pronuncia con acento de intensidad, al estilo del español (lo que se transcribe sin tilde). Es decir, los jóvenes aplican una categoría del sistema fonológico del español (el acento de intensidad) al sistema fonológico del malecu, lo que demuestra que no manejan la cantidad vocálica como un rasgo con función diferenciadora en el idioma vernáculo¹³¹:

[E-5-27]

I: (...) ¿qué qué piensa usted de la forma en que hablan *malécu lhaíca* los los jóvenes? / ¿verdad? / cuando usted los oye hablar / los jóvenes ¿verdad? / los más jóvenes ahora que hablan *malécu lhaíca* / ¿qué qué le parece? / ¿piensa que hablan bien o / qué qué

S: bueno / **se le entiende lo que están diciendo pero: el acento / a veces no: / no este: / no es igual / a veces sí / a veces no / ujú / por ejemplo: / si alguien dice “*natóye*”** [[adiós]] / yo le / **yo te digo a usted**

palabras y elisiones de segmentos dependiendo de la posición de la palabra dentro del enunciado, de forma tal que una unidad léxica como, por ejemplo, *pílhiquí* /pi:ʎiki/ ‘ratón’ puede presentar las variantes *pílhiquí*, *pílhic*, *pílhinh*; véase Constenla 1998), la expresión de categorías modales y temporales (que se codifican por medio de enclíticos), etc. Es decir, tratándose de una lengua genética y tipológicamente muy distinta del español, cabría esperar que los jóvenes que no la adquirieron “completamente” de modo natural mencionaran sus dificultades con muchos de los aspectos citados. Mi impresión es que no son conscientes de ello, ya que los muchachos de Margarita solo conocen frases hechas y palabras aisladas, y en la escuela no se enseña ningún contenido gramatical explícito, así que no tienen conciencia metalingüística acerca de la estructura de la lengua vernácula ni pueden expresar con mayor concreción sus dificultades, porque en realidad posiblemente nunca construyen cláusulas o textos, sino que aprenden y producen palabras sueltas y expresiones memorizadas.

¹³⁰ Recuérdese que los adultos se ubican con frecuencia en porcentajes mayores al 80%. Por lo demás, se trata de una autoevaluación espontánea llevada a cabo por los participantes según sus propios criterios.

¹³¹ En el sistema fonológico del *malécu lhaíca*, la duración de la vocal tiene estatus fonémico y de hecho abundan los pares mínimos: *lhaca* /ʎaka/ ‘hermano’ se opone a *lháca* /ʎa:ka/ ‘cucaracha’, *fora* /ʎora/ ‘primo’ se opone a *fóra* /ʎo:ra/ ‘espina’, entre otros muchos ejemplos (véase Constenla 1998). Cierto, el acento de intensidad es el rasgo prosódico más cercano a la duración vocálica en malecu.

“natóye” / pero: / un joven que tal vez no lo habla muy bien te dice “natoye” / así / “natoye” / pero yo te digo “natóye”.

Curiosamente, pese a que muchos adultos son conscientes de que la falta de uso activo del malecu por parte de los jóvenes se debe a un problema de competencia y no de actitud, varias personas mayores afirman que estos sí saben malecu (sí tienen competencia activa), pero que no lo hablan porque no quieren o por vergüenza (F1, MG3a, SG3b). Lo mismo afirman algunos jóvenes de sus coetáneos (MG1a, TG1a). Volveremos sobre este tema en el capítulo 6. En cuanto a la competencia receptiva, los jóvenes de Margarita y El Sol afirman que esta es parcial (solo comprenden la idea general de lo que escuchan) (MG1b, SG1) y en no pocas ocasiones fingen entender y se limitan a contestar con gestos, por lo que sus abuelos han optado por verificar la comprensión preguntándoles después por lo que les acaban de decir (MG1b, MG1c, SG1).

Por su parte, los jóvenes de Tonjibe (TG1b) reportan tener una competencia productiva y receptiva en *malécu lhaíca* que va de buena a regular. Los más jóvenes informan que, si un anciano les habla rápido, tienen dificultades para comprender, pero los mayores afirman que la rapidez con que les hablen no importa, aunque reconocen no poder hablarlo con la misma velocidad que los adultos. De hecho, hay jóvenes en esta comunidad que se consideran a sí mismos bilingües bastante equilibrados; otras veces este dato se infiere de sus relatos (TG1b).

Los niños de esta misma comunidad (TN), pese a que en un primer momento reportaron hablar malecu, luego explicaron que solamente saben decir algunas pocas cosas, pero que entienden bastante. Al parecer, su competencia para comprender las historias (*marácunúca*) en malecu es parcial, en parte debido a que las estudian en la escuela, y en parte porque preguntan en la casa el significado de algunas palabras y porque están acostumbrados a que los adultos se las narren. En todo caso, los ejemplos que proporcionan cuando se les pregunta qué saben decir en la lengua vernácula son expresiones hechas de conocimiento general, encontradas en los demás grupos, aunque de todas formas da la impresión de que manejan mejor el idioma autóctono que sus coetáneos de los otros dos palenques. También es claro que estos niños ya han incorporado plenamente en su competencia los neologismos que aprenden en la escuela (ver capítulo 7).

Con respecto a la adquisición, se afirma que pocos niños en la actualidad están aprendiendo la lengua vernácula, incluso en Tonjibe, y se asegura que los pequeños únicamente hablan español (F1, MG1b, MG3a, SG1, SG2, TG1b, TG2, TG3a). Los jóvenes que saben bastante o al menos algo de malecu lo atribuyen a haberse criado con sus abuelos, con quienes sí lo aprendieron, lo escuchaban o lo practicaban cuando eran niños (F1, MG1a, MG1c, MG2, SG1, TG1a, TG2). Asimismo, los jóvenes afirman que mucho de lo que saben lo aprendieron en la escuela, total o parcialmente (F2, MG1a, MG1b, SG1, SG2), pero también hay quienes declaran que lo que saben no proviene tanto de la escuela como de sus casas (MG1a, TN). Finalmente, en las tres comunidades, parece ser que hay jóvenes que se están esforzando por adquirir mayor competencia en el idioma ancestral (MG1b, SG1, TG2).

En el siguiente fragmento, una joven de Tonjibe (TG1a) explica por qué aprendió malecu, en una remisión a la primera infancia transcurrida con los abuelos que se reitera en los comentarios de todos los jóvenes de los tres palenques:

[E-5-28]

A: (...) en caso mío yo / yo me la juego hablar / no te voy a decir que cien por ciento / no / como el noventa y cinco por ahí o el noventa por ciento del malecu / ¿por qué?: / **¿por qué yo hablo malecu? / porque cuando eso mi abuelita existía / mi abuelita se tomaba la libertad de hablarnos a nosotros / y mi abuelita / con nosotros / ella hablaba solo malecu / ella no hablaba *chiúti* / o sea español / entonces nosotros yo cuando cuando ella me llamaba a mí entonces yo iba y hablaba con ella ¿ve? (...)**

Apréciase que la participante evalúa su competencia en la lengua vernácula con un porcentaje alto (“como el noventa y cinco por ahí o el noventa por ciento”) y emplea la expresión coloquial ‘jugársela’, que en este caso indica la capacidad de llevar a cabo una actividad con bastante éxito. Luego, siente la necesidad de explicar el origen de su competencia lingüística mediante una pregunta retórica (“¿por qué yo hablo malecu?”) a la que ella misma le da respuesta: su abuela le hablaba únicamente en el idioma autóctono. Es interesante que exprese que su abuela “se tomaba la libertad de hablarnos a nosotros”, como si hubiera existido algún tipo de restricción. Lamentablemente no contamos con la información suficiente para poder interpretar este enunciado.

Lo reportado en los grupos de discusión se corrobora con lo observado durante el trabajo de campo. Asimismo, se revela que el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*

también está en marcha en Tonjibe, aunque ciertamente se encuentra menos avanzado que en Margarita y El Sol. Al parecer, por ejemplo, en general los jóvenes de Margarita de entre 20 y 30 años se corresponden más o menos, en cuanto a competencia, con los actuales niños de entre 6 y 10 años de Tonjibe, y los jóvenes de Tonjibe mayores de 20 años tienen muchos una competencia cercana a la de los adultos de Margarita.

4.3.2. Uso del malecu y del español en la actualidad

“En la casa no se habla el malecu así como decir el cien por cien” (TG1a)

Para los jóvenes, la función predominante del *malécu lhaíca* es la críptica, empleo al que se alude en todos los grupos de discusión de las tres comunidades (MG1a, MG1b, SG1, TG1a, TG1b). Asimismo, es frecuente la afirmación de que, si se conversa algo en malecu, es con los abuelos y los adultos mayores en general (MG1a, MG1b, SG1, TG1b), pues con los padres se suele hablar solo en español (MG1a, MG1c, MG2, SG1) y estos, aún siendo malecuhablantes competentes, solo o preferiblemente les hablan en español a los hijos (MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, TG2).

Entre sí, los jóvenes solo hablan en español, salvo que exista un buen motivo para tratar de recurrir a la función críptica del malecu (SG1, TG1b). Incluso los jóvenes mayores de Tonjibe afirman hacer un uso limitado del idioma vernáculo en sus hogares (TG1a, TG1b). Por su parte, los niños tonjibeños (TN) afirman usar las dos lenguas cuando juegan entre ellos y hablar malecu con la abuela, la mamá o las tías, pero ninguna de estas esferas de uso se pudo corroborar *in situ*. La posible gama de empleos del *malécu lhaíca* en la actualidad queda retratada en el siguiente comentario de un joven de Tonjibe (TG1b):

[E-5-29]

M: (...) **yo no es con toda la gente que yo hablo / con los ancianos sí me gusta** diay / escucharlos a ellos a ver qué es lo que dicen / y si ellos hablan rápido yo sí / hay cosas que uno no agarra ¿verdad? / cosas que no / ((y a veces)) **con chiquillos como mi hermano** / que es un: / estamos a veces juntos / **algunos son los que yo les hablo** / este: así / **porque sé que tienen la capacidad de** de de / de **devolverme la hablada** / **pero hay otros que no / otros que simplemente por molestarlos o decirle algo** en en este: / en: / **en malecu** / se lo digo / igual en el cole / **en el cole es la misma cosa / con gente de: ya Palenque Margarita y Palenque El Sol** / este: / ya jóvenes a: a la altura mía como decirte en grado / (...) / **yo con ellos sí hablo simplemente para molestarlos / y que otra gente no entienda** / simplemente nosotros molestarlos.

Nótese la especialización funcional de la lengua vernácula que explica el participante en su discurso. El uso “pleno” solo se produce con los ancianos, con quienes

se conversa pese a que a veces resulta difícil comprenderles todo (“hay cosas que uno no agarra”). También se emplea a veces con algunos jóvenes con competencia en el idioma autóctono (“tienen la capacidad de (...) devolverme la hablada”). Finalmente, con los muchachos con poca competencia (en particular, los de Margarita y El Sol) solo se recurre a la lengua en su función críptica, cuando se desea excluir a los *chiúti* de la interacción (“que otra gente no entienda / simplemente nosotros molestarlos”).

4.3.3. Actitudes hacia el malecu

“No me gusta mucho el malecu” (TN)

En general, predomina la valoración positiva del *malécu lhaíca* como idioma de la etnia en los grupos de discusión de jóvenes de los tres palenques. Tanto es así que la declaración más frecuente fue que les gustaría poder aprender y hablar bien esta lengua (MG1a, MG1b, MG1c, SG1, TG1b, TN). No obstante, mediante la estrategia discursiva del “Otro ausente” (mecanismo por el cual los participantes representan las actitudes y conductas lingüísticas opuestas a las que afirman tener ellos, en un intento por proyectar una imagen de orgullo étnico que consideran deseable), declaran que sí existen jóvenes que ya no quieren aprender malecu (TG1a) o que algunos niños, posiblemente por su corta edad, afirman no gustar de la lengua vernácula (MG1c).

Por lo demás, con la estrategia del “Otro ausente” se expresa una actitud de vergüenza hacia lo malecu, en general, y hacia el *malécu lhaíca*, en particular, por parte de la juventud del presente, aspecto que trataremos en el capítulo 6. Solamente una niña tonjibeña de 11 años (TN) afirmó sin ningún reparo que a ella no le gusta el malecu y que preferiría aprender otros idiomas, lo que muestra que posiblemente el mecanismo del “Otro ausente” tiene una base real y que las actitudes de aprecio hacia la lengua vernácula no son extensibles a todo el pueblo. En todo caso, los niños de Tonjibe (TN) colocaron el malecu al lado de otros idiomas (inglés, japonés, francés y bribri) en igualdad de condiciones: como lenguas que les gustaría aprender y como idiomas que no dominan. Por un lado, ello revela que no existe una valoración de menosprecio hacia la lengua vernácula, pero, por otro, evidencia una vez más el avance de su desplazamiento, dado que el *malécu lhaíca* se categoriza como una lengua por aprender, no como algo ya adquirido de modo “natural”.

A finales del siglo pasado, Ramírez (1998) informaba que los niños de Tonjibe declaraban agrado por hablar su lengua autóctona y sentían que esta los distinguía como indígenas y los diferenciaba de otros pueblos, mientras que en Margarita estas creencias no parecían predominar. Nuestros datos no confirman esta conclusión, ya que implicaría que en el discurso de los actuales jóvenes de Margarita (los niños de hace doce años) no se aludiría a un nexo afectivo simbólico con la lengua étnica, lo cual no es cierto, al menos en nuestro corpus. En realidad, lo que podría estar sucediendo es que el factor edad sea crucial en la formación de las actitudes hacia la lengua vernácula, así que, al crecer, los jóvenes expresan actitudes más positivas. Esta es una hipótesis que debe examinarse con detenimiento en futuros trabajos, pues solo contamos con algunas pistas que analizaremos en los capítulos 6 y 8.

5. El desplazamiento del *malécu lhaíca* en el nivel social: Diferencias entre los palenques

En cuanto al diferente estado de conservación del *malécu lhaíca* según la localidad, desde la investigación de Constenla (1988) se viene afirmando que en Margarita la lengua vernácula se encuentra en un proceso de declinación, mientras que en Tonjibe y El Sol su estado es de resistencia, descripción que también aparece en su trabajo de diez años después (Constenla 1998). A este respecto, también Mejía *et al* (1995:2) indican que en El Sol y Tonjibe “todos hablan malecu”, mientras que en Margarita la lengua vernácula se habla poco.

Ya hemos tenido oportunidad de corroborar parcialmente estas afirmaciones en los apartados precedentes, pero es momento de que nos dediquemos a su análisis pormenorizado de acuerdo con la información recogida en nuestro trabajo de campo. Con el fin de exponer con mayor claridad la diferencia entre las representaciones sociales con respecto al lenguaje determinadas por la comunidad de origen, por un lado se tratarán los palenques de Margarita y El Sol y, por el otro, Tonjibe, puesto que esta es la separación que llevan a cabo los participantes.

En cada caso, se analizará la situación que se describe desde la perspectiva de los miembros de cada uno de los palenques y, posteriormente, la situación que le adjudica el

otro grupo. Como veremos, estamos una vez más ante un aspecto en el que la construcción ideológica del “Otro” adquiere particular relevancia en la presente investigación. Asimismo, cabe anotar que se tratarán someramente algunos temas que se han de desarrollar con detalle en el capítulo 6, como todo lo relativo a los factores que dan cuenta del desplazamiento del malecu.

5.1. Margarita y El Sol

En los informes previos, se ha afirmado que en Margarita el proceso de declinación del *malécu lhaíca* está más avanzado que en los otros dos palenques, e incluso se ha colocado a El Sol junto a Tonjibe en cuanto a la mayor preservación de la lengua vernácula. Si bien nuestros datos corroboran que en Margarita el desplazamiento es acentuado y comenzó hace unos cuarenta años, no confirman la aseveración de que en El Sol el idioma malecu tenga una mayor vitalidad, aunque no contamos con información acerca de si el proceso de declinación inició con posterioridad. Seguidamente se analiza el discurso de los participantes con el fin de describir, desde su perspectiva, cuál es la situación sociolingüística en el presente.

5.1.1. Margarita desde la perspectiva de la propia comunidad

“No hay ningún joven que hable malecu ahorita” (MG1a)

Es reconocido por la gran mayoría de los participantes de Margarita que la gente joven de la comunidad no habla el malecu (F1, MG1a, MG1b, MG2, MG3a)¹³², lo cual constantemente se enuncia como una diferencia radical con respecto a la situación sociolingüística de Tonjibe. A modo de ejemplo, véase la siguiente intervención de una joven de Margarita (F1) de 27 años, quien explica la falta de competencia incluso pasiva de sus coetáneas, a diferencia de lo que ocurre en Tonjibe, lugar donde los padres sí se han preocupado por seguir transmitiendo la lengua vernácula. De este modo, para la participante, la transmisión intergeneracional del malecu continúa vigente en Tonjibe

¹³² De acuerdo con nuestros datos de observación directa, se trata de una sobregeneralización. Es cierto que es difícil encontrar personas de las nuevas generaciones con competencia activa en malecu en Palenque Margarita, pero ello no quiere decir que no existan. En particular, tres de los participantes jóvenes del grupo F1 dan muestras de poder sostener una conversación en la lengua vernácula.

debido al interés de los progenitores y, por contraste, implicaría que en Margarita ha sucedido lo contrario:

[E-5-30]

R: aquí {se refiere a Margarita} / aquí digamos / **al menos en la comunidad de nosotros / hay muchachas tal vez / de más edad que yo / y muchachas hablemos de veintisiete / veinticinco años / y ellas no saben hablar malecu / y usted les dice “mitonh”** [[venga]] o tal cosa / o: / o: digamos **usted le quiere decir “mire eso” / o algo así en malecu / y ella “¿qué me estás diciendo?”** / entonces o sea **es el interés / los padres en este caso / les enseñaron a sus hijos / en Tonjibe / y sus hijos le enseñaron a los hijos /** digamos a los hijos de ellos / entonces ahí va de generación.

El tema del desinterés no solo aparece ligado a la actitud de los padres de Margarita en cuanto a no haber transmitido la lengua, sino que se cita como un elemento común a una buena parte de los jóvenes, de quienes se afirma que no están interesados en el idioma ancestral o que les da vergüenza hablarlo (MG1a, MG1b, MG2, MG3a), si bien, para elaborar este argumento, los participantes de MG1a y MG1b recurren a la estrategia discursiva del “Otro ausente que sí se avergüenza”, puesto que ellos afirman no albergar tales actitudes. En cuanto al desinterés de los padres de Margarita, los adultos y adultos mayores (MG2, MG3a) incluso mencionaron el caso de progenitores que prefieren enviar a sus hijos a la escuela de El Edén (un centro educativo cercano a los palenques, pero en el que no se imparten clases de malecu), aduciendo que el *malécu lhaíca* es difícil de pronunciar y que, por ello, es mejor que sus hijos no reciban esa materia en la escuela.

La siguiente intervención de una mujer de Margarita (MG2) resume muy bien cuáles son algunos de los problemas que ya hemos tratado anteriormente: la supuesta facilidad del geísmo tonjibeño frente a la pronunciación de la lateral fricativa sorda [ɬ] seguida todavía en Margarita, la falta de competencia de muchos de los padres tanto en la lengua malecu como en conocimientos generales sobre la cultura tradicional, la lealtad etnoidentitaria y la existencia de posiciones enfrentadas dentro de la misma comunidad con respecto a la conveniencia de contar con clases de lengua y cultura malecu en las escuelas de los palenques:

[E-5-31]

I: ¿y ustedes por qué creen que estas cuatro señoras no quieren que reciban malecu en la escuela?

F: es que / o sea la: / lo que ellas me han dicho a mí / digamos así / porque **no hace mucho me dijeron / “primero / yo no quiero” me dice “porque el malecu cuesta mucho** / segundo / ¿dónde voy a” / porque así me dijeron y a mí / o sea / o sea porque a mí sí me da cólera ¿verdad?

D: **y son mamás malecu**

F: sí / **son mamás malecu y cómo es posible**

D: papás malecus casi

F: (...) **las mamás me dicen** / “no / F.” me dice / “¿qué?” / “**es cierto / yo no quiero que los chiquitos vayan / o reciban malecu**” / “**¿por qué?**” / “es una / **es una materia muy dura**” / (...) / y antier / no hace mucho / me estaban contando que no / que **hay una mamá que dice que va a mandar a los chiquitos a a / ¿cómo se llama? / al Edén**

D: ya los mandaron

F: sí / **porque allá no le van a dar malecu / ¿por qué?** / “**que me cuesta la pronunciación / yo no sé qué es lo que comen aquí / qué es lo que comieron en el pasado / cuáles son las tradiciones que se practicaban**” / eso es tan fácil / el que no / el malecu que no sepa eso / yo no sé qué era fue la que nacieron / o sea a mí me da cólera porque **yo digo** / diay nosotros / **nosotros siendo el mismo malecu / ¿cómo le vamos a decir al niño / “no reciba eso”? / no / más bien es cuando hay que recibirlo / ¿verdad? / pero aquí no / ahí / yo sí le digo que hay bastantes madres que no quieren ahorita que los niños reciban malecu / porque o sea a ellos les cuesta** / yo le digo a la gente / diay / es cierto lo que decía este / R. / **en Palenque Tonjibe dicen múju** [[pescado]] / **es más fácil la pronunciación / aquí se dice múlhu** / ¿verdad? / **que para ellos le cuesta** / sí / entonces diay / esa es la diferencia digamos / algunos dicen / no hace mucho me dio risa / **un chiquito decía / “no / yo mejor recibo en Palenque Tonjibe / porque allá la pronunciación es / es más fácil” decía** ¿verdad? / entonces yo le decía / “pero es la misma cosa” / o sea / al menos yo me entiendo sigo diciendo con ellos perfecto ¿verdad? / para mí esa es la digamos / la la explicación que yo le puedo dar a una madre porque yay / **la madre ni tiene interés pa que el niño siga aprendiendo malecu.**

Nótese cómo F plantea el problema no solo en términos “racionales” (no puede comprender a las madres de Margarita), sino también “emocionales” (la actitud de estas le provoca indignación y enojo, lo cual reitera en dos momentos: “a mí (sí) me da cólera”). Mediante la estrategia del relato conversación, F incorpora la polifonía en su discurso y así intenta darle mayor credibilidad a su argumentación: cita “literalmente” las palabras de las mujeres con las que ella disiente en términos ideológicos, para primero evidenciar la representación social de estas y luego “desarmarla”.

Según F, las otras mujeres aluden a la dificultad fonética del malecu (“el malecu cuesta mucho”, “me cuesta la pronunciación”), pero también parecen referirse de manera global a las asignaturas de lengua y cultura (“yo no sé qué es lo que comen aquí / qué es lo que comieron en el pasado / cuáles son las tradiciones que se practicaban”). Como se ve, se trata con toda probabilidad de madres jóvenes que desconocen muchos datos acerca de la cultura tradicional.

El problema referido por las mujeres se comprende mejor si se toma en cuenta que, aparentemente, los maestros acostumbran mandar a los niños a averiguar datos de este tipo como tarea. Ante el escaso conocimiento de sus padres, los niños deben recurrir a los ancianos, quienes muchas veces se molestan por dos motivos: primero, porque el saber

ancestral se considera patrimonio familiar, así que no están habituados a “instruir” a individuos que no pertenezcan a sus propias familias y, segundo, porque consideran inadmisibles que otros *malecu* no sepan de esos temas, así que se niegan a proveer información. Sin embargo, F no explica esto, sino que señala como inaceptable que una persona *malecu* desconozca cuál es la dieta tradicional, un aspecto de la cultura que sigue vigente. Con ello, asume la misma actitud de los ancianos y refuerza su juicio negativo sobre las madres, resaltando su ignorancia (“eso es tan fácil / el que no / el *malecu* que no sepa eso / yo no sé qué era fue la que nacieron”).

A todas luces, la cuestión de fondo es de nuevo la identidad. La participante D es la que primero alude a este tema en su intervención (“y son mamás *malecu*”), enunciado que F repite y luego refuerza con una cláusula exclamativa por medio de la cual muestra su indignación (“cómo es posible”). Así, el sentido implícito es que no es entendible ni aceptable que sean los propios *malecu* quienes se opongan a la enseñanza de la lengua vernácula. Este significado lo hará explícito más adelante F (“nosotros siendo el mismo *malecu* / ¿cómo le vamos a decir al niño “no reciba eso”?”).

Tan fuerte es esta creencia de que los padres de Margarita no muestran interés en transmitir la lengua ancestral ni en que sus hijos la aprendan, que se cita explícitamente como una de las dos principales razones para que se haya producido el desplazamiento del *malécu lhaíca* en esta comunidad (MG1a, MG1b, MG2), junto con el mestizaje y las uniones interétnicas entre *malecu* y *chiúti* (MG1a, MG1b, MG2, MG3). Ambos factores se representan como abrumadoramente más comunes en Margarita que en Tonjibe.

5.1.2. El Sol desde la perspectiva de la propia comunidad

“Aquí casi: / no escuchamos mucho / el *malecu*” (SG1)

El Sol es el palenque más pequeño de los tres, aunque cada día hay más familias de las otras dos comunidades que se trasladan a él. De hecho, las personas de este lugar se quejan de que rara vez son tomadas en cuenta en la misma medida que Margarita y Tonjibe no solo en lo que se refiere a investigaciones sobre la etnia, sino también en cuanto a políticas gubernamentales de ayuda. Como ya se indicó, las publicaciones que mencionan algo sobre la situación sociolingüística de El Sol afirman que en esta localidad el *malecu* se

encuentra en estado de resistencia, pero lo informado por los participantes no apoya tal descripción. Por el contrario, los participantes más bien manifiestan que el desplazamiento se encuentra también en un estadio avanzado aquí, con pocos jóvenes que muestren tener competencia productiva en el idioma ancestral (F2, SG1, SG2, SG3a, SG3b).

Las razones que se aducen para dar cuenta de la declinación del *malécu lhaíca* en El Sol incluyen la mayor dispersión territorial de las casas y su menor poblamiento (en comparación con Tonjibe y Margarita), lo que hace que sea más difícil escuchar o practicar la lengua vernácula (SG1, SG2); el mayor índice de mestizaje (en contraste con Tonjibe) (SG1, SG3b); y la menor cantidad de ancianos, a quienes se considera los responsables de que los actuales adultos jóvenes y jóvenes hayan adquirido la lengua vernácula, aunque sea de modo imperfecto (SG1, SG2). Por último, se menciona que la construcción de la carretera trajo consigo la llegada de más *chiúti* a El Sol, quienes antes se habían concentrado más en Margarita, lo cual también ha incidido en que se haya dejado de hablar el malecu (SG3a). El factor de aislamiento poblacional de El Sol, exclusivamente mencionado para esta comunidad como uno de los más importantes, se contrasta nuevamente con Tonjibe.

En las siguientes palabras de una adulta joven (SG2) se evidencia con claridad cómo se vincula este factor con mayores posibilidades de tener contacto con el idioma ancestral y aprenderlo. Apréciense, además, cómo se establece una relación entre analfabetismo, falta de conciencia sobre la relevancia de aprender el idioma vernáculo y posibilidades de las madres de enseñar la lengua, en alusión sin duda a la forma como se concibe la transmisión del idioma en la actualidad: por medio de la acción escolar. Por lo demás, se alude a los requerimientos de la educación secundaria y a un criterio meramente utilitario en el aprendizaje de lenguas:

[E-5-32]

A: (...) **en Tonjibe viven muy unidos** / es un pueblo / **no es como aquí** {se refiere a El Sol} / **que uno está aquí** {en el lugar donde estamos reunidos} / **otro allá** {señala un lugar lejano} / **entonces** / ¿qué sé yo? / si por decirte algo / **aquí no se habla** / **allá** {señala un lugar menos distante} **escuchan** {se refiere a los niños} / así / **entonces de tanto escuchar ellos van aprendiendo** / **a hablar así** / entonces / como en par- / bueno yo hablo **aquí** muy de Palenque El Sol / **estamos aislados** / estamos aislados / **hay hogares** / **donde nunca se le ha hablado el malecu** / **entonces esas madres** / **no pueden ni tan siquiera enseñarle a sus hijos** / la la gran mayoría son analfabetas / **y a veces ignoran de de la importancia de hablar el malecu** / entonces

muchos dicen “no / ¿para qué yo le voy a enseñar a hablar el malecu / si de por sí cuando vaya al colegio eso no le va a servir / lo que le sirve es el inglés” / **entonces muchos pierden el interés de hablar el malecu.**

La unidad en que viven en Tonjibe se opone, en el discurso de la participante, a la dispersión poblacional de El Sol. Esta noción de dispersión (que la hablante denomina “aislamiento”) se representa en el discurso por medio de los adverbios de lugar ‘aquí’ y ‘allá’, con los cuales se expresa la larga distancia con la que se ubican entre sí las casas (“uno está aquí / otro allá”), pero luego representa una distancia más corta con estos mismos dos adverbios (“aquí no se habla / allá escuchan”), con el fin de demostrar su tesis de que la dispersión incide en la posibilidad de que los niños reciban input en la lengua vernácula (“entonces de tanto escuchar ellos van aprendiendo / a hablar así”). Se infiere que esta segunda situación (la de mayor cercanía y, por lo tanto, de mayores posibilidades de escuchar malecu aunque en la propia casa no se hable) corresponde a la de Tonjibe, mientras que la situación de El Sol sería la contraria y queda implícita en el discurso: como no hay casas cerca, si en su hogar no se habla el malecu, el niño no lo va a escuchar en otra parte y no lo va a adquirir.

5.1.3. Margarita y El Sol desde la perspectiva de Tonjibe

“La juventud de allá {de Margarita} le dan un poquillo de vergüenza hablar el malecu” (TG1a)

Margarita es la comunidad con respecto a la cual los tonjibeños suelen construir su diferencia identitaria dentro de la misma etnia, así que la mayoría de los comentarios se llevan a cabo teniendo en mente este otro poblado. Empero, de vez en cuando también se cita a El Sol, aunque igualándolo en todo a Margarita, de modo que en este subapartado vamos a tratar ambos palenques en conjunto.

En general, los tonjibeños afirman que en su comunidad se conserva mejor el idioma vernáculo que en los otros dos palenques y afirman que en Margarita los niños y jóvenes solo hablan español (TG1a, TG1b, TG2, TG3a, TG3b, TN). De hecho, es común que los participantes de Tonjibe opongan sus actitudes y comportamientos lingüísticos a los de los individuos de Margarita y El Sol. En el caso de las prácticas lingüísticas, se afirma que los jóvenes de Margarita no pueden o no quieren responder cuando se les pregunta por cómo se dice algo en malecu (TG1a, TG1b, TG2), o se asevera que la gente joven de

Tonjibe contesta en malecu, mientras que los de Margarita lo hacen en español (TG2, TG3a). Recuérdese que estas conductas se interpretan como actos de identidad, de manera que, en el fondo, se alude implícitamente a la lealtad etnoidentitaria de los muchachos.

En cuanto a las actitudes, los tonjibeños afirman que, a diferencia de ellos, a los jóvenes de Margarita (y a veces incluso a los adultos) les da vergüenza hablar malecu (TG1a, TG1b, TG2, TN), y mucho más cuando están en compañía de *chiúti* (TG1b). Asimismo, se cree que los jóvenes de los otros palenques solo se interesan por hablar el idioma vernáculo cuando reciben turistas (TG1b).

Por último, entre los factores que han incidido en el desplazamiento del malecu en Margarita y El Sol, los tonjibeños incluyen el cese de la transmisión intergeneracional del idioma (TG1a, TG1b) y su falta de práctica (TG1b); la mayor cantidad de matrimonios interétnicos y de mestizaje (TG1b), que provoca que en Margarita se hable más español, a diferencia de lo que sucede en Tonjibe, donde incluso los pocos “cruzados” sí hablan malecu; la vergüenza de hablarlo (TG1a, TG1b, TG2), provocada quizás por la discriminación que sufren por parte de los *chiúti* (TG1b) o porque a los niños no les hablaban en malecu (TG1a); y la mayor aculturación de la juventud de los otros palenques, expresada por los jóvenes de Tonjibe (TG1b) en términos de una propensión a “tirarse más a la moda” (andar en bailes y olvidarse de todo lo demás, consumir drogas y hacer daño) y a “dejar sus raíces”, lo que los lleva a no interesarse por el idioma autóctono, en oposición a ellos, que lo hablan donde sea.

En la siguiente intervención de una joven de Tonjibe (TG1a), se revela el complejo entramado de la representación social del Otro (la gente de Margarita) a partir de la alusión a la competencia y a las actitudes lingüísticas de los muchachos de Margarita. Nótese cómo se suceden los temas de la distinta competencia en la lengua vernácula (en el relato, los muchachos tonjibeños conversan en malecu hasta que llega la joven de Margarita, quien solo puede hablar español), de la disposición a hablar malecu frente a la vergüenza (este motivo se propone como medular en el relato y se emplea para distinguir la actitud de orgullo de los tonjibeños frente a la deslealtad implícita de los de Margarita) y de la renuencia a contestar en el idioma autóctono (los tonjibeños responden en malecu, mientras que los de Margarita se niegan a hacerlo).

Como se verá, en todo el relato el contraste entre Margarita y Tonjibe se enfatiza una y otra vez y se marca con los deícticos ‘aquí’ y ‘nosotros’ (y las respectivas flexiones verbales) para Tonjibe frente a ‘allá’ y ‘ellos’ (y las respectivas flexiones verbales) para Margarita. Por su parte, el deíctico ‘yo’ varía en su referencia a lo largo del relato conversacional (unas veces codifica a la participante y otras, a su interlocutora) y, si bien alude específicamente a cada una de las protagonistas, representa implícitamente al colectivo al que pertenece cada joven, lo que se aprecia en que el ‘yo’ de la muchacha de Margarita se convierte en ‘ellos’, mientras que el ‘yo’ de la tonjibeña se convierte en ‘nosotros’ (con excepción de un caso, en el que la participante se disocia de su grupo probablemente para dar una imagen de objetividad: “porque ellos te lo van a contestar”). En este sentido, la experiencia personal que se narra no constituye más que un ejemplo de una situación generalizable, de acuerdo con la representación social que subyace al discurso de la participante:

[E-5-33]

J: (...) yo tenía una amiga que ella venía mucho a estudiar conmigo / y entonces / un día estábamos así como / yo tengo un primo aquí {se refiere a Tonjibe} y otra prima allá {se refiere a Margarita} / entonces **empezamos a hablar / dialogar en malecu** / (...) y estábamos hablando / y yo soy la que hablaba más con ellas / **y vino una chiquilla / esa muchacha vive en Margarita / me dice “¿usted sabe hablar malecu? / le digo “sí ¿por qué?” / me dice “¿no te da vergüenza?” / le digo “no / ¿por qué me voy a avergonzar”** le digo / **“yo soy malecu”** le digo / **“no”** me dice / **“es que yo no sé”** me dice / **pero ella es malecu / la mamá y el papá son malecu / me dice “yo no sé hablar malecu” / “sí te puedo entender”** me dice / **“pero yo jamás te voy a hablar malecu” / le digo “¿pero usted no sabe algo así en malecu / aunque sea una palabra corrida así?” / me dice “no / yo no sé nada”** / y yo me quedé viéndola / y le pregunté a mami / y **mami dijo que sí / que la mayoría de ellos / diay ya se avergüenzan demasiado / y aquí {se refiere a Tonjibe} usted / como ella dice / usted le pregunta a una muchacha un muchacho / que ellos te lo van a contestar / pero allá {se refiere a Margarita} ellos te dicen que no / ¿por qué motivo? / porque ellos tienen vergüenza / nosotros no / entonces le dije “yo estoy agradecida con Dios y me siento muy orgullosa de ser malecu / porque eso es lo que soy / yo no soy ni ni ni de otra ni ni ni sé inglés / nada” / le digo “yo soy malecu y yo no es que yo juego de viva¹³³ que yo me lo sé todo” / tampoco así porque no no sé demasiado / pero sí se avergüenzan muchos de allá {los de Margarita} que los de aquí {los de Tonjibe}.**

El relato conversacional sirve para aportar evidencia a favor de la tesis sostenida por la participante con respecto a que los sujetos de Margarita se avergüenzan de hablar malecu e implica al mismo tiempo que la vergüenza podría deberse al hecho de ser malecus. Nótese cómo, en su segundo turno de habla, la muchacha de Margarita le pregunta a la participante si no siente vergüenza de hablar la lengua vernácula, pero aparece en su respuesta a dicha

¹³³ ‘Jugar de vivo’ es una expresión que significa ‘presumir’ (Quesada 2007).

pregunta el sentido implícito de que la vergüenza se debe, en última instancia, al origen étnico (“¿por qué me voy a avergonzar” le digo / “yo soy malecu” le digo”) y se insinúa con mayor fuerza en la proposición atribuida a la madre (y le pregunté a mami / y mami dijo que sí / que la mayoría de ellos / diay ya se avergüenzan demasiado), en la que la emoción se intensifica con el cuantificador evaluativo ‘demasiado’ (RAE 2010), con el fin de indicar el grado máximo en que los muchachos de Margarita han llegado a desarrollar el sentimiento de vergüenza.

La cuestión identitaria se hace explícita, de nuevo, en la parte final de relato, cuando la participante hace ostentación de su orgullo étnico, el cual deriva en orgullo por ser competente en el idioma autóctono en lugar de hablar otras lenguas ligadas a otras identidades (“entonces le dije “yo estoy agradecida con Dios y me siento muy orgullosa de ser malecu / porque eso es lo que soy / yo no soy ni ni ni de otra ni ni ni sé inglés / nada” / le digo “yo soy malecu”). Esta respuesta conlleva un peso argumentativo muy fuerte, sobre todo si se toma en cuenta que anteriormente en el relato la participante había declarado sorpresa porque la joven de Margarita no hablaba la lengua ancestral pese a su ascendencia (“pero ella es malecu / la mamá y el papá son malecu / me dice “yo no sé hablar malecu”). La proposición ideológica subyacente parece ser: “los jóvenes de Margarita sienten vergüenza de ser malecus y por eso no hablan el idioma, mientras que los de Tonjibe se sienten orgullosos de ser malecus y sí hablan el idioma”. Nuevamente, entonces, las conductas lingüísticas se interpretan como actos de identidad.

5.2. Tonjibe

Como ya se ha indicado repetidas veces y se ha podido constatar en el análisis realizado hasta el momento, Tonjibe constituye el referente de comparación y contraste para las otras dos comunidades. De hecho, los tonjibeños se conciben a sí mismos también como distintos a la demás gente de su misma etnia. La diferencia lingüística es la que más se enfatiza, pero también aparecen remisiones constantes a otros componentes de la cultura, al fenotipo y a las condiciones de vida.

5.2.1. Tonjibe desde la perspectiva de la propia comunidad

“Yo yo soy indígena y sé mi: / mi idioma” (TG1b)

Pese a la representación de los participantes de los otros dos palenques en cuanto a que en Tonjibe sí se conserva bien el *malécu lhaíca* y a que los jóvenes lo pueden hablar, los tonjibeños reconocen que ello es solo parcialmente cierto, pues, aunque muestra mayor vitalidad que en Margarita o El Sol (los adultos de TG2 calculan que un ochenta por ciento de los tonjibeños dominan el idioma vernáculo), también se está perdiendo (TG2, TG3b). De hecho, los adultos (TG2) aseguran que en Tonjibe los niños no hablan malecu, sino solo los jóvenes de quince años en adelante, y de los niños y ciertos jóvenes se afirma que saben únicamente lo básico y hablan un poco (TG2, TG3a).

En relación con lo anterior, la anécdota acerca de la niña que habla malecu a la perfección apareció en todos los grupos focales de este poblado (TG1a, TG1b, TG2, TN), lo cual es indicativo de que para ellos se trata de un acontecimiento tan excepcional como para las personas de las otras dos comunidades. De todas maneras, se insiste en que tanto los jóvenes como los niños de este palenque sí saben responder cuando alguien les pregunta algo en malecu, lo que no ocurre en Margarita (TG1a, TG1b, TG2), y que no se avergüenzan de hablar la lengua vernácula (TG1a, TG1b), lo que también los distingue de los jóvenes de los otros dos palenques.

Las siguientes intervenciones de dos participantes de TG1b condensan varios de los puntos señalados. Primero, se enfatiza que los jóvenes tonjibeños no se avergüenzan de hablar la lengua vernácula ni de su origen étnico. Luego, se recalca otra vez la diferencia de actitud con respecto a los muchachos de Margarita, quienes sí se avergüenzan y no responden en malecu (con lo cual todos los participantes en este grupo muestran su acuerdo). Seguidamente, se subraya la distinta conducta lingüística. Finalmente, se termina con una declaración de orgullo por el origen étnico y una declaración de suma lealtad lingüística con la que K cierra su intervención (“yo hablo normal” implica que la joven habla en malecu sin inhibirse por ningún motivo, sin avergonzarse).

Las estrategias discursivas que aparecen son básicamente las mismas que ya hemos comentado con anterioridad: el uso de deícticos para oponer las dos comunidades, así como el relato conversacional con el fin de incorporar la polifonía (si bien en este caso no se trata de dar cuenta de otras representaciones sociales, sino de reforzar la tesis que sostienen los

participantes) y de ejemplificar con una vivencia personal la generalización ideológica que se desprende de lo narrado:

[E-5-34]

D: (...) en el caso mío yo: / haiga gente o no haiga gente / o: esté con un compañero o esté con mi compañero / este: / ¿cómo se llama? / **yo hablo el malécu lhaíca / yo no me avergüenzo de de de ser malecu** ¿verdad? / **pero hay otros que sí** / hay otros por ejemplo: / bueno / **otros que que / usted le dice “¿usted es malecu?” / “no / no soy malecu” / o: usted le dice “¿má jué capíya miunh?”** [[¿cómo estás?]] / ((es)) un ejemplo / ‘¿cómo está?’ en mi idioma / **él te dice “bien, ¿usted?” / ¿por qué? / porque se avergüenza de de ser malecu**

I: **¿aquí en Tonjibe / pasa eso?**

D: eh: / **no / en Tonjibe viera que no** {los otros participantes muestran su acuerdo}

I: en Margarita

D: **en Margarita** / lo que pasa es

K: **casualmente ayer yo bajé:** {se refiere a ir a Margarita} / tenemos una finquilla allá abajo / por la pista / y: / **había un señor ya mayor / malecu / me dice / ah le digo / “¿má jué capíya miunh?”** [[¿cómo estás?]] / **me dice “júe ¿ta pu?”** [[bien, ¿y usted?]] / **le digo “júe”** [[bien]]¹³⁴ / y me habló en español / **“¿ve? eso es lo que digo yo” / me dice “usted una muchacha / usted me habló en malecu / puede ser de Margarita” me dice / yo le digo “¿má jué capíya miunh?” / “bien ¿y usted? / o: este: “¿ma jué capi capi?”** [[¿bien bien?]]¹³⁵ / **“pura vida”**¹³⁶ ¿ves? / **entonces me dijo “qué lindo allá arriba** {se refiere a Tonjibe} **porque: los chiquillos / las muchachas / los muchachos / todo en malecu” / aunque vaya pasando / “natóye”** [[adiós]] / **“natóye” / nunca yo:** / bueno en el caso mío ¿verdad? / **yo voy allá abajo** {se refiere a Margarita} / **yo le digo “natóye” / “natóye” / nunca le digo “adiós” / ¿ve? / ya en cambio en esos lados** {se refiere a San Rafael} **sí digo “adiós” / porque es gente blanca / pero en caso mío yo veo malecu / le digo “¿má jué capíya miunh?” / “júe ¿ta pu?” / este: / “¿orróqui joye unh?”** [[¿qué estás haciendo?]]¹³⁷ / y él me dice / lo que está haciendo ¿verdad? / **pero ayer casualmente ese señor me estaba diciendo que muchos se avergüenzan de la / lengua malecu / le digo “no / a mí me da igual / yo puedo hablar / cerca de donde está un blanco con alguien / yo hablo normal.**

El tema de la vergüenza atribuida a los muchachos de Margarita vuelve a aparecer. Si recordamos que este constituye el *leitmotiv* en varios de los fragmentos discursivos analizados en el presente capítulo y en el anterior ([E-5-34], [E-4-28] y [E-4-50]) y, más general, en todo nuestro corpus, se puede concluir con certeza que constituye uno de los ejes centrales de la representación social sobre el Otro en el pueblo malecu, al menos cuando se discurre acerca de la pérdida de la lengua vernácula y la cultura tradicional de la

¹³⁴ Se trata de la forma de salutación habitual en malecu y de los pares adyacentes convencionales ligados a esta. Eso sí, cabe indicar que la traducción entre corchetes es idiomática. Una traducción más literal sería la siguiente: *¿má jué capíya miunh?* [[¿en efecto usted está saludable?]] / *júe ¿ta pu?* [[en efecto, ¿y usted?]] / *júe* [[en efecto]].

¹³⁵ Más literalmente: ‘¿en efecto (está) saludable saludable?’

¹³⁶ ‘Pura vida’ es una expresión usual en Costa Rica empleada muchas veces para saludar, entre otras funciones (Quesada 2007). Es común que los malecus traduzcan la expresión *capi capi* como ‘pura vida’, como lo hace este participante.

¹³⁷ La construcción gramatical de esa cláusula resulta extraña, pues carece de los prefijos de persona (*irfajóye* sería la forma usual del verbo).

etnia, sobre todo en términos del problema de la construcción identitaria. Dada la relevancia de este asunto, en el subapartado 1.2.2 del capítulo 6 llevaremos a cabo un análisis pormenorizado al respecto.

El vínculo entre la vergüenza/orgullo por el origen étnico y la vergüenza/orgullo de hablar la lengua vernácula se hace patente en las intervenciones de D y K. En primer lugar, nótese cómo D enfatiza el nexo causal entre no sentir vergüenza por ser malecu y su competencia en el idioma autóctono (“yo hablo el *malécu lhaíca* / yo no me avergüenzo de de de ser malecu”), tras haber explicado que la presencia de los *chiúti* (“haiga gente o no haiga gente”) no lo inhibe a hablarlo. En segundo lugar, refuerza este vínculo causal mediante la estrategia del “Otro ausente que sí se avergüenza”. Dado que en un relato conversacional los interlocutores son anónimos, se entiende que se trata no de individuos sino de una actitud colectiva: esos Otros (que luego serán identificados como los jóvenes de Margarita) niegan su identidad malecu (“usted le dice “¿usted es malecu?” / “no / no soy malecu””) y contestan en español cuando se les habla en el idioma autóctono (“usted le dice “¿*má jué capíya míunh?*” (...) / él te dice “bien, ¿usted?””). El participante formula una pregunta retórica sobre el motivo de este proceder (“¿por qué?”) y la responde de inmediato (“porque se avergüenza de de ser malecu”). En otras palabras, estamos de nuevo ante un ejemplo de un comportamiento lingüístico que se valora como un acto de identidad.

El relato conversacional de K sirve como refuerzo testimonial de la argumentación de D. En su intervención, el contraste que se desea plantear entre la competencia lingüística en malecu y la actitud hacia dicha lengua por parte de los muchachos de Tonjibe frente a la competencia y la actitud de los jóvenes de Margarita se realza mediante las intervenciones codificadas en *malécu lhaíca*, puestas en boca de la participante y del señor mayor (de modo que se da a entender que la competencia de los muchachos de Tonjibe está a la altura del conocimiento de los adultos de Margarita), y la indicación, por parte de K, de que ella no diría las correspondientes formas en español.

En este sentido, como estrategia discursiva particular de este relato, la inclusión del señor mayor de Margarita que elogia a la joven tonjibeña por hablar malecu sirve para reafirmar que lo que cuentan los participantes acerca de sus coetáneos del otro palenque no es una apreciación sesgada, sino que las mismas personas de Margarita insisten en la

diferencia. Así, el adulto, luego de ser saludado en malecu por la muchacha tonjibeña y entablar con ella una breve conversación, le señala a esta que, si se hubiera tratado de una joven de Margarita, él le hubiera hablado en malecu, pero esta le habría contestado en español.

En lo concerniente a las condiciones de vida y a los factores que han intervenido en que el proceso de desplazamiento del idioma vernáculo se haya retardado más tiempo que en Margarita, se señala que Tonjibe está todavía un poco más retirado (TG1a) y que hay menos mestizaje (TG1a); además, se subraya que es aquí donde se está tratando de rescatar más la cultura malecu (TG1b). En general, los adultos (TG2) tienen claro que el proceso de declinación de su idioma ancestral comenzó no hace mucho tiempo, ya que incluso recuerdan bien que, cuando eran niños, en esta comunidad solo se hablaba la lengua vernácula.

5.2.2. Tonjibe desde la perspectiva de Margarita y El Sol

“Como que ahí {en Tonjibe} se han especializado más en conservar / el *malécu lhaíca*” (F2)

La representación ideológica de Tonjibe sirve de algún modo para aludir a un lugar en el que el *malécu lhaíca* todavía tiene un futuro (MG2), un espacio en el que quedan más restos de la vida tradicional de la etnia, sea que ello se afirme con un matiz de rivalidad o no (por ejemplo, cuando se asevera que no respetan la tradición (F1, MG2, SG2, SG3a), como cuando les muestran a los turistas las tumbas de los antepasados).

Por ello, comúnmente los participantes de los grupos y entrevistas de Margarita y El Sol afirman que en Tonjibe sí se habla el malecu, lo que incluye a los jóvenes y niños (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, SG3b), si bien existe una conciencia incipiente de que la lengua vernácula también está pasando por un proceso de declinación en esta comunidad (F1, MG3a, SG3b). La ya conocida anécdota de la niña tonjibeña que solo habla malecu se menciona con frecuencia como ejemplo de la mayor preservación del idioma ancestral en este palenque (F1, MG1b, MG1c, SG2, SG3b), sin percatarse los participantes de que en realidad les llama la atención porque su caso es excepcional aun en el mismo Tonjibe.

Los factores relacionados en esta mayor preservación de la lengua comprenden el mayor interés de los padres y abuelos tonjibeños por transmitir el idioma vernáculo y el mayor empleo de este cuando conversan con los hijos (F1, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2), además de una serie de circunstancias que han sido más propicias para la conservación: una mayor cantidad de ancianos que en las otras comunidades (F1, F2, SG1); una menor presencia de *chiúti*, lo que ha ayudado a que se hable solo malecu (MG1b, MG3a, SG1); una mayor cantidad de matrimonios intraétnicos, incluyendo, según los participantes de Margarita y El Sol, la existencia de uniones incestuosas de acuerdo con las costumbres tradicionales y con la nueva ideología cristiana (F1, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, SG2, SG3b); una mayor concentración habitacional (SG2) y la apertura de la escuela varios años después en comparación con Margarita (MG3a).

Los siguientes tres ancianos de Margarita (MG3a) coinciden en varios de los factores favorables a la conservación mencionados (mayor aislamiento, contacto más esporádico con los *chiúti*, apertura posterior de la escuela) y en la concepción de que en Tonjibe la lengua mantiene su vitalidad, indicando a cada paso el contraste con respecto a lo que ha ocurrido en su poblado:

[E-5-35]

I: (...) ¿por qué creen ustedes que en Tonjibe se habla más malecu que en Margarita?

S: bueno es esto / mi criterio que en Tonjibe pasa una cosa // porque **en esa época antes llegaba mucha influencia / pero no indígena**

I: **a Margarita**

S: sí / **mientras Tonjibe estaba / más retirado / y era un trillillo**¹³⁸ / no como ahora / yo recuerdo que nosotros nos íbamos en un trillo para Tonjibe / **entonces la gente como que no / le gustaba ir a Tonjibe** por eso / **mientras que aquí / llegaba la gente** entonces / además / y otra cosa / que **aquí fue donde hubo la primera escuela aquí en Margarita** / entonces la gente / por eso / **pero sin embargo / a pesar de que ya hay escuela ahora allá / ya totalmente está igualado / todavía / las madres / y los padres / le hablan a los chiquitos en malecu / y ellos hablan el malecu / como te dije hoy / cuando yo llego / en Tonjibe ahí paso / y a los chiquitos ahí están / y les hablo ¿*má jué capiya miunh?* [[¿cómo estás?]] / y me contesta *júe* [[bien]] / entonces / ese / **yo creo que ese es la ventaja que hay ahí****

I: doña A. / usted ¿usted por qué cree que en Tonjibe hablan más malecu que en / en Margarita?

A: será: digo yo / mis pensamientos / **será que porque** / en en ese tiempo no hay / **no visita más allá a gente blanco / y aquí sí primero / por eso aquí agarra más y / hablar en español** / digo yo / puede ser que es así

I: ujú ujú / y usted E. / ¿está de acuerdo con con eso?

E: sí / pero / pero fíjese que / **es cierto que aquí se hizo primero la escuela / y los compañeros de de / de Tonjibe estaban muy retirados / y hoy en día pues / esa es la comunidad indígena que habla / mucho más malecu / hasta los niños / porque ellos sí lo practican** / los niños / a los niños / yo yo / presencié

¹³⁸ 'Trillo' significa 'vereda, senda' (Quesada 2007).

cuando una persona / un abuelo estaba eh eh enseñándole a un niño pequeñito / entonces me dice ese señor / “mire así le enseñó” me dice / eh ya no existe ese señor / ya murió / entonces / también porque / diay ellos le interesa muchísimo hablar malecu / eso es / eso es otro / porque si no quisiera / pero ya hay / algo como que va a pasar lo mismo como aquí / ya hay algunos indígenas pequeñitos / que no lo hablan.

Como se puede apreciar, los ancianos también enfatizan que existe mayor interés en hablar malecu, un factor de índole actitudinal mencionado con mucha frecuencia: los tonjibeños se preocupan más por conservar la lengua y la cultura y no se avergüenzan como los de Margarita o El Sol (F2, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2), aunque un grupo de jóvenes de Margarita (MG1b) asegura que sí hay jóvenes de Tonjibe que se avergüenzan de hablar malecu.

En todo caso, los diversos participantes relatan que los tonjibeños suelen mostrar una cierta actitud de superioridad con respecto a los demás: les recriminan por no hablar malecu (F2); asumen que los jóvenes de El Sol desconocen la lengua vernácula sin tomar en cuenta que estos tienen competencia pasiva (SG1); los humillan bajo el pretexto de que son los verdaderos malecus por conservar más las tradiciones y hablar el idioma ancestral (SG2), o hacen alarde en general de conservar la lengua (SG3a).

De este modo, se puede notar cómo se configura la imagen negativa del “Otro interno” y se fomenta el separatismo característico entre los tres poblados. Ciertamente esta representación no juega a favor del mantenimiento y la revitalización de la lengua vernácula, ya que muchos jóvenes sobreponen su animadversión hacia los tonjibeños al deseo de participar en actividades juveniles con estos para acrecentar su competencia activa o para adquirir al menos algunos rudimentos de la lengua vernácula, como se analizó en [E-4-18].

La construcción del “Otro tonjibeño” pasa también por señalar que a estos se les nota más, fenotípicamente hablando, que son indígenas, mientras que los jóvenes de Margarita piensan que a ellos se les nota menos (MG1b). Es decir, los tonjibeños representan, para bien o para mal, con tintes racistas o no, la mayor preservación de la “autenticidad indígena”, no solo en cuanto a su preservación del *malécu lhaíca*, sino también en lo relativo a su apariencia. En los capítulos 7 y 8 se profundizará en este tema.

6. Conclusiones

Los datos estadísticos, los de observación directa y, sobre todo, los provenientes del discurso de los participantes de diferentes generaciones y de las tres comunidades confirman que el desplazamiento del *malécu lhaíca* se ha producido a un ritmo acelerado en las últimas cuatro o cinco décadas. Los ancianos recuerdan que durante su infancia y juventud solo se hablaba la lengua vernácula en los palenques, de modo que se infiere que el idioma conservaba intactos todos sus dominios funcionales en la vida intraétnica. En el presente, sin embargo, la situación sociolingüística es totalmente distinta: se encuentran adultos con una competencia únicamente receptiva en malecu o con una competencia activa reducida, niños y jóvenes con diferentes grados de competencia pasiva pero con competencia productiva solo en español, y ya no sobreviven sujetos monolingües en malecu.

Para darse una idea clara del avanzado estado de declinación del idioma autóctono en el presente, basta con analizar la recurrencia con que los participantes subrayan como excepcional que existan niños muy pequeños que hablen bien malecu o que al menos entiendan algo, lo cual apunta a que en los infantes el monolingüismo en español se considera el comportamiento lingüístico “normal” o esperable en la actualidad. En la misma línea, la creencia de que hablar la lengua vernácula consiste en saber algunas palabras aisladas y conocer de memoria fragmentos de arte verbal revela que muchas personas (particularmente los más jóvenes) ya no emplean este idioma para la interacción cotidiana. De ahí la proposición ideológica que le da nombre al presente capítulo: “El *malécu lhaíca* ya son solo palabras”, explicitada por una joven de Margarita (F1).

Los pocos datos con que contamos acerca del desplazamiento en el nivel individual vienen a arrojar mayor luz sobre la complejidad del proceso de reemplazo lingüístico. De las reflexiones y recuerdos de los jóvenes de Margarita y El Sol se desprende que recibieron un input no participativo en malecu, lo que en gran medida explica que su competencia sea solo pasiva. También parece ser que algunos recibieron un input interactivo en malecu, si bien la adquisición de este idioma fue imperfecta y no llegó a afianzarse. Finalmente, se infiere que algunos individuos pasaron por un proceso de atrofia

lingüística, debido a la cual sus habilidades comunicativas han ido mermando paulatinamente.

El análisis de los perfiles sociolingüísticos por grupos generacionales refuerza la descripción del proceso de desplazamiento que hemos llevado a cabo. En general, se aprecia un decrecimiento de la competencia lingüística en *malécu lhaíca* conforme disminuye la edad. Asimismo, se puede notar que la transmisión de la lengua vernácula se rompió con la generación que alcanzó un bilingüismo equilibrado, ya que, mientras el idioma autóctono fue la lengua dominante (en un nivel tanto individual como grupal), fue adquirido por las nuevas generaciones.

Por último, el análisis de la situación sociolingüística en cada uno de los palenques, tal y como se concibe en el discurso de los participantes, muestra que prima la idealización de Tonjibe como el lugar donde se conserva mejor la lengua e incluso la cultura, pese a que los mismos tonjibeños reconocen estar experimentando también el proceso de declinación de la lengua vernácula, aunque con un atraso temporal con respecto a Margarita. En lo concerniente a las causas que han desencadenado la sustitución del *malécu lhaíca*, el mestizaje y la vergüenza se citan como los dos factores más recurrentes, por lo que merecerán especial atención en el capítulo 6.

En resumen, en el presente capítulo y en el anterior nos hemos dedicado a analizar con detalle algunos de los síntomas o evidencias del reemplazo del *malécu lhaíca* por el español. Tales síntomas serían la reducción de los dominios funcionales de la lengua vernácula (algunos por ser “absorbidos” por el español y otros por caer en obsolescencia), el cese de la transmisión intergeneracional y el surgimiento de un continuum decreciente de la competencia en la lengua autóctona, el cual va desde el bilingüismo con el malecu como lengua dominante (propio de los ancianos), pasa por el bilingüismo equilibrado (propio de los adultos) y acaba en el monolingüismo en español con apenas algunos “residuos” de competencia receptiva en malecu (propio de las generaciones más jóvenes).

CAPÍTULO 6: LAS CAUSAS DEL DESPLAZAMIENTO DEL MALÉCU LHAÍCA

“PÁ CHÍ MALÉCU LHAÍCA
LAINH”

(“Ya se acabó todo el *malécu lhaíca*”)



(Vista de San Rafael de Guatuso)

0. Introducción

En el capítulo 3 examinamos algunos de los factores que, como investigadores externos a la comunidad, podemos reconocer como relacionados directa o indirectamente con el proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca*. Entre tales factores se encuentran los cambios en el modo de vida tradicional; la adopción de un modelo socioeconómico distinto al autóctono; la pérdida de la autonomía como grupo étnico independiente; la reducida demografía en comparación con el grupo de cultura hispánica; la apertura de escuelas y, con ellas, la implementación de un sistema educativo hispanizante; la destrucción del hábitat ancestral y, con él, de los medios de subsistencia tradicionales; la instauración de un sistema de prejuicios basados en el etnocentrismo y la ideología de la superioridad cultural del grupo de cultura hispánica, etc.

En el presente capítulo, vamos a analizar cómo se expresan en el discurso de los participantes los sistemas ideológicos acerca de las causas de la pérdida de su lengua vernácula. A este respecto, puede ser que lo postulado en las teorías reseñadas en el capítulo 2 no concuerde con las representaciones de los individuos que experimentan la declinación de su lengua autóctona, tanto en lo que concierne a la relevancia de los distintos factores como en el estatus que se les confiere a estos.

Por ejemplo, ya veremos que una de las causas más recurrentemente mencionadas es el cese de la transmisión de la lengua por parte de los padres, que en nuestro marco teórico constituye más bien un síntoma. Interesará examinar, por lo tanto, por qué los participantes lo conciben como una causa de la pérdida. Asimismo, les prestaremos especial atención a los factores actitudinales, que en la teorización se suelen concebir como variables intermedias entre los factores concurrentes y el desplazamiento, pero que en el discurso de los participantes se expresan como causas directas del reemplazo del *malecu* por el español.

Finalmente, trataremos el tema de la responsabilidad del declive del idioma vernáculo, ya que en nuestro corpus es común que las personas de las distintas generaciones discurren sobre quién es el “culpable”, que reconozcan su responsabilidad en el proceso –al menos parcialmente– o que culpen a otra generación (por lo común, los

padres a los hijos y los hijos a los padres), como parte de sus explicaciones sobre lo que ha sucedido.

1. Cadenas de causalidad en el desplazamiento del *malécu lhaíca*

“Aquí en veinte años / se va a perder el malecu /
y el que se va a reinar en territorio malecu son los *chiúti*” (F1)

Valga recordar que, en el capítulo 3, rastreamos en el devenir histórico los factores que, presumiblemente, han concurrido en el desplazamiento del *malécu lhaíca*. No obstante, debido a que nuestros objetivos de investigación están dirigidos a examinar la representación sociocognitiva de los malecus acerca del declive de su lengua vernácula, interesa ahora comprender cómo conciben los participantes el proceso de pérdida de su idioma ancestral, cuáles son sus causas y con cuáles esquemas argumentativos se expresan estas en el discurso.

Un punto de partida clave para iniciar el análisis es tener claro que los participantes se refieren a los factores que vamos a estudiar como las causas del desplazamiento y, por ello, en el discurso se hace patente una relación causal del tipo: $X \rightarrow Y$, donde X es cada una de las causas, Y es la consecuencia (la pérdida del idioma ancestral) y \rightarrow significa ‘lleva a’ o ‘provoca’. En adelante, nos referiremos a estos esquemas argumentativos simplificados como cadenas de causalidad.

Es probable que las cadenas de causalidad que describimos puedan parecer muy deterministas y hasta simplificadoras de los complejos entramados de creencias en torno a las causas del desplazamiento del *malécu lhaíca*. Sin embargo, debe entenderse que pretendemos sistematizar esquemáticamente lo que en el discurso suele presentarse de modo “caótico” e implícito. Además, nuestro análisis no tiene como propósito dirimir si en el razonamiento de los participantes los vínculos que se establecen son de tipo “necesario” (“si A ocurre necesariamente B también”) o de tipo “suficiente” (“si A ocurre puede ocurrir B”) (Walton *et al* 2010). Nuestra finalidad consiste en describir las representaciones sociales relativas al declive del idioma vernáculo y para ello las cadenas de causalidad constituyen simplemente una estrategia para dar cuenta de algunos de los nexos más representativos. Al respecto, nos adherimos a la posición hermenéutica de Plantin (2002):

En los asuntos humanos hay que subrayar que un acontecimiento no tiene «una» causa única y que apoya varias explicaciones; se integra en una **cadena causal**, y se le asigna su causa en función de los intereses del analista¹³⁹ (...). Cada persona corta la cadena causal en función de sus ideologías y de sus programas de acción. Esta operación tiene que tenerse en cuenta en el análisis de las argumentaciones que descansan sobre la noción de causa. (Plantin 2002:75; los destacados son del original)

Antes de empezar con el análisis de cada uno de los factores, vale la pena destacar que en el corpus aparecen alusiones a augurios relativos a la pérdida de la cultura y la lengua vernáculas y al cambio de las condiciones de vida ancestrales (F1, TG2). La predicción sobre la pérdida de la lengua malecu fue explicitada con detalle por una adulta mayor originaria de Tonjibe (F1), nieta del último vidente del que se tiene noticia.

En su intervención, la mujer utiliza un relato conversacional para citar directamente el vaticinio de su padre (el cual en realidad provenía originalmente de su abuelo) acerca de la inminente pérdida del *malécu lhaíca* debido a la llegada de los *chiúti* (especialmente los maestros) y la implantación de un nuevo sistema de poder en el que estos mandarían en el propio territorio malecu. Resulta particularmente interesante en el presagio que la enseñanza escolar en español se postule como la causa de la pérdida del idioma ancestral y la contundencia del ejemplo de que el proceso ya había comenzado: el padre sabía escribir su nombre, pero este no era su nombre malecu, sino *chiúti*; es decir, en el acto de aprender a escribir el nombre *chiúti* se engloba el cambio de lengua y de identidad, y el cambio del nombre malecu al nombre *chiúti* presagia el desplazamiento lingüístico que estaría por venir:

[E-6-1]

N: (...) **me decía mi padre** / que descanse en paz ¿verdad? / este me decía / “vea hija” me dice / “hoy en día” / me dice / **“estamos / en un tiempo peligroso”** / yo me quedaba escuchando ¿verdad? / porque en ese tiempo era yo niña / le dije “papi ¿pero en un tiempo peligro por qué?” / me dice “vea / **los españoles**¹⁴⁰ / **llegaron / ya en territorio malecu”** / **o sea los chiúti** / “voy a hablar así” me dice / **“los maestros chiúti / ya / el lenguaje malecu se va a perder / aquí en veinte años / ya nadie nadie va a estar hablando el cien por ciento malecu / aquí en veinte años / se va a perder el malecu / y el que se va a reinar en territorio malecu**

¹³⁹ Aquí el analista no es el investigador (el analista del discurso), sino el analista del fenómeno; es decir, en nuestro caso, los participantes.

¹⁴⁰ Debe entenderse que en este caso ‘españoles’ es la traducción inmediata que la hablante encontró para *chiúti*; no obstante, esta se percata de la inexactitud de la traducción y opta por emplear el término malecu. Los malecus normalmente traducen el etnónimo *chiúti* por ‘blanco’ en español, pese a que este remite más a la raza o al fenotipo que a la etnicidad, mientras que el vocablo en malecu sí codifica sobre todo un contenido étnico-cultural. Por eso, hemos preferido utilizar los términos *chiúti* o ‘hispano’, en lugar de ‘blanco’.

son los *chiúti* / y le dije “papi ¿pero quién te dio esa sabiduría?” / “no” me dice / “¿sabe quién me dijo eso? / quien era mi papá” me dijo mi papá / o sea que es mi abuelo / entonces yo le dije así / “papá / no / no va a perder” / “sí / hija / **sí va a perder**” / me dice “¿sabe por qué? / **por los maestros / que vienen dar clase** los espa- / **en español**” / me dice / “**porque los maestros son CHIÚTI**” / me dice “díay / **yo** / cuando recibí un poquito / clase” me dice / “decir a e i o u” / me dice / “díay / **aprendí escribir mi nombre** / M.” / porque ese sí tiene / él sabe firmar ¿verdad? / solo M. / me dice “**y yo no me llamo M. en malecu** / yo no” / eh eh / este / me dice / “**ese es chiúti**”.

Este relato conversacional se sirve de la estrategia argumentativa de invertir los ejes temporales en cuanto a la interpretación de los acontecimientos. En otras palabras, en realidad, los eventos del pasado se suelen dotar de significación a la luz de lo que ha sucedido en el presente (Mishler 2006), pero, en este caso, al recurrir a la estrategia de la premonición, se elabora una relación inversa: en apariencia, es el presente el que se comprende a la luz de los augurios del pasado. En este sentido, se trata de un esquema argumentativo “desde el signo” (Walton *et al* 2010), reforzado con la remisión a las autoridades (la mujer asegura que el presagio viene de su abuelo y de su padre, representantes de los antiguos malecus) que tuvieron la clarividencia de interpretar el futuro a partir de determinadas señales que el resto pasaba por alto.

Nótese cómo la causa primordial de la pérdida del idioma autóctono se remonta a la llegada de los *chiúti*, con la cual se desencadenan otros eventos: pérdida de la autonomía y el control del territorio (“el que se va a reinar en territorio malecu son los *chiúti*), enseñanza del español por parte de los maestros *chiúti*, cambio de la identidad malecu por la identidad *chiúti* (simbolizada en el cambio de nombre) y, finalmente, desaparición de la lengua vernácula. Aquí hallamos el primer ejemplo de una cadena de causalidad. Por lo demás, las dicotomías entre el pasado y el presente, lo original y lo alterado, serán constantes en la discusión sobre qué ha motivado el desplazamiento del idioma ancestral.

A continuación, la exposición de las cadenas de causalidad relativas al desplazamiento del idioma malecu se dividirá en dos secciones: los factores no actitudinales y los factores actitudinales.

1.1. Factores no actitudinales

Por la frecuencia con que se mencionan en los distintos grupos focales y entrevistas, y la recurrencia y detalle con que aparecen en cada uno de los grupos, la representación social predominante acerca de las causas de la pérdida del *malécu lhaíca* parte de los

siguientes elementos desencadenantes del proceso: la llegada de los *chiúti* al antiguo territorio malecu, el mestizaje y los matrimonios interétnicos, la discriminación hacia los malecu por parte de los *chiúti*, el sistema educativo, el cese de la transmisión intergeneracional del idioma, la muerte de los ancianos y los cambios en el hábitat ancestral. Luego aparecen otros factores con menos frecuencia: la disminución de la autonomía de la etnia, la entrada de la tecnología “forastera”, la adopción de otra cultura, el turismo y la necesidad de aprender otras lenguas, la construcción de la carretera que atraviesa el territorio indígena, y la reducida demografía de la etnia.

1.1.1. La llegada de los *chiúti* como causa primigenia

“Mientras no había *chiúti* / ahí todos no se pierde la / la tradición y todo eso” (F2)

En la cadena de sucesos que llevan al desplazamiento del *malécu lhaíca*, sin duda alguna la llegada de los *chiúti* al territorio histórico de los malecus constituye el primer eslabón, no solo según se establecería a partir de la teorización acerca de la muerte gradual de idiomas y según nuestro recuento histórico en el capítulo 3, sino también en las representaciones sociales de los participantes (F2, MG2, MG3a, SG3a, TG1a, TG1b, TG2, TG3b).

Hay que subrayar que esta causa aparece más constantemente en el discurso de los adultos y adultos mayores de las tres comunidades, pues, al contrario de los jóvenes de Margarita y El Sol, ellos fueron testigos de su llegada progresiva y de los cambios que han acaecido como resultado de ello, mientras que los muchachos y niños de estos dos últimos palenques solo han vivido en la situación de contacto estrecho y cotidiano. Parece ser que en este aspecto nuevamente se corrobora la diferencia de Tonjibe, ya que los jóvenes de esta comunidad sí mencionan este factor, lo cual sería indicativo de que, en efecto, el contacto intenso con los *chiúti* es más reciente en este poblado.

Sea de modo espontáneo o como respuesta a la pregunta del investigador acerca de qué había cambiado en el sistema de vida de los malecus para que empezara a hablarse más español que malecu, los participantes aluden a la llegada de los *chiúti* como el factor desencadenante de todas las transformaciones y de la pérdida paulatina de su cultura ancestral, dado que a este evento se ligan la pérdida de la autonomía, la destrucción del

hábitat natural, la discriminación, la expansión del español, la vergüenza étnica, el poco interés por aprender y hablar malecu, etc. El vínculo entre la llegada de los *chiúti* y el reemplazo lingüístico a veces se establece de modo impreciso y general, como en el caso de la siguiente anciana de Margarita (F2), quien contesta de la siguiente manera a la pregunta de por qué se perdió la costumbre de hablar *malécu lhaíca*:

[E-6-2]

H: ah / **por los blancos** / digámoslo así {risas}

I: sí sí sí / exactamente {risas}

H: **por los chiúti**

I: ajá / ¿es culpa de los *chiúti*?

H: sí porque diay **llegaron ahí y / este / y ya ya casi nadie le gusta / malécu lhaíca / solo ellos quiere hablar en español en español.**

Como se evidencia en el ejemplo anterior, la cadena de causalidad suele ser *llegada de los chiúti* → *extensión del aprendizaje y uso del español* → *desplazamiento del malécu lhaíca*. Este proceso viene a cambiar la situación original en la que el *malécu lhaíca* era el vehículo de comunicación único en el territorio. A este respecto, la conciencia de que el bilingüismo social extendido tuvo desde sus inicios un carácter sustractivo resulta apabullante. El siguiente anciano de Margarita (MG3a) incluso lo plantea en términos de “interrupción” de la comunicación en la lengua vernácula:

[E-6-3]

E: (...) **cuando yo estaba en una escuela** / en el año / cuarenta y nueve a cincuenta / aquí no había *chiu-* / blanco / *chiúti* que nosotros le decimos / aquí pasaban cada rato cada seis meses que venían de / de: / por allá / por por de de / de: / ¿cómo es? / de El Venado / y nosotros pues / eh: / **no había / nadie que nos que nos interrumpa hablar malecu / solo nuestro padre nos hablaba en malecu y todo / con costos sabemos hablar algunas palabritas en en / en español / hoy en día pues // se ha perdido: tal vez el sesenta por ciento del habla malecu.**

Nótese cómo en [E-6-2] el vínculo entre la llegada de los *chiúti* y el desplazamiento del idioma autóctono pasa por el eslabón intermedio del deseo y la preferencia de una u otra lengua (“ya casi nadie le gusta / *malécu lhaíca* / solo ellos quiere hablar en español”). Este nexos es menos explícito en [E-6-17], si bien en la parte final queda claro que la mayor afluencia de *chiúti* al territorio malecu provocó la sustitución del idioma ancestral por el español, lengua esta última que no era de dominio general a mediados del siglo XX (en “con costos sabemos hablar algunas palabritas”, la escasa competencia en español se expresa tanto con el diminutivo con valor rebajador en ‘palabritas’ como con el adjetivo de

cuantificación reducida ‘algunas’ y el adjunto de modo ‘con costos’, cuyo sentido es ‘difícilmente, apenas’). La situación lingüística descrita para mediados del siglo pasado se opone radicalmente al cálculo que el participante realiza del grado de pérdida de la lengua vernácula (“se ha perdido: tal vez el sesenta por ciento del habla malecu”).

Volviendo al tema de la distinta vitalidad del malecu en Tonjibe, por un lado, y en Margarita o El Sol, por el otro, vimos en el capítulo 5 que muchas veces esta se atribuye al inicio de la llegada de los *chiúti* a los palenques, anterior en Margarita que en Tonjibe. Indicamos ya que el hecho de que los jóvenes de Tonjibe planteen en su discurso este factor, a diferencia de los jóvenes de Margarita y El Sol, revela que para los segundos la situación de contacto diario resulta normal, mientras que para los primeros no ha sido siempre así.

En la intervención de una joven de Tonjibe (TG1a) a continuación, se observa la siguiente cadena de causalidad: *llegada de los chiúti y asentamiento en los alrededores de los palenques* → *influencia en el territorio malecu y destrucción del hábitat* → *aculturación de los jóvenes* → *mayor uso del español por la llegada constante de chiúti* → *pérdida de la competencia y el empleo del malécu lhaíca*:

[E-6-4]

A: (...) si usted ve bien / **usted va por Viento Fresco son gente blanca / va por allá por Lourdes es gente blanca / va por El Silencio es gente blanca / por allá abajo Guatuso que es gente blanca / o sea nosotros estamos rodeados de personas blancas** / y entonces al al estar así / eh: **hay mucha: / influencia de gente blanca en nuestro territorio / entonces los muchachos tienden a agarrar sistema de las personas blancas** / yo pienso que eso / que el malecu / **el hablar del malecu se está terminando porque** / porque / si suéramos [sic] **si fuéramos solo nosotros que viviéramos aquí y que y que se nos diera privilegio de volver a regenerar el: los potreros¹⁴¹ y todo eso / yo pienso que eso no se hubiera terminado / (...)** / usted llegó aquí y nadie te lo impidió / usted pudo poner su sus pies sobre estos lugares y nadie te dijo “¿para qué viene usted?” o “¿por qué viene?” / no / ¿ve? / entonces / es / vea **usted viene en estos momentos conversar / yo ahorita estoy en el ritmo suyo en el en el español / ¿por qué? / porque usted no me va a entender en el malecu ¿verdad?** {risas} / entonces donde está el punto / yo pienso que si / **si este lugar fuera muy reservado como antes / porque antes sí era muy reservado con varias montañas / con especies de animales exóticos y bien bonito / entonces yo pienso que que todavía / hubiera bastante gente que habla malecu / o sea el malecu lo estuviéramos manejando al dedillo (...)**

Nótese el énfasis por explicitar con detalle el nombre de los lugares habitados por *chiúti* alrededor del territorio malecu como una forma de indicar que los malecus están “encapsulados” (“nosotros estamos rodeados de personas blancas”) y no parecen tener más

¹⁴¹ Un ‘potrero’ es un prado donde pasta el ganado (Quesada 2007).

remedio que adaptarse a las circunstancias que los circundan, impuestas por la etnia *chiúti*, sobre todo en el caso de los jóvenes (“hay mucha: / influencia de gente blanca en nuestro territorio / entonces los muchachos tienden a agarrar sistemas de las personas blancas”). Además, se insiste en la facilidad del acceso a los palenques (“usted llegó aquí y nadie te lo impidió”) y en cómo la convergencia lingüística prácticamente obligatoria para los *malecus* bilingües hacia el español, el idioma de los *chiúti* (“yo ahorita estoy en el ritmo suyo en el español (...) porque usted no me va a entender en el *malecu*”), ha desembocado en la pérdida de la lengua vernácula (“el hablar del *malecu* se está terminando”).

La solución se plantea en términos de volver al aislamiento (“si este lugar fuera muy reservado como antes”) y al hábitat anterior al contacto, claramente idealizado como un espacio natural sin destruir aún (“con varias montañas / con especies de animales exóticos y bien bonito”¹⁴²). Apréciense cómo, al comentar acerca del fácil acceso a los palenques y la convergencia lingüística, la participante se vale del origen étnico del moderador para establecer la dicotomía “nosotros los *malecus* (tonjibeños)” / “los *chiúti*” por medio de los deícticos de persona (los *chiúti* = ‘usted’).

1.1.2. Las uniones interétnicas y el mestizaje como causas primigenias

“La colonización es que ha fregado esto / si aquí solo hubiera *malecu malecu* / aquí todo el mundo hablara *malecu*” (MG2)

Una vez que los *chiúti* se empezaron a asentar en los alrededores del territorio *malecu* y el contacto con ellos se tornó más intenso, se fueron volviendo cada vez más frecuentes las uniones de pareja interétnicas (*malecu-chiúti*) y, como consecuencia de ello, el nacimiento de niños mestizos (“cruzados” en la terminología habitual de los *malecus*). A este respecto, este factor se concibe como el principal causante del desplazamiento del *malécu lhaíca* en nuestros datos (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2,

¹⁴² El bucolismo de esta descripción no solo expresa una especie de nostalgia por la época en la que no se sentía el influjo de los *chiúti*, sino que revela cómo este mundo natural “prístino” también le resulta ajeno a la hablante o cómo esta ha asumido la perspectiva del Otro. Por este motivo, habla de animales “exóticos”. La fauna de la región no le resultaría “exótica” a ningún *malecu* adulto, sino todo lo contrario (esa fauna sería la “normal”). Solo mirando la realidad con los ojos del forastero se podrían calificar de “exóticas” las especies endémicas. Esto es, tales animales son exóticos para los *chiúti* que no viven en Guatuso y quizás para las personas que solo conocen el entorno deforestado en los últimos cuarenta años (Castillo 2004). Además, con el calificativo ‘bien bonito’ para referirse al pasado, se infiere que la hablante considera que el hábitat presente no lo es.

SG3b, TG2). Empero, se puede apreciar que se encuentra en el discurso de individuos de los tres grupos generacionales de Margarita y El Sol, precisamente las dos comunidades en las que se informa de mayor mestizaje, mientras que solo es mencionado por el grupo de adultos de Tonjibe (TG2) en alusión a la pérdida de la lengua vernácula en Margarita.

En otras palabras, dado que el mestizaje no se ha producido con la misma intensidad en Tonjibe, sus pobladores no suelen concebirlo como motor del reemplazo lingüístico en su comunidad. En el fondo, este hecho subyace a la creencia de que son “más malecus” que los individuos de los otros palenques, en cuanto a la apariencia física, la mayor conservación de elementos culturales autóctonos y la vitalidad del *malécu lhaíca* (ver el capítulos 7 y 8).

Como se recordará, para los malecus, los hispanocostarricenses, así como los nicaragüenses, son *chiúti*, al igual que los españoles y cualquiera que no sea malecu; es decir, para ellos existen dos categorías étnicas primigenias bien delimitadas: los *chiúti* (de la cual los hispanos constituyen el prototipo), y los malecus (clase en la que se suele incluir a los cruzados, aunque a veces se los separa como una tercera categoría). De hecho, muchos consideran que los hispanocostarricenses descienden directamente de españoles, de modo que para ellos ser mestizo (“cruzado”) alude únicamente a los hijos de malecu con *chiúti*, mientras que los *chiúti* costarricenses no se conciben como mestizos europeo-indoamericano, sino como “blancos”.

Los datos de los investigadores “externos” confirman el aumento del mestizaje y de las uniones exgrupales. Así, Barrantes (1993) descubrió en sus estudios de genética de poblaciones que el mestizaje en los malecus era más alto que en los otros grupos indocostarricenses, y ya en su tesis de finales de 1950 Porras (1959) asegura haber encontrado a varios niños mestizos. Para los participantes, el mestizaje se concibe como inevitable, y, pese a que, al parecer, las antiguas generaciones no lo veían con buenos ojos (por ejemplo, las mujeres adultas de TG2 relatan cómo su padre les prohibió que se casaran con un *chiúti*), las actuales realmente no muestran una actitud abierta de rechazo, sino que incluso hablan de la “mezcla multiétnica” con cierta jocosidad, como se aprecia en la conversación entre los siguientes adultos de Margarita (F2), aunque se insiste en que el mestizaje está acabando con la pureza étnica y con la cultura tradicional:

[E-6-5]

G: (...) **cada vez que que hay una construcción de vivienda / alguna malecu se va panzona**¹⁴³ **o o se la lleva un** ¿cómo se llama? / este un **constructor**

I: un *chiúti* constructor

G: ajá

A: **o se deja un constructor**

G: o se deja un constructor / de hecho que / de hecho que **ya tenemos** este: / **un negro con malecu** / ya ya ahí tenemos un / **gringo con malecu** / este / bueno ahí tenemos **un chino**

A: **español**

G: ah bueno tenemos **un español con malecu** / entonces este / chino también {risas} / este / pero pero pero / pero vea / bueno **nica con malecu**.

Evidentemente, la cadena de causalidad en la que se relaciona el mestizaje con el desplazamiento de la lengua vernácula se basa en una serie compleja de asociaciones. Como ya vimos en el capítulo 4, se plantea de algún modo que con el mestizaje la pureza de la sangre malecu “se diluye” o “se mezcla”, y ello tiene repercusiones no solo en cuanto al grado de malequidad del individuo, sino en su predisposición e interés por hablar malecu. De esta manera, se produce un vínculo estrecho entre este factor y la ideología de la pureza y la autenticidad (ver capítulo 7).

En otras palabras, se concibe que el mestizaje ha provocado que aparezcan individuos menos puros y, por lo tanto, que estos se inclinen a aprender el español y a adquirir (“agarrar”) menos el malecu. La proposición ideológica más explícita al respecto la examinamos en [E-4-6], cuando hicimos referencia a las afirmaciones de un adulto de Margarita (F2) en cuanto a que la sangre malecu tiende a hablar el malecu, mientras que la sangre *chiúti* tiende a hablar el español, o cuando analizamos el discurso de una adulta mayor de El Sol (SG3b) en [E-4-7], para quien el problema de que sus hijos no hablaran malecu residía en que eran cruzados y que, por ese motivo, desde pequeños le “agarraron” más el español.

La cadena de causalidad (*llegada de los chiúti* →)¹⁴⁴ *mestizaje* → *pérdida de la pureza genética* → *mayor propensión o interés por aprender español* → *pérdida del malécu lhaíca* también se expresa con suma claridad en la siguiente intervención de un adulto de Margarita (MG2):

¹⁴³ ‘Panzona’ significa ‘embarazada’ en este contexto.

¹⁴⁴ Un factor encerrado entre paréntesis en una cadena de causalidad es un elemento implícito en la argumentación de los participantes o un elemento al que se le da un tratamiento menos relevante en comparación con otro factor más realizado.

[E-6-6]

N: (...) la colonización que hubo hace / por lo menos alguien me dijo a mí hace / más o menos treinta años / treinta o cuarenta años más o menos / eh: / la colonización en / de hecho que: / que **supuestamente el: costarricense viene de España ¿verdad? / vinieron a vivir aquí a la comunidad de Guatuso / y y y y poco a poco el / se iba mezclando el malecu con el *chiúti* / ya no empezó a salir puro / y entonces ya el el malecu se interesó / este / saber hablar este / español que el malecu (...)**

No obstante, la red de asociaciones no termina aquí. El mestizaje lleva también a que los “cruzados” sean más vulnerables a sentir vergüenza por su origen étnico y a que, como consecuencia, prefieran no hablar el idioma ancestral (F2). Asimismo, se plantea que, al ser uno de los padres *chiúti*, la lengua del hogar era o es automáticamente el español, particularmente según los participantes de Margarita de todas las generaciones (MG1a, MG1b, MG2, MG3a), comunidad en la que el mestizaje es más acusado.

Esto implica que el idioma del grupo “advenedizo” en la región, pero con mayor poder socioeconómico y político, se instaure como la lengua de la comunicación habitual en el hogar, en perjuicio del idioma del cónyuge, la lengua de la comunicación intraétnica. La razón de que ello suceda así es compleja. Por una parte, no se pueden obviar las relaciones desequilibradas de poder entre los dos grupos implicados y sus respectivos idiomas, lo que provoca que la lengua del grupo “dominante” se imponga como la opción más “natural” en una unión interétnica.

Por otra parte, también juega a favor del español el bilingüismo extendido entre los malecus adultos frente al monolingüismo de los *chiúti*, lo cual hace que el malecu, que de por sí ya maneja los dos idiomas, no tenga ningún inconveniente de emplear el español en la comunicación con su cónyuge, mientras que el uso del *malécu lhaíca* implicaría que el *chiúti* se preocupara y esforzara primero por aprenderlo, lo cual es poco plausible por dos motivos. Primero, la ideología imperante en los monolingües del grupo dominante que hace que estos vean su manejo de una sola lengua como la condición normal (Dorian 1998), sobre todo tratándose de una lengua tan extendida geográficamente como el español.

Segundo, el poco prestigio social con que históricamente han contado las lenguas indocostarricenses desde tiempos coloniales, lo que implica que un *chiúti* usualmente no sienta interés en aprenderlas, aunque, como veremos más adelante, esta afirmación debe matizarse y estudiarse en relación con el contexto sociohistórico de modo más detallado. En todo caso, todos estos factores actúan para que los participantes de Margarita,

especialmente los jóvenes, se planteen como “normal” que el español sea la lengua habitual de comunicación entre las parejas interétnicas.

Por último, al extenderse el mestizaje y, con este, el uso del español, a los malecus “puros” no les queda más remedio que hablar también español, como lo plantea la siguiente joven no mestiza del grupo de El Sol (SG1). La premisa básica en este caso es que el *malécu lhaíca* ha perdido terreno porque los “cruzados” solo hablan español y, al convertirse en mayoría (“ahí está la pega”¹⁴⁵), los malecus “puros” tienen que adaptarse a las nuevas condiciones de interacción lingüística (“¿qué nos queda?” es una explícita declaración de resignación):

[E-6-7]

- I: (...) ¿y aquí hay mucho *chiúti*?
C: um / poquito / poquito
J: pero **la mayoría son hijos de / *chiúti*** / ahí está la pega/ dijo {risas}
D: una / una mezcla
C: **una mezcla / ¿qué nos queda? / hablar español también.**

No obstante todo lo anotado, en nuestro corpus existen disensos en dos de los grupos focales (MG2, SG2) con respecto a la representación del mestizaje como causa directa (o “necesaria”) del desplazamiento del *malécu lhaíca*. Nótese que se trata de los grupos de adultos de Margarita y El Sol, en cuyos casos muchos individuos han optado por establecer relaciones de pareja con *chiúti* y tienen hijos mestizos.

El disenso más claro se encuentra en la posición defendida por dos adultas de Margarita (MG2), para quienes la aseveración de que el *malécu lhaíca* se pierde cuando uno de los padres es *chiúti* consiste en una estrategia para evadir la responsabilidad que le corresponde al cónyuge malecu por no haberse interesado en transmitirles la lengua vernácula a sus descendientes. En este sentido, se aprecia cómo se traslada la noción de causalidad no ya a una predisposición cuasi-genética de los mestizos a hablar español o a la presunta normalidad de que sea el español la lengua de comunicación en los hogares conformados por parejas interétnicas, sino a la desidia de los propios malecus, su poco compromiso por intentar conservar la cultura ancestral.

¹⁴⁵ Expresión coloquial costarricense que significa ‘ahí está el problema u obstáculo’.

En la siguiente intervención, D refuta la afirmación de otro de los participantes (A) con respecto a que en Margarita se ha perdido más aceleradamente el idioma vernáculo debido a los matrimonios con *chiúti*. En este caso, al negar que este factor sea la causa, D invalida la cadena de causalidad *matrimonio interétnico y mestizaje → pérdida del malécu lhaíca* y propone en su lugar el esquema *desidia de los padres → pérdida del malécu lhaíca*, aunque ello implique asumir la responsabilidad.

La participante recurre a un argumento de experiencia, desde la perspectiva de la generación parental: ella tuvo hijos con un *chiúti* y sostiene que el hecho de que estos no hablen la lengua vernácula se debe a que ella no se interesó o no quiso transmitírsela, pese a ser malecu. Así, por medio del pronombre de primera persona singular (o su respectiva conjugación verbal) se atribuye el rol principal. Nótese cómo realiza un contraste entre su origen étnico y el de su exmarido mediante el adverbio de foco ‘sí’ pronunciado con énfasis junto con el pronombre ‘yo’ (“porque YO SÍ era malecu”), como estrategia para focalizar la atención en su responsabilidad:

[E-6-8]

D: este / yo no comparto la la / la idea de A. la opinión / la opinión porque este (...) / porque este: / yo no sé / yo siento que ahí / ahí como que **como que están tapando el sol con un dedo**¹⁴⁶ diría yo / de **que por eso mis hijos no hablan malecu porque**: / porque / porque por decir algo / el **el papá de mis hijos los mayores no era malecu / era un *chiúti* / pero yo en este momento yo no puedo decir o no puedo pretender** “ah: / **mis hijos no hablan malecu porque / porque él era *chiúti*” / porque YO SÍ era malecu / entonces si si si / por decirlo así / si si ellos no le / si yo no les enseñé es porque / porque no me da la gana / la verdad es así (...)**

Posteriormente, el participante A intenta aclarar su posición ideológica, según la cual resulta normal que en un hogar interétnico se hable español, la lengua del cónyuge *chiúti*, y que ello desemboca en que los hijos no adquieran el idioma ancestral, como ocurrió en su caso (es decir, también recurre al argumento de la experiencia, pero desde la perspectiva de la generación filial). Nótese cómo se defiende la “naturalidad” de que sea el español la lengua que prime, por una de las razones ya aludidas: el bilingüismo del padre malecu frente al monolingüismo del cónyuge *chiúti*. En ningún momento en su intervención el participante se cuestiona la “normalidad” de la convergencia lingüística hacia el español, como si la única opción viable fuera siempre que el malecu se adapte al

¹⁴⁶ Expresión que significa ‘ocultar la verdadera razón, intentar simplificar la magnitud de algo’.

chiúti. La proposición ideológica aquí es: “resulta lógico que el español sea la lengua que se imponga en un contexto de comunicación interétnica”:

[E-6-9]

A: yo lo que digo / yo lo que digo es / me refiero a este punto importante / o sea / **es lógico** que si yo / supongamos de que **una pareja / uno es malecu y la otra persona es blanca** / eh yo me refiero / **en cuanto a la comparación de los padres a la par de los hijos / netamente va a ser el español porque no son malecu los dos** / yo me refiero a eso / **o sea de que de que los dos son malecus / entonces significa que los dos padres / el padre y la madre / van a hablar malecu y los hijos están escuchando / o sea están aprendiendo** / me refiero a esa área no / (...) / entonces / cierto así que mi / por ejemplo yo soy / bueno / **mi caso** yay / **mi papá y mi mamá / jamás mi papá le hablaba / que yo hablaba con mi mamá en malecu / porque mi mamá no es malecu / entonces ahí este / le hablaba en español / pues es lógico** (...)

Ciertamente, el debate entre A y D simplifica el complejo entramado de factores que han provocado el desplazamiento de la lengua vernácula, reduciendo el meollo del problema a una oposición con respecto al papel que desempeña el cónyuge *chiúti* en la escasa adquisición del *malécu lhaíca* que muestran los hijos. No obstante, ha de recordarse que los modelos mentales son versiones incompletas y contextualizadas de las representaciones ideológicas, de modo que los argumentos que afloran dependen de las circunstancias y de las tesis que el hablante se haya propuesto demostrar o defender.

En este caso, únicamente está en discusión si los hijos de matrimonios interétnicos no adquieren el malecu porque lo natural es que la lengua de comunicación en el hogar sea, por defecto, el español o si se debe al poco interés del progenitor malecu de transmitirles el idioma autóctono a sus descendientes. En ambos casos, el debate se basa en argumentar a favor o en contra de una misma proposición ideológica. Queda por fuera de la discusión, por ende, la reflexión acerca del desequilibrio de poder entre los *chiúti* y los malecus, del estatus social de las lenguas o del capital simbólico asociado a ellas (Bourdieu 2008).

Por último, recuérdese que esta cadena de causalidad es empleada por los participantes de Margarita y El Sol para explicar la mayor vitalidad de la lengua vernácula en Tonjibe, de forma que se plantea que a mayor proporción de mestizaje, menor dominio del *malécu lhaíca*, y viceversa. Con ello, se refuerza aún más la tesis de que el mestizaje constituye el factor desencadenante del reemplazo de la lengua vernácula.

1.1.3. La discriminación como causa primigenia

“Yo sí tuve la experiencia de que / de que me llegaron a: / a discriminar / y bastante / fue una tortura” (TG1a)

En la cadena de factores que venimos analizando, la siguiente causa es la discriminación de que han sido víctimas los malecus desde que en su antiguo territorio los *chiúti* se convirtieron en el grupo dominante e implantaron su sistema ideológico. Al respecto, la cadena de causalidad que se expresa implícita o explícitamente en el discurso de los participantes es la siguiente: (*llegada de los chiúti* →) *discriminación hacia los malecus* → *desplazamiento del malécu lhaíca* (F1, F2, MG1a, MG2, SG1, SG3a, TG1b).

Vimos en el capítulo 5 que este factor pudo haber incidido en que se creara una actitud de rechazo hacia la lengua vernácula en el caso de las adultas jóvenes de El Sol que asistieron a la escuela de Guatuso y que ello habría fomentado la atrofia lingüística. En este sentido, debe entenderse que en esta cadena falta un eslabón que permita comprender cómo incide la discriminación en el declive del idioma ancestral, razón por la cual se puede replantear de la siguiente forma: (*llegada de los chiúti* →) *discriminación hacia los malecus* → *surgimiento de una actitud de vergüenza étnica o de rechazo hacia lo autóctono* → *desplazamiento del malécu lhaíca*.

De este factor actitudinal nos ocuparemos con detalle en el apartado siguiente, pues por el momento interesará analizarlo solo en relación con el problema de la discriminación. En el siguiente fragmento de la discusión entre los jóvenes de El Sol (SG1), se hallan pistas sobre el papel que la conducta discriminatoria de los *chiúti* pudo haber cumplido en su adquisición imperfecta del malecu. Apréciese cómo se vincula directamente la discriminación de que fueron víctimas en el colegio con el desinterés por aprender el idioma vernáculo y cómo, aparentemente, dejar de hablar el idioma representaba una estrategia de adaptación al entorno dominado por los *chiúti*, una forma de integrarse a ellos en vez de diferenciarse conservando los atributos que reafirmaban su malequidad:

[E-6-10]

M: (...) **entre compañeros sí teníamos choques / porque como siempre a a nosotros los indígenas siempre nos han / discriminado / siempre / y todavía / entonces**

D: **ah todavía y sigue habiendo eso**

J: **sí / en el colegio**

D: **yo creo que eso ya no se va a quitar**

M: **sí**

D: **en todo lado hay eso**

M: entonces pienso que también / por ese lado um / no me gustaba cómo a / o sea uno uno / cuando era niño / este: / **más que todo en la escuela** / nos **nos discriminaba mucho por malecu** / entonces ahí es donde: / no nos in- / **bueno a mí casi no me interesó mucho el ((hablar)) malecu** / **porque nos hacían a un lado**

J: <[(XX) discriminaban]

M: **nos trataban mal / nos ofendían** / entonces todo eso uno / **iba creciendo entonces con eso / con esa idea de que lo hacen a uno un lado / por eso es que / quizás no no no aprendimos mucho / no le tomamos interés mucho al malecu.**

El papel de víctimas (los discriminados) se expresa en esta interacción por medio de una estrategia morfosintáctica recurrente en todo el fragmento: los participantes son pacientes codificados mediante pronombres personales de primera personal plural en función de complemento directo ('nos', 'a nosotros') en alternancia con el pronombre genérico 'uno', mientras que el agente (el victimario) se deja sin codificar. Si bien parece tratarse de construcciones impersonales con sujeto de interpretación genérica (RAE 2010), fácilmente se comprende que los discriminadores son los *chiúti*. No obstante, la construcción sintáctica precisamente tiene la función de focalizar el rol de paciente-víctima de los participantes y lo que les sucede o sucedía a estos: “a nosotros los indígenas siempre nos han / discriminado”, “nos discriminaba(n) mucho por malecu”, “nos hacían a un lado”, “nos trataban mal”, “nos ofendían”, “lo hacen a uno un lado”.

En nuestros datos, el problema de la discriminación sale a relucir a cada momento con respecto a muy diversas situaciones y experiencias de vida. En general, el consenso apunta a que siempre ha existido discriminación hacia los malecus por ser indígenas y que esta situación persiste en el presente, con toda la carga de prejuicios, estereotipos y racismo que ello conlleva, según se revela en el discurso de individuos de los tres palenques y de todas las generaciones (F1, F2, MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1a, TG1b, M1).

En el discurso de los participantes, el uso del vocablo 'discriminar' remite a las dos acepciones que consigna el DRAE (RAE 2001): “seleccionar excluyendo” y “dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.”. No obstante, los testimonios que recogimos no aluden tanto a la marginación (el primer sentido) como a vivencias en las que los malecus han sido víctimas de hostigamiento y de agresión verbal (la segunda acepción). Así, la discriminación a la que

se refieren los participantes es aquella vinculada a lo que van Dijk (2003c) denomina “racismo cotidiano”:

[E]l racismo no consiste únicamente en las ideologías de supremacía racial de los blancos, ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o flagrante, que son las modalidades de racismo entendidas en la actualidad durante una conversación informal, en los medios de comunicación o en la mayor parte de las ciencias sociales. El racismo también comprende las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías, es decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos, estructuras o instituciones que directa o indirectamente contribuyen al predominio del sector blanco y a la subordinación de las minorías. (van Dijk 2003c:24)

Como lo explica este autor, las prácticas discriminatorias responden a “un consenso de prejuicios compartidos” por un grupo. En el caso de los malecus, estos prejuicios se fundamentan en la ideología de la superioridad grupal, de modo que la fuente de la discriminación son el racismo (sistema ideológico según el cual existe una superioridad innata de ciertos grupos, la cual se manifiesta en la apariencia física y en determinados atributos intelectuales y morales) y la etnofobia o etnicismo (sistema ideológico según el cual existe una superioridad cultural de ciertos grupos, que se manifiesta en sus avances tecnológicos, visión de mundo, costumbres, códigos semióticos como la vestimenta, etc.). Precisamente es el “sesgo del grupo interno” (Morris y Maisto 2009: 602) el que determina que las diferencias entre los grupos humanos sean valoradas en una escala de superioridad/inferioridad.

El siguiente relato de una mujer de Margarita (MG2) ilustra perfectamente hasta qué punto puede llegar la ideología de la superioridad cultural de los hispanos instaurada desde la Colonia y vigente en nuestros días: se parte de que existen determinados parámetros de conducta “civilizada” (por lo demás, concebidos etnocéntricamente como los “normales”) y que estos son propios de los occidentales, a la vez que se presupone que existen grupos “primitivos” o “incivilizados” (los indígenas) que no saben conducirse de modo apropiado:

[E-6-11]

F: ahorita todavía en la actualidad / porque yo le digo digamos que yo he salido / (...) / y de hecho que aquí en el en: / ¿cómo se llama? / en el hotel este / T. / yo tuve / bueno es **un hotel supuestamente fino** ¿verdad? / **entonces yo voy / y entrando yo / me presento / “soy indígena de Palenque Margarita / cien por ciento y orgullosamente”** ¿verdad? / **entonces llega el este / la muchacha que está atendiendo** ¿verdad? **y me dice / “dígame una cosa muchacha / ¿de dónde es usted?” / le digo “soy de la comunidad indígena Palenque Margarita” / “¿sabe sentarse en una mesa?” / me pregunta / “¿disculpe?” le digo / “claro que sí sé sentarme / no soy este / una persona / soy indígena / pero no soy ignorante” / (...) / en la**

actualidad / digamos / yo sí le digo / digamos / donde yo he salido ahorita en la actualidad todavía hay / todavía hay personas digamos que lo hacen a uno a un lado / porque es indígena / o más que todo / digamos / lo hacen ¿por qué? / porque dicen “no / es que ella no sabe expresarse”.

A la ideología de la superioridad cultural se debe la inusitada pregunta formulada por la recepcionista del hotel. La participante comprende el prejuicio étnico que se esconde tras la pregunta y reacciona en defensa de la dignidad que considera afrentada mediante el rechazo de la proposición ideológica subyacente “los indígenas son ignorantes (no saben comportarse ni tienen buenos modales, no saben expresarse, etc.)”. Para ello, recurre a la estrategia de hacer explícita la proposición y deslindar las dos partes del enunciado “soy indígena / pero no soy ignorante” por medio del conector contraargumentativo ‘pero’, con lo cual pone en evidencia la implicatura (“los indígenas son ignorantes”).

El relato personal funciona como un argumento de experiencia (“donde yo he salido ahorita en la actualidad todavía hay [discriminación]”), razón por la cual la participante habla como individuo en toda la narración mediante el pronombre ‘yo’ y las respectivas formas pronominales y verbales de primera persona singular. No obstante, dado que el relato cumple la función argumentativa de proporcionar un ejemplo de discriminación hacia los *malecus* en el presente (apréciese que la participante es víctima de discriminación precisamente por su identidad social como indígena), al final se emplea el pronombre genérico ‘uno’ en representación del colectivo en el que se incluye la participante (“todavía hay personas que lo hacen a uno a un lado / porque es indígena”). Nótese, por último, la ostentación de orgullo étnico que declara la hablante al inicio de su relato, la cual le costó ser víctima de la discriminación.

En la misma línea, el siguiente relato del maestro de lengua (M1) revela el mecanismo de operación de la discriminación, según el cual se rechaza y se insulta al que se identifica como indígena, porque en esta etiqueta se subsumen una serie de estereotipos sobre la conducta (vagos, borrachos, vividores, etc.) y prácticas y atributos diversos (mala higiene, uso de magia negra, ignorancia, falta de modales, descortesía, etc.) concernientes a

los indígenas¹⁴⁷. Empero, si un individuo no se identifica ni es adscrito a la categoría, simplemente no se le molesta ni se marca ninguna diferencia.

En otras palabras, actualmente muchas veces no existe evidencia a simple vista, en cuanto a prácticas culturales o indumentaria, que permita discernir entre un *chiúti* y un indígena, y en un país con una enorme diversidad fenotípica como Costa Rica ni siquiera la apariencia física puede servir para distinguirlos. Sin embargo, ideológicamente se crea una imagen del “Otro” indígena, al que se representa con una serie de atributos, rasgos físicos y comportamientos estereotipados, los cuales, paradójicamente, son los mismos que busca el turista en sus ansias de experimentar el “exotismo nativo”.

En suma, la discriminación proviene de una polarización ideológica que segrega a los indígenas de los hispanos y que se alimenta de prejuicios de acuñación colonial para configurar una imagen estereotipada del “Otro” con el fin de “justificar” el maltrato y la desigualdad social. Tal imagen estereotipada surge con respecto a grupos sociales considerados inferiores. En el relato del maestro, la discriminación desapareció cuando el individuo malecu ocultó su origen étnico, una estrategia de resistencia que figura poco en nuestros datos (ver capítulo 8):

[E-6-12]

L: **un amigo: / indígena que me contó / (...) / él contaba que cuando estaba en el colegio / él tuvo que identificarse que no es un indígena para que en el colegio donde estaba estudiando lo dejara en paz / porque le decían “ahí está el indio / indio por cual / indio por aquí” / entonces él se sintió incómodo / entonces una manera / de cambio de colegio / entonces dijo / “no soy este: / indígena / no conozco a mis compañeros” / y viera que dice que fue el trato / diferente / mientras que el resto de compañeros / siempre / hay un trato / de de humillación / de aislamiento (...)**

Como se ve, el participante alude a las dos formas de discriminación que comentamos. Por un lado, habla de hostigamiento verbal, llevado a cabo por los estudiantes de secundaria mediante el empleo de apelativos que destacan la categoría étnica del discriminado con una etiqueta (‘indio’) con una carga semántica estigmatizadora de larga tradición. Nótese cómo este tipo de agresión es valorada por el participante como “humillación” e implica incomodidad (“él se sintió incómodo”) y molestia (“para que (...) lo dejara en paz”). Por otro lado, habla de “aislamiento” para referirse a la marginación del

¹⁴⁷ Estos estereotipos parecen ser generales en Hispanoamérica. A modo de ilustración, véase el caso de los mapuches de Chile en Saiz *et al* (2008) y Saiz *et al* (2009).

individuo dentro del grupo de pares. La solución ideada por el sujeto de la historia fue muy simple: no se presentó como indígena (“él tuvo que identificarse que no es un indígena”) y con ello se evitó la discriminación (“fue el trato / diferente”).

Como se verá con detalle en los capítulos 7 y 8, de acuerdo con el testimonio de los participantes de todos los palenques y de todos los grupos generacionales (aunque sin duda el tema es abordado más frecuentemente en los grupos de jóvenes), los hábitos alimenticios constituyen el componente de la cultura tradicional malecu que se suele tomar como base de la discriminación, por medio de apelativos-insultos del tipo “come-iguana”, “bebe-chicha”, etc., los cuales se interpretan como denigrantes (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, SG1, SG3a, TG1a, TG1b, M1).

Así, los participantes suelen referirse a los efectos psicológicos que esta forma de discriminación tiene sobre los jóvenes y a su posible relación con el surgimiento de un sentimiento de vergüenza étnica y con el desplazamiento del idioma autóctono (F1, F2, MG2, SG1, SG3a, TG1a, TG1b, TG2, M1). En general, se afirma que la discriminación crea vergüenza, “deja la moral por el suelo” y hace que la persona se sienta mal. Asimismo, se plantea que los jóvenes son más vulnerables a sufrir los efectos mencionados, como lo comenta el siguiente adulto de Margarita (MG2) refiriéndose a la situación de hace unos quince años y a todos los prejuicios que se manejan con respecto a los indígenas:

[E-6-13]

N: (...) **estos malecus les decían los indios / los indios come-pescado / los indios come-tortuga / los indios come-iguana** y y y este / o sea el in- el el malecu / **por lo menos el malecu joven en en ese entonces se sentía / moralmente / por el suelo ¿verdad? / porque el malecu le da vergüenza que / que le dijeran indio / (...)** / para el *chiúti* / este / **o sea uno va pa San José / para el *chiúti* / el malecu es el el pobre / el malecu es este: / que no tiene estudio / el malecu es este / neófito / no no conoce nada / el malecu: no tiene ninguna preparación (...)**

Apréciase el nexo causal que explícitamente establece el participante entre los apelativos-insultos, el sentimiento de vergüenza por ser adscrito a un grupo étnico estigmatizado y el impacto psicológico en los jóvenes. Para expresar el efecto psicológico, el participante recurre a la metáfora lexicalizada en la frase idiomática “sentirse por el suelo” (basada en la conceptualización de la cantidad en términos de verticalidad, según la cual ‘menos es abajo’ (Lakoff y Johnson 2003)), a la que se agrega el modificador ‘moralmente’, para codificar el sentido de estar en el nivel más bajo posible en la escala de

estados de ánimo y de autoestima. Finalmente, el hablante describe mediante varias paráfrasis el estereotipo de ignorante con el que se asocia el malecu (en realidad, el “indio”): “no tiene estudio”, “neófito”, “no conoce nada”, “no tiene preparación”.

Aunque no sean conscientes de ello, sin duda esta discriminación de la que fueron objeto los miembros de la generación del cambio tuvo alguna relevancia cuando “optaron” por no transmitirles la lengua vernácula a sus hijos y por abandonar varias de las prácticas de la cultura ancestral. Precisamente cuando se añora el pasado idealizado, muchas veces se argumenta que la ausencia de los *chiúti* les permitía a los malecus vivir sin complejos la vida que siempre habían llevado, mientras que su llegada y la discriminación han motivado en gran medida el desplazamiento de las prácticas culturales ancestrales o, cuando menos, su ocultación, con el fin de evitar el hostigamiento y sentimientos encontrados con respecto a la cultura tradicional. Esto se aprecia en la siguiente intervención de una joven de Margarita (F1):

[E-6-14]

E: (...) pienso que también **se está perdiendo** {el idioma malecu} **porque / aún en la actualidad / digamos / uno tiene que estarse escondiendo sobre algunas costumbres de comida en cuanto a los *chiúti* / uno tiene que estar escondiendo para no molestarlo / ¿por qué? / vea este / la vez pasada anduvieron aquí unos muchachos de: Limón¹⁴⁸ creo / y en cuanto a los *tális* [[tambores]] nos preguntaban / “¿eso de qué es?” / le digo “de iguana”¹⁴⁹ / “ay qué asco” dicen / entonces digamos / uno / uno no deja de sentirse mal / pero uno ya no como para avergonzarse no / porque digo yo “es mi cultura / es lo que yo tengo” / pero sí digamos / realmente a veces uno tiene que estar escondiendo que: / eh / que comemos pescado / que comemos tortuga / que comemos iguana / porque hay personas que todavía lo ven así como “uy qué asco” / y y realmente el malecu / yo te puedo decir todavía / que es / un momento sí como que / en cuanto a eso / no tiene también la libertad de de / de hacer las cosas como / se hacían antes.**

Nótese cómo se liga nuevamente la lengua con los hábitos alimenticios en una metaforización discursiva (del tipo ‘hablar de la pérdida de los hábitos alimenticios es hablar de la pérdida de la lengua’) y se termina aludiendo a los tiempos en que los malecus podían “hacer las cosas como se hacían antes”, lo que incluye la alimentación y el hablar *malécu lhaíca* con libertad. Además, la proposición “es mi cultura / es lo que tengo” funciona para destacar que no existe una razón “objetiva” para sentir vergüenza por la identidad étnica y que esconder ciertas prácticas solo tiene el propósito de evitar comentarios incómodos.

¹⁴⁸ Limón es la provincia de la costa atlántica de Costa Rica.

¹⁴⁹ Se refiere a que la boca del tambor se recubre con piel de iguana para crear los efectos acústicos.

De nuevo, la estrategia discursiva consiste en oponer el endogrupo (la participante habla en representación del colectivo con formas pronominales y verbales en primera persona plural y con el pronombre genérico autoinclusivo ‘uno’) y el exogrupo (los *chiúti*). Apréciase, asimismo, el modo deóntico con que se codifica el verbo ‘esconder’ (“uno tiene que estar(se) escondiendo”), como si se tratara de una necesidad surgida para evitar la discriminación o el rechazo. La participante diferencia entre dos emociones provocadas por el rechazo: ‘sentirse mal’ y ‘avergonzarse’. La primera pareciera aludir vagamente a un malestar emocional general y es inevitable (“uno no deja de sentirse mal”), mientras que la segunda pareciera referirse a la turbación provocada por la evaluación negativa por parte del Otro, de manera que depende de la autoaceptación del origen étnico (“como para avergonzarse no / porque yo digo “es mi cultura / es lo que tengo”) y de cuánto se deja afectar la persona por el juicio ajeno.

El modelo mental que se expresa en el discurso de esta participante establece una asociación causativa en forma de cadena en la que cada enunciado alude a un resultado o consecuencia de una causa codificada en el siguiente enunciado. A este respecto, el conector ‘porque’ cumple la función de indicar, en el desarrollo de la argumentación, que el enunciado A tiene como justificación o explicación el enunciado B y, a su vez, B se explica como consecuencia de C, y así sucesivamente. Ordenando de modo inverso los eslabones en la cadena de causalidad, esta tendría la forma *discriminación y burla de parte de los chiúti → experimentación de sensaciones de desánimo y baja autoestima → necesidad de ocultar determinadas prácticas culturales → pérdida del malécu lhaíca*.

Es decir, parece que se atribuye el origen del declive de la lengua autóctona a la necesidad de esconder los componentes que conforman la cultura tradicional y evitar así exponerse emocionalmente. La asociación en este modelo mental se comprende mejor si se analiza como una relación metonímica: lo que hay que esconder es el origen étnico y la dieta tradicional o la lengua vernácula son elementos que lo representan. La participante ejemplifica el rechazo hacia la malequidad mediante un ejemplo alusivo a la comida y otro relativo al uso del cuero de la iguana en los tambores, pero con ellos implícitamente se refiere también a la lengua, a la cultura vernácula como un todo y –lo que es aún más importante– a la identidad étnica.

En los últimos años, el principal foco de discriminación ha sido el colegio de Guatuso, institución a la que acuden los malecus para realizar sus estudios de secundaria. En este, según nuestros datos, el hostigamiento de parte de los compañeros es constante y tiene el propósito de molestar a los malecus debido a su origen étnico, como lo indican sobre todo jóvenes de las tres comunidades (F1, F2, MG1a, SG1, TG1b, M1), quienes han sufrido en carne propia el maltrato, la discriminación o el uso de los apelativos-insultos, o al menos han presenciado cómo se acosa y se agrede verbalmente a sus “coétnicos”¹⁵⁰. Si bien el maltrato recurrente u hostigamiento hacia los pares en el contexto escolar (lo que en inglés se denomina “bullying”) parece ser común en las escuelas costarricenses (Cabezas y Monge 2007), en el colegio de Guatuso adquiere una especificidad determinada por la diversidad étnica de sus estudiantes y la ideología de la superioridad cultural.

En las instituciones estudiadas por Cabezas y Monge (2007), la situación típica de acoso corresponde a un ejercicio de poder en el que un individuo o grupo se dedica a agredir de diversas formas a otro individuo o grupo en desventaja. Las manifestaciones de agresión más importantes encontradas por estas investigadoras fueron la física (empujones, golpes) y la verbal (apodos, insultos, amenazas). En el caso del colegio de Guatuso, la agresión verbal parece predominar y manifestarse sobre todo en los apelativos-insultos del tipo “come-iguana”, aunque también se informa de otras formas de hostigamiento: burlas que aluden a los estereotipos sobre la especificidad cultural de los malecus (o de los indígenas en general, como que visten con taparrabos, viven en ranchos, comen animales “raros”, practican la brujería, etc.), insultos y comentarios racistas, y acoso físico (como el robo de los almuerzos)¹⁵¹. En este sentido, prevalece la “agresión hostil” (cuyo propósito es lastimar a la víctima) y no la “agresión instrumental” (cuya finalidad consiste en alcanzar un objetivo) (Papalia *et al* 2001).

¹⁵⁰ Acuñamos este término en parangón con otros ya convencionalizados en español para referirse a las personas que pertenecen al mismo grupo: coetáneos, congéneres.

¹⁵¹ Sin embargo, algunos de los participantes de uno de los grupos de jóvenes de Tonjibe (TG1b) afirman que la discriminación ha mermado en el colegio en los últimos años y aseguran que incluso se ha revertido, por lo que ahora los malecus son valorados y empiezan a hacerse notar, hasta el punto de que son codiciados como novios por las muchachas *chiúti*. En realidad, probablemente se trate de un ejemplo más de la actitud ambigua que existe con respecto a este grupo étnico, como analizaremos más adelante.

Cabezas y Monge (2007) comentan que el maltrato entre iguales, sea de tipo físico o de tipo verbal, puede tener un impacto psicológico negativo en la autoestima. De esto son muy conscientes los participantes. Cuando estos proponen en su discurso que la discriminación es la causa primordial del desplazamiento de la lengua vernácula, aluden a tales consecuencias psicológicas en los niños y jóvenes, quienes se sienten afectados emocionalmente y hasta llegan a asumir la ideología de la superioridad, lo que los lleva a ocultar, negar o rechazar su origen étnico, en lugar de recurrir a alguna estrategia de resistencia (ver capítulo 8).

Los jóvenes mayores y los adultos exponen que, con la edad, los efectos psicológicos de la discriminación disminuyen, debido a la mayor madurez para afrontarla, pero consideran que cuando se es niño el impacto es fuerte y ello sin duda está detrás de la vergüenza por la ascendencia y por hablar la lengua vernácula que muestran las nuevas generaciones (F1, F2, SG1, SG2, TG2). Por esta razón, algunos de los participantes establecen un vínculo directo entre el desplazamiento del *malécu lhaíca* y la discriminación, con el paso intermedio de la actitud de vergüenza y rechazo, como se aprecia en la cadena de causalidad que propusimos al principio de este subapartado.

La siguiente intervención de un joven de Margarita (F1) ejemplifica lo que acabamos de exponer. En ella, el participante explica qué efecto tienen los insultos en la conformación de la identidad de un niño o un adolescente y cómo estos pueden influir en su desinterés por aprender el idioma autóctono:

[E-6-15]

J: (...) ahora / lo que pasa es que / **mucha gente** / tal vez / como decía mi hermana / **influyen en la juventud / hay mucho: / racismo** tal vez / **puede ser / que digan “mirá / mirá aquel indio viejo come-yuca / come-tortuga / bebe-chicha”** / y ya / diay / mirá / **un güila¹⁵² SIEMPRE lo siente** / siempre lo siente / y **y de alguna forma le va a dar vergüenza** / ya / **ya a mí / no me hace ningún efecto eso / que digan lo que digan** / a mí no me importa / **ya yo tengo muy claro lo que soy / en cambio en un niño sí influye eso** / (...) / en un niño sí influye / en cierta manera sí influye porque / diay / **uno güila no tiene jamás el**

A: **la capacidad de reacción**

J: exactamente / **y uno no piensa lo mismo** / un ejemplo / yo tengo treinta años / y un / **mi hermano y le dicen eso / puede ser que le bajen un poquito la moral / a mí ya no me lo hacen / entonces eso influye** / eso influye / **mucho** / digamos / **lo que es la discriminación un poco también** / aparte de que a uno no le hablan / lo que / lo que la gente dice de allá / **yo creo que sí influye tamaño poco / en los niños ahorita.**

¹⁵² En español coloquial costarricense, 'güila' equivale a 'niño' o 'persona menor'.

El participante se refiere, de nuevo, a los apelativos-insultos que destacan la etnicidad (“indio viejo”) o aluden a la dieta tradicional (“come-yuca”, etc.) como formas de racismo que son el origen del sentimiento de vergüenza en los más jóvenes (ver capítulo 7). Nótese cómo arguye que el efecto psicológico depende de la edad: es inevitable cuando se es menor (el adverbio de frecuencia ‘siempre’ pronunciado con énfasis indica la certeza del hablante a este respecto), pero pierde su efectividad cuando se ha alcanzado cierta edad (“ya a mí / no me hace ningún efecto eso”). El cambio de una fase en la que el racismo puede tener un impacto a otra en la que ya no actúa se indica por medio del adverbio ‘ya’ o el adverbio de contraste ‘sí’ (“en un niño sí influye eso”).

Según la argumentación de J, la posibilidad de resistir los efectos de la discriminación de acuerdo con la edad tendría que ver con la definición de la identidad personal durante la adolescencia. Así, una vez que esta identidad se ha consolidado, la persona deja de preocuparse por su imagen social y por el juicio que los demás expresen de ella (“ya a mí / no me hace ningún efecto eso / que digan lo que digan / a mí no me importa / ya yo tengo muy claro lo que soy”, “a mí ya no me lo hacen {bajarme la moral}”), mientras que en el proceso de formación de la identidad sí resulta crucial la opinión del Otro (“en cambio en un niño sí influye eso”, “uno no piensa lo mismo”, “puede ser que le bajen un poquito la moral”).

En su modelo mental, se aprecia claramente que se trata de una cuestión de etapas en la vida de una misma persona y no de una mayor propensión a sufrir o a resistir la discriminación dependiendo de la actitud individual. Esto se expresa en el discurso mediante el pronombre genérico de autoinclusión ‘uno’ en una especie de distribución complementaria con ‘yo’ (y sus variantes morfológicas): cuando el participante alude a sí mismo en la actualidad emplea las formas en primera persona singular (“a mí”, “ya yo tengo muy claro lo que soy”, “yo tengo treinta años”), mientras que se incluye en la categoría de los afectados mediante el pronombre genérico ‘uno’ cuando se refiere a la etapa de la vida por la que él ya pasó (“uno güila no tiene”, “uno no piensa lo mismo”). En este sentido, la alusión a su hermano menor sirve únicamente como ejemplo concreto, no como referencia a un individuo particularmente proclive a verse afectado. De esta forma,

no culpa a los jóvenes por dejarse afectar por la discriminación, sino que explica la actitud de estos como un problema de “madurez identitaria” para afrontar el racismo.

Lo que está en juego aquí es precisamente en qué medida la identidad individual se construye sobre la base de la identidad social asignada por los demás (particularmente los pares durante la época de la adolescencia) y en qué medida el individuo intenta construir una imagen de sí mismo con atractivo social, en su camino por alcanzar una identidad definida. Evidentemente, ante una situación de discriminación y hostigamiento verbal como la que viven los *malecus* debido a la representación de la figura del indígena en Costa Rica, es esperable que los jóvenes deseen despojarse de lo que supuestamente los hace “indios” (los atributos y las prácticas culturales como la lengua y la alimentación), con la finalidad de acercarse más al ideal de identidad que se fomenta: en primera instancia, el *chiúti* y, en forma más global, el joven que se comporta como los adolescentes de las series de televisión.

Este desacuerdo entre lo que “se es” (en términos esencialistas, como se expresa en el discurso de los participantes y de acuerdo con las dicotomías ideológicas que se manejan en el país: “se es indígena” o “se es *chiúti*”) y lo que “se quiere ser” (un joven como los demás, para lograr la aceptación de los compañeros de colegio de origen *chiúti*) parece incidir en el desplazamiento del *malécu lhaíca* en un nivel individual, por ser este un emblema identitario del origen étnico, de lo que “se es”.

A este respecto, como se ha visto, el grupo de pares cumple un papel fundamental. Papalia *et al* (2001) exponen que, en la niñez intermedia (entre los 6 y los 11 años), aparece el grupo de pares como una variable que incidirá en el desarrollo emocional de los niños, sobre todo en lo que concierne al desarrollo de un sentido de pertenencia y de identidad. Así, los infantes empiezan a sentirse compelidos a aceptar los valores y las conductas de sus iguales, y su autoestima se ve influida por las opiniones de los otros niños.

Posteriormente, durante la adolescencia (entre los 11-20 años), los grupos de iguales influyen con más fuerza en el concepto que los individuos se forman de sí mismos y aumenta la importancia de la búsqueda y definición de la identidad personal (la concepción de la persona como un individuo único), la tarea principal durante esta etapa de la vida. En este proceso, uno de los factores más relevantes será la identificación con el grupo de pares,

de quienes el individuo puede tomar y reproducir la valoración negativa que el grupo dominante tiene hacia su grupo de ascendencia. En particular, el principal problema de aceptación puede provenir de la disyuntiva entre conservar la especificidad cultural de los ancestros y diferenciarse de su grupo de pares o identificarse plenamente con estos y rechazar su ascendencia étnica divergente, con el fin de “igualarse” a sus amigos y compañeros *chiúti*.

De manera semejante a lo analizado en [E-6-15], el siguiente testimonio de un matrimonio de Tonjibe (TG2) ilustra perfectamente este proceso de “desapego identitario” (con respecto a la identidad étnica “heredada” por ascendencia) por el que presumiblemente han atravesado las nuevas generaciones en su intento por construirse una identidad que concuerde mejor con la imagen social con la que desean ser valorados. Del mismo modo, muestra cómo, una vez pasados los años de la adolescencia, los jóvenes se “reconcilian” con su origen étnico y con el *malécu lhaíca* como parte fundamental de este, lo que los lleva a volver a hablar la lengua vernácula (en el caso de que la hayan adquirido) o a desear aprenderla (en el caso de que su adquisición haya sido imperfecta o que se haya producido atrofia lingüística).

De acuerdo con lo que se expresa en el discurso, se trata de un claro ejemplo de cómo durante la adolescencia se rechaza la adscripción etno-identitaria de carácter esencialista y se busca elaborar una identidad nueva más acorde con las circunstancias de vida en las que predominan los valores de los *chiúti*, tras lo cual se alcanza una cierta estabilidad emocional que lleva al individuo a no sentirse compelido a esconder su origen étnico (“ya yo tengo muy claro lo que soy” afirmaba el joven de [E-6-15]), hasta finalmente intentar recuperar y querer enfatizar los atributos que lo vincularían simbólicamente con la malequidad:

[E-6-16]

J: (...) en el caso / de **nosotros / tenemos / un chiquito que a veces / nosotros hablamos malecu /** cuando (XX)

I: cuando hay *chiúti*

J: **sí / y nos dice “dejen de hablar / me da vergüenza / con ustedes” / porque yo estoy / hablando en malecu ¿verdad? / pero (XX) / ¿cómo te dijera? / ellos no es que no lo quieren hablar / ellos / como le digo / entienden / hablarlo bien / poquito / pero a él le da vergüenza**

(...)

S: **porque yo una vez** / ¿dónde **anduve yo con él?** // ¿dónde? / no sé / (...) parece que **vendiendo pejibayes** / porque yo hasta eso hago ¿verdad? / cuando hay ((un poco más)) de pejibaye me largo a vender pejibaye {risas} / entonces / yay / me **me dicen** / “vea” me dice / **“¿usted es malecu?”** / **“sí / claro que sí”** / porque mire / yo dondequiera que ando / yo le digo a la gente que yo soy malecu / de una vez ¿verdad? / yo no ando / **“háblame un poquito”** / **“claro que sí / yo hablo”** / yo no soy así como / como decir así “uy qué feo” / **entonces yo hablaba en malecu y me dice “mami / cálese / ¿no ve que te están escuchando?”** / “¿acaso yo le estoy robando a la gente? / yo no le estoy robando a nadie / yo estoy / aquí vendiendo” ¿verdad? / **pero ya se le quitó** / ya se le quitó / **porque ya él supo** / después de / **porque era cuando tenía qué / como quince años**

J: ajá

S: **ahora tiene veintitrés** / ya adul- / **ya él ya habla** / ya él / ya si usted le pregunta te habla el malecu

I: ya / y ya no le da vergüenza

S: **ya no le da vergüenza.**

La situación descrita por los participantes se esquematiza en el gráfico 3. Como se puede apreciar, nuevamente el marcador ‘ya’ constituye el recurso gramatical más destacado en el establecimiento de las dos fases entre las que se produce un cambio de actitud y de conducta lingüística vinculado con la construcción de la identidad individual.

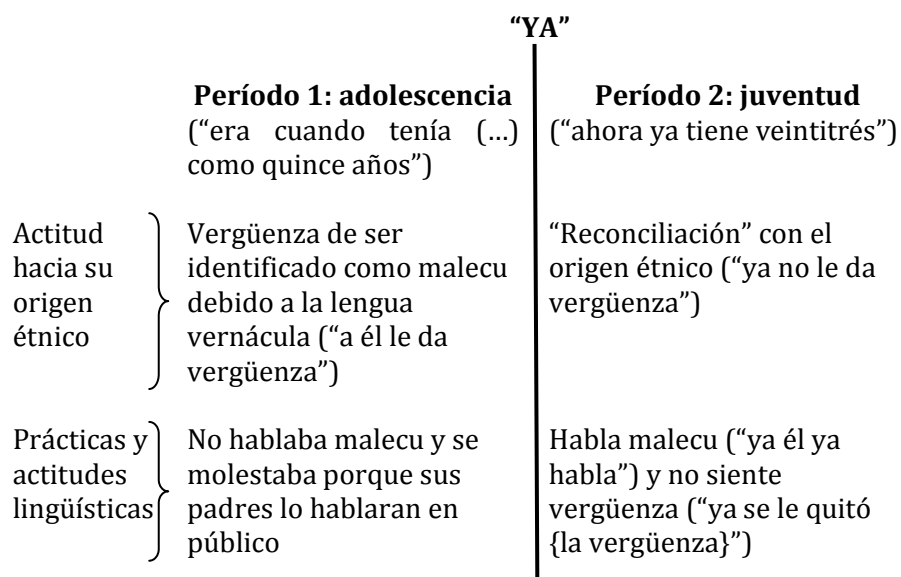


Gráfico 3: Cambio de actitud hacia el *malécu lhaíca* determinado por la edad y la construcción de la identidad individual
(Elaboración propia)

Hay que recalcar que los participantes también cuentan sobre experiencias con *chiúti* que no los discriminan, sino que, por el contrario, los admiran y se interesan por su cultura (MG3a, SG3a, TG1a, TG1b), si bien la mayoría de ellos no parecen ser de la región

de Guatuso. En cuanto a los *chiúti* de los poblados circunvecinos a los palenques, el dato más interesante guarda relación con el *malécu lhaíca*, ya que, salvo algunas excepciones, se afirma que a estos les llama la atención el idioma malecu y muestran interés en aprenderlo, porque les parece bonito o porque piensan que es poco común (MG1b, SG1, SG3b, TG1b), o incluso porque están interesados en rescatar el idioma (F2, TG1b, TG2). Por ejemplo, un joven de El Sol (SG1) afirma que algunos *chiúti* le dicen “uy a mí me cuadra aprender malecu” o “qué toque hablar así”¹⁵³. Por su parte, los jóvenes de Margarita (MG1b) coinciden en que la discriminación y las burlas se refieren a la alimentación, pero nunca al idioma, pues en este caso más bien los hispanos muestran interés.

A modo de ejemplo, en la siguiente intervención, uno de estos jóvenes de Margarita (MG1b) relata cómo un *chiúti* le expresó su admiración por la capacidad de los malecus de aprender varias lenguas y por ser el *malécu lhaíca* un idioma distinto a los que comúnmente se estudian (“que no sean los mismos de siempre”, “que sea diferente”), lo que posibilita emplearlo como código críptico (“es bonito / hablar un idioma que a uno no le entiendan”). Nótese cómo la admiración por el presunto poliglotismo del joven malecu adquiere sentido en una sociedad típicamente monolingüe (de ahí la extrañeza de que al joven no se le “enreden” los idiomas ni se le “confundan” las palabras):

[E-6-17]

J: (...) un día de estos me dijeron que cómo hacía / cómo hacía yo / “¿a usted no se le hace un enredo en la cabeza?” / “¿por qué?” le digo / “por manejar cuatro idiomas” / me quedo yo “¿por qué cuatro idiomas?” / “diay sí” / porque decía “francés / eh inglés¹⁵⁴ / español y el malecu” {risas} / “no / nada que ver” le digo yo / “¿no no se te confunden las palabras? / ¿no se le enredan?” / “no no no na- / para nada” / di- me dice “a mí me cuadraría aprender / malecu porque es es vacilón / es bonito / hablar un idioma que a uno no le entiendan / que no sea / que sea / que no sean los mismos de siempre / inglés / francés / ¿qué sé yo? / mandarín / o alguna otra cosa / que sea diferente”.

En particular, los jóvenes de los tres palenques y algunos adultos coinciden, en su mayoría, en que los *chiúti* suelen preguntarles cómo se dicen algunas palabras o expresiones en malecu (F2, MG1a, MG1b, SG1, SG3a, TG1a, TG1b, TG2), aunque por lo general se trata de “vulgaridades” (“obscenidades”, “incoherencias”, “palabras malas”,

¹⁵³ En español coloquial costarricense, ‘cuadrar’ equivale a ‘gustar’ y la expresión ‘qué toque’ significa aproximadamente ‘qué excelente, qué genial’.

¹⁵⁴ En el sistema educativo de secundaria en Costa Rica, durante los tres primeros años se estudia inglés y francés.

“cosas amorosas”) (MG1b, SG1, SG3a, TG1a, TG1b), así que principalmente suelen ser los hombres jóvenes quienes desean aprender expresiones para poder decírselas a las mujeres sin que estas entiendan, como se evidencia en el siguiente relato de una joven de Tonjibe (TG1a) acerca del interés de sus compañeros de colegio por aprender palabras de su lengua vernácula, como ocurrió en una de sus clases:

[E-6-18]

S: (...) me dice “ahora sí hábleme en malecu” y yo comencé a hablar con ellos / me dice “¿qué significa esto?” / ellos me hacían preguntas / “¿qué significa tal cosa?” / y me decía “¿cómo se dice ‘mi amor’ en malecu?” / entonces yo le dije / y le digo “jmmm, solo eso quería saber, ¿verdad?” {risas} / y se ponían a reír / “Ay / Sonia / ¿qué más? / ¿sabe palabras vulgares?” / le digo “eso sí que no sé” {risas} / “y pero: / pregunte para que usted me diga eso” (...)

Ciertamente, esta actitud de aprecio hacia la lengua malecu, sobre todo por su “exotismo”, contrasta enormemente con el trato vejatorio que afirman sufrir los malecus, especialmente en lo referido a los apelativos-insultos (v.g. “indio viejo”, “indio cochino”, “come-iguana”, “bebe-chicha”). En este sentido, de forma generalizada, los participantes afirman que su lengua vernácula en sí misma no es objeto de burla o rechazo. En ello no deja de haber ambigüedad en la conducta de los *chiúti*, pues se pensaría que, al querer expresar su rechazo hacia quienes son considerados despectivamente “indios”, se valdrían de menospreciar y rechazar los atributos culturales más relevantes, no necesariamente porque se conciban “objetivamente” como inferiores, sino porque representan a los individuos que sí son considerados inferiores.

Esto ocurre con los hábitos de alimentación (y con otros elementos como el fenotipo, según pudimos constatar en nuestro trabajo de campo), pero curiosamente no con la lengua, quizás porque esta difiere en su naturaleza de otros componentes de la cultura: se trata de un código semiótico con el que se pueden construir mensajes crípticos, dado que pocos lo hablan, y que, por ende, permite “revestirse” con un halo de misterio y exotismo o simplemente demarcarse por hacer algo poco común. Por el contrario, la comida no ofrece tales posibilidades, mientras que otros códigos semióticos se asocian de modo demasiado estrecho con el “primitivismo”, como ocurre con la vestimenta tradicional.

No obstante, es posible que no siempre se haya valorado tan positivamente la lengua malecu. De hecho, documentamos testimonios acerca de situaciones en las que afloraron comentarios ofensivos con respecto al idioma ancestral, como lo expone la siguiente adulta

mayor de El Sol (SG3b). Según el relato conversacional que se incluye como argumento de evidencia en lo concerniente al maltrato que ha sufrido la participante por hablar su lengua vernácula, la mujer *chiúti* trató de educarla (“usted no tiene que hablar así / vea qué fea te oís”) estableciendo un símil entre hablar malecu y el ruido que producen las loras¹⁵⁵:

[E-6-19]

- S: (...) **muchas ocasiones a mí me han tratado mal blanco / por hablar malecu**
I: ¿sí?
S: sí
I: ¿adónde? / ¿en:
S: aquí mismo en Guatuso
I: ¿por qué? / ¿qué qué le dicen o qué?
S: eh: / me dice / **me dijo una señora** / me dijo “**usted no tiene que hablar así / vea qué fea te oís / hablando así**” / **me dice “parecés una lora” / ahí me dijo un montón de cosas** (...)

A este respecto, recuérdese que, aparentemente, el proceso de adquisición del malecu por parte de algunos jóvenes se detuvo en algún momento (véase el apartado 3 del capítulo 5). Todo apunta a que el motivo fue actitudinal, debido al maltrato que recibían en la escuela. Según relata la misma participante anterior (SG3a), los *chiúti* se burlaban de sus hijas por hablar malecu, estableciendo en este caso una metáfora con el mismo sentido del símil de la lora comentado en [E-6-33] (“decían que era una lora”), lo que condujo a las niñas a tomar la decisión consciente de abandonar la lengua vernácula:

[E-6-20]

- S: pero **ellas le trataron mal también en la escuela de Guatuso**
I: ¿a ellas?
S: sí / entonces ella me dije- / **me decían “mami / yo no vuelvo a hablar en malecu”** / me dice “cochinada¹⁵⁶”
I: <[¿por qué / por qué?]
S: estaban chiquitas ellas / **porque: / le trataron mal porque ellas hablaba en malecu / decían que era una lora y no sé qué más ¿verdad? / entonces me dijeron que “no / ya no voy a hablar más así porque me tratan muy mal”**.

De acuerdo con lo informado en los grupos de discusión de jóvenes de los tres palenques, esta actitud de desprecio y de burla hacia el *malécu lhaíca* ya no se presenta en la actualidad. De hecho, la única reacción negativa de parte de los *chiúti* con respecto al idioma vernáculo parece ser la de sospecha cuando los malecus lo emplean como código

¹⁵⁵ Una ‘lora’ es un ‘papagayo’. En este contexto, la expresión “parecer una lora” equivaldría a la peninsular ‘hablar como una cacatúa’.

¹⁵⁶ Expresión que significa aproximadamente ‘qué desgracia’.

crítico, en vista de que creen que están hablando mal de ellos o que, en el caso del colegio, los jóvenes podrían utilizarlo para hacer trampa durante los exámenes (TG1a, TG1b).

En resumen, el ligamen entre discriminación y desplazamiento del idioma vernáculo parece ser solo indirecto en la mayoría de los casos. Dicho de otro modo, la discriminación que han sufrido los malecus ha provocado que los individuos, durante su niñez y adolescencia, sientan vergüenza o rechazo por su origen étnico y deseen desprenderse de la “identidad indígena” que se les asigna, lo cual implica distanciarse de los atributos que “objetivamente” los vinculan con esa identidad; en particular, hablar *malécu lhaíca* y conservar los hábitos alimenticios tradicionales, pues son estos dos componentes los que aún mantienen cierta vitalidad.

De esta forma, la negativa o desinterés por hablar el idioma ancestral (en el supuesto de que se trate de una decisión relativamente consciente) o la adquisición imperfecta y la atrofia lingüística (fenómenos que tienen lugar de modo menos consciente) se deben al nexo simbólico que se establece entre el *malécu lhaíca* y la identidad étnica malecu. Por su parte, el vínculo directo entre discriminación y pérdida del idioma solo aparece en el discurso de algunos participantes de El Sol (SG1, SG3a), cuando se refieren a la ridiculización y el maltrato que han sufrido algunos por hablar el idioma ancestral y el abandono o desinterés por esta lengua como resultado de ello.

1.1.4. La labor de la escuela como causa primigenia

“El indígena vivió / hablando solo malecu / pero vino (...) la escuela /
teníamos que adaptarnos también / dominar el español” (F1)

Como se recordará, al parecer no se produjo en el caso de los malecus una represión sistemática contra su idioma vernáculo, una prohibición expresa de parte de los maestros de hablarlo o un castigo (físico o verbal) hacia quienes hubieran sido encontrados conversando en la lengua autóctona en la escuela, ni siquiera hace unos sesenta años, durante la niñez de los adultos mayores del presente (F1, F2, MG2, MG3a, SG3a, TG2, TG3a, TG3b). De hecho, solamente una joven de Margarita (F1) declaró haber escuchado contar a su tía cómo a ella el maestro le había prohibido hablar malecu.

Esto contrasta enormemente con lo informado por personas de otros grupos indocostarricenses. Los datos acerca de la prohibición por parte de personas con poder, externas a las comunidades, de que se emplearan las lenguas vernáculas se repite en los testimonios recogidos de los bribris (Palmer *et al* 1992; Wilson 1996), los borucas (Quesada 1995a, 1995b, 2001-2002; Quesada 2000)¹⁵⁷ y los térrabas (Portilla 1986)¹⁵⁸. Tales figuras de autoridad eran principalmente los maestros encargados por el sistema educativo oficial de legitimar los valores de la cultura dominante y el empleo del español, por ser esta la mejor forma de salir del “atraso cultural” y tener acceso a los beneficios de que gozaban los hispanos, de acuerdo con la ideología de la superioridad lingüística y cultural típica de los grupos hegemónicos (Skutnabb-Kangas 2000). Asimismo, esta fue una de las preocupaciones externadas, hace dos décadas, por los representantes indígenas consultados con respecto al contenido que debía incluirse en una encuesta nacional sobre la percepción acerca de los grupos indocostarricenses:

Hay un elemento importante de citar: la preocupación manifiesta en torno al poder hablar en sus propias lenguas se deriva de situaciones vividas en su infancia, donde los maestros les pegaban si lo hacían bajo el pretexto de que “se están burlando de mí”. (López 1994:110)

¹⁵⁷ Tras la construcción de escuelas en la región, los maestros no indígenas llegaban y prohibían el uso del boruca dentro y fuera de las aulas e incluso llegaban a imponerles castigo físico a los niños que no siguieran este lineamiento. A modo de ejemplo, Quesada (2000) cuenta que dos adultos borucas le mostraron cicatrices en sus cabezas, marcas de golpes propinados por maestros con el lomo de unos libros, como castigo por hablar el idioma autóctono. En este sentido, la escuela se convirtió en el factor desencadenante del proceso de rechazo hacia la lengua vernácula, pues, antes de que se impusiera el sistema educativo hispanocostarricense en las comunidades indígenas, la represión no fue sistemática (Quesada 2001-2002). El castigo por hablar la lengua autóctona (y hay que agregar a esto -aunque Quesada (2000) no lo dice explícitamente- la concomitante implantación de un sentimiento de vergüenza por pertenecer a una etnia amerindia) provocó que las personas cambiaran en la medida de lo posible al español y que el boruca se viera relegado cada día más al ámbito familiar, tras lo cual se empezó a romper la transmisión intergeneracional del idioma e inició el proceso acelerado de desplazamiento del boruca, que no ha podido ser revertido por los programas de revitalización lingüística actuales promovidos por el mismo sistema educativo oficial. Quesada (1995a, 1995b) cuenta una historia similar de represión y castigo por parte de la escuela, que incidió hasta mediados del siglo pasado en que los padres les prohibieran a sus hijos (los actuales ancianos de la etnia) hablar boruca, por lo cual en la actualidad existen adultos que conocen bien el idioma pero que no se atreven a expresarse en él.

¹⁵⁸ Portilla (1986) también aduce que la represión instaurada por los maestros foráneos estaba presente en la memoria de los últimos hablantes de térraba con los que tuvo contacto y que estos la consideraban una de las razones cruciales del abandono de su idioma vernáculo.

En el caso de los *malecus*, como ya lo expusimos en el capítulo 3, el primer maestro más bien fue respetuoso con las prácticas culturales de la etnia y llegó a aprender *malécu lhaíca*. De hecho, todo apunta a que no se produjo una represión sistemática contra el empleo del idioma autóctono (lo que no implica que quizás pudieran haberse dado algunas reprensiones aisladas y esporádicas), así que la actuación de la escuela en detrimento del idioma ancestral fue mucho más sutil en este caso. A este respecto, no debe olvidarse que la escuela es la institución que por excelencia ha servido a lo largo de los siglos para implantar la ideología de los grupos dominantes y, con ella, promover la homogeneización cultural, si bien actualmente comparte dicha función con los medios de comunicación de masas.

En cuanto al tema que nos compete, la escuela ha jugado en contra de las lenguas minoritarias por al menos dos razones: en primer lugar, por reproducir y transmitir representaciones ideológicas que privilegian una visión de mundo y ciertos valores por encima de otros, de modo que se asocia lo enseñado en la escuela con ser “civilizado” y tener acceso al poder, al éxito profesional y al bienestar socioeconómico; en segundo lugar, porque la escuela ha privilegiado históricamente el uso de determinadas lenguas de expansión colonial en los territorios colonizados, y con ello ha cimentado el nexo ideológico entre prestigio, civilización, conocimiento e idioma del grupo dominante, por un lado, y entre desprestigio, barbarie, ignorancia e idioma del grupo minoritario, por otro. Por este motivo, Skutnabb-Kangas (2000) argumenta que la escuela es uno de los principales agentes involucrados en el desplazamiento de las lenguas minoritarias alrededor del mundo.

Es en este respecto que, en el discurso de los participantes, la apertura de las escuelas en los palenques y la inserción de los *malecus* al sistema educativo formal costarricense aparecen, de uno u otro modo, ligadas a la declinación de su idioma vernáculo (F1, MG2, SG1, SG3a, TG1b, TG2, TG3a, TG3b), aunque su relevancia es más clara en el discurso de los adultos que en el de los jóvenes, debido a que la mayoría de los muchachos más bien tienden a asociar la escuela con clases formales de lengua y cultura *malecu*. Por el contrario, los adultos sí recuerdan su escolarización como un proceso en el que el español

adquiría cada vez mayor importancia mientras el malecu se relegaba a la comunicación en el hogar.

Así, en general, la discusión en torno a este factor va dirigida a subrayar la necesidad de haber aprendido el español para comprender las explicaciones de los maestros y ser capaces de llevar a cabo las tareas y exámenes. De la misma manera, también se destaca la mayor práctica del español a causa de la escuela. En otras palabras, el papel de la escuela en el desplazamiento del malecu se plantea con la cadena de causalidad *apertura de la escuela → necesidad de aprender español para desenvolverse en la escuela → mayor uso y práctica del español → abandono progresivo del malécu lhaíca*. En el fondo, esta cadena reconoce que la castellanización ha implicado un desplazamiento paulatino de la lengua vernácula.

Ya adelantamos que el nexo más directo entre el declive del idioma ancestral, la acción escolar y la introducción del requerimiento de dominar el español se encuentra constantemente en el discurso de los ancianos y de los adultos de las tres comunidades. Véase lo que al respecto explica un adulto mayor de Margarita (F1), quien responsabiliza a la escuela y a la instrucción en español por la pérdida de la cultura malecu y el idioma autóctono. En particular, nótese cómo el problema original surge porque el maestro era *chiúti* y, según se infiere, impartía sus clases en español (“mi interés / por hablar / el español / y entender / lo que la escuela me / me estaban enseñando”).

[E-6-21]

A: (...) **cuando yo fui a la escuela / no era un indígena que / que me estaba dando clase**

I: ¿era un *chiúti*?

A: **era un *chiúti* / entonces de ahí / viene mi interés / por hablar / el español / y entender / lo que la escuela me / me estaban enseñando / mis padres no sabían / no había ningún maestro / entonces lamentablemente es ahí / donde entró la raíz / de que nuestra cultura / fuera desvaneciéndose / fuera eh: / perdiendo (...)**

En el modelo mental de este participante, no cabe duda de que se le atribuye a la escuela y su proceso de castellanización el origen (“la raíz”) de un proceso que se expresa por medio de una metáfora: el “desvanecimiento” de la cultura malecu”. Así, la cultura se concibe como una entidad cuya materia se disgrega o deshace gradualmente, pierde su especificidad y deja de existir. Dado que la función de la metáfora consiste en conceptualizar algo abstracto o difícil de comprender en términos de algo más concreto

(Lakoff y Johnson 2003), se puede apreciar por qué aquí se utiliza para describir el proceso de desplazamiento y reemplazo de la cultura autóctona en términos de la disolución de una sustancia: la cultura se desvanece al igual que el humo o el olor, los cuales en un principio se distinguen con claridad del resto de la materia que los rodea, hasta que poco a poco van dejando de diferenciarse, se van difuminando, hasta perder su identidad, sin que se pueda hacer nada por evitarlo.

A esta explicación de la incidencia de la escuela, particularmente en cuanto a las dificultades que experimentaron quienes no hablaban español al inicio de las clases por ser esta la lengua de instrucción, se suma el que en el pasado no se hubiera contado con clases de *malécu lhaíta*. Así lo expone la siguiente mujer adulta de El Sol (F1):

[E-6-22]

M: (...) **yo hablaba puro puro malecu** / porque eso es lo que mi mamá me enseñó / **y cuando fui a la escuela / cero español / tuve problemas en la escuela / porque no podía hablar español / y tuve mucha complicación** / pero diay a raíz de que / tenía que ahí aunque sea a la fuerza ¿verdad? / aprender en la escuela / y ahí donde ya fue / **ya fui hablando español y español / y diay sí vea lo que ha pasado / ya se fue el malecu / ya es poco lo que uno habla el malecu** / entonces sí / **a través de lo que es la escuela / o si fuera en aquellos tiempos / como ahora que que / actual este / están dando clase malecu / cultura / tal vez si (hu)biera sido que que sí se (hu)biera rescatado bastante / pero diay ya lo pasaron tarde / meter este / malecus este / eh / cultura y malecu en la escuela / porque cuando yo en aquellos tiempos / diay imagínese que ni existía eso / clase malecu ni nada por el estilo / netamente solo español y español y español.**

Nótese cómo la participante establece la línea del cambio lingüístico en un nivel personal (con formas pronominales y verbales de primera persona singular: “yo hablaba”, “mi mamá me enseñó”, “cuando fui a la escuela”, “tuve problemas”, “no podía hablar”, “tuve mucha complicación”, “ya fui hablando”) y lo extiende posteriormente al nivel grupal (mediante estructuras sintácticas con el sentido de generalidad; por ejemplo, dice “vea lo que ha pasado” y no “lo que me ha pasado”, “ya se fue el malecu” y no “ya se me olvidó el malecu”, “ya es poco lo que uno habla el malecu” y no “es poco lo que yo hablo”), de manera que su experiencia de desplazamiento individual de la lengua materna representa el proceso de reemplazo de la lengua vernácula en las comunidades, como se esquematiza a continuación:

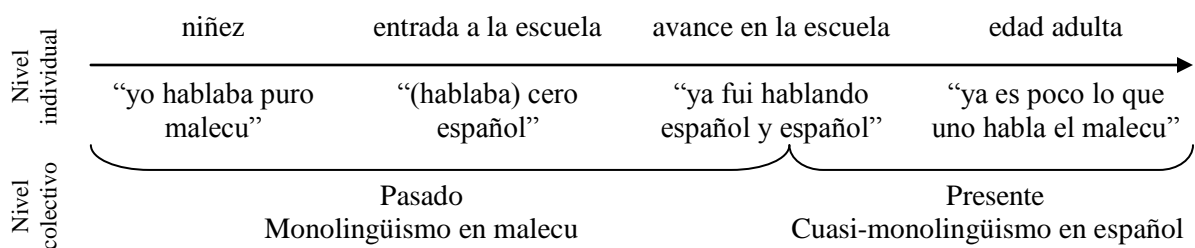


Gráfico 4: Proceso individual de sustitución lingüística que representa el fenómeno en un nivel grupal (Elaboración propia)

Apréciese, asimismo, la valoración explícita de la hablante en cuanto al papel de la escuela: tuvo que aprender malecu “a la fuerza” para superar los problemas con los que se encontró al iniciar su escolarización, puesto que las clases de llevaban a cabo “netamente solo español y español y español”, mientras que el malecu ni siquiera se consideraba dentro del currículo. Resulta interesante observar cómo el relato se abre y se cierra con una indicación de que el espacio comunicativo estaba ocupado únicamente por una lengua: durante su infancia en el hogar la situación lingüística se caracterizaba por ser “puro puro malecu” (nótese el valor intensificador de la duplicación de ‘puro’ con el sentido de ‘absolutamente nada más’), mientras que la situación lingüística en la escuela era de “netamente solo español y español y español” (de nuevo aparece el recurso de la reiteración con valor intensificador, como una especie de estrategia retórica basada en el paralelismo sintáctico). De ello se desprende que el bilingüismo ha constituido solo la transición histórica entre el monolingüismo en malecu y el monolingüismo en español.

Como vimos en el capítulo 5, en el caso de los jóvenes que muestran alguna competencia activa en la lengua vernácula (F1, TG1b), se atribuye al inicio de los estudios de secundaria la interrupción de su aprendizaje del malecu, debido a que el idioma autóctono no se enseña, sino que más bien se imparten clases de otros idiomas y ellos tienen que adaptarse más a los *chiúti*. Así, si bien la situación que vivieron los adultos en la escuela ha cambiado parcialmente (en realidad la diferencia estriba en la incorporación de clases de malecu, puesto que las demás materias siempre han continuado impartándose solo en español), en la secundaria sigue siendo la misma: el *malécu lhaíca* está completamente ausente. En el fondo, la necesidad de “adaptarse a los *chiúti*” en el contexto

colegial (ver el análisis de [E-5-15] en el capítulo 5) repite la experiencia por la que pasaron los adultos y ancianos décadas atrás en el contexto de la primaria.

Además de lo comentado, recuérdese que a la institución escolar se le asigna actualmente la responsabilidad de enseñarles la lengua vernácula a los niños (ver capítulo 4), sobre todo debido a la inoperancia de los hogares en la transmisión de esta (SG2, TG1b). En particular, sobresale la consideración de que las asignaturas de idioma y cultura malecu sirven para conservar y rescatar la cultura tradicional (MG1c, SG2).

Sin embargo, aunque algunos participantes consideran que los niños sí están aprendiendo algo del idioma en la escuela (SG3a, TG1b), la mayoría de ellos son sumamente críticos con el desempeño de los maestros y con los resultados obtenidos hasta el momento. De hecho, la opinión más generalizada es que las clases no están cumpliendo con el objetivo de lograr que los niños aprendan *malécu lhaíca* (F1, MG1b, MG2, MG3a, TG2). Las quejas conciernen a la metodología (F1, MG3a), la labor y la actitud de los maestros (F1, MG2, MG3a, TG2), el desinterés de las jerarquías de las escuelas (MG2, MG3a), la poca importancia que se les da a las clases de malecu en relación con las demás asignaturas (MG1b, M2) y la veracidad de lo enseñado (MG2, MG3a), referido este último aspecto a las creaciones léxicas no convencionalizadas que el maestro de lengua les enseña a los niños.

Más puntualmente, se insiste en que en la clase de malecu únicamente se enseñan palabras sueltas (F1), se expone que los maestros no hablan el idioma autóctono fuera de sus lecciones (F1), se enfatiza que la asignatura de malecu funcionaría mejor si se impartieran más horas y se tomara más en serio (MG1b, M2), y se asevera que los maestros no son claros en cuanto a lo que esperan de las tareas ni muestran una actitud receptiva para atender las dudas de los padres (TG2). Por su parte, los maestros señalan que uno de sus principales problemas consiste en no contar con programas de estudio ni materiales didácticos adecuados (M1, M2), pero, sobre todo, achacan el fracaso relativo de sus clases al desinterés de los padres con respecto al aprendizaje de la lengua y la cultura tradicionales (M1, M2).

En lo que respecta a la metodología, cabe resaltar que la carencia de formación de los maestros en didáctica de lenguas, la ausencia de programas de estudio y la práctica

inexistencia de materiales didácticos apropiados constituyen tres de las causas principales del reducido éxito de las clases de la lengua vernácula, al menos en lo relativo al incremento de la competencia lingüística de las nuevas generaciones. Según lo declaran varios participantes jóvenes y niños, en la clase de lengua malecu se enseñan palabras y la construcción de algunas oraciones (F2, MG1a, MG1b, TG1a, TG1b, TN), así como historias y cantos tradicionales (MG1a, SG1, TG1a), pero el aprendizaje siempre pasa por el filtro de la traducción al español. Es decir, los contenidos de aprendizaje son básicamente tres: vocabulario aislado, oraciones que se memorizan y estudio de textos tradicionales, sin sistematicidad en lo que respecta a la enseñanza de las destrezas lingüísticas y del sistema gramatical. La evaluación parece basarse también en la comprobación del aprendizaje de vocabulario y en la traducción (MG1b, TN).

Así las cosas, no parece que la escuela esté convirtiéndose en una instancia con un impacto significativo en el intento de preservación y revitalización del *malécu lhaíca*. De hecho, nuestros datos de observación directa confirman la impresión de los participantes en cuanto a que los jóvenes se gradúan de la escuela sin haber adquirido siquiera una competencia lingüística mínima. Asimismo, su competencia comunicativa se limita a unas cuantas rutinas de interacción (básicamente saludos, despedidas y expresiones para presentarse).

1.1.5. La adopción del idioma español como causa primigenia

“El español influyó tanto tanto que / como que nos enamoramos más del español” (F1)

En todas las cadenas de causalidad analizadas con antelación, habría que colocar la adquisición y uso del español como un eslabón intermedio entre la causa esgrimida por los participantes y el resultado (el desplazamiento del *malécu lhaíca*), en reconocimiento de que en la cadena que subyace a la cognición social de los participantes se ubica el aprendizaje del español como consecuencia de la causa primigenia y como paso previo al reemplazo. No obstante, la adopción del idioma español también aparece en el discurso como la causa primaria que desencadena el proceso de declinación de la lengua vernácula

(F1, F2, SG1, SG3a, TG1b, TG2, TG3a, TG3b). La cadena de causalidad sería la siguiente: *adopción del español y crecimiento en un entorno hispanohablante* → *pérdida del malécu lhaíca*.

En el siguiente fragmento, una adulta de El Sol (F1) explica el reemplazo lingüístico en términos de “enamoramiento” con el español, mientras que una joven de Margarita (F1) le replica que en realidad se trata de que, en su caso y de modo distinto a lo vivido por la adulta, el único entorno que ella conoció fue el hispanohablante:

[E-6-23]

M: (...) **yo / con mi mamá / todo era en malecu / “vamos / tome / venga / viene / allá va y” / TODO TODO era malecu / ahí no existía pero nada de español / pero diay / lamentablemente el español influyó tanto tanto que / que como que nos enamoramos más del español {risas} / y entonces a raíz / ya estamos esto**

R: yo pienso que tal vez / digamos / tal vez contradiciendo a M. / **no es que nos enamoremos / es que era algo en lo que yay / ya estaba / y ya nosotros / digamos / al menos yo / diay / yo crecí / yay / puedo decir que prácticamente escuché a la gente hablando en / en español (...)**

Así, al argumento de M en cuanto a que el cambio de lengua fue más o menos consciente y motivado por el aprecio que se desarrolló por el español (“como que nos enamoramos más del español”), R contrapone el argumento de que no hubo para ella elección, puesto que ya solo se hablaba español cuando ella creció. En este “debate” se aprecia cómo considerar la adopción del español como la causa de la pérdida del *malécu lhaíca* depende, en gran medida, de los cambios en la competencia y uso de las lenguas que se hayan experimentado.

En general, cuando aparece esta cadena de causalidad, la argumentación gira en torno a tres creencias: en la actualidad, escuchar español interfiere con la adquisición del malecu (como vimos en el capítulo 4), cuando aprenden español a los niños se les olvida el malecu, y al haber crecido en un contexto con predominio del español es natural que los jóvenes y niños actuales dominen mejor este idioma.

Las dos primeras concepciones entran en el ámbito de lo que se ha denominado “ideologías lingüísticas”(Woolard 1998, Field y Kroskrity 2009), los sistemas de creencias sobre el lenguaje y la variación lingüística, la naturaleza y la finalidad de la comunicación, y el papel de las lenguas en la vida de los grupos sociales. Por ejemplo, creer que la adquisición de una nueva lengua necesariamente implica el desplazamiento de la que

previamente se había empezado a adquirir, como si la mente de los infantes fuera capaz de procesar solo un idioma, es una ideología documentada en diversos pueblos amerindios: los padres cesan la transmisión de la lengua vernácula y hasta se oponen a la inclusión de esta como materia de estudio escolar, dado que están convencidos de que constituye un obstáculo en el proceso de aprendizaje del español, el idioma que asocian con mejores oportunidades de empleo y bienestar socioeconómico (Palacios 2004).

Esta misma ideología lingüística de la interferencia (o –si se quiere– teoría popular sobre la adquisición del lenguaje (Niedzielski y Preston 2003)) se manifiesta a la inversa en el caso de los malecus, de manera que el idioma que se considera “problemático” es el español. Por este motivo, algunos adultos prefieren que a sus hijos no se les hable español, puesto que recibir input en esta lengua puede provocar que los niños tengan dificultades para aprender malecu (véase el análisis de [E-4-8] en el capítulo 4).

Ciertamente, han de ser las distintas condiciones sociohistóricas las que determinan la diferencia en cuanto a cuál es el idioma “problemático”, puesto que, como explica Woolard (1998), las creencias sobre el lenguaje constituyen un reflejo de la experiencia social. Así, por ejemplo, la preocupación de los padres kaqchikel (Garzon *et al* 1998), k’iche’ (Lewis 2001) o quechuas (Howard 2007) reside en que los niños necesitan aprender español, con la esperanza de que ello conlleve mayores posibilidades de ascenso social y menores dificultades para tener éxito en la escuela¹⁵⁹.

¹⁵⁹ En el caso de los baré, los baniva y los warekena de Colombia, Mosonyi (1997) también recoge alusiones a la mayor utilidad e importancia del español frente a la lengua vernácula, el mayor grado de civilización o racionalidad alcanzada que se liga con la sustitución del idioma ancestral por el español, la posibilidad de estudiar y aprender más con que se relaciona la adquisición del español y la seguridad que hablar español les da a las personas para evitar ser engañadas o para conseguir un mejor trato en las instituciones públicas. De igual modo, los padres tikuna, en la Amazonía colombiana, parecen haber decidido parar la transmisión de la lengua vernácula con el fin de que los niños aprendan español, dado que consideran que este idioma es más importante (Aguirre y Reinoso 2006). La misma asociación de la lengua del grupo no indígena con el éxito profesional y educativo, el prestigio y los beneficios económicos del sistema capitalista se destaca en las ideologías lingüísticas de los navajos con respecto al inglés (House 2005). Entre los k’iche’ de Guatemala, también se encuentra el deseo de participar de las ventajas del modo de vida de los ladinos como un factor que promueve el abandono de su lengua vernácula (Lewis 2001). Entre los kaqchikel (Garzon *et al* 1998) existe la creencia de que la fluidez en el idioma autóctono interfiere con el desempeño escolar, una ideología que en general se ha documentado para los mayas de Guatemala (Reynolds 2009). Por último, Howard (2007) consigna testimonios de padres quechuas que justifican la necesidad de hablarles a sus hijos en español para que no se confundan en la escuela por la interferencia de la lengua vernácula.

En su experiencia, estos adultos se vieron forzados a escolarizarse según los parámetros de un sistema educativo occidental totalmente ajeno e irrespetuoso de su especificidad cultural y en un idioma desconocido para ellos, el cual tuvieron que aprender a la fuerza sin métodos sistemáticos de enseñanza de segundas lenguas, con el fin no solo de dominar el sistema idiomático nuevo, sino sobre todo de ser capaces de comprender los temas que se enseñaban (por lo demás, completamente ajenos a su cultura autóctona, pues el cometido básico ha sido la aculturación y de ahí que se enseñe historia, matemáticas, ciencias, etc. desde la perspectiva del grupo dominante y su sistema ideológico).

Esta experiencia escolar, sin duda traumática (como se colige de los testimonios de los individuos de diversos pueblos amerindios), cimentó la creencia de que las dificultades supuestamente cognitivas y lingüísticas eran provocadas por la lengua vernácula, soslayando con ello el hecho de que el problema de fondo era la imposición a la fuerza y “de golpe” de un sistema cultural distinto en lo concerniente a la visión de mundo, las costumbres, la educación y los conocimientos, mediante la lengua del grupo dominante, la cual posiblemente se enseñaba como si fuera la lengua materna de los niños indoamericanos (al menos así parece haber ocurrido en Costa Rica).

Es probable, asimismo, que la consideración de la lengua vernácula como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua del grupo dominante no solo haya surgido de las experiencias de fracaso escolar de los ancianos y adultos, sino sobre todo como apropiación y reproducción de una creencia de los maestros, quienes habrían hecho a creer a los padres y niños indígenas que el escaso éxito en la escuela se debía a la interferencia del idioma ancestral (y, sin duda, a su condición de indígenas)¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Así se infiere del contenido de las actas de los cuatro Seminarios de las Escuelas Indígenas de 1953. Por ejemplo, en el acta del cuarto seminario, realizado en Salitre, se aprecia con facilidad que los idiomas vernáculos, y especialmente el monolingüismo infantil en ellos, se conciben en realidad como barreras para alcanzar los propósitos pedagógicos: “Don Tito Acosta nos habla sobre Metodología de la Composición en todos los grados de la Escuela Primaria. Hizo interesantes recomendaciones basadas en su larga práctica como maestro de las Escuelas Indígenas. “En el primero y segundo grados -dijo don Tito- el asunto es más delicado tratándose de alumnos indígenas, que llegan hablando dialecto y pensando en dialecto y a veces ni en dialecto.” Recordemos -agregó el señor Acosta Corella- que en dialecto no hay artículo, número ni género; hay escasas palabras de relación y además ellos tienen construcciones diferentes”. (Ministerio de Educación Pública 1953:359).

Ciertamente, en este contexto, es comprensible que el problema sea planteado, desde la perspectiva de los padres, como de índole lingüística, atribuyéndole a la adquisición y dominio de la lengua vernácula la responsabilidad del “mal” español hablado por ellos y las concomitantes dificultades para poder desempeñarse con éxito en la escuela. Al respecto, recuérdese el testimonio [E--5-24] de la adulta de Tonjibe (TG2) ya comentado en el capítulo 5: “el problema era que el español / ese era el problema / el español”.

Las circunstancias actuales de los *malecu* son diametralmente diferentes: incluso los más ancianos son bilingües, una buena parte de los adultos son también bilingües (muchos equilibrados o al menos con una competencia variable en *malécu lhaíca*) y más bien la tendencia en las nuevas generaciones es hacia la pérdida de la competencia en *malecu*, su adquisición incompleta y el monolingüismo en español, como lo describimos en el capítulo 5. Por esta razón, ningún niño o joven refiere tener o haber tenido dificultades en la escuela debido al factor lingüístico, pues todos dominan el español.

Por el contrario, la preocupación se centra más bien en el declive del idioma autóctono, la escasa o nula competencia de las nuevas generaciones. Los adultos recuerdan que la escolarización significó para ellos el desplazamiento de su lengua vernácula y el mayor empleo del español, y observan que sus hijos, pese a haber recibido un input bilingüe y a haber dado muestras de comprender (y hasta producir) el *malecu* durante la primera infancia, conforme avanzan en edad muestran una disminución de la competencia lingüística (receptiva y, sobre todo, productiva) en *malecu* y un aumento de la competencia en español, hasta el punto de que solo utilizan la segunda lengua en todos los casos.

En este contexto, los adultos han llegado a creer que la escasa competencia de sus hijos en *malecu* y al menos parte de sus problemas para aprenderlo se deben a la interferencia del español, y de ahí que consideren que “escuchar español obstaculiza aprender *malecu*” y que “al niño se le olvida el *malecu* cuando aprende español”. En definitiva, estas concepciones no permiten percatarse del complejo entramado de factores que en realidad subyace al problema: el input es pobre y no participativo, las necesidades comunicativas son escasas, algunos jóvenes sienten rechazo por su lengua vernácula

(debido a la asociación de esta con su condición étnica “indígena”, una adscripción identitaria de la que algunos podrían, consciente o no, querer despojarse¹⁶¹), etc.

1.1.6. El cese de la transmisión del *malécu lhaíca* como causa primigenia

“En la / las casas / no se está hablando / el idioma / ¿verdad? / entonces / es ahí donde yo creo que / ahí es donde se está perdiendo” (M2)

Ya adelantamos que los participantes sitúan el cese de la transmisión intergeneracional como una causa y no como un síntoma del desplazamiento de su lengua vernácula. En este sentido, se vincula la interrupción de la “enseñanza” del idioma ancestral con la pérdida de este, mediante la siguiente cadena: *cese de la transmisión del malécu lhaíca* → *desplazamiento del malécu lhaíca* (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3b, SG1, SG2, SG3b, TG1a, TG2, M1, M2), con pasos intermedios como la adquisición incompleta por parte de algunos, la adquisición de únicamente una competencia receptiva, y el menor uso de la lengua vernácula en los palenques debido a que existen individuos que no entienden. Asimismo, aparece el argumento de que el corte de la transmisión se debe en la actualidad a que los mismos padres no tienen competencia en el idioma ancestral (F2, MG1c, SG2).

Los jóvenes y adultos jóvenes destacan que sus padres no les hablaban en malecu cuando eran pequeños, de forma que ello incidió negativamente en su adquisición del idioma vernáculo y, como consecuencia, en el desplazamiento de este (F2, MG1a, MG1b, SG1, SG2, TG1a), como lo explica la siguiente joven de Margarita (F2):

[E-6-24]

K: (...) a un chiquito va aprendiendo conforme a uno le hablan / por ejemplo / yo le hablo al niño / y él ya va cogiendo alguna idea de cómo ya se habla el castellano / el español / el / etcétera idiomas / oquey / eh **si de pequeña a mí no me hablan en malecu / ya grande me va a costar hablarlo / dominar el lenguaje / entonces eso fue lo que ocurrió / que de pequeña no me hablaron en malecu** (...)

¹⁶¹ Está ampliamente documentada la decisión de los padres de diversos grupos indoamericanos de no transmitirles a sus hijos el idioma autóctono para librarlos de la discriminación histórica que ha sufrido la etnia. Por ejemplo, Pérez (1997:202) comenta que hay matrimonios jóvenes wayuu que les prohíben a sus hijos hablar el idioma vernáculo, pues, si no, “nunca van a dejar de ser indios”. La conexión entre abandonar el idioma vernáculo y así dejar de ser indígena aparece también en los testimonios reseñados por Mosonyi (1997) para los pueblos del Río Negro, a los cuales también se añan el deseo de evitar la discriminación y la presión ejercida por los “blancos” para que aprendan español. De acuerdo con lo descrito por Howard (2007:60) con respecto a los Andes, en el fondo lo que sucede es que el etnolecto indígena está estigmatizado y “se percibe como un obstáculo para la promoción social del hablante”.

Como comentamos en el subapartado 1.1.5., una creencia bastante extendida en diversos pueblos consiste en que los mayores no les transmiten el idioma vernáculo a las nuevas generaciones porque consideran que, si estos llegan a la escuela sin dominar el idioma de instrucción, van a fracasar o tener serios problemas (Crystal 2001, Hagège 2002). En nuestro corpus, según lo hemos expuesto, todos los ancianos y muchos adultos informan haber pasado por la situación de contar con una muy insuficiente (o nula) competencia comunicativa en español al inicio de sus estudios escolares, pero en ningún caso, ni siquiera cuando el investigador se lo preguntó directamente, expresaron que este había sido el motivo para dejar de hablarles a sus hijos en malecu y emplear más el español en los hogares¹⁶².

De este modo, es probable que el cese de la transmisión no se haya producido de un modo consciente en la mayoría de los casos, sino que los padres simplemente hayan empezado a alternar las dos lenguas, debido a que su competencia en español aumentó considerablemente (en relación con la generación anterior, cuyo español está claramente subordinado al malecu) y las nuevas circunstancias del entorno socioeconómico promovían que se utilizara cada vez más este idioma ya no solo en la comunicación fuera de los palenques (en el comercio, los centros de servicios públicos y en el trabajo, al tener que emplearse muchos malecus como peones agrícolas), sino también dentro de estos, dada la creciente y continua inmigración de *chiúti* al territorio malecu.

Sin duda, el desequilibrio de poder entre los malecus y los *chiúti* subyace a este cambio “no consciente” de idioma y a la disminución paulatina del uso de la lengua vernácula en la comunicación intraétnica e intrafamiliar, una vez que el bilingüismo relativamente equilibrado se extendió en las comunidades. A este respecto, coincidimos con la posición expuesta por Constenla (1988) hace más de veinte años en lo concerniente a las causas de la declinación del idioma autóctono en Margarita: se trató en gran medida de una estrategia de adaptación a las “nuevas reglas del juego”.

¹⁶² Únicamente en una de las entrevistas aparece un indicio de que tal creencia pudo haber estado detrás de la “decisión” de los padres de hablar más en español que en malecu. Se trata de una adulta mayor de El Sol (SG3a), quien afirma que le habla a su nieta en malecu y en *chiúti*, “porque yay / cuando llegue a la escuela / para que no tenga mucho problema”.

Ello no quiere decir que el desequilibrio en la posesión de los recursos materiales y de dominación ideológica no constituya, en el fondo, la causa desencadenante del desplazamiento lingüístico. A fin de cuentas, la lengua vernácula se dejó de transmitir una vez que se empezó a hacer evidente que su “utilidad” era inferior a la del español para conseguir trabajo, estudiar, intercambiar bienes comerciales, etc. También la discriminación y la consecuente vergüenza por el origen étnico y los prejuicios asociados a este, fenómenos basados todos en la ideología de la superioridad cultural, económica, moral, etc. del grupo dominante, debieron haber tenido un impacto importante en el cese de la transmisión.

1.1.7. La muerte de los ancianos como causa primigenia

“Ya los ancianos tras ancianos se murieron todos / y entonces por eso ellos no pueden practicar todo eso” (TG3b)

Según lo describimos en los capítulos precedentes, los jóvenes y adultos jóvenes que manejan el *malécu lhaíca* con diversos grados de competencia activa se lo deben, en general, a sus abuelos y no a sus padres. Además, veremos que, en la idealización del pasado de la etnia, se concibe a los ancianos como los únicos remanentes del estado cultural original. En esta línea, no es de extrañar entonces que haya un esquema argumentativo en el cual su deceso se sitúa como una causa del desplazamiento del idioma ancestral. Este factor aparece en el discurso de los participantes de todas las generaciones y de los tres palenques (F1, F2, MG2, SG1, SG2, TG1a, TG1b, TG2, TG3b). Por consiguiente, se plantea que la desaparición de los ancestros constituye la causa de la pérdida paulatina de la cultura y del idioma: *muerte de los ancianos (y los antepasados) → desplazamiento del malécu lhaíca*, como se evidencia con claridad en la siguiente reflexión de una joven de El Sol (SG1):

[E-6-25]

C: a veces me pongo a pensar este: con / hace años atrás muchos ma- indígenas murieron en el río / en La Muerte creo que le llaman / eh / a veces me pongo a pensar / le digo a mi mamá que / **si esas personas no hubieran muerto / esos ancianos / hubiera más / hubiera más conocimiento / más raíz todavía (...)**

Esta cadena de causalidad se comprende mejor si se analiza a la luz de la ideología de la pureza y la autenticidad que comentaremos en el capítulo 7. En la representación

social de los participantes, los ancianos constituyen el último “remanente” de la cultura malecu en su estado puro y original. Estos son el punto de conexión entre el pasado, en el que todos los componentes de la cultura tradicional contaban con plena vitalidad y los malecus eran un grupo autónomo, y el presente, en el cual la pérdida de los últimos elementos de la cultura autóctona se acelera cada día más y, con estos, la desaparición de la especificidad histórica de la etnia, su identidad como grupo independiente.

Esta asociación se entiende porque los ancianos son los últimos que nacieron y crecieron en las condiciones más próximas a las de la cultura “original” (de acuerdo con la ideología de los participantes), son quienes realmente dominan el *malécu lhaíca* (ver capítulo 7) y son los que se lo han transmitido a las nuevas generaciones. De este modo, su deceso simboliza la desaparición de los escasos “restos” de la autenticidad étnica.

1.1.8. Factores relativos al cambio del hábitat y del sistema de vida tradicional

“Ya cuando con esa carretera / entonces ahí sí la hicimos toda / sí / porque ya entraron un montón de gente” (SG3a)

Varias de las causas del desplazamiento del *malécu lhaíca* guardan relación con cambios en el sistema de vida tradicional o en el hábitat ancestral, por lo cual las trataremos en conjunto en este subapartado. En primer lugar, en dos grupos focales (uno de la familia con miembros de Margarita, Tonjibe y El Sol y el otro de adultos de Tonjibe) y en una entrevista a una adulta mayor de El Sol (F1, SG3b, TG2) afloró el tema de la disminución de la autonomía de la etnia como un causante de la declinación del idioma vernáculo, aunque de modo holístico, como un componente más de las antiguas condiciones de la cultura tradicional. Esta pérdida de autonomía se revela en que los malecus actuales tengan que obedecer a la autoridad política y policial del resto del país. La cadena causal en este caso es la siguiente: *pérdida de la autonomía* → *pérdida de la lengua y la cultura*.

El mejor ejemplo lo encontramos en los siguientes comentarios de una adulta mayor de El Sol (SG3b), quien relata cómo en el presente la libertad para cazar y consumir la carne de monte se ve coartada por la intervención de los *chiúti* locales. Como lo examinaremos con detalle en el capítulo 7, en la red asociativa establecida por los participantes, debe entenderse que, al referirse a la comida, la mujer está subsumiendo el

problema de la pérdida total de su cultura y, en particular, de su lengua vernácula, tema central de la entrevista:

[E-6-26]

L: sí / cuando usted esté allá / en su lugar / usted le dice a la gente bla- eh / gente de ustedes que: / (...) / a los *chiúti* / **“pobrecitos malecu / los malecu ya no pueden ni comer este: *erráo* [[iguanita]] / ni pueden comer este: / *múlhuo* [[pescadito]] / no pueden comer ni este: *ulíma* [[tortuga]] / **¿por qué? / porque todo se lo quitan”** / los *chiúti* / *júqui lásuf* [[policía]] / ‘guardia’ / dice que a veces / un día de estos dice que estuvieron ahí / yo no sé por dónde / cierta parte ahí abajo / cuidando porque hay / como ya saben que viene la época de: de iguana para enterrarse / de poner huevitos / ahora en marzo ya empiezan a poner / y el año pasado ciertamente un montonón de gente / dicen que bajaron iguana / y se tuvieron que esconder con todo el saco de iguana dice**

L: ¿para que no se los quitaran?

L: ah sí / porque los guardias la denunciaron / y todo el mundo tiene bejuco¹⁶³ / mirá / para comunicarse en el bejuco / aunque sea en el monte {risas}¹⁶⁴ / aunque sea en el monte ya ya pegan el bejucazo¹⁶⁵ / “mirá / fulanito trae ese esas cosas ahí / bastante iguana / o sea tortuga / venga a quitárselo” / y ya se van los guardias allá río abajo / a esperar ahí / cierta parte donde uno sale / ya todos le quita las cosas / ahí más de uno dice que estaba arriba / en un palo y lo hicieron bajado {risas} / y se bajó el pobrecito y yo / yo no sé si agarraría la iguanita {risas} / ve qué barbaridad {risas} / ese es una historia / es eso / eso es como una historia / **es para que ustedes sepa cómo está la gente aquí ahora / con la gente de malecu que no / no quiere que uno agarre ni ni un / ni una iguana.**

Nótese cómo en su discurso se plantea que los malecus son víctimas de la imposición de un sistema policial que no toma en cuenta la tradición histórica de la etnia. Por ello, se refiere a los malecus con el calificativo de “pobrecitos”, dado el sojuzgamiento que tienen que sufrir en la actualidad. El cambio de una fase anterior de autonomía y control de los recursos naturales a la fase actual, en la que la etnia se encuentra supeditada al control de los *chiúti*, se indica con el marcador ‘ya’ (“ya no pueden ni comer”) referido al impedimento de cazar o pescar tres de los animales de consumo tradicional (iguana, tortuga y peces). La conclusión del relato constituye una apelación para que el entrevistador, como representante de la etnia *chiúti*, divulgue la información de que a los malecus no se les está permitiendo seguir sus costumbres (“es para que ustedes sepa cómo está la gente aquí ahora”).

La destrucción del bosque y la transformación concomitante del hábitat ancestral y de la vida cotidiana de los malecus también aparece con cierta recurrencia como la causa

¹⁶³ Un ‘bejuco’ es “cualquier planta enredadera” (Quesada 2007:71). En este contexto, la hablante lo emplea metafóricamente como si correspondiera al equivalente de un “teléfono de la selva”.

¹⁶⁴ La entrevistada bromea acerca de las telecomunicaciones modernas y cómo estas ya llegan a todos lados.

¹⁶⁵ En principio, un ‘bejucazo’ sería un golpe dado con un bejuco. Siguiendo con la analogía con la que juega la hablante, calca la expresión coloquial ‘pegar un telefonazo’ (cuyo significado es ‘hacer una llamada’).

principal de la pérdida de la lengua y la cultura tradicionales, sobre todo en el discurso de los participantes ancianos y adultos, pues son ellos quienes han presenciado los cambios (F1, F2, MG3a, TG1a, TG2). Evidentemente, la entrada de la tecnología “forastera” se concibe en este contexto como un factor más que ha incidido en el desplazamiento de la cultura autóctona (F1, TG2), al lado de la construcción de la carretera que atraviesa los palenques (F2, SG3a), la adopción de otra cultura y la concomitante pérdida de las costumbres ancestrales (F1, TG1b, TG2), la reducción demográfica (F1) y, finalmente, la llegada del turismo y, con este, el surgimiento de la necesidad de aprender inglés (F1, TG2, M2, TG2). Los nexos en estas cadenas de causalidad son diversos, pero en general apuntan a la llegada de más *chiúti* y a la sustitución de la cultura malecu tradicional por la cultura y el idioma traídos por estos.

1.2. Factores actitudinales

En lo concerniente a las causas de tipo actitudinal relacionadas con el desplazamiento del *malécu lhaíca*, hemos de destacar que estas se subsumen en dos grandes temas: el desinterés por aprender el idioma vernáculo, y la vergüenza por el origen étnico o por hablar el idioma ancestral. Como se puede suponer, ambas están estrechamente vinculadas a algunas de las cadenas de causalidad que tratamos en el apartado anterior y conforman en realidad esquemas argumentativos con estas, así que su análisis por separado responde a nuestro interés de indagar en su especificidad como eslabones del proceso.

1.2.1. El desinterés por aprender y hablar la lengua vernácula como causa primigenia

“Lastimosamente hoy en día / la juventud /
no lo quiere hablar {el malecu} / no lo quiere hablar (F1)

La desidia o falta de interés de las nuevas generaciones por aprender y hablar *malécu lhaíca* es citada con frecuencia como una de las principales causas de su desplazamiento en el discurso de los participantes de todas las generaciones y palenques (F1, F2, MG2, MG3a, SG1, SG2, TG1a, TG1b, TG2).

Este factor se menciona con diversos matices: el desinterés proviene de la mayor ventaja que supone hablar español para encontrar trabajo y estudiar (F1, TG2) o se debe a la mayor predilección por aprender otros idiomas (F1, F2, TG1a) o bien se presenta una

amalgama de factores: desinterés de los jóvenes en parte inculcado por los padres y alimentado por la creencia de que el *malecu* es difícil (MG2, SG1). La cadena de causalidad tiene la siguiente forma: *desinterés por aprender y hablar malecu* → *pérdida del malecu lhaíca*, con el posible eslabón desencadenante *mayor interés por aprender español u otras lenguas*, como se muestra en las siguientes palabras de una adulta mayor de Tonjibe (F1):

[E-6-27]

N: (...) lastimosamente **hoy en día / la juventud / no lo quiere hablar** / no lo quiere hablar / ¿por qué? / como le estuvo diciendo ahorita E. / que: / diay / **lo que quiere es aprender ahora** / estar en el colegio / y hablar qué sé yo / este / **más el español / el inglés / ya no le interesa lo que es el malecu**.

Como se ve, la responsabilidad se enfoca en la volición de los jóvenes, por lo que el problema consiste en “no querer” en lugar de en “no poder” hablar. Según la participante, a esta falta de deseo subyace su interés por seguir los estudios secundarios y aprender español e inglés. La hablante muestra su actitud con respecto a la proposición con el adjunto de comentario ‘lastimosamente’ e implícitamente establece un contraste entre la gente del pasado y los adultos frente a la juventud del presente. Dos “pistas” lingüísticas de esta dicotomía son los adjuntos de tiempo ‘hoy en día’ y ‘ahora’ y el marcador de fase ‘ya’ (“ya no le interesa lo que es el malecu”).

Así, da a entender que la juventud del presente es distinta de los otros grupos generacionales: estos se interesan por “lo que es el malecu”, mientras que los jóvenes se interesan por dos aspectos que no son propios de la cultura tradicional de la etnia: la educación formal (“estar en el colegio”) y los idiomas de los *chiúti* (“más el español / el inglés”). De nuevo, como se puede apreciar, el problema de fondo reside en la definición de la identidad grupal: la juventud de ahora prefiere “lo *chiúti*” a “lo malecu”.

Empero, no debe pensarse que el desinterés se atribuye solo a los jóvenes y niños, sino que también se afirma que está detrás del cese de la transmisión intergeneracional e incide, asimismo, en el poco éxito de la labor escolar, cuando son los padres quienes lo muestran. La complejidad de este factor se recoge en la siguiente intervención de una mujer adulta de Margarita (MG2), en la cual se revela cómo hay padres que juzgan irrelevante el aprendizaje del idioma vernáculo (véanse estas mismas explicaciones de esta participante en [E-5-32]):

[E-6-28]

F: (...) **uno dice “a mí no me interesa” / el otro dice “no / es que diay / cuesta mucho la materia” / o sea prácticamente ellos no tienen inte- / los mismos padres hacen que los hijos no tengan interés en la materia / eso es lo que yo he visto porque yo sí lo he comentado con ellos / ellos me dicen / “no / es que / ¿es que para qué?” / pero así “el malecu no es importante” (...)**

Como se aprecia, se consigna la proposición ideológica “el malecu no es importante” por medio de las estrategias del “Otro ausente” y el relato conversacional. La cadena de causalidad adquiere la siguiente forma: *el malécu lhaíca no es importante o no sirve para nada → desinterés de los padres en cuanto a que los hijos lo aprendan → desinterés de parte de los jóvenes y niños → desplazamiento de la lengua vernácula.*

El siguiente comentario de un hombre del grupo de adultos de El Sol (SG2) introduce más elementos que ayudan a interpretar lo que subyace a esta argumentación, ya que se indica que los padres no le adjudican una motivación instrumental al aprendizaje del idioma vernáculo en la escuela, en tanto no va a ser de utilidad para los estudios posteriores:

[E-6-29]

E: (...) **yo he escuchado ¿verdad? / de padres que dicen “no / ¿a mí qué me interesa que mi hijo hable malecu?” / siendo malecu ¿verdad? / siendo malecu / dicen “no / eso no me interesa a mí” / y: / (...)** / hay personas que dicen / **hasta se enojaban porque en la en la escuela este / enseñaban el / el malecu / “¿que qué importa eso? / que eso no tiene nada que ver / que lo que interesan son las materias básicas que uno lleva generalmente en una escuela o un colegio” ¿verdad? / (...)** / y yo sinceramente creo que eso depende mucho de los padres / porque **hay padres que** que que / que más bien como que este / hablémoslo **tal vez de una edad mía / padres así de la de la edad mía / que dicen “no / ¿a mí qué me interesa? / lo que me interesa es que mi hijo este / salga / de la escuela / que tenga una educación y que vaya al colegio”.**

Como se ve, el hablante considera inadmisibles que esta falta de interés y hasta enojo por la inclusión de la lengua vernácula en el currículo escolar provenga de los padres malecus (“siendo malecu”), posición que ya habíamos encontrado en [E-5-32]. Mediante la cita de las presuntas palabras textuales de quienes albergan esta actitud, el participante alude a otros individuos que basan su valoración del idioma autóctono únicamente en un interés instrumental relacionado con obtener un título escolar y tener acceso a la educación secundaria.

Lo no dicho aquí por los participantes en [E-5-32], [E-6-28] y [E-6-29] es que la motivación utilitaria se opone a la motivación identitaria (“el *malécu lhaíca* es el idioma de los malecus”). Es a partir de esta proposición ideológica no expresada que los participantes juzgan negativamente la actitud de los padres a los que aluden, pues estos son incapaces de entender que la relevancia del malecu reside en lo identitario y no en lo utilitario. En el fondo, a los participantes les molesta esta especie de deslealtad hacia la identidad étnica malecu, simbolizada por el desinterés hacia la lengua vernácula, como se revela en su estupefacción de que sean los propios padres malecus quienes hagan semejantes declaraciones. En otras palabras, si se tratara de un padre *chiúti*, probablemente los participantes no manifestarían su indignación, dado que el trasfondo de su estupor es la definición de la identidad grupal, y a este respecto predomina la representación social del *malécu lhaíca* como emblema de la malequidad (ver capítulo 8). Por este motivo, a los dos participantes les resulta incomprensible que un malecu no se preocupe por la conservación de la especificidad identitaria de su grupo.

Hemos interpretado que en el discurso de [E-5-32], [E-6-28] y [E-6-29] se revela un sentimiento de indignación, pues parece ser que los participantes juzgan incorrecta la actitud de los malecus que se oponen y se enojan porque sus hijos reciben clases del idioma autóctono, pero esta emoción no surge porque la actitud considerada incorrecta de tales personas le haya provocado un “daño” directo a alguno de los participantes, sino que estos la sienten como una afrenta al colectivo de su etnia. Creemos que en su reacción emocional están en juego los elementos con los que Wierzbicka (1999) analiza la ‘indignación’: “alguien hizo algo malo”, “nunca me hubiera imaginado que alguien pudiera haber hecho algo así”. Esto es, se trata de una emoción que surge porque sucede algo que contraría las expectativas que los participantes tienen con respecto a las personas de su misma etnia: que sean leales y, por ende, que apoyen y se interesen por la enseñanza de la lengua vernácula, símbolo de la identidad grupal.

El mismo problema del desinterés es tratado por el maestro de lengua (M1), quien expone su visión acerca de los logros alcanzados y cómo afecta la poca colaboración de los padres en los resultados de su labor:

[E-6-30]

L: (...) **el problema más grande NO está del maestro / el el problema está en la casa / el maestro indígena / el campo que me corresponde / yo lo que soy es un: simple este / facilitador / en los tres lecciones que tengo en ello por semana / entonces / simple apoyo para ello / el trabajo total de la educación del habla malecu está en los padres de familia / si ellos no lo ayuda ahí / estamos perdidos / cuando hablamos de que quién es el malecu / quién habla / todo el mundo en Margarita Tonjibe El Sol dice / “yo / soy hablante malecu” / pero: / “¿qué pasa con su hijo en la escuela?” / o sea que no colabora con los este: / los hijos en la escuela / entonces estamos ahí / si el papá no tiene interés / peor el niño / aunque el maestro desea que lo hable cien por ciento (...)**

Nótese cómo argumenta que los padres no cooperan, sino que más bien están embargados por el desinterés, actitud que incide también en el interés de los hijos, según la cadena de causalidad que ya expusimos (“si el papá no tiene interés / peor el niño”). Así, el maestro se excusa de los resultados alcanzados con la clase de malecu (“el problema más grande NO está del maestro”), dado que la enseñanza le corresponde en realidad a los progenitores y el maestro nada puede hacer si la actitud de estos incide negativamente en su labor (“si ellos no lo ayuda ahí / estamos perdidos”, “aunque el maestro desea que lo hable cien por ciento”). Apréciase la conexión explícita entre ser malecu y hablar malecu (“cuando hablamos de que quién es el malecu / quién habla”), la cual nos remite nuevamente al problema de la construcción identitaria: si los padres son malecus (y se da por un hecho que hablan malecu), ¿cómo es que sus hijos no manejan el idioma autóctono y los padres no se lo enseñan? (“yo / soy hablante malecu” / pero: / “¿qué pasa con su hijo en la escuela?”).

Por consiguiente, el desinterés de los jóvenes y de los padres hacia el aprendizaje de la lengua vernácula se interpreta como deslealtad hacia la etnia: los jóvenes no quieren hablar y los padres no se preocupan por transmitirles el idioma, pese a que son malecus.

1.2.2. La vergüenza como causa primigenia

“¿Por qué ellos {los niños} no agarra {el malecu}? / sí / como te dije / seguramente que ellos tienen vergüenza” (MG3a)

Como se adelantó en los capítulos 4 y 5 (ver el análisis de [E-4-28], [E-4-50], [E-5-34] y [E-5-35]), el factor actitudinal más recurrentemente mencionado en el discurso de los participantes de todos los grupos generacionales y palenques es la vergüenza, sea que se cite de modo abstracto, o que se refiera al origen étnico o al hecho de hablar malecu, lo que no siempre resulta fácil de esclarecer (F1, F2, MG1a, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a,

SG3b, TG1a, TG1b, TG2, M1). Sin embargo, salvo un único testimonio (MG1c), siempre se trata de un sentimiento que se le atribuye a Otro, por lo general a los jóvenes y niños.

De esta forma, los ancianos y adultos de los tres palenques suelen referirse a la vergüenza de los jóvenes a ser identificados como *malecus* o a hablar el idioma vernáculo, mientras que los jóvenes de Margarita y El Sol reconocen la existencia de esta emoción y su papel como causa de que sus coetáneos no quieran hablar ni aprender el idioma de los ancestros, aunque se esfuerzan por dejar en claro que no son ellos quienes sienten vergüenza, sino otros jóvenes no presentes, mediante la estrategia discursiva de “el Otro que sí se avergüenza”. Por su parte, los jóvenes de Tonjibe les atribuyen esta vergüenza a los jóvenes de Margarita, lo que, en su opinión, explicaría en gran medida que estos muestren una competencia lingüística menor en *malecu* y que estén también menos dispuestos a intentar usar el idioma autóctono.

Este factor está estrechamente vinculado a la discriminación que tratamos en el subapartado 1.1.3., así que por lo general correspondería al eslabón intermedio de la cadena descrita allí: *discriminación hacia los malecus* → *surgimiento de una actitud de vergüenza étnica o de rechazo hacia lo autóctono* → *desplazamiento del malécu lhaíca*. Empero, lo examinamos aquí de modo separado por dos razones: primero, porque en este caso deseamos enfatizar el componente actitudinal, y, segundo, porque los mismos participantes se refieren a él a veces como un factor independiente, si bien es claro que pertenece a un complejo mucho mayor del que se cita únicamente una parte.

El nexo entre la vergüenza por el origen étnico y el desplazamiento del *malécu lhaíca* se muestra con claridad en el discurso de la siguiente anciana de Margarita (MG3a), quien afirma que los jóvenes (“los nuevillos”) no hablan el idioma ancestral con el fin de no ser identificados como *malecus* por los *chiúti*. Además, se puede observar una asociación más compleja, la cual remite a la pureza de sangre: la anciana declara que ella es pura y, de alguna manera, insinúa que la gente joven siente vergüenza a causa, en parte, de la falta de pureza provocada por el mestizaje (ver capítulo 7):

[E-6-31]

A: (...) está todo revuelto con gente blanco / sí / bonito fuera que habla todo así en *malecu* / sí / como / sí a mí me gusta hablar *malecu* porque yo SOY / **soy malecu pura pura** / sí / ve / tal vez alguien / **ahora los**

nuevillos / le da vergüenza / que para que gente blanco dice que / casi no es india / por eso no le gusta hablar en malecu (...)

En esta intervención, nótese el nexos causal directo entre ser malecu puro y el agrado por hablar el idioma ancestral, codificado con el conector 'porque' (A porque B): "a mí me gusta hablar malecu porque yo SOY / soy malecu pura pura". La participante se concibe como una malecu auténtica en grado máximo y esta representación ideológica se expresa en el discurso por medio de la pronunciación enfática (con un volumen más alto y una articulación pausada) de 'SOY' y la duplicación con valor intensificador del calificativo 'pura'.

Por el contrario, los jóvenes no quieren hablar el idioma vernáculo como consecuencia de que desean ser identificados como menos indígenas por los *chiúti* ("para que gente blanco dice / que casi no es india"). Esto es, no solo se trata de ser "más malecu" (o un malecu más puro), sino de querer ser reconocido como malecu. La lengua sirve, entonces, para ser identificado, de modo que, si no la habla, el individuo puede ser reconocido como "menos malecu" ("casi no es india"). La razón de no querer ser identificado como malecu es la vergüenza. De esta manera, el modelo mental de esta anciana se expresa en la cadena de causalidad: *vergüenza de ser identificado como malecu → deseo de no ser identificado como malecu → no se habla malécu lhaíca*.

Por medio de la estrategia del "Otro ausente" (o el "Otro que no soy yo"), las generaciones más jóvenes también remiten frecuentemente a esta vergüenza por el origen étnico y al intento de su ocultación. En el siguiente fragmento de la discusión de uno de los grupos de jóvenes de Margarita (MG1a), estos se refieren a la vergüenza de sus coetáneos y cómo estos fingen no darse por aludidos cuando un adulto malecu los saluda en Guatuso o delante de los *chiúti*, con el fin de no ser identificados como malecus. La representación social en este caso se manifiesta con la misma cadena de causalidad establecida para [E-6-31]:

[E-6-32]

A: (...) **la mayoría les da vergüenza hablarlo**

H: sí / por ejemplo **una vez llegó al / al colegio una señora de Tonjibe saludando a / a unos muchachos de aquí de El Sol / bueno / de El Sol y de aquí {de Margarita} / y lo que hicieron nada más apartándole / apartándose y después iban riendo allá**

A: **o sea como que si ellos no sabían nada / se hacían los locos**

D: sí / **como andaban a la par seguro de los compañeros de ellos / les daba vergüenza hablar / ahí delante de ellos**

I: ujú ujú ujú / entonces / ¿ustedes creen que a la mayoría de los jóvenes sí les da vergüenza decir que son malecu y que hablan malecu

D: sí

A: ujú

(...)

H: bueno / no todos / **no todos se avergüenzan** ¿verdad? / no todos / **pero sí la gran parte sí**

(...)

As: ¿por qué creen ustedes que les dé vergüenza?

A: diay no

D: **yo digo por la discriminación**

A: **por la discriminación debe ser**

I: ¿entonces ustedes piensan que **si por ejemplo no hubiera discriminación / y si los *chiúti*** no: / no tuvieran esas cosas / **no dijeran esas cosas / a los jóvenes malecu no les daría vergüenza decir que son malecus?**

M: **yo digo que no**

H: **yo he visto en otros pueblos** / en otros pueblos / bueno por ejemplo ahorita / bueno yo estoy con mi padrastro / mi padrastro es **cabécar** / ahorita hay / **hay un muchacho ahí / que ese muchacho no le importa estar hablando en San José el idioma de él** / diay yo pienso que: / que **debe ser porque:** / **tal vez donde ellos / donde ellos viven / la discriminación todavía no han llegado.**

Nótese cómo el participante H recurre a la comparación con otros pueblos indocostarricenses y al caso de un joven cabécar que él conoce y que no se avergüenza de hablar su idioma vernáculo en San José, como ejemplo de que la discriminación debe de estar detrás de la vergüenza de sus coetáneos por hablar malecu. La referencia a otros grupos indocostarricenses sin duda sirve como estrategia discursiva para dar a entender que, en el fondo, el problema es también de índole identitaria, pero se descarga de “culpa” a los malecus alegando que muy posiblemente la discriminación, el factor desencadenante de la vergüenza, se encuentra tras la diferencia de actitud y de conducta lingüística: los malecus sienten vergüenza por la etnofobia que han padecido tras el contacto frecuente y prolongado con los *chiúti*, mientras que seguramente los cabécares no han atravesado por esa experiencia (aunque se anuncia que la sufrirán por medio del adverbio de fase ‘todavía’, con el cual se expresa que la situación actual va a cambiar: “la discriminación todavía no han llegado”).

Muchas veces la vergüenza no se liga al origen étnico, sino que se afirma que los jóvenes y niños, debido a su poca competencia en el idioma ancestral, sienten vergüenza de intentar hablarlo, pronunciarlo mal y cometer errores, como lo indica la siguiente joven de Tonjibe (TG1a). En tales casos, la vergüenza no es la causa de no hablar la lengua

vernácula, sino la consecuencia, aunque en realidad, según lo informado por la participante, se cae en un círculo vicioso: *no se habla bien malecu → da vergüenza hablarlo → no se intenta hablar:*

[E-6-33]

A: (...) a veces hablo con: con mi sobrino y mi sobrina y yo les digo que / que ellos tienen que aprender / un día llegaron me dijeron “tía ¿qué significa esta palabra?” / y yo les dije / a ellos lo que significa la palabra en malecu / y en español / y **yo les dije a ellos “repitan conmigo” y se pusieron a reír** / y se / y se **agacharon el rostro / y yo le dije “pero ¿por qué gozan?” / “tía / es que me da vergüenza porque porque si no yo lo digo mal”** / entonces yo le dije a ellos / “no importa / si tienen que repetirlo cinco veces para aprendérselo pero sigan repitiéndolo / para que eso no se / no se le pierda y no se le olvide” (...)

Como vemos, la vergüenza es una emoción compleja. Por esta razón, en el discurso de los participantes no siempre es fácil determinar la dirección de la causalidad (Walton *et al* 2010) y qué papel cumple la vergüenza en la argumentación. Como lo comentan Marina y López (1999), la vergüenza es tanto el resultado de la acción (como en [E-6-33]) como el motivador de la acción (como en [E-6-31] y [E-6-32]). En el primer sentido, el individuo pasa por una situación que desencadena un sentimiento de vergüenza, mientras que, en el segundo sentido, la vergüenza lleva a que el individuo se sienta inhibido de realizar determinadas acciones o lo lleva a comportarse de cierta manera.

En ambos casos, la vergüenza es provocada por el juicio del Otro, dado que lo que está en juego es la imagen social que el individuo desea proyectar y con la que desea ser visto. Por ello, en la vergüenza está implicado lo que se desea esconder y lo que se desea mostrar (Marina y López 1999). Esta dependencia de la vergüenza con el juicio ajeno explica que se conciba como una “emoción social”:

(...) referring in their meaning to “people” and to what people may think about us, and in particular, conveying a concern about “bad things” that people may think about us. The cognitive components in question can be represented as follows:

people can think something bad about me

I don’t want this to happen. (Wierzbicka 1999:288)

La anticipación de este juicio del Otro y el concomitante “peligro” en que se pone la imagen social hacen que el individuo se vea a sí mismo con los ojos del grupo a quien considera juez o de quien desea la aprobación y evite comportarse de una manera que pueda generar una evaluación negativa o indeseable. De este modo, ese previsible juicio social se convierte en un “regulador de la conducta” (Wierzbicka 1999).

En el caso de los malecus, según lo que se desprende del discurso de los participantes, los *chiúti* son ese Otro de quien se teme una evaluación desfavorable o, peor aún, la burla y el rechazo como manifestaciones de la discriminación por la diferencia étnica que se interpreta como una diferencia de superioridad cultural y racial. Así, los jóvenes malecus no quieren ser identificados como “indios”, por el sentido negativo que implica esta categorización en cuanto a prejuicios y estereotipos. En vista de que el *malécu lhaíca* funciona como parámetro de identificación (si alguien habla malecu es “indio”) y dado que los jóvenes desean ser vistos con una identidad social valorada positivamente (no desean ser categorizados como indios), evitan hablar el idioma vernáculo o no tienen interés en aprenderlo.

En este juego de relaciones sociales entra la vergüenza como factor de crucial relevancia en el discurso de los participantes. Muchos la conciben como un regulador de la conducta, de manera que consideran que los jóvenes no quieren hablar malecu porque no quieren ser identificados como malecus (se avergüenzan de ser categorizados como malecus). Esta conexión causal se lleva hasta sus últimas consecuencias cuando se insinúa que, en el fondo, los jóvenes no quieren ser malecus (se avergüenzan de pertenecer a esta categoría étnica). Así, se pasa de la ocultación de la identidad étnica (el no querer ser identificados como malecus) al rechazo de la identidad étnica (el no querer ser malecus). En cualquier caso, la vergüenza se interpreta como deslealtad hacia el endogrupo y se conceptualiza como causa del desplazamiento del *malécu lhaíca* en un nivel grupal, de la adquisición imperfecta y la atrofia lingüística en un nivel individual, o de la escasa competencia y el desinterés por aprenderlo y usarlo tanto en un nivel grupal como en un nivel individual.

La actitud-conducta opuesta es la ostentación de orgullo por el origen étnico (es decir, mostrar, hacer evidente y alardear de la categoría étnica a la que se pertenece). Por lo tanto, en las representaciones sociales de los participantes, la vergüenza se halla en una relación antonímica con el orgullo. Posiblemente por el deseo de proyectar una imagen de lealtad étnica, todos los participantes expresaron sentir orgullo y ostentarlo en todo momento y lugar, mientras que representaron la actitud de vergüenza (asociada con la deslealtad, el rechazo, la negación, etc.) siempre en alusión al Otro (con excepción de un

caso que analizamos más abajo): “los otros jóvenes que sí se avergüenzan”. Profundizaremos en la actitud de orgullo en el capítulo 8.

Hasta el momento nos hemos referido a la vergüenza como causa o motivadora del desplazamiento. El otro sentido, la vergüenza como consecuencia de una acción, implica más bien que algunos sujetos no quieren ser evaluados negativamente por sus “co-étnicos”, debido a su escasa competencia o su mala pronunciación en el idioma autóctono (como se relata en [E-6-33]). Así, el juicio que se teme es el del endogrupo, por no “poseer” un atributo que se considera parte fundamental de la malequidad y, por ende, poder ser visto como desleal a la etnia o no satisfacer las expectativas de los adultos, ya que estos desean que todo malecu hable el idioma autóctono.

Empero, las explicaciones anteriores no dejan de ser una simplificación de una emoción aparentemente muy compleja. Por ejemplo, véase la siguiente intervención de una adulta joven de El Sol (SG2), en la que la participante declara sentir vergüenza de que sus problemas de competencia en *malécu lhaíca* se interpreten como vergüenza de ser malecu:

[E-6-34]

A: en mi caso / **a mí me da vergüenza** / honestamente se lo digo / **cuando yo voy a Tonjibe** / uno visita a la gente allá **todo el mundo / como sabe que somos malecu / me habla en malecu** / y empiezan a hablarme en malecu / yo / y eso eso me sucedió con una señora bastante mayor / bueno doña C. / no sé qué edad tiene / ella empieza a hablarme en malecu / **yo le entiendo absolutamente todo / pero ya que yo empiece a entablar una conversación a- así de rápido como ella** / llego un punto / “uy / Dios mío” / **a mí me da pena porque / diay a lo mejor piensan que es vergüenza mía / que no quiero hablar así o es que yo me hago / y no / a veces / yo trato / empiezo a sacar palabras y sí puedo entablar una conversación en malecu / pero llego a un punto que “yo / ahora sí / ¿qué digo?”**

Nótese cómo la vergüenza que la participante indica sentir se origina en la presunta evaluación negativa que los tonjibeños podrían hacer de ella debido a su falta de fluidez en la lengua vernácula. Así, su vergüenza (como sentimiento que resulta de un posible juicio social) surge de la probabilidad de que los Otros consideren que ella siente vergüenza (como sentimiento-actitud que motiva un comportamiento) de hablar malecu o que finge no saber (“a lo mejor piensan que es vergüenza mía / que no quiero hablar así o es que yo me hago”), lo que en última instancia se puede malinterpretar como un intento de ella por esconder su origen étnico¹⁶⁶. En el fondo, a la participante le preocupa que su imagen social “peligre” cuando los tonjibeños le hablan en la lengua vernácula y ella se ve forzada

¹⁶⁶ La expresión “yo me hago” significa ‘fingir’.

a emplearla activamente, pues teme que su falta de competencia se interprete como falta de deseo de usar el idioma ancestral.

Este conflicto emocional se refuerza al inicio de su intervención con el marcador de actitud ‘honestamente’, debido a que la joven va a hablar de una limitación que contraviene lo que se considera el modelo de comportamiento esperado: todo malecu debería ser un hablante competente de la lengua vernácula (“cuando yo voy a Tonjibe / uno visita a la gente allá todo el mundo / como sabe que somos malecu / me habla en malecu”). Como se ve, nuevamente el problema parece ser de índole identitaria, de modo que no es casual que el juicio que se teme sea el de los tonjibeños. Al respecto, recuérdese la representación social (ya comentada en los capítulos 4 y 5) acerca de las personas de Tonjibe: los participantes de Margarita y El Sol consideran que los tonjibeños se creen los verdaderos malecus y, de hecho, su mayor malequidad se revela en que todos hablan el idioma autóctono (el proceso semiótico de “borrado” funciona en este caso para obviar la situación sociolingüística real).

El siguiente gráfico esquematiza las complejas relaciones de la vergüenza con el desplazamiento del *malécu lhaíca*. El rectángulo arriba a la izquierda (“No sé hablar (bien) malecu”) es la causa de la vergüenza, mientras que el de arriba a la derecha (“No quiero hablar malecu”) es la consecuencia. En los círculos aparece el *quid* de la vergüenza: el de la izquierda se relaciona con “No sé hablar (bien) malecu”, el de la derecha se vincula con “No quiero hablar malecu”, mientras que el del centro se relacionaría con ambos. Por último, se consigna de quién se teme el juicio desfavorable: para el *quid* del círculo de la izquierda y para el del centro, el “juez” es el endogrupo (los malecus) que aparece en el rectángulo inferior izquierdo, mientras que, para el *quid* del círculo de la derecha, el “juez” es el exogrupo (los *chiúti*) que aparece en el rectángulo inferior derecho.

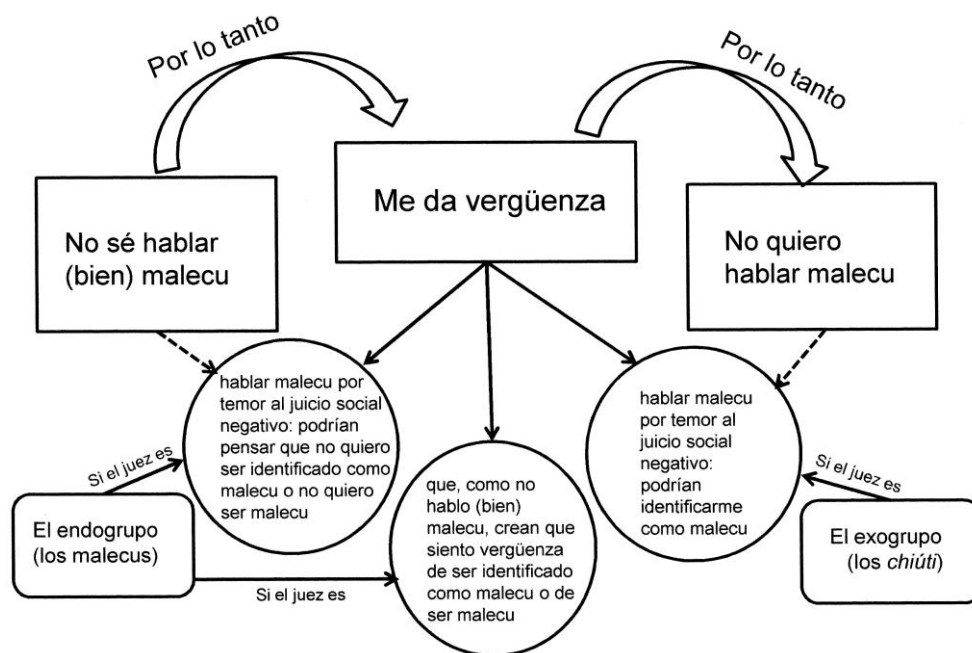


Gráfico 5: Relación de la vergüenza con el desplazamiento del *malécu lhaíca* (Elaboración propia)

2. La responsabilidad de la pérdida del *malécu lhaíca*

En el discurso de los participantes, la búsqueda de un responsable por el desplazamiento del *malécu lhaíca* constituye un tema recurrente y de aparición espontánea, sea que se culpe a otra generación, sea que se reconozca la responsabilidad propia, o que se responsabilice a los mismos coetáneos mediante la estrategia del “Otro ausente”. Por consiguiente, volvemos en este caso a estudiar la construcción ideológica de la alteridad endogrupal, en el entendido de que en el apartado precedente sobre todo se analizó el papel del “Otro extraétnico” (los *chiúti*) en el desplazamiento de la cultura y la lengua vernáculas.

Vamos a dividir el análisis en grupos generacionales precisamente para evidenciar el modo en que los participantes se representan el problema, pero en este caso no ya como un contraste entre ancianos, adultos y jóvenes, sino más bien como una oposición entre hijos, padres y abuelos. En este sentido, los dos grupos de discusión intergeneracionales (F1 y F2) aportan una confrontación particular y sumamente enriquecedora para comprender cómo se conceptualiza el problema.

2.1. La visión de los hijos

“No hay nadie más culpable que los padres” (F1)

Para los hijos, sus progenitores son los principales culpables de la pérdida de la lengua ancestral, porque no se preocuparon por enseñársela ni les hablaban en ella, lo que precisamente refuerzan aduciendo que, si alguno de ellos sabe malecu, es gracias a los abuelos. Asimismo, se culpa a los actuales padres, pues ellos también están “fallando” en lo que concierne a la transmisión del idioma vernáculo (F1, F2, MG1a, MG1b, SG1, SG2, TG1b). A su vez, cuando los participantes discurren acerca de las causas del desplazamiento, la inmensa mayoría enfatiza que no se trata de que sientan vergüenza por su origen étnico ni que quieran ocultarlo. Por el contrario, su estrategia discursiva consiste en construir la imagen del Otro endogrupal, la cual les sirve para disociarse de los jóvenes con sus mismos atributos de edad, género y origen étnico, a quienes se les asigna una distinta actitud lingüística, y de quienes se afirma que sí se avergüenzan (F2, MG1a, MG1b, SG1, SG2, TG1a, TG1b).

Esta representación acerca de la responsabilidad de los padres se expresa en el discurso del siguiente joven de Margarita (F1) por medio de la explicación del caso de su primo, quien, pese a ser pequeño, al menos ha desarrollado una competencia pasiva debido a que su abuela le habla en malecu. Para el participante, este ejemplo sirve para ilustrar dos tesis: primero, que son los abuelos quienes se han encargado de la transmisión de la lengua y la cultura; segundo, que el desinterés de los padres excede en importancia al mestizaje en lo concerniente a la pérdida del idioma ancestral, dado que el niño en cuestión es hijo de un *chiúti* y una “cruzada” (lo que se nota en el fenotipo del niño, quien “tiene la tez completamente de una persona blanca” y “no tiene absolutamente nada indígena”, según lo describió el participante J en una intervención anterior) y, aún así, entiende mucho más que su propio hermano, quien es “puro”:

[E-6-35]

J: (...) yo digo que **los padres tienen la culpa** por por lo siguiente ¿verdad? / **mi tía / desde chiquitico le habló a él el malecu** / ella le vivía hablando en malecu / **todo malecu** / perfecto / ese niño / usted llega / **él tiene nueve años ahorita / usted llega le habla el malecu / ahorita él te entiende el cien por ciento / yo le he hablado en malecu** y y a veces estamos ahí con otro grupillo de gente y a veces uno uno es malicioso

¿verdad? / y y uno le dice / yo solo “maje”¹⁶⁷ le digo a él / porque él es mi primo / pero yo solo le digo “maje” / “maje / *imatamárra qui orróqui naióra arapchaóra?* [[¿te digo algo de ese chiquito? o ¿quiere que le diga qué es ese niño?]] / ¿qué le / qué le estoy diciendo? / “¿te digo a qué se parece aquel chiquito?” / y él ya está / que se muere de la risa / porque él ya sabe lo que yo le voy a inventar a lo que se parece aquella persona ¿verdad? / como decir “¿a qué se parece?” / “se parece un un torillo / todo gordito así” / y **él se muere de la risa porque él sabe** / ¿ves? / entonces para mí **no hay / más culpable que los padres / ¿por qué?** / **la la mamá del chiquito no le habla en malecu / es / la abuela / el padre del chiquito / es un *chiúti* completamente / la abuela / le enseñó / ¿ves? / para mí / no hay más culpable que los padres / ¿por qué? / porque ellos no se interesan**

- D: y es más / **ese chiquito** / es / él / **entiende más que mi hermano / todavía entiende mucho más**
R: **porque de hecho ayer estaban ahí en la casa** / habían cuatro incluyendo un primo mío y mi hermano ¿verdad? / **tres primos y mi hermano / y J. le dijo / “vamos a ver quién de ustedes entiende malecu”** / no me acuerdo qué fue lo que le dijo en malecu
J: estaban en ese momento
R: <[*¿orróqui irtóre punh?*] [[¿qué estás viendo?]]
J: viendo la televisión / **entonces yo le digo “*¿orróqui irtóre punh maráme?*”** [[¿qué están viendo?]]
R: ajá
J: ‘¿qué están viendo?’
R: **y el único que le contestó fue él**
J: <[y me dijo] “diay baboso”¹⁶⁸ / un programa” me dice
R: <[“diay] una película / ¿no ve?” le dice / **el único que le contestó fue él**
J: sí
R: digamos / y el entendió / tal vez él no lo pueda hablar / por lo mismo / como dice él / porque diay / no no le enseñan / pero **él sí capta** / lo entiende / **y de hecho el único / incluyendo mi hermano / el único que contestó fue ese chiquito**
J: **y se puede decir que / él tiene un setenta y cinco por ciento *chiúti* y veinticinco malecu / mi hermano cien por ciento malecu / no le llega ni a los talones a ese chiquito / a lo que él entiende (...)**

Mediante la estrategia del relato conversacional, el participante J demuestra la capacidad de comprensión del niño. D, hermana del participante, corrobora la afirmación de este comparando la competencia receptiva del niño con la de su hermano menor (ausente en la discusión). Una tercera participante (R) refuerza todo lo dicho introduciendo otro relato conversacional en conjunto con su hermano (J), el cual sirve para evidenciar que, de un grupo de niños de su misma edad, solo el pequeño en cuestión es capaz de entender cuando se le habla en malecu.

Nótese cómo todas estas estrategias discursivas funcionan para argumentar a favor de la proposición ideológica con la que el participante J resume el meollo del problema: “no hay más culpable que los padres”. Así, expone que sus propios progenitores son un buen ejemplo de esta responsabilidad, ya que su hermano menor no habla malecu debido a

¹⁶⁷ ‘Maje’ o la forma más común ‘mae’ son apelativos generales con los que los hombres costarricenses (y con menor frecuencia las mujeres) se tratan entre sí.

¹⁶⁸ ‘Baboso’ es una palabra coloquial equivalente a ‘tonto, despistado’.

que se crió solo con ellos y no con los abuelos, mientras que los demás hijos se criaron con los abuelos, razón por la cual sí hablan la lengua vernácula. Es decir, los padres no cumplieron con su deber de transmitir el idioma autóctono, son los responsables de algo que se considera una “falta”.

En relación con esta misma cognición social, los jóvenes de Margarita (MG1a, MG1b) afirman resentir de sus padres que no les transmitieran la lengua vernácula. En su discurso, aluden a sentimientos identitarios, como se aprecia en el siguiente símil expresado por uno de los muchachos (MG1a) cuando el investigador le preguntó cómo se sentía por que sus padres no le hablaron en malecu: “(es) como que si le están quitando como un poco de uno ¿verdad? / de de / al no hablar en malecu a uno”. Esto es, no hablar la lengua vernácula se valora como una carencia que imposibilita que los jóvenes sean malecus “completos” (nótese que el muchacho habla en representación de un colectivo mediante el pronombre genérico ‘uno’) y a los padres se les asigna un rol agentivo con el verbo ‘quitar’ (en otras palabras, su actuación se conceptualiza como intencional y controlada).

De acuerdo con la opinión de los hijos, algunas de las razones que subyacen a que sus padres no les hayan transmitido el idioma ancestral son la “dejazón”¹⁶⁹ (MG1b) o la falta de conciencia de la eventual pérdida de este (SG2), pero no consideran que se haya debido a que deseaban que aprendieran bien español o por lo menos no están seguros de ello (MG1b, SG2), lo cual refuerza lo explicado en 1.1.6.

Aún así, en los tres palenques, algunos jóvenes reconocen una responsabilidad compartida: sus padres no les hablaban en malecu ni ellos tenían interés en aprenderlo (F1, SG1, SG2 y referencias de las madres de TG2). En lo que respecta a su propia responsabilidad, los jóvenes confiesan no haberse preocupado por aprender la lengua vernácula cuando eran pequeños y se autorreprochan su falta de interés o de esfuerzo (MG1a, MG1c, SG2, TG1b, y referencias de las madres de TG2), pero aclaran que este desinterés provenía de su poca conciencia acerca de la eventual pérdida.

Como hemos anotado reiteradas veces, la vergüenza por el origen étnico, una de las causas del desplazamiento analizadas en el apartado anterior, se suele adjudicar al “Otro ausente”, como una estrategia discursiva para apartarse de esa actitud debido al deseo de

¹⁶⁹ Forma coloquial en Costa Rica para lo que en España se denomina ‘dejadez’.

proyectar una imagen de orgullo étnico. De este modo, son los padres y los abuelos quienes afirman que sus hijos y sus nietos probablemente no quieran hablar o aprender el *malécu lhaíca* por sentirse avergonzados de su ascendencia indígena.

Por su parte, cuando son los jóvenes quienes discuten sobre la vergüenza como factor involucrado en la pérdida de la lengua, lo hacen mediante la estrategia del “Otro ausente”: relatando historias en las que sus amigos, conocidos o jóvenes de la comunidad declaran abiertamente o demuestran por medio de su comportamiento que se avergüenzan de ser *malecus* y, como consecuencia, se niegan a hablar el idioma vernáculo o no muestran interés por aprenderlo. Por el contrario, los participantes aseguran sentirse orgullosos de su origen, declararlo abiertamente y hasta ostentarlo (ver capítulo 8).

Como vimos, en realidad este factor constituye un eslabón en la cadena de causalidad *discriminación por parte de los chiúti → vergüenza por el origen étnico → desplazamiento del malécu lhaíca*. Esta representación social se explicita con bastante claridad en el único testimonio que figura en nuestros datos de un participante que sí reconoce haber sentido vergüenza y haber tratado de ocultar su adscripción étnica, como explicación por su falta de interés en el pasado en lo relativo a aprender el idioma de sus ancestros.

En otras palabras, en la cognición social que incluye la proposición “nosotros somos parcialmente responsables por no habernos interesado”, se introducen matizaciones cuya finalidad consiste en explicar y justificar a qué se debía la vergüenza por el origen étnico que se sentía durante la infancia y adolescencia a raíz de la discriminación, a la vez que se subraya que, cuando se alcanza cierta edad, dicha actitud cambia.

Véase el siguiente fragmento de la entrevista al participante en cuestión (MG1c), quien comenta que aparentemente sus padres sí le hablaban en *malecu*, pero que él no lo adquirió (“agarró”) porque no le gustaba. Luego relata la experiencia de esconder su origen étnico por vergüenza cuando vivía en San José, como reminiscencia de los insultos denigrantes que recibía en Guatuso. Nótese también la ostentación de orgullo étnico que afirma expresar en la actualidad y la valoración altamente positiva hacia la lengua vernácula y la cultura (“ahora yo digo “juepuña / todo lo que me estaba perdiendo””, “la riqueza de la cultura indígena *malecu*”):

[E-6-36]

J: (...) mis padres / me dijeron que cuando yo estaba muy pequeño / de pequeño ellos me enseñaron malecu / pero diay yo no sé por qué no no lo agarré / tal vez es porque estaba muy pequeño y **sinceramente pienso yo que no me gustaba la el dialecto / la cultura / no me gustaba / ahora que estoy un poco ya adulto** y ma- así / mayor / **ahora yo digo “juepuña”¹⁷⁰ / todo lo que me estaba perdiendo** / y antes también yo / eh: / **estuve un año en San José viviendo** / estaba trabajando en una: / taller de ebanistería / y fui al I.O. / a estudiar / ahí por / por el: / ahí por el Parque Central / y estaba un profesor (...) / diay **ahí todavía estaba un poco con vergüenza yo ¿verdad? / y dice él / dice “bueno” dice / “bueno / ¿quién quién es indígena aquí?”** / yo lo miraba así {mira de reojo} / “que levante la mano” / y yo así {hace un gesto de que se oculta} / “bueno” / ya empieza a hablar él / **¡ya ahora no! / ahora que me digan “¿usted es indígena?” / de un solo alzo la mano yo / y es que antes a mí me daba vergüenza ser indígena** / pero ahora como ha mejorado mucho / **ya siento lo que es el / la riqueza de la cultura indígena malecu / yo / el primero que me diga “¿usted es malecu?” / “claro que sí” con orgullo**

I: ujú / ¿y por qué te daba vergüenza cuando estabas chiquillo?

J: no sé sinceramente / no sé por qué me daba vergüenza / será que: (XX) / **“es un indio ahí / ¿quién sabe de dónde viene?” / o “es un indio cochino” / porque generalmente la gente: / *chiúti* como usted le dice no / ellos / nos tratan mal a uno / nos dicen “come-yuca” y: / pienso yo tal vez sea un temorcillo de que le digan eso a uno.**

El hablante establece dos momentos en su vida con respecto a su actitud hacia la lengua vernácula y la cultura ancestral, por medio de varios recursos gramaticales para expresar la deixis temporal y que oponen el pasado al presente: adverbios de tiempo (“antes” / “ahora”), sufijos verbales de pretérito y de presente (“gustaba”, “estaba”, “estuve”, “fui”, “daba” / “estoy”, “digo”, “siento”) y los adverbios de fase “todavía” y “ya” para indicar el cambio de situación.

En el primer período (su niñez, adolescencia y juventud temprana), no sentía aprecio por el idioma autóctono ni por la cultura vernácula (“no me gustaba la el dialecto / la cultura / no me gustaba”), proposición que introduce con el marcador de actitud ‘honestamente’, debido a que afirma algo que no corresponde con la imagen de lealtad y orgullo étnico que se supone debe mostrar. Este reconocimiento de actitud negativa hacia su ascendencia es posible porque el participante se refiere al asunto retrospectivamente y atribuye su pensamiento a la ignorancia de esa primera etapa de vida (“ahora yo digo “juepuña / todo lo que me estaba perdiendo””).

Este primer período continúa hasta su estadía en San José, la capital del país. Durante esta, seguía sintiendo vergüenza por su origen étnico (“todavía estaba un poco con

¹⁷⁰ Expresión eufemística de ‘jueputa~hijueputa’ (derivada de ‘hijo de puta’). Se usa en Costa Rica como interjección con valor de sorpresa, admiración o enojo (Quesada 2007), aunque en este caso más bien se emplea para introducir un autorreproche.

vergüenza yo”, “antes me daba vergüenza ser indígena”), sentimiento provocado por la discriminación y los insultos de que había sido víctima por parte de los *chiúti* (“nos tratan mal a uno”, “tal vez sea un temorcillo de que le digan eso a uno”).

El segundo período corresponde al presente. El joven se considera un adulto (“ahora que estoy un poco ya adulto”) y no solo ha aprendido a valorar la cultura tradicional (“ya siento lo que es el / la riqueza de la cultura indígena malecu”), sino que también se siente orgulloso y afirma estar dispuesto a ostentar su etnicidad (“¡ya ahora no! / ahora que me digan “¿usted es indígena?” / de un solo alzo la mano yo”, “el primero que me diga “¿usted es malecu?” / “claro que sí” con orgullo”).

Lamentablemente, el hablante no profundiza en la razón externa a sí mismo que ha motivado su cambio de actitud, sino que solo la menciona de forma vaga (“ahora como ha mejorado mucho”). Al respecto, se puede conjeturar que se refiere a que la discriminación ha mermado y a que existe mayor interés por las culturas indígenas del país, si bien esta explicación no se verifica por completo en las “marcas” gramaticales en el discurso, ya que emplea el presente en los verbos (“nos tratan mal a uno / nos dicen “come-yuca” y: / pienso yo tal vez sea un temorcillo de que le digan eso a uno”), lo implica que la discriminación sigue vigente.

Por lo demás, como lo comentamos en el capítulo 5, algunos jóvenes refieren que es posible que sus padres sí les hayan hablado tanto en malecu como en español cuando eran niños, pero piensan que adquirieron más el español por el contacto con los *chiúti* o sostienen que pasaron de hablar más malecu a hablar más español cuando crecieron (SG1, TG1b) Al respecto, véase también lo comentado en 1.1.5. y 1.1.6.

2.2. La visión de los padres

“Si estos {los hijos} no se afrentaran¹⁷¹ /
¿por qué no me habla el malecu?” (F2)

En contraposición a los jóvenes, los padres de Margarita y Tonjibe responsabilizan a los hijos por el desplazamiento del *malécu lhaíca*, aduciendo que la falta de competencia de

¹⁷¹ ‘Afrentarse’ en este caso significa ‘avergonzarse’; se usa en la región noroeste de Costa Rica (Quesada 2007).

estos en la lengua vernácula se debe a su desinterés por aprenderla (F1, F2, MG2, TG2) y a que se avergüenzan de su origen étnico o de hablar el idioma (F2, MG2, TG2).

En la siguiente intervención de una madre de Margarita (MG2), se ilustra a la perfección esta representación social. Asimismo, aparecen varios de los temas que hemos tratado, como la tendencia de los padres en el presente a relegarle la enseñanza del idioma a la escuela. Por una parte, la madre descarga su responsabilidad en cuanto a que sus hijos no manejen el idioma vernáculo y, por otra, los culpa por no aprenderlo teniendo todas las herramientas a su alcance: clases de malecu en la escuela, cercanía de los abuelos y un entorno malecuhablante. En su razonamiento, si sus hijos han disfrutado de todas esas ventajas, la única explicación de que no hablen es que sienten vergüenza o carecen de interés, con lo cual también muestra su poca conciencia del complejo entramado de causas que han incidido en que las nuevas generaciones no estén adquiriendo el idioma autóctono:

[E-6-37]

D: (...) los **los mayores** / ellos **me dicen** “**mami / ¿qué me estás diciendo? / mami no le entiendo**” / y a veces **yo les digo** / “**pero / pero lo mismo que yo le estoy hablando a los bebés / eso mismo a ustedes se lo están enseñando en la escuela**” / entonces / yo no sé pero pero yo no comparto eso / (...) / **aquí los jóvenes dicen** “**es que / es que mi mamá / mi papá NUNCA me enseñó hablar en malecu**” / y: / y si yo les digo / o sea usted es un muchacho aquí de unos veinte años por decirle algo / su papá nunca te enseñó / nunca te enseñó a hablar el malecu / pero / como dicen / **manda la parada**¹⁷² **que estando aquí** en / o sea en el **en el mismo pueblo / de que no van aprender aprender a hablar unas pocas palabras / o o es no le interesa / o les da vergüenza / mi mi mis hijos los ya grandes dice** “**es que mi mamá nunca me enseñó**” / **pero yo siempre digo / mis hijos se criaron aquí / en los regazos de mi mamá y de mi papá / ¿y por qué no hablan el malecu?**

A esta argumentación subyace la seguridad de algunos padres de que ellos sí les hablaban en malecu a sus hijos cuando estos eran pequeños (F2, MG2, SG3a, SG3b, TG2)¹⁷³, así que no logran comprender cómo es que no adquirieron el idioma si no es por una razón actitudinal o alguna otra causa que se escapa a su comprensión. No obstante, también algunos padres de Margarita (F1, F2, MG2) reconocen que les hablaban más en español o que de plano no les transmitieron la lengua vernácula a sus descendientes.

¹⁷² Expresión que indica “el colmo o lo inconcebible de un hecho” (Quesada 2007:224).

¹⁷³ En este aspecto, a los padres de Margarita y Tonjibe se suman las dos adultas mayores de El Sol. Recuérdese que en este último palenque no pudimos entrevistar a ningún anciano. Las participantes (de unos 50-60 años) en realidad se encuentran a medio camino entre el grupo de adultos y el de ancianos de Margarita y Tonjibe.

En todo caso, frente a la posición de que la culpa recae por completo en los hijos, hay padres de Margarita y El Sol que también asumen explícitamente su responsabilidad en el desplazamiento del *malécu lhaíca* (F1, MG2, SG2, SG3b), como es el caso de la siguiente participante de Margarita (MG2), quien aduce que no le transmitió el idioma autóctono a su progenie por desinterés (el marcador de actitud ‘honestamente’ expresa el reconocimiento de que su proceder no corresponde con lo esperado o bien visto socialmente):

[E-6-38]

J: (...) en el caso mío / **yo a mis hijos no le enseñé** / yo / lo hablo / lo entiendo / pero yo a mis hijos yo yo casi / **fue muy poco lo que** le / eh / **me interesó honestamente** / este / cuando ya este / mis hijos empezaron a ir a la escuela / ahí es donde e- ellos empezaron a a a / diay / yo era la que le tenía que contestar prácticamente las tareas de la escuela porque este diay / yo era la única que sabía / porque **nunca les inculqué a ellos que había que hablar malecu / ya ellos se criaron así** / no me entienden el malecu (...)

2.3. La visión de los abuelos

“Como que ellos no le interesa / hablar en malecu / no sé / o no sé / que es que tiene vergüenza de de / no quieren hablar” (F2)

Las dos representaciones comentadas (la de los hijos y la de los padres), en las que se responsabiliza a la otra generación por el desplazamiento del *malécu lhaíca* y por la actual situación sociolingüística de la etnia, consistente en que los jóvenes y niños no hablan el idioma vernáculo, se encuentran también en la visión de los abuelos. Según estos, por un lado, a los jóvenes no les interesa aprender malecu o no les gusta hablarlo (F2, MG3a, MG3b), o bien se avergüenzan de hablarlo (F2, MG3a, SG3b); por otro lado, se aduce que los culpables son los padres, por no haberles enseñado o hablado a los hijos (MG3a, SG3b, TG3a). Ambas representaciones coexisten en el discurso de los abuelos y emergen según se esté hablando de sus hijos o de sus nietos.

Sin embargo, también aparece una representación nueva en esta generación: no se trata de que los jóvenes no puedan hablar malecu, sino de que no quieren hacerlo (F2, MG3a, SG3b). Con ello, se enfoca el problema de la pérdida del *malécu lhaíca* en los jóvenes como un “no querer hacer” y no como un “no poder hacer”; es decir, el desplazamiento se concibe como una falta de uso motivada por una falta de deseo y no

como una falta de competencia. Muy probablemente a esta creencia subyace la concepción del malecu como la lengua “innata” de los malecus (ver 1.1. en el capítulo 4).

A modo de ejemplo, en el siguiente fragmento de la conversación con una anciana de Margarita (F2) acerca de la experiencia con sus nietos, nótese cómo ella no concibe que estos no sepan el idioma (no hablan ni entienden), así que supone que hay una razón actitudinal detrás de su falta de competencia (el desinterés o la vergüenza), un “no querer” hablar más que un “no poder”:

[E-6-39]

H: (...) lo que pasa ellos / por no decir / **como que ellos no le interesa / hablar en malecu / no sé / o no sé / que es que tiene vergüenza de de / no quieren hablar**

I: <[¿usted cree] que es eso?

H: **digo yo / porque diay / ¿por qué no lo hablan? / ¿por qué no lo habla él?** {señala a su nieto} / sí.

2.4. La confrontación intergeneracional

“Tal vez nosotros los padres no somos tan culpables” (F1)

Los grupos focales F1 y F2 presentan la particularidad de confrontar en la misma discusión la perspectiva de la generación de los hijos con la perspectiva de la generación de los padres. En general, los temas tratados y la visión es la misma que ya comentamos en los subapartados anteriores, con la diferencia de que ambas visiones se enfrentan cara a cara y se posibilita la respuesta *in situ*.

En el grupo F1, los hijos defendieron la tesis de que sus padres son los responsables de la pérdida de la lengua vernácula, por no haberse preocupado por transmitírsela, incluso reiterando dicha proposición ideológica de manera explícita y enfatizándola:

[E-6-40]

J: (...) **aquí están mis papás / pero para mí / mi papá y mi mamá no me enseñaron a mí hablar malecu / fueron mi abuela y mi tía / yo le echo toda la responsabilidad a ellos / y aquí están ellos / yo les digo / ellos a mí no me hablaron en malecu.**

A este respecto, los padres reaccionan reconociendo parcialmente su responsabilidad, pero de inmediato culpan también a sus hijos por su falta de interés. Por ejemplo, así responde la madre a la acusación de su hijo:

[E-6-41]

N: (...) yo **yo le dije** a mis / eh / **a mis hijos** como / una vez yo le dije a ellos que / **sí cierto tienen la culpa / una parte la mía / de mi esposo porque / nosotros no le hablamos a ellos / pero le dije una vez / a mi hijo mayor / le dije / “el interesado es / el que lo quiere hablar / el que lo quiere hablar”.**

Del mismo modo, el padre disminuye la carga de su responsabilidad aduciendo que el cambio en el sistema de vida de la etnia y las nuevas condiciones socioeconómicas los forzaron a ello:

[E-6-42]

A: lamentablemente lo que pasó en el malecu / ((¿qué sucede?)) / primero / **el Estado / nunca se interesó / en conservar / el malecu / había un factor muy grande / donde el malecu tenía que buscar / de cómo vivir / ya la montaña no existía / ya las cosas primarias / lo que los indígenas usaban para su trabajo / ya no había / ya había que ir a / a la pulpería / ya había que ir a la escuela / entonces / de ahí / viene / tal vez nosotros los padres no somos tan culpables / como decir que no le ayudamos a los hijos a enseñar / eso es lo que era la aclaración / pero viendo la situación / había que llegar a ese extremo.**

Apréciese cómo el padre se presenta como víctima de las circunstancias (“ya la montaña no existía”, “había que ir a la pulpería / a la escuela”) y aclara que su proceder respondía más a una estrategia de adaptación y sobrevivencia (“viendo la situación / había que llegar a ese extremo”) que a un desinterés por transmitir la lengua vernácula o a una decisión meditada y consciente. Por medio del adverbio de fase ‘ya’ establece una serie de oposiciones implícitas entre una situación previa, en la que los malecus continuaban con su modo de vida ancestral (esta se infiere en el discurso por medio de la información que se explicita), y una situación posterior, en la cual todo había cambiado y los malecus debían adaptarse.

En el caso del grupo F2, es posible contrastar los criterios de la abuela, los padres y los nietos. Por una parte, como ya se comentó, a la abuela le resulta incomprensible que sus nietos no hablen la lengua vernácula, porque ello supone una enorme desventaja si se desea emplear como código críptico para que los *chiúti* no entiendan. Además, se muestra bastante convencida de que sus nietos sienten vergüenza o no tienen el más mínimo interés en aprenderla. Su reacción emocional es de indignación (“es demasiado”) y enfado (“yo me enojo con ellos”) ante esta situación:

[E-6-43]

H: (...) yo muchas veces converso con con E. le digo / E. / que “*mitonh atananha nirtécu*” [[venga para que me traiga]] / “¿qué abuela?” / le digo “*mitonh atananha nirtécu*” / ahí está parado / “¿qué fue abuela?” / de digo / “*diay* / este / que hágame un favor / vaya a traerme aquella racima de bananos pa cocinarlos / pa pellarlos” / Y nunca nunca ((entendió)) nunca lo que yo estoy diciendo / **eso de esos güilas es demasiado** que: / **ellos no sabe / el malecu / yo me enojo / yo últimamente / yo me enojo con ellos / con él** {se refiere a su nieto} / **le digo “qué bárbaro”**¹⁷⁴ / como vuelvo a decir / como te dije ahora en la / “*diay yo te puedo*

¹⁷⁴ Expresión que indica, en este caso, reproche o indignación.

decir «ahí viene esa gente / tenés visita ahí / ahí viene este: / **ahí viene gente blanca ahí viene este / yo no sé qué es lo que vienen a hacer o / o nos vienen a hacer daño»** / y así / sí / es lo que pasa / a ellos **yo me enojo con ellos** / él {señala a su nieto} / esas dos {señala a sus nietas} y él {se refiere a otro nieto que no participó en la discusión} (...)

El padre insiste en esta misma motivación actitudinal y, frente a las afirmaciones de sus hijos de que no se avergüenzan de su origen étnico y de que sí tienen interés en aprender el idioma ancestral, recalca que en el fondo están negando lo que en realidad sienten (“como que sí hay una una / una cierta vergüenza”):

[E-6-44]

G: (...) tal vez ellos no han querido pero / pero / o como que ellos / en cierto modo se se / **aunque ellos puedan decir lo contrario** pero / pero **como sí hay una una / una cierta vergüenza de hablar / la lengua malecu** (...)

Los hijos reaccionan ante esta acusación desmintiéndola y reiterando que el problema de su falta de competencia en malecu se debe a que sus padres no les hablaron el idioma cuando eran pequeños, pese a que estos declaren lo opuesto. Además, niegan rotundamente que se avergüencen de hablar malecu (“¡ah no!” funciona como una negación contundente):

[E-6-45]

R: diay no pues como / casi no hablaban entonces / (XX) / **como no lo hablaban entonces no aprendí nada casi**

I: ujú / **¿pero no es por vergüenza?**

R: **¡ah no!**

A fin de cuentas, pese a que algunos reconocen parcialmente su papel de agentes directamente involucrados en el desplazamiento de la lengua vernácula, se termina proponiendo que la responsabilidad principal siempre recae en el Otro y siempre se encuentran razones suficientes para justificarse y disminuir la propia responsabilidad. Obviamente, esta práctica de culpar y disculparse en absoluto contribuye a frenar el proceso de sustitución lingüística.

3. Conclusiones

“Pá chí malécu lhaíca laính” (F2)

Comenzamos este capítulo con una proposición ideológica en malecu: *“Pá chí malécu lhaíca laính”* (‘ya se acabó todo el *malécu lhaíca*’), declaración de una anciana de Tonjibe, quien, según el relato de uno de los participantes de F2, se expresó así como

reacción a que este llegara a su casa y le hablara de forma espontánea en el idioma vernáculo. Si bien los participantes de los grupos focales y las entrevistas no suelen expresar una posición tan extrema, el consenso es que el *malécu lhaíca* se está perdiendo a un ritmo vertiginoso.

Se suele expresar el desplazamiento del idioma autóctono y de la cultura ancestral en términos de que estos “se desvanecen”, “se esfuman”, “se están escapando” o “se están yendo”. Es decir, los participantes se refieren al desplazamiento con metáforas que implican que la especificidad cultural de la etnia se desintegra (“se desvanece”, “se esfuma”) o se aleja (“se escapa”, “se va”). Esto significa que no conciben el idioma vernáculo como completamente perdido, pero sí como un bien (“un tesoro”, “una riqueza”) que está en proceso de desaparecer, que se “deshace” ante sus propios ojos sin que parezca poderse hacer algo para evitarlo. En este sentido, si la pérdida de la lengua es una metonimia de la pérdida de la cultura y la sustancia cultural se toma como la base de las fronteras identitarias, entonces en el fondo los participantes se están refiriendo a la pérdida de su especificidad étnica. De estas relaciones se hablará con detalle en el capítulo 7.

En cuanto a las causas del desplazamiento del *malécu lhaíca* (y, por extensión, de la cultura malecu tradicional), analizamos las representaciones sociales más importantes a partir de la sistematización de las cadenas causales más frecuentes en el discurso de los participantes. En el gráfico 6 resumimos lo anotado. Según nuestra interpretación de los datos, se concibe que el factor desencadenante es la llegada de los *chiúti* al territorio histórico de los malecus y el cambio de las “reglas del juego”. Este factor primigenio da pie al surgimiento de cuatro factores más: las uniones interétnicas y el mestizaje, la discriminación, la labor de la escuela y el cambio de hábitat y del sistema de vida tradicional (el cual en realidad subsume varios elementos). Estos cuatro factores llevan a la adopción del español y al desplazamiento del idioma vernáculo.

Al lado de la llegada de los *chiúti*, se ubican otros dos factores: el cese de la transmisión intergeneracional de la lengua y la muerte de los ancianos. Evidentemente, la interrupción de la transmisión es consecuencia de la llegada de los *chiúti* y de la extensión del bilingüismo (adopción del español), pero en la representación sociocognitiva de los participantes también se concibe como un factor independiente. Por último, se ubican en

una posición intermedia los factores actitudinales: el desinterés por aprender y hablar la lengua, y la vergüenza.

La vergüenza se vincula directamente con la discriminación, mientras que el desinterés se relaciona con la escuela. Si bien la adopción del español se coloca como una consecuencia de la llegada de los *chiúti*, también se ubica como factor independiente, según lo que se desprende del discurso de los participantes. El desinterés también se concibe como causa del cese de la transmisión. En todo caso, el gráfico solo pretende mostrar visualmente algunas conexiones entre los factores, pero ciertamente no logra dar cuenta de la complejidad del fenómeno ni de todos los nexos presentes en el discurso de los participantes.

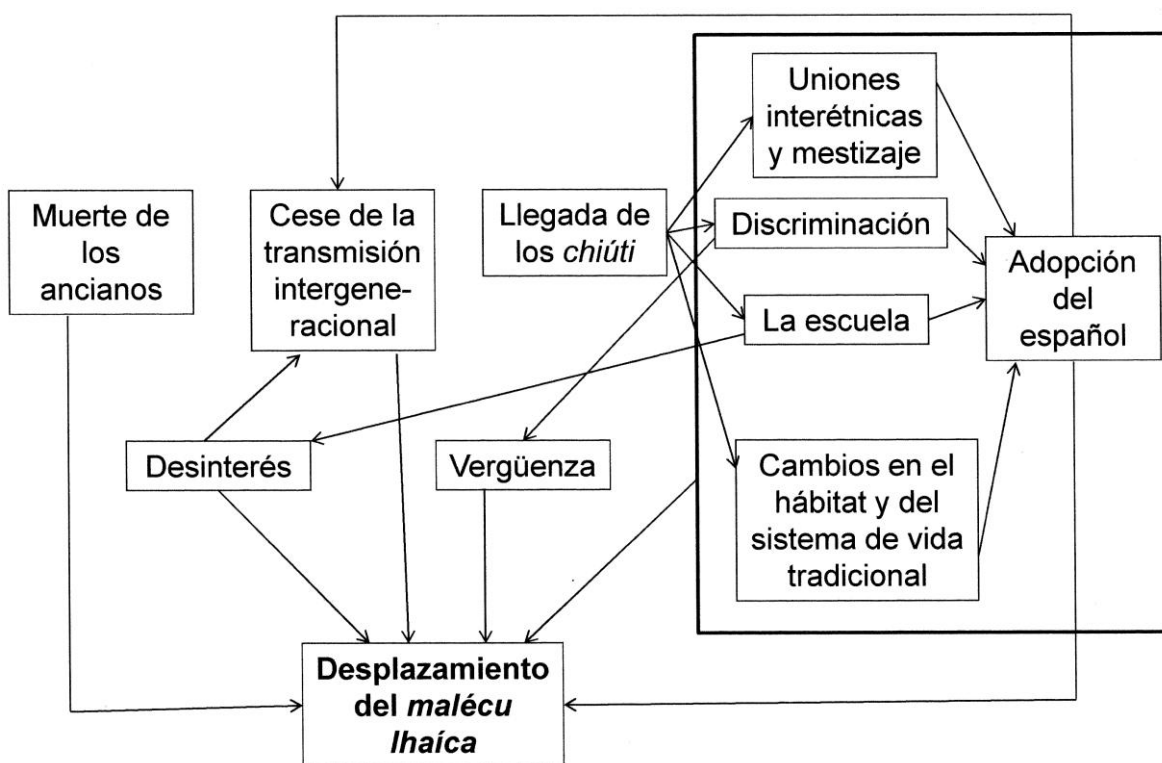


Gráfico 6: Causas del desplazamiento del *malécu lhaíca*
(Elaboración propia)

Uno de los temas de los que más se ha ocupado la teorización acerca de los procesos de desplazamiento y muerte de lenguas es el concerniente a las causas o factores involucrados en la sustitución de un idioma por otro. Como lo anotamos en el marco teórico, por lo común los autores establecen una casuística que en realidad no constituye un

conjunto de elementos de carácter predictivo universal, sino que se trata de factores que “intervienen” o “promueven” el desplazamiento (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005). A este respecto, la teorización ha estado dirigida a enlistar, describir y enfatizar la relevancia de los posibles factores concurrentes.

En vista de que los participantes de la presente investigación también se refieren ampliamente a las causas de la pérdida del *malécu lhaíca*, se puede comparar en qué medida la importancia de los factores destacados en su discurso (expresión de la representaciones sociales acerca del proceso de sustitución lingüística por parte de los individuos que la viven cotidianamente) coincide con el análisis de los factores más relevantes en la argumentación de los autores, quienes se basan en su perspectiva “científica” externa a los sistemas ideológicos de las comunidades, excepto cuando estudian las actitudes lingüísticas como una variable de peso (Crystal 2001, Tsunoda 2005, Grenoble y Whaley 2006).

Así, la prominencia del mestizaje como causa primordial de la declinación del idioma autóctono y la menor importancia de los factores de tipo socioeconómico (v.g. el desequilibrio en el control de los recursos materiales o la instauración de una economía mercantilista) en el discurso de los participantes contrasta con el realce de las variables socioeconómicas (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005) y el tratamiento tangencial de las uniones interétnicas (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Tsunoda 2005) en las teorías sobre la muerte de lenguas. Esta discrepancia probablemente guarda relación con la mayor relevancia de la construcción de la identidad étnica (así como de la ideología de la autenticidad y la pureza que abordaremos en el capítulo 7) en las representaciones sociales de los participantes frente a la mayor preponderancia de las variables estructurales en la teorización sobre la muerte de lenguas (al estilo, por ejemplo, del modelo de la vitalidad etnolingüística de Giles, Bourhis y Taylor 2009).

En cuanto a los factores demográficos y territoriales, para los participantes no es tanto la desproporción poblacional en la región lo que ha provocado la pérdida de su lengua vernácula, sino sobre todo los cambios que se produjeron como consecuencia de la colonización del territorio histórico malecu por parte de los *chiúti*. Es decir, el énfasis no

está en la invasión de su territorio por parte de un grupo de gran tamaño o con mayor poder socioeconómico (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005), si bien se reconoce el desequilibrio en el acceso a los recursos materiales y la pérdida de la autonomía que les permitía regirse por sus propias normas y costumbres.

Con respecto a la llegada de los *chiúti*, lo que en realidad les importa a los participantes adultos es la pérdida de la especificidad cultural y la hispanización (podríamos decir la “chiutización”) de las nuevas generaciones, así como la discriminación que ha motivado a que los jóvenes sientan vergüenza por su origen étnico y no tengan interés por aprender el idioma autóctono. Incluso en el discurso de los participantes jóvenes la pérdida de la especificidad histórica de su grupo constituye una preocupación. Analizaremos este aspecto con mayor detalle en el capítulo 8.

Además de ser el detonante del proceso de declinación de la cultura malecu, la llegada de los *chiúti* se concibe como el factor primigenio en varias cadenas de causalidad que incluyen otros factores intermedios: la necesidad de aprender español, la destrucción del hábitat ancestral, la carestía de los alimentos y recursos naturales tradicionales, las uniones interétnicas y el mestizaje, la pérdida de autonomía, la construcción de vías de acceso y, en general, la asimilación cultural y el cambio de los patrones de subsistencia.

En lo relativo a la labor de la escuela, algunos autores (Skutnabb-Kangas 2000, Hagège 2002) insisten en su papel preponderante como agente que promueve la aculturación y el monolingüismo en la lengua del grupo dominante. Los autores también enfatizan el papel represivo de los maestros, quienes históricamente han prohibido y castigado el uso de los idiomas autóctonos por parte de los niños¹⁷⁵, provocando con ello una actitud de vergüenza y rechazo hacia la cultura de los ancestros.

¹⁷⁵ En Costa Rica, así se documenta para el caso de los bribris (Palmer *et al* 1992, Wilson 1996), los borucas (Quesada 1995b, Quesada 2000) y los térrabas (Portilla 1986). En Colombia, Pachón (1997) asegura que los maestros tradicionalmente han castigado físicamente y han despreciado a los niños por hablar el páez, idioma considerado por estos como incivilizado e inservible para la enseñanza formal o para la transmisión de saberes sofisticados. En el continente americano, esta misma represión se documenta para los pueblos chocó (Pardo 1997), las etnias de la Amazonía colombiana (Aguirre y Reinoso 2006), los navajos (House 2005), los kaqchikel (Garzon *et al* 1998) y los quechuas (Howard 2007). Incluso en Paraguay, hasta época reciente, se prohibía hablar guaraní en la escuela (Zajícová 2009).

En el caso de los *malecus*, no parece haber tenido lugar la represión sistemática, pero sí habría actuado la “persuasión ideológica” (van Dijk 2000), mecanismo que promueve determinadas representaciones sociales beneficiosas para los intereses de los grupos de poder. Por ejemplo, destaca el papel de la escuela en la implantación de determinadas ideologías que incentivan una adscripción identitaria nacional costarricense en detrimento de la identidad diferenciada *malecu*. Sin embargo, en el discurso de los participantes no aparece esta valoración crítica de la institución educativa occidentalizante.

La escuela solo aparece como una causa del desplazamiento del idioma *malecu* ligada a la necesidad de aprender español para poder desenvolverse en la clase y cumplir con las demandas del sistema educativo formal. Dado que los *malecus* fueron obligados a enviar a sus hijos a la escuela (ver capítulo 3) y debido a que la instrucción se llevaba a cabo en español y que no se enseñaba este idioma con una metodología adecuada para su aprendizaje como segunda lengua, no es de extrañar que los adultos recuerden su etapa escolar como un período de mucha frustración y dificultad.

Inevitablemente, debió de haber operado desde épocas tempranas la asociación del español con el éxito académico (y la oportunidad de tener acceso a determinados conocimientos) y del monolingüismo en *malecu* con el fracaso escolar. Por ello, la implantación del sistema educativo costarricense (es decir, hispanizante) sin duda constituye uno de los ejes centrales del proceso de desplazamiento del idioma vernáculo, al privilegiar el uso del español como lengua de instrucción.

En nuestro análisis de las cadenas de causalidad ha interesado, principalmente, dar cuenta de las conexiones explícitas e implícitas en el discurso de los participantes, sin intentar valorar “normativamente” la calidad de la argumentación, salvo cuando señalamos las contradicciones ideológicas y las implicaciones de las cogniciones sociales para el declive del *malécu lhaíca*. En este sentido, nuestra posición con respecto a los vínculos entre los hechos establecidos en el discurso se fundamenta en la explicación de van Dijk (2003b):

No son los hechos los que definen la coherencia, sino que ésta se define más bien por las formas en que son definidos o interpretados los hechos por los usuarios del lenguaje en los modelos mentales que tienen de esos hechos. (van Dijk 2003b:165)

Por último, analizamos en este capítulo a quién se responsabiliza por el desplazamiento de la lengua autóctona, según la concepción de los tres grupos generacionales estudiados. Vimos que, predominantemente, cada grupo le atribuye la responsabilidad principal a otra generación, a la vez que los participantes esgrimen justificaciones para disminuir la carga de la responsabilidad propia. Asimismo, si bien la estrategia discursiva del “Otro ausente” apareció en nuestro análisis de los capítulos anteriores, en el presente se vio su relevancia como un mecanismo de disociación y de representación de la polifonía: hay malecus que piensan, se sienten y actúan de modo diferente a los participantes. En el capítulo 8 volveremos a encontrarnos con esta estrategia.

CAPÍTULO 7: EL MALÉCU LHAÍCA, LA CULTURA TRADICIONAL Y LA IDEOLOGÍA DE LA PUREZA Y LA AUTENTICIDAD

“SOY EL LEGÍTIMO INDÍGENA,
EL LEGÍTIMO MALECU”



(El *mafuriséca* servido con yuca)

0. Introducción

En el presente capítulo, se abordará el desplazamiento del *malécu lhaíca* en conexión con otros componentes de la cultura o el sistema de vida tradicional, puesto que los participantes no se representan la pérdida de la lengua vernácula como un fenómeno aislable del resto de las manifestaciones culturales, sino que su perspectiva es holística. De este modo, en el discurso, la sustitución del idioma ancestral se explica en el contexto de la pérdida de la especificidad cultural del pueblo malecu.

Además, se tratará a profundidad el tema de la ideología de la pureza y la autenticidad en relación con aspectos como la pureza genética, la autenticidad de las prácticas culturales, y lo original y lo legítimo en cuanto al *malécu lhaíca*. Este aspecto ha aparecido repetidas veces en los capítulos precedentes, pero ahora ahondaremos en sus causas y sus implicaciones, sobre todo en lo relativo al proceso de declinación de la lengua vernácula.

1. Conexiones entre el desplazamiento del *malécu lhaíca* y la pérdida de otros componentes de la cultura tradicional

“Bastante se está perdiendo la cultura aquí” (MG2)

El desplazamiento del *malécu lhaíca*, si bien se puede intentar describir de modo aislado, es concebido por los participantes como un fenómeno que se enmarca en el proceso gradual, pero cada día más acusado, de pérdida de todos los componentes culturales que constituyen la especificidad histórica del pueblo malecu. Por este motivo, en todos los capítulos anteriores hemos analizado intervenciones en las que los participantes aludían no solo al idioma ancestral, sino también a la cultura vernácula como un todo, o bien argumentaban a favor de una tesis con argumentos relativos a otros componentes de la sustancia cultural tradicional. Vamos a profundizar, por consiguiente, en las conexiones que existen entre los diversos componentes de la cultura en la representación social de los participantes.

Si nos basamos en los datos de observación, cabría sostener que, en el presente, sobre todo opera una distinción étnica basada en fronteras ideológicas que separan a los malecus de los *chiúti* como colectividades homogéneas que se oponen sobre la base de un

prototipo cultural idealizado para cada caso, pese a que este poco tiene que ver en realidad con comportamientos, prácticas, sistemas de creencias o demás elementos de configuración cultural específica (por ejemplo, ambos grupos son predominantemente cristianos, ambos hablan español, ambos visten de la misma manera y viven en casas que no difieren entre sí, etc.).

No obstante, en sus representaciones sociocognitivas, los participantes les otorgan una primacía especial a los elementos culturales diferenciadores, aunque estos tengan poca vitalidad actualmente. En otras palabras, aunque en muchos casos lo único que distingue a un joven malecu de un joven *chiúti* de la región sea únicamente el “sentirse” y “creerse” miembros de grupos culturales diferentes, dicha frontera étnica adquiere tal fuerza que los lleva a cada uno de ellos a pensar que efectivamente sus costumbres, visión de mundo y atributos son distintos, aunque ello carezca de fundamento en la vida cotidiana.

Es en este contexto en el que se lamenta la pérdida de los elementos considerados como conformadores del prototipo del malecu. También en este contexto se ha convertido en una preocupación el desplazamiento de los componentes que aún mantienen alguna vigencia (v.g. el *malécu lhaíca* y los hábitos alimenticios tradicionales). En particular, dada la obsolescencia de otros elementos de la cultura ancestral malecu, se puede entender cómo es que la lengua vernácula llega a cargarse de fuertes connotaciones simbólicas de matiz identitario, como ya hemos tenido oportunidad de analizar en varias ocasiones y como ahondaremos aún más en el capítulo 8.

A veces, el nexo entre el desplazamiento del *malécu lhaíca* y el desplazamiento de otros componentes de la especificidad cultural del pueblo es mencionado de forma general y abstracta al hacer alusión a la pérdida de la cultura y las costumbres ancestrales (F1, MG1b, MG2, MG3a, SG2, SG3b, TG1b, TG2, M1). En este sentido, ya es de por sí sumamente ilustrativo que los participantes de los grupos de discusión y las entrevistas, cuando se les preguntaba por la pérdida del idioma vernáculo o cuando mencionaban y desarrollaban el tema espontáneamente, casi sin excepción lo relacionaban con otros componentes de la cultura tradicional, lo citaban como parte de un problema de dimensiones mucho más globales o incluso recurrían a otro elemento para describir, metafóricamente, lo que le ha ocurrido a la lengua ancestral.

Las conexiones entre el idioma malecu y otros elementos de la cultura tradicional se muestran con claridad en las siguientes palabras del maestro de lengua (M1), quien, al preguntársele si recibía algún apoyo del Ministerio de Educación Pública para planear las clases, respondió más bien defendiendo su formación integral en la cultura autóctona y argumentado que de esta formación se desprende su alta competencia lingüística en *malécu lhaíca*. Nótese, además, la oposición que establece el hablante entre la educación formal (introducida tras el contacto con los *chiúti*) y la educación tradicional, y cómo sugiere que solo la segunda posibilita que alguien sea un verdadero experto en el idioma vernáculo:

[E-7-1]

L: bueno / ellos me entregaron un programa / eh: / trabajo con con / entre cultura y malecu / para sacar un pequeño programa / aparte / en caso mío / yo yo le he expresado a la gente que / **yo nunca estudié / cuando a mí me nombraron** en el ochenta y tres / era / solo hablante malecu / **yo hablaba cien por ciento el malecu / y tuve un estudio diferente a lo que es la universidad** de de / de / llámese cualquier universidad / yo nunca estuve en la escuela / nunca pasé el colegio / nunca pasé universidad / **mi universidad fue** la media / **en media montaña / con grandes maestros que ya no están hoy en día / me enseñaron / TODO** clase de de: / **el último tilde del malecu / me enseñaron plantas medicinales / eh / cuidar el medio ambiente / amar la naturaleza / eh historia de del del pasado malecu hasta el presente / todo me lo enseñaron en malecu / entonces / como historiador del pueblo malecu / que yo sé que ninguno de mis compañeros titulados universitarios no lo tienen / (...)** / **tuve grandes maestros / en la rama malecu / no son meses sino años y años / yo estuve quince años con ellos / por eso tengo el honor / el orgullo de decir que hablo malecu.**

El maestro defiende que la formación tradicional integral legitima su práctica docente y da a entender que los conocimientos adquiridos en la formación universitaria no son parangonables. Para expresar esta dicotomía, describe con detalle las circunstancias y resultados de su educación, ya sea con la primera persona singular de varios verbos estativos (“tuve un estudio diferente a lo que es la universidad”, “tuve grandes maestros”, “yo estuve quince años con ellos”) o como receptor codificado en el clítico de dativo ‘me’, cuando se refiere a la acción de ‘enseñar’ llevada a cabo por sus maestros (“me enseñaron / TODO”, “me enseñaron plantas medicinales (...) todo me lo enseñaron en malecu”). En oposición, expone que sus colegas universitarios carecen de toda esta formación (“yo sé que ninguno de mis compañeros titulados universitarios no lo tienen”).

Así, él se considera un verdadero hablante de malecu precisamente porque adquirió la lengua en conjunto con otros saberes tradicionales (medicina natural, etnohistoria, relación con el medio ambiente, etc.) de boca de “grandes maestros” (los malecus de antes:

“ya no están hoy día”) en el contexto en que solía tener lugar el aprendizaje: en “media montaña”. Por consiguiente, el vínculo entre la lengua vernácula, el hábitat ancestral y la cultura tradicional sugiere que todo ello se concibe como una sola unidad, lo que en todo caso responde a la representación social del *malécu lhaíca* como el idioma consustancial a la etnicidad malecu (ver apartado 1 del capítulo 4).

Muchas veces, según se desprende del discurso de los participantes, cuando se habla de la pérdida de la cultura malecu, actúa la ideología de la pureza y la autenticidad (ver el apartado 2), según la cual existió en el pasado una cultura con patrones establecidos e inalterables, y estos constituyen la esencia del “malecu original”. Todos los cambios que se han producido desde entonces han deteriorado ese estado primordial y le han restado pureza a la “esencia” de la verdadera cultura malecu, como lo explica la siguiente mujer de Tonjibe (TG2):

[E-7-2]

R: (...) **ya las casas que tenemos son casas modernas / ya no les vamos a lavar al río como antes / ahora tenemos lavadora** {risas} / contaba / yo no sé / alguien contaba por ahí / dice que **vino un norteamericano** / no sé quién vino / y él quería venir a ver los palenques / quería ver los indígenas / dice que **se encontró un chiquito así / y le preguntó al chiquito que / que adónde vivía / y le dice él “ahí en una casa” / le dice “¿y con qué lava su mamá?” / “con la lavadora” / “¿y con qué cocina?” / “con la arrocera” / dice que / y sonó el teléfono y el chiquito sacó el teléfono para hablar por teléfono / diay no / ya ya esto está moderno / ya aquí no hay malecus / llegará el tiempo que así como desaparecieron la hoja / desapareció las casas de / antiguas / también desaparezca la cultura / todo va desapareciendo (...)**

Nótese cómo, mediante el adverbio ‘ya’, la mujer establece una oposición entre la fase actual “lo de ahora-lo moderno” y la fase previa “lo de antes-lo indígena” (“ya esto está moderno / ya aquí no hay malecus”). Esta dicotomía ideológica es muy común y podría tener un impacto negativo en la conservación de la lengua autóctona, pues postula que los componentes considerados como propiamente malecus se anclan en el pasado y están reñidos con las comodidades y prácticas de la vida contemporánea.

En esta misma línea, no es casual que la hablante recurra a la estrategia discursiva del relato conversacional para dotar de mayor peso su observación, incluso resaltando las implicaciones negativas que la pérdida de la cultura puede tener para su economía, dado que el turista llega buscando “lo indígena original”, el sistema de vida “primitivo”, y se topa en su lugar con lo mismo a lo que está habituado. El siguiente gráfico muestra la oposición entre lo explícito (fase posterior) y lo implicado (fase previa) en el discurso:

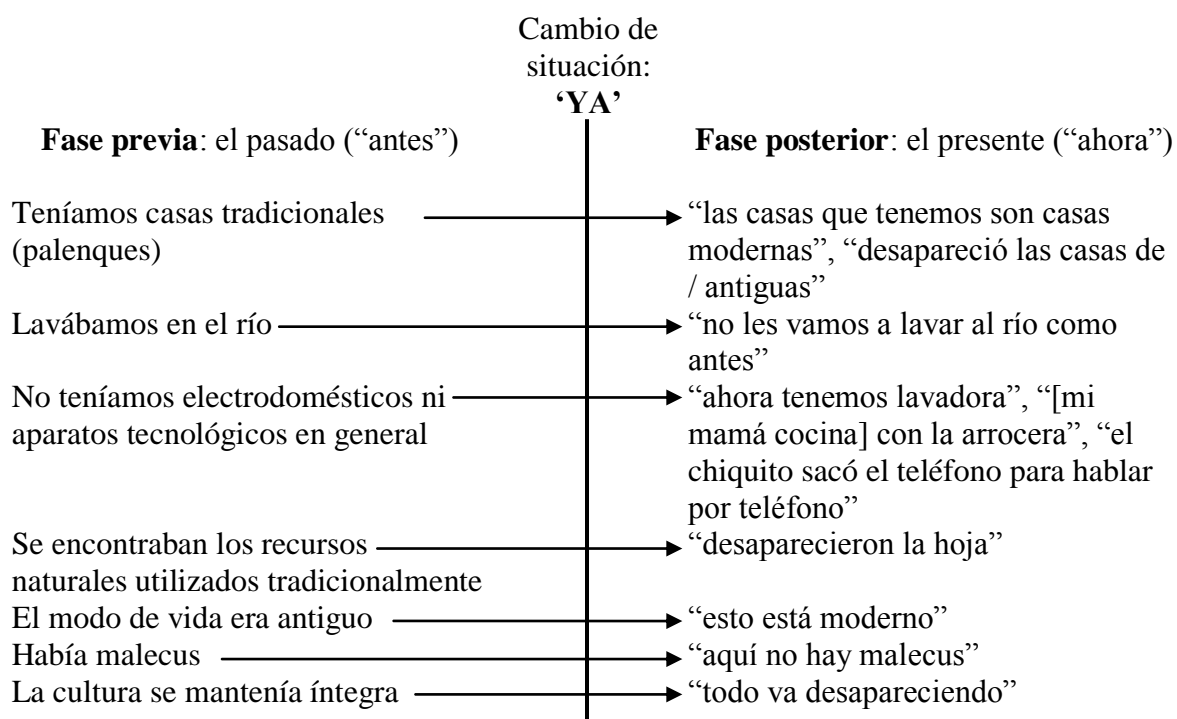


Gráfico 7: Representación dicotómica del pasado y el presente
(Elaboración propia)

Esta misma dicotomía se revela en la representación ideológica de la “civilización”, la cual, si bien en nuestro corpus aparece solo en dos grupos focales (TG1b, TG2), fue recurrente en las conversaciones espontáneas que sostuvimos durante nuestro trabajo de campo. Según esta representación social, la asimilación de los malecus a la cultura hispana se caracteriza como un mayor avance hacia “su civilización”. Es decir, la aculturación, cuando sigue la vía de asimilarse a los patrones culturales hispanos, se concibe como civilización, en oposición al primitivismo con que se representan las culturas amerindias (Mires 1991).

Sin duda alguna se trata de una ideología con raíces coloniales (Todorov 2008) que, al parecer, mantiene plena vigencia y hace que se oponga “lo malecu” (“lo indígena”, “lo pasado”, “lo exótico”) a “lo civilizado” (“lo moderno”, “lo actual”, “lo normal”), como se aprecia en la afirmación “nosotros vivimos ya en casas normales” dicha por un joven de

Tonjibe (TG1b), o en la declaración “ya somos más civilizados ¿verdad? / aún así / yo siempre me identifico malecu” de una adulta de la misma comunidad (TG2).

Esta oposición da lugar a una serie de sentimientos encontrados. Por un lado, se habla de que la pérdida de la cultura es lamentable y que debería hacerse algo por rescatarla, incluso con matices de autorrecreación y culpa. Por otra parte, se tiene claro que no se puede o no se desea “volver al pasado” y que hay que elegir cuáles componentes de la cultura podrían conservarse y cuáles no. Ambas posiciones se ilustran en las intervenciones de las siguientes dos participantes. La primera es de una joven de Tonjibe (TG1b) y revela el reproche que se hace ella, en representación de todos los jóvenes (“nosotros fallamos”), por no interesarse más en aprender la lengua y la cultura ancestral, debido a que están “más civilizados”:

[E-7-3]

G: (...) quizás nuestros padres nos nos hacen el esfuerzo / de hablarlo / pero ya / es ya es propia cosa de uno si lo quiere hablar o no / entonces ahí es donde donde nosotros diríamos / **yo diría / que nosotros fallamos en ese aspecto / ¿por qué? / porque nuestro padre / nuestra madre / nos enseñan el malecu / a hablar ¿verdad? / nos dice / cómo vivían antes / cómo eran antes los indígenas / cómo se vestían / cómo comían / porque / a lo antes que me dicen que ellos comían / las cosas así de monte / nada que ver arroz / nada que ver frijoles / nada de pollo / nada / pero con los de ahorita que estamos / ya / estamos más civilizados / ¿ve? / entonces yo digo que quizá hay ese problema / ¿por qué? / porque cuando ya nuestros padres nos enseñan / desde pequeños / y cuando nosotros crecemos / ya / ya / casi que: / como hay algunos que no / que ni le interesan ya / el hablar.**

Nótese cómo la joven habla en términos grupales mediante los pronombres de primera persona plural ‘nosotros’ (y las respectivas conjugaciones verbales) y ‘nos’ (“nosotros fallamos”, “nos enseñan”, “nos dice”, “estamos más civilizados”, “nosotros crecemos”), el correspondiente posesivo ‘nuestro’ (“nuestros padres”), o el pronombre genérico ‘uno’ (“ya es cosa de uno si lo quiere hablar o no”), excepto cuando separa implícitamente el colectivo de los jóvenes en dos grupos con base en la actitud de interés hacia la lengua vernácula y explícita que ella no pertenece al grupo desinteresado, para lo cual alude a la dicotomía “nosotros/ellos” (“hay algunos que no / ni le interesan ya / el hablar”).

Por lo demás, véase cómo comienza refiriéndose a la transmisión del idioma autóctono, para inmediatamente aludir al antiguo modo de vida y a los antepasados (“cómo vivían antes / cómo eran antes los indígenas / cómo se vestían / cómo comían”) en

oposición al modo de vida actual y a las nuevas generaciones (“los de ahorita que estamos”) en términos de una gradación en la “civilización” alcanzada, noción que expresa mediante el cuantificador comparativo ‘más’ y un cambio de situación con el adverbio ‘ya’ (“con los de ahorita que estamos / ya / estamos más civilizados”).

La conclusión de la participante es que el mayor grado de “civilización” de los jóvenes con respecto a los padres provoca que algunos no se interesen en el idioma ancestral (“entonces yo digo que quizá hay ese problema”, “como hay algunos que no / que ni le interesan ya / el hablar”). Con ello, implícitamente se expresa que el *malécu lhaíca* no solo pertenece al pasado, sino que además está vinculado a una menor civilización.

Por su parte, la siguiente adulta joven de El Sol (SG2) ilustra la posición de que hay que elegir qué conservar y qué desechar. En su caso, rechaza tajantemente la posibilidad de volver a la vestimenta tradicional y a determinadas prácticas que no especifica, pero defiende la conservación de la lengua vernácula y los hábitos alimenticios ancestrales, precisamente los dos elementos con mayor vitalidad en el presente:

[E-7-4]

R: **de eso de conservar la cultura / ahí abarca muchas cosas / porque ahí bueno hay mucho / bueno / antes / bueno que este / del vestuario / bueno las comidas / tradiciones / y bueno (...) lenguaje / todo eso / una de las cosas que realmente yo sí conservaría / que me gustaría es / el hablar / y también / qué sé yo / la comida / pero el vestuario ahí sí que no / ahí sí que en en en / eso yo sí no / yo ni estuviera loca lo conservaría {risas} / y algunas cosas que antes practicaban.**

En su intervención, la mujer menciona cuatro elementos de la cultura tradicional (“vestuario”, “comidas”, “tradiciones” y “lenguaje”). Nótese cómo después de mencionar este listado, recurre al adverbio de foco ‘sí’ con valor contrastivo (“una de las cosas que yo sí conservaría”), de modo que explica que mantendría la lengua vernácula (“el hablar”) y, en segundo lugar, la comida, a la vez que anuncia que no conservaría la totalidad de la cultura. Inmediatamente se refiere explícitamente a su rechazo de los otros dos elementos (el “vestuario” y “algunas cosas que antes practicaban”), mediante una proposición introducida con el conector contraargumentativo ‘pero’ y nuevamente el adverbio de foco ‘sí (que)’ modificando un verbo tácito con polaridad negativa (“pero el vestuario ahí sí que no {lo conservaría}”, “eso yo sí no”). De hecho, la frase ‘ahí sí que no’ está parcialmente lexicalizada en el español de Costa Rica para expresar una negación contundente con el valor de ‘absolutamente no’. Este rechazo lo reafirma con la cláusula concesiva “yo ni

estuviera loca lo conservaría”, dando a entender que ni siquiera el estado de irracionalidad constituiría un impedimento para mantener su posición con respecto a la vestimenta tradicional.

En gran medida, el mantenimiento del *malécu lhaíca* se encuentra en esta disyuntiva ideológica. Por una parte, es un elemento conformador de “lo autóctono” y, por ende, de “lo tradicional” y “lo original”, así que se verá la necesidad de conservarlo y aprenderlo en tanto los individuos quieran identificarse como malecus (o indígenas) y emplearlo como emblema identitario. Por otro lado, si se asocia fuertemente con “el pasado”, “lo incivilizado” o “lo primitivo”, tiene sus días contados. El primer vínculo es el que se encuentra expresamente en el discurso de los participantes, mientras que la segunda conexión aparece insinuada mediante la estrategia del “Otro ausente”. En el capítulo 8 se ahondará en este tema. A continuación se analizarán las conexiones más frecuentes del *malécu lhaíca* con otros componentes de la cultura tradicional de acuerdo con los datos de nuestro corpus.

1.1. Conexiones con el arte verbal

“Si yo me muero / me muero con todo” (TG1a)

Ya se vio en el capítulo 4 que el nexo entre el *malécu lhaíca* y el arte verbal de la etnia es muy estrecho, hasta el punto de que el conocimiento del segundo se suele incluir en lo que se entiende por saber y hablar el idioma. Por este motivo, no es de extrañar que el arte verbal sea una de las referencias más frecuentes, cuando los participantes de los tres palenques y de todos los grupos generacionales discuten sobre la pérdida de la lengua vernácula (F1, F2, MG1b, MG2, MG3a, SG1, SG2, TG1a, TG1b, TG2, TG3b, TN).

Parece ser que muchos de los géneros eran de conocimiento general (Constenla 1982b), como por ejemplo los *marácunúca*, mientras que otros se transmitían con mayor recelo (como los *póra*), pero igualmente no eran prerrogativa de un especialista religioso o de individuos con otro cargo por el estilo. En la actualidad, solo los adultos mayores y algunas personas de la generación parental (especialmente las de Tonjibe) son realmente competentes en el arte verbal, mientras que la mayoría de los jóvenes por lo común conocen las narraciones fragmentariamente y solo son capaces de relatarlas en español. De

este modo, cuando los participantes comentan acerca del desplazamiento de la lengua también se refieren al desconocimiento del arte verbal que impera en la actualidad.

La obsolescencia de la tradición oral de la etnia se explica por varias razones. Una de ellas es la falta de competencia que tienen los jóvenes y niños en malecu, la cual impide que estos sean capaces de comprender bien lo que les narran los abuelos y de reproducir las historias. Obviamente, también pesa mucho la llegada de los medios audiovisuales de entretenimiento, con la televisión a la cabeza, que ha provocado que los espacios para la transmisión del arte verbal hayan sido ocupados por programas televisivos en español o por la música de las radioemisoras.

Finalmente, ha jugado en contra el modo de enseñanza tradicional, puesto que la transmisión debía realizarse en el campo, durante los descansos de la faena agrícola, o en la noche, para que otros sujetos no pudieran escuchar y con el fin de que no se produjeran interrupciones (F2, MG3a, SG2, TG1b, TG2), dado que este tipo de conocimiento se consideraba patrimonio familiar y solo se les transmitía a los miembros de la misma familia. Además, el “instructor” solo relataba la historia unas pocas veces, tras las cuales se esperaba que los aprendices fueran capaces de memorizarla y contarla (Constenla 1982b, Constenla *et al* 1993).

En el siguiente relato de un adulto de El Sol (SG2) queda patente el problema de la transmisión, pues los ancianos suelen ser reacios a compartir lo que saben, sobre todo tratándose de ciertos géneros discursivos con poderes especiales (como los *majuáqui urújeca* que menciona el participante). Así, al atender el caso del niño “dormido”, su abuela expulsó a toda la gente (“pero no quiero a ninguno de ustedes acá” (...) ¿qué teníamos que hacer nosotros? / todo el mundo a (...) alejarse ¿verdad? de ella / (...) yo medio me quedé y me pegó un regañón porque intenté escuchar”).

Apréciase también la valoración positiva que expresa el hablante en relación con el conocimiento de su abuela y las creencias autóctonas, al indicar que pasó de la incredulidad con respecto al poder de las fórmulas tradicionales (“yo decía que eso era mentira”, “creía que eso era pura mentira”) a su convicción de que estas funcionan (“yo lo llegué a comprobar que sí / es cierto”), ya que él mismo presencié su efectividad, aunque no pudo enterarse con exactitud del ritual (“no sé qué es lo que habrá hecho”). El relato de un

acontecimiento del que el participante fue testigo ocular sirve en este caso, entonces, como evidencia de primera mano (dicho de otro modo, se trata de un argumento testimonial (Walton *et al* 2010)):

[E-7-5]

E: (...) un ejemplo cuando es un / hay una una / **el majúáqui urújec** [[fórmula de robustecimiento espiritual]] / **que es una como una** este / **oración indígena** / ellos se lo hacen / pero se lo hacen así / como si ellos estuvieran escuchándome a mí / y yo estoy acá / y no / y no puedo este / voltear a verlo a ella / y entonces / y cosas así ¿verdad? / a veces uno dice “¿por qué así?” / y hay cosas / qué sé yo / tradiciones que que / yo me acuerdo una vez digamos / me contaron más o menos una historia de un muchacho / sobre una quebradita¹⁷⁶ que existe ahí / en Palenque {se refiere a Margarita}/ que / él / tenía un hijo recién nacido de de / apenas estaba recién nacido / de brazo / y sobre esa quebradita siempre han dicho de que de que / si una persona / digamos un indígena / se mete y tiene un chiquito pequeño / el chiquito se queda dormido y que no despierta / (...) / yo decía que eso era mentira / siempre lo creía y creía que eso era pura mentira / que eso / que qué iba a ser que un niño recién nacido que yo lo toque y le haga así / que no vaya a reaccionar / y yo lo llegué a comprobar que sí / es cierto / y en ese tiempo / mi abuelita estaba viva / y ese muchacho / como es su sobrino / de mi abuela / llegó / y le dijo / le dice “vea / me pasó esto” / le dice “¿dónde le pasó? / no me diga que pasó en tal quebrada ¿verdad? / en tal quebrada” / “sí ahí mismo” / y le dice “bueno / deje / déjeme al chiquito” / **le dice “pero no quiero a ninguno de ustedes acá”** / y se y se / digamos / creo que / ¿qué teníamos que hacer nosotros? / todo el mundo a (...) / a a a alejarse ¿verdad? de ella / y yo me acuerdo / yo todavía me acuerdo / que **yo medio me quedé y me pegó un regañón porque intenté escuchar** ¿verdad? / **para ver qué era lo que decía** / y y / pero en realidad / hasta cuando / yo no sé digamos / le hizo esa oración / que le hizo / el chiquito reaccionó / pero yo me acuerdo que que / el papá le hacía así / lo movía / le hacía así le / le hacía / hasta como que daba palmadas {da palmadas} / para que él reaccionara y nada / hasta que mi abuelita le hizo eso / **no sé qué es lo que habrá hecho** / hasta ese momento reaccionó el chiquito.

En esta intervención, las estrategias discursivas para lograr lo que podríamos denominar “la retórica de la factualidad” (van Dijk 1990) consisten en describir con detalle el suceso con una larga sección de orientación, en la cual se consignan los pormenores sobre los participantes y el contexto, seguida por las cláusulas narrativas que codifican el evento como algo que se presencié directamente, por lo cual abundan en el relato los verbos en primera persona singular. A esto se aúna la declaración –por parte del participante– de que él mismo no creía, pero tras la experiencia no tuvo más remedio que darle crédito al peso de la evidencia (“yo lo llegué a comprobar”).

La reticencia de los adultos mayores a enseñar el arte verbal y la lengua responde también a las nuevas circunstancias de vida. Por un lado, los ancianos se quejan constantemente de que los jóvenes no tienen interés por aprender la cultura, así que piensan que es una pérdida de tiempo tratar de enseñarles o se enfadan porque afirman que estos no

¹⁷⁶ Una ‘quebrada’ es un riachuelo o río pequeño.

entienden lo que se les dice. Por otro lado, en la actualidad rehúsan transmitir el conocimiento ancestral ya que consideran que los jóvenes van a vendérselo a los *chiúti* (SG2, TG1a), y están convencidos de que ese es el único motivo detrás de que sus nietos o hijos menores ahora se estén interesando por preguntar. Esta creencia no se aplica con exclusividad a la transmisión del arte verbal, sino que muchos adultos mayores les reprochan a los jóvenes su falta de preocupación por aprender la lengua vernácula cuando eran niños y el que ahora declaren desear aprenderla debido a –en su opinión– un simple interés monetario (MG3a), así que se niegan a enseñar lo que saben.

En el siguiente fragmento, dos jóvenes de Tonjibe (TG1a) comentan sobre este problema, el cual evidentemente tiene su origen en la consideración del arte verbal como patrimonio familiar. Nótese cómo se insiste en la negativa de la abuela a enseñarles “maldiciones” y “secretos”, pese a que las muchachas afirman interesarse en aprender por motivos prácticos (por ejemplo, saber cómo “hipnotizar a un tigre” en caso de que se lo encontraran en el camino) o identitarios (“conservar la tradición”). El disgusto que para los ancianos representa la posibilidad de que se comparta el conocimiento ancestral con los *chiúti* (turistas o investigadores) incluso los ha llevado a preferir que este desaparezca con ellos (“si yo me muero / me muero con todo”):

[E-7-6]

A: (...) **si yo le pregunto a una persona mayor / que me enseñe de lo que antes ellos saben y de lo que actualmente ellos saben / ellos no me van a decir a mí**

I: ¿no? / ¿por qué?

A: ¿por qué? / porque **hay muchas cosas prohibidas** / o sea / ellos saben: / cómo maldecir una persona¹⁷⁷ / y eso se cumplía al pie de la palabra antes / y aho- **actualmente uno le dice a esa a a las personas mayores que nos enseñen eso para uno defenderse** / porque es para defensa propia de los malecu / **ellos van a decir que no** / ¿y por qué dicen que no? / **porque ellos piensan que uno lo va a vender para los turistas** / ¿ves? / (...) / yo le dije a mi abuelita / porque mi abuelita tenía: (...) / yo no sé si ellos le / le han comentado que **hay varios secretos**¹⁷⁸ / **de sobre el tigre y todo eso**

J: **hasta hipnotizar un tigre**¹⁷⁹ / sí / pero / este: / **yo le había dicho a mi abuelita cuando ella estaba / yo le había dicho que nos enseñara / y ella dijo que no** / que porque eso es muy malo / entonces yo le dije

¹⁷⁷ Se refiere al género de los *macuápeca*, consistente en fórmulas encaminadas a lograr que alguien fallezca por mordedura de serpiente.

¹⁷⁸ “Secretos” es el término con el que los malecus se refieren en español al género de los *póra*, que incluye diversas fórmulas de hechicería.

¹⁷⁹ Se refiere a las especies del género de los *póra maráma*, denominadas *tafá porá* ‘secreto del felino’ y *tafá pítecá porá* ‘secreto de la salida del felino’. De acuerdo con Constenla (1997:71), la primera consiste en una “fórmula empleada en otros tiempos para hacer morir mágicamente a los felinos peligrosos como el

a mami / le digo “mami” le digo “esa (XX) ¿mi abuelita no te enseñó?” / me dijo que que no / que ella no sabe / que porque ella nunca se lo quiso decir a mi a mi mamá / pero sin embargo **es importante saber** / porque uno no / **quizás no va a practicar eso** / diay / **la cultura misma de uno nunca se lo enseñaron** / **aún en estas yo no sé ni cómo hipnotizar a un tigre**

I: ¿y por qué / por qué tu abuelita no quiso enseñárselo a tu mamá? ¿no / no sabe?

J: porque ella: no / no sé / pero ella había dicho que no / que porque nunca nos íbamos topar con un tigre / y que **ella nunca nos iba a enseñar eso / por más que nosotros queríamos** / pero sin embargo yo me: / yo me enteré de eso por bocas de: / de otros malecus / entonces le pregunté a mi mamá / mami dijo que no / que porque: mi abuelita nunca le enseñó eso y y / bueno / después de eso **le dije a mi abuelita que me enseñara / como tres ocasiones le dije / me dijo que no / que ni lo pensara porque no me lo iba a enseñar**

A: sí / **las personas mayores tienen eso** / que ellos saben ¿verdad? / **como son ellos / la raíz propia del malecu / entonces ellos lo que dicen “si yo me muero / me muero con todo”** / eso era lo que ellos decían antes y / y yo le dije / **yo le llegué decir a mi abuela que / que me enseñara cosas que ella supo / y ella me dijo que no / que / que porque / que porque nosotros ahora / y como / ella / cuando ella estaba (XX) venía mucho turista / entonces ella dijo que no / que porque nosotros somos capaces de enseñarle a los turistas / porque diay / es para / como también ((con ellos es que)) trae fuente de dinero también (...)**

Apréciase cómo las jóvenes están convencidas de la efectividad de los “secretos” (“y eso se cumplía al pie de la palabra antes”). En ningún momento externan una valoración negativa de tales fórmulas, si bien estas se califican como prácticas que no son de dominio público (“hay muchas cosas prohibidas”) o peligrosas (“eso es muy malo”); no parece haber una valoración moralista en esta proposición, sino referirse a que los efectos pueden ser perjudiciales, a que se trata de un poder que puede dañar mucho).

Las participantes insisten recurrentemente en que su desconocimiento del arte verbal se debe a la negativa de los ancestros (los auténticos malecus: “como son ellos / la raíz propia del malecu”) por transmitírselo (“la cultura misma de uno nunca se lo enseñaron”, “me dijo que no / que ni lo pensara porque no me lo iba a enseñar”), pese a que han mostrado mucho interés en aprenderlo y le han solicitado a su abuela que se lo enseñe. Así, de alguna manera las jóvenes les atribuyen la responsabilidad de la pérdida a los mayores, quienes aducen que las circunstancias de vida ya no requieren esos conocimientos o consideran que sus descendientes lucrarían con ese saber. En el fondo, el problema tiene que ver más con entregarles un conocimiento ancestral a los *chiúti*, quienes no deberían tener acceso a él, pues este es exclusivo de los malecus.

Asimismo, se menciona que los principales agentes de transmisión del arte verbal son los abuelos, por lo que, al morir estos, muchos pierden el contacto con las tradiciones

jaguar, el puma o el ocelote”, mientras que la segunda se usa “para evitar que un felino que lo acecha a uno pueda atacarlo”.

orales (SG2); o bien, se explica que solo los nietos mayores se beneficiaron de la enseñanza tradicional, mientras que los menores ya no lograron disfrutarla (TG1b). En este sentido, en la actualidad, quienes conocen bien el arte verbal se lo deben a haberse criado con los abuelos, en el caso de los jóvenes (F1, TG1b), o a haber crecido en un ambiente en el que no había *chiúti* ni se escuchaba el español, en el caso de los adultos (MG3a, TG2).

Como ya se adelantó, se afirma con frecuencia que los jóvenes no están interesados en aprender la tradición oral (F2, MG3a, SG1, SG2) e incluso parece que se ha extendido un cierto rechazo hacia las narraciones, porque se consideran mentiras o tonterías de antes (SG2) o porque se las califica de tenebrosas (SG1). Empero, los participantes de los grupos de jóvenes también se lamentan de no poder entender bien las narraciones en malecu (MG1b) o, si las conocen, como parece ser el caso de los jóvenes de Tonjibe, declaran ser incapaces de contarlas en la lengua vernácula, pese a que consideran que es mucho mejor relatarlas en este idioma (TG1b), basándose en criterios como la calidad narrativa (“más bonito contarlo en malecu”, tienen “más vida”, “se tira como más a la realidad”) y la necesidad de preservar la cultura ancestral (“para no perder la tradición”):

[E-7-7]

I: (...) ¿podrían ustedes contar una historia en malecu / si alguien les dijera “cuénteme una historia” / y pueden hacerlo seguido?

M: en malecu no

J: en malecu no

I: en malecu no / tendría que ser en español

O: más bonito que / al menos mi abuela / mi abuela me cuenta pero / **más bonito contarlo en malecu / no en español**

I: ¿y por qué?

O: no sé / **me gusta más mejor así**

M: sí yo creo que

D: <[parece que lo] que tie- / perdón / parece que lo que tiene es más: / cómo le digo / más:

M: **más vida**

D: sí exactamente

G: **y para no perder la tradición / malecu**

D: <[(XX)] en español

A: **se tira como más a la realidad.**

Por último, cabe destacar que hay géneros verbales cuyo trasvase al español es prácticamente inexistente o se plantea como poco menos que imposible (como ocurre con los *póra* ‘fórmulas de hechicería’, los *mayupéca* ‘duelos verbales’ o los *majuáqui urújeca* ‘fórmulas de robustecimiento espiritual’), mientras que sí es posible escuchar el relato de

marácunúca ('narraciones') en castellano, al punto de que los contenidos de los ciclos narrativos que conforman este género son, al menos, de conocimiento general, incluso entre los jóvenes, como sucede con las historias acerca de los *muérra maráma* 'ogros', los *caracche maráma* 'duendes', los *táfa maráma* 'felinos', etc., que se mencionan en las conversaciones diarias.

De esta manera, se puede afirmar que existen algunos géneros del arte verbal tradicional (como aquellos relativos al control de poderes sobrenaturales o elaborados con una retórica compleja) que se vinculan más estrechamente con la lengua vernácula, en el sentido de que no se expresan si no es en ella, mientras que otros (los de carácter más "narrativo") pueden traducirse con mayor facilidad al español y ello ha repercutido en que tengan una mayor divulgación todavía entre las generaciones más jóvenes. Finalmente, no debe desatenderse el nexo entre algunos de los géneros verbales y la religión ancestral, lo que también ayuda a explicar la mayor conservación de las manifestaciones discursivas que se puedan interpretar con mayor facilidad como leyendas o cuentos folclóricos, y no tanto como prácticas mágico-religiosas.

1.1. Conexiones con la religión tradicional

"Dice que antes existían los Dioses y todo eso / yo creo que es mentira" (MG1a)

A pesar de que el cristianismo es la religión predominante en el presente, en nuestro corpus aparecen alusiones al tocuismo, el sistema de las antiguas creencias religiosas de la etnia (F1, MG1a, TG1a, TG2). En este sentido, podría sostenerse que el aspecto de la cultura intangible que ha experimentado un declive más acusado en las últimas tres o cuatro décadas es la religión ancestral, hacia la que existe un rotundo rechazo por parte de algunas personas o, en el mejor de los casos, una actitud ambigua, la cual, por una parte, destaca el valor de estas creencias como parte del "folclor" de los *malecus* (en esta línea, se considera que se trata de cuentos o leyendas), pero, por otra, sostiene que constituyen supersticiones de antaño, en las que únicamente creen todavía algunos ancianos.

Sin duda, en relación con lo apuntado en el subapartado anterior, los géneros del arte verbal que más fácilmente se pueden interpretar como cuentos del folclor ancestral (los *marácunúca*, por ejemplo) son los que se siguen narrando y transmitiendo en mayor o menor medida, mientras que es posible que los géneros vinculados claramente con las

prácticas mágico-religiosas tradicionales (los *póra* y los *majuáqui urújeca*, por ejemplo) sean más frecuentemente rechazados y hayan caído en una obsolescencia más acusada. Además, el nexo de la declinación de la religión tradicional con el desplazamiento de la lengua vernácula se evidencia en la desaparición de los dominios funcionales de índole religiosa para los que se empleaba el *malécu lhaíca*. Empero, es común que se rechace el tocuismo como sistema de creencias religiosas, a la vez que se siguen practicando las “maldiciones” y “secretos” como formas de magia.

En el caso de algunos ancianos, parece prevalecer la ambigüedad, ya que unas veces manifiestan expresamente su rechazo hacia las antiguas creencias y otras veces más bien tratan de conciliar el tocuismo con el cristianismo. Por ejemplo, en la siguiente intervención, un adulto mayor de Margarita (F1) comenta sobre la religión tradicional.

[E-7-8]

A: **hoy en día / si yo te empiezo a hablar de mi Dios / Dioses indígenas / muchos chocan conmigo / porque hay un Dios realmente / al que adoramos todos / al Dios viviente ¿verdad? / Dios de Dioses / pero dentro de eso los malecus tenían / su propio Dios / cada familia tiene su propio Dios / supuestamente / no es el mismo Dios / mío y el Dios tuyo / no / usted tiene su Dios aparte / no como lo englobalizamos todos / entonces / toda esa / esa e: / esa cultura / se ha venido perdiendo / eh: / se ha venido perdiendo / (...) / yo tengo mi forma de adorar a Dios / de parte de mi madre / pero hoy / viendo / como te dije ahora / cómo es necesario / cuánto más necesario son las cosas de Dios / de un Dios viviente / que a lo que mis padres me enseñaron / mis abuelos me enseñaron / a un Dios que vive en la: naciente de un río / a un Dios que vive / en tal cueva / entonces uno viendo / desde la perspectiva / que realmente al que hay que adorar / es a un Dios / a ese es al que hay que adorar ¿verdad? / al de todos.**

Nótese cómo en su discurso se revela la ambigüedad en cuanto a la valoración de las creencias politeístas de la religión autóctona (“Dioses indígenas”), según las cuales “cada familia tiene su propio Dios”, y esos residen en las cabeceras de los ríos¹⁸⁰. Según el participante, se dan enfrentamientos entre los malecus (“muchos chocan conmigo”) cuando sale a relucir el tema. Él mismo, pese a que se refiere profusamente, en varias partes de la discusión, a la religión tradicional, en este pasaje se esfuerza por mostrar su apego al dogma cristiano monoteísta (“hay un Dios realmente”) y su devoción (“al que adoramos todos”). Al final de la intervención, se plantea el conflicto ideológico entre lo practicado en la cultura tradicional malecu y aprendido de los antepasados (“lo que mis

¹⁸⁰ De hecho, debido a que la mención de los nombres propios de los Dioses constituye un tabú, lo normal es referirse a ellos indicando en cuál cabecera de río habitan. Así por ejemplo, dos de los Dioses principales se suelen denominar *Nharine Chaconh(e)* ‘el de la cabecera del río Nharine’ y *Aóre Chaconh(e)* ‘la de la cabecera del río Aóre’ (Constenla 1983b; Constenla *et al* 1993).

padres me enseñaron / mis abuelos me enseñaron”) y lo que se supone hay que creer ahora con el cristianismo (“al que hay que adorar / es a un Dios”; apréciase el modo deóntico del verbo).

La disyuntiva se resuelve a favor del cristianismo y se explica como una necesidad (“pero hoy / viendo (...) cómo es necesario / cuánto más necesario son las cosas de Dios / de un Dios viviente / que a lo que mis padres me enseñaron / mis abuelos me enseñaron / a un Dios que vive en la: naciente de un río (...) entonces uno viendo / desde la perspectiva / que realmente al que hay que adorar / es a un Dios / a ese es al que hay que adorar ¿verdad? / al de todos”).

Aún así, parece ser que la mayoría de los adultos de las tres comunidades y los jóvenes de Tonjibe, en su afán por valorar positivamente la cultura ancestral, conciben las creencias religiosas de sus antepasados como parte de la tradición “folclórica” de su pueblo (las historias para entretenerse), aunque tampoco faltan las manifestaciones de rechazo contundente por no calzar estas con la doctrina cristiana. Por su parte, los participantes jóvenes de Margarita reconocen que los adultos mayores todavía conservan ciertas creencias y prácticas religiosas tradicionales (MG1b), e insisten en que las narraciones son mentiras o exageraciones, sobre todo en lo referido a los Dioses (MG1a), aunque también declaran tener interés por leerlas y aprenderlas como parte del acervo cultural de su pueblo.

1.2. Conexiones con los hábitos alimenticios

“Nosotros hemos perdido la cultura /
en cuanto al asunto de la alimentación” (F1)

Después del arte verbal, el vínculo más frecuente y directo que establecen los participantes entre el desplazamiento del *malécu lhaíca* y algún otro componente de la cultura ancestral se refiere a los hábitos alimenticios (F1, F2, MG3a, MG3b, SG2, SG3b, TG1b, TG2), tanto en lo que respecta a los productos (animales y plantas) de consumo, como a la forma de prepararlos, si bien esta conexión aparece explícitamente solo en los grupos de adultos y ancianos de los tres palenques y en uno de los grupos de jóvenes de Tonjibe. En los adultos, es recurrente la discusión en torno a que ya no se come como antes y a que cada vez hay más personas jóvenes que se avergüenzan de la alimentación ancestral de la etnia y que prefieren la comida de los *chiúti*.

Por su parte, los jóvenes no se refieren al desplazamiento de los hábitos de alimentación tradicionales como un problema (al parecer, no lo perciben como un componente de la cultura que también se está perdiendo) ni mucho menos lo conciben como un elemento con la misma relevancia que la lengua vernácula, sino que tratan el tema solo en lo que respecta a los insultos que reciben de parte de los *chiúti* y a la vergüenza que provoca en muchos ser identificados como *malecus* a partir de los alimentos de consumo tradicional (v.g. iguanas, tortugas, yuca, pescado), debido a que la comida autóctona ha venido a constituirse en el foco de los comentarios etnofóbicos de los que son víctimas los *malecus*, como detallaremos luego.

En primer lugar, los adultos insisten repetidas veces en los cambios de los hábitos, usualmente incluso estableciendo un contraste generacional según el cual ellos se encuentran todavía más apegados a lo que se comía y a cómo se cocinaba en el pasado, mientras que los jóvenes muestran poca lealtad hacia la tradición culinaria *malecu*.

Por ejemplo, en la entrevista SG3b, la mujer expone con detalle qué le gusta comer a ella y las formas tradicionales de preparar la comida, tras lo cual concluye declarando el orgullo por su origen (“yo me siento orgullosa porque soy *malecu*”) y la inevitabilidad de seguir alimentándose del modo como siempre lo ha hecho (“eso a mí no se me puede quitar”) debido a su identidad *malecu*. Lo opuesto ocurre con sus hijos. Implícitamente,

entonces, en su concepción el problema sería de índole identitaria, puesto que ella se alimenta a la usanza tradicional por lealtad hacia su origen, mientras que a sus descendientes “no le gustan eso”. La proposición implicada aquí sería que ellos se sienten menos orgullosos de ser malecus:

[E-7-9]

L: (...) a mí me gusta freír pescado / frito me gusta / me gusta este: / cocinado / yo la aso así en el fuego y me la como / con banano / qué rico / y el *mafuriséca* [[forma de cocción de la comida]] / en *mafuriséca* / hay una hoja que le dicen Santa María / una hoja así grande / y uno: / lo envuelve así en una hoja de bijagua / usted lo pone así en la brazas / no sea bárbaro / ((eso ya no es comida)) / ((eso es otra cosa)) / (...) / bueno y si / si hay maduros¹⁸¹ llevamos maduros para hacer *macháca* [[bebida de plátano maduro]] allá en el monte / y si hay *macónh* [[bebida elaborada con la materia masticada]] de yuca / llevamos *macónh* de de yuca / ¿ves? / eso a mí no se me puede quitar porque yo soy / yo me siento orgullosa porque soy malecu / y yo **eso todo me lo como yo** / todo eso me lo como / **mientras que mis hijos no le gustan eso.**

En segundo lugar, se plantea que en la actualidad se vive una escasez de productos ocasionada por la destrucción del entorno medioambiental provocada por los *chiúti*, además de la prohibición establecida por el gobierno de cazar ciertas especies endémicas, como la iguana y la tortuga. Esta dificultad para encontrar la “carne de monte” ha repercutido también en el mayor consumo de la “carne foránea”, como el pollo, el cerdo o la res. En este caso, se suele manifestar el orgullo étnico con la ponderación de las virtudes de los hábitos alimenticios ancestrales en comparación con los hábitos introducidos por el contacto con los hispanos, afirmando que antes no se padecían todas las enfermedades de ahora debido a la alimentación que se llevaba (F1, MG3a) y que la nutrición era de mayor calidad, como lo expresa el siguiente adulto mayor de Margarita (F1):

[E-7-10]

A: (...) en un pasado / yo recuerdo / yo puedo hablar de eso porque / hubo una época como ya se hizo aquí hoy / que nosotros comíamos comida / pero cuando yo probé arroz y frijoles / cosa que nunca había comido / me gustó más / claro / el cambio de dieta {risas} / el cambio de dieta / mas sin embargo yo no sabía / que **ni el arroz ni los frijoles me alimentaban como un pedacito de chancho de monte con un buen pedazo de tiquisque y un pedazo de yuca.**

Por su parte, los jóvenes de Tonjibe (TG1b) nuevamente echan mano de la estrategia de disociación para aludir a otros muchachos que se avergüenzan de ser malecus y que, por ello, evitan los hábitos de alimentación ancestrales y afirman no consumir los productos que se ligan con la cultura tradicional. Con este proceder, enfatizan el vínculo

¹⁸¹ Se refiere a los plátanos maduros.

entre comida e identidad étnica, como se aprecia en la siguiente intervención. Según lo que se indica en el relato conversacional, tales muchachos niegan su adscripción étnica malecu mediante la estrategia de negar el consumo de los alimentos vinculados a ella (“yo no como iguana / yo no como pescado”):

[E-7-11]

F: yo he escuchado casos que: / digámosle / jovencitos / qué se yo / doce años / que sí / digámosle / que sí le dan vergüenza y dicen “no / yo no soy malecu” / y le dice: / y llega otro y le dice “¿no? / yo te conozco a usted / usted es malecu” / pero en veces dice “no / es que:” / o sea **de la vergüenza dice “no / yo no como iguana / yo no como pescado / yo no como tal cosa / ¿por qué? / porque no soy malecu” / o sea le dan vergüenza / (...)** / hay muchachitos que: / **que dicen “no / yo no soy malecu / yo no como eso / porque yo no soy malecu” / y siendo hijos de malecu.**

Nótese que se establece una relación causal entre comida y etnicidad por medio del conector ‘porque’: “no / yo no como iguana / yo no como pescado / yo no como tal cosa / ¿por qué? / porque no soy malecu”. Así, la proposición ideológica subyacente se podría enunciar como “uno es lo que come”: si uno come iguana o pescado, es malecu; si uno no come iguana ni pescado, no es malecu. La participante expresa al final la proposición “y siendo hijos de malecu” (esta aparece varias veces en nuestro corpus y se analizó en [E-5-32]), con la cual deja en claro que el proceder de tales jóvenes le parece inaceptable, dado que la ascendencia de estos determina su identidad étnica más “pura” (ver el apartado 2) y, así, resulta más difícil de comprender su actitud.

Sin embargo, no es solo que los participantes adultos recurrentemente aludan a los hábitos de alimentación tradicionales cuando conversan sobre la pérdida de su lengua ancestral, sino que incluso llegan a establecer nexos claros entre el reemplazo de la comida de los malecus por la comida de los *chiúti* y el idioma de los malecus por el idioma de los *chiúti*. De nuevo, entonces, se establece una frontera étnica a partir de una dicotomía basada en elementos culturales divergentes: “la lengua y la comida de los malecus” frente a “la lengua y la comida de los *chiúti*”. Así, desde su perspectiva, el problema reside precisamente en la sustitución de la sustancia cultural que le da especificidad a la etnia malecu, debido a la apropiación de la sustancia cultural de la etnia *chiúti*.

El nexo más patente afloró en el grupo de adultos de Tonjibe (TG2), en el que incluso los participantes llegaron a establecer un parangón entre la comida tradicional malecu y el idioma ancestral. En este contexto, para ejemplificar la pérdida gradual de la

competencia en la lengua vernácula de una generación a la otra, se recurrió a los hábitos de alimentación y a cómo estos muestran, en términos intergeneracionales, diferentes grados de pérdida y reemplazo por los hábitos de los *chiúti*.

De este modo, como lo explica la siguiente mujer, sus hábitos se atienen a la usanza malecu tradicional, pero sus hijos ya no comen al estilo malecu, sino que prefieren los productos y formas de cocción de los *chiúti*. Lo más interesante es que finaliza su comentario acerca de la comida con una conclusión referida a la pérdida de la lengua vernácula en el contexto general de la pérdida de la cultura tradicional:

[E-7-12]

S: (...) yo pienso una cosa que: / que es muy cierto eso porque / **todo se va a perder** ¿verdad? / **primero** ¿verdad? / **el malécu jaíca** / **segundo lugar** ¿verdad? / **ya no va a haber que** / que **haiga gente que conserve el mafuriséca** / **el machuinhéca**¹⁸² / algunos que / bueno / **mi caso** ¿verdad? / **como de todo animalitos casi** ¿verdad? / excepto / excepto

L: *érra* [[iguana]] y

S: sí / todo eso / **excepto la martilla** / ¿verdad? / **yo como érra** [[iguana]] / **lenhifa** [[armadillo]] / **múju** [[pescado]] / **mono colorado**

L: *pécpenh* [[un tipo de rana]]

S: **el pécpenh** / la ranita ¿verdad? / **yo me lo como** / ¿pa qué (XX) / ¿yo voy a avergonzarme de algo que / que yo / (...) / **ya mucha gente no van a comer eso** ¿verdad? / ya no van a / bueno en en / en mi hogar / **en mi casa** / **tengo este** / **tres** / **que no te come** / **bueno porque ya hay momentos que yo arreglo el pescadito** / **lo hago así** este / **cocinado** ¿verdad? / **con bananito y ya** / **como los malecu antes** ¿verdad? / diay yo / **yo me lo como así** / **y hay tres que no me comen así** / **tiene que ser frito** ¿verdad? / (...) / **eso se va a llegar a perder** / porque no hay / ya no / **ya todo quieren** / **comida** / digamos / **de los chiúti** / **quieren más comida de chiúti** / **yo casi comida de chiúti nada que ver** / nada / costando / el pollo y el cerdo / costando / pero ya de de eso / fuera de eso / yo no como nada / ni atún ni salchichón ni mortadela ni / nada nada nada

L: ¿ni el *teptep* [[res]] tampoco?

S: nada / *teptep* nada / ¿ves? entonces / **hay otros chiú-** este / **malecus** / **que solo comida chiúti** / esos sí son buenos para comida *chiúti* / **en cambio del malecu ya no** / ¿ve? / en mucho / **en muy poquito tiempo ya no va a existir** / ya no va existir el / el / **el malécu jaíca** ni el / **ni lo que es la cultura** ¿verdad? y todo eso.

Como se puede apreciar, el problema planteado por la participante es de tipo identitario: hay malecus (sobre todo jóvenes como sus hijos) que prefieren la comida *chiúti* a la comida malecu (nótese de nuevo la polarización “malecu/*chiúti*” como la base de las fronteras étnicas). Lo no dicho explícitamente aquí, pero que se infiere de las asociaciones ya establecidas, es que con probabilidad esto ocurre con la cultura en general y con el idioma en particular: hay malecus que prefieren la lengua *chiúti* a la lengua malecu.

¹⁸² Se trata de una forma tradicional de asar los alimentos. Al parecer, las dos palabras significan lo mismo.

La participante se describe como una *malecu* fiel a la cultura ancestral (“como los *malecu* de antes”), por lo que casi no consume los alimentos vinculados a la cultura *chiúti* (“yo casi comida de *chiúti* nada que ver”; con ‘nada que ver’ se expresa no solo una negación absoluta, sino también una actitud de rechazo). Así, se opone a otros *malecus* que más bien proceden de modo contrario (comen más “a lo *chiúti*” que “a lo *malecu*”).

La conclusión de su intervención (“en muy poquito tiempo ya no va a existir (...) el *malécu jaíca* (...) ni lo que es la cultura”) resulta esclarecedora de la ideología subyacente: los hábitos alimentarios representan, en una especie de relación metonímica, toda la sustancia cultural, lo que explica por qué la sustitución de la comida *malecu* por la comida *chiúti* ejemplifica el reemplazo total de la especificidad cultural *malecu* por la cultura *chiúti*. Empero, en el presente, dado que el proceso de aculturación se encuentra en marcha, hay *malecus* que continúan comportándose de una manera aproximada a los de antes y otros que se acercan cada vez más a los *chiúti*.

Aparte de esta relación metonímica en la que ahondaremos más adelante, creemos que en el discurso se produce una metaforización¹⁸³ que permite explicar las conexiones entre el *malécu lhaíca* y la comida *malecu*. Particularmente, se puede apreciar cómo la participante, pese a que se estaba refiriendo a la pérdida del idioma ancestral en el contexto de la pérdida de la cultura tradicional, desarrolla su discurso con respecto a la comida. ¿Se trata únicamente de una estrategia discursiva (una especie de argumento de analogía (Walton *et al* 2010)) o es más bien un indicador del sistema conceptual con el que ella se representa los vínculos entre los diversos componentes de la cultura ancestral?

Si nos remitimos al tratamiento de la metáfora dentro de la lingüística cognitiva, podemos partir de que esta tiene su base en la experiencia y presupone la conceptualización de A en términos de B con el fin de comprender mejor A¹⁸⁴ (Lakoff y Johnson 2003). Es

¹⁸³ Empleamos ‘metaforización’ en lugar de ‘metáfora’ para indicar que se trata de un proceso y no de un producto; es decir, estamos ante una conceptualización que se construye en el discurso y no ante una expresión lexicalizada o convencional.

¹⁸⁴ No entramos a discutir aquí la distinción entre metáfora (*A es B*) y símil (*A es como B*) (Croft y Cruse 2008). Pensamos que la relación conceptual aquí comentada se establece en el discurso como una metaforización o analogía, para lo cual nos resulta útil aludir a la teoría de la metáfora. En todo caso, no hay que olvidar que la asociación que analizamos es más compleja que las metáforas conceptuales que se suelen estudiar como expresiones convencionales en lingüística cognitiva.

decir, como lo explican Cuenca y Hilferty (1999:98), la metáfora “constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos”, pues A es más accesible, concreto y fácil de entender que B, que a su vez es más abstracto.

Siguiendo a Lakoff y Johnson (2003), pensamos que estamos ante una relación entre dos dominios: uno del que se toma el concepto (el dominio de origen: la comida) y otro al que se traslada dicho concepto (el dominio de destino: la lengua). Claramente, la correspondencia entre A (el dominio de origen) y B (el dominio de destino) no es absoluta, sino que solamente se proyecta la información pertinente que permite establecer el nexo entre ambos y razonar en torno al dominio de destino (el menos accesible) en términos propios del dominio de origen (el mejor delimitado en la experiencia cotidiana) (Cuenca y Hilferty 1999).

La metaforización del proceso de desplazamiento del *malécu lhaíca* en términos del desplazamiento de la dieta tradicional malecu que se observa en [E-7-12] probablemente no está convencionalizada (ni mucho menos lexicalizada), sino que emerge en el discurso como un recurso conceptualizador que le sirve a la participante para representarse y comprender lo que ocurre con la lengua vernácula en términos de lo que sucede con la dieta tradicional (algo así como ‘hablar de la pérdida de los hábitos tradicionales de alimentación es hablar de la pérdida del idioma autóctono’).

Por ende, la metaforización surge como consecuencia de la experiencia sociocultural cotidiana de la hablante (Kövecses 2007) y es la expresión en el discurso de una operación cognitiva que posibilita conceptualizar un fenómeno relativamente abstracto (la pérdida gradual del idioma) por medio de un fenómeno muy concreto (el reemplazo de los hábitos alimenticios). En nuestros datos, si bien esta metaforización aparece en su forma más compleja en [E-7-12], también hay indicios de que funciona en otros modelos mentales.

En nuestra opinión, opera en [E-7-12] la analogía “la pérdida del *malécu lhaíca* es como la pérdida de la dieta tradicional malecu”, de modo que tendríamos un dominio de origen (la dieta tradicional) con cuyas características se explica el dominio de destino (la lengua vernácula). Basándonos en los datos que se encuentran en el discurso de los

participantes, proponemos que básicamente son tres los rasgos que permiten la metaforización, como se muestra en el gráfico 8.

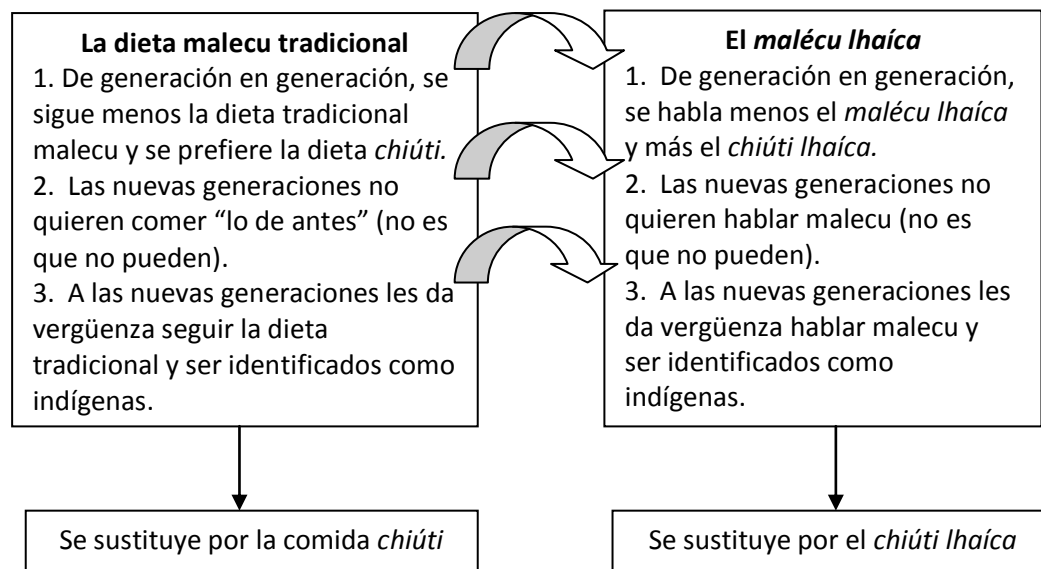


Gráfico 8: Metaforización discursiva del *malécu lhaíca* en términos de la dieta malecu tradicional (Elaboración propia)

De esta manera, la semejanza conceptual entre la sustitución de los hábitos dietéticos tradicionales por los hábitos dietéticos de los *chiúti* y el proceso de desplazamiento del idioma autóctono permite que los participantes puedan referirse al reemplazo de la lengua describiendo el proceso de reemplazo de los patrones de alimentación:

- Así como las personas mayores siguen la dieta tradicional, también hablan el *malécu lhaíca* con toda competencia. Por su parte, así como las nuevas generaciones ya no siguen la dieta tradicional y prefieren la comida de los *chiúti*, ya tampoco hablan bien el malecu. Además, la “lealtad” hacia la dieta tradicional va disminuyendo de generación en generación, al igual que la competencia en el idioma ancestral.
- Así como los jóvenes no siguen la dieta tradicional (no es que no puedan), así tampoco quieren hablar el idioma autóctono y no muestran interés en aprenderlo (no es que no puedan).

- Así como las personas mayores no se avergüenzan de consumir los animales que siempre se han comido, así tampoco se avergüenzan de hablar el idioma autóctono. Por su parte, las nuevas generaciones se avergüenzan de seguir la dieta tradicional, al igual que se avergüenzan de hablar la lengua vernácula.

En conclusión, todo lo que se expresa en el discurso en cuanto al reemplazo de los hábitos de alimentación tradicionales por los hábitos de los *chiúti* (“ya todo quieren / comida / digamos / de los *chiúti* / quieren más comida de *chiúti*”) es trasladable al proceso de sustitución del *malécu lhaíca* por el *chiúti lhaíca* (“en muy poquito tiempo ya no va a existir / ya no va existir el / el / el *malécu jaíca*”). Al hablar de la comida, la participante al mismo tiempo se está refiriendo a la lengua. En este sentido, se entiende lo que al respecto apuntan Cuenca y Hilferty:

El discurso que incorpora este tipo de lenguaje [figurado] sirve para expresar un argumento o una descripción en términos más tangibles, ya que, en muchos casos, las conceptualizaciones prestadas del dominio origen son más gráficas que las del dominio destino. La metáfora desarrolla una función importante, ya que es capaz de estructurar y remodelar una concepción determinada, transformándola en otra concepción más familiar. (Cuenca y Hilferty 1999:121)

Las conexiones entre alimentación y lenguaje se presentan de modo diverso en nuestros datos, ya sea por metaforización o mediante el establecimiento de relaciones causales entre los distintos elementos. Así, como ilustración de los variados nexos causales que pueden expresarse, obsérvese el siguiente pasaje en el que una mujer de El Sol (F2) comenta que su hijo pequeño se identifica como malecu y le encanta comer al estilo tradicional, de forma que ella concluye con certeza (“yo sé”) que va a acabar aprendiendo el idioma vernáculo. Con ello, establece un vínculo casi directo entre gustos alimenticios, identidad étnica, motivación y lenguaje: si una persona se autoconcebe como malecu y gusta de alimentarse según la dieta tradicional malecu, de seguro ha de aprender también la lengua autóctona, pues todos estos aspectos conforman una misma unidad. Por lo demás, nótese cómo para la participante las categorías de malecu y *chiúti* se encuentran en una relación disyuntiva (o se es malecu o se es *chiúti*), de manera que un mestizo debe decidir a cuál de ellas se afilia, como veremos con detalle en el subapartado 2.1.:

[E-7-13]

J: (...) **yo le digo al mío** / “mi amor” le digo / “¿usted es *chiúti*?” / el papá de él es blanco / “**¿usted es *chiúti* o: es malecu?**” / **y me dice “ay** / mami / **yo soy malecu**” dice / él / ahora que él está pequeño / **él no come cosas así** / de eso / o sea

I: *érra* [[iguana]] o así no
 J: sí / no / *érra* / no / **eso es lo que le gusta**
 I: ah más bien
 G: sí / las cosas enlatadas
 I: ah:
 J: él no / eso
 G: embutidos
 J: **el atún casi no / ni carne de res no / nada que ver / él usted le da pescado le da el *érra* y todo se lo come lo más bien / (...)** / él llega ahí y nosotros le damos pierna / entonces ahí se pone a comer ahí una pierna del *érra* o *ulima* [[tortuga]] / y él empieza a comer / y solo con con / **con banano** / él es así / pero pero sí no **yo pienso que él él / sí sí / se va a motivar / y yo sé que él va a aprender** {el idioma malecu} con / con mi mamá digamos / y lo que yo le enseño / con lo poquito que yo le hablo.

1.2.1. Los apelativos-insultos del tipo “come-iguana”

Como vimos en el capítulo 6, la discriminación se plantea en el discurso de los participantes como una de las causas más importantes del desplazamiento de la lengua vernácula. La manifestación verbal más frecuente de esta discriminación son los apelativos-insultos con los que los *chiúti* se dirigen a los malecus (F1, F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, SG1, SG3a, TG1a, TG1b, M1). Lo más interesante al respecto es que estos apelativos se refieren en su gran mayoría a alimentos la dieta tradicional: “come-iguana”, “come-tortuga”, “come-pescado”, “come-yuca”, “bebe-chicha”¹⁸⁵.

Por este motivo, vamos a realizar un breve análisis de las relaciones semánticas que subyacen al empleo de estos apelativos-insultos, pues así podremos comprender aún mejor las asociaciones que se establecen entre los hábitos tradicionales de alimentación y la cultura vernácula como un todo, aunque esta vez se trata de las representaciones sociocognitivas de los *chiúti* con respecto a la cultura malecu y de la polarización ideológica que estos establecen exagerando las diferencias y “borrando” las similitudes. Por ello, conviene no perder de vista que, en la presente investigación, nos enteramos de las cogniciones sociales de los *chiúti* porque están representadas en el discurso de los participantes malecus.

Los apelativos-insultos se basan en el supuesto de que los malecus consumen alimentos considerados “asquerosos” por los *chiúti*, en una clara muestra de etnocentrismo,

¹⁸⁵ Los apelativos-insultos que no se refieren a los hábitos de alimentación tienen que ver con la condición étnica de los individuos (particularmente el uso del etnónimo “indio”), a los que se puede agregar alguna calificación “negativa”, como ocurre en “indio viejo” o “indio cochino”.

aunque en realidad estos también forman parte de la dieta cotidiana de los hispanos (como el pescado o la yuca), o bien no son exclusivos de los malecus (como ocurre con la tortuga y la iguana)¹⁸⁶. De esto se hace caso omiso en la representación ideológica sobre el indígena cuando su imagen se construye a partir de lo que come. La diferencia étnica se elabora, entonces, sobre la base de una diferencia alimentaria que no tiene sustento, pero que sirve de metonimia para aludir a la “malequidad” (o “indigeneidad”).

La asociación metonímica que se revela en estos datos es compleja y se estructura en varios niveles. Por un lado, se presenta una metonimia del tipo “la parte por el todo”, muy semejante a la que analizaremos en el subapartado 1.4.: la dieta tradicional representa la cultura vernácula malecu, así que aludiendo explícitamente a la alimentación se hace referencia implícita a la cultura como un todo. Por ello, los insultos “come-yuca”, “come-iguana”, “bebe-chicha”, etc. finalmente se refieren a la adscripción del individuo insultado a una cultura que se concibe como un conjunto de prácticas y atributos considerados inferiores.

Así, el insulto en realidad no consiste en explicitar lo que come la persona, sino en representar con ello los componentes de una cultura desprestigiada a la que el individuo es adscrito. Al mismo tiempo, la asociación metonímica “la parte por el todo” involucra un nivel de abstracción menor: la mención de cada uno de los alimentos de la dieta alude a la dieta en su totalidad. De este modo, “iguana” en “come-iguana” implica también otros animales (tortuga, pescado), vegetales (yuca) y bebidas (chicha) que forman parte de los hábitos alimenticios malecus, puesto que lo que interesa es el holónimo¹⁸⁷.

Paralelamente, se produce otra asociación metonímica que podríamos describir como “lo consumido por el consumidor”, lo que explica que, en última instancia, los

¹⁸⁶ La iguana fue hasta no hace mucho tiempo un alimento que se servía en bares para acompañar la cerveza y de la tortuga se consumían (y consumen) frecuentemente los huevos y la carne en sopa. De hecho, en muchas zonas todavía se consume la carne de iguana e incluso existen proyectos de reproducción de estos animales en cautiverio para su posterior venta.

¹⁸⁷ Ciertamente, la relación semántica entre ‘dieta tradicional’ y cada uno de los “productos de consumo” que la conforman podría plantearse como hiponímica, ya que se trata de tipos de elementos que pertenecen a una categoría inclusiva (Croft y Cruse 2008). Empero, creemos que la asociación que da lugar a los insultos no es de esta naturaleza, sino más bien metonímica: la tortuga forma parte de la dieta tradicional y los *chiúti* aluden a ella (la tortuga) para representar el todo (la dieta).

insultos funcionan como apelativos empleados para designar a los individuos a partir de lo que comen. Estas dos relaciones metonímicas (“la parte por el todo” y “lo consumido por el consumidor”) sirven para conceptualizar la noción de que un individuo se valora en función de la cultura a la que es adscrito, así que primero debe producirse una operación de categorización: la persona se toma como ejemplar de un grupo-cultura, borrando su especificidad, y se valora con base en el estatus social que tiene ese grupo-cultura.

En términos de la teoría de la identidad social (Hogg 1992), diríamos que lo que importa es la concepción del individuo a partir de una serie de características vinculadas a una categoría social que permiten que este sea “intercambiable” con otros miembros del mismo grupo y estereotipadamente distinto de los sujetos pertenecientes a otros grupos. La categorización funciona, entonces, enfatizando el prototipo grupal, por lo que el individuo se ve despersonalizado en términos perceptuales de acuerdo con ese prototipo.

El insulto se basa en este caso en trasladar la valoración de la categoría al individuo como ejemplar de un grupo considerado inferior. En este nivel de asociación “simple” funcionan los insultos que designan a la persona por medio de un etnónimo con una carga semántica peyorativa; esto es, la etiqueta étnica representa todo el conjunto de prejuicios que se asocian con la categoría estigmatizada. Tal es el caso del apelativo “indio” y sus variantes (“indio viejo”, “indio cochino”), interpretado como denigrante por los *malecus* dependiendo del contexto en el que se emplee.

No obstante, los insultos del tipo “come-tortuga” implican niveles de asociación más complejos, dado que en ellos confluyen la categorización y las relaciones metonímicas ya descritas: al individuo se le traslada el desprestigio y el estigma de la categoría a la que es adscrito mediante una metonimia de primer nivel (lo consumido por el consumidor). Esta metonimia a su vez está basada en otra metonimia de mayor concreción, según la cual se alude a la dieta tradicional por medio de un elemento que la conforma (por ejemplo, la referencia a la “iguana” implica la referencia a los demás elementos). Luego, una metonimia de segundo nivel, mucho más abstracta, lleva a que se interprete la alusión a la dieta tradicional como una referencia implícita a la cultura tradicional como un todo. El gráfico 9 esquematiza estas relaciones:

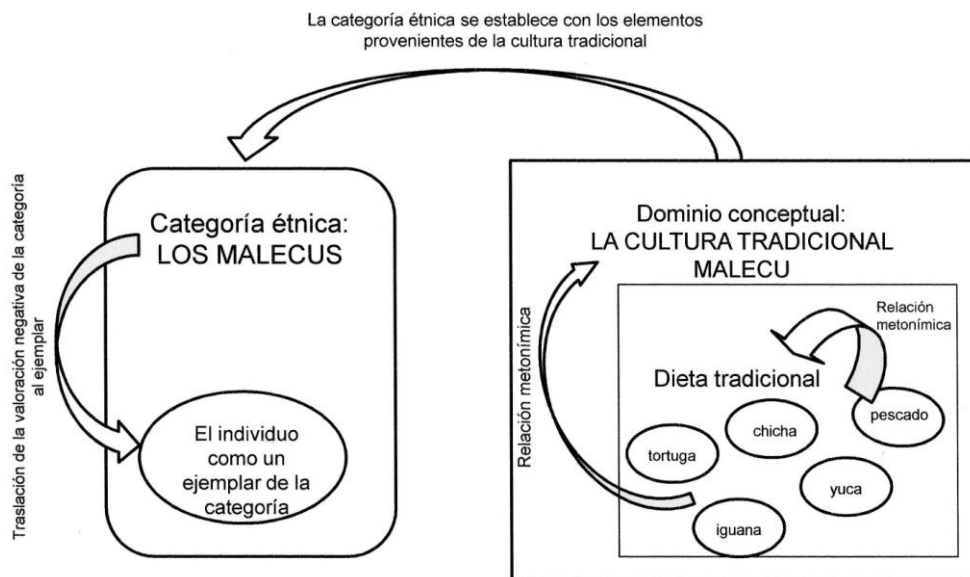


Gráfico 9: Relaciones conceptuales de categorización y metonimia en la construcción de los apelativos-insultos del tipo “come-pescado”
(Elaboración propia)

Nos hemos detenido en el análisis de las relaciones conceptuales que subyacen a los apelativos-insultos relativos a la alimentación, pues constituyen un buen ejemplo de cómo operan las cogniciones sociales en la construcción de las categorías étnicas y cómo se manifiestan lingüísticamente por medio de insultos lexicalizados que subsumen un complejo entramado de prejuicios fundamentados en la ideología de la superioridad cultural. Según se desprende del discurso de los participantes, estas relaciones conceptuales son interpretadas por los malecus como manifestaciones de discriminación, que a la postre se vinculan con el declive de la lengua vernácula, como vimos en el capítulo 6.

1.3. Conexiones con otros componentes de la cultura tradicional

“En aquel tiempo / se distinguían los malecu porque andaban con su /
con su vestido como era antes / y hasta eso lo hemos perdido” (F1)

En el discurso, afloran muchas más conexiones que las tres mencionadas, si bien con bastante menos frecuencia y sin que se pueda establecer una relación clara entre el aspecto mencionado y el grupo generacional o el palenque de procedencia, aunque parece ser que el establecimiento de tales nexos es propio de los adultos y ancianos, mientras que

solo tangencialmente se trata el tema de la antroponimia en los grupos de jóvenes y niños de Tonjibe (TG1a, TG1b, TN). Algunos de los elementos a los que se alude son los siguientes: los linajes (F1), la onomástica tradicional (F1, SG2, TN, TG1b), las antiguas viviendas (F1, F2, TG2), la vestimenta (F1, SG2), la forma tradicional de cazar (F1, MG3b), las excursiones a Caño Negro (F2, MG3a, SG3b), el derecho consuetudinario y las tradiciones familiares (F1, MG2), el tamaño del antiguo territorio y la pérdida del sistema de vida ancestral (F2, MG3a, TG2).

En general, cuando hablan de todo lo que se ha perdido de la cultura vernácula, los participantes adultos y adultos mayores suelen explicar que antes todo era mucho mejor, pese a que reconocen las ventajas y comodidades de su nuevo estilo de vida. En realidad, lo que parecen lamentar es la pérdida de la especificidad cultural y el desfase intergeneracional en cuanto al mantenimiento de determinados atributos y prácticas que se consideran definidores de la “malequidad”. Como consecuencia, elaboran una visión romántica del pasado, de unos tiempos que se recuerdan con nostalgia porque se han idealizado.

En este sentido, se narran los acontecimientos del pasado asignándoles un significado en términos de las consecuencias para el presente (Mishler 2007). Dado que, en todos los grupos generacionales y en los tres palenques, el presente se concibe como un espacio de pérdida abrumadora de la especificidad cultural de la etnia y un paso previo a la desaparición completa de su identidad colectiva, se entiende que los participantes declaren añorar aquellos tiempos en los que el pueblo malecu conservaba su presunto estado original y la homogeneidad grupal era supuestamente absoluta: todos hablaban *malécu lhaíca*; todos comían iguana, tortuga, armadillo, etc.; todos vivían en palenques; todos sabían cuál era su linaje y su Dios; todos respetaban las costumbres funerarias; todo el territorio histórico les pertenecía y podían trasladarse a cazar y buscar materia prima para sus construcciones adonde quisieran sin tener que responder a prohibiciones impuestas por un poder alóctono, y un largo etcétera.

Esta nostalgia por el pasado queda retratada muy bien en las siguientes palabras de un adulto mayor de Margarita (MG3a), quien concluye su “apología” de las virtudes del antiguo sistema de vida malecu en contraste con el insalubre y materialista presente

mediante una declaración de añoranza por los tiempos en los que el *malécu lhaíca* contaba con plena vitalidad y se utilizaba en todos los dominios funcionales:

[E-7-14]

S: (...) {los jóvenes} no analizan las cosas / no se ponen a meditar / no ven / sobre en la forma / como / están los indígenas / por ejemplo / **a veces la gente me pregunta / “mirá / ¿cómo les gustaría vivir / pasado o en lo presente?” / “me gustaría / en el tiempo / atrás / porque hoy en día / es que es muy materialista” / aquí hoy en día hasta para hacer una casa / viera cómo cuesta para conseguir materiales / hay que sacar permiso / en aquella época nosotros / no le sacábamos un permiso a nadie porque diay / era era nuestro ¿no? / y así sucesivamente la gente no / o sea que / no estiman esas cosas / ellos / andan como en otro mundo en otro planeta / y por ejemplo esas jícaras *púpa* / ellos prefieren utilizar / vasos / o tazas / que no utilizaban en aquel tiempo para tomar un café / ni un refresco / tomar agua etcétera / todas esas cosas y: / yo no sé si usted sabía que / la la la jícara que nosotros usamos / echás un poco para mantenerlo ahí / y es como si estuviera metido en una refrigeradora / y la gente no sabe / (...) / mirá / ((XX) de un pronto al otro / voy a la clínica / y vengo de vuelta a pie / a veces yo pienso en la gente que van en carro / pasan ahí y me dicen ahí / “móntese móntese” / “yo quiero hacer ejercicio” les digo / y que / eh: / nosotros / no conocíamos carro / no conocíamos avión / no conocíamos bueno no teníamos / entonces yo dije no no / hay que porque / antes nosotros no padecíamos de muchas enfermedades como ahora / y todas esas cosas son / son eh eh eh una contaminación / es que no sabía cómo apreciar lo que es la naturaleza / porque con esas cosas / entonces / mire hoy en día / cuánta gente / cuando yo me crié esta gente llegaba / entonces ya la gente tampoco ya ni quieren caminar / todo eso es un problema / pero / vuelvo a decir / que yo si yo pudiera solo estar hablando solo malecu / yo soy feliz.**

Como se ve, el contraste se plantea no solo en términos del presente frente al pasado, sino también en términos de la gente de antes y los mayores (“nosotros”) frente a los jóvenes. El presente se describe como una época “muy materialista” en alusión a la economía de mercado y en contraste con el antiguo modo de vida en el que las personas extraían del bosque los materiales que requirieran, pues no existía la propiedad privada, sino que todo era colectivo (“era nuestro”). También se aduce que las personas no son conscientes de lo que se ha perdido ni valoran los elementos de la cultura tradicional, que incluso pueden funcionar de modo semejante a las nuevas tecnologías (de ahí el ejemplo de las jícaras como recipientes que conservan la frescura del agua al igual que la refrigeradora).

Además, se establece una relación entre hábitos de vida poco saludables (“ya la gente tampoco ya ni quieren caminar”) y, en general, la buena salud de que gozaban en el pasado (“antes nosotros no padecíamos de muchas enfermedades como ahora”), la tecnología moderna (“nosotros / no conocíamos carro / no conocíamos avión”), la destrucción del medio ambiente y la contaminación. En consecuencia, la felicidad se hallaría, según el participante, en el retorno al pasado, simbolizado por el empleo de la

lengua vernácula (“si yo pudiera solo estar hablando solo malecu / yo soy feliz”). De este modo, se aprecia cómo un elemento de la cultura tradicional se puede emplear en el discurso para referirse a la cultura vernácula en su totalidad.

En nuestra opinión, entonces, la alusión a lengua autóctona o cualquier otro componente de la sustancia cultural funciona metonímicamente para hablar de la cultura como un todo. En términos semánticos, diríamos que la cultura malecu tradicional sería el holónimo y cada uno de sus componentes sería un merónimo por medio del cual se puede aludir a los demás o al conjunto en una relación del tipo “la parte por el todo” determinada contextualmente (Croft y Cruse 2008).

A este respecto, como lo exponen Lakoff y Johnson (2003), la metonimia cumple una función referencial por medio de la cual es posible emplear una entidad para aludir a otra. Sin embargo, también sirve para proporcionar una mejor comprensión del fenómeno. Estos autores ejemplifican esta posición precisamente con la metonimia “la parte por el todo”, en la que la parte que se escoja para aludir al todo implica que se focaliza la atención en un aspecto particular del todo y ayuda a estructurar el pensamiento. Cuenca y Hilferty (1999:110) agregan que la metonimia constituye un “tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad implícita a través de otra explícita”, en una asociación entre dos elementos que se conciben como pertenecientes a un mismo dominio conceptual.

Ello significaría que, cuando los participantes comentan acerca del reemplazo de los hábitos de alimentación tradicionales, en el fondo están refiriéndose también al reemplazo de la lengua vernácula, las viviendas, la vestimenta, las estrategias de subsistencia, la religión tocuista, el arte verbal, las costumbres, los festejos, el *malécu lhaíca*, etc., pues todos estos elementos son comerónimos. No obstante, aquí no acaba la conexión, sino que, en realidad, al aludir a, por ejemplo, la pérdida del idioma ancestral se alude implícitamente a la pérdida de la cultura autóctona como un todo.

En el estado actual de conservación de la cultura tradicional, no es extraño entonces que los dos elementos con mayor vitalidad (la lengua y la dieta) no solo se realcen en el discurso, sino que sobre todo se utilicen como las “partes” más representativas que dan cuenta del “todo” (la cultura vernácula) de un modo más complejo, puesto que permiten comprender la aculturación como un proceso gradual, en el que unos individuos muestran

mayor lealtad y apego a la cultura “original”, mientras que otros se acercan a la pérdida completa de lo autóctono y a su reemplazo por la cultura de los *chiúti*.

Las relaciones metafóricas y metonímicas comentadas nos permiten entender el entramado de conexiones entre los distintos componentes de la cultura tradicional entre sí y con respecto a la totalidad, tal y como aparece expresado en el discurso de los participantes. Por eso, es común que un participante “salte” de un tema a otro cuando se le pregunta por la pérdida de la lengua, de modo que comienza hablando del idioma autóctono, continúa describiendo las diferencias en los hábitos alimenticios, luego alude a la pérdida de la autonomía de la etnia y a la destrucción del medio ambiente, seguidamente se refiere al dispar dominio del arte verbal y el *malécu lhaíca* de una generación a otra, para finalmente concluir con una proposición relativa a la pérdida de la cultura malecu.

En suma, en el sistema de representación social acerca del desplazamiento de la lengua autóctona, este solo se comprende en relación con el desplazamiento de la totalidad de la cultura tradicional y la referencia explícita a cada uno de los componentes de esta sirve para aludir implícitamente a los demás componentes y al todo.

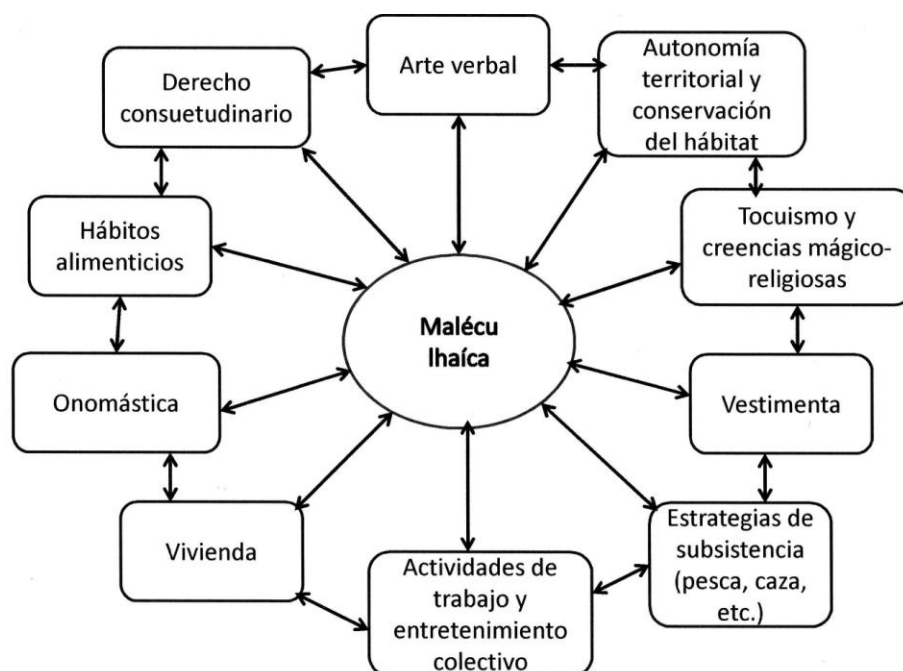


Gráfico 10: Redes de conexión metonímica y metafórica entre el *malécu lhaíca* y los demás componentes de la cultura tradicional malecu (Elaboración propia)

La red de asociaciones que se devela en nuestros datos se representa mediante el gráfico 10. Las flechas de doble punta muestran la relación entre los distintos elementos, de modo que la alusión explícita a cada uno de ellos funciona en el discurso para referirse al mismo tiempo a los demás. Colocamos el *malécu lhaíca* en el centro del gráfico por dos motivos. Primero, porque constituye el tema de nuestra investigación. Segundo –y más importante aún–, porque en el discurso de los participantes este elemento muestra también una particular preponderancia. En conjunto, todos los elementos, al ser manifestaciones de la cultura tradicional, constituyen una parte de ese todo y lo representan.

En síntesis, siguiendo a van Dijk (2000), diríamos que la coherencia “local” del discurso de los participantes se basa en que las diversas proposiciones presentes explícita o implícitamente se conectan entre sí al “nutrirse” de un mismo sistema de representación social en el que están relacionadas metonímicamente. Es probable que tal sistema de representación en realidad esté vinculado con la configuración de la identidad étnica malecu, mediante la proposición ideológica “la cultura malecu, expresada en el conjunto de los elementos autóctonos y tradicionales que revelan la especificidad histórica del grupo, se está perdiendo”. De este modo, se correlacionan los diversos componentes culturales, dado que cada uno de ellos conforma y sirve para demostrar la identidad grupal¹⁸⁸.

2. La ideología de la pureza y la autenticidad

La ideología de la pureza, de raíces primordialistas, postula que existe un estadio libre de mezclas, una forma original exenta de influencias foráneas que ha existido siempre de una determinada manera. Esta ideología abarca conceptos como la autenticidad, que alude al apego a lo original, a la forma primigenia, verdadera y sin influjos ajenos; y la legitimidad, referida también a lo original, genuino y verdadero, lo que está libre de corruptelas o transformaciones. Por último, lo original remite a lo modélico, a lo primero en existir, a lo que se encuentra en el inicio de los tiempos. Como se puede observar, se

¹⁸⁸ Es probable que estos nexos se presenten en otras culturas. Por ejemplo, la correlación entre la lengua y otros códigos semióticos (v.g. vestimenta, música) se ha documentado en el discurso de los quechuas de los Andes (Howard 2007).

trata de un sistema ideológico en cuya base se halla la idea de que existen situaciones, objetos, comportamientos o atributos genuinos, primordiales y sin influencias externas.

Ya hemos comentado en los capítulos anteriores que las representaciones sociales de la autenticidad y la pureza se manifiestan constantemente en el discurso de los participantes y que solo tomándolas en consideración se puede comprender qué está detrás, por ejemplo, de la concepción del mestizaje como una de las causas fundamentales del desplazamiento del *malécu lhaíca*. Por ello, vamos a examinar el funcionamiento de esta ideología de la autenticidad en tres aspectos: la pureza genética, la autenticidad de las prácticas culturales actuales y, por supuesto, la pureza del *malécu lhaíca* y las prácticas “ilegítimas” que atentan contra su estado original.

Como lo hemos venido haciendo con otras representaciones sociales, veremos que en el discurso de los participantes esta ideología se expresa por medio de diversos recursos lingüísticos que analizaremos con detalle en los fragmentos seleccionados como ejemplos. Sin embargo, cabe adelantar que la ideología de la autenticidad se codifica de forma directa por medio de un conjunto de palabras de uso recurrente: ‘legítimo’, ‘verdadero’ y ‘puro’.

En *malécu lhaíca*, la noción de “autenticidad” se expresa por medio de lo que Constela (1998) denomina una “partícula modificadora validadora”: *suírra* ‘verdadero, auténtico’, modificadora de sustantivos, adjetivos y prefijos de persona. Según se desprende de los datos discutidos con nuestros informantes, su empleo enfatizaría la oposición ‘+auténtico/-auténtico’, como por ejemplo en el caso de *lhaláqui* ‘serpiente’, que combinada con *suírra* (*lhalác suírra*) aludiría a las serpientes venenosas, consideradas las “verdaderas serpientes”¹⁸⁹. Es probable que las palabras ‘legítimo’, ‘verdadero’ y ‘puro’ sean, en muchos casos, traducciones de *suírra*.

Notaremos, además, que frecuentemente los participantes se refieren a la cultura tradicional como un todo y que, cuando desarrollan su argumentación o sus relatos con respecto a un componente particular de la cultura, se refieren indirectamente también a otros elementos de la sustancia cultural y a esta como una unidad. Es decir, las conexiones

¹⁸⁹ Como consecuencia, al hablar español, algunos *malecus* emplean expresiones como “una culebra legítima” al referirse a las serpientes venenosas.

que analizamos en el apartado precedente volverán a aparecer una y otra vez en el discurso. Por último, si bien ha sido un tema constante en todo nuestro análisis, el vínculo con la construcción de la identidad étnica se tornará mucho más evidente en este apartado, de modo que, de alguna manera, servirá de preámbulo para el capítulo 8.

2.1. Pureza genética

“Soy el legítimo / indígena / el legítimo malecu” (MG3b)

En la representación social de los participantes, como ya lo hemos visto, se suele categorizar a las personas en tres grupos: ‘malecus puros o legítimos’ (*malécu suírra*), ‘cruzados’ (*epéme malécu suírra o jué ésa malécu*; lit. ‘(los que) no (son) verdaderos malecus’ y ‘(los que son) un poquito malecu’, respectivamente) y *chiúti* ‘los que no son malecus del todo’ (por lo general usado para aludir al grupo de cultura hispánica con el que existe un contacto frecuente). Si bien la dicotomía básica es la que opone los malecus a los *chiúti*, cuando los participantes se refieren a la configuración interna de su propia etnia, suelen también establecer una distinción entre quienes son mestizos o “cruzados” (F1, F2, MG1a, MG1b, MG2, MG3a, SG1, SG3a, TG1a, TG1b) y quienes son puros o legítimos (F1, F2, MG1b, MG2, MG3a, MG3b, SG1, TG2), y ello tiene implicaciones con respecto a la lengua vernácula.

Por ejemplo, recuérdese que el mestizaje se concibe como una de las causas más importantes del reemplazo de la cultura y la lengua ancestrales, e incide en la menor capacidad o interés para “agarrar” (adquirir) el idioma vernáculo, como se da a entender en el discurso de participantes jóvenes y adultos de Margarita (F2, MG1b) y en el de una adulta mayor de El Sol (SG3b). Es probable que la conexión entre el declive de la lengua autóctona y el cruce genético sea propia de los malecus de estos dos palenques debido a que en estos el mestizaje ha sido mucho más frecuente que en Tonjibe. No obstante, los tonjibeños también se refieren al tema, si bien por lo general en alusión al desplazamiento más acusado de la lengua malecu en Margarita.

El siguiente extracto de la intervención de una anciana de Margarita (MG3a) ilustra cómo se manifiesta en el discurso la ideología de la pureza y la autenticidad. En él, la mujer expresa que lo realmente legítimo de la etnia se está terminando como consecuencia

de las uniones interétnicas de las que son producto sus propios nietos, frente a ella, quien sí representa lo original y puro:

[E-7-15]

A: (...) **todo está mezclado ahora** / pero: / como nosotros es malecu / **ya se va a terminar todo lo que es / legítimo / propio propio malecu** / ya no va a haber / ya no ya no / como te estoy diciendo / ve / **a mis hijas todas se se: / otros juntar¹⁹⁰ otros casar / tiene / chiquillos con gente blanca / con cabo¹⁹¹ no / no es el legítimo malecu / ya está todo mezclado / en cambio YO / yo soy PURA PURA / malecu** / mi madre y mi padre (...)

En el pasaje anterior, se ejemplifica la tendencia de los ancianos de los tres palenques a enfatizar que ellos representan lo “legítimo” malecu, dado que descienden de uniones intraétnicas. En este sentido, la identidad étnica para ellos se construye sobre la base de quién es más “puro” (los descendientes de uniones intraétnicas) y quiénes son menos “puros” (los descendientes de las uniones interétnicas). Apréciase cómo se contraponen implícitamente también el pasado al presente y se manifiestan una serie de conexiones: el presente (“ahora”) se asocia con la pérdida de la pureza (“todo está mezclado”) y ello implica la desaparición de la cultura tradicional (“ya se va a terminar todo lo que es / legítimo / propio propio malecu”). El mestizaje (“tiene / chiquillos con gente blanca”) produce la pérdida de la pureza (“con cabo no / no es el legítimo malecu”).

El pasado está implícito en la mayor parte del discurso, pero se explicita por medio del adverbio de fase ‘ya’, de modo que se opone necesariamente una situación previa a una situación posterior (“ya no va a haber”, “ya está todo mezclado”), y el conector contrastivo ‘en cambio’ con el pronombre de primera persona singular pronunciado con énfasis (“en cambio YO”). Nos encontramos aquí ante un argumento de ejemplo (Walton *et al* 2010)¹⁹². Así, sus nietos no son puros y representan el presente, mientras que ella constituye un ejemplo de la pureza de los ancianos (“en cambio YO / yo soy PURA PURA / malecu) y, como consecuencia, del pasado. De esta manera, el presente (las nuevas generaciones) se

¹⁹⁰ ‘Juntarse’ es el término coloquial en Costa Rica para referirse a las uniones libres.

¹⁹¹ Se trata de un neologismo en la interlengua fosilizada de la anciana. Proviene de ‘acabar’ y el sentido es ‘al final’.

¹⁹² Este esquema argumentativo parte de la premisa de que, en un caso en particular, el individuo A tiene la propiedad Y y también la propiedad X, de lo que se concluye que, por lo tanto, si B tiene la propiedad Y también tiene la X. La conclusión no está expresada en el discurso, pero se infiere que el grupo de los puros (de los que ella es un representante) se opone al grupo de los mestizos (como sus nietos) y que cada grupo se vincula con el pasado y con el presente, respectivamente.

asocia con la pérdida de la pureza genética, mientras que, por oposición, el pasado (los ancianos) se asocia con la pureza en su grado máximo, lo que se expresa mediante la duplicación del calificativo ‘pura’ pronunciado con énfasis.

Probablemente, la ideología de la pureza genética surgió como consecuencia de la paulatina pérdida de vitalidad de los elementos que componen la cultura tradicional. Así, ante el deseo de seguir manteniendo las fronteras étnicas entre los *malecus* y los *chiúti* por medio de algún criterio “objetivo”, el factor genético (la “sangre”) ha venido a acrecentar su valor simbólico como parámetro fundamental que asegura la diferencia entre los dos grupos. Empero, el mestizaje ha complicado esta separación y ha hecho que, dentro de la categoría de los *malecus*, se conciba en el presente una segregación determinada por el criterio de ser más o menos *malecu*, aunque en la representación predominante en nuestros datos se espera que los mestizos se autoadscriban a la categoría de los *malecus* y se censura que se consideren *chiúti*.

En consecuencia, si bien el mestizaje se plantea como una preocupación precisamente porque implica un debilitamiento del criterio de ascendencia, crucial para seguir garantizando la existencia de las fronteras étnicas ante el estado obsoleto de los demás componentes culturales, los participantes no conciben que en la actualidad exista algo así como un continuum étnico-racial en términos de adscripción (aunque sí en términos de pureza), sino que se continúa conservando la dicotomía entre los *malecus* y los *chiúti*, así que los mestizos deben afiliarse a una u otra categoría, como vimos en [E-7-13].

Como se analizó en el capítulo 6, la pérdida de la cultura tradicional se atribuye a una causa primigenia: la llegada de los *chiúti*. Así, con la concepción del mestizaje como factor que contribuye a que se pierda la lengua vernácula, los hábitos alimenticios y, en general, la cultura *malecu*, los participantes remiten a la misma causa de fondo: la presencia de los *chiúti*, que ha llegado a ser tan fuerte que incluso ha incidido en la pureza de la sangre *malecu*.

Para los ancianos, probablemente resulta lógica la asociación entre su pureza genética y el hecho de que ellos conserven mejor gran parte de los elementos de la cultura tradicional (incluyendo especialmente la lengua autóctona). Sin embargo, en realidad su mayor apego a la forma de la cultura que ellos consideran auténtica (por ejemplo, su

dominio del *malécu lhaíca* y del arte verbal, su dieta, etc.) se debe a que nacieron y han vivido gran parte de su existencia en un sistema más cercano al ancestral y que ello no tiene que ver con la genética. En todo caso, es claro que los ancianos construyen su identidad sobre la base de considerarse puros y legítimos *malecus* en cuanto a la sangre, la competencia en el idioma vernáculo, la alimentación, el conocimiento de la historia de la etnia, su participación en celebraciones y rituales tradicionales, etc. Todos sus descendientes son menos “legítimos” en cualquiera de estos aspectos.

El nexo entre pureza étnica y pureza genética provoca que se hable incluso de porcentajes en la posesión de la “malequidad”. De esta forma, la “sangre” *malecu* y la “sangre” *chiúti* se combinan en distintas cantidades de acuerdo con la historia de mestizaje de los antepasados de cada individuo y ello da pie a que se calcule su grado de pureza y la medida en que alguien es indígena, independientemente incluso de cualquier otro criterio (como el de hablar el idioma vernáculo). En la siguiente intervención, un joven de Margarita (F1) comenta con indignación que un individuo con alguna “dosis” de sangre *malecu* niegue su adscripción étnica a este grupo, aunque el porcentaje de sangre *malecu* sea mínima (lo que se indica con el marcador de dubitación ‘si acaso’, el cual también tiene aquí el sentido de un cuantificador valorativo, equivalente a ‘cuando mucho’):

[E-7-16]

J: ella tiene un hijo en el colegio / **ella tiene un poquito de sangre indígena** / ella tiene un hijo en el colegio / y dice que **él dice que él no es indio** y que él no es indio y que él no es indio / **cien por ciento indio no es** / mentira / **porque ya si acaso es** / diez / **quince por ciento indio** / **pero sí tiene un poquito de sangre india** y él dice que él ya no es indio.

La extensión de la ideología de la pureza ligada a la sangre viene demostrada por el hecho de que aparece en el discurso de participantes de todos los grupos generacionales y de las tres comunidades. Incluso los más jóvenes la emplean con total convencimiento de que se trata de una forma de categorizar a los seres humanos con asidero en la realidad, cuando tratan los temas más diversos. Así, un joven de Margarita (MG1b), al hablar sobre la vergüenza, acota: “a mí / avergonzarme no me da porque yo / yo soy *malecu* y soy puro”. Por su parte, una mujer adulta de El Sol (F1), al referirse a que ella habla el idioma

[E-7-17]

G: sí / actualmente sí hay {discriminación} / y y y y / y **eso que a mí me digan de que: indio come-tortuga / me tiene sin cuidado** / porque **porque yo digo que que yo soy el ciento por ciento malecu** / pero pero / **y no me hacen nada** / más bien cuando a mí me dicen “indio” / eh: / digamos si me hubieran dicho malecu pues mejor es / porque sabemos que indio es de la India {risas} / pero pero pero este: / **cuando me dicen indio a mí / vieras que a mí no me molesta / no me molesta para nada** / pero pero / sí lo hacen con el / con el fin de de / de como discriminarlo a uno / claro que sí / **en este caso a mí no me van a hacer nada / no me van a hacer sentir mal / pero a ellos sí** {se refiere a sus hijos y a los jóvenes en general}

I: ¿y por qué / G.? / ¿por qué hay una diferencia? / ¿por qué a usted no le afecta y a ellos sí?

G: precisamente / yo creo que que / y y y **casi que estoy tan seguro / que es por la la la / la otra parte de la sangre que ellos llevan** / “puña¹⁹³ / si es que yo llevo la mitad de sangre malecu y la mitad de otra no” / entonces yo pienso que que / ellos ellos es por la / **por la otra parte que realmente no es / tan malecu** que digamos / porque entonces ya nosotros empezamos / bueno de / **de esta muchacha** {se refiere a una de sus hijas} **a mí hay mucha mucha diferencia de sangre / aunque sean mis hijas** / entonces este / **ya la sangre no es tan tan pura malecu** / entonces de ahí / no sé si es como / cómo explicarlo / pero pero pero creo de ahí es donde viene el asunto / **para Mí / que me digan indio o me digan malecu** / yo no tengo ningún problema / y de hecho que: / tengo unos amigos en San Carlos que / que a mí solo malecu me dicen / y no hay ningún problema / eso para mí **es lo más / lo mejor** que / o sea **lo mejor lo mejor cosa que me pueden haber dicho** / pero **pero no a esta** / vea / **nosotros vamos y y yo le digo** / “bueno / **vamos el lunes al colegio**” y **le decimos / “yo busco unas malecu que es K. y E.”** {risas de las muchachas} / a ver / **ellas no saben adónde meterse** {risas de K.} / claro que sí / (...) / o o hoy / **usted va y le dice vea** / “vengo así como un poco más este / **vengo buscando unas indias**” / **usted le dice así** / vea **ellas no saben ni dónde meterse** / pero pero / **pero no así conmigo (...)**

Apréciase la insistencia del participante en cuanto a que los insultos a él no lo afectan, mientras que a sus hijas sí. Lo más curioso es que sostiene que hay una degradación de la pureza genética entre él y sus descendientes (“de esta muchacha a mí hay mucha mucha diferencia de sangre”, “ya la sangre no es tan tan pura malecu”), pese a que su esposa es malecu (ello explica la cláusula concesiva “aunque sean mis hijas”). Es decir, pareciera que la pureza se pierde en el transcurso de una generación a otra y no solo por el mestizaje.

Este modelo mental adquiere sentido en el contexto de las conexiones conceptuales que expusimos en el apartado 1 y a partir del vínculo entre pureza y pasado en oposición al nexo entre pérdida de pureza y presente: las nuevas generaciones son menos puras tan solo porque nacieron y han crecido en el presente, la época en la que toda la cultura tradicional ha perdido vitalidad, así que, de acuerdo con este razonamiento, todo malecu joven sería intrínsecamente menos puro. El participante aporta como prueba las diferentes reacciones ante ser categorizado públicamente como “malecu/indio”: él se siente orgulloso (“para mí

¹⁹³ Forma apocopada de ‘juepuña’, eufemismo de ‘jueputa’.

es (...) lo mejor cosa que me pueden haber dicho”), mientras que sus hijas se avergüenzan y se ocultan (“ellas no saben ni dónde meterse”).

Se puede notar que el esquema argumentativo subyacente se parece al que Walton *et al* (2010:329) denominan “el argumento de la señal”: A es verdadero en esta situación (premisa específica), B es por lo general verdadero cuando A (la señal) es verdadero (premisa general), entonces B es verdadero en esta situación (conclusión). Así, hay individuos más vulnerables a la discriminación (A), sus hijas son menos puras por lo que se avergonzarían de ser identificadas como “malecu/indio” (B), por lo tanto la mayor propensión de una persona a verse afectada por la discriminación está vinculada con la pureza genética.

En resumen, según el modelo mental del participante, la adscripción identitaria de “malecu” o de “indio”, aunque tenga matices racistas o de plano lleve la intención de denigrar (como ocurre con el apelativo “indio come-tortuga”) es mejor asumida por el individuo como su identidad dependiendo de la pureza genética, hasta el punto de que él la ostenta y se enorgullece de ella. Por el contrario, sus hijas más bien tratan de ocultarla debido a que esa pureza se ha “diluido” conforme pasan las generaciones.

2.2. Autenticidad cultural

“Si uno quiere ser malecu malecu tiene que ser legítimo malecu” (TG3b)

Con base en la ideología de la pureza y la autenticidad, en el discurso de los participantes también se alude a la legitimidad y pureza de los hábitos alimenticios actuales (F1, TG3b), las prácticas religiosas y diversas costumbres (F1) y, como veremos en el siguiente subapartado, el lenguaje. El vínculo entre ser un verdadero malecu y ceñirse a la cultura tradicional suele proponerse como indispensable, aunque actualmente nadie se comporte de semejante manera. La polaridad ideológica en este caso vuelve a manifestarse como una dicotomía entre el “ahora” y el “antes”. Lo de “antes” corresponde al estado de pureza y autenticidad, la cultura tradicional de los antepasados y la verdadera “malequidad”, mientras que lo de “ahora” muestra ya el resultado de la transformación y de la influencia de los *chiúti*, el estado de pérdida de pureza y originalidad.

Por ejemplo, en la siguiente intervención, una adulta de Tonjibe (TG3b) opone lo ‘legítimo’ (lo de antes) a lo ‘ilegítimo’ (lo de ahora) en cuanto a la alimentación y el uso de productos de limpieza. Nótese dos aspectos de particular importancia para nuestro tema de investigación. Primero, como ya lo hemos venido analizando, el entrevistador pregunta por el idioma vernáculo y su relación con ser malecu, pero la respuesta de la mujer versa sobre la alimentación, lo que recuerda los nexos entre los diversos componentes de la “malequidad” a los que nos referimos antes. Segundo, la manera en que la mujer comienza su respuesta y luego alude a las prácticas del pasado es contundente en cuanto a la ideología de la autenticidad: ya nada es como antes. La proposición ideológica en este caso sería “un legítimo malecu se comportaría (comería, se bañaría, hablaría, etc.) como lo hacían los antiguos y no como los actuales malecus, que han adoptado las costumbres de los *chiúti*”:

[E-7-18]

I: (...) ¿usted cree que para ser malecu / si una persona es malecu / debe hablar malecu?

F: sí // sí / este: / **si uno quiere ser malecu malecu tiene que ser legítimo malecu** / porque el malecu / bueno te voy a contar **una historia de de del año tras año**¹⁹⁴ / **el malecu no sabe comer con sal / el malecu no sabe** este: / **tomar** este: / **café ni azúcar ni jabón ni** este: / **arroz** / más bien **ellos no conoce ese tal achiote**¹⁹⁵ / porque ellos dicen que una: / un sangre de para / bueno de ese achiote¹⁹⁶ / entonces ellos / **ellos no conocen / antes eso / ellos no conocen eso como ahora / porque ahora se ve toda la comida** de: / digamos **de lo que ustedes comen todo** {se refiere a los *chiúti*} / **pero antigua no no / ellos no conocen el arroz ni frijoles porque ellos solo / solo viven de plátanos maduros yuca maíz** / eso era todo / las tres cosas / **y de la cacería / de la carne** / la cacería / ellos van a- a matar car- / los animalitos y lo cocinan y lo comen.

La respuesta de la anciana tonjibeña representa bien la posición de los mayores en cuanto a la transformación de la cultura malecu tradicional y, consecuentemente, en cuanto a la construcción de la identidad étnica malecu. En primer lugar, comienza con una proposición ideológica explícita, en la que la duplicación del vocablo ‘malecu’ conlleva un valor intensificador de la legitimidad (“ser malecu malecu” equivale a ser malecu en grado máximo), tras lo cual, por medio de una forma verbal con valor deóntico (“tiene que ser”), define el primer término de la proposición con una afirmación sobre de la pureza de malequidad: “legítimo malecu” (esta segunda parte adquiere su sentido por oposición a las categorías que no se expresan en el discurso pero que están presentes

¹⁹⁴ ‘El año tras año’ es un neologismo de la anciana con el sentido de ‘los tiempos de antes’.

¹⁹⁵ El ‘achiote’ es un colorante natural que se emplea comúnmente para la comida.

¹⁹⁶ Posiblemente la anciana quiso explicar aquí que el uso del achiote para darle color a la comida habría sido interpretado por los antiguos malecus como teñir con sangre los alimentos.

“paradigmáticamente” en el elemento que sí se codifica: hay *malecus* legítimos y *malecus* no legítimos o menos legítimos).

La construcción puede parecer tautológica, pero en realidad establece una ecuación (“*malecu malecu*” = “legítimo *malecu*”), en la que la primera parte expresa el grado máximo de legitimidad, mientras la segunda parte da a entender que existen varias posibles “realizaciones” de la malequidad (la legítima, la ilegítima y quizás diversos grados entre ambos polos) y estas realizaciones están relacionadas con el mayor o menor apego al modo de vida de los antepasados. Así, el sentido de la proposición se puede reformular del siguiente modo: “si uno quiere ser un auténtico *malecu* tiene que ceñirse al sistema de vida del pasado”.

Apréciase cómo la participante se disocia en su discurso de la categoría de los “*malecus* de antes” (los auténticos) al referirse a este grupo en tercera persona: “el *malecu* no sabe comer con sal”, “ellos no conoce ese tal *achiote*”, “ellos no conocen eso como ahora”. Ello implica que la hablante se excluye de la categoría no solo por un motivo temporal (ella vive en el presente y en su discurso se refiere a los antepasados), sino además porque reconoce que también participa de las modificaciones de los patrones de alimentación que han tenido en la actualidad. Por lo tanto, la mujer no habla como representante de “nosotros los auténticos *malecus*”, sino que se posiciona como una tercera que compara el presente con el pasado. Podría interpretarse de este ejemplo, por ende, que nadie en el presente es un *malecu* “legítimo” (ni siquiera ella misma), pues todos han asumido prácticas de los *chiúti*.

Por lo demás, recurrir al ámbito de la comida le permite a la hablante establecer con claridad una dicotomía ideológica, a la que nos hemos referido reiteradas veces, en términos de hábitos alimenticios: los auténticos *malecus* (los de antes) son los que se encontraban libres de la influencia de los *chiúti* (categoría que se incluye en el discurso aludiendo al origen étnico del entrevistador como representante del grupo de los *chiúti* mediante el pronombre ‘ustedes’: “lo que ustedes comen todo”). Nuevamente, entonces, la implicación es que la cultura tradicional se pierde debido a los *chiúti*.

Productos alimenticios de los malecus de antes	plátano maduro, yuca, maíz, carne de monte	Caracteriza a los legítimos malecus (los que no tienen influencia de los <i>chiúti</i>)
Productos alimenticios de los <i>chiúti</i> y de los malecus de ahora		

Cuadro 5: Gradación de la legitimidad malecu en términos de la alimentación

En suma, se plantea que hubo una época, no demasiado lejana (algunos participantes adultos de Margarita la sitúan hace cuarenta años, mientras que los tonjibeños la datan en hace unos veinte años) en el que el malecu vivía en estado puro (F1, MG2, MG3a, TG2). Dado que la llegada de los *chiúti* representa el inicio del fin de la cultura libre de influencias foráneas, se concibe como la causa primordial que explica el desplazamiento de la lengua vernácula y de la cultura ancestral.

De acuerdo con lo que relataron algunos de los participantes adultos de Margarita y Tonjibe (MG2, TG2), los turistas llegan buscando observar esa cultura indígena “legítima”, pero se topan con una cultura alterada y “mezclada”, lo cual en realidad se interpreta como la pérdida de la especificidad malecu. En otras palabras, se acude a la figura del Otro externo para realzar el contraste entre lo auténtico (antiguo) y lo modificado (moderno). En el siguiente fragmento de la discusión de los adultos de Margarita (MG2), se expresa con suma claridad la representación de que la cultura tradicional corresponde al pasado y que solo retrocediendo se podría volver al estado original.

[E-7-19]

A: (...) a veces de de personas / extranjeros que nos visitan / entonces no sé si tal vez tal vez tiene que ver algo con lo mismo ¿verdad? pero / **vienen extranjeros / norteamericanos / o aún mismas personas de de nuestro país que no conocen bien** estrictamente de nuestra comunidad / y ellos a veces / vienen y ellos / **vienen con una expectativa de de ver ranchos / vienen con la cuestión de ver todavía / o sea muchos creen que hay personas que van a observar a gente malecu**

F: **en taparrabo**

A: en vestidura de taparrabo y todo

N: **mujeres chingas**¹⁹⁷ y todo eso {risas}

A: y ahora / o sea ellos / en ocasiones / pues uno ha tenido la posibilidad de conversar con ellos / y entonces ellos dicen / vienen / y cuando ven y vienen ven la realidad / o sea ellos ven / y simplemente / o sea **ellos lo que dicen es / “lastimosamente cómo es posible que estas comunidades / indígenas se están perdiendo” / o sea ellos sinceramente / la gente extranjera o la gente de la misma Costa Rica / dicen eso / pero en sí este / o sea la realidad yo digo de las cosas ¿verdad? / de que no es lo mismo / y tal vez si se quiere rescatar esa / esa cultura de nuevo / sería como retroceder para atrás más bien.**

¹⁹⁷ ‘Chingo’ es una palabra coloquial con el sentido de ‘desnudo’.

La cognición social que se expresa en este discurso concibe que rescatar la cultura tradicional implica volver al pasado, lo cual el hablante considera que sería un “retroceso” (“si se quiere rescatar esa / esa cultura de nuevo / sería como retroceder para atrás”), término que implica una valoración tácita: lo tradicional corresponde al pasado y se liga con el abandono de la vida moderna. El hablante ejemplifica su posición con dos elementos de la cultura tradicional ya completamente obsoletos: la vestimenta (el “taparrabos”, a lo que el participante N agrega la desnudez de las mujeres en referencia a que estas no se cubrían los senos) y las viviendas (los “ranchos”).

La mención de estos dos elementos y no de otros, como la comida y la lengua, no es casual. Como se recordará, no solo se trata de que la alimentación y el idioma vernáculo aún conservan alguna vitalidad frente a los palenques y la vestimenta (ya totalmente abandonados), sino sobre todo de que estos últimos componentes de la cultura tradicional suelen ser valorados peyorativamente por las nuevas generaciones (recuérdese lo analizado en [7-4]). Probablemente ningún malecu en el presente sostendría que deberían volver a vivir en ranchos ni vestirse con taparrabos en su vida cotidiana, pero sí es común –como se ha visto en muchas de las intervenciones citadas– que se enfatice la importancia y necesidad de “rescatar” y revitalizar el uso de la lengua autóctona y que se lamente el abandono de ciertos hábitos culinarios (sobre todo en cuanto a animales de consumo y formas de cocción). De este modo, al ejemplificar la cultura tradicional con dos elementos sin ninguna vitalidad, el participante lograría la adhesión de muchos malecus a su tesis de que rescatar la cultura significaría retroceder. Si se refiriera a la lengua vernácula, posiblemente pocos estarían de acuerdo con su tesis.

En todo caso, no hay que perder de vista que la representación social de la forma de vida del pasado como la cultura auténtica probablemente se ha visto reforzada por el turismo y la construcción ideológica de los amerindios. El participante de hecho comienza su intervención aludiendo a lo que buscan los turistas extranjeros y nacionales en su visita a una comunidad indígena (“vienen con una expectativa”).

La representación ideológica de los indígenas se configura en el estereotipo bien conocido sobre estos: son de piel oscura y cabello largo, se cubren con taparrabos y llevan plumas en la cabeza como adorno corporal, habitan en ranchos y practican rituales

“exóticos” y, en general, llevan una forma de vida “primitiva”¹⁹⁸. Por lo común, los hábitos de alimentación y las lenguas (a no ser por la creencia vaga de que hablan “dialectos”, formas que no llegan a ser lenguas por su simplicidad¹⁹⁹) no se incluyen en este estereotipo, aunque ciertamente se conciben como “exóticas” también.

Como ya lo comentamos en los capítulos anteriores, ese conjunto de estereotipos es lo que buscan los turistas y es lo que los *malecus* dedicados al negocio del turismo se han dado a la tarea de ofrecerles, aún a costa de “inventar” prácticas y tergiversar la tradición, como de hecho critican varios participantes (F1, SG3a). De esta manera, muy posiblemente el turismo y, más en general, la representación social de los *chiúti* sobre lo indígena ha reforzado en los *malecus* las concepciones sobre lo que debería ser su cultura y cómo debería ser el indígena auténtico. Por eso, el participante alude precisamente a los extranjeros para tratar el tema de la pérdida de la cultura tradicional y se refiere específicamente a dos de los estereotipos que circulan acerca de ellos (viven en ranchos y se visten con tabarrabos) y que los turistas ansían ver.

Por lo demás, nótese cómo el hablante recurre a determinadas estrategias morfosintácticas en su discurso para disociarse de lo que comenta. Así, por un lado, se refiere a la cultura tradicional y a su pérdida a través de los “ojos” de los *chiúti* (“vienen con una expectativa de de ver ranchos”, “muchos creen que van a observar gente *malecu* en vestidura de taparrabo”) y se basa en esta mirada externa y “objetiva” para aludir al cambio radical (“cuando ven y vienen ven la realidad”). También se vale de esta estrategia de describir lo encontrado (“la realidad”) en contraste con lo esperado mediante lo que “ellos” ven para incluir una evaluación del cambio que él no parece compartir: “ellos lo que dicen es / “lastimosamente cómo es que estas comunidades / indígenas se están perdiendo””.

Así, recoge la representación social que concibe como lamentable el cambio de las culturas indígenas, su abandono de ciertos elementos y prácticas, y su adaptación a las

¹⁹⁸ Este estereotipo sin duda ha sido popularizado por el cine estadounidense, así que muchas veces puede corresponder más a ciertas culturas de Norteamérica. En Costa Rica, por ejemplo, esta es la imagen que se maneja de los “indios”, aunque no corresponda con la de los grupos indocostarricenses. Cuando he visitado el territorio *malecu* con algún *chiúti*, este suele manifestarme su decepción porque los *malecus* no parecen indios. El descontento de mi acompañante no se reduce a menos que pueda presenciar algún espectáculo montado especialmente para los turistas.

¹⁹⁹ A modo de ejemplo, véase lo comentado por Wilson (1997).

nuevas circunstancias de vida (transformación que no se ve como tal, sino como pérdida). Según esta representación, una cultura indígena que cambia es una cultura que desaparece, lo que es trasladable a sus miembros: si una persona indígena no viste con taparrabos y no vive en un rancho no es un indígena verdadero. La identidad indígena se construye, según la mirada del Otro (el *chiúti*), a partir de su correspondencia con el estereotipo que se maneja acerca de lo auténtico, lo legítimo, lo original y lo puro (libre de influencias foráneas, de ahí también la idealización en cuanto a su mayor cercanía con la naturaleza, lo selvático, lo primitivo).

El participante concluye con la proposición ideológica ya comentada: “si se quiere rescatar esa / esa cultura de nuevo / sería como retroceder para atrás”. Nótese cómo en este caso recurre a una estrategia gramatical (una cláusula de agente indeterminado: “si se quiere”, en vez de una forma como “si queremos”) para dissociarse del grupo de quienes desearían rescatar la cultura. De ello se infiere que él podría no compartir ese deseo.

2.3. La ideología de la pureza y su relación con el *malécu lhaíca*

“Me estás diciendo cosas que no está dentro del idioma” (F1)

La ideología de la pureza se manifiesta también en relación con el *malécu lhaíca*. Sobre todo, en el discurso de los participantes adultos de Margarita se da a entender que el malecu original es el que se hablaba antes y, en la actualidad, el que hablan únicamente los ancianos, en vista de que los adultos y jóvenes desconocen ciertas palabras y ello no es más que un signo de que la cultura y el idioma ancestrales están desapareciendo (F2, MG2)²⁰⁰. Por ende, aunque se encuentran referencias sucintas a la pronunciación “incorrecta” de los jóvenes, el léxico constituye el aspecto de la lengua a la que más frecuentemente aluden los participantes cuando se refieren a la pureza²⁰¹.

²⁰⁰ Con respecto a las alusiones al léxico en desuso, en realidad podría tratarse de un signo de monoestilismo: las nuevas generaciones de hablantes conocen sobre todo el léxico del malecu coloquial, no del habla ritual, así que esos vocablos que afirman desconocer o que están en extinción podrían ser palabras de ese otro registro de malecu que ellos ya no manejan. Del habla ritual malecu apunta Constenla (1996:60): “El grado en que se diferencia del habla cotidiana de la comunidad varía según el texto, pero, en la mayor parte de los casos, pareciera obedecer más que nada a particularidades léxicas”.

²⁰¹ La ideología de lo auténtico aparece también en nuestros datos, aunque solo de modo marginal, en relación con el geísmo y la forma verdadera u original de pronunciar el malecu (MG1c, MG2, TG2). Aparentemente, los tonjibeños defienden que la realización geísta es la original, mientras que los participantes de Margarita y El Sol defienden que la pronunciación distinguidora es más bonita y más difícil. Empero, cuando el tema

Se puede suponer que son los adultos de Margarita quienes más explícitamente expresan esta representación social por su bilingüismo equilibrado, el cual les permite contrastar su propia variedad lingüística con el *malecu* de los ancianos, mientras que los jóvenes no tienen la competencia para llevar a cabo dicha comparación y los adultos mayores no parecen notar una diferencia al respecto. También podría deberse a su constante preocupación con respecto a que la pérdida de la lengua vernácula está muy avanzada, por ser Margarita donde primero comenzó el desplazamiento. Esto explicaría por qué los *tonjibeños* no se refirieron al asunto.

El siguiente extracto de la participación final de un adulto de Margarita (MG2) da cuenta exacta de la relación que se establece entre la pérdida de la cultura tradicional y el desconocimiento de determinadas palabras que, en apariencia, solo recuerdan y usan los ancianos. En el fragmento, se puede observar con claridad cómo se piensa que la pérdida de determinados vocablos, generación tras generación, es un indicio de que el idioma ancestral está en decadencia y de que el caudal léxico va a ir decreciendo conforme pasen los años. Nótese, especialmente, cómo expresa el hablante que el “*malecu originario*”, en el que las palabras que menciona eran de uso común, corresponde a la época previa al genocidio provocado por los *huleros* y que, en la actualidad, únicamente las personas mayores son las que aún las recuerdan. Además, véase cómo el hablante separa los vocablos en dos categorías: las palabras “más originarias” (las que ya él mismo desconoce, pese a su alta competencia lingüística, y las ya extintas) y las que las generaciones nuevas emplean. Pese a su extensión, se cita el fragmento de forma casi completa por ser un magnífico ejemplo del tema que venimos analizando:

[E-7-20]

N: (...) aquí yo hablo con mi mamá / yo hablo con esa señora y yo soy sincero / no me avergüenzo / ella me me me dice algunas palabras / y yo tengo que preguntarle “mami / ¿eso qué significa?” / un día de estos yo: estaba / eh: / estaba hablando y y y ella me dice este: / “*¿nocófa curíjurí tiní miri lharránye?*” [[¿andás pulseando a varias mujeres? o ¿mujer que aparezca la pulseás?²⁰²]] / yo tuve que ir / “mami / ¿eso qué significa?” / y eso que yo digo que yo sé hablar el ochenta por ciento de *malecu* / y y y / y de eso que el

aflora, es común que los participantes aduzcan que, a fin de cuentas, se trata del mismo idioma y no pueden determinar cuál es la pronunciación legítima.

²⁰² En Costa Rica, la forma coloquial ‘pulsear’ significa ‘cortejar, tratar de ligar con alguien’. La traducción fue proporcionada por mis informantes.

malecu originario se está perdiendo porque / yo una vez hablaba con Fabiana / el el el malecu en *ú purújaco* [[aldea]] / que era una comunidad grande en / sobre la la la la cuenca del río este:

D: La Muerte

N: La Muerte / ahorita usted va y en la finca de nosotros usted encuentra / huesos de de / de personas

D: humanas

N: este / huesos humanos / no le estoy mintiendo ahí / este: / *chú* / que es este ba- / olla de barro quebrado ahí sobre la orilla del río / ellos / decían este / *púrinharanhca* / *púrinharanhca* / y nosotros decimos *túfi* / y *púrinharanhca* ya eso este / esa palabra ya / se extinguió / es una palabra más más originaria / nosotros decimos *túfi* / que es el pavón / entonces este este: / hay palabras que que ya se extinguió / o que esa gente sí lo hablaba / entonces si yo digo que yo hablo el ochenta por ciento / y y imagínese aquí dentro de treinta años / por más / como le digo / por más que yo quiera hablar malecu hay muchas palabras que mi mamá habla conmigo aquí / y y desgraciadamente yo no lo sé / yo tengo que preguntar / yo yo estuve en Tonjibe / (...) / “L. / *júe mijánato qui tonta mapyupeyup*” / ‘aquí vengo porque yo quiero hablar vulgaridades con usted’²⁰³

D: ‘vulgaridades’

N: había una señora ahí de de de ochenta años / que estaba escuchando / “*pó suirrá qui oráchumaóra / ta mapchúri*” [[usted verá, muchacho, si usted quiere empecemos a hablar vulgaridades]] / y y y “*írrecu*” [[amigo]] “venga para acá / venga para acá” / (...) / yo dije esto y ella me dijo que: *pó suirrá qui* / digamos o sea que está bien

D: ‘usted verá...’

N: ‘usted verá si quiere...’ / pero *mapchúri* / y y yo sé / yo digo que yo soy uno que yo sé / más o menos malecu / y vino y yo no lo sabía / después vino el el el el / ¿cómo se llama? / el el / bueno / un señor / un anciano / que vive aquí nomás / que él tiene casi noventa años seguro / (...) / y yo le pregunté aquí / “N.” le digo / “¿qué qué significa *mapchúri*?” / “no no / lo que significa / diay / ‘hablemos vulgaridades’” / y nosotros decimos *mapyup* / ¿ves? / *mapyup* es ‘hablemos vulgaridades’ / pero los malecus dicen *mapchúri* / esa palabra ya se extinguió / (...) / como por ejemplo / este: / el el el en un *purújaco* [[aldea]] en este tiempo / yo estoy hablando de *purújaco* hace como ciento / cincuenta años para atrás / e e / le decían a / este / a la comunidad entre ellos mismos *napáurenhquen* [[mi hermano]] / entonces *páurenhquen* significa ‘ser humano’ o o o / bueno hablemos que usted es un ser humano / esa palabra ya ya ya se extinguió / ahora aquí se puede decir *nájaca mianh* ‘sos mi hermano’ / *naáirrecú* ‘sos sos mi amigo’ / pero allá decían *páurenhquen* / y ya también ya colapsó esa palabra.

Con la dicotomía relativa a la vitalidad del léxico se alude a una dicotomía más amplia: la de lo original frente a lo menos original (y, como consecuencia, lo menos puro y menos malecu) y, por extensión, la de los malecus legítimos (los que hablan el malecu original, incluyendo a los ancianos de ahora) frente a la de los malecus menos legítimos. Esta última oposición se revela en la línea “nosotros decimos *mapyup* / ¿ves? / *mapyup* es ‘hablemos vulgaridades’ / pero los malecus dicen *mapchúri*”, en donde explícitamente se contrapone, a partir de un ejemplo léxico, un grupo “nosotros” (los malecus de ahora, que dicen *mapyup*) frente a los “malecus” (los de antes y los ancianos, que dicen *mapchúri*). De este modo, no es casual que la polarización ideológica en este caso se establezca en

²⁰³ Se refiere al género discursivo de los *mayupéca* ‘duelos verbales’, descritos normalmente por los participantes con la expresión ‘hablar vulgaridades’.

términos de ‘nosotros (los de ahora) /ellos (los malecus)’, con el sentido implícito de que “nosotros” engloba a los que ya no son verdaderos malecus.

Palabras del “malecu originario” (ya extintas o usadas solo por ancianos)	Palabras del malecu actual
púrinharanhca	túfi ‘pavón’
mapchúri	mapyup ‘hablemos vulgaridades’
napáurenhquenh	najáca mianh ‘sos mi hermano’, naaírrecú ‘mi amigo’
“¿nocófa curíjurí tiní miri lharránye?” ‘¿andás cortejando a varias mujeres?’	(no se da un equivalente)

Cuadro 6: Las palabras del “malecu originario” en oposición a las del malecu actual (Elaboración propia)

Nótese cómo el hablante, pese a que afirma considerarse un hablante competente, aclara que no domina completamente la lengua vernácula (“yo digo que yo hablo el ochenta por ciento”). Su dominio más reducido del idioma autóctono es prueba de que, de la generación de los ancianos a la suya, ya se ha perdido parte del léxico del “malecu originario” (esto es, recurre a un argumento de ejemplo). Se trata de un hecho que determina la competencia de los hablantes sin que estos puedan hacer nada al respecto y del que se percatan solo al conversar con los ancianos (“por más que yo quiera hablar malecu hay muchas palabras que mi mamá habla conmigo aquí / y y desgraciadamente yo no lo sé / yo tengo que preguntar”).

Para demostrar su tesis “el malecu originario se está perdiendo”, el participante se refiere a los antiguos poblados malecus, en donde actualmente solo quedan restos arqueológicos (“el malecu en *ú purújaco* / que era una comunidad grande (...) ahorita usted va (...) usted encuentra (...) huesos humanos (...) *chíu* (...) olla de barro quebrado”), y a sus antiguos habitantes (“ellos”), quienes decían *púrinharanhca*. Inmediatamente después se refiere a “nosotros” (“nosotros decimos *túfi*). De esta manera, vincula la extinción de las palabras y la desaparición de los antiguos malecus (“hay palabras que que ya se extinguió / o que esa gente sí lo hablaba”).

A continuación, establece una línea temporal en la que la pérdida del léxico se relaciona con el cambio generacional, pues los únicos que conocen todavía esas palabras

son los ancianos (su madre, el anciano de Margarita de casi noventa años y la anciana de ochenta años de Tonjibe).

Antiguos malecus (hace como 150 años)	Malecus actuales	Malecus del futuro
“hay palabras que ya se extinguió / o que esa gente sí lo hablaba”	“entonces si yo digo que yo hablo el ochenta por ciento”	“imagínese aquí dentro de treinta años”
Hablaban el malecu “originario”	Hablan un malecu con menos palabras (un malecu más o menos “originario”)	Hablarán un malecu con aún menos palabras (un malecu menos “originario”)

Gráfico 12: La obsolescencia léxica del malecu y su relación con el cambio generacional (Elaboración propia)

Existe una semejanza entre este ejemplo y el ya analizado en [E-7-12] sobre la pérdida de los hábitos de alimentación tradicionales generación tras generación. Así como la participante de [E-7-12] afirmaba comer casi de todo lo que se consumía antes (pero no todo; por ejemplo, no come martilla), en contraste con sus hijos, que ya han adoptado los hábitos de los *chiúti* (e implícitamente también en contraste con los ancianos, quienes seguirían la dieta ancestral por completo), así también este participante plantea que él habla casi todo el malecu (pero no todo; por ejemplo, desconoce determinadas palabras), en contraste con las generaciones del futuro, que hablarán menos malecu, y con los ancianos, quienes sí hablan todo el malecu. Esto refuerza nuestra tesis de que, en las representaciones sociales de los participantes, la pérdida de los diversos componentes de la cultura tradicional se conceptualiza de modo parecido.

Por lo demás, en el discurso de [E-7-20], se revela con claridad la concepción de que el *malécu lhaíca* quedó fijado en el pasado y que lo único que puede suceder desde entonces es la pérdida de su estado original, como lo demuestra la obsolescencia de determinados términos. En gran medida, esta ideología se corresponde con lo que Labov (2007) denomina el principio de la “edad de oro”, de acuerdo con el cual el cambio lingüístico suele recibir una valoración negativa:

A todos nos parece estar sufriendo una enfermedad lingüística incurable, y a la lengua, al igual que a buena parte del mundo a nuestro alrededor, la vemos ir de mal en peor. Aunque

este principio de la “edad de oro” es bastante general, asume una forma absoluta sólo en un área: el dominio del lenguaje. (Labov 2007:29)

En esta misma razón, el rechazo contundente de la creación de nuevos lexemas constituye una actitud generalizada en el discurso de los participantes de los tres palenques y de todos los grupos generacionales (F1, MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1a, TG1b, TG2), lo que sin duda alguna se debe a que se considera que no se puede modificar la forma original y legítima del idioma ancestral, aunque se trate de emplear los mismos recursos con que cuente este para ampliar el significado de ciertos significantes y así no tener que recurrir a los préstamos de origen hispano. En esta línea, se prefiere el hispanismo a la acuñación de nuevos malequismos, lo que se opone en realidad al proceder que, aparentemente, predominó durante los primeros años del contacto.

A este respecto, en el pasado, parece que era mucho menos común que los malecus incorporaran hispanismos en su conversación en *malécu lhaíca*. Por ejemplo, hace tan solo cuatro décadas, Constenla (1975) resaltaba la inclinación a no tomar préstamos e indicaba que solo había recogido cinco hispanismos integrados a la lengua vernácula: *páca* ‘res’, *nhaína* ‘gallina’, *chópo* ‘arma de fuego’²⁰⁴, *ácha* ‘hacha’ y *mansárye* ‘amansar’²⁰⁵, de los que de todas maneras existían formas equivalentes propias del léxico patrimonial y más utilizadas que los hispanismos: *téptép* ‘res’, *chacárra* ‘gallina’, *córre* ‘arma de fuego’ y *purúto* ‘hacha’.

Constenla (1975) también subrayaba la tendencia del malecu a emplear significantes patrimoniales con nuevos significados introducidos por el contacto con la cultura hispánica: *yúqui* ‘machete’, *aúsi* ‘perro’, *cóyonh* ‘caballo’, *lhifúru* ‘rubio’ (originalmente: ‘animal macho’), *majuáqui pirríqueca* ‘fotografía’ (literalmente: ‘el pasar del rostro de alguien’), *juáqui lásufa* ‘agente de policía’ (literalmente: ‘cara que se sienta’), *malhítesúfa* ‘prostituta’

²⁰⁴ ‘Chopo’ es un costarricense para ‘revólver’ (Quesada 2007).

²⁰⁵ Como se puede apreciar, los cinco préstamos están totalmente incorporados en su forma fonológica, de modo que, por ejemplo, /'baka/ se interpreta como /pa:ka/ ante la ausencia de una oclusiva bilabial sonora en el sistema fonológico patrimonial del malecu, y /ga'jina/ se interpreta como /ŋai:na/ debido a la ausencia de una oclusiva oral velar sonora en malecu. Por consiguiente, en ambos casos, el segmento fonológico del español ausente en malecu se sustituye por el segmento articulatoriamente más próximo dentro del inventario patrimonial: /b/ por /p/ y /g/ por /ŋ/. Asimismo, en ambos casos el acento del español se interpreta como longitud vocálica en malecu.

(literalmente: ‘una que se dedica a tener relaciones sexuales’), *marafáquesúfa* ‘avioneta’ (literalmente: ‘uno que vuela’, usado también para referirse a las aves), *maraforóca* ‘toldo’ (literalmente: ‘el cubrirse de alguien’), *macáca* ‘pan’ (literalmente: ‘el comer de alguien’) y *maírreca* ‘fútbol’ (literalmente: ‘el jugar de alguien’).

Dicha estrategia de adaptación del fondo léxico patrimonial, con base en la cual se lleva a cabo una comparación de los nuevos referentes con referentes ya conocidos en la cultura malecu y se amplía conceptualmente el significante para abarcar un nuevo significado a partir de una semejanza material de los referentes, parece haberse puesto en marcha desde los primeros tiempos y haberse mantenido vigente hasta época reciente. Lo mismo podría decirse de otras estrategias de creación léxica, como la concatenación de varios significantes patrimoniales con un nuevo sentido unitario (mecanismo de composición). Para ilustrar este punto, valga mencionar, además de los casos anotados por Constenla (1975), el uso de *fóra* ‘espina’ con el sentido de ‘aguja’ consignado ya por Porras (1959), y en la actualidad el constante empleo de *cajúli* ‘chocolate’ con el sentido de ‘café’ (la bebida). Asimismo, habría que incluir los neologismos creados por composición, al estilo de la voz *taiquilíca* ‘catarro’, registrada por Porras (1959) y cuyo significado literal sería ‘líquido de nariz’²⁰⁶.

No obstante, todo apunta a que recientemente este mecanismo de adaptación de la lengua a las nuevas circunstancias de vida cayó en desuso ante lo que Hagège (2002) denomina la invasión léxica de la lengua reemplazante. De este modo, el comportamiento de los cinco hispanismos recogidos por Constenla (1975) hace cuatro décadas es muy distinto al de los que se escuchan habitualmente en la modalidad discursiva bilingüe actual, pues ya no muestran una adaptación al sistema fonológico patrimonial, sino que se insertan en el discurso con su forma fonológica original (véase el cuadro 4 en el capítulo 4). Asimismo, los intentos por acuñar términos malecus mediante la extensión semántica de un significante patrimonial no son aceptados por ninguno de los participantes e incluso parece

²⁰⁶ De hecho, ambas estrategias se aprecian desde el vocabulario recogido por Thiel (1882) a finales del siglo XIX, si bien es necesario tener mucha cautela al analizar tales datos, pues están plagados de imprecisiones propias de un trabajo realizado por personas sin formación lingüística.

que algunos neologismos registrados por Constenla (1975) hace cuatro décadas no tuvieron éxito y cayeron en desuso, como ocurre con *marafáquesuífa* ‘avioneta’.

En el siguiente pasaje, los adultos jóvenes de El Sol (SG2) se enfrascan en una discusión sobre la legitimidad de emplear el significante *octenh* en la acepción de ‘volcán’ y la motivación que subyace a la extensión de su sentido (la asimilación del volcán con una cuesta o cúmulo de tierra). Nótese cómo se concibe que la creación léxica de este tipo sobre todo surgió para satisfacer la curiosidad de los turistas (en este sentido, nuevamente, vuelve a insinuarse la relación entre la pérdida de la pureza de la malequidad tradicional debido a los *chiúti*, y el deseo de los malecus que trabajan con turistas de satisfacer sus ansias de exotismo hasta el punto de tergiversar la verdad) y cómo los participantes plantean que el significado de ‘volcán’ para *octenh* “no existe” y constituye un “engaño”:

[E-7-21]

F: (...) ¿cómo se llama? / ‘**volcán**’ / no sé quién / no sé dónde / pero: / me imagino que eso salió / reciente / porque es que hay mucho / **muchos malecus** que hacen / piensan y no sé / **le inventan** / y a veces sale bien a veces no / que **supuestamente es** / este / **octenh** / eso he escuchado / porque yo he ido a muchas reuniones / y dice que el *octenh* / por ejemplo aquí / lo que es el volcán Tenorio / ya le tienen un nombre / *octenh* no sé qué / *octenh* / pero

I: pero ¿ustedes no escuchaban esa palabra antes?

A: no / es que sí

E: *octenh*

A: es que **lo asocian** / como es / digamos / **como el volcán es así** / *octenh* / **y el octenh es como** cuando cuando usted va subi- / algo que / que / ¿cómo le digo?

E: **es como una cuesta / una cuesta arriba**

A: <[como una cuesta] / ajá / **es como un octenh**

E: cuesta arriba

F: **entonces de ahí se basaron ya** / ahora por / diay / **como digamos los turistas** / **entonces ellos empiezan a sacar** / “¿cómo le llamamos a esto?” / qué sé yo / (...)

I: y a ustedes ¿qué qué qué les parece eso de que se inventen palabras que en malecu no había / y / para usar ahora / ¿les parece mal? {todos asienten} / ¿por qué?

A: porque **eso no existe** / es que: / ay yo no sé cómo llamar / yo no sé si emplear la palabra engaño / porque para mí **quizás sea más bien un engaño para el que no sabe** / porque el significado de *octenh* / por decirlo / hablando de esa palabra / **el octenh es como decir como una cuesta** dice él / o un / por decirle algo / **un cúmulo** de una:

E: de / digamos

A: de de **de tierra / así alto**

E: **algo elevado** / digamos / pero no no

A: **un terreno elevado** / por decir algo / ahora / entonces ahora **ellos seguro / asocian** / “a esto le podemos llamar *octenh*” / pero en sí eso no no / para mí no significa / ‘volcán’.

En particular, el rechazo más radical se produce con respecto a los números. Todos los participantes que se refirieron a ese tema (F1, MG1a, MG1b, MG2, SG1, SG2, SG3a,

TG1a, TG1b, TG2), entre los que se encuentran individuos de los tres palenques y de todas las generaciones, afirman que en *malécu lhaíca* solo existen números para contar de uno a cinco (como lo comentamos en el subapartado 3.1. del capítulo 4) y se muestran contrarios a la “invención” de nuevos números por parte del maestro de lengua.

Por ejemplo, los siguientes participantes de Margarita (el padre y dos de los hijos de F1) comentan este problema. Apréciense cómo el padre (A) asegura que las invenciones del maestro, aunque loables, constituyen “cosas que no están dentro del malecu”, “no concuerdan con la cultura indígena” o no “vienen en la cultura”, con lo que indica que la cultura malecu no es susceptible de recibir modificaciones a su forma original, así que habría una contradicción entre la intención del maestro de rescatar la cultura vernácula y su práctica de inventar palabras:

[E-7-22]

A: (...) aquí / tenemos un maestro indígena / yo he conversado con él y voy a decirlo así porque / yo no voy a hablar lo que se me viene a mí / no / él me dice / “es que yo lo quiero es rescatar / yo lo que quiero es que volvamos / entonces yo tengo que hacer algo / para ver si la gente viene” / “yo le aplaudo” le dije yo / “pero / **usted sabe que como yo conozco el malecu / no comparto con usted / porque me estás diciendo cosas que no está dentro del malecu**”

I: ujú / ¿por ejemplo?

A: eh: / ¿cómo es que decía aquella / unas enseñanza que decía L.?

R: *otínhi*

A: ¿ah?

R: *otínhi* ¿era? / el ‘seis’ decía que es *otínhi* ²⁰⁷

A: así / así / **algunas cosas que él decía / y no concordaba / con la cultura indígena**

R: un ejemplo / **él decía que el ‘seis’ se decía *ótinh i* / en malecu no /** creo que hasta cinco

A: **hasta cinco / sí**

J: *lacáchi / paunhca / poíquir / paquíquir / ótinh* [[uno, dos, tres, cuatro, cinco]]

R: ajá / **y él decía que *ótinh i* y los otros** / bueno / él nunca me dio clases a mí sinceramente / pero sí él este / **inventaba muchas cosas que este / ni mi abuela ni ni / digamos / nunca me lo enseñó** / entonces yo decía “pero ¿entonces qué? / ¿cómo estamos?”

A: o sea / las intenciones del señor / no hay que desanimarlo ¿verdad? / pero como yo le decía / vea lo que está pasando / **¿por qué está hablando a su forma? / pero la cultura nuestra no viene /** no es ahí.

Para sostener su tesis, A expresa un argumento de autoridad (“usted sabe que como yo conozco el malecu”, equivalente a decir: “yo soy un hablante competente de la lengua, la conozco bien, y por ello sé qué es lo original y auténtico y qué no”). Por su parte, la participante R también recurre a un argumento de autoridad, pero en este caso, debido a que

²⁰⁷ Lo escribimos en un caso junto y en otro separado para indicar que los hablantes marcan un linde fonológico al pronunciar *ótinh i*

no se considera una hablante al mismo nivel de su padre, remite a su abuela (quien representaría el malecu verdadero, según la representación social ya descrita) para descalificar el proceder del maestro.

En este sentido, en el discurso de los participantes se revelan las representaciones no solo en cuanto a quién constituye o no una autoridad para juzgar lo que está bien o no decir en *malécu lhaíca* (al parecer, esta autoridad la tienen solo los ancianos), sino también en lo relativo a cómo se posiciona cada hablante con respecto a dicha autoridad: los ancianos la reafirman en su discurso (como lo demuestra A, él se considera un verdadero hablante y conocedor de su cultura), mientras que los jóvenes no se reconocen a sí mismos como “verdaderos” hablantes ni conocedores de la tradición. En el fondo, está en juego otra vez el problema de la identidad: quién sabe realmente de la cultura porque es un malecu legítimo (los ancianos) y quién ya no tiene esa cualificación y es, por consiguiente, un malecu menos legítimo (los jóvenes).

Con respecto a este mismo punto de la creación de números mayores a cinco, los adultos de El Sol (SG2) comentan que no es correcto acuñarlos y, sobre todo, que el maestro les enseñe sus “inventos” a los niños, puesto que los números en malecu han sido siempre solo del uno al cinco:

[E-7-23]

E: (...) **desde siempre** ¿verdad? / **desde pequeño siempre los números son del uno al cinco** / pero de ahí / porque yo una vez escu- / ¿a quién fue que escuché? / en la escuela / (...) / el el hermanillo mío / que es el menor / que tiene catorce años / le digo “¿qué es esto?” / me dice “son los números malecu” / le digo “¿quién le enseñó eso?” / ya me dijo “el maestro” ¿verdad? / le digo “¿cómo?” le digo / “pero **el malecu solo hasta cinco tiene el / el número**” / “no / ya yo no sé / él me dijo que lo escribiera” me dice / (...) /

F: (...) igual / **mi abuela / ella misma me decía / “yo no entiendo por qué este maestro inventa”** no sé qué / **porque ella nunca había escuchado esos tal carréfora** / eh: / ¿usted no ha escuchado otras? / o sea / no sabe ni qué es

E: **otinhí** es uno

A: sí / eso

F: **otinhí / carréfora / y no sé qué más**

A: o sea / **en conclusión** / yo pienso que no / **no es bueno eso / porque eso / si hubiera existido desde un principio / que los abuelos le enseñan a uno / está bien / pero de que ahorita / solo porque son maestros se pongan a inventar / yo pienso que eso para mí no vale.**

Nótese cómo se emplea el recurso del relato conversacional para indicar que los niños están aprendiendo falsedades en la escuela y que no tienen criterio para darse cuenta, así como para subrayar que la abuela considera que se trata de invenciones del maestro y

que nunca había escuchado esas formas (por ende, si la abuela no conoce esas palabras, es porque no pertenecen al malecu legítimo y original). Por último, llama la atención que el tema se cierre con la declaración de que únicamente lo que ha existido “desde un principio”, lo que los abuelos enseñan, tiene validez; es decir, se plantea que las palabras del *malécu lhaíca* verdadero existen “desde un principio” indeterminado y no ubicable en el tiempo y que solo lo que transmiten los abuelos constituye copia fiel de ese malecu original. A este respecto, se cuestiona la autoridad del maestro y de la escuela (“no es bueno eso”, “solo porque son maestros se pongan a inventar / yo pienso que eso para mí no vale”), pues a los únicos a los que se les reconoce autoridad en materia del *malécu lhaíca* es a los ancianos.

Por su parte, los participantes jóvenes declaran sentirse engañados y considerar que la clase de malecu no sirve para nada, debido a que ni siquiera aprenden el malecu que realmente emplean los adultos. De esta forma, la ideología de la pureza y la autenticidad, aunada a la creación de palabras nuevas en malecu sin el consenso de las comunidades, se ha constituido en un factor más que desmotiva a las nuevas generaciones a tomar en serio las clases de lengua vernácula en la escuela y que, más bien, refuerza el desplazamiento, como lo explica el siguiente joven de Tonjibe (TG1b):

[E-7-24]

A: (...) **cuando yo estaba en la escuela / eh: / bueno el maestro me decía / “bueno / esto significa tal cosa” / entonces yo me quedaba con la duda y venía y le preguntaba a mi abuela / yo eh: / sinceramente en la escuela no le tomé mucha importancia / porque el proble- / el problema fue que: el maestro decía “bueno / tal cosa dice así” / entonces yo con la duda y por por por curiosidad venía y le preguntaba a mi abuela / “abuela / ¿cómo dice? / ¿es cierto que esto significa tal cosa?” / me dice mi abuela “no / esto ni siquiera está en el idioma” / (...) / y entonces yo: / ya llegaba y me decía / “no / esto ni siquiera está en el idioma” / o: / otra cosa que sí estaba en el idioma pero que: no estaba como él la decía / o como él / o como él nos decía a nosotros / entonces ahí fue donde yo: / yo este: / le agarré contra: / porque: / a la hora de estar mintiéndome y viendo que no me están diciendo la verdad / entonces yo no le empecé a tomar mucha importancia / entonces ahí fue donde yo / donde yo empecé a hacer el malecu un poco / un poquito al lado ¿verdad? / yo siempre / lo que sabía yo lo hablaba / ¿ya? / pero las palabras que que ¿ya? / que el maestro decía por lo menos / “esto se dice así / esto se dice” / entonces ya yo / yo como que no le ponía importancia / palabra nueva que decía entonces por / por por cuestión de que fuera una palabra que no la ((diría)) / y después yo hablar con otra persona que en verdad sepa malecu / y me dice que tal cosa estoy diciendo ¿verdad? que no es adecuada / entonces ya por eso / por eso fue que yo: / yo no puse mucha importancia en la en la escuela.**

Apréciase de nuevo cómo los ancianos son la única autoridad reconocida por los participantes en lo que respecta al *malécu lhaíca*. Por eso, el joven aclara que, dado que

desconfiaba de la información proporcionada por el maestro, acudía a su abuela. Al criterio de esta se le da el estatus de verdad absoluta (“¿es cierto que esto significa tal cosa?”) frente a lo que decía el maestro, de quien el hablante pensaba que faltaba a la verdad (“a la hora de estar mintiéndome y viendo que no me están diciendo la verdad”). El participante no se considera a sí mismo un hablante competente y, por ello, confía en el criterio de quienes sí lo son (“después yo hablar con otra persona que en verdad sepa malecu / y me dice que tal cosa estoy diciendo ¿verdad? que no es adecuada”). Por último, nótese cómo, en la respuesta de la abuela, se plasma la representación social sobre el “malecu original” que hemos venido analizando: “no / esto ni siquiera está en el idioma”.

En suma, como justificación del rechazo hacia la acuñación de nuevas palabras, los participantes de las tres comunidades y grupos generacionales alegan que la lengua vernácula carece de ciertos vocablos debido a que los malecus antiguos no conocían los objetos a los que estos se refieren (F1, F2, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, TG1a, TG1b, TG2) y que, por lo tanto, no es correcto “inventar”. A este respecto, la representación ideológica predominante es aquella que postula que el idioma malecu está anclado en el pasado y sirve solo para nombrar lo que conocían los ancestros, motivo por el cual carece de palabras para referirse al “mundo” introducido tras el contacto con los *chiúti*.

A modo de ilustración, la siguiente adulta mayor de El Sol (SG3a), mediante un relato conversacional, cuenta que las palabras que no existen en malecu son las correspondientes a objetos que sus antepasados (bisabuelos y tatarabuelos) no llegaron a conocer. En su discurso contrapone ‘lo inventado’ a ‘lo original’. En particular, lo original sería lo que ya existía en el tiempo de sus ancestros, dando a entender que no fue inventado por nadie:

[E-7-25]

S: (...) una vez me dijeron “¿cómo se dice este: / ‘carro’?” / le digo “yo te puedo decir pero invento” / yo / me dice / “diay / de por sí el lenguaje malecu es invento” / “no” le digo / “no creo / todo no son invento” / le dije / porque: / el carro / me dice “¿por qué?” / “porque no hay carro” le digo / “porque diay en aquel entonces cuando fueron mis bisabuelos / mis tatarabuelos no habían carros / no había nombre ‘carro’”.

Como hemos visto en este apartado, la idealización de los tiempos antiguos en los que la cultura tradicional contaba con plena vitalidad lleva también a que se idealice la

variedad de *malécu lhaíca* que, presumiblemente, sería hablada en ese entonces. Esta idealización, además, se ve reforzada por la ideología de la pureza, con base en la cual se plantea que esa variedad de malecu es la única legítima, por su vínculo con lo original, con los tiempos primigenios. Todo lo que se haya producido después, sea la caída en desuso de determinadas palabras o la creación de nuevos términos para codificar la nueva realidad, se considera lamentable y censurable.

Dada la relación metonímica entre la lengua malecu y los demás componentes culturales con la cultura tradicional como un todo, constantemente expresada en el discurso de los participantes adultos, podemos colegir que, cuando se habla del estado original del *malécu lhaíca* y de que este no se debería alterar ni restándole ni agregándole nuevos elementos, puesto que ello implica o pérdida o engaño, respectivamente, también se está hablando de la cultura en su totalidad. En este sentido, lo que está ocurriendo con la lengua es tan solo un ejemplo de lo que está pasando con toda la cultura: se está perdiendo gradualmente de generación en generación (del mismo modo que las palabras van “extinguiéndose” de generación en generación), al mismo tiempo que algunas personas están inventando “cosas que no están en la cultura” (así como inventan palabras) y traicionan con ello la esencia de la malequidad.

El gráfico 13 resume lo que hemos anotado hasta el momento y trata de esquematizar la representación ideológica del devenir de la etnia, su cultura autóctona y su lengua vernácula en tres etapas o momentos: el pasado, el tiempo de lo primordial y del origen en todos los aspectos y la época en la que el *malécu lhaíca* quedó fijado para siempre; el presente, período conceptualizado como de pérdida progresiva de la pureza y de la especificidad cultural de la etnia; y el futuro, momento de la pérdida total y de la extinción de los malecus. La relación entre los tres momentos se explica al margen izquierdo del gráfico: se declara que hay que rescatar el pasado y conservar el legado de este, mientras que el presente y su proyección (el futuro) no se consideran momentos de transformación, sino de pérdida.

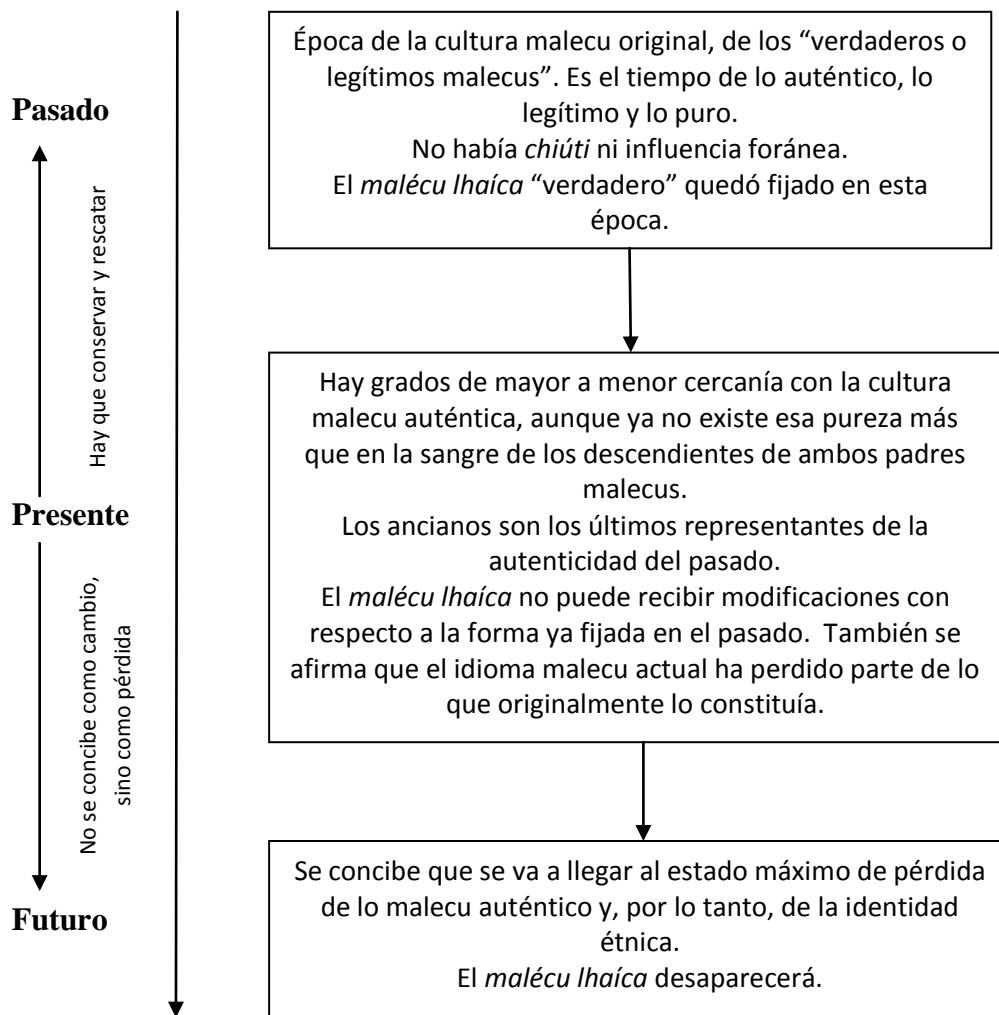


Gráfico 13: Concepción sobre el devenir de la “malequidad” y el *malécu lhaíca* (Elaboración propia)

3. Conclusiones

“Nosotros los malecus somos una especie en peligro de extinción” (F1)

Vimos en este capítulo que resulta inadecuado aislar por completo el desplazamiento del *malécu lhaíca* del desplazamiento de otros componentes de la cultura tradicional de la etnia, pues ello implicaría desmembrar el idioma del conjunto al que naturalmente pertenece en la representación social de los participantes. En otras palabras,

si deseamos analizar la situación sociolingüística de un grupo, no debemos separar artificialmente lo que en su sistema ideológico conforma una unidad.

En este sentido, para los participantes, no es posible explicar el desplazamiento de su lengua vernácula sin concebirlo como un aspecto más dentro del desplazamiento de toda su especificidad cultural histórica, en términos de “pérdida” paulatina y progresiva de una sustancia cultural que se concibe como reminiscencia de un estado original de pureza, en el cual los malecus eran dueños de su territorio, de sus vidas y de los atributos que constituyen la “malequidad”. Por ello, optamos por intentar describir este engarce de elementos en nuestro análisis, ya que solo así podemos pretender acercarnos al menos parcialmente a la representación sociocognitiva de los participantes acerca del declive del *malécu lhaíca* y su reemplazo por el español.

En esta misma línea, el análisis precedente enfatiza de manera constante las redes de conexión que aparecen en nuestros datos y parte de que es “normal” que, aunque a un participante se le pregunte por algún asunto relativo a la pérdida del idioma vernáculo, termine hablando de, por ejemplo, los hábitos de alimentación. Hemos querido ver en este proceder una asociación metafórica: para los participantes, hablar de la pérdida intergeneracional de los patrones de alimentación tradicionales es hablar de la pérdida intergeneracional de la lengua vernácula. Los ejemplos analizados sugieren esta conexión. Asimismo, consideramos que, en el discurso de los participantes, se produce una conexión metonímica, en el sentido de que se habla de la pérdida o reemplazo de un elemento de la cultura tradicional para en realidad englobar con ello la pérdida o reemplazo de la cultura autóctona en su totalidad.

Si bien, desde la perspectiva de la antropología contemporánea, no seguimos un modelo de etnicidad basado en la existencia de una sustancia cultural “objetiva”, homogénea e inmutable, hemos visto que la representación sociocognitiva de la especificidad étnica malecu presente en nuestros datos se ajusta más a este modelo “esencialista”, de forma que, según el discurso de los participantes, ser malecu implica poseer ciertos atributos y, por el contrario, la carencia de estos implica perder la pureza y perder parte de esa “malequidad”. Solo en este contexto se puede comprender por qué se

lamenta el desplazamiento del idioma ancestral, al lado de otros atributos culturales, y por qué se habla de “pérdida” de la cultura y de la lengua.

A este respecto, en realidad no importa que las fronteras étnicas actuales entre una buena parte de los *malecus* y los *chiúti* no estén basadas en “datos objetivos”, pues estos se apoyan en una separación ideológica. Sin embargo, al mismo tiempo, la perspectiva de los participantes parte de que la pérdida de tales atributos diluye la frontera entre ellos y los *chiúti*, lo que a fin de cuentas augura el fin de la etnia *malecu*, como lo expresó un participante de F1: “yo veo imposible digamos que el *malecu* no llegue a desaparecer / la lengua *malecu* no desaparezca / para mí estamos destinados a la extinción”.

El título del presente capítulo es una proposición ideológica de un anciano de Margarita (MG3b): “soy el legítimo indígena / el legítimo *malecu*”. Se trata de una manifestación inconfundible de la ideología de la pureza y la autenticidad con la que se valoran los cambios en el modo de vida de los actuales *malecus* como un paso previo a la desaparición. De acuerdo con esta ideología, únicamente los ancianos son *malecus* legítimos y solamente sus prácticas y atributos, últimos “restos” de la cultura original, se pueden considerar legítimas también: su variedad de *malécu lhaíca*, sus hábitos de alimentación, su conocimiento. Por ello, los ancianos se consideran las últimas autoridades en lo concerniente a la especificidad histórica de la etnia. Las generaciones que los suceden van perdiendo progresivamente la pureza y cada día se diferencian menos de los *chiúti*.

En este contexto, aflora la nostalgia por la “edad de oro” en la que la cultura se conservaba “pura”, sin influencias foráneas (o “estorbos”, para utilizar un término de uno de los participantes), sin modificaciones. Así, dicho “período” cuasi-mitológico se idealiza y se añora constantemente. El pasado es lo único válido, pues en este toda la cultura tradicional contaba con plena vitalidad y la separación entre los *malecus* y los *chiúti* estaba asegurada “objetivamente”. Lo “legítimo” *malecu* se valida desde ese período de la pureza y la autenticidad máximas, de ahí que los ancianos adquieren su estatus de autoridades en tanto se consideran el último vínculo con el origen de la etnia. De eso son conscientes, y por ello se presentan como los únicos legítimos y puros. Por ende, la construcción de su identidad se basa en su nexos con el pasado. De las complejas dimensiones de la construcción identitaria nos ocuparemos en el capítulo 8.

En conclusión, en el discurso de muchos participantes se manifiesta lo que podríamos denominar, siguiendo a Mires (1991), la ideología del “indianismo”:

Se entiende por indianismo la creencia de que “lo indio” sólo tiene su zona de residencia en un supuesto pasado pre-colombino al que hay que descubrir para recuperar. La visión indianista no solamente es propia a sectores no-indios. Comúnmente, en el curso de sus luchas y resistencias, tal visión ha sido asumida, ocasionalmente, por algunos sectores indios que ven en la recuperación (simbólica) del pasado un medio para proyectarse utópicamente hacia el futuro. (Mires 1991:120)

CAPÍTULO 8: EL MALÉCU LHAÍCA Y LA IDENTIDAD MALECU

**“YO SOY MALECU PORQUE YO
SÉ HABLAR”**



(Vista de Tonjibe)

0. Introducción

En los capítulos anteriores, la recurrente alusión a la construcción etnoidentitaria y a su vínculo con el *malécu lhaíca* (en particular con el desplazamiento de este) da cuenta de la importancia de aspectos como la categorización, la polarización ideológica, las fronteras grupales, la pureza y la legitimidad en las representaciones sociales expresadas en el discurso de los participantes. Sin embargo, hasta el momento no nos hemos detenido a examinar pormenorizadamente el tema de la identidad, como correspondería por la forma en que suele ser destacado en las argumentaciones y relatos de los individuos de los tres palenques y los tres grupos generacionales.

A este respecto, conviene subrayar que la manera de acercarnos al fenómeno de la relación entre lengua e identidad étnica adoptada en este trabajo es la que Fishman (1989) denomina “enfoque desde adentro”: la identidad se analiza como reportada y explicada por los propios sujetos, quienes creen en su existencia porque la sienten como algo inmediato y pertinente para sus vidas. Con esto queremos recalcar que no nos referimos a la identidad étnica malecu y a su vínculo con la lengua vernácula solo porque nuestro marco teórico nos impele a ello, sino especialmente porque este nexos sobresale en el discurso de los participantes.

Con respecto a la conformación de la identidad grupal y a su conexión con las representaciones sociales, van Dijk (2000) anota que las ideologías permiten responder a las preguntas de quiénes somos, de dónde venimos, quiénes pertenecen a nuestro propio grupo, qué solemos hacer y por qué lo hacemos, cuáles son nuestros valores y nuestros objetivos. Las respuestas se enseñan y repiten en los encuentros sociales, las interacciones y las actividades en común. De esta manera, al hablar sobre el desplazamiento del *malécu lhaíca*, los participantes en el fondo se están refiriendo a cómo se conciben a sí mismos como miembros de un colectivo, qué caracteriza a ese colectivo frente a otros grupos, cómo la pérdida del idioma autóctono puede representar la disolución de su especificidad cultural y el debilitamiento de las fronteras étnicas entre ellos y los *chiúti*.

Ya hemos visto, por ejemplo, cómo un “detalle” de la pronunciación (el geísmo) se interpreta como una diferencia correlacionada con la pureza genética, el apego a la cultura tradicional y la malequidad entre los individuos de los tres palenques y cómo un

comportamiento lingüístico (tal como responder en español a los saludos en malecu) se interpreta como un acto de identidad. En este sentido, como lo apunta Howard (2007:47), “el discurso acerca de la lengua puede ser más bien un comentario sobre otros aspectos de la vida social y cultural, que un comentario sobre la lengua en sí misma”. Así, la dimensión de la identidad étnica parece ser el eje básico sobre el que se articulan muchas de las representaciones sociales que emergen en el discurso cuando a los participantes se les pide reflexionar sobre el declive del *malécu lhaíca*.

Por consiguiente, a continuación entraremos de lleno en el análisis del tema de la construcción ideológica de la identidad étnica malecu. Particularmente, nos dedicaremos al análisis de la configuración de la etnicidad malecu y al vínculo entre lengua malecu e identidad étnica. Empero, antes nos referiremos a la conciencia etnolingüística de los participantes y a las actitudes hacia el hecho de pertenecer a esta etnia, con el fin de examinar la valoración explícita que se hace del *malécu lhaíca* en el discurso, dado que tales apreciaciones se relacionan también con la construcción de la identidad.

1. La conciencia etnolingüística positiva y las actitudes hacia la malequidad

“Ninhá maralafarinhá toí nalhai” (SG3b)²⁰⁸

El presente apartado lleva como epígrafe una proposición ideológica expresada por un anciano de Margarita (MG3b) en el contexto de su explicación de por qué los jóvenes no hablan la lengua vernácula, en contraste con el pasado, cuando esta era empleada por todas las personas: “*ninhá maralafarinhá toí nalhai*” ‘nosotros hablamos así bonito’. En *malécu lhaíca*, el pronombre personal *toí* codifica la primera persona plural exclusiva, frente a *tótiquí*, que codifica la primera persona plural inclusiva. De acuerdo con esta distinción semántica gramaticalizada en malecu, el anciano, al asegurar “nosotros hablamos así bonito”, excluyó al entrevistador *chiúti*, y estableció con claridad que se refería únicamente a los malecus y a su lengua autóctona. Por ende, se trata de una manifestación evidente no solo de aprecio por el idioma ancestral, sino también de establecimiento de fronteras étnicas con base en diferencias lingüísticas. De esto hablaremos a continuación.

²⁰⁸ “Nosotros hablamos así bonito”.

1.1. La conciencia etnolingüística positiva

Fishman (1997) estudia como “conciencia etnolingüística positiva” las expresiones de elogio, alabanza o compromiso con respecto a las lenguas vernáculas, partiendo de la idea de que entre lengua y etnicidad se suele producir una asociación simbólica recurrente y que dicho vínculo puede destacarse o no, o aflorar de modo consciente o no, en la vida de las personas, aunque suele ponerse de relieve en ciertas circunstancias.

La asociación entre lengua y etnicidad suele presentarse como inseparable o fuerte en los textos de conciencia etnolingüística de diversas culturas analizados por Fishman. En ellos, las conexiones más frecuentes son las de la lengua con la familia, los antepasados y la historia grupal. Esto es, el idioma vernáculo es concebido como lazo entre las generaciones, el instrumento que permite la continuidad del grupo. Además, forma parte de la esencia del individuo. Así, al parecer, el nexo de la lengua con la identidad es uno de los más frecuentes de la conciencia etnolingüística positiva, sea como el constituyente esencial de la cultura o incluso como el único determinante del carácter único de esta. En palabras del propio Fishman:

[I]t [la lengua] is both referent and means of expression, i.e., simultaneously part of culture and the chief means of communicating about culture, the beloved language can come to be perceived of and valued as both unique and as the guarantor of uniqueness in the very commonplaces with which it is bound up. It, better than most other symbols, can render the commonplace unique and authentic. Particularly when it is perceived as lost or threatened. (Fishman 1997:39)

Este mismo autor expone que el “contenido negativo” de tal conciencia también existe, pero suele ser opacado, tácita o explícitamente, por su contraparte positiva. Nuestros datos confirman esta afirmación: en el discurso de los participantes, el *malécu lhaíca* se vincula con la autenticidad, la especificidad grupal, la esencia del grupo, el orgullo por el origen étnico; en suma, lo que caracteriza e identifica a los miembros del pueblo malecu. En otras palabras, el “contenido positivo” de la conciencia etnolingüística de los participantes de todos los grupos afloró a cada instante en su discurso, mientras que solo documentamos dos ejemplos de conciencia negativa.

El primero es la “falta de aprecio” por el idioma autóctono declarado por una niña de 11 años (TN), quien no quiso explicar su valoración negativa (“no me gusta mucho el malecu”), aunque muy probablemente se refería en realidad a la asignatura de lengua en la

escuela. El segundo es la consideración de que se trata de un idioma poco útil (sobre todo en lo concerniente a cursar estudios en la secundaria) según la opinión de algunas personas a quienes se refieren los participantes con la estrategia del “Otro ausente”. Con respecto a este segundo caso, hay recordar que los participantes censuran esta actitud, pues estiman que tales individuos no toman en cuenta que el valor primordial del *malécu lhaíca* reside en su vínculo con la malequidad (ver [E-5-31] y [E-6-29]).

En cuanto al “contenido positivo”, la conciencia etnolingüística más frecuente en el discurso de los participantes es la que asocia el *malécu lhaíca* con “lo propio”, “lo nuestro”, “lo autóctono”, de modo que se pone de realce su importancia como emblema étnico (F1, F2, MG1a, MG3a, SG3a, TG1b, TN). Es decir, claramente estamos aquí ante una manifestación más del nexo entre lengua e identidad étnica del que nos ocuparemos en el apartado 2.

Véase la respuesta de un joven de Tonjibe (TG1b) cuando se le preguntó sobre el idioma en el que se siente más cómodo. Nótese cómo insiste en que el malecu es su lengua y la de su grupo étnico (“es el nuestro / nativo”) y cómo establece un nexo entre este idioma y él mismo con una metáfora parental (“nacido de mí”), para concluir que aprender otras lenguas no implica el abandono del malecu, pues es “lo principal”.

[E-8-1]

D: yo: / **mi idioma** / como le digo / **mi nativo** / yo nunca no / **no lo cambio por otro** / tengo el: / **primer idioma que es el malécu jaíca** / lo hablo digamos que el: / el cien por ciento casi / gracias a mi abuelo que en paz descanse / **de segundo** / **hablo el español** / bien el español / no me cuesta / y ahorita / **el tercero** / ahorita que: no hablo el cien por ciento / pero un setenta por ciento / que **es el inglés** / que: / **pero: no lo cambio con: con el malecu** / malecu / **lo que soy ahorita** / **el malecu** / nunca nunca he he / o sea yo pienso de que / de que diay / de que / diay / **es el nuestro / nativo / nacido de mí** / yo: / **no lo cambiaría / yo estudio otro idioma / pero yo por estudiar otro idioma no dejo** de de de de / o sea / por estudi- / digamos que yo estudié inglés / estudié / porque lo estudié / no solo porque yo voy a este: estudiar inglés / y yo voy a: / y yo voy a saber cómo hablan los gringos / yo voy a dejar **mi idioma botado** / no señor / yo digo que es: / **lo principal es nuestro idioma / el malecu jaíca**.

En la intervención de este joven, la dimensión personal y la colectiva se alternan por medio de los posesivos ‘mi’ y ‘nuestro’, lo que implicaría que el *malécu lhaíca* cumple un papel tanto para su identidad personal como para su identidad grupal. Sin embargo, hay que notar que la identidad personal en este caso está definida en función del grupo de pertenencia. Esto es, el joven se define a partir de su adscripción al colectivo de los malecus, de modo que el posesivo ‘mi’ conlleva en realidad el sentido de inclusión (“mi

idioma” equivale a “el idioma del grupo al que pertenezco”). Así, tanto con ‘mi idioma’ como con ‘nuestro idioma’ el individuo se adscribe a la etnia malecu. La diferencia estriba en que con ‘mi idioma’ se enfatiza el vínculo afectivo personal (“mi nativo”, “nacido de mí”), mientras que con ‘nuestro idioma’ el peso está en el nexa con lo grupal.

En cualquiera de los dos casos, el malecu se valora como la lengua de la etnia a la que se pertenece, con respecto a la cual se define la identidad grupal, en oposición al inglés, que se enuncia como ejemplo paradigmático de “otro idioma”; es decir, la lengua de otro grupo. Esta interpretación se basa en que, en este discurso, el elemento ‘otro’ en “yo estudio otro idioma” y “por estudiar otro idioma” parece tener tanto un valor aditivo (“un idioma más”) como un valor de alteridad (“un idioma distinto a los aludidos”) (RAE 2010), pero este segundo valor da lugar a la interpretación de “otro idioma” como el idioma de otro grupo, en oposición a mi/nuestro grupo.

El análisis anterior se corrobora en la asociación explícita entre el inglés y los “gringos”²⁰⁹, y la explicación de que estudiar inglés no implica que se abandone el malecu (“yo estudio otro idioma / pero yo por estudiar otro idioma no dejo (...) no solo porque yo voy a este: estudiar inglés (...) y yo voy a saber cómo hablan los gringos / yo voy a dejar mi idioma botado”). En resumen, el inglés no es solo “otro idioma” en el sentido de “un idioma más o diferente a los que ya hablo”, sino también en el sentido de “el idioma de Otro (un grupo distinto al mío), así que no me define”. La proposición ideológica con la que el participante cierra su intervención (“lo principal es nuestro idioma / el *malecu jaíca*”) evidencia las oposiciones identitarias que hemos descrito.

En el capítulo 4, analizamos dos ejemplos parecidos al que acabamos de estudiar, cuando describíamos la relación de competencia y convivencia entre el *malécu lhaíca* y el español (apartado 3). En el ejemplo [E-4-38], vimos cómo un joven de Margarita desearía hablar la lengua vernácula (“mi idioma”) para poder conversar en ella con los malecus, mientras que usaría el español para conversar con los *chiúti* (“a los blancos en su idioma”). Del mismo modo, en el ejemplo [E-4-52], un joven de Tonjibe se refería al uso del español para hablar con los *chiúti* y del malecu (“mi idioma”) para hablar con otros malecus. Así, comprobamos que la oposición “mi idioma=el malecu” (la lengua del grupo al que

²⁰⁹ Recuérdese que ‘gringo’ es una forma coloquial para referirse a los estadounidenses.

pertenezco) / “su idioma/otro idioma” (la lengua de otro grupo del que no me considero parte) es recurrente en el discurso de los participantes.

En el ejemplo [E-8-1] no es clara la valoración del hablante con respecto al español, puesto que simplemente lo menciona como uno de los idiomas que domina. Empero, parece ser que no lo considera “mi idioma”, pese a su alta competencia en él. En vista de las relaciones descritas en [E-4-38] y [E-4-52], cabe suponer que el español entra en la categoría de “el idioma de Otro”, independientemente de que se hable muy bien, de que sea la lengua materna (en los bilingües simultáneos) o de que incluso sea el idioma dominante (como de hecho ocurre en el caso del participante de Margarita en [E-4-38]). Con ello, comprobamos que la representación social predominante del *malécu lhaíca* es la que concibe este idioma como la lengua con la que se establecen las relaciones simbólicas de pertenencia al grupo étnico, en oposición a otros grupos, sin que la escasa o nula competencia en ella impida establecer la frontera etnolingüística como una “realidad” ideológica. El siguiente gráfico esquematiza nuestra interpretación:

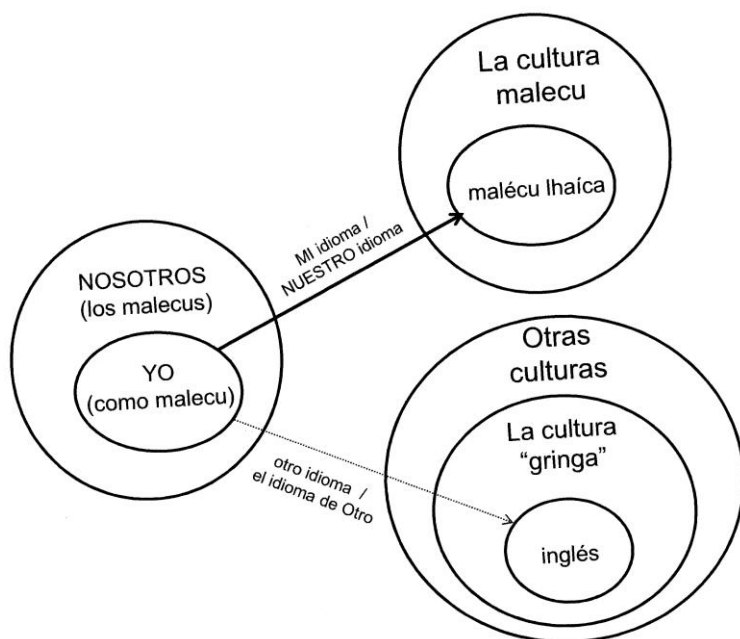


Gráfico 14: Relaciones de “mi/nuestro idioma” frente a “otro idioma”
(Elaboración propia)

Además de lo anotado, el *malécu lhaíca* se describe con el calificativo de “bonito” (F2, MG3b, SG1, SG3b) y se valora como un “tesoro”, una “riqueza” y un “orgullo” (F2, MG1c, SG3b)²¹⁰. Por esta razón, recurrentemente su desplazamiento se caracteriza como “triste” y “lamentable”²¹¹ (F1, F2, MG1a, MG1c, MG3a, SG3b, TG3a, M1) o “preocupante” (F1, MG3a, SG2, M1, M2), a la vez que se expresa el deseo de que no se pierda (F1, F2, SG1, TG3a) y se alude a sentimientos de enojo porque los jóvenes no entienden o porque no intentan hablarlo (F2, MG2, SG2), de “vergüenza” de que existan malecus que no sepan nada de la lengua (SG2, TG1b), o, en el caso de los jóvenes de Margarita, de tristeza por no poder hablarlo con los ancianos (MG1a, MG1b) y hasta de resentimiento porque sus padres no se lo transmitieron (MG1a).

Sobre la vergüenza nos referimos con detalle en el capítulo 6, mientras que del orgullo hablaremos en el apartado 2. Empero, para entender el nexo afectivo que se establece con la lengua vernácula, vale la pena explorar el sentimiento de tristeza al que aluden los participantes con respecto a su pérdida. La tristeza implica impotencia (Marina y López 1999). De hecho, Wierzbicka (1999) explica que este término alude a la emoción

²¹⁰ Estas valoraciones posiblemente no están influidas -al menos directamente- por los lingüistas y otros investigadores, como parece haber ocurrido en el caso de ciertos grupos indígenas de Estados Unidos (particularmente los sandia, tesuque, navajo y apache jicarilla), quienes, de acuerdo con Gómez *et al* (2009), podrían haber asumido la retórica de los académicos al referirse a sus lenguas vernáculas. Sin embargo, cabría suponer que el turismo y el auge mediático de “lo indígena” en Costa Rica sí tengan alguna influencia, debido a que los malecus se enfrentan al creciente interés de los *chiúti* (particularmente los extranjeros y los costarricenses que no son de la región de Guatuso) por su cultura tradicional y han aprendido a mirarla con los “ojos” de estos. Así, es probable que piensen que, si un *chiúti* está dispuesto a pagar por ver la cultura malecu, esta ha de tener mucho valor. Lo mismo cabría decir del trabajo de los académicos y los estudiantes universitarios, debido a que los malecus consideran que estos lucran con las publicaciones sobre el arte verbal y la cultura tradicional de su etnia o que se valen de este conocimiento para obtener un título profesional. Esto significa que la valoración positiva de la cultura ancestral no se habría originado tras asumir la ideología de los investigadores forasteros, como en el caso de los pueblos mencionados por Gómez *et al* (2009), sino como consecuencia de inferir que el interés por su cultura (provenga este de los turistas o de los académicos) debe de implicar que esta es valiosa y que se puede hacer dinero con ella.

²¹¹ Tsunoda (2005:143) expone que los individuos cuya lengua ancestral está en proceso de declinación o ya ha desaparecido suelen lamentarlo profundamente, por lo que opina: “It is the very existence of this grief that is one of the most important reasons why languages should be kept alive”. Este mismo planteamiento constituye uno de los argumentos centrales de otros lingüistas para justificar la necesidad de intervenir en los procesos de desplazamiento de idiomas (Dorian 1993, Crystal 2001, Hagège 2002).

de sentirse mal por algo malo que acaeció y pensar que no se puede hacer nada para cambiarlo.

En efecto, cuando los participantes describen que se sienten tristes con respecto a la cada vez más acusada obsolescencia de la lengua autóctona y su eventual desaparición, dan a entender que no desearían que eso ocurriera, pero al mismo tiempo se percatan que es muy poco lo que pueden hacer para evitarlo (recuérdense las metáforas con las que se expresa el desplazamiento del idioma vernáculo y el análisis que llevamos a cabo en el capítulo 6: la lengua “se desvanece”, “se esfuma”, “se va”, “se escapa”). La pérdida provoca tristeza porque se considera que lo perdido tiene relevancia (personal o grupal), porque se vincula con lo que se aprecia. Con toda seguridad, el valor del *malécu lhaíca* proviene de su consideración como símbolo por antonomasia de la etnicidad malecu, que permite identificarse como miembro de este grupo, demostrar este origen y ostentarlo (ver el apartado 2).

La mejor forma de entender el nexo entre la pérdida de la lengua vernácula y la tristeza (además de la preocupación y la lamentación) es por medio de una de las metáforas con las que se caracteriza: “la lengua es un tesoro”. Al respecto, el siguiente participante de Margarita (F2) se refiere al gran “tesoro” que se está perdiendo conforme van muriendo los ancianos, verdaderos conocedores de la lengua y la cultura vernácula (para comprender todo lo que subyace a esta intervención, véase el subapartado 1.1.7. del capítulo 6 sobre las causas del desplazamiento y el apartado 2 del capítulo 7 sobre la ideología de la pureza y la autenticidad):

[E-8-2]

G: (...) yo digo que **es una lástima** porque / vea / **nosotros perdemos un gran tesoro** / ¡uj! / claro que sí / y un tesoro que que que / como le digo / bueno hace poquito / se nos fue una señora / doña J. / que en paz descansa (...) / y N. que / que ya es un señor ya bastante mayor / eh: / se nos fue otro no hace poquito / don M. (...) / **se nos ha ido personas pero con un gran tesoro que nosotros NUNCA pudimos explotar** / y **vieras cómo me duele porque** / bueno / **esa información yo nunca pude obtenerla** / sin embargo / yo hablaba con don O. un día / y vieras que hay palabras en malecu / que yo mismo no las sé / y yo digo que / yo te digo que yo te hablo un ochenta por ciento malecu / y yo digo “Dios mío pero / pero entonces quiere decir que yo no sé hablar malecu” / y y R. / me dijo unas palabras O. en malecu / que al final dije yo “pero y / ¿dónde este hombre aprendió todas estas cosas?” / y y entonces este / y y yo sé que / A. / está: / rico en esas informaciones / que aún nosotros no lo tenemos / más bien / yo no sé como contactar a: ese señor / y decirle / “vea / dame toda la información que usted tenga porque yo lo ocupó” / y y y de eso / pero pero como te digo vea / el *macuápeca* / eso es maldecir a las personas / hay uno que dice *arápcha masúruca* / que es este: / hacer oraciones para los chiquitos / todo estas cosas / este / yo lo sé.

El participante conceptualiza la lengua en términos de “un gran tesoro”, en referencia al mismo tiempo a la cultura tradicional como un todo, al conocimiento ancestral y al arte verbal en particular (recuérdense las conexiones explicadas en el apartado 1 del capítulo 7). Conceptualizar la lengua-cultura como un tesoro implica verla como algo valioso, como un conjunto de elementos muy apreciados. Los ancianos se conciben como los verdaderos poseedores o custodios del tesoro y su muerte representa la desaparición de este (“se nos ha ido personas pero con un gran tesoro”), ahora inaccesible para los *malecu* de las nuevas generaciones (“nosotros”), quienes se privan entonces de “obtenerla {la información}” y de “explotar{la}”. En el discurso del hablante no queda clara la manera en que se podría “explotar” el “tesoro”, si bien pareciera que no se refiere a lucrar con él, sino a poder enterarse de todo el conocimiento ancestral y seguir empleándolo.

1.2. Actitudes hacia el hecho de ser *malecu* y estrategias de resistencia hacia la discriminación

“MUY en el fondo de uno dice «um / sí / no quiero ser *malecu*»” (F2)

Ya vimos en el capítulo 6 que la vergüenza constituye la causa primigenia en una de las cadenas de causalidad más relevantes en la representación social acerca de la declinación del *malécu lhaíca*. En dicha representación, el que los sujetos no hayan adquirido el idioma vernáculo o prefieran no hablarlo se atribuye a que se sienten avergonzados de su origen étnico y no desean ser identificados como indígenas.

Tal es la importancia que los participantes le asignan a esta causa que dos de las actitudes más fácilmente reconocibles en el discurso fueron la declaración expresa de orgullo étnico o felicidad por haber nacido *malecu* (F1, F2, MG1a, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG3b, TG1a) y la afirmación de no sentir vergüenza por ser *malecu* o practicar las costumbres tradicionales (F2, MG1a, MG1b, MG2, SG3a, SG3b, TG1a, TG1b, TG2). Ambas actitudes están presentes en el discurso de los individuos de los tres palenques y los tres grupos generacionales, y se expresan comúnmente cuando los participantes desean diferenciarse de quienes –en su opinión– sí se avergüenzan.

Un buen ejemplo de ostentación de orgullo étnico lo encontramos en la siguiente declaración de un joven de Margarita (MG1a), quien concluye así el relato de otro de los participantes y amigo suyo acerca de sus encuentros con el maestro de lengua en el pueblo

de San Rafael y cómo intercambian con él palabras en *malécu lhaíca* sin ninguna inhibición. De sus palabras se infiere que la adscripción étnica no varía ni espacial (en Palenque Margarita, Costa Rica o Canadá) ni temporalmente (“hasta la muerte”). Además, la frase “hasta la muerte” implica que la condición no se pierde por ninguna circunstancia y acompaña a la persona hasta el final. Nótese que el participante comienza cada una de las cláusulas con la misma forma (“soy malecu”). Este paralelismo sintáctico sin duda cumple una función enfática:

[E-8-3]

H: yo siempre he dicho / **yo soy malecu en Palenque Margarita / soy malecu en Canadá / soy malecu en Costa Rica y soy malecu hasta la muerte.**

Como se recordará, explícitamente se alude al orgullo por el origen étnico cuando se habla de la importancia de conservar el *malécu lhaíca* (MG1c, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1b, TG3a, TN), como estrategia para resistir la discriminación (F1, F2, MG2, SG1, TG1a, TG1b) e incluso como atributo derivado de la mayor pureza de sangre (F2). Así, el sentimiento-actitud de orgullo por el origen étnico constituye la antítesis de la vergüenza, lo que explica que el participante en [E-6-36] afirme haber pasado de la vergüenza de ser reconocido como malecu durante su etapa adolescente a sentir un profundo orgullo por su ascendencia cuando alcanzó la edad adulta. Por este mismo motivo, cuando los participantes se refieren a los individuos que se avergüenzan mediante la estrategia del “Otro ausente”, suelen destacar que ellos, por el contrario, más bien se enorgullecen de ser malecus y de que otras personas lo sepan.

Creemos que en español (y, en particular, en el discurso de los participantes), la emoción-actitud de “orgullo” corresponde con la caracterización que Wierzbicka (1999) hace del inglés ‘pride’:

Generally speaking, we are *proud* of something very good that people can know about us; we believe that people will have to think something good about us because of this, and we “can’t help” thinking something good about ourselves.
Essentially, then, *pride* is a mirror image of *shame* (...). (Wierzbicka 1999: 116; los destacados son del original)

Por lo tanto, al igual que la vergüenza, el orgullo es una emoción social, pero en este caso un atributo, pertenencia o logro del individuo es valorado de modo positivo por este, lo cual lo lleva a sentir satisfacción y a esperar admiración o respeto por parte de los demás

(Marina y López 1999). Dado que el orgullo tiene su origen no solo en una apreciación personal sino también en el juicio positivo por parte del Otro (sea porque el reconocimiento se produzca con antelación a sentir orgullo o porque se considere que el Otro debería apreciar las “virtudes” que caracterizan al individuo que se siente de esta manera), lo más común es que el orgullo derive en ostentación de los atributos que provocan la emoción-actitud en los participantes, según lo informan ellos en sus intervenciones. Ejemplificaremos esto más adelante.

El orgullo al que se refieren los participantes se basa en pensar que la cultura tradicional y la etnicidad malecu son valiosas *per se*, tan solo porque se siente un vínculo afectivo con los antepasados, pero, sobre todo, parece que se trata simplemente de declarar y ostentar la actitud opuesta a la vergüenza. Por ello, es común que las intervenciones de los participantes se estructuren a partir de estos dos sentimientos-actitudes en contraste (véanse los ejemplos [E-5-33], [E-5-34], [E-6-31] y [E-6-36]).

Empero, el orgullo por el origen étnico también se basa en sentirse mejor que el Otro, en creer que “lo propio” sobrepasa en calidad a “lo ajeno”, en estar seguro de que se tienen cualidades, costumbres, conductas, etc. superiores a las del grupo que se utiliza como punto de comparación. Es decir, el orgullo de los malecus proviene del etnocentrismo y de la lógica de la superioridad cultural revertida: ellos son mejores que los *chiúti*. Las representaciones sociales de lo que Mires (1991) denomina “el indio natural” (ligadas a las ideologías ecologistas), plasmadas en creencias como que vive en armonía con la naturaleza, cuida su hábitat, no destruye ni consume más de lo necesario y lleva una vida más sana, sin duda han sido asumidas por los malecus (véanse los ejemplos [E-3-4], [E-7-10] y [E-7-14]), quienes las emplean para construir una imagen positiva de sí mismos con la cual resistir la discriminación (F1, F2, MG3a, TG1a).

A modo de ejemplo, en la siguiente intervención, una joven de Tonjibe (TG1a) se refiere al hostigamiento que sufría en la escuela debido a su origen étnico y cómo le hacía frente:

[E-8-4]

A: (...) ellos {los *chiúti*} se apartaban de nosotros / que que que porque nosotros éramos cochinos / qué no sé qué / porque hay personas que piensan que nosotros los malecu somos cochinos / entonces / decía eso que que quizás nosotros / no nos vestíamos bien / eran palabras / o sea / muy muy / ¿cómo

dijera? / muy feas ¿verdad? / entonces / yo me sentí mal / yo sí / llegué a un punto que llegué a llorar / pero yo nunca le dije a mi mamá que así me trataban en la escuela / yo seguí con la frente en alto y yo les dije a ellos / le digo yo le digo / **“yo me siento feliz de ser malecu** / porque **porque nosotros los malecu** que gracias a Dios **no padecemos de extrañas enfermedades** / nosotros los malecu somos / aseados / **comemos la comida más más mejor o más rica que el presidente**” / le digo yo / le decía yo a mis compañeros / “no importa: / que nos hagan a un a un lado / porque en realidad hay personas que lo discriminan a uno” / porque ahí existe verdad / entonces yo le decía a mis mis compañeras ¿verdad? / le digo “no no importa” / y llegó una que sí / que sí nos hacía a un lado pero: por completamente / y solo nos decían “indios come-yuca” / esa era la la palabra que nos tenían para nosotros / “indios come-yuca / indios come-pescado / indios come-iguana” / y no sé qué / entonces yo llegué un punto que me enojé / yo me enojé / no porque me lo digan / no / a mí está bien que una persona me diga “india come-yuca” o “come-pescado / come-iguana” / porque / sí cierto / yo le he dicho a varias personas / **“sí cierto nosotros comemos iguana ¿y qué tiene?”** / ellos comen sus cosas / nosotros comemos nuestras cosas / **nosotros comemos más sano que que las personas blancas / porque realmente es así** / y entonces yo le decía a mi compañera / le digo “no importa” / entonces yo me lle- yo llegué un punto que me enojé / porque ellos no nos decían esa frase con respeto sino lo hacían con con burla / (...) / entonces yo me levanté / porque la: / hay chiquillos aquí que no son muy atrevidos a responderle / entonces yo me levanté y le dije “¿sabes qué? / trate como le gusten tratarme no importa / **me siento feliz**” le digo **“de ser malecu** / me siento feliz **de que yo coma iguana y de que coma pescado porque yo sé que algún día viene la sequía yo no me voy a morir / ustedes son los primeros en morirse**” le dije yo {risas} (...)

Apréciase que la estrategia de resistencia de la participante gira en torno a destacar la superioridad de la alimentación tradicional malecu frente a la comida de los *chiúti*, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta que precisamente el núcleo de la discriminación son los apelativos-insultos (ver el análisis pormenorizado en los subapartados 1.2.2. del capítulo 6 y 1.3. del capítulo 7). El argumento fundamental consiste en subrayar que la comida malecu es más sana (produce menos enfermedades) que la de los *chiúti* y que sus hábitos de subsistencia tradicionales (el consumo de “carne de monte” y de vegetales de producción local) les permitiría sobrevivir a un desabastecimiento de alimentos. Los recursos discursivos de codificación de tales representaciones son los mismos que hemos descrito reiteradas veces: la polarización ‘ellos/nosotros’, el relato conversacional para recoger la polifonía y la narración de una experiencia de vida personal como argumento de evidencia.

Como vimos en el capítulo 6, en contraste, también es sumamente común la aseveración de que varias personas, y en especial las más jóvenes, se sienten avergonzadas de ser identificadas como malecus o como indígenas (F1, F2, MG1a, MG1c, MG2, MG3a, SG1, TG1a, TG2, M1), actitud esta última que, salvo un caso (MG1c), siempre se atribuye a un Otro ausente de la discusión o la entrevista, y que muchas veces se considera surgida

como consecuencia de la discriminación, los insultos o el trato vejatorio de que históricamente han sido víctimas los *malecu* por parte de los *chiúti* (F1, MG1c, MG2, SG1, SG3a, TG1a, TG1b, M1).

Empero, si bien se suele reconocer este motivo como origen de la vergüenza, se considera una actitud lamentable e inadmisibles que alguien rechace la adscripción de su identidad *malecu*, decida no presentarse como tal o pretenda esconderla, como ya hemos tenido oportunidad de analizar al estudiar la estrategia discursiva del “Otro ausente”. En este sentido, la identidad étnica *malecu* se concibe como una identidad no negociable y se censura además que un *malecu* no la asuma o pretenda impugnarla²¹².

Resulta particularmente relevante para el tema que estamos tratando la alusión a que, por vergüenza a ser etiquetados o reconocidos como indígenas, los jóvenes se hacen los desentendidos cuando alguien les habla en *malecu* fuera de los palenques (MG1b, MG2, TG1b). En este tipo de comentarios y relatos podemos encontrar el fenómeno de la contestación identitaria, muy en la línea de la perspectiva constructivista, en el tanto entran en juego características como la mutabilidad (Fernández 2000, Pavlenko y Blackledge 2006b, Hidalgo 2008, Niño-Murcia y Rothman 2008b), la posibilidad de cambio (May 2001), la fragmentación (Hall 1998, May 2001, Verkuyten 2006, Pavlenko y Blackledge 2006b, Widdicombe 2008) y la ambivalencia (Verkuyten 2006), pero, sobre todo, el rasgo de enfatizable o desenfatizable situacionalmente (Fernández 2000, Verkuyten 2006) y estratégicamente (Hall 1998), así como el que la identidad pueda conservarse o abandonarse (Hall 1998) y se pueda también desafiar (Niño-Murcia y Rothman 2008b).

No obstante, debido a la ideología esencialista de la identidad que subyace al discurso de los participantes, tales desafíos a la adscripción étnica son valorados

²¹² De acuerdo con Pavlenko y Blackledge (2006b), las identidades impuestas (las que no son negociables en determinados momentos y lugares) no se pueden poner en duda ni están sujetas a ningún tipo de negociación, pues se designan desde esferas de poder que no dejan el espacio a ningún tipo de refutación. Por su parte, las identidades asumidas (las que son aceptadas sin negociar) tienen tal estatus porque muchos individuos se muestran cómodos con ellas y no están interesados en impugnarlas. De hecho, suelen ser las identidades más valoradas y las mejor legitimadas en los discursos dominantes. Por último, las identidades negociables están sujetas a refutación y rechazo en distintos ámbitos (familiares, de amistad, en contextos educativos, en los lugares de trabajo e instituciones) y con respecto a diversas categorizaciones (raciales, religiosas, nacionales, étnicas, de clase, sexuales, etc.).

negativamente, pues se considera que es únicamente por vergüenza a ser reconocidos como indígenas que los jóvenes fingen no comprender cuando alguien se dirige a ellos en la lengua vernácula. En otras palabras, como lo señalamos en el capítulo 4, las prácticas lingüísticas de los muchachos se interpretan como actos de identidad. Así se evidencia en la siguiente intervención de un adulto de Margarita (MG2). Nótese la expresión “y él siendo un malecu”, ya analizada varias veces en los capítulos precedentes ([E-5-31] y [E-6-29]) como una manifestación de indignación ante lo que se considera el colmo de una actitud o comportamiento reprochable:

[E-8-5]

A: (...) una vez que / un muchacho en en el colegio / que una señora que es conocida / E. / llega E. y ve un muchacho en el colegio / y le **dice: “¿má jué capiya miunh?”** [[¿cómo está?]] le dice ¿verdad? / **y el hombre / pasó recto** / ni ni siquiera a- atendió a la señora que estaba conversando

I: <[haciéndose que él no entendía]

A: **le habló y se hizo el desentendido** y se fue y / o sea (XX) ¿verdad? / y la señora / se quedó hablando en / en el idioma malecu solita y él se fue / **y él siendo un malecu** ¿verdad?

Se aprecia en este tipo de relatos que la lengua asume el papel de emblema identitario con la utilidad para reconocer quién es malecu y quién no, y que fingir no comprender serviría como una estrategia desplegada por las nuevas generaciones con el propósito de no ser identificados como malecus o, incluso, rechazar dicha adscripción. Como se recordará, los tonjibeños les atribuyen este tipo de conductas generalizadas a los jóvenes de Margarita, si bien tampoco faltan alusiones a que los muchachos de Tonjibe también actúan del mismo modo (MG1b, TG2), como lo narran los siguientes jóvenes de Margarita (MG1b).

Nótese de nuevo el fuerte nexo que se establece entre hablar malecu, ser “indio” y ser identificado como indígena, lo que motiva a que algunos individuos opten por fingir que no entienden el idioma ancestral o se ocultan cuando alguien les habla en este con el fin de esconder su identidad, lo cual despierta el enojo de los participantes, pues interpretan este comportamiento como una muestra fehaciente de vergüenza por el origen étnico, un acto de desidentificación.

La estrategia discursiva de disociación se repite una y otra vez en nuestros datos. Así, el que habla siempre afirma sentir orgullo y desaprobación o incluso reprender al que no manifiesta su mismo orgullo por ser malecu o por ser identificado como malecu. La

polarización en el siguiente testimonio se codifica como un ‘yo’ (que no me avergüenzo, hablo malecu, respondo cuando me hablan en malecu, no entiendo por qué el otro siente vergüenza, reconozco que soy indio) frente a un ‘él’ (que se avergüenza, no habla malecu, no responde cuando le hablan en malecu, no reconoce que es indio):

[E-8-6]

D: (...) / hay algunos [jóvenes de Tonjibe] que sí se / no no les gusta / o sea que sepan que hablan malecu

I: ¿allá?

D: sí / porque yo tuve / hay uno en el colegio / que ese yo creo ese se se se avergüenza / de hablar / porque hay veces yo le digo / alguna / alguna chanchada²¹³ ahí / **entonces no me contesta** / pero yo creo que **él se avergüenza** / hay otro muchacho / un amigo mío / que también / ese es otro / **usted le dice algo y “eeeee” / se te esconde / o sea le da vergüenza**

J: sí sí o

D: **y yo le digo a él “¿pero usted no es indio?”** le digo / **“¿por qué te avergonzás?”** le digo / “yo estuviera hablando ahorita” le digo

J: <[o se topa / o se topa]

E: <[o se topa] alguna persona que no conozca / y le habla en malecu

J: <[una persona] / por ejemplo a veces andan señoras / y le di- / una señora me ve a mí / me dice “*orachum / ¿má jué capíya miunh?* [[muchacho, ¿cómo estás?]] / y ya yo le contesto “*júe / capi capi*” [[bien bien]] / le dicen a él y él no / **él lo que hace es agachar la cabeza y seguir caminado y se va**

D: sí / sigue caminando (XX) / y yo me enojo / una vez le conté a mi mamá / “a mí lo que me da es chicha²¹⁴” le digo

J: ¿por qué se va a esconder?

D: **¿por qué se esconde?** / si es la misma raza (...)

Como se aprecia, no se acepta que un individuo de la “misma raza” se avergüencie de su identidad étnica o intente pasar inadvertido en una circunstancia en la que la adscripción étnica se realza, particularmente fingiendo incomprensión de la lengua vernácula, emblema de la etnia por antonomasia en la actualidad. Esta actitud ni siquiera encuentra respaldo cuando claramente constituye una estrategia para evitar la discriminación, puesto que en realidad se califica como un intento de impugnación identitaria, de deseo de cambiar de identidad y pretender ser otro.

Desde un punto de vista constructivista, podríamos interpretar la conducta de los sujetos “desleales” de los dos relatos anteriores como un intento de restarle relevancia a su identidad “impuesta” (o “innata”), de querer proyectar una imagen de sí mismos sin una marca étnica diferenciada de los *chiúti* (en última instancia, desean pasar por un joven más

²¹³ En este contexto, una “chanchada” significa una tontería. Se entiende que se la dice en *malécu lhaíca*.

²¹⁴ “Darle chicha a uno” significa “sentir enfado por algo”.

de la región, del colegio o del pueblo), en el entendido de que ser “blanco” es lo no marcado actualmente en la región de Guatuso, mientras que ser malecu (o indígena) se toma como lo destacable, lo llamativo, lo marcado.

En este contexto, la lengua (así como la apariencia física, los hábitos alimenticios y el lugar de residencia, como veremos más adelante) representan los indicadores visibles de la categorización étnica malecu, así que su ocultamiento podría constituir una estrategia para aminorar su relevancia en el establecimiento de las relaciones interpersonales con otros jóvenes. En tal caso, el deseo de “ser uno más del grupo” podría ser más fuerte que el deseo de realzar la diferenciación étnica, sobre todo si el testimonio de la siguiente adolescente de El Sol (SG1) retrata una experiencia (o un sentimiento) relativamente común en el pueblo de San Rafael, a pesar de que no figura como una situación frecuente en lo informado por los diversos participantes:

[E-8-7]

T: (...) **algunos {chiúti} no nos ven como con muy buena cara cuando nos escuchan hablando malecu / más bien como que: / nos nos desprecian a veces por / por ser malecu.**

Según lo expuesto, el desafío o desenfaticación de la adscripción étnica no es un tema privilegiado en el discurso de los participantes y, de aparecer, la óptica con la que se valora es más bien la de la reprobación. Por el contrario, se enfatiza la lealtad étnica, la ostentación de orgullo por el origen malecu y la visión esencialista de la identidad grupal. En este sentido, dado que la discriminación y la vergüenza concomitante constituyen dos de las principales causas del desplazamiento del idioma vernáculo (ver capítulo 6), se insiste en la necesidad de no dejarse amedrentar o afectar, sino más bien mantenerse fieles al orgullo étnico. De esta forma, se entiende que muchas veces se aluda a las estrategias de resistencia hacia la discriminación. Seguidamente, vamos a mencionar y tratar de forma sucinta algunas de ellas, en el entendido de que de ningún modo agotaremos el tema, ya que este fue tratado con mucho detalle en los grupos de discusión y las entrevistas.

Las estrategias de resistencia ante la discriminación mencionadas más recurrentemente en el discurso son las siguientes: plantarse en una actitud de orgullo étnico e incluso etnocentrismo (F1, F2, MG2, SG1, TG1a, TG1b), ignorar la acción discriminatoria o el insulto vejatorio (F1, MG2, SG1), aceptar la discriminación y

devolverle al discriminador sus implicaciones (poniéndolo en evidencia o empleando sus mismos criterios) (F1, SG3a), tratar de hacerle entender al discriminador cuál es su error (TG1a, TG1b), aceptar la adscripción étnica como un designio divino (F1, MG1c), responder a la discriminación discriminando (MG1b, SG1), y responder a la violencia física o verbal con violencia física (TG1a, TG1b). Ya en lo concerniente al *malécu lhaíca*, aparecieron la defensa del derecho a hablarlo donde sea (SG3a, SG3b) y su uso para asustar a los *chiúti* (MG1a, SG3a).

Como resulta obvio, debido a que los insultos y comentarios denigrantes giran en torno a la alimentación, la mayoría de los testimonios que recogen alguna estrategia de resistencia también se refieren a este tema. Es común, por ende, que los involucrados en las anécdotas reconozcan ante sus discriminadores que sí consumen los alimentos que estos consideran despreciables y que les hagan ver que ellos también comen lo mismo (como la yuca o el pescado) o que, si no, algún día deberán hacerlo a menos que deseen morir de hambre (TG1a), o bien, que subrayen que la alimentación tradicional malecu es más saludable y sabrosa que la de los *chiúti* (F1, TG1a, TG1b), o incluso que les hagan ver a los *chiúti* cómo ellos consumen alimentos que sí que son asquerosos (SG3a).

Al fin y al cabo, como concluye su historia uno de los participantes del grupo de jóvenes de Tonjibe (TG1b) con respecto a los enfrentamientos que ha tenido por comer carne de iguana: “uno sale / sale librado del asunto / no enojándonos / sino este: / identificando la / de que en realidad sí se hace / que sí se come y: este: / y por eso este: / por eso es que estamos como estamos”, dando a entender que los malecus están muy bien de salud.

Otra estrategia de resistencia, aunque no la más común en nuestros datos, consiste en recurrir al uso del *malécu lhaíca* como código esotérico, aprovechando su carácter de lengua ligada a ciertos estereotipos que rodean a los indígenas de Costa Rica, como la supuesta práctica de la hechicería. Según lo informado por uno de los jóvenes de Margarita (MG1a), él se ha servido de esta creencia para asustar a sus compañeros:

[E-8-8]

A: (...) en el colegio / bueno por ejemplo a mí / a mí me decían / “ hey indio / come-iguana” / (...) / me dicen de todo / y entonces yo le dije / **yo asusté** / bueno / asusté **a un compañero** ¿verdad? / era muy necio

/ digo yo / “bueno / **te voy a echar una maldición malecu**” ¿verdad? / **y le escribí un poco de cosas** / le digo / “vea / **yo te escribí que usted se va a morir seco si usted lee esa / historia**” / **y se la creyó y no la leyó.**

En cuanto a la defensa del derecho a usar el *malécu lhaíca* en todo sitio, los testimonios provienen de las dos mujeres adultas de El Sol entrevistadas (SG3a, SG3b). En uno de ellos, la participante (SG1a) relata su reacción ante el comentario denigrante de parte de una *chiúti*, quien la ofendió comparándola con una lora. Su estrategia consistió en plantarse en su derecho de utilizar su idioma vernáculo donde fuera, delante de quien fuera y con quien fuera (aludir a la posibilidad de saludar al presidente del país en malecu sirve como argumento de apelación al prestigio), para lo cual arguye que a un estadounidense (“gringo”) no le impedirían hablar su lengua, implicando con ello que lo que debe de estar en el fondo es su condición de indígena y, por lo tanto, la discriminación y la etnofobia:

[E-8-9]

S: (...) me dijo una señora / me dijo “usted no tiene que hablar así / vea qué fea te oís / hablando así” / me dice “parecés una lora” / ahí me dijo un montón de cosas / y yo me enojé / “un momento” le digo / **“usted no me puede quitar ese lenguaje”** le digo / **“yo cualquier parte que yo ande / yo si lo tengo que hablar lo hablo / hasta un presidente de la república puedo saludar en malecu”** le digo / “nadie me va a impedir eso / **así es que usted no me vas a callar**” / me enojé / le digo **“¿usted calla a los gringos cuando los hablan delante usted inglés? / ¿usted los calla? / ¿usted los trata igual?”** / entonces no me contestó.

2. La construcción de la identidad étnica malecu y su relación con el *malécu lhaíca*

“Usted es malecu y eso lo va a llevar siempre en su sangre” (F1)

A lo largo de los capítulos precedentes se ha insistido en que, en el discurso de los participantes, se destaca constantemente el tema de la naturaleza de su identidad étnica y su vínculo con el proceso de desplazamiento de su lengua vernácula, lo cual coincide con lo encontrado en otras investigaciones relativas a lenguas minoritarias en declinación (Iglesias 2003, Howard 2007). Puede pensarse, por lo tanto, que la conexión entre lengua e identidad étnica aflora, por lo general, de forma bastante automática cuando los individuos reflexionan sobre las implicaciones de la pérdida de sus idiomas ancestrales. En particular, en el capítulo 4 (apartado 3.2.) se discutió acerca del papel de la motivación identitaria en la conservación o en el deseo de aprender el *malécu lhaíca*; empero, corresponde en este momento ahondar en el tema.

Según todo lo analizado, es evidente que prima una concepción esencialista en la manera en que los participantes conciben su identidad étnica en su discurso “deliberativo” o

en sus narrativas personales, lo cual se explica debido a que el discurso de reflexión metalingüística que se recogió en nuestro trabajo de campo se inscribiría en lo que Verkuyten (2006) considera el nivel de la sociedad en el análisis de la construcción de la identidad grupal.

En otras palabras, es probable que la adscripción etnoidentitaria primordialista sea estratégicamente validada, cuestionada, modificada o negociada por los malecus en las distintas situaciones sociales con las que se enfrentan cotidianamente (esto es, en el nivel de la interacción), pero lo cierto es que, en el contexto de la reflexión acerca de las representaciones de sí mismos, del endogrupo (y los diversos microgrupos que lo conforman) y del exogrupo, las representaciones sociales expresadas en el discurso de los participantes se adhieren a una perspectiva esencialista de su identidad étnica, de modo que esta es descrita como un atributo que se posee o no (o que se detenta en diversos grados de pureza y autenticidad), que se conserva plenamente o que se va “desvaneciendo”²¹⁵, que se muestra o se oculta, dando como resultado la representación de que existe un haz de elementos conformadores de la sustancia cultural de la malequidad, entre los cuales sobresalen hablar la lengua vernácula y seguir los hábitos alimenticios tradicionales.

En relación con lo anterior, la siguiente intervención de una joven de Margarita (F1) resulta aleccionadora. La muchacha alude al criterio de ascendencia como el primordial para establecer la identidad étnica pese a que los demás atributos no se detenten en el grado máximo, y expone que se es malecu se quiera o no desde que se nace (tesis que refuerza remitiendo al criterio de autoridad de su abuela), así que es mejor no avergonzarse de ello. Lo que se halla en juego aquí es la concepción de que una persona siempre será malecu, sea que esta adscripción grupal conlleve o no la “posesión” y la posibilidad de ostentar determinados atributos (lengua, arte verbal, alimentación y costumbres). En este sentido, se

²¹⁵ En realidad no documentamos ningún testimonio o relato sobre la pérdida total de la identidad, a no ser por las alusiones a individuos que no se reconocen como malecus pese a su ascendencia. En este caso, los participantes no conciben que la identidad se haya perdido, sino que la persona la rechaza por vergüenza. No obstante, sí recogimos proposiciones “vaticinadoras” de que, eventualmente, la identidad de los malecus como un colectivo con especificidad cultural va a ocurrir: ““Nosotros los malecus somos una especie en peligro de extinción”, afirmaba un joven de F1.

aplica la distinción establecida por Fishman (1991) entre continuidad identitaria (el sentimiento de pertenecer a un grupo) y continuidad etnocultural (la permanencia de la sustancia cultural).

[E-8-10]

R: (...) yo siempre le digo a las chiquillas / **“yo soy malecu / mi papá es malecu / digamos / lo / la cultura que tengo en cuanto a comida / en cuanto a este a a la la / ¿cómo le digo? / las costumbres / los la / las narraciones en malecu y todo eso / algunas / no me la sé / pero sin embargo si alguien las canta sí me acuerdo un poco / digamos sí mantengo mi mis costumbres / sí puedo decir “bueno / soy malecu” / tal vez no: / un malecu que habla el cien por ciento / ni todo lo entiendo cien por ciento / pero sí puedo decir “no me avergüenzo de ser lo que soy” y / y también mi abuela siempre me decía “el día que usted se avergüenze de ser malecu / mejor diga «nunca / mejor no hubiera nacido» / porque usted es malecu y eso lo va a llevar siempre en su sangre” (...)**

A pesar de su tesis de que la identidad malecu no es algo de lo que un individuo pueda despojarse, nótese también que la joven da a entender que su malequidad no es completa (no sabe todas las narraciones, no habla ni entiende el ciento por ciento de la lengua vernácula), así que fundamenta su adscripción identitaria en dos criterios primordiales: uno que depende de ella (la actitud: “no me avergüenzo”) y otro innato e irrenunciable (la ascendencia: “mi papá es malecu”, “eso lo va a llevar siempre en su sangre”). En este sentido, la muchacha asume la perspectiva primordialista de su abuela: “no se puede dejar de ser malecu”. La proposición ideológica subyacente podría ser: “soy malecu, pero no una malecu completa”.

Vale la pena detenerse en el mecanismo de categorización que está detrás de las representaciones sociales expresadas por esta y muchos otros participantes, como se comprueba en los ejemplos que hemos analizado en los capítulos anteriores. Vamos a entender la categorización como un proceso cognitivo-cultural de organización de la realidad basada en la generalización y la segregación (Cuenca y Hilferty 1999). La generalización funciona atenuando las diferencias y resaltando las similitudes entre los elementos que se agrupan en una misma clase y, al mismo tiempo, enfatizando las diferencias y opacando las semejanzas entre los elementos de una clase y los de otras, con lo cual se produce la discriminación o separación. Ambas operaciones se fundamentan en la existencia de una serie de criterios o atributos que determinan la pertenencia de un elemento a una categoría. Dos grandes modelos se han propuesto para dar cuenta de la agrupación en clases: el objetivista y el de prototipos.

Kleiber (1995) explica que el modelo objetivista de la categorización propone que encontramos unas propiedades comunes a las entidades que se agrupan en una misma clase; es decir, los elementos de un mismo conjunto compartirían propiedades idénticas. Así, dado que todos los miembros de una misma categoría poseen las condiciones necesarias para pertenecer a ella, todos detentan el mismo estatus categorial (cada uno es un ejemplar tan bueno o tan idóneo como los demás). Una categoría se define, entonces, por la reunión suficiente de condiciones necesarias. Lakoff (1990) sostiene que este modelo constituye una teoría popular de la categorización, según la cual las categorías se conciben como grupos discretos, cuyos miembros están claramente diferenciados de los de otras clases por una serie de rasgos compartidos.

El modelo de los prototipos o de los grados de representatividad, por su parte, postula, según Kleiber, que no todos los miembros de una categoría deben poseer necesariamente los mismos rasgos para agruparse juntos. Más bien, la categorización se fundamenta en un prototipo de referencia (la imagen mental o concepto acerca del ejemplar más idóneo). De este modo, no se considera que todos los miembros de una misma clase posean el mismo estatus o que sean idénticos, sino que algunos representan mejor el grupo que otros y la pertenencia se establece con base en el grado de semejanza de los elementos con respecto al prototipo. Esto significa que el haz de rasgos no caracteriza a todos los miembros, sino solo a los que se acercan más al prototipo de referencia, así que se hallan casos prototípicos y casos periféricos o marginales.

Si bien nos hemos referido a dos modelos de categorización empleados en lingüística para explicar el funcionamiento de las categorías léxicas, gramaticales, etc. de las lenguas, se supone que ambos son empleados por los individuos en sus vidas diarias. De hecho, el modelo de prototipos cuenta con evidencia psicolingüística a su favor (Kleiber 1995). En nuestra opinión, estos modelos nos permiten comprender cómo opera la categorización *malecu/no malecu* en la actualidad, según se infiere del discurso de los participantes, y nos permite explicar la relevancia que tiene el criterio de ascendencia y el papel de los demás atributos (particularmente saber hablar *malécu lhaíca* y seguir la dieta tradicional) en el establecimiento de la malequidad.

De acuerdo con el modelo objetivista, diríamos que todos los malecus cumplen con un conjunto de condiciones necesarias y suficientes. Entre ellas, tener sangre malecu en alguna medida (forma en que se “materializa” el criterio de ascendencia, pues a lo que se refiere es a descender de un malecu, que a su vez desciende de otro malecu y así hasta remontarnos al *illo tempore*), hablar *malécu lhaíca* (lo que en muchos casos incluye conocer el arte verbal, según las representaciones descritas en el capítulo 4) y seguir los hábitos de alimentación tradicionales. Este haz de atributos implica un cambio con respecto a la cultura “original” que recuerdan los mayores y que se idealiza en el discurso, puesto que hay muchos elementos ya totalmente desaparecidos (los palenques, la vestimenta, múltiples tradiciones) y otros en diversos grados de obsolescencia (prácticas de cacería y pesca, la religión ancestral).

Empero, es claro que en la actualidad no todos los individuos que se identifican como malecus pueden caracterizarse con este haz de rasgos. Es aquí donde adquiere mayor relevancia el criterio de ascendencia, pues pareciera ser el único constante y el único que ha podido garantizar la continuidad de la especificidad étnica hasta nuestros días. No obstante, los criterios de hablar el idioma vernáculo y consumir los alimentos de la dieta tradicional siguen operando en el presente para conformar la categoría, dada su relativa vitalidad. Entonces, entra en juego la ideología de la pureza y la autenticidad para dar cuenta de los diversos grados en que una persona puede ser malecu, dependiendo de su mayor cercanía al estado “original” de la cultura. Por este motivo, podemos explicar mejor las cogniciones sociales que se expresan en el discurso de los participantes a partir del modelo del prototipo.

El prototipo de malecu cumple con el haz de condiciones descritas, pero que alguien no las cumpla no determina que deje de ser malecu, sino tan solo que se aleja de la conceptualización de la “malequidad original” como un conjunto de prácticas y atributos culturales específicos y transmitidos de generación en generación. Esto da pie a que se establezcan las subcategorizaciones a las que nos referimos en el apartado 2 del capítulo 7: un individuo puede ser un malecu “legítimo/verdadero/neto/puro” o no, pero ello no determina que ya no pertenezca a la categoría de los malecus, sino que la carencia lo convierte en un ejemplar menos representativo de la clase. Los malecus “legítimos” son los

que detentan el conjunto de rasgos mencionado, mientras que se va perdiendo “autenticidad” conforme se posean menos atributos o se posean pero no en el grado máximo.

Ante la pérdida de vitalidad de cada uno de los rasgos conformadores de la malequidad, la ascendencia se vuelve cada vez más importante, pues se toma como el único criterio “infalible” para la categorización, sobre todo porque se hereda y no se puede desechar (“usted es malecu y eso lo va a llevar siempre en su sangre”, sentenciaba la abuela de la participante en [E-8-3]). Por ello, tener sangre malecu (descender de antepasados malecus) sería la única condición necesaria y suficiente para adscribirse a la categoría, mientras que el mayor o menor apego al prototipo (y al conjunto de propiedades) determina la legitimidad y pureza del individuo. Por eso se censura que haya sujetos que no se conciben ni se identifican como malecus, puesto que la “sangre” determina la categorización de modo inevitable. Los demás atributos aumentan la malequidad y sobre todo sirven para poder demostrarla, como veremos en los subapartados que siguen.

Esta gradación de pertenencia se puede representar gráficamente mediante una serie de círculos concéntricos. El eje de todos ellos constituye el prototipo de malecu y conforme nos vamos alejando de ese punto va disminuyendo la prototipicidad del individuo. Como se aprecia, los ancianos son quienes más se acercan a ese prototipo, razón por la cual se consideran los “legítimos malecus”, aunque ellos mismos reconocen que no son tan “auténticos” si se comparan con los antiguos malecus, los que existieron en los tiempos anteriores al contacto prolongado con los *chiúti* y que, por lo tanto, practicaban la cultura tradicional libre de influjos foráneos (recuérdese el análisis de [7-18]).

A continuación se ubicarían los adultos, quienes ya muestran diversos grados de pérdida o de dominio/detentación menos “completo” de los atributos que caracterizan al prototipo. Los más alejados del prototipo (los ejemplares menos representativos, si se quiere) son los jóvenes y los niños. A muchos de ellos lo único que los hace malecus es la ascendencia. La flecha que cruza todos los círculos indica la continuidad étnica desde los orígenes del grupo hasta el presente. Esta continuidad se refiere a la identidad étnica, pero también a la continuidad de la sustancia cultural, íntimamente relacionadas ambas en las

representaciones de los participantes. En el presente, la continuidad étnica solo está determinada por la ascendencia.

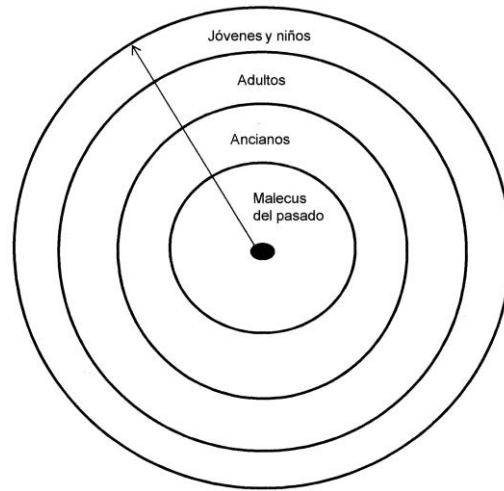


Gráfico 15: Continuidad y “disolución” de la identidad malecu en relación con la sustancia cultural (Elaboración propia)

Esto explica que un joven que no hable el idioma vernáculo, que no consuma los animales de la dieta tradicional y que no conozca el arte verbal sigue siendo malecu tan solo por hecho de descender de malecus, pero ya no un malecu “legítimo” ni “puro”. También se observa por qué algunos conciben que la malequidad se va perdiendo intergeneracionalmente (se es menos malecu dependiendo de la edad) aunque ambos padres sean malecus, como lo expone el participante de [E-7-17]: el solo hecho de alejarse del prototipo en términos temporales incide en la pureza del individuo. Claro está, esta representación se basa en la experiencia de desplazamiento continuo de la especificidad cultural de la etnia, de modo que se piensa que, conforme pasa el tiempo, más se va perdiendo la cultura tradicional.

Asimismo, se comprende por qué el mestizaje constituye un tema tan destacado en nuestros datos: si en la actualidad lo único que garantiza la continuidad de la categoría étnica malecu es la “sangre”, la pérdida de la pureza de esta (ocasionada por la mezcla con los *chiútti*) representa el último paso en la “disolución” de la identidad del grupo. Empleando las metáforas de los participantes, podríamos decir que, conforme nos alejamos del centro, se va desvaneciendo la malequidad, hasta el punto de que se corre el riesgo de

que se esfume por completo y de que, en consecuencia, la categoría deje de existir, pues ya no habría ningún criterio para conformarla en oposición al otro grupo con respecto al cual se establece la dicotomía (los *chiúti*).

Por último, se entiende también por qué en el discurso de los participantes, además de la ascendencia, el arte verbal, el idioma vernáculo y la dieta tienen una mayor relevancia que cualquier otro componente de la cultura tradicional, dado que estos todavía conservan cierta vitalidad y forman parte del haz de condiciones que caracteriza a los ancianos, quienes constituyen el nexo más directo con la “esencia” u “origen” de la cultura. La preocupación y la tristeza sobrevienen porque se presencia cómo, día tras día, estos atributos van desapareciendo.

El problema, en el fondo, no es que desaparezcan (por ejemplo, ya hace muchos años se dejaron de construir las casas tradicionales y posiblemente la vestimenta ancestral ya se había abandonado antes de que nacieran los ancianos), sino que, como ya lo hemos expuesto, se debilitan las fronteras étnicas que posibilitan seguir hablando de una identidad grupal basada en la especificidad de la sustancia cultural. Si bien estas fronteras seguirán conservándose como representación ideológica hasta que, por alguna razón, pierdan vigencia, independientemente de que exista una base “objetiva” que les dé sustento²¹⁶, los participantes se enfrentan a la necesidad de evidenciar su especificidad, de probarla ante el Otro y de sentir que es real. De estos aspectos específicos nos ocuparemos más adelante.

En relación con la identidad étnica, destacan varios temas en el discurso de los participantes: la configuración de la identidad malecu, la confrontación con las actitudes y “lealtad” cultural e identitaria de otros pueblos indocostarricenses, y el ligamen explícito entre el *malécu lhaíca* y la identidad étnica malecu, si bien debe entenderse que todos los aspectos mencionados siempre guardan relación, de una u otra manera, con el fenómeno del desplazamiento del idioma ancestral, como ha quedado en evidencia en todo lo analizado hasta el momento.

²¹⁶ Por ejemplo, en el caso de Costa Rica, Moreno (2008) encontró que los habitantes del territorio indígena de Quitirrisí muestran un fuerte sentimiento de adscripción a la etnia huetar, pese a que no conservan la lengua ancestral ni prácticamente ningún elemento de la cultura tradicional. Es decir, la continuidad identitaria no depende en este caso de la continuidad etnocultural.

2.1. Los atributos conformadores de la malequidad

“Ser malecu viene de sangre” (TG1b)

En correspondencia con lo que comúnmente se expone en los trabajos de corte antropológico, sociológico y psicológico (Fishman 1989, May 2001, Verkuyten 2006) y como ya se reseñó en el capítulo 1, la ascendencia es el criterio fundamental a partir del cual los participantes elaboran la noción prototípica de malequidad (F1, F2, MG1b, MG1c, MG2, SG2, TG1a, TG1b, TG2). Tal noción se expresa en términos de “tener la misma sangre que los antepasados” o “haber nacido de padre o madre malecus”, así que se asocia con la continuidad intergeneracional a partir de la creencia en un origen común para la etnia.

Como lo explicamos en la introducción de este apartado, este atributo se superpone a cualquier otro en rango de importancia y por sí solo determina la categoría étnica a la que pertenece el individuo. Tal cognición social se explicita en el discurso de varios participantes. En la siguiente intervención de una joven de Tonjibe (TG1b), la muchacha insiste en que la malequidad solo se puede heredar y que otros atributos o conductas, como seguir la alimentación tradicional o hablar la lengua vernácula, no le asignan el estatus de malecu a alguien que de origen no lo posee²¹⁷:

[E-8-11]

K: (...) muchas personas dice / “si usted quiere ser malecu / usted tiene que comer todo lo que come el malecu / tiene que comer el tal *porrája*” [[pescado podrido, en mal estado]] {risas} / bueno un montón ¿verdad? / (XX) malecu / este: / usted ve un blanco le dice “yo quiero ser malecu” / o sea / **no es** del ser / **que sepa hablar malecu o las comidas típicas de todo malecu** ¿verdad? / no / **sino** como te dijo mi primo / **viene de sangre / ya viene de la raíz de de los antepasados** ¿verdad? / entonces en caso mío no: / como te dijo él / eso viene de de sangre / no de / **no es de porque “uy yo quiero ser malecu y: / ya yo sé hablar malecu y tengo que ser malecu” / no es por eso.**

Nótese cómo la joven defiende la tesis “{la malequidad} viene de sangre / ya viene de la raíz de los antepasados” basándose completamente en la estrategia de la contraargumentación. Primero refuta la tesis de que un malecu debe seguir la dieta tradicional para pertenecer a la categoría étnica, presumiblemente atribuible a los adultos (la joven es hija de la mujer que construyó la metaforización del desplazamiento del *malécu*

²¹⁷ Es de destacar, por ende, que este sería el parámetro primordial a partir del cual se diferencian dos categorías relacionadas: la etnicidad y la nacionalidad. En este sentido, la etnicidad nunca se adquiere, sino que solo se hereda, mientras que la nacionalidad sí se puede adquirir.

lhaíca en términos del reemplazo de los hábitos alimenticios ancestrales en [E-7-11]). Para evidenciar la poca atinencia entre alimentación y malequidad, pone el ejemplo de un plato (el *porrája*) que posiblemente es rechazado por las nuevas generaciones e incluso muchos adultos. Luego, refuta la tesis, atribuida a los *chiúti*, de que se puede adquirir la etnicidad malecu si se desea, aprendiendo para ello la lengua vernácula o siguiendo la dieta tradicional. En ambos casos, la estrategia contraargumentativa consiste en negar la validez de la conclusión (“tengo que ser malecu”) que se deduciría de ambas premisas (“{si} ya yo sé hablar malecu”, “{si consumo} las comidas típicas de todo malecu”).

No es casual que esta participante destaque que, por encima de cualquier otro criterio, la ascendencia es lo único que determina la adscripción étnica. Se trata de una hablante poco competente en el idioma ancestral y más acostumbrada a la comida *chiúti* que a la comida malecu, así que ya no “detenta” los dos atributos de la cultura tradicional con más vitalidad (ser una hablante “completa” y ser una consumidora “completa”). Por consiguiente, su identidad malecu solo puede basarse con certeza en el atributo heredado de la sangre y de ahí que aluda a los *chiúti*, quienes, por más que “apropien” de los otros rasgos conformadores de la malequidad, no podrán llegar a ser malecus. En cambio, ella no debe cumplir con ningún otro criterio más que con el de la ascendencia.

Esta misma tesis está presente en la intervención de la joven de Margarita en [E-8-10]. En este caso, sin refutar otras tesis alternativas, ella argumenta que su malequidad está determinada por ser descendiente de malecus. La mención de otros atributos (como que sigue ciertas costumbres, habla más o menos el idioma autóctono, reconocería ciertos géneros del arte verbal si los escucha y come lo tradicional) sobre todo sirve para demostrar que es “leal” a la cultura tradicional de su etnia (lo que de hecho explicita cuando afirma que no se avergüenza) y que no solo es malecu por herencia.

Como se puede apreciar, entonces, las tendencias en la construcción de la identidad van a diferir dependiendo del grupo en el que se ubique el participante. Si es un anciano, va a apelar a su legitimidad (sabe hablar bien el idioma vernáculo, come de todo lo que conforma la dieta tradicional, nació en un entorno similar en alguna medida al de los malecus “originales”, practicó los rituales ancestrales, vivió en palenques, participó en las

excursiones a Caño Negro, sabe pescar y cazar, sabe cómo cultivar los alimentos de consumo tradicional, etc.) y su pureza (“no corre sangre *chiúti* por sus venas”).

Como se puede observar en las intervenciones analizadas en el capítulo 7 (subapartados 2.1. y 2.2.) de una anciana de Margarita ([E-7-15] y otra de Tonjibe [E-7-18], estas aluden a la pureza genética y a la legitimidad de los hábitos de alimentación para definir la identidad étnica. En palabras de una de ellas: “si uno quiere ser malecu malecu tiene que ser legítimo malecu” (TG1b). Lo mismo ocurre con la explicación del maestro en [E-7-1] acerca de que su certificación como docente viene dada por la educación que recibió al estilo tradicional, lo que lo convierte en un verdadero hablante de la lengua vernácula y un verdadero conocedor de la historia de su pueblo.

Nótese cómo el siguiente adulto mayor de Margarita (F1) enuncia una especie de definición de un verdadero malecu. Para él, la ciencia y la matemática constituyen elementos de la cultura *chiúti*, frente al conocimiento de a cuál linaje se pertenece, cuál es el Dios de la familia y, en general, “conocer / todo / la cultura / indígena”, los saberes de un legítimo malecu (“el que es realmente indio”). Las formas deónticas de los verbos (“tiene que...”) codifican lo que, en su razonamiento, constituyen obligaciones de los malecus que, en el presente, muchos no cumplen pese a declararse miembros de esta etnia:

[E-8-12]

A: tiene que / tiene que decir la persona / conocer / todo / la cultura / indígena / por eso te mencionaba ahora / qué clan soy / cómo se llama mi Dios / adónde vive mi Dios / ¿verdad? / todo eso lo tiene que tener / el que es realmente indio / pero el que quiere pasar de ser indio / es como si yo dijera / “yo no soy / yo no soy indio” / ¿qué conozco yo de de de ciencia / de matemática / de cosas? / cuando yo / yo no pasé colegio / pero puede decir ¿verdad? / que yo soy tal y tal cosa / lo mismo está pasando en la actualidad / los jóvenes / **hay mucha gente que: declaran ser indio / pero no tienen el conocimiento / que tiene que tener un indígena / por ser indio.**

El participante utiliza una analogía (mediante una cláusula comparativa: “es como si yo dijera”) para diferenciar el conocimiento que se asocia con los *chiúti* (adquirido en el colegio) frente al conocimiento que habría de tener un malecu (“el conocimiento / que tiene que tener un indígena / por ser indio”). Se infiere, entonces, que los jóvenes escolarizados han aprendido los conocimientos de los *chiúti*, pero no los que deberían tener dado su origen étnico. Aún así, es claro que el hablante no está aseverando que los individuos que

no sepan cuál es su linaje ni el nombre de su Dios no son malecus, sino tan solo que considera que los malecus “de verdad” tendrían que tener dicho conocimiento.

Al respecto, precisamente la preposición ‘por’ en “por ser un indio” expresa la causa y no el resultado; es decir, como el sujeto es malecu, debería tener el conocimiento de la cultura tradicional, pero no se afirma que este sea necesario para adscribirse a la etnia malecu (el resultado o la finalidad, que se codificarían con la preposición ‘para’). Se trata, por lo tanto, de una discrepancia entre el “ser” (la ontología del malecu) y el “deber ser” (la deontología del malecu), muy propia del discurso de los ancianos y los adultos cuando se refieren a los jóvenes.

Los adultos, por su parte, tienden a concebirse como malecus menos puros y menos legítimos, pues constantemente se comparan con sus padres y reconocen una diferencia del tipo “ya no hablamos/comemos/sabemos las cosas de forma completa como los ancianos”, pero sí más que los jóvenes. Así, por ejemplo, no hablan el cien por ciento del *malécu lhaíca* (hay palabras que ignoran, como en [E-7-20]), no conocen todo el arte verbal (como en [E-5-23]), no comen de todo (como en [E-7-9]), no llegaron a vivir en palenques y muchos de ellos solo saben de las costumbres, excursiones y festejos porque han escuchado a sus padres comentar sobre esos temas o, en el mejor de los casos, porque quizás tuvieron la oportunidad de presenciar alguna celebración o ritual cuando eran pequeños. No obstante, la mayoría de los adultos siguen pensando que se acercan bastante al prototipo de malequidad, sobre todo si se comparan con las nuevas generaciones, a quienes les reprochan su falta de interés por lo que para ellos sí son componentes culturales con alta vitalidad: la lengua ancestral y la dieta tradicional.

Por último, los jóvenes, dependiendo de su dominio del *malécu lhaíca*, le van a dar mayor o menor importancia a este como criterio de categorización, pero, por lo general, van a referirse con mayor énfasis a la ascendencia, pues su socialización ha sido radicalmente distinta a la de sus abuelos; su modo de vida no guarda prácticamente ninguna relación con la de sus ancestros “cuasi-míticos” (de quienes solo saben por las historias que cuentan los mayores), nunca han visto un palenque que se use para vivir en realidad; muchos no saben pescar ni, mucho menos, cazar; los tabúes y prevenciones de los ancianos les parecen creencias de antaño (por ejemplo, en lo relativo a los *maíca*, tipos de demonios o almas de

los réprobos que se aparecen para incitarlos a comportarse mal); el español siempre ha sido parte de sus vidas, hasta el punto de que muchos de ellos no domina el idioma vernáculo; no comen muchos animales que ya les parecen asquerosos, etc.

En suma, para los muchachos, la malequidad se refiere sobre todo a descender de malecus y a reconocerse como miembros de una etnia cuya especificidad cultural y diferenciada con respecto a los *chiúti* (y a veces también en relación con otros pueblos indocostarricenses) se hace descansar en una serie de elementos que les resultan totalmente ajenos (los conocen principalmente porque han escuchado o han leído en la escuela acerca de ellos o debido a que se criaron con los abuelos) o poco relevantes en su vida cotidiana, pues, si bien han convivido siempre con, por ejemplo, la lengua autóctona y la comida malecu, ya no se sienten vinculados a estos de la misma forma que los adultos, dado su escaso dominio o incluso porque les parecen menos “normales” que el idioma y la comida de los *chiúti* (por no mencionar las creencias religiosas, la visión de mundo, las costumbres de entretenimiento, la forma tradicional de aprender, etc.).

Aún así, tanto la alimentación tradicional como la lengua vernácula les siguen siendo cercanas: saben al menos alguna palabra y están acostumbrados a escuchar el idioma en la interacción entre los mayores, han probado o han visto preparar y comer a los adultos algún platillo tradicional. Por el contrario, los demás componentes de la cultura ancestral no son más que reminiscencias de los abuelos y de los padres, relatos sobre el pasado o cosas que se hacen para los turistas. Su definición como sujetos poco tiene que ver con esos elementos, aunque los mayores les reprochen su falta de interés. Esto explica el discurso de [E-7-4] en cuanto a su deseo de conservar la dieta tradicional y la lengua vernácula, frente a su rechazo hacia la vestimenta y ciertas costumbres.

La vinculación con el *malécu lhaíca* también parece variar entre los palenques. Esto se debe a que casi ningún joven menor de 30 años en Margarita se podría considerar bilingüe simultáneo, caso contrario a Tonjibe. Empero, al parecer actualmente pocos son bilingües equilibrados en cualquiera de las comunidades. Eso sí, los jóvenes tonjibeños, como se recordará, son representados y se representan a sí mismos como más malecus que sus coetáneos de Margarita y El Sol, dada su mayor competencia en malecu y, sobre todo, su actitud diametralmente opuesta (no se avergüenzan de ser malecus).

Sea como fuere, los participantes de todos los grupos generacionales y de las tres comunidades aluden a la ascendencia como la única condición necesaria y suficiente para ser malecu, debido a que se trata del único atributo compartido por todos y, por ende, el único que garantiza la continuidad de la especificidad del grupo. Así, los ancianos no pueden negar que, en muchos casos, el único nexo “étnico” con sus nietos es la ascendencia, así que reconocen la malequidad de estos, aunque pongan en duda su legitimidad y su pureza.

Por ello, el modelo de los prototipos o de los grados de representatividad puede dar cuenta de la construcción de la categoría étnica malecu en el presente: los ancianos son los más cercanos al prototipo, mientras que los jóvenes (especialmente los de Margarita y El Sol) son los más lejanos. Los adultos de los tres palenques y los jóvenes de Tonjibe se encuentran en algún punto medio. El mestizaje ha venido a complicar esta diferencia, puesto que también incide en que se detente la ascendencia en distintos grados y, por lo tanto, que haya malecus más o menos puros. La representación de la identidad étnica está basada, en gran medida, en estas diferencias.

Los otros atributos de la malequidad que cuentan con relativa vitalidad (es decir, los que se relacionan directamente con la especificidad de la sustancia cultural que sirve de fundamento “objetivo” o “tangible” para la categorización étnica y para la polarización ideológica con respecto a los *chiúti*) cumplen funciones auxiliares a la ascendencia. Por ejemplo, como veremos más adelante, se emplean no solo para presentarse como más legítimos y más puros, sino principalmente para demostrar y ostentar ya sea dicha autenticidad ante los miembros del propio pueblo malecu o el origen étnico ante los miembros de otras etnias (particularmente los *chiúti* costarricenses, los *chiúti* extranjeros y otros indígenas de Costa Rica).

Debido a la acción de la ideología del Estado-nación costarricense instaurada desde la época de la Independencia y extendida a todo el territorio gracias a la instrucción formal y a la asimilación cultural que se logra con esta, los malecus actuales se identifican como costarricenses o, incluso, como los más costarricenses de todos. Es decir, en las últimas décadas se ha producido el afianzamiento de una ideología de inclusión categorial de acuerdo con la cual ser malecu y ser costarricense no se oponen, sino que más bien la

categoría de costarricense es el término no marcado²¹⁸ e incluye también a los malecus, mientras que la categoría de malecu se obtiene por ascendencia y excluye, por lo tanto, a los hispanocostarricenses. Como se ha explicado, en *malécu lhaíca* la oposición étnica es clara (*chiúti* y *malécu* son categorías excluyentes), pero la nueva macrocategoría de costarricense vendría a subsumir las dos cuando se refiere a los *chiúti* de origen costarricense.

Así las cosas, la categoría de costarricense sirve para excluir a los *chiúti* que no lo son, como en el caso de los nicaragüenses, e incluir a los malecus, de modo que en el discurso de los participantes algunas veces se alude a “la identidad costarricense” y en ella se incluyen los malecus cuando se desea establecer una oposición con respecto a otro colectivo étnico-nacional. Tácitamente, el criterio para la asignación de la categoría de costarricense que opera aquí es el de país de nacimiento, así que un individuo es malecu “por sangre” y, a la vez, costarricense por lugar de nacimiento. De hecho, parece ser que autoincluirse en la categoría de costarricense es una de las estrategias de resistencia ante la discriminación (MG1b, SG1).

Cuando la discriminación proviene de los nicaragüenses, declararse costarricense sirve para remitir a la ideología imperante en el país que postula la superioridad moral e intelectual de los costarricenses frente a los nicaragüenses, grupo este último con el que históricamente se ha establecido una relación xenofóbica en Costa Rica (Sandoval 2008). Por su parte, cuando la discriminación proviene de los hispanocostarricenses, declararse de la misma categoría sirve para implicar que existen grados de mayor legitimidad en la “posesión” del atributo, en correlación con una menor o mayor antigüedad en la ocupación del territorio por parte de los ancestros. Ambas creencias se aprecian en la siguiente intervención de un joven de Margarita (MG1b):

[E-8-13]

²¹⁸ Este sería, al menos, el análisis que se desprende de la posición presentada por Weydt (2008b) en cuanto a los nombres étnicos y el problema de la neutralización de ciertas categorías, que en algunos casos pueden pasar de ser excluyentes a ser incluyentes. En su propuesta, etiquetar una categoría como no marcada implica que puede incluir o excluir a la marcada, dependiendo del contexto. En tal caso, el nombre del grupo étnico puede funcionar para indicar la diferencia entre las personas que pertenecen a este y las que no, pese a que todas estén incluidas en la categoría mayor.

D: (...) hay un compañero / en el cruce hay un compañero y yo le digo a mi mamá que ya estoy a punto de / o sea a mí qué me importa / “malecu / venga acá” / no importa / pero indio para mí / o sea / **no es que me avergüence ser indio sino que la palabra / o sea la palabra me da a entender como que es un término racista** / o hay veces que le gritan a uno como “come-yuca” / “come-iguana” / “come-yo no sé” / pero: yay un / ya una vez / un compañero / o hay veces me dice “**diay indio**” / **me dijo un: un nicaragüense ¿verdad?** / entonces yo le dije / “**no**” **le digo** / “yo soy más / **yo soy más costarricense que usted**” le digo / “**usted aquí no está haciendo nada / usted lo que está haciendo es estorbando nada más**” le digo {risas} / entonces ellos se quedan callados / **igual que he que he escuchado un blanco / aunque sea costarricense / pero yo siempre le digo** / “no / **yo soy más costarricense que usted**” le digo.

Como se ve, el joven rechaza el rótulo de “indio”, no porque sienta vergüenza de ser malecu (de hecho, primero afirma que no le molestaría que lo llamaran “malecu”), sino porque lo interpreta como un acto de etnofobia (“la palabra me da a entender como que es un término racista”). El resto de la intervención del participante está dirigida a exponer el uso de los apelativos-insultos por parte de los *chiúti* y su modo de contrarrestar lo que él considera discriminación. En primer lugar, con el nicaragüense, la estrategia consiste en establecer su mayor legitimidad mediante una estructura comparativa de superioridad (“yo soy más costarricense que usted”).

Con el *chiúti* costarricense, el participante recurre a la misma estrategia gramatical para representarse como miembro de un colectivo que ha habitado el territorio del país por más tiempo que el grupo al que se adscribe el “blanco” (debido a que, como se recordará, se piensa que los *chiúti* son descendientes de españoles), lo que convertiría al joven en un costarricense más legítimo por antigüedad. Se puede apreciar, entonces, que el nexo entre mayor pureza-autenticidad y vínculo con el pasado, expuesto como fundamental para construir la identidad en el caso de los ancianos, se emplea aquí también implicando que esa mayor antigüedad en el territorio es un atributo que se puede heredar de los ancestros.

En relación con el nicaragüense, el joven alude, además, a su uso de dos declaraciones xenofóbicas. En ambas se refiere a que esa persona no habría nacido en Costa Rica y que, por ende, no tendría derecho a vivir en el país (con el deíctico ‘aquí’ se representa el país) (“usted aquí no está haciendo nada”). En la otra, utiliza una palabra con una carga semántica negativa (‘estorbar’) para indicar que el individuo es un obstáculo o una molestia para los demás, junto con el adverbio de exclusión ‘nada más’ para expresar que no existen otras alternativas diferentes (RAE 2010) a estorbar. Ambos recursos léxicos los emplea en una cláusula ecuativa temática (Halliday 2004), la cual codifica el rasgo

semántico de exclusividad (“usted lo que está haciendo es estorbando nada más”), de modo que el sentido es: “usted estorba y solamente estorba”.

En el presente, es general entre los *malecus* la utilización del término “indígena” (o incluso “indio”), macrocategoría acuñada e impuesta por los conquistadores europeos como etiqueta homogeneizadora con la que se ocultaron las particularidades de cada grupo y se estableció una oposición global entre los aborígenes de las Indias que no eran de origen europeo y los conquistadores o sus descendientes (incluyendo a los mestizos) (Mires 1991). Por este motivo, los *malecus* actuales se reconocen como indígenas e incluso comúnmente emplean en sus conversaciones en español la palabra *malecu* como sinónimo de *indígena*²¹⁹, con lo cual establecen una especie de solidaridad macroétnica entre ellos y otros pueblos indocostarricenses.

Sin embargo, ello no quiere decir que ignoren siempre la especificidad de los otros grupos. Todo lo contrario: dependiendo del contexto comunicativo, los *malecus* expresan la creencia de que existe una sustancia cultural completamente disímil entre los diversos grupos indocostarricenses. Así, a veces se reconocen como indígenas al lado de los bribris, los borucas, los térrabas, los guaymíes²²⁰, los huetares, los chorotegas y los cabécares. De esta manera, borran las diferencias culturales que puedan existir entre los distintos grupos (proceder que se corresponde con la ideología homogeneizadora de raíces eurocentristas)²²¹, mientras que en otras ocasiones enfatizan las divergencias y rechazan ser asimilados a otras etnias.

²¹⁹ Empero, también recogimos opiniones que rechazan este empleo del vocablo ‘malecu’ como sinónimo de ‘indígena’ (F1, TN). Según una de mis informantes, en *malécu lhaíca*, la palabra que se utiliza para referirse a los otros indígenas es *lécu* ‘persona’. En algunas conversaciones, cuando mi interlocutor sintió la necesidad de aclarar que se refería a un indígena de otra etnia distinta a la suya, aparecieron formas como “es un malecu de Quitirrisí” (en alusión a los huetares) o “es un malecu de Talamanca” (en alusión a los bribris o cabécares).

²²⁰ Empleo este nombre en lugar de los etnónimos “nove” o “ngöbe” dado que esa es la palabra que usan los participantes para aludir a este grupo amerindio.

²²¹ Como lo expone Mires (1991), no se puede negar la existencia de los “indios” como categoría homogénea que despoja de su especificidad a las distintas etnias (en términos ideológicos, claro está) y como una realidad actualmente en América Latina. Tanto es así que, tras haberse impuesto la definición y haber sido asumida la categoría por los conquistados, los actuales *malecus*, bribris, borucas, etc. (por citar solo a tres grupos originarios del actual territorio de Costa Rica) se piensan y se sienten indios (o indígenas).

La siguiente intervención de una joven de Margarita (F1) resulta esclarecedora al respecto. La muchacha alude primero al problema de querer meter en una misma categoría a los malecus y a las demás etnias indocostarricenses, pero lo que más le molesta es que hayan pretendido imponerle a ella la asunción de una sustancia cultural (la vestimenta) de otro grupo (los guaymíes) como si todos los indígenas de Costa Rica fueran iguales. En sus palabras se nota cómo sentía ella que semejante proceder violentaba su identidad malecu al trocársela por otra identidad (apréciese el valor simbólico que le otorga a la vestimenta como signo externo de su identidad étnica al punto de que esta representa el ser guaymí o el ser malecu).

Su argumentación prosigue con una analogía igualmente reveladora: la imposición de una identidad guaymí en su caso es tan infundada como lo sería que un belga pretendiera ser costarricense (“tico”) por adoptar las costumbres de estos (nótese cómo la joven se incluye en la macrocategoría de costarricense en este caso), con lo cual implícitamente indica que la costarriqueñidad no se puede adoptar (dándole entonces el rango de categoría étnica regida por el criterio de ascendencia u origen)²²². Finalmente, de nuevo alude a una práctica cultural (los tabúes alimenticios de cada grupo) para distinguir a los malecus de otros “indígenas” (los talamanqueños), de manera que otra vez la sustancia cultural se toma como emblema de la identidad étnica:

[E-8-14]

R: (...) fijate que / trabajé en un hotel y me dicen a mí / “bueno **el traje de ustedes los saloneros y bueno las cocineras va a ser un vestido guaymí**” / y todos lo que son malecus / bueno / **la única malecu ahí era yo / y todo el mundo “no / Rita sí / porque Rita es malecu”** / “no señor / sí señor / **yo soy malecu / pero no soy guaymí**” / le digo “**usted a mí no me pone traje / todavía que usted me dijera el *quirrílenh*** [[enagua tradicional malecu]] / **tal vez me lo ponga**” / le digo “**tal vez / no le voy a decir que sí me lo voy a poner**” le digo yo / “**pero yo no me pongo un traje guaymí** / porque es como que / **es como que yo quiera cambiarte tu identidad**” / le digo yo “**es como que usted me quiera decir «usted es guaymí» cuando yo no soy guaymí**” / (...) / o como que yo le dijera a usted / yo le / el dueño del hotel era un / este / un belga / “**usted como que yo pretenda que usted se haga / adopte / digamos que diga «soy tico» cuando usted no es tico / usted puede adoptar nuestras costumbres**” le digo yo / “**aquí del tico / nuestras tradiciones de Costa Rica / pero usted no es tico**” / entonces le digo “a mí / señor / si usted me dice «póngase eso» / yo a usted le digo «no» / **porque es como que usted quiera cambiarme mi / mi identidad** / es algo que nosotros pensamos

²²² En este caso, por lo tanto, pese a que la categoría de costarricense se obtiene por haber nacido dentro del actual territorio del país, también se emplea con un sentido étnico cuando se asocia con la práctica de determinadas costumbres, así que la etiqueta remite a una sustancia cultural, de la que ideológicamente se piensa que participarían todos los grupos étnicos (“blancos”, indígenas, afrodescendientes) incluidos en la clase.

que no / que el hecho que ya / como decía mi hermana / se casan o se juntan / con un este: / un uno de bibrí / uno de de de de esos lados ¿verdad? / de Talamanca / ya dicen “es que yo soy malecu” / no señor / usted no es malecu” / porque **ellos comen muchas cosas de lo que nosotros no comemos** / al menos ellos comen el mono congo / para nosotros Dios guarde / eso es *maica jueclanh* [[perteneiente al *maica* o diablo]].

En esta intervención, las adscripciones identitarias son complejas y múltiples. En primer lugar, conviene destacar que en su discurso se equipara sustancia cultural con identidad étnica. Así, la joven destaca la diferencia de su etnia con respecto a los guaymíes como respuesta a lo que sintió como imposición, por parte de sus compañeros y jefe, de una identidad que le resulta ajena (“yo soy malecu / pero no soy guaymí”). Sin duda alguna, estos pretendían que ella se vistiera con el traje tradicional guaymí²²³ debido a que consideraban que la joven es indígena, pues, al ceñirse a la representación social de los indígenas como un colectivo homogéneo, no conciben que existan diferencias entre los distintos grupos amerindios. Por lo tanto, la joven no solo rechaza la adscripción de guaymí, sino también la homogeneización de las culturas indocostarricenses entre sí.

En el relato conversacional, la participante emplea varias cláusulas comparativas para evidenciar el absurdo de la igualación identitaria entre un malecu y un guaymí. Para esto, alude a una categoría identitaria más amplia y con ella opone los costarricenses (grupo en el que se incluye con el posesivo ‘nuestro’) a los belgas. No obstante, para establecer esta dicotomía se refiere al criterio de ascendencia como fundamento de las fronteras étnicas y descarta la posibilidad de que asumiendo la sustancia cultural el belga se pueda concebir como tico (“que diga «soy tico» cuando usted no es tico / usted puede adoptar nuestras costumbres” le digo yo / “aquí del tico / nuestras tradiciones de Costa Rica / pero usted no es tico”). De este modo, da a entender que ella podría ponerse el traje guaymí, pero eso no la convertiría en guaymí.

Empero, el problema es más complejo, porque está de por medio el “ser” y el “parecer” (ver el subapartado 2.4.): la joven no sería guaymí, pero parecería y se le consideraría guaymí, y eso es lo que en gran medida sienta como una afrenta a su identidad

²²³ El traje tradicional guaymí, empleado comúnmente por las mujeres, suele considerarse muy vistoso por los colores y la hechura. Ninguno de los demás grupos indocostarricenses emplea o usaba vestimentas de este tipo, así que de alguna manera se ha puesto de moda en los sitios turísticos usar el traje guaymí como muestra de “lo indígena” por su mayor atractivo para los *chiúti*.

(“es como que usted quiera cambiarme mi / mi identidad”). Toda esta argumentación se repite y se refuerza aludiendo a los bribri. De nuevo, aclara que no es homologable ser bribri y ser malecu y, en este caso, alude a la diferencias en la dieta tradicional (“ellos comen muchas cosas de lo que nosotros no comemos”), principalmente en lo que concierne a los tabúes alimenticios (“ellos comen mono congo / para nosotros Dios guarde / eso es *maíca jueclhanh*”). Entonces, otra vez, la sustancia cultural sirve para evidenciar la diferente adscripción etnoidentitaria.

La tesis implícita de la participante (“los malecus somos distintos a otros grupos amerindios”) se expone y defiende con un esquema argumentativo de analogía (Walton *et al* 2010), según el cual se establece una premisa de similitud (“generalmente, el caso A es parecido al caso B”), una premisa de base (“X es verdadero o falso en el caso A”) y una conclusión (“X es verdadero o falso en el caso B”). En esta intervención, la premisa de similitud es que la homologación de los malecus a los guaymíes (o a los bribris) es como la homologación de los belgas a los costarricenses. Dada la premisa de base de que es falso que se pueda equiparar ser belga con ser costarricense (aunque se asuman las costumbres), se concluye que es falso que se pueda equiparar un malecu a un guaymí (o a un bribri).

El siguiente gráfico ilustra cómo, en el discurso de [E-8-14], cambia el centro deíctico con respecto al cual se produce la adscripción identitaria a partir de la dicotomía “ellos/nosotros” y la identidad asumida por la participante (“yo como malecu” o “yo como costarricense”):

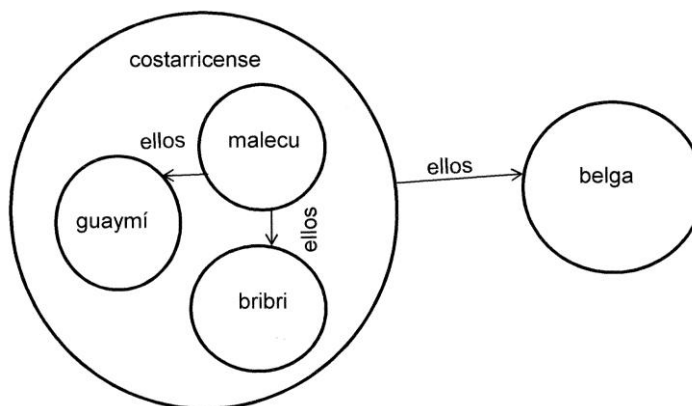


Gráfico 16: Cambio del centro deíctico con respecto al cual se produce la adscripción identitaria (Elaboración propia)

Finalmente, nótese el rechazo velado de la joven en [E-8-14] hacia el traje tradicional malecu (““todavía que usted me dijera el *quirrílenh* / tal vez me lo ponga” / le digo “tal vez / no le voy a decir que sí me lo voy a poner””). Esta actitud no debe extrañar, partiendo de lo que ya expusimos arriba: los jóvenes no definen su identidad con base en la vestimenta tradicional. De hecho, no solo la consideran ajena a ellos, sino que además no les agrada. Para los muchachos, ser malecu no depende de ponerse el *quirrílenh*, comer iguana o saber cantar *poréteca*. A lo sumo, reconocen una diferencia de mayor o menor legitimidad de los malecus que cumplen con estos rasgos, sobre todo porque los asocian con los abuelos y se atienen a la representación social de estos como los verdaderos malecus, los más cercanos al prototipo de la malequidad y los que realmente conocen la cultura tradicional.

La contradicción ideológica es común en el discurso de los participantes. El ejemplo recién analizado muestra muy bien cómo se puede emplear un argumento que anteriormente se había refutado para apoyar una tesis. Por eso, por un lado, la joven niega la equiparación entre sustancia cultural e identidad cultural cuando arguye que el belga no podría ser jamás costarricense aunque se comporte como tal y aprenda sus costumbres. Por otro lado, alega que no se pondría el traje guaymí porque ella no es guaymí y censura que haya bribris que se consideren a sí mismos malecus cuando, por ejemplo, la dieta tradicional malecu prohíbe que se consuma el mono congo, mientras que los bribris sí lo comen. Esto es, alude a la distinta sustancia cultural para evidenciar que se trata de grupos étnicos diferentes y llega incluso a sugerir una igualdad entre cultura e identidad étnica. De hecho, su principal razón para no ponerse el traje guaymí consiste en que ella no es guaymí y que eso significaría cambiar de identidad. En suma, se impugna una adscripción identitaria con el mismo argumento con que se afirma.

A pesar de que se rechace la homologación entre cultura malecu y cultura guaymí o bribri, eso no quiere decir que los malecus no se conciban como “indígenas”. De hecho, la autofiliación a la categoría pan-étnica de “indígena” (“indio” o “aborigen”) forma parte de las representaciones ideológicas expresadas en el discurso por los participantes. Al parecer, únicamente algunos ancianos podrían recusar esta identidad pan-indígena, pues, al no

haberse apropiado de esta ideología por medio de la escolarización ni tener ningún contacto con otros grupos indocostarricenses, siguen pensándose como un colectivo totalmente distinto y autónomo a cualquier otra etnia.

Así se colige, por ejemplo, de una conversación que mantuvimos con una anciana de Margarita, quien nos comentó con vehemencia que a ella no le agrada que la llamen “india” o “indígena”, porque ella es “malecu”. Este es un indicio de que la asunción de la etiqueta pan-étnica es de surgimiento relativamente reciente en la comunidad malecu, tras haber sido impuesta y extendida por los *chiúti*, tanto en ámbitos de interacción cotidiana como desde el discurso educativo o el político, y se ha instaurado con mayor fuerza una vez que se empezaron a hacer recurrentes los encuentros culturales entre los diversos grupos amerindios, como comentaremos más adelante.

El siguiente gráfico muestra cómo se concibe la interacción entre las categorías de oposición inclusiva que aparecen en el discurso de los participantes:

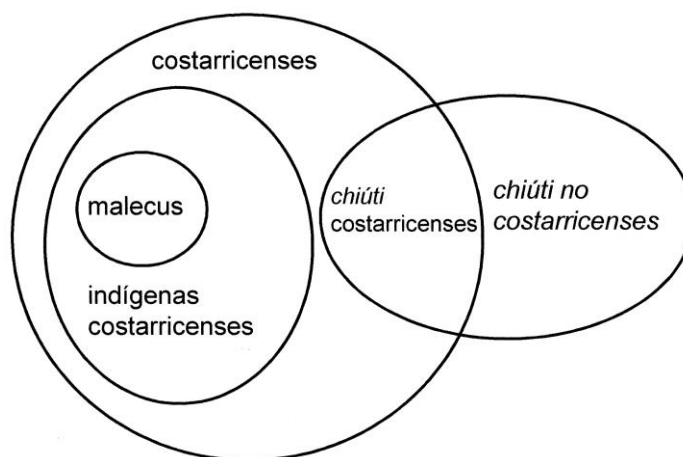


Gráfico 17: Categorías étnicas de oposición inclusiva según el discurso de los participantes (Elaboración propia)

Los participantes se representan a sí mismos mediante diversas adscripciones identitarias, dependiendo del contexto, y se valen del principio de metacontraste (Hogg y Abrams 2003), según el cual la categorización minimiza las diferencias entre los miembros de una misma categoría, a la vez que maximiza las diferencias de estos con respecto a los de individuos que pertenecen a otros grupos, produciendo una imagen de uniformidad de actitudes y comportamientos.

Así, en tanto *malecus*, en unos casos los participantes hablan como miembros de esta etnia al referirse a su grupo como un colectivo opuesto a los *chiúti* o a otros pueblos indígenas de Costa Rica, mientras que en otros casos hablan como sujetos de Margarita, Tonjibe o El Sol y destacan sus diferencias lingüísticas, fenotípicas, actitudinales, etc. (como se vio en el apartado 5 del capítulo 5), o bien hablan desde la perspectiva de los abuelos/ancianos, los padres/adultos o los hijos/jóvenes enfatizando también sus divergencias con respecto a la lengua vernácula y el español, al interés por la cultura tradicional o a la pureza y la legitimidad de su malequidad (como se analizó en el apartado 4 del capítulo 5, el apartado 2 del capítulo 6 y el apartado 2 del capítulo 7).

Dependiendo de la adscripción y la diferenciación que se quieran destacar, se recurre a distintos elementos de “objetivación” o “evidenciación”: la pronunciación geísta frente a la distinguidora, el fenotipo más o menos indígena, la mayor o menor competencia en *malécu lhaíca*, el mayor o menor mestizaje, la mayor o menor pureza de sangre, la ascendencia *malecu* frente a la ascendencia *chiúti*, las diferencias en los patrones de alimentación o vestimenta, la actitud de vergüenza frente a la actitud de orgullo, el interés o desinterés por transmitir o aprender la cultura tradicional y el idioma autóctono, etc.

Observamos cómo constantemente se ponen en funcionamiento los procesos semióticos de “borrado” e “iconización” (Irvine y Gal 2009) que describimos en el capítulo 4 y que han aparecido recurrentemente en las representaciones ideológicas expresadas en los ejemplos de discurso analizados. El tercer proceso mencionado por Irvine y Gal (2009), la “recursividad fractal”, también se encuentra en nuestros datos, de acuerdo con lo que acabamos de exponer:

Fractal recursivity involves the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level. For example, intragroup oppositions might be projected outward onto intergroup relations, or vice versa. Thus the dichotomizing and partitioning process that was involved in some understood opposition (between groups or linguistic varieties, for example) recurs at other levels, creating either subcategories on each side of a contrast or supercategories that include both sides but oppose them to something else. (...) [T]he myriad oppositions that can create identity may be reproduced repeatedly, either within each side of a dichotomy or outside it. (Irvine y Gal 2009:251; los destacados son del original)

Si bien, como ya vimos, la ascendencia es la condición necesaria y suficiente en el establecimiento de la identidad étnica *malecu* en la actualidad, los participantes también

comentan que se es malecu porque se poseen ciertos atributos o porque se siguen determinadas prácticas ancestrales. En particular, se habla frecuentemente de la alimentación tradicional y del conocimiento del *malécu lhaíca*, aunque sea con escasa competencia activa.

Además de la ascendencia, la lengua y la alimentación, el fenotipo constituye otro de los “atributos” vigentes para la adscripción identitaria, aunque su importancia no se declare de forma tan abierta como con los demás elementos. Sobre todo, el tema aflora cuando los participantes discuten acerca de la discriminación que sufren por ser “indígenas”, ya que la apariencia física sería uno de los parámetros a partir de los cuales los *chiúti* los reconocen, según lo relatan los siguientes jóvenes de El Sol (SG1):

[E-8-15]

J: me pregunta a un compa le digo yo / me dice “¿verdad que usted es indio?” / le digo “sí” / y me dice “¿usted cómo sabe?” / porque yo no hablaba en malecu / y le digo “¿cómo sabe que yo soy indio?” / me dice “**es que se le ve en / en el rostro / en la piel morena / en en parte de la cara**” / no se puede: / **uno no puede decir que no es malecu (XX)** / porque: / **lo delata rápido**

D: lo delata la cara {risas}.

Nótese cómo J indica, mediante un relato conversacional, que la identificación no podía provenir de la lengua malecu, otro de los criterios fundamentales para la adscripción étnica, motivo por el que decide averiguar con base en cuál criterio su compañero “sospecha” de su origen indígena. Si bien se trata de una experiencia personal, la conclusión se hace extensible al colectivo mediante el pronombre genérico de autoinclusión ‘uno’ (“uno no puede decir que no es malecu”). Dado que el término ‘delatar’ implica develar lo que se desea mantener oculto, es como si el participante asegurara que su origen étnico lo acompaña y lo distingue siempre, como si fuera un estigma.

En relación con este “atributo”, los participantes de Margarita y El Sol (MG1b, MG1c, SG2, SG3a) también recurrieron al fenotipo para señalar la diferencia generacional (algunos jóvenes parecen “blancos”) y la diferencia entre Tonjibe y sus respectivos palenques, al indicar que hay malecus que físicamente parecen más malecus y que la mayoría de ellos son de Tonjibe, lo cual se entiende, según los participantes, por el menor índice de mestizaje que se ha producido en este poblado. El fenotipo “más indígena” provocaría que el individuo sea objeto de mayor discriminación (MG1c).

En el siguiente extracto, uno de los adultos jóvenes de El Sol (SG2) se refiere a este tema. Nótese cómo A se muestra dubitativo acerca de la forma de expresarse (“¿cómo le digo?”, “no sé si si decirlo de esa manera”), posiblemente porque teme ser calificado de racista, interpretación que toma fuerza al considerar la intervención de F, en la que esta muestra su discrepancia con respecto a la afirmación de que los tonjibeños “se parecen más al indígena” (“nosotros sí parecemos malecu / mentiras que uno...”), tras lo cual A aclara que no se trata de negar que ellos (los de El Sol) tengan fenotipo malecu, sino de señalar que algunos malecus tienen rasgos “indígenas” más marcados (“se parecen más”):

[E-8-16]

A: (...) en Tonjibe / también ahí / diay con solo / **o sea ¿cómo le digo? / ver Palenque El Sol / Palenque Margarita / a Palenque Tonjibe eh: / ¿cómo le digo? / ver / el rostro / es totalmente diferente**

I: ¿ah sí?

A: o sea / sus / **¿cómo le digo? / allá / ¿cómo le digo? / no sé si si decirlo de esa manera / se parecen más al indígena / que ya para acá como que ya está un poco mezclado / aunque algunos también ahí / están mezclados**

F: **nosotros sí parecemos malecu / mentiras que uno...**

A: **sí nos parecemos / pero / ¿cómo le digo? / que / se parecen más / están allá.**

Nuevamente, entonces, estaríamos ante una gradación de la malequidad, pero ahora en términos de la apariencia física. El participante A sostiene que hay malecus con fenotipo (“el rostro”) más malecu (“se parecen más al indígena”) que otros, lo cual expresa con el cuantificador comparativo ‘más’. De este modo, se infiere que existe una escala de mayor a menor apariencia malecu, según la cual los tonjibeños ocupan un grado más alto que los de El Sol. Por eso, como respuesta a la refutación de F (quien entendió el enunciado de A como una dicotomía “parecer/no parecer malecu”, por lo cual emplea el adverbio de foco contrastivo ‘sí’: “nosotros sí parecemos”), A afirma que ellos también parecen malecus, pero menos que los de Tonjibe.

Por lo tanto, en lo concerniente al fenotipo, se aprecia el funcionamiento del proceso de recursividad fractal en el discurso de los participantes: los *chiúti* distinguen y reconocen a los malecus por su apariencia física malecu (el rostro, el color de piel), así como los malecus de El Sol y Margarita distinguen y reconocen a los malecus de Tonjibe por su mayor apariencia física malecu. De alguna manera, este criterio se suma al del mayor dominio del *malécu lhaíca*, para representar a los tonjibeños como malecus más legítimos

(aunque no se utiliza esta caracterización, sino que se menciona su mayor conservación y apego a la cultura tradicional).

Empero, es necesario aclarar que no se encuentra en el discurso de los participantes de Tonjibe ninguna alusión explícita ni implícita (a no ser por el mestizaje) con respecto a que ellos tengan un fenotipo más indígena y que eso, por ende, los haga más *malecus*. En el discurso de los tonjibeños, su mayor *malequidad* (una representación que no se declara de manera explícita, si bien ya tendremos ocasión de ver que sí aparece de modo tácito) se manifiesta en la mayor vitalidad de la lengua vernácula y en el orgullo por el origen étnico, dos aspectos que siempre aparecen tratados de forma contrastiva con respecto a Margarita.

A modo de conclusión de este subapartado, vale la pena retomar la cuestión de cómo conceptualizar el constructo de “*etnicidad*” y, más en particular, cómo se podría definir la *etnicidad malecu*. A este respecto, May (2001) se refiere al debate socio-antropológico acerca de si la *etnicidad* se puede determinar a partir de parámetros (atributos, características, rasgos) culturales objetivos o al menos reconocibles, o si más bien se trata de un proceso de construcción identitaria subjetiva elaborada a partir de procesos internos de adscripción grupal que crean fronteras con la función de distinguir a unos grupos de otros (al estilo de lo que propone Barth 1982).

Con respecto a los participantes *malecus*, es claro que su *malequidad* responde, ante todo, a una representación sociocognitiva de la diferencia étnica, la cual se manifiesta de muy diversas formas en el discurso, si bien actúa en todo momento la polarización ideológica, lo que implica que siempre se alude a un Otro con respecto al cual se erige la frontera identitaria. Cuando la dicotomía se establece en términos de ser o no ser *malecu*, ese Otro por antonomasia es el *chiúti*, con quien, aún así, se puede construir la categoría inclusiva de “*costarricense*” que sirve para oponerse a los que no son *costarricenses*. El Otro exoétnico también puede ser cualquier otro grupo *indocostarricense*, aunque en este caso se puede construir una categoría inclusiva de “*indígena*” para oponerse a los *chiúti*.

Si la dicotomía es intraétnica, entonces el Otro puede ser el conjunto de los jóvenes frente al grupo de los mayores, o los tonjibeños frente a los individuos de Margarita y El Sol, o una conjunción de ambos parámetros, como ocurriría en la oposición entre los jóvenes de Margarita frente a los jóvenes de Tonjibe. Incluso una de las polarizaciones más

recurrentes es la de los sujetos que se avergüenzan de ser malecu frente a los que se enorgullecen (o al menos no sienten vergüenza) de su origen étnico.

Estas representaciones sociales se hacen corresponder con una “materialidad”, con el fin de evidenciar y probar la diferencia identitaria. Tal materialidad se basa, principalmente, en cuatro parámetros, según lo que se desprende el análisis del discurso de los participantes: la ascendencia (ser o no ser malecu y ser un malecu más o menos puro), la sustancia cultural (ser malecu frente a ser *chiúti*, ser malecu frente a ser de otro pueblo indígena, ser un malecu más o menos legítimo), la actitud (ser un malecu que se avergüenza frente a ser un malecu que siente orgullo, ser un malecu que se interesa o no se interesa por la cultura tradicional) y el fenotipo (parecer malecu, parecer más o menos malecu).

Dentro de la sustancia cultural, adquieren particular relevancia la dieta tradicional y el idioma vernáculo. De la lengua autóctona, se emplea como “materialidad” que le da sustento a la diferencia identitaria no solo la mayor o menor competencia, sino también la pronunciación geísta frente a la pronunciación distinguidora. Como criterio marginal en la actualidad, también habría que mencionar las distintas realizaciones del arte verbal, ligadas a los antiguos linajes en que se dividía la etnia.

El proceso progresivo y cada día más acusado de declinación de la materialidad, da lugar a que la continuidad etnoidentitaria pierda su soporte en la continuidad etnocultural y la continuidad genética. Esto es lo que lamentan los participantes. Las emociones de tristeza y preocupación se producen a raíz del temor de que, al ritmo en que se desarrolla la aculturación, pronto las fronteras identitarias con respecto a los *chiúti* y otros grupos amerindios carecerán de un sustento material y en ese momento se “extinguirá” el pueblo malecu. Evidentemente, se trata de una cognición social acerca del futuro de la etnia y, dependiendo de las circunstancias, podría ser que los futuros malecus sigan manteniendo vigente la frontera étnica, como ocurre en la actualidad con otros pueblos indocostarricenses cuya sustancia cultural diferenciadora está total o casi totalmente perdida (tal sería el caso de los chorotegas, los huetares, los térrabas y los borucas).

Como todavía no ha llegado a ese desenlace, los componentes de la cultura tradicional que aún cuentan con alguna vitalidad tienden a convertirse en símbolos de la identidad étnica, herramientas que permiten demostrar la adscripción y la lealtad hacia el

pueblo malecu. En particular, analizaremos esta nueva función del *malécu lhaíca* en el subapartado 2.4. En resumen, cabe insistir en que, en el presente, ningún componente de la sustancia cultural determina la malequidad, pero sí la puede representar.

2.3. “Ser” malecu, “sentirse” malecu e identificarse como malecu

“Yo me siento más malecu” (TG1a)

Como lo explica Verkuyten (2006), la identidad étnica está compuesta por cuatro dimensiones: ser, hacer, saber y sentir. En nuestros datos se alude a todas ellas cuando los participantes discurren acerca de la malequidad. Ya vimos que el “ser” malecu es la dimensión crucial en tanto se hereda de los antepasados. Asimismo, es constante la remisión al “hacer” (conducirse según determinados principios y prácticas tradicionales) y al “saber” (cuando se afirma que un verdadero malecu debe conocer el arte verbal y el *malécu lhaíca*).

Por último, el “sentir” la etnicidad aparece como una dimensión fundamental en algunos testimonios, como el siguiente de una joven de madre malecu y padre bribri (TG1a). Ella declara cuán fuerte es la categoría afectiva de sentirse miembro de la etnia malecu, por el hecho de haber convivido más tiempo entre los malecus y también por conocer el *malécu lhaíca*. Este último dato adquiere relevancia al final de su intervención, cuando declara no hablar el bribri y sentirse por ello excluida de las conversaciones que mantienen sus parientes talamanqueños:

[E-8-17]

I: (...) en tu caso tu papá es bribri y tu mamá es malecu / pero: / ¿usted se siente malecu?

S: sí

I: ¿y se siente bribri?

S: **bribri no**

I: ajá / qué interesante / ¿y por qué por qué te sentís malecu y bribri no?

S: ah porque: / yo pien- / bueno **yo nací aquí** / yo nací en San Carlos ¿verdad? / y yo estuve viviendo allá **en Talamanca viví dos años** / pero / tenía / dos años tenía allá / de nacida / estaba bebé ya todavía / y entonces / solo / yo no: / **yo no viví mucho con ellos** / y a los tres años algo así me vine para acá / y **toda mi vida de los tres años para acá solo he vivido aquí** / y **yo me siento más malecu porque** a: / **yo siento que aquí es donde: donde es mi tierra** ¿verdad? / **aquí** / **allá no porque:** / no vi- **no conviví mucho con esas personas** / que son mi familia **allá no convivo mucho con ellos** / **yo no sé la cultura de ellos** ni nada / entonces **yo pienso de que yo soy más malecu** / que: / **que talamanqueña** / sí / no sé / **yo me siento más malecu** / a mí me dicen “¿usted es / usted es indígena?” / le digo “sí” / “pero usted es de de de ¿usted es talamanqueña?” y / ¿cómo es que se llama? / “y malecu” le hago / “sí” le hago “pero yo me siento más malecu de que talamanqueña” le hago / “porque” / me dice “¿por qué?” / le hago “**porque yo: / he vivido**

aquí / he pasado más / tengo como quin- más de quince años” le hago “de que he estado viviendo aquí / **solo vivo aquí**” le hago / “**estoy acostumbrada a estar con las personas de aquí / sé el idioma de aquí** / y estoy más acostumbrada que otra cosa” le hago / y allá / **en cambio allá no** / el año pasado fuimos allá y: / **yo veo a mi familia hablando y yo me quito porque yo yo no sé** ¿verdad?

En su discurso, la polarización por medio de los deícticos espaciales y de persona adquiere un realce especial, como vimos que ocurría en los fragmentos analizados en los capítulos 4 y 5. Así, su intervención se estructura como una gran oposición entre ‘aquí/allá’ y ‘yo/ellos’. Por consiguiente, la identidad de la participante se construye con base en la subjetividad de sentirse de ‘aquí’ (el territorio malecu, su familia y amigos malecus, la cultura malecu, el idioma malecu) en contraste con sentirse de ‘allá’ (el territorio talamanqueño, su familia talamanqueña, la cultura talamanqueña, el idioma bribri). No obstante, pese a que en un inicio su respuesta fue contundente (“bribri no”), se trata de una gradación, pues el uso del cuantificador ‘más’ indica que su identidad étnica se concibe como una escala cuyos polos son “ser malecu” y “ser bribri” y que la hablante se ubica más hacia un lado (“yo pienso de que yo soy más malecu”, “yo siento que soy más malecu”), sin negar por completo su identidad bribri.

La identidad se postula también como identificación, en el sentido de que una preocupación constante de los participantes consiste en que muchos individuos que “son” malecus no desean ser reconocidos como tales, sino que pretenden ocultar su origen. Para el siguiente joven de Tonjibe (TG1b), este es el meollo del problema de la identidad malecu: no negar lo que se es por ascendencia (“el ser sangre malecu”), aunque la categoría étnica se haya “vaciado” de contenido cultural (“a pesar de que no hable su idioma”, “no tenga ya sus tradiciones”). En su intervención, nótese que la palabra “identidad” tiene el sentido de “identificación”:

[E-8-18]

M: yo digo que: / que **el ser malecu es en identidad** / la identidad porque: / de nada le sirve ser mi prima malecu y que se vaya a parar a este: / a un escenario bastante grande y diga / “no / **yo no yo no pertenezco a la tribu malecu**” siendo malecu / **yo creo que es identidad** / a pesar de que no hable su idioma / no / este: / **no tenga ya sus tradiciones pero el ser malecu** / bueno también / también existe el el el tipo de sangre ¿verdad? / el que tenemos / **el ser sangre malecu** / este: / **de eso / más la identidad** (...)

En relación con esta dicotomía entre “ser” y “sentirse”, Verkuyten (2006) apunta que lo que la gente dice que es no tiene por qué corresponder con lo que siente, sabe o hace en realidad. Y lo que hace no tiene que corresponder con lo que siente. Y así con las demás

dimensiones. De hecho, según este autor, el trabajo con grupos minoritarios revela que se produce un fuerte sentido de identidad étnica en dichos colectivos, aunque esta se correlaciona de forma débil con las conductas, las prácticas y el conocimiento de la cultura ancestral. De ello se concluye que la identificación étnica no necesariamente está conectada con la participación en actividades culturales o el uso de la lengua. En sus palabras:

People from ethnic groups may become socially and culturally assimilated to a great extent while still maintaining a strong sense of ethnic belonging. (Verkuyten 2006:161)

En suma, la identificación étnica puede persistir al lado del “vaciado” de contenido cultural: un individuo puede afirmar que es malecu por la procedencia étnica y a la vez suponer que no es “totalmente” malecu porque no habla la lengua vernácula, no sigue la dieta ancestral o no lleva a cabo prácticas consideradas propias de los malecus.

Nos encontramos entonces ante tres fenómenos estrechamente vinculados: la categorización identitaria, la identidad étnica y la identificación. En el discurso de los participantes, el primero de ellos guarda relación con los criterios que determinan la categoría a la que pertenece el individuo. Así, por ejemplo, la ascendencia determina que alguien sea malecu o *chiúti*. También se construye una categorización como individuo de Tonjibe, Margarita o El Sol según el palenque en que se haya nacido (empero, en realidad, en la representación ideológica de los participantes se alude a un parámetro detrás de este: la concepción de que cada una de las comunidades se basa en uno de los antiguos linajes).

La categorización lleva a que las personas se piensen (o sean pensadas) como parte de un colectivo y construyan una imagen de sí mismas como herederas de una tradición cultural; esto es, que se representen (o sean representadas) con una identidad étnica, no como individuos con una identidad personal. Como lo indica Verkuyten (2006), la identidad social (en oposición a la individual) –de la que la identidad étnica es una manifestación– sitúa a la persona dentro de una estructura social más grande y más duradera que las situaciones particulares, por lo cual la identidad grupal no nos dice tanto sobre el sujeto como acerca de los rasgos que se le adscriben por asociación a la categoría. De ahí que el individuo se conceptualice y sea conceptualizado en términos de su adscripción a un colectivo (Hogg y Abrams 2003).

Verkuyten (2006) señala que, además, debe realizarse una distinción entre la experiencia subjetiva de la identidad étnica (la identificación), como proceso psicológico, y la identidad étnica misma, como proceso social. La identificación tiene que ver con la manera como un individuo se siente en relación con la identidad social a la que se adscribe e implica agentividad y control. Por eso, en la identificación tienen cabida las experiencias, los deseos y las necesidades personales. Como depende de las circunstancias y las características particulares del sujeto, este tiene la posibilidad de rechazar la pertenencia a un grupo, distanciarse de este y hasta de buscar autocategorizarse como miembro de otro grupo.

Estas complejas relaciones están presentes en [E-8-18]. Para el participante, se produce una categorización etnoidentitaria incontestable: “el ser malecu”, expresada también en el discurso mediante la fórmula “siendo malecu”, que por excelencia codifica la visión esencialista de los participantes con respecto a su etnicidad (ver [E-5-31], [E-6-29] y [E-8-5]), y que viene determinada de modo inevitable por la ascendencia (“ser sangre malecu”). Esta categorización incluye también otros atributos (“su idioma”, “sus tradiciones”), si bien estos no son fundamentales para la identidad (es decir, se puede ser malecu “a pesar de que no hable su idioma (...) no tenga ya sus tradiciones”). Esta identidad debe plasmarse en una identificación (“de nada le sirve ser mi prima malecu y que se vaya a parar a este: / a un escenario bastante grande y diga / “no / yo no yo no pertenezco a la tribu malecu”).

En el siguiente subapartado, analizaremos cómo se configuran estos tres fenómenos en relación con el *malécu lhaíca*.

2.4. El papel del *malécu lhaíca* en la configuración de la identidad malecu y en la identificación (“ser frente al Otro”) de los malecus

“El idioma a nosotros / eso es lo que nos caracteriza
/ somos malecu” (TG1a)

En todos los capítulos precedentes se ha visto cómo, en el discurso de los participantes, el tratamiento del tema de la identidad gira en gran medida en torno al “ser” malecu y lo que implica la pérdida de la sustancia cultural de la malequidad (incluyendo el

idioma ancestral), proceso que se concibe como de ruptura de la continuidad histórica de la etnia. A pesar de este nexo recurrente entre “ser”, “hacer” y “saber”, la cognición social predominante en relación con el vínculo entre identidad étnica y lengua vernácula consiste en que un individuo es malecu aunque no hable *malécu lhaíca* o que no hablarlo no es óbice para ser malecu (F1, F2, MG1b, MG2, TG1b, TG2).

De hecho, ante la proposición “para ser malecu hay que hablar *malécu lhaíca*”, enunciada por el investigador como subtema de discusión (ver anexo 1), la reacción prácticamente unánime de los participantes fue de rechazo. Al respecto, un joven de Tonjibe (TG1b) indicó con contundencia cuál sería el principal inconveniente de postular la competencia en *malécu lhaíca* como criterio de adscripción étnica, en el estado actual de vitalidad de este idioma: “si ese sería requisito de / de hablar el malecu para ser malecu / yo creo que ya ningún joven sería malecu ya”. Precisamente aquí se explica por qué los jóvenes tienden a construir su identidad étnica solo a partir de la ascendencia, pues cualquier otro atributo los dejaría por fuera de la categoría.

Además de lo anterior, la falta de relación intrínseca entre ser malecu y hablar *malécu lhaíca* se defiende básicamente con el argumento de que existen *chiúti* que hablan malecu, de manera que no es posible establecer una correlación exacta entre hablar la lengua vernácula y ser miembro de la etnia malecu (F1, MG1b, TG1b, TG2). El siguiente adulto de Margarita (F1) expone que hablar malecu, por más fluido que sea, no le permite a un *chiúti* autoadscribirse e identificarse como malecu:

[E-8-19]

A: Carlos / vea / yo tengo un amigo / todo el mundo lo conoce / R. / se llama R. /

Muj: pero es **chiúti**

A: **ese te habla** / si él viene ahorita / interrumpe y habla / **no te menciona ni una sola palabra en / español / sino solo el malecu**

I: ¿y vivió aquí en las comunidades

A: eh eh eh / compañeros / ellos tenían una finca

I: ajá

A: pero / **el hecho de que él hable / no puede decir que es indio.**

El mismo argumento se expresa con claridad en uno de los grupos de jóvenes de Margarita (MG1b). Ambos fragmentos ejemplifican a la perfección una de las tesis que con mayor vehemencia se defendió: el estatus de malecu no se adquiere tan solo por hablar el idioma ancestral, así que ningún *chiúti* puede aspirar a ser considerado malecu por más

competencia que muestre en este idioma (F1, MG1b, TG1a, TG1b, TG2), mientras que no es obligatorio que un malecu por ascendencia hable la lengua ancestral como requisito para pertenecer al grupo.

[E-8-20]

J: **porque uno no hable malecu no quiere decir que no sea malecu**

D: sí

J: **tiene que llevarlo / lógico / en la sangre ¿verdad? / de de de los orígenes / porque si / si usted llega y dice / “yo soy malecu y no llevo sangre / yo solo malecu solo porque hablo malecu” no quiere**

D: sí / **hay gente blanca que habla malecu**

J: sí

I: y no lo hace malecu / o sea ellos no son malecu

J: **ellos no son malecu**

D: <[ellos no son malecu] / o sea para nosotros / **para nosotros no son malecu** / para mí / a mí me llegan hablando malecu y **usted puede hablar / pero usted no es indio / pa mí usted es / es un *chiúti* / que habla malecu nada más.**

Nótese que este discurso se construye colectivamente entre J y D como representantes de un grupo (“para nosotros”). J comienza su argumentación remitiendo a la categoría de quienes son malecus a pesar de no hablar el idioma autóctono por medio del pronombre genérico de autoinclusión ‘uno’ (es decir, habla desde la posición de malecu no hablante de *malécu lhaíca*). J y D juntos defienden que la condición necesaria para la categorizarse como malecu es la ascendencia, tesis que se refuerza con la indicación de que se trata de un dato consabido por medio del adjunto de comentario ‘lógico’ (“tiene que llevarlo / lógico / en la sangre”, “de los orígenes”).

Por último, se refuta la tesis de que hablar malecu sea un criterio suficiente para la categorización, mediante el argumento de que hay *chiúti* que hablan la lengua malecu y ello no posibilita cambiar de identidad (“ellos no son malecu”, “usted puede hablar / pero usted no es indio”, “es un *chiúti* / que habla malecu nada más). Apréciase cómo aparece la polarización “ellos/nosotros” como base de la construcción de la identidad grupal. Como se ha visto a lo largo de nuestro análisis, en última instancia, la identidad malecu se construye siempre en oposición a la identidad *chiúti*, por lo cual no extraña que la argumentación con respecto a la categorización de los individuos como malecus siempre termine remitiendo al grupo de los hispanos.

Asimismo, los participantes J y D rechazan la posibilidad de identificación de un *chiúti* como malecu. Por eso, se posicionan como un ‘nosotros’ (“para nosotros no son

malecu”), quien rechaza que Otro pueda autocategorizarse como miembro de su grupo sin cumplir con la condición necesaria. De nuevo, se nota la relevancia de la ascendencia como criterio para la determinar la malequidad: la ascendencia solo se puede heredar, mientras que otros atributos, como la lengua vernácula, se pueden adquirir. De esta manera, se niega la posibilidad de que una persona pueda “hacerse” malecu mediante alguno de los atributos “adquiribles”. Este mismo razonamiento fue fundamentado en distintos grupos (F1, TG1a, TG1b, TG2) a partir de un argumento de analogía: una persona puede hablar inglés o chino, pero eso no la convierte ni en británica o estadounidense ni en china.

Aún así, recuérdese que se establecen nexos constantes entre lengua y etnicidad en el discurso de los participantes: se asocia el malecu a la etnia malecu y el español a la etnia *chiúti* (véase el subapartado 1.1 del capítulo 4), se liga el inglés con la cultura estadounidense (véase [E-4-54], cuando un anciano de Margarita explica que ningún norteamericano aprende otro idioma primero que el inglés), se sostiene que los jóvenes prefieren “lo *chiúti*” a “lo malecu”, razón por la cual se interesan más por aprender español e inglés que *malécu lhaíca* (ver [E-6-27] y, en general, el desinterés como factor que ha incidido en el desplazamiento del idioma vernáculo, en el apartado 1.2.1 del capítulo 6) y se declara el orgullo de ser malecu y, por ende, hablar malecu y no inglés u otros idiomas (ver [E-5-33]).

Por consiguiente, hay que distinguir la lengua como elemento que sirve para configurar el haz de propiedades con el que se caracteriza el prototipo de una categoría étnica frente a su posible obligatoriedad como atributo determinante de la identidad étnica de un individuo. Esta distinción subyace a las representaciones sociales expresadas en el discurso de los participantes. Como lo expusimos al inicio de este apartado, una persona puede pertenecer a la categoría étnica sin detentar todos los rasgos que caracterizan al prototipo, y a lo sumo se diría que es un representante menos “legítimo” o “puro”. También entra en juego lo ontológico y lo deontológico: en el fondo, lo que los participantes sostienen es que todo malecu debería hablar malecu (este es el “deber ser”, la deontología de los individuos adscritos a la etnia), pero para ser malecu no es indispensable

hablar malecu (el “ser” malecu, la ontología malecu, no viene determinado por este atributo).

Ello explica que los participantes insistan en que los jóvenes deberían aprender primero el idioma autóctono (al igual que los estadounidenses aprenden primero inglés, según el anciano de [E-4-54]), puesto que el prototipo de malecu conlleva hablar *malécu lhaíca* como rasgo característico (del mismo modo que el prototipo de estadounidense conlleva hablar inglés). Sin embargo, también explica por qué se afirma que ni hablar inglés convierte a nadie en estadounidense, ni hablar malecu hace que alguien sea malecu. El punto es que la lengua identifica (caracteriza, representa) la etnicidad, pero no la determina.

Empero, a pesar de que hablar la lengua vernácula no determina la etnicidad malecu, como ya adelantamos, en el discurso de los participantes de los tres palenques y todos los grupos generacionales, predomina la tesis de que todo malecu debería ser capaz de hablar el idioma ancestral (F2, MG1a, MG1b, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2, SG3a, SG3b, TG1a, TG2), debido a que ello señala un mayor grado de malequidad (en relación con el prototipo que hemos comentado) o constituye la prueba más fehaciente de que se es malecu (principalmente cuando se trata de demostrar el origen étnico ante los *chiúti* u otros pueblos indígenas), como veremos más adelante.

Así, si bien la ascendencia es la condición necesaria para la “malequidad”, también parece ser que hablar *malécu lhaíca* funciona como criterio auxiliar (F2, MG1c), sobre todo cuando se trata de despejar cualquier duda al respecto o de establecer un nivel de mayor autenticidad o legitimidad. Según lo declarado por uno de los participantes de F2, en los palenques se ha venido discutiendo, en algunas reuniones, acerca de quién es un verdadero malecu y cuáles son los atributos que debe poseer el individuo para juzgar su pureza, con un propósito meramente práctico: establecer prioridades para obtener los beneficios otorgados a los indígenas por las instituciones gubernamentales. Véase su intervención:

[E-8-21]

G: (...) hace poquito tuvimos una / eh/ como una reforma que queríamos hacer entre las comunidades / porque **queríamos ver** qué tan / **qué tanto grado de malecu es una persona y qué tan malecu es la otra persona** / entonces decía “bueno el / el malecu / eh / para ser malecu / tiene que hablar este / fluidamente la lengua / para yo ser malecu / pero si no soy malecu / yo no puedo este: / hablar *malécu lhaíca* / el ciento por ciento / pero / yo yo sí estoy de acuerdo

- I: ¿usted cree que sí?
 G: sí / yo estoy de acuerdo
 I: ¿con quién tuvo esa reunión?
 G: este eh / eso lo tuvimos en una / en una asamblea que se iba a pasar **una reforma** / este / **dentro de la ley: interna de nosotros** / aquí / porque porque se decía bueno / este / **como ahora estamos teniendo** las las los **los cruces** de / **de sangre** / ya no tan al ciento por ciento / entonces / este / me decían “bueno que a” / **por hablar un caso / de que había prioridad** este / **para los malecus dentro de la misma comunidad / conforme el grado** de: / **de sangre** / entonces así va / entonces se enumeraban / digamos uno dos tres y cuatro / entonces más o menos de esa manera / entonces se se decía / pero entonces nosotros decía- / bueno al menos yo / yo sí estoy de acuerdo / yo sí estoy de acuerdo y digo que que / que **DEBE ser así** / porque: / digamos diay / si si **si mis hijos** eh / **dicen que son malecu pero ¿por qué entonces no me habla la lengua?** / o sea / **¿qué es el motivo?** / entonces yo pienso que que que / que **ellos deben de / si son malecu pues deben hablar la lengua.**

Como se aprecia, al parecer el deseo de establecer grados de malequidad “objetivamente” corroborables ha llevado a que incluso se discuta acerca de tomar la competencia en *malécu lhaíca* como uno de los principales atributos empleados para “medir” la pureza y la legitimidad étnica de los individuos. Esta preocupación surge a raíz del mestizaje y, por lo tanto, de la aparición de malecus menos o más puros en cuanto al criterio de ascendencia. Aparentemente, entonces, se pretende construir una especie de baremo con criterios para determinar quién tendría mayores prioridades por su mayor malequidad (esto es, su mayor cercanía al prototipo).

El problema es más complejo de lo que parece a simple vista. Nótese que el participante, si bien en un principio declara que se discutía si, con el fin de ser considerado malecu, el sujeto debía ser fluido en la lengua vernácula (“el malecu / eh / para ser malecu / tiene que hablar este / fluidamente la lengua / para yo ser malecu”), inmediatamente después agrega “pero si no soy malecu / yo no puedo este: / hablar *malécu lhaíca* / el cien por ciento”. Es decir, pareciera que reaparece la representación social de que el idioma malecu es cuasi-innato a los malecus y que probablemente los *chiúti* no puedan aprenderlo bien (véase el subapartado 1.1 del capítulo 4 y los ejemplos [E-4-5], [E-4-6] y [E-4-7]).

Por consiguiente, en el modelo mental de este participante (quien, como se analizó en [E-4-6], representa a la perfección la cognición social de que el mestizaje ha incidido en el declive del idioma autóctono porque se “diluye” la malequidad), no es tanto que el *malécu lhaíca* sea un criterio auxiliar para medir la mayor prototipicidad (“legitimidad”) del individuo, sino más bien una forma de determinar el grado de pureza de su sangre: si

alguien habla malecu “el ciento por ciento” es porque es cien por ciento malecu en cuanto a ascendencia.

Por este motivo, plantea una pregunta retórica relativa a sus hijos (“si mis hijos eh / dice que son malecu pero ¿por qué entonces no me habla la lengua?”), la cual solo se entiende tomando en consideración que este adulto está convencido de que los jóvenes no hablan malecu por desinterés y vergüenza (esto es, porque no quieren y no porque no pueden). Asimismo, finaliza su intervención con una declaración acerca de la deontología del malecu (“si son malecu pues deben hablar la lengua”). En suma, hablar el idioma ancestral es la consecuencia de ser malecu y no al revés.

Como se recordará, según lo reportan algunos participantes de Margarita y El Sol (F1, SG1, SG3a), los tonjibeños afirman ser los verdaderos malecus por conservar mejor las tradiciones y, principalmente, por hablar más el *malécu lhaíca*. Esta representación aparece de modo implícito en el discurso de algunos de los participantes de Tonjibe (TG1a, TG1b, TG2), aunque se hace patente en los relatos conversacionales referidos a situaciones de enfrentamiento o rivalidad entre individuos de Tonjibe y de Margarita, en las cuales los tonjibeños recurren a su mayor competencia en la lengua vernácula para demostrar su mayor legitimidad étnica. El siguiente extracto de un testimonio de una joven de Tonjibe (TG1b) es claro al respecto:

[E-8-22]

G: (...) yo cuando estuve en cuarto año del cole / aquí de noche / vi / **había un muchacho** que: / él estaba en tercer año / él viaja- / eh: **él vive allá en Margarita** / y entonces yo vine y y fui al aula donde estaba él / estábamos en tiempo de receso / entonces vengo yo y le digo / “¿cómo está?” ¿verdad? en malecu / y me contestó “bien” / entonces ya le digo que este: / **solo en malecu le hablé** ¿verdad? / pero yo le estaba hablando de de la muchacha ¿verdad? / de la profesora / de que si era la *turrúcu* [[novia]] ¿verdad? / entonces me dice / y **yo le hablé todo en malecu** / y me dice / **le digo “¿me escuchaste?”**²²⁴ / “no” me dice / “**porque yo ni sé qué es lo que me estás hablando**” / **le digo “¿pero cómo? / ¿usted es malecu?”** / “sí” me dice / “**mentira**” le digo yo / “**usted no es malecu / yo sí te puedo decir que yo soy malecu porque yo sé hablar / y usted no sabe**” le digo / “**porque usted ni sabe qué es lo que te estoy diciendo**” / “bueno” me dice / “ya me ganaste” (...)

La participante subraya su dominio de la lengua autóctona como parte fundamental de su identidad y, con base en este mismo criterio, establece su distinción con respecto al

²²⁴ Recuérdate que el empleo de ‘escuchar’ con el significado de ‘entender’ es común en el español de los malecus y probablemente se deba a interferencia del *malécu lhaíca*, pues en este el verbo *taiqui* tiene ambas acepciones.

joven de Margarita. Nótese cómo enfatiza que habló completamente en malecu (de ahí el adverbio de exclusión ‘solo’ en “solo en malecu le hablé” y el cuantificador ‘todo’ en “yo le hablé todo en malecu”) una vez que interpretó que el joven entendía por responder a su saludo. Cuando el joven le aclara que no había comprendido nada, la participante no le pregunta si habla el idioma ancestral o no, sino que le pregunta si es malecu. El sentido implicado es, entonces, que se espera que un malecu hable la lengua autóctona.

Dado que el joven se adscribe a la etnia malecu, la estrategia de la participante consiste en rechazar su afiliación (“mentira” le digo yo / “usted no es malecu”) y colocarse a sí misma como marco de referencia para determinar la malequidad, mediante el adverbio de foco contrastivo ‘sí’ (“yo sí te puedo decir que yo soy malecu”) y la justificación introducida con el conector ‘porque’ (“porque yo sé hablar / y usted no sabe”). En resumen, parte de hablar la lengua vernácula como criterio para reconocer la verdadera malequidad del joven (su mayor cercanía al prototipo de malecu). El enunciado “ya me ganaste” es comúnmente utilizado por los malecus en sus competencias por determinar quién habla más el idioma autóctono y quién sabe más de la cultura tradicional, así que el joven no estaría reconociendo que no es malecu, sino que la participante sabe más que él.

En esta misma línea, en algunos grupos y entrevistas se reconoció explícitamente que hablar malecu se considera una parte fundamental de la identidad malecu (F1, F2, MG1a, SG3b, TG1a), lo que se refuerza con proposiciones como “hay que hablar malecu porque somos malecu” o “el idioma malecu es lo que nos caracteriza”. Se puede apreciar que, en tales casos, en realidad se concibe el *malécu lhaíca* como un instrumento que permite la identificación (la consecuencia de ser malecu o lo que caracteriza a un malecu). Asimismo, se encuentran proposiciones que directamente vinculan la lengua ancestral con el mayor grado de malequidad, como en: “yo digo que es súper importante aprender tanto el idioma y / y ser más / más malecu” (F2). Véase la siguiente intervención de una muchacha de Margarita (F1):

[E-8-23]

R: (...) el hecho **no es solo decir “soy malecu de sangre”** / yo creo que **para ser malecu es importante hablarlo** / ¿porqué **de qué me vale a mí decir “soy malecu”** / si **no practico costumbres / no hablo / no entiendo** / no / entonces / como no sé / es importante / **es la conexión de los dos / tener sangre malecu / y y tener la identidad** / hablarlo / este / las costumbres / a lo que íbamos antes / yo pienso que / **al ser malecu hay que tener de los dos.**

Nuevamente, aparece el empleo de la palabra “identidad” con el sentido de ‘identificación’. Se aprecia que la participante se refiere a dos grupos de criterios: uno determina la categorización (“tener sangre malecu”) y la identidad (“soy malecu de sangre”, “soy malecu”) y el otro alude a la mostración de esa identidad (“tener la identidad”). El primero viene dado por ascendencia, mientras que el segundo está relacionado con los componentes de la cultura tradicional con la que se le da sustento a la identidad étnica (“costumbres”, “habla”). Se colige que la participante plantea la necesidad de cumplir con ambos criterios (“es la conexión de las dos”, “hay que tener de los dos”) con el fin de ser un malecu completo.

En esta representación del problema de la malequidad no se privilegia tanto el “ser” malecu (y, por añadidura, el comportarse como malecu, conocer sobre la cultura malecu y sentirse malecu), sino principalmente el poder “ostentar” una identidad de malecu ante el Otro, que puede ser un *chiúti* o un indígena costarricense de otra etnia. A este respecto, aparece con especial importancia el conocimiento del *malécu lhaíca*, como símbolo de pertenencia a la categoría y súmmum de lo que significa ser malecu: distinguirse de Otros.

Solo teniendo en mente esta representación ideológica se pueden entender las afirmaciones como la que expresa el siguiente joven de Margarita (MG1a), según el cual la continuidad etnoidentitaria estaría ligada a la continuidad etnocultural (“lengua”, “tradiciones”), de modo que la desaparición de una supone la imposibilidad de demostrar la otra (“es un pueblo común y corriente”):

[E-8-24]

I: y: y si desaparece ¿qué pasaría entonces con los malecus? / ¿pasa algo con ellos o no importa que la lengua desaparezca en realidad?

H: diay yo pienso que en: / que **puede existir en un libro / “existió una vez un pueblo malecu” nada más / porque para mí si se muere la / la lengua / mueren las / tradiciones / ya para mí no existe un pueblo malecu / es un pueblo común y corriente.**

A este respecto, vimos en el capítulo 4 que, hoy en día, una de las funciones principales que cumple el *malécu lhaíca* corresponde a lo que denominamos la “función identitaria”. Esto es, los participantes aseguran recurrir al idioma ancestral para mostrarse como malecus ante los Otros o al menos sostienen que esa es una de las mayores utilidades de la lengua. Aquí el *malécu lhaíca* cumpliría, entonces, el papel de servir para la

“identidad ostensible”, consistente en mostrarse con una identidad étnica diferenciada ante los demás. Así, hablar malecu no hace que nadie sea malecu, pero sí constituye la prueba primordial de que se es malecu cuando se trata de aportar evidencia ante quienes no lo son o dudan de la malequidad de alguien (MG1a, MG2, SG1, SG2, SG3a, TG1a, TG2). Los siguientes jóvenes de Margarita (MG1a) expresan esta representación con claridad:

[E-8-25]

I: (...) ¿ustedes piensan que para ser malecu / hay que saber hablar / la lengua malecu / o eso / no tiene nada que ver?

A: no diay / yo diría / diay yo diría que sí tiene algo que ver / porque o sea / **¿de qué vale ser / decir uno “yo soy malecu” si no sabe hablar ni tan siquiera ni una palabra?** ¿verdad?

H: por ejemplo / bueno / **nosotros salimos mucho** / para afuera / decimos / **¿de qué vale decir / “mirá yo soy / yo soy indio” / si yo no sé decir una palabra / si me van a preguntar / “¿cómo se dice tal cosa?” / y no saber contestar es como no ser / no ser indígena.**

Nótese que el punto de saber la lengua vernácula consiste en poder demostrar la adscripción étnica “afuera”, no en comunicarse con los otros miembros del endogrupo . En otras palabras, interesa conocer al menos algunos rudimentos del idioma autóctono para poder distinguirse e identificarse ante los *chiúti* u otros grupos indocostarricenses. Para este propósito, no es necesario ser competente en malecu, sino que basta con saber algunas palabras. La cláusula comparativa con la que el participante H codifica la proposición ideológica que subyace a toda la argumentación (“no saber contestar es como no ser / no ser indígena”) evidencia que no se trata de que los jóvenes piensen que no hablar malecu implica no ser malecu, sino tan solo que no hablarlo implica no poder demostrar que se es malecu.

Seguramente esta función del idioma autóctono ha sido reforzada por los *chiúti* y, en el caso de los jóvenes, por los encuentros interculturales a los que suelen asistir, pero, según se desprende de los discursos analizados en el capítulo 5, se trata también de una representación social dominante en las comunidades. Recuérdense el estupor y la molestia que provoca en los adultos de Margarita y en todos los tonjibeños el que los jóvenes de Margarita y El Sol no respondan los saludos en *malécu lhaíca* y, en general, que se hagan los desentendidos cuando alguien les habla en el idioma ancestral. Esta reacción se produce porque se interpreta que los jóvenes de esas comunidades no desean identificarse ni ser identificados como malecus. También los participantes de los grupos de jóvenes de

Margarita y El Sol aluden a este proceder de sus coetáneos de estas comunidades (y de algunos tonjibeños) y explican que estos actúan así porque se avergüenzan de su origen étnico.

Es decir, las conductas lingüísticas se valoran como actos de identidad, de manera que, por ejemplo, responder en español a un saludo en malecu se interpreta como un intento de categorizarse como *chiúti* o, al menos, como indicador de que los muchachos no quieren reconocerse como malecus ni desean que los *chiúti* los identifiquen como tales. Ello no necesariamente quiere decir que tales jóvenes rechacen radicalmente la identidad malecu, pero lo cierto es que su comportamiento lingüístico se valora como una impugnación a la adscripción étnica.

La función identificadora también se encuentra en el siguiente fragmento. Dos adultas de Margarita (MG2) explican que ser capaces de expresarse por lo menos mínimamente en *malécu lhaíca* sirve para identificarse como malecus sin ninguna ambigüedad. Nótese cómo se indica que poder decir algo en la lengua autóctona permite la identificación completa del individuo como miembro de la etnia (“eso me va a identificar a mí / de que yo sí soy india cien por ciento”); es decir, posibilita que la persona pueda presentarse como prototipo del malecu, frente a quienes no pueden (el adverbio de foco contrastivo ‘sí’ da a entender el sentido de que hay otros que no son cien por ciento malecus):

[E-8-26]

F: (...) eso me identi- / **me va a identificar a mí / como persona** ¿verdad? / porque de hecho / bueno / mucha gente dice “no / es que usted no es india” / ¿verdad? / “¿cómo que no? / ¡claro que sí soy india!” / “**dígame algo en: su su idioma**” / entonces eso me va a identificar a mí / de que yo sí soy india cien por ciento / o sea para mí ¿verdad? / yo no sé para el resto

D: <[sí] porque digámoslo / si uno va / supongamos que que escogen a a a / tres señoras de aquí de Margarita / para otro país / y y **nosotros nos vamos identificándonos como malecu** / como indígenas / y **yay pero si llegamos allá y nos dicen / un saludo o o: qué sé yo en malecu** / y nos quedamos {hace un gesto que implica la idea de “calladas”} / entonces ¿adónde queda la iden- / **la identificación de nosotros?** / nada que ver / entonces yo diría que que que / que **sí tenemos que identificarnos como malecu** por supuesto.

Según se desprende de algunos relatos, esta cognición social se ha reforzado debido al mestizaje y, con este, la dificultad de reconocer con certeza el origen étnico de algunos individuos. Por ejemplo, una adulta mayor de El Sol (SG3a) cuenta que una de sus hijas, caracterizada por su tez blanca, tras identificarse como malecu, frecuentemente recibe la

solicitud de que hable en el idioma vernáculo con el fin de comprobar la veracidad de su adscripción étnica. Así, dado que la evidencia de su origen étnico no puede basarse en el fenotipo, la prueba de la identidad es la lengua:

[E-8-27]

S: (...) las hijas mías no se efrentan²²⁵ / ellas nunca dicen que yo no soy malecu / **siempre dicen “yo soy malecu” / aunque no lo crean algunos / tengo una muchacha que: / es más blanca que todas ellas / sí / así como: / quizás un poquito más blanco que usted / (...) / y ella siempre dice “yo soy malecu” / ujú / no se efrentan y: / a veces hasta le dicen “hable para ver si es cierto” / entonces ya les dice unas palabras.**

En la intervención, también aparece la vergüenza como causa de que alguien no desee identificarse o ser identificado como malecu (ver el subapartado 1.2.2 del capítulo 6). Nótese cómo la participante da a entender que sus hijas se identifican como malecus porque así lo desean, pues su apariencia física les permitiría no hacerlo (“aunque no lo crean algunos”) si se avergonzaran de la adscripción o desearan ocultarla. No obstante, no basta con que el individuo se presente como malecu, sino que debe probarlo por medio de otro atributo conformador de la malequidad y, para este propósito, el idioma autóctono parece haberse constituido en la evidencia por antonomasia.

Precisamente el alto índice de mestizaje ha provocado que, según lo relatan los participantes, el fenotipo de muchos de los malecus actuales provoque ambigüedad en la adscripción étnica a los ojos de los *chiúti*, lo cual ha venido a reforzar el carácter de emblema de identidad ostensible que cumple el *malécu lhaíca*, como se corrobora en la argumentación que formuló la siguiente mujer de Tonjibe (TG2) tras preguntársele el motivo de que apoyara la afirmación “para ser malecu hay que hablar *malécu lhaíca*”:

[E-8-28]

B: diay porque entonces qué / **¿con qué se identifica uno? / porque yo puedo decir “mi hija es malecu” / y me dicen “compruébelo / que ella es malecu” / tiene que hablar el idioma / si no no / y y y eso es lo que está pasando ahora / sí / yo le puedo decir “ella es malecu” / ¿quién me cree que ella es malecu? / jamás / me van a decir / hay veces que me dicen “¡nombre!”²²⁶ / es una gringa”.**

Apréciese cómo se vincula este problema de identificación con el desplazamiento del *malécu lhaíca*. Si el mestizaje ha provocado que se dificulte el reconocimiento de muchos malecus a través de la apariencia física, debe recurrirse a algún criterio que

²²⁵ La forma ‘efrentarse’ parece ser una variante de ‘afrentarse’, que, como ya se indicó, tiene la acepción de ‘avergonzarse’ en el noroeste de Costa Rica.

²²⁶ ‘¡Nombre!’ es una interjección que indica incredulidad.

posibilite establecer sin lugar a dudas el origen étnico y, sobre todo, su demostración (“me dicen “compruébelo / que ella es malecu” / tiene que hablar el idioma”). Sin embargo, el declive del idioma autóctono pone en peligro la posibilidad de contar con una prueba fehaciente de la identidad.

Como estrategia argumentativa, varios participantes se refieren en sus intervenciones a otros pueblos indocostarricenses (MG1a, MG1c, MG2, MG3a, SG1, SG2, TG1a, TG1b, TG2), lo cual les permite intentar predecir cuál es el futuro del *malécu lhaíca* si no se hace algo para modificar la situación actual de desplazamiento, en alusión a etnias que ya han perdido su lengua vernácula (MG1a, MG3a, SG1, SG2, TG2), o señalar la falta de lealtad etnolingüística de sus congéneres con respecto a la que ostentan otros grupos cuyo idioma ancestral muestra una fuerte vitalidad (MG1a, MG3a, TG1a, TG1b). Así, se alude a los huetares, chorotegas, borucas y térrabas como ejemplos de pueblos que ya han perdido sus lenguas y culturas tradicionales en general²²⁷, frente a los cabécares, bribris y guaymíes, que son idealizados como grupos con una menor aculturación que la que muestran los malecus y, principalmente, con mayor conservación y uso de sus idiomas ancestrales.

En la siguiente intervención, una joven de El Sol (SG2) enfatiza el valor identificador de hablar malecu como evidencia de que se es indígena y refuerza su tesis con el relato acerca de su experiencia con una anciana boruca en San José, quien le describió la situación de desplazamiento total de la lengua vernácula de su pueblo, para concluir que sería lamentable que eso mismo les ocurriera a los malecus en el futuro:

[E-8-29]

A: y y entonces digo yo “qué importante para todo el malecu” / no solo para / saberlo hablar / sino **para identificarse y para que la gente compruebe que de verdad uno / sabe hablar malecu porque / diay de nada vale decir “yo sé / yo soy indígena / pero no entiendo nada en malecu” / y yo digo que**

²²⁷ Cabe destacar que no poseer una lengua vernácula distinta al español se toma como indicador de que la cultura chorotega en cuanto tal ya no existe y que sus descendientes están completamente aculturados, de acuerdo tanto con el discurso antropológico dominante en Costa Rica como con lo informado por muchas de las personas de la comunidad que participaron en la investigación de Stocker (2005). En el caso de los huetares de Quitirrisí, tal y como lo expone Ornat (2002), la identidad étnica que se ha venido construyendo en los últimos años se basa, sobre todo, en el componente fenotípico; en este caso, la gente se lamenta de no poseer una lengua propia distinta al español.

preocupante como / bueno voy a poner el caso de / creo que son **los borucas** / si no me equivoco / yo conoz- eh fui a una feria en San José / conversé con una señora de allá / ya bastante / ya es una adulta mayor / y **me dice “yo soy indígena boruca”** algo así que me dijo / “¿ajá?” y a mí me llamó la atención / **“hábleme en: su idioma” / “no” me dice / “nosotros no tenemos dialecto” / “¿qué?” / o sea yo me asusté / “¿pero por qué? / ¿ni los más viejitos?” / “nadie” dice / “nadie conserva la lengua” / o sea ya eso se perdió / si no me equivoco son los borucas / diay yo me quedé así / entonces yo me pongo a pensar qué feo sería el día de mañana que yo diga “soy malecu pero no sé hablar español eh: malecu / nadie habla malecu” (...)**

Nótese la reiterada aparición, en el discurso de distintos participantes, de la pregunta retórica ‘¿de qué vale decir yo soy indígena/malecu si/pero...?’ (ver [E-8-23] y [E-8-25]). Su empleo implica que los hablantes conciben que la identidad pierde sentido si no se acompaña de la posibilidad de identificación, de ostentar el origen étnico, de demostrarlo si es preciso. Esto explica la relevancia del *malécu lhaíca*. Ciertamente, hablarlo no determina la categorización étnica, pero no hablarlo significa no poder mostrar y probar la adscripción identitaria.

En este sentido, un malecu será malecu tan solo por hecho de descender de miembros de esta etnia, pero, aunque esta condición sea suficiente para la categorización y adscripción étnica del individuo, no poseer el sustento de la materialidad (de la sustancia cultural representada por la lengua vernácula) parece restarle relevancia a la identidad. En última instancia, las fronteras grupales dejan de apoyarse en la continuidad etnocultural y ello implica que se pierda la especificidad étnica y que el grupo se convierta en “un pueblo común y corriente”, como afirmaba el joven en [E-8-24].

La siguiente intervención de un adulto mayor de Margarita (MG3a) ilustra la oposición entre los malecus y otros pueblos que, en su perspectiva, sí ostentan mayor orgullo étnico y mayor lealtad lingüística. El argumento de la comparación sirve, de nuevo, para apoyar la tesis de que hablar la lengua vernácula afirma la identidad étnica del individuo:

[E-8-30]

S: (...) usted venís en un bus / de Bribri a Talamanca / eh / de Talamanca a Bribri / **ahí vienen llenos de esos puros bribris / y ellos vienen hablando pero solo en / en bribri / mientras que usted aquí / ahí van / a San Carlos o a Guatuso / van hablando solo / español / (...)** / allá por ejemplo **los guaymies / sí mantiene su cultura lo que es la lengua / los cabécares ni hablar / solo excepción acá (...)**

Sin duda alguna, la conciencia de pertenecer a la categoría pan-étnica de los “indígenas” y el conocimiento bastante exacto de la situación sociolingüística de otros

pueblos autóctonos de Costa Rica han surgido como resultado de los encuentros organizados por distintas instituciones con la finalidad de promover un intercambio cultural entre los grupos indocostarricenses, como lo relatan diversos participantes jóvenes (MG1a, TG1a, TG1b), o como producto de los encuentros de los pueblos originarios para discutir sobre su situación socioeconómica, sus necesidades y la lucha por una mayor autonomía, razón por la cual también muchos adultos tienen una idea de lo que ocurre con otras etnias (MG2, MG3a, SG2, TG2).

En el caso de los jóvenes, estos les conceden un enorme valor a los encuentros culturales, puesto que ven en ellos la oportunidad de adquirir y desarrollar una mayor conciencia de orgullo étnico y una motivación adicional para aprender *malécu lhaíca*, dado que deben mostrar en distintas actividades un conocimiento mínimo de la lengua de sus antepasados y también porque entran en contacto con jóvenes de otros pueblos que sí parecen ser capaces de comunicarse en sus respectivos idiomas vernáculos. Esto les produce un sentimiento de querer también ellos ser capaces de “ostentar” su identidad étnica propia por medio del lenguaje, como lo señala el siguiente muchacho de Tonjibe (TG1b).

Nótese cómo postula el participante que, por encima de la exigencia escolar, su mayor motivación para aprender (“agarrar”) el malecu ha sido la necesidad de representar a su cultura ante los otros pueblos indígenas, sobre todo al entrar en contacto con bribbris, noves (guaymies) y cabécares, quienes conservan sus culturas tradicionales y lenguas ancestrales. Por ende, a la necesidad de representar a su pueblo (es decir, de ser capaz de “ostentar” una identidad étnica diferenciada), se suma la vergüenza y la rareza que despierta el no ser capaz de hablar el *malécu lhaíca* cuando los jóvenes de otras etnias sí pueden usar sus propios idiomas y no solo el español:

[E-8-31]

M: (...) yo digamos en el caso de malecu / bueno / en mi opinión yo creo que yo: este: / **aprendí a agarrar** / a agarrar este: / bueno / **de tener la necesidad de hablar malecu ahorita** / porque: / **me he visto en situaciones de de de que uno hay que representar la cultura** y tiene que pues este: / **donde están las ocho etnias** este: / ocho / bueno / **representaciones de los ocho pueblos / que hay en nuestro país** / y uno / diay / **uno lo ponen adelante por ser de los malecus** / lo ponen adelante / **y bueno “diga algo en malecu / díganos la cultura suya qué es** y: este: / **háblenos en malecu**” / y alguien tiene que estar traduciendo / y ahí pero **como uno no no no sabe** eso este: / diay / **uno se le complica** / diay **uno se avergüenza por no tener el el idioma de uno** / entonces / **eso me ha llevado** a: a de / de **agarrar más importancia** de como / ir

practicando más el idioma / más este: / más con mi abuela / con mi mamá este: / (...) / ahora yo creo que estoy hablando más / porque: / antes no / antes / en la escuela / en la escuela era / era para la / las clases de malecu me aburrían y todo / en la escuela {risas} / pero este: / pero ahora que: me: me / encontré con esa situación / díay uno / uno / a **uno por ser de la cultura no toma importancia** de que de / que: **va a haber indígenas bribris que: / que todavía mantienen su cultura / todavía mantienen su lengua** / habla- **hablar entre ellos** / los eh **noves / que tienen todavía su idioma** y: / y más que todo son esos dos / **cabécar** / luego algunos que mantienen este: / **verlos a ellos / hablando entre ellos y diciendo su sus cosas** y: / **y yo andando mis compañeros a la par pero no / tenemos que hablar en español** / es este: / **se ve / como rarillo** de que / qué qué pasó con nosotros / **qué problema hay con nosotros** / entonces por eso este: / me he estado metiendo un poquillo más a a tratar de / de rescatar un poco de lo que: / no sé / y un poco para aprender.

Nótese que el hablante oscila entre hablar en nombre de un colectivo con el pronombre genérico ‘uno’ y relatar sus experiencias y sentimientos particulares en primera persona singular. En general, parece usar la forma ‘uno’ cuando se refiere a la experiencia por la que ha atravesado, seguramente porque alude a una situación por la que han pasado otros muchachos que han viajado con él (“uno hay que representar la cultura”, “uno lo ponen adelante”, “uno no no no sabe”, “uno se le complica”, “uno se avergüenza”, “uno por ser de la cultura”), mientras que utiliza la forma ‘yo’ (‘me’ y verbos conjugados en primera persona singular) para indicar sus motivaciones y determinaciones después de haber vivido la experiencia de representar a los malecus (“eso me ha llevado”, “estoy hablando más”, “me he estado metiendo”).

Aparece de nuevo el tema de la vergüenza causada por el posible juicio negativo ajeno, que esta vez vendría de los grupos indígenas que mantienen sus lenguas y culturas vernáculas y que se sorprenderían de que los jóvenes malecus sean incapaces de hablar su lengua autóctona. El problema de fondo consiste en poder demostrar la identidad, poder representar al colectivo por medio de los componentes que conforman la sustancia cultural tradicional y que los demás no piensen que la pérdida de esta se debe al deseo de no ser identificados como indígenas. La vergüenza surge, entonces, como reacción ante este posible juicio, sea que este provenga de los del endogrupo (como en el caso de la joven de El Sol que teme que los tonjibeños piensen que ella no habla malecu por vergüenza, ver [E-6-34]) o de un exogrupo al que se le quiere mostrar una imagen de lealtad etnolingüística, como en el caso recién comentado.

Por último, cabe destacar que, en esta línea de pensamiento y en satisfacción de la función identificadora, no es importante el “hacer” (usar el *malécu lhaíca* de modo

comunicativamente competente), sino tan solo el “saber” (mostrar que se manejan algunos rudimentos del idioma, sobre todo del componente léxico y del arte verbal). Dicho de otra manera, según se desprende de lo comentado en varios grupos focales (F2, SG1, SG2, TG1b) y según lo que pudimos corroborar por observación directa *in situ*²²⁸, para efectos de la identidad ostensible, se satisface el criterio de hablar malecu con conocer algunas fórmulas de salutación y despedida, cláusulas simples para decir el nombre, términos para denominar a algunos animales y plantas, así como formas tradicionales de vestimenta, comida y cocción de los alimentos.

La representación de que hablar la lengua consiste en conocer unos pocos vocablos y frases aprendidas de memoria se fundamenta en dos hechos comunicativos. En primer lugar, en ningún momento en la actualidad, no manejar de modo competente el idioma malecu constituye un escollo para la comunicación intraétnica, ni siquiera con las personas más ancianas. En segundo lugar, si se trata de evidenciar que se es malecu ante un *chiúti* o un indígena de otra etnia, basta con poder pronunciar uno que otro enunciado suelto o conocer la traducción de algunas pocas palabras o expresiones. Esto explica afirmaciones como “yo pienso que por ser malecu tenemos que hablar mínimo un poquito” de una joven de El Sol (SG1) o la siguiente reflexión de un muchacho de Tonjibe (TG1b):

[E-8-32]

I: (...) ¿por qué es que sería importante mantener el *malécu lhaíca*?

A: diay / bueno / para mí / bueno sería importante porque: / sinceramente yo me sentiría orgulloso / si sería el único malecu en en en todo todo Costa Rica / tal vez sería el el el / orgulloso orgulloso / porque la gente me diga “bueno / todavía usted tiene tu raíz” / de aquellos que ya murieron / tal vez yo sea el único / y tal vez ahí lo pueda ir pasando poquito a poquito / lo que yo / lo que yo sé tal vez se pueda sembrar una semillita de una persona y ya / pero bueno / **por lo menos decir “hola ¿cómo está?” en malecu o: puedo puedo saludar en malecu** / yo pue- sé algo de malecu / puedo decir / entonces / para mí sería importante conservarlo para que en un futuro ¿verdad? / cuando ya se pierda (...)

²²⁸ En las conversaciones espontáneas en español que he podido presenciar, así como en las conversaciones en las que he participado (con personas que me conocen y suponen que me identifico con la comunidad y que he aprendido algún rudimento de *malécu lhaíca*), además de los términos referidos a objetos (v.g. *quirrílenh* ‘vestido tradicional’, *púpa* ‘jícara’) y seres mitológicos (v.g. *muérra* ‘ogro’, *caracche* ‘duende’) propios de la cultura malecu, aparecen constantemente palabras y expresiones como *cajúli* ‘café’, *érra* ‘iguana’, *jútu* ‘aguacate’, *ulíma* ‘tortuga’, *úju* ‘lagarto’, *turrúcu* ‘novia, esposa, pareja’, *natóye* ‘adiós’ (lit. ‘me voy’), *capi capi* ‘bien bien’ (lit. ‘saludable saludable’) y la fórmula de salutación *¿má jué capiya miunh?* ‘¿cómo estás?’ (lit. ‘¿usted está saludable?’).

Así las cosas, la pérdida de las funciones comunicativas de la lengua y su valoración como emblema de la identidad ostensible confluyen en el surgimiento y afianzamiento de esta representación del idioma vernáculo como un compendio de frases y vocablos descontextualizados y, por lo tanto, aprender el idioma autóctono consiste en memorizar palabras para ciertas prácticas y animales y objetos considerados muy representativos de la cultura tradicional. Probablemente, esta práctica sea común en los procesos de desplazamiento y muerte de lenguas, al menos según se desprende de nuestros datos y de lo informado por Quesada (1995) para el caso del boruca²²⁹. Con toda seguridad, sin embargo, esto no es lo que tiene en mente un lingüista cuando habla de la preservación de las lenguas minoritarias o lo que se pretende con un programa de revitalización lingüística.

3. Conclusiones

En el presente capítulo, abordamos con detalle el concepto transversal a la mayoría de los temas tratados en los capítulos anteriores. Solo tomando en cuenta el problema de la construcción de la identidad étnica malecu se puede comprender lo que en realidad subyace a los discursos de los participantes acerca del desplazamiento del *malécu lhaíca* (y, en general, la cultura tradicional malecu) y sus implicaciones; la lamentación en torno al monolingüismo en español cada vez más extendido; las razones que se aducen para conservar la lengua vernácula; la valoración negativa de que haya jóvenes y niños que no se interesan por aprender la lengua autóctona; la sensación reportada por algunos jóvenes de que no hablar el idioma ancestral constituye una carencia (como si sus padres les hubieran negado una parte de ellos al no transmitirles la lengua de los antepasados); la representación de la diferencia lingüística entre los palenques; las redes de conexión entre el desplazamiento de la lengua autóctona y otros componentes de la cultura tradicional; las

²²⁹ En este sentido, por ejemplo, en boruca y térraba, lenguas que ya no se emplean en ningún ámbito funcional, la competencia de sus hablantes se limita a “la denominación de algunas plantas, animales, rasgos culturales y frases estereotipadas, casi fosilizadas, como saludos y despedida” (Quesada 2008a:62). Para los huetares de Quitirrisí, según se desprende del trabajo de Ornat (2002), parece existir el recuerdo remoto de que alguna vez se habló una lengua autóctona, pero en la actualidad su conocimiento de ella también se resume en el empleo de palabras referidas a animales, plantas y objetos de la naturaleza: *coicote* ‘una especie de pájaro’, *urru* ‘tronco podrido’ y *yari* ‘piedra’, por ejemplo. Estas retenciones de vocabulario son denominadas “islas de lexemas” (Tsunoda 2005) y comprenden, por ejemplo, nombres de animales y objetos bien conocidos o relevantes para la cultura local.

cadenas de causalidad que explican cómo y por qué se ha producido el declive del *malécu lhaíca*, etc.

Así, la identidad étnica surge como concepto que despliega fuertes nexos con todos los temas tratados en los discursos de los participantes. Ello no debe provocar extrañeza alguna si se recuerda que, como lo expone van Dijk (2000), la identidad es una construcción ideológica cuyo propósito consiste en resolver algunas cuestiones fundamentales de la vida de los individuos. Algunas de las respuestas que se desprenden de nuestros datos son las siguientes:

¿Quiénes somos?	En primera instancia, somos malecus (y, dentro de esta categoría, somos de Margarita, Tonjibe o El Sol; o somos ancianos, adultos o jóvenes). En segunda instancia, somos indígenas. En tercera instancia, somos costarricenses.
¿De dónde venimos?	Tenemos sangre malecu, nuestros antepasados (abuelos, padres) son malecus.
¿Quiénes pertenecen a nuestro grupo?	En primera instancia, a nuestro grupo pertenecen los que tienen sangre malecu, los que tienen la misma ascendencia. En segunda instancia, hay ciertos atributos que se ligan con la mayor legitimidad o pureza de la adscripción étnica.
¿Cómo nos identificamos?	Hablamos malecu

Cuadro 7: Preguntas cruciales con respecto a la identidad malecu (Elaboración propia)

Aparte de todas las consideraciones en torno a “ser” malecu y “sentirse” malecu, quizás lo más destacable en nuestros datos con respecto al tema de la identidad sea lo que denominamos la “identidad ostensible”, el “parecer” malecu. En este sentido, vimos cómo la lengua vernácula cumple la función de evidenciar o probar la identidad étnica de los malecus. Las proposiciones ideológicas que, desde nuestra perspectiva, subyacen a las reflexiones, argumentaciones y relatos de los participantes se pueden enunciar como “soy en la medida en que el Otro me reconoce” y “soy en la medida en que me distingo del Otro”.

Ese Otro puede variar dependiendo del grupo de referencia con base al cual se establezca la identidad. En términos generales, la oposición más básica se produce entre

los malecus y los *chiúti*, si bien también es posible que los malecus se adscriban a la categoría pan-étnica de “indígena”, que conforma un colectivo mayor opuesto a los *chiúti*. Incluso, según vimos, es común que en la actualidad los malecus se conciban como costarricenses, así que existe una categoría que “borra” las diferencias entre ellos y los *chiúti* de esta nacionalidad cuando lo que interesa es oponerse a los no costarricenses.

El Otro pueden ser las otras comunidades malecus, en cuyo caso los de Tonjibe se oponen a los de Margarita y El Sol, y viceversa. También el Otro puede ser otra generación: los adultos se oponen a los ancianos y a los jóvenes, los jóvenes se oponen a los ancianos y a los adultos, etc. Por último, el Otro es aquel que alberga actitudes distintas a las mías: el que se avergüenza, el que desea ocultar su identidad malecu, el que no muestra interés por aprender la lengua. Todos estos Otros pueden ser relevantes de acuerdo con la situación y del tema tratado. El siguiente gráfico amplía el ya presentado en este mismo capítulo:

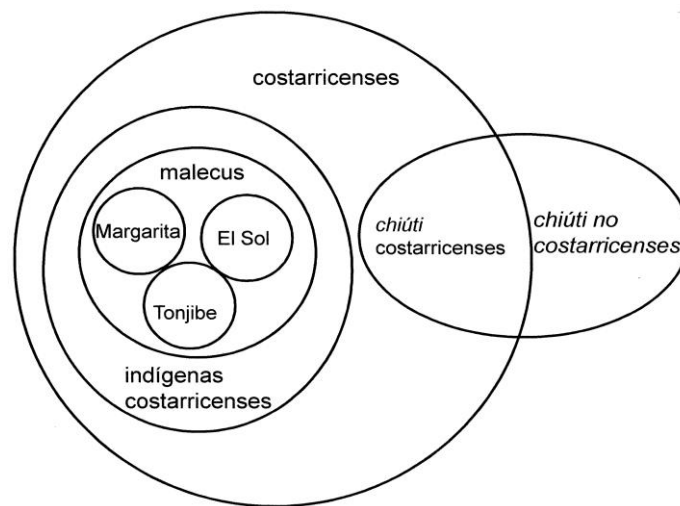


Gráfico 18: Categorías de adscripción identitaria en relación con los posibles Otros
(Elaboración propia)

Con respecto a la lengua vernácula, este juego de oposiciones da lugar a dos posibilidades. Por un lado, que se desee obtener el reconocimiento del Otro en cuanto a la adscripción identitaria (para lo cual sirve hablar el idioma autóctono o al menos conocer algunos rudimentos de este). Por otro lado, que se desee no ser identificado como diferente (para lo cual sirve más bien fingir que no se habla la lengua o negarse a aprenderla o

usarla). En todo caso, el que adquiera relevancia la identificación étnica depende del Otro con quien se interactúa, lo que explica por qué el “ser” se torna importante en cuanto al “ser para el Otro” (es decir, el “parecer”). El título de este capítulo (tomado de un relato de una joven tonjibeña de TG1b) se inserta en esta lógica: hablar malecu me hace “ser” más malecu o, al menos, me posibilita “parecer” más malecu.

CONCLUSIONES



(Letrero en una parada de autobuses en Tres Ríos, zona donde no habita ningún grupo indocostarricense)

0. Introducción

En esta última sección de la tesis, nos referimos a las principales conclusiones de nuestro análisis. Asimismo, comentamos los hallazgos en relación con algunos aspectos de la teorización sobre la muerte de lenguas y explicamos las ventajas de haber empleado una metodología cualitativa para la recolección de los datos y para el análisis. Finalmente, aludimos a las perspectivas de conservación del *malécu lhaíca* y a las limitaciones de nuestro trabajo.

Previamente, dado que al final de cada capítulo incluimos las conclusiones respectivas, a continuación únicamente recordaremos cuáles han sido nuestros objetivos específicos de investigación y en qué lugar se han desarrollado.

El primer objetivo específico de nuestra investigación consistió en describir el proceso de desplazamiento del idioma malecu y la situación sociolingüística actual tanto en un nivel individual como un nivel grupal (por palenques y por generaciones). El capítulo 5 estuvo dedicado a esta temática particular, si bien los capítulos 3, 4 y 6 contemplan muchos datos que conciernen a este primer interés.

Nuestro segundo objetivo específico consistió en examinar las representaciones sociales más destacadas en el discurso de individuos de los tres palenques y diversos grupos generacionales con respecto a su repertorio lingüístico. El análisis que responde a este objetivo se encuentra concentrado en los capítulos 4, 7 y 8.

Nuestro tercer objetivo específico consistió en examinar las representaciones sociales relativas al desplazamiento de la lengua malecu más importantes en el discurso de individuos de los tres palenques y diversos grupos generacionales. El análisis correspondiente se llevó a cabo, sobre todo, en los capítulos 5, 6 y 7, pero, debido a que se trata del tema central de nuestra investigación, claramente se observa que está presente en los demás capítulos.

1. Conclusiones generales relativas al análisis

El objetivo general de esta tesis consistió en analizar el proceso de desplazamiento de la lengua malecu y las representaciones sociales vinculadas a este y al repertorio lingüístico en el discurso de los miembros del pueblo malecu. La descripción del proceso

de desplazamiento constituyó el tema central de los capítulos 3, 5 y 6, aunque también se encuentran datos relevantes en el capítulo 4 (particularmente sobre los dominios funcionales y la alternancia de códigos). Las representaciones sociales sobre el repertorio lingüístico y el desplazamiento se analizaron en los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8.

1.1. Conclusiones generales sobre el proceso de declinación

En cuanto al proceso de declinación del *malécu lhaíca*, se concluye que este está muy avanzado y abarca a las tres comunidades. Con excepción de pocos casos aislados en Tonjibe, la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula ha cesado por completo en los tres palenques. Tal interrupción se intensificó, al parecer, hace unas tres décadas en Margarita y El Sol y hace unos diez o quince años en Tonjibe. La reducción de los dominios funcionales del idioma autóctono también es evidente. En la actualidad se emplea, principalmente, en la conversación entre adultos y ancianos (aunque lo que prima en este caso es la modalidad discursiva bilingüe) y para la producción del arte verbal (si bien este segundo ámbito de uso es cada día más obsolecente).

En general, se encuentran los dos componentes del proceso de muerte de lenguas propuestos por Appel y Muysken (1996). Se aprecia una reducción acusada de las funciones del *malécu lhaíca* y una disminución de la competencia lingüística de los hablantes, revelada tanto en el aumento del monolingüismo en español como en la adquisición imperfecta y la atrofia lingüística que parecen haberse producido en muchos casos. En este sentido, la sustitución del malecu por el español en el nivel colectivo (la pérdida y obsolescencia de los dominios funcionales) constituyó el paso previo a la sustitución en un nivel individual (la pérdida de la competencia).

La información que se desprende de las fuentes documentales, así como del discurso de los participantes, da cuenta de que el español fue ocupando cada día más ámbitos de uso del malecu, hasta que llegó a compartir con este la comunicación familiar cotidiana y, posteriormente, ha llegado a desplazarlo de este ámbito en grado variable, dependiendo de cada palenque y cada familia. El desplazamiento en el nivel colectivo aumenta cada día más debido a la falta de competencia de las nuevas generaciones, debido a que los adultos

no pueden emplear el *malécu lhaíca* con los jóvenes y, al parecer, incluso los jóvenes con competencia productiva (y muchos adultos) prefieren emplear el español por comodidad.

En términos generales, el declive del idioma malecu también se ajusta al proceso que describe Crystal (2001), de acuerdo con la reconstrucción de la diacronía del proceso de desplazamiento realizada en nuestro análisis. En una primera fase, se desarrolló un bilingüismo “emergente”, posiblemente en la primera mitad del siglo XX. En una segunda fase, el bilingüismo se extendió, a partir de la segunda mitad del siglo XX (con la apertura de la escuela en los palenques), y empezó el cese de la transmisión intergeneracional del idioma autóctono, aproximadamente entre 1970 y 1980. En el presente, se halla en curso la tercera fase: ha aumentado la competencia de los jóvenes en español y ha disminuido su competencia en malecu, hasta el punto de que muchos individuos son bilingües receptivos o, incluso, prácticamente monolingües.

Así, si bien el caso del malecu coincide con la descripción general que se ha propuesto del proceso de muerte de lenguas, no encontramos ninguna evidencia de que este idioma sea considerado una lengua inferior al español, una actitud que, según Fasold (1996), suele presentarse en las etapas finales del reemplazo. Todo lo contrario. Al menos en las representaciones ideológicas expresadas por los participantes, se considera que el idioma malecu es una lengua como cualquier otra o, incluso, única, puesto que el arte verbal y ciertos conceptos de la cultura tradicional solo se pueden codificar en él.

Crystal (2001) cita como fenómenos que comúnmente acompañan el proceso de muerte de lenguas la aparición de la vergüenza por el origen étnico y la creencia de que el idioma vernáculo no sirve para sobrevivir en las nuevas circunstancias que rodean a las comunidades minoritarias. A este respecto, la vergüenza sí parece ser un factor importante en el caso del *malécu lhaíca*, al menos según lo declarado por los participantes, quienes insisten en que muchos jóvenes no hablan la lengua vernácula por vergüenza a ser identificados como malecus.

Esta actitud-emoción de vergüenza parecer estar correlacionada con la edad del individuo. Así, se arguye que los jóvenes, durante la adolescencia, no pueden hacerle frente a la discriminación y sienten vergüenza de ser malecus, razón por la cual deciden “desprenderse” u ocultar los atributos que los vinculan con esta adscripción étnica. Luego,

una vez que ya han alcanzado la suficiente madurez, los individuos sentirían la actitud-emoción opuesta; esto es, orgullo por el origen étnico. Como consecuencia, se esfuerzan por ostentarlo. Si es así, se entiende que este factor haya incidido en el desplazamiento cuando se extendió el bilingüismo, pues los jóvenes habrían evitado el uso del idioma autóctono o, como lo expresan los participantes, no se habrían interesado por aprenderlo.

La adquisición imperfecta y la atrofia lingüística serían el resultado, entonces, tanto de la reducción de input participativo (debido al cese de la transmisión y al aumento del uso del español en la vida cotidiana intraétnica) como de la preferencia por hablar español en el caso de los jóvenes, sea por su falta de competencia, su falta de “comodidad”, su falta de costumbre e, incluso, su falta de deseo de aprender y emplear el idioma ancestral.

En cuanto a la creencia de que la lengua vernácula no sirve para sobrevivir en el nuevo contexto en que se vive, no contamos con datos que nos permitan saber si, en efecto, esta cognición formaba parte del sistema ideológico de los mayores cuando cesaron la transmisión del malecu. Las pocas pistas con que contamos provienen del discurso de algunos adultos y se refieren a cómo tuvieron que adaptarse para sobrevivir. Empero, la necesidad de adaptación no tiene por qué implicar el surgimiento de una valoración desfavorable sobre la utilidad del idioma ancestral.

En lo relativo a los factores concurrentes, podemos suponer que muy probablemente influyeron varios de los mencionados en la teorización sobre la muerte de lenguas. Por ejemplo, ha sido importante el desequilibrio poblacional, sobre todo debido a la lenta recuperación demográfica del pueblo malecu tras el genocidio sufrido a finales del siglo XIX y la ocupación masiva del territorio histórico por parte de campesinos hispanos después de 1970. La escuela parece haber tenido un papel preponderante en la extensión de la competencia en español y, principalmente, en el establecimiento de un nexo entre este idioma y el éxito académico. La construcción de la carretera que comunica los palenques con las poblaciones hispanas circundantes, alrededor de 1970, terminó de una vez por todas con la condición de refugio en la que había vivido. Los matrimonios interétnicos se relacionan con la elección del español como la opción lingüística por defecto en la interacción familiar, lo que implica que el input en malecu se redujo aún más para los niños mestizos. En la actualidad, juegan un papel crucial los medios de comunicación masiva,

pues las formas de entretenimiento más comunes consisten en ver programas de televisión y escuchar música en español.

Brenzinger (2007) también señala que la lealtad lingüística es la actitud más importante en la conservación de los idiomas, ya sea que esté motivada por el vínculo afectivo con los antepasados o porque se la lengua se conciba como un atributo conformador de la identidad. En nuestros datos, los participantes de todas las edades declararon su orgullo étnico y su valoración positiva del *malécu lhaíca*. Incluso se podría suponer que son “leales” a su etnia. Sin embargo, muchos no transmitieron la lengua vernácula y otros reconocen que no se esfuerzan por aprenderla y, sobre todo, por tratar de usarla. Debe señalarse, entonces, que la adquisición y uso del idioma vernáculo en una situación de desplazamiento es un fenómeno muy complejo, así que quizás la “lealtad” por sí misma no sea un factor tan determinante.

1.2. Conclusiones sobre las representaciones sociales

Haciendo eco de la recomendación de van Dijk (2000), en la presente investigación llevamos a cabo un trabajo empírico para comprender cómo operan las ideologías en una comunidad que se enfrenta al desplazamiento de su idioma autóctono.

Al enfrentarnos al estudio de las representaciones sociales de un grupo, conviene tomar en cuenta su devenir histórico como colectivo y las condiciones socioeconómicas de su vida cotidiana, con el fin de contextualizar las cogniciones sociales como respuestas a circunstancias particulares. En este sentido, coincidimos con lo señalado por Kroskirty (2000b) en lo relativo a que las ideologías lingüísticas (debiéramos decir, en realidad, todas las ideologías) se basan en la experiencia social. Al trabajar con un grupo amerindio, la historia de colonización, marginación, discriminación y dominación en general no puede pasarse por alto, pues de estos fenómenos depende, sin duda, la aparición y consolidación de determinadas ideologías, a veces enfrentadas y contradictorias.

Así, podríamos decir que, en gran medida, las representaciones sociales de los participantes con respecto a su repertorio lingüístico y el proceso de declive de su idioma vernáculo se relacionan con la historia del contacto de los *malecus* con el grupo de cultura hispánica. La base cultural común, el desplazamiento de la cultura, la historia de

adaptación, etc. tuvieron que influir y servir de fundamento para las ideologías expresadas por los participantes sobre sus identidades sociales y la relación de estas con la lengua vernácula.

Pese a que los malecus lograron conservar su condición de refugio por más tiempo que los demás pueblos indígenas que habitaban lo que ahora se considera Costa Rica, una vez que la región de su asentamiento ancestral fue invadida por grupos de huleros durante la segunda mitad del siglo XIX, comenzó el contacto continuo con los hispanos, grupo heredero de la ideología de la superioridad cultural y etno-racial europea instaurada durante la colonización de América.

Paulatinamente, se pasó del imaginario del “indio indómito” de las crónicas de viajeros que hacían mención de los malecus durante el siglo XIX, al “indio ignorante y desvalido” de las crónicas de Thiel a finales de esa misma centuria y, finalmente, al “indio vago” de los colonizadores campesinos que ocuparon masivamente el antiguo territorio malecu a partir de 1970. Esto implica que el contacto entre los malecus y los hispanos siempre ha estado mediado por el sistema ideológico del grupo hispano que se hizo del control de la zona e implantó su economía de producción agrícola para la venta de excedentes y el intercambio comercial con dinero, su organización político-administrativa, su sistema de educación formal (y de reproducción ideológica), etc.

Los malecus fueron obligados a adaptarse a este nuevo modo de vida y, generación tras generación, han presenciado la reducción de su autonomía, la deforestación de su hábitat ancestral y la fragmentación de su antiguo territorio en parcelas de propiedad privada. Este mundo de constante transformación, en el que las reglas del juego cambiaban a favor del grupo hispano, sin duda determinó el surgimiento de la representación de los tiempos previos al contacto como una época idílica en la que la cultura autóctona se mantenía en su estado primigenio y los malecus dominaban la región. Las nuevas circunstancias provocaron que, poco a poco, tuvieran que adaptarse para sobrevivir en un medio en el que eran discriminados, engañados y maltratados por su diferencia étnica. En estas condiciones, se llegó a construir la representación del pasado como el mejor tiempo que se ha vivido y de la cultura tradicional sin influjo hispánico como la malequidad verdadera.

Los ancianos que participaron en nuestra investigación no llegaron a vivir en ese tiempo cuasi-mítico, pero se enteraron de él por el relato de sus padres y abuelos, quienes seguramente siempre contrastaban la época de la cultura “primigenia” con el período del genocidio perpetrado por los huleros y la decadencia paulatina de su antiguo modo de vida. Luego, a estos ancianos les tocó vivir la ocupación de su territorio histórico por parte de oleadas de campesinos hispanos, iniciadas alrededor de 1950 e intensificadas entre 1970 y 1980. En otras palabras, fueron testigos de los cambios más abruptos y de la modificación casi completa del sistema de vida tradicional.

No obstante, nacieron, fueron socializados y pasaron una buena parte de su juventud y edad adulta en un entorno semejante al de la época idealizada de la cultura tradicional. Los testimonios recogidos en el presente trabajo dan cuenta de ello. Esta generación ha presenciado, paso a paso, la ruptura de la continuidad histórica de su especificidad etno-cultural. Esto explica sus representaciones sociales acerca de la pureza y la autenticidad de la cultura y de la sangre, al mismo tiempo que su dominio “pleno” de la lengua malecu y del arte verbal tradicional, su apego por la dieta ancestral e incluso –y pese a la presión de sus hijos y nietos– su conservación de al menos algunas creencias y prácticas propias de la antigua religión autóctona.

Los hijos de estos ancianos (la generación de los adultos de nuestra investigación) nacieron y se criaron en el momento en que se producían los cambios más acusados, tras la llegada masiva de los campesinos hispanos alrededor de 1970. Posiblemente, crecieron escuchando a sus padres añorar la cultura tradicional idealizada y lamentarse de los cambios y de las penosas circunstancias de vida que les habían tocado, pero ellos son producto de la transición y de la adaptación cotidiana a esas nuevas condiciones. Aprendieron que, en el pasado, todo era distinto y tuvieron la oportunidad de vivir algo de ese pasado, pero en su realidad diaria debían enfrentarse a la discriminación, la falta de trabajo y de dinero, la escasez de tierras y la necesidad de hablar español para emplearse en las fincas de los hispanos.

Todos fueron escolarizados y castellanizados desde temprana edad. Su bilingüismo equilibrado (y simultáneo en muchos casos) es tan solo la evidencia de que su mundo siempre ha estado “partido en dos”. El *malécu lhaíca* representa la lengua con la se

comunican con sus padres y, por ende, constituye el idioma del mundo de su niñez, mientras que el español es la lengua con la que siempre se han comunicado con el mundo de los hispanos. Las representaciones sociales acerca de su “gradación” en el dominio de la lengua malecu y el arte verbal (por ejemplo, afirman hablar el 80%, pero nunca el 100% de la lengua) los caracterizan como la generación del cambio. En este sentido, están convencidos de que, a pesar de hablar bien la lengua vernácula, desconocen el malecu “profundo”, no saben muchas palabras que ya “se extinguieron” o solo dominan los ancianos, y no conocen todo el arte verbal.

Para ellos y para sus padres, el “verdadero” *malécu lhaíca* y la cultura malecu “legítima” quedaron congelados en el pasado. Nada se puede agregar a ese malecu, pues se trataría de una alteración a la cultura tradicional del pasado, un “invento” o un “engaño”. Lo único que puede pasarle a la lengua es deteriorarse, ir perdiendo su constitución (la disminución del caudal léxico es tan solo la muestra de lo que le sucede a la totalidad del idioma). Este “desvanecimiento” continuo de la lengua autóctona simboliza el desvanecimiento de la cultura tradicional como un todo, de la continuidad de la etnia como colectivo con una especificidad cultural propia. La pérdida del idioma autóctono simboliza la ruptura del nexo con el pasado idealizado.

Los hijos de estos adultos (la generación de los jóvenes en nuestro estudio) nacieron y crecieron en las actuales condiciones de vida. Para ellos, ser malecu significa descender de malecus (“tener sangre malecu”) y poco tiene que ver su adscripción étnica con prácticas culturales diferentes de las de los *chiúti*. De hecho, de la cultura tradicional solo conocen y les resultan relativamente cercanos los elementos que aún conservan alguna vitalidad (básicamente, el *malécu lhaíca*, la dieta y algunas pocas prácticas como la pesca). Los demás elementos de la sustancia cultural de la malequidad tradicional (las casas, la vestimenta, las ceremonias, las costumbres de matrimonio, la religión, etc.) son recuerdos, leyendas o creencias de sus abuelos, o bien información que sirve para las representaciones teatrales.

De este modo, si bien han asumido la cognición social de que la identidad malecu se asocia con la sustancia cultural tradicional y con el pasado representado por sus abuelos, en el fondo ese mundo les resulta extraño y desconocido. Por eso, se aprecia una gran

contradicción ideológica en su discurso. Así, por una parte, se refieren a la necesidad de preservar la continuidad etno-cultural de su etnia para poder asegurar la continuidad de la malequidad, pero, por otra parte, desconocen esa sustancia cultural a la que aluden: no hablan (bien) la lengua vernácula, no siguen la dieta tradicional, consideran que las narraciones son mentiras, etc.

Su lengua materna –y única, en muchos casos– es el español. El *malécu lhaíca* es el idioma de sus abuelos (de hecho, si alguno lo habla, se lo atribuye a haberse criado con estos) y, por ende, pertenece a la cultura tradicional con la que se vincula la malequidad. También sus padres dominan la lengua autóctona, pero con estos siempre o casi siempre han interactuado en español, así que no tiene el mismo simbolismo. Las representaciones sociales que han aprendido y reproducen acerca de la mayor o menor malequidad asociada con el mayor o menor dominio del idioma autóctono los llevan a declarar que desean aprenderlo y que sienten que su identidad está incompleta por no hablarlo, pues ello los haría más malecus. El gráfico 19 presenta esquemáticamente algunas de las representaciones sociales sobre la diferencia generacional:

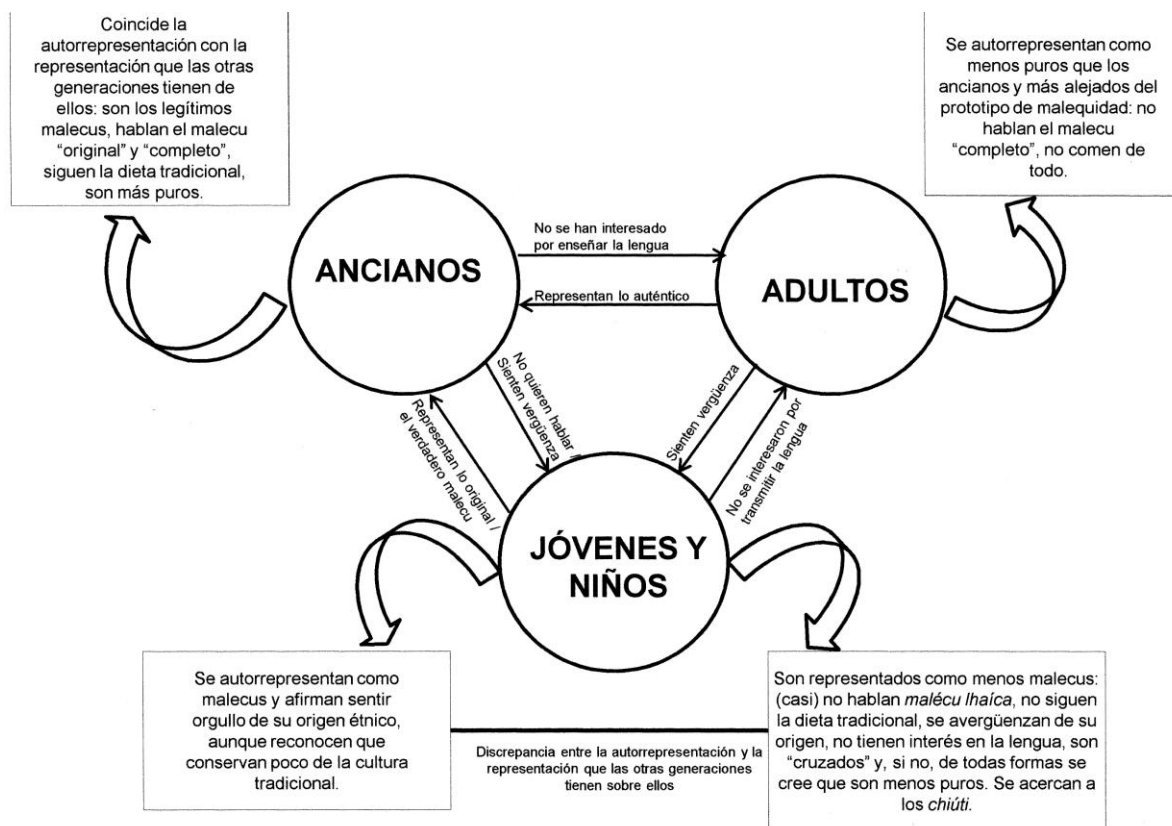


Gráfico 19: Representaciones sociales de la diferencia generacional
(Elaboración propia)

Dado que el cambio de las circunstancias de vida se produjo primero en Margarita (y, al parecer, en El Sol) que en Tonjibe, las representaciones sociales también varían según el palenque. En Tonjibe, se mantuvieron por más tiempo que en Margarita las condiciones de vida anteriores al contacto intenso con los hispanos. Esto se destaca en el discurso de los participantes de los tres palenques y se revela en la mayor vitalidad de la lengua vernácula. Por ejemplo, los jóvenes tonjibeños de 20 años muestran mucho mayor dominio del *malécu lhaíca* que sus coetáneos de las otras dos comunidades.

Aunque las condiciones de vida en la actualidad son iguales a las de los otros dos palenques, continúa vigente la representación de Tonjibe como el lugar donde se conservan mejor la cultura tradicional y el idioma autóctono. Por consiguiente, es común la consideración de que los tonjibeños, en particular los jóvenes, se conciben como los "verdaderos" malecus. En el discurso de los muchachos de Tonjibe, si bien esta

proposición ideológica no se explicita, claramente aparece implícita en los relatos. El gráfico 20 resume algunos de los aspectos más relevantes con respecto a la diferencia entre los tres palenques:

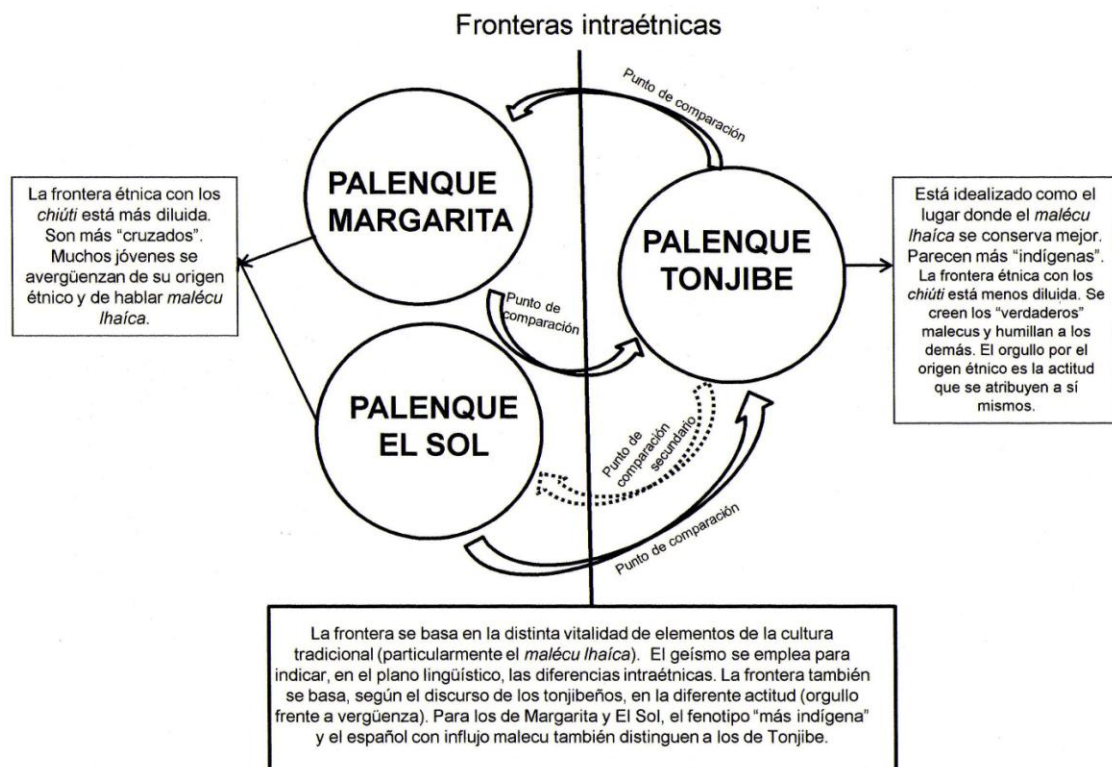


Gráfico 20: Representaciones sociales de las diferencias entre los palenques (Elaboración propia)

La construcción de cada una de estas identidades está influida, entonces, por las condiciones sociohistóricas que les han dado forma a las representaciones ideológicas predominantes en el pueblo *malecu* y a las cogniciones sociales particulares a cada generación y palenque. En este sentido, nuestras tres primeras hipótesis descriptivas se ven corroboradas:

- En los tres palenques y en los distintos grupos generacionales, existe un conjunto común de representaciones sociales con respecto al proceso de desplazamiento de la lengua *malecu* y el repertorio lingüístico.
- Se encuentran algunas representaciones sociales acerca del repertorio lingüístico y el proceso de desplazamiento de la lengua *malecu* vinculadas a cada palenque y grupo generacional.

- La construcción de la identidad étnica malecu es el eje central de las representaciones sociales acerca del repertorio lingüístico y el desplazamiento de la lengua malecu.

Ciertamente, el acusado estado de declinación del *malécu lhaíca* se vincula de manera estrecha con las representaciones sociales de los participantes relativas a su repertorio lingüístico y a lo que significa la desaparición de la cultura tradicional. El eje central de tales cogniciones sociales es la identidad y el papel de las variedades lingüísticas (sean estas lenguas distintas, geolectos del malecu, el español con influjo malecu de los ancianos, el malecu con “errores” o “incompleto” de los adultos y jóvenes, etc.) como sustento “material” de la diferencia identitaria establecida con respecto al Otro. Este Otro varía en relación con el grupo de adscripción que se toma como base (la generación, el palenque, la etnia, el país) y se asocia con afiliaciones a distintos colectivos.

Así, en primer lugar, la identidad étnica malecu se construye en oposición a la identidad étnica hispana (o *chiúti*), de modo que la necesidad de establecer, conservar y evidenciar las fronteras grupales subyace a la valoración de las principales funciones que cumple el *malécu lhaíca* (la comunicación críptica endogrupal, la ostentación y demostración del origen étnico diferenciado) en oposición al español, que sirve para la comunicación en general, pero se sigue concibiendo como la lengua del Otro (el *chiúti lhaíca*). Lo mismo ocurre con el geísmo como rasgo lingüístico que se emplea para darle sostén a una separación básica dentro de la etnia (la distinción entre las personas de Tonjibe frente a las de Margarita y El Sol). En esta misma línea, también se alude al mayor dominio del idioma autóctono y a la mayor pureza o “completud” con que se habla como una manera de evidenciar fronteras generacionales.

El gráfico 21 resume algunos de los aspectos más relevantes de nuestro análisis con respecto a la frontera étnica entre malecus y *chiúti*:



Gráfico 21: Representaciones sociales relativas a la frontera étnica entre malecus y *chiúti* (Elaboración propia)

En el fondo, el discurso sobre el declive del idioma ancestral es, entonces, un discurso sobre la pérdida de la especificidad cultural de la etnia, sobre la pureza y la autenticidad de la cultura y de las personas, y sobre la inminente ruptura de la continuidad etno-cultural del grupo. En el discurso, la declinación del *malécu lhaíca* representa la declinación del pueblo malecu como entidad cultural diferenciada. Por este motivo, se entiende que las conductas y los “hechos” lingüísticos se interpreten no solo como actos de identidad, sino también como evidencia de identidades divergentes con respecto a lo que se considera el prototipo de malequidad.

Por ejemplo, el desconocimiento de ciertas palabras o la falta de fluidez en el idioma autóctono representan la mayor distancia de los adultos bilingües con respecto a la “cultura original” idealizada y, por lo tanto, su menor malequidad. Las respuestas en español a los saludos y preguntas en malecu, por parte de los jóvenes de Margarita, son

interpretadas por los participantes como una muestra de rechazo de la adscripción a la categoría étnica de sus ancestros o como una señal de vergüenza de ser identificados como miembros del pueblo malecu.

Asimismo, se revela en nuestros datos que las ideologías se suelen basar en unos cuantos principios básicos que organizan las actitudes y las prácticas sociales, y que se manifiestan en el discurso (van Dijk 2000). Por ejemplo, el creciente mestizaje y el abandono paulatino de los patrones de conducta y los atributos vinculados con la cultura tradicional del pasado han incrementado la importancia de la “pureza” y de la “autenticidad”. Estos conceptos le dan forma a un complejo sistema ideológico que se manifiesta constantemente en el discurso de los participantes en relación con diversos temas: hay malecus más o menos puros, hay malecus más o menos legítimos, hay variedades del malecu más o menos completas, hay personas que se apegan fielmente a la cultura y otras que inventan, etc.

Con toda seguridad, la discrepancia entre el comportamiento verbal idealizado y el real, así como entre la identidad étnica esencializada y las manifestaciones *in situ* de esta es mucho mayor que la que se ha descrito en nuestro análisis, pese a que los indicios en el discurso nos han permitido dar cuenta de algunas contradicciones ideológicas. Sin embargo, debe recordarse que nuestros objetivos de investigación consistían en indagar acerca de las representaciones sociales de los malecus, tal y como se expresan en los modelos mentales verbalizados por los participantes en su discurso sobre el desplazamiento de la lengua vernácula. Solo cuando contábamos con información de otras fuentes intentamos confrontar dichas representaciones sociales con la realidad comunicativa observada.

No se debe perder de vista que nuestros datos y nuestro análisis han sido, sobre todo, de naturaleza discursiva. En nuestro trabajo de campo recogimos el discurso deliberativo de las personas en cuanto a individuos (sus modelos mentales) que forman parte de grupos (determinados por la generación, el palenque, las actitudes o las conductas) con representaciones sociales que convergen y divergen entre las personas dependiendo de las tesis que exponen. Nuestro análisis ha tenido como meta “desentrañar” las cogniciones sociales que estaban detrás de las discusiones, reflexiones, argumentaciones y relatos de los

participantes, así como sistematizar las ideologías predominantes, sin descuidar las “alternativas”.

Por ello, si bien las declaraciones de orgullo étnico y de conciencia etnolingüística positiva son generales (al menos en la caracterización que los participantes elaboran de sí mismos) y estas actúan para ligar de modo estrecho la lengua con la etnicidad, la autenticidad de la cultura, lo “propio” y lo “autóctono” –lo que explica que el lamento por la pérdida de la especificidad cultural sea recurrente–, también analizamos el discurso para encontrar indicios de posiciones encontradas, actitudes negativas y conductas disidentes, que posiblemente no habrían aparecido en los datos recogidos mediante un instrumento de tipo cuantitativo y que, por ejemplo, aparecen representadas en nuestro corpus mediante estrategias discursivas, como la del “Otro ausente que sí se avergüenza”.

A este respecto, en su discurso, los individuos tienden a dissociarse de sus grupos de adscripción cuando se refieren a actitudes y conductas que pueden comprometer su imagen de lealtad etnolingüística. Mediante la estrategia discursiva del Otro ausente, de los relatos conversacionales y de las experiencias personales, los participantes codifican gran parte de la información que suelen filtrar con respecto a ellos mismos en su argumentación y declaración de actitudes y comportamientos. Se construye, así, un discurso “polifónico” que pone al descubierto la variedad de actitudes e ideologías que conviven en la etnia y en cada individuo. El conflicto y la multiplicidad de ideologías, por lo tanto, se manifiestan constantemente en el discurso de los participantes y ello no es sino una evidencia más de la complejidad de los fenómenos estudiados en la presente investigación.

2. Conclusiones relativas a la metodología y a la teorización sobre la muerte de lenguas

Nuestro análisis cualitativo sobre la situación sociolingüística del pueblo malecu dista mucho del análisis cuantitativo que se podría haber realizado, si hubiéramos recogido datos sobre las esferas de uso del malecu y el español y sobre las actitudes lingüísticas mediante estrategias metodológicas vinculadas al paradigma de investigación cuantitativa (Baker 1992, Fasold 1996). Si bien probablemente nos habríamos privado de tener acceso, al menos de manera parcial, a la complejidad de los sistemas ideológicos de quienes viven

el desplazamiento de su lengua vernácula cotidianamente, es de suponer que, con un instrumento como un cuestionario o una escala, se habría podido llevar a cabo una sistematización estadística de las tendencias de respuesta, y habríamos podido establecer la distribución de frecuencias y elaborar tablas de contingencia, por ejemplo.

En su lugar, nuestra aproximación metodológica, basada en el acopio de datos por medio de grupos focales, entrevistas y observación directa y participativa, nos permitió recoger la polifonía, la contradicción ideológica, el consenso y el disenso entre los grupos e individuos, la multiplicidad de las representaciones sociales, la variabilidad del discurso incluso en una misma persona en función de su posicionamiento como enunciador de una tesis, y el uso de los recursos lingüísticos en la expresión de las cogniciones sociales. Por consiguiente, el mayor acierto de la perspectiva teórico-metodológica asumida radica en no haber intentado captar las actitudes y opiniones de los participantes mediante un cuestionario elaborado a partir de los supuestos del investigador y con preguntas rutinarias que se repiten comúnmente en los estudios sociolingüísticos.

Por el contrario, se abrió el espacio para que los participantes se refirieran ampliamente a los temas propuestos en la discusión y, por ello, tuvieron la oportunidad de discutir sobre el desplazamiento de su lengua vernácula desde su propio marco de referencia y con sus propias palabras. Así, las proposiciones ideológicas que analizamos son las que los participantes expresaron en su discurso explícitamente o que se infieren a partir de las tesis y argumentos que esgrimieron, y no las de los lingüistas que se han ocupado de la muerte de lenguas o de la medición de la situación sociolingüística en las comunidades bilingües.

Insistimos, entonces, en que las respuestas de los participantes no estuvieron limitadas a escoger una opción dentro de un cuestionario elaborado por el investigador a partir de teorías generales sobre la muerte de lenguas, estudios de actitudes lingüísticas o estudios de caso de otros grupos, sino que los individuos tuvieron la libertad de hablar de sus propias experiencias de vida, extenderse en los temas que representan una prioridad para su pueblo y para sí mismos, y defender sus puntos de vista.

Por ejemplo, dado que uno de nuestros intereses de investigación consistía en indagar acerca de los factores que han incidido en el declive del *malécu lhaíca*, pudimos

haber estudiado este caso con de los parámetros propuestos por Giles, Bourhis y Taylor (2009) en su modelo de la vitalidad etnolingüística, e incluso pudimos habernos basado en los constructos “vitalidad objetiva” y “vitalidad subjetiva”. De este modo, habríamos examinado las tres variables estructurales que, de acuerdo con el modelo, influyen más en la vitalidad (objetiva) de un idioma o de una etnia: el estatus (económico, social, histórico y lingüístico), la demografía (el número de miembros del grupo y su distribución en el territorio) y el apoyo institucional (la representación formal e informal de la lengua en las instituciones nacionales, regionales o comunitarias, y en los medios de comunicación masiva)²³⁰.

Ciertamente, nuestro recuento de la historia del contacto entre los malecus y el grupo de cultura hispánica, así como de las transformaciones del modo de vida tradicional de los primeros, responde a este interés por dar cuenta de los factores “objetivos” (los que se prestan a una medición o determinación por parte de un agente externo a la comunidad) que sin duda han tenido algún impacto en el proceso de reemplazo lingüístico. La diferencia de perspectiva se revela, más bien, en nuestro acercamiento a la “vitalidad etnolingüística subjetiva”²³¹, entendida por Giles, Bourhis y Taylor (2009) como la percepción subjetiva de los propios miembros del grupo investigado en lo concerniente a su situación social, económica, política, lingüística, etc.

Para el estudio de la vitalidad subjetiva, diversos autores han propuesto instrumentos estandarizados (“cuestionarios de vitalidad subjetiva”) para su medición y tratamiento estadístico (Bourhis, Giles y Rosenthal 1981, Allard y Landry 2009), en los cuales se formulan preguntas cerradas relacionadas con las mismas variables estructurales de la vitalidad objetiva, o bien se agregan más variables para recoger más tipos de creencias (Allard y Landry 2009), pero siempre desde la perspectiva de lo que el investigador considera factores o creencias involucradas en la conservación o aculturación de un pueblo.

²³⁰ Este modelo se ha aplicado en estudios recientes acerca de lenguas en proceso de desplazamiento, como el de Lewis (2001) sobre el maya k'iche'.

²³¹ En este modelo, el análisis de la vitalidad subjetiva se considera tan importante como la medición objetiva, por cuanto se propone que la creencia de que el grupo y su lengua van a crecer y prosperar puede provocar como consecuencia, por ejemplo, la revitalización de la lengua autóctona (Hogg 1992).

El problema de estos instrumentos es que, como indican Pavlenko y Blackledge (2006b), los cuestionarios y las escalas numéricas parten de suposiciones sobre las categorías que son relevantes para las personas, y bien podría ser que estas categorías no coincidan con las de los sujetos estudiados.

Sin duda, la percepción subjetiva de los participantes acerca de su repertorio lingüístico y el proceso de declinación de la lengua malecu constituye el eje de nuestra investigación. No obstante, la presente tesis no partió de nuestros supuestos teóricos acerca de cuáles son los factores concretos que deben haber incidido en la sustitución de su idioma autóctono ni del interés por validar estadísticamente nuestras conclusiones y generalizarlas a todo el pueblo malecu, con base en los criterios epistemológicos del paradigma cuantitativo. En nuestro caso, “la percepción subjetiva” se estudió en su manifestación discursiva y, por lo tanto, desde la perspectiva de los miembros de la comunidad.

Este proceder implicó, por ejemplo, que pudiéramos percatarnos de que el problema de la construcción de la identidad es mucho más complejo de lo que nos hubiéramos dado cuenta si hubiéramos recogido nuestros datos con un cuestionario. De hecho, al respecto, Pavlenko y Blackledge (2006b) sostienen que con un cuestionario no se puede abordar adecuadamente la complejidad del fenómeno identitario ni de las opciones de identidad “disponibles” para un individuo o un grupo. De la misma opinión son Hansen y Liu (1997), quienes subrayan la paradoja de que muchos investigadores hayan reconocido el carácter dinámico de la identidad social, pero sigan empleando instrumentos que no permiten aproximarse a ese dinamismo del fenómeno.

El análisis del discurso metalingüístico y deliberativo de los participantes nos mostró que su adscripción identitaria cambia dependiendo de su tesis. También nos reveló que no se trata únicamente de que alguien responda que se siente malecu o que siente orgullo/vergüenza de ser identificado como malecu, sino que existen grados de legitimidad y criterios que se enfatizan y desenfatan según las circunstancias, el palenque de procedencia, la generación, la historia personal, la imagen social que se desea proyectar, etc. Además, las adscripciones son múltiples. Por esta razón, el análisis de los criterios que priman en unos casos para afiliarse a un grupo, las posibles dicotomías que se establecen y

la construcción de la polarización ideológica en el discurso nos dicen mucho más que las respuestas a la pregunta cerrada y descontextualizada de un cuestionario.

En todo caso, las tendencias encontradas en la muestra, así como la saturación temática, permiten suponer que los resultados podrían “transferirse” a la población, al dar cuenta de cogniciones aparentemente generalizadas dentro del pueblo malecu. En este sentido, nuestro análisis se ha enfocado en “reconstruir” las representaciones sociales predominantes a partir del estudio pormenorizado de su expresión en el discurso, sin descuidar las cogniciones que podrían ser menos generales, pero que igualmente nos informan de la complejidad ideológica que rodea los procesos de desplazamiento de lenguas. Vale la pena comentar algunas de las conclusiones generales de nuestro estudio como ejemplos de las “virtudes” de haber empleado una metodología cualitativa.

Con respecto al tema de la identidad, creemos que nuestro estudio apoya la posición expuesta por autores como van Dijk (2000) y Verkuyten (2006) en cuanto a la necesidad de trascender la dicotomía entre esencialismo y constructivismo. Es más provechoso pensar que la distinción responde, en realidad, a una diferencia en el nivel de análisis. Las personas conciben su identidad como un atributo estable, homogéneo e invariable, pero al mismo tiempo negocian, desenfatan o impugnan sus adscripciones identitarias dependiendo del contexto. De esta manera, nuestros hallazgos van a diferir si analizamos el nivel de la interacción o el nivel de las representaciones sociales en el discurso deliberativo.

En los datos que recogimos, predomina la manifestación de lealtad, por parte de los individuos, hacia el colectivo étnico definido en términos primordialistas. De ahí la importancia destacada del tema de la pérdida de la cultura tradicional (y de la lengua vernácula como un componente fundamental de esta), debido a que la identidad étnica idealizada, basada en un prototipo de malequidad, se define en relación con la sustancia cultural específica de la etnia, la cual permite que esta se distinga “objetivamente” de otros grupos, de acuerdo con las representaciones sociales expresadas por los participantes.

No obstante, los sujetos se definen también a partir de distintas adscripciones identitarias, que varían en el discurso de acuerdo con el posicionamiento del individuo en un momento particular. Nuestra investigación aporta evidencia de que el grupo de adscripción a partir del cual se construye la identidad se amplía o se reduce constantemente.

No se trata tanto, entonces, de que un individuo impugne una adscripción identitaria por asumir otra, sino más bien de que las afiliaciones son múltiples y el sujeto las enfatiza o desenfatisa, las actualiza o las relega, dependiendo de la representación social que aflora en el momento, la tesis que desea demostrar, la argumentación que elabora, el relato que trae a colación o la perspectiva desde la cual enuncia su discurso. A este respecto, varios modelos mentales, provenientes de la pertenencia del individuo a distintos grupos, pueden manifestarse en el discurso (van Dijk 2000).

En todos los casos, los criterios que se exponen y defienden para sostener cada una de las adscripciones cambian, y de ello depende que la identidad sea caracterizada como un conjunto de condiciones necesarias y suficientes o como una gradación de representatividad. A pesar de esto, la perspectiva esencialista sigue vigente en las representaciones sociales de los participantes, lo que explica que se crea que un malecu “va a llevar {su malequidad} siempre en su sangre”. Empero, se hará énfasis en los demás atributos de la malequidad o, por el contrario, se les restará importancia, dependiendo de las afiliaciones identitarias que se manifiesten en el momento.

Por ello, un anciano apela a su mayor “pureza” y “legitimidad”, a su calidad de hablante competente de la lengua vernácula y a su apego a la dieta tradicional para proponer que es más malecu que sus descendientes, mientras que un joven aludirá a la ascendencia (“tener sangre malecu”) para afirmar su malequidad. Cuando dicho joven reconoce que es menos legítimo que los ancianos, su conceptualización de la identidad étnica es esencialista, pero cuando defiende que es malecu tan solo por tener antepasados malecus, independientemente de que detente otros atributos en mayor o menor grado, asume una posición contestataria y prioriza criterios distintos para construir su identidad grupal. Esto no significa que neguemos la existencia de sujetos que rechazan por completo su adscripción étnica malecu y que, por lo tanto, luchan por elaborar una identidad no diferenciada de los hispanos (de hecho, los participantes interpretan determinadas conductas lingüísticas y actitudes de algunos jóvenes como intentos de cambiar su identidad).

Toda esta complejidad de la conceptualización de la identidad como un atributo “esencial”, por un lado, o estratégicamente variable, por otro, se pudo recoger debido a la

perspectiva teórico-metodológica que asumimos. Con un enfoque cuantitativo, posiblemente no nos habríamos percatado de esta multiplicidad de afiliaciones y de representaciones sociales ni de la variabilidad discursiva en una misma persona. El enfoque cualitativo asumido nos ha permitido tener acceso a este complicado entramado de fenómenos. Cuando los investigadores nos interesamos más por generalizar y garantizar la “objetividad” de nuestros análisis, de acuerdo con la ideología positivista que sustenta el paradigma cuantitativo, corremos el riesgo de simplificar tanto los fenómenos sociales que estos pueden llegar a desdibujarse o negársenos a una explicación.

En relación con abordar el problema desde el marco de referencia de los propios “afectados”, en nuestro estudio se revela un hecho que quizás hubiéramos pasado por alto en una investigación cuantitativa o que, si lo hubiéramos tomado en cuenta, tal vez habría sido basados en nuestros intereses y supuestos como agentes externos a la comunidad. Nos referimos a las conexiones entre la lengua vernácula y otros componentes de la cultura tradicional. En particular, sobresalen las relaciones que se manifiestan en el discurso entre la dieta tradicional y el *malécu lhaíca*.

Es probable que estas conexiones solo aparezcan en el discurso, como una estrategia cognitiva consistente en conceptualizar un fenómeno en términos de otro, con el propósito de poder explicar y explicarse lo abstracto en términos de lo más concreto o fácil de entender. Por ello, hablamos de metaforizaciones que se producen en el discurso. Las conexiones se deben a que tanto la dieta tradicional como la lengua vernácula están en proceso de reemplazo y a que se hallan algunas similitudes, como que de generación en generación se consumen menos alimentos propios de la dieta tradicional al igual que se habla menos *malécu lhaíca*, o que los jóvenes rechazan la comida tradicional y prefieren la comida de los *chiúti* al igual que, desde la perspectiva de los mayores, rechazan el idioma vernáculo y prefieren el idioma de los *chiúti*.

Asimismo, encontramos relaciones metonímicas en el discurso, de modo que hablar de la dieta tradicional es hablar de la cultura tradicional como un todo y, por ende, hablar también de cualquier otro componente de esa cultura. Por este motivo, en el discurso de los participantes es común que se comience hablando de la lengua, se argumente y se ejemplifique por medio de relatos relativos a la comida, y se concluya de todo eso alguna

tesis relacionada con la lengua y la cultura. Esto ocurre porque, en el marco de referencia de algunos participantes, existen relaciones conceptuales tan estrechas entre los componentes de la cultura tradicional que esto lleva a que las asociaciones comentadas se manifiesten en el discurso. Una vez más, este hallazgo fue posible por nuestro acercamiento teórico-metodológico y, sobre todo, por la perspectiva epistemológica de la que partimos: analizar el discurso para descubrir las representaciones sociales que se expresaran en él y comprender el tema investigado desde la perspectiva de los participantes.

En lo concerniente a la teorización sobre el desplazamiento y muerte de lenguas, consideramos que nuestro trabajo viene a enriquecer la descripción de los procesos al mostrar la importancia de tomar en consideración los sistemas ideológicos con los que la propia comunidad involucrada se representa el fenómeno en cuanto a sus síntomas, causas e implicaciones. En particular, resaltan las discrepancias entre lo que se considera relevante en las teorías y descripciones llevadas a cabo por los investigadores y lo que las personas “afectadas” priorizan en sus discursos, evidencia de que las representaciones sociales acerca del declive de la lengua vernácula tienen su fundamento en las preocupaciones fundamentales de la comunidad y de los sujetos.

Por ejemplo, una de las causas más importantes del desplazamiento del *malécu lhaíca* es, desde la perspectiva de los participantes, el mestizaje. Las teorías sobre la muerte de lenguas también aluden al hecho “observacional” de que el mestizaje se vincula frecuentemente con el abandono de las lenguas minoritarias (Appel y Muysken 1996, Fasold 1996, Tsunoda 2005, Brenzinger 2007). Asimismo, se hallan estudios monográficos de lenguas en peligro que citan este factor. Por poner un caso, Pachón (1997) establece una correlación entre zonas con mayor o menor mestizaje y la mayor o menor pérdida del idioma páez en Colombia. Si bien, en este sentido, encontramos coincidencia entre las representaciones sociales de los malecus y lo que describen algunos autores, hay que destacar que la correspondencia es superficial y se limita a “citar” el factor. La explicación de a qué se debe la correlación entre mestizaje y declinación del idioma autóctono puede diferir radicalmente.

Para los autores citados, se trata de que los padres de uniones interétnicas emplean la lengua del grupo dominante en la interacción de sus hogares, de modo que los niños son

socializados únicamente en uno de los idiomas. No hemos de negar que esto es cierto como hecho observacional. No obstante, encontramos en nuestro corpus la cognición según la cual el malecu “se trae en la sangre” (la denominada “falacia genética” por Dauenhauer y Dauenhauer 1998) y ello incide en la mayor propensión o facilidad para adquirir y hablar el idioma ancestral. Esta asociación nos da una idea de por qué el mestizaje implica, para los sujetos que tienen esta representación ideológica, la principal causa del desplazamiento del malecu: si la sangre “se diluye”, si se pierde la pureza genética, disminuye también la capacidad de aprender la lengua vinculada con la sangre malecu y aumenta la tendencia a adquirir solo o preferentemente el español, el idioma de la otra mitad genética. En resumen, debe distinguirse entre el hecho observacional de que el mestizaje se liga al reemplazo de los idiomas autóctonos y las representaciones sociales de un grupo particular con respecto a este fenómeno y a su relevancia como factor que promueve el desplazamiento de la lengua vernácula.

Del mismo modo, es común que se hable de la función identitaria del idioma autóctono como uno de los principales factores relacionados con su conservación y revitalización, cuando se concibe como un medio para determinar, mantener o recuperar la identidad grupal (Fishman 1989, Milroy 1992, Fasold 1996, Hagège 2002, Tsunoda 2005). Al respecto, los participantes malecus expresan un fuerte orgullo por su origen étnico y afirman ostentarlo siempre que tienen la oportunidad, pero ello no evita que continúe el proceso de declinación de la lengua. En su discurso, los sujetos también se refieren recurrentemente a la necesidad de preservar la lengua malecu como una forma de garantizar que su identidad étnica siga viva, pero ello tampoco implica que hagan algo para detener el proceso de reemplazo.

Esta falta de correspondencia entre las actitudes positivas o negativas y la conservación o sustitución de las lenguas vernáculas nos indican, de nuevo, que la simplificación de los fenómenos sociales está a la orden del día. Si bien es cierto que se ha problematizado en torno a la falta de relación causal entre las actitudes y el comportamiento, tanto en psicología social (Fazio y Olson 2003, Maio *et al* 2003) como en sociolingüística (Baker 1992, Fasold 1996, Iglesias 1999), se sigue reconociendo el valor del estudio de las actitudes para recoger las creencias más estables, independientes del

contexto y, por ende, para formular mejores predicciones de la conducta futura, frente a la información que se obtiene de la observación de las conductas reales (Baker 1992).

En nuestra opinión, en realidad el problema es de tipo metodológico. Con los cuestionarios y otros instrumentos estandarizados, se suelen recoger respuestas sesgadas por el “efecto del prestigio” (Camacho 2002) o tendencia de los individuos a expresar opiniones que proyecten una imagen de lealtad hacia su grupo o que correspondan con lo que suponen que debe decirse públicamente o con lo que el investigador quiere escuchar. Además, es común que las preguntas se formulen de modo distinto a como las personas conceptualizan el fenómeno.

Una metodología que procure subsanar estas limitaciones puede arrojar información más apegada a la complejidad de las actitudes de los sujetos y explicarnos, por lo tanto, a qué se debe el escaso poder predictivo de algunos estudios cuantitativos. Esta inquietud fue precisamente la que nos llevó a plantearnos el análisis del discurso como la principal estrategia de análisis y, por ende, la que nos motivó a recoger datos con técnicas cualitativas, vistos los buenos resultados que con ellas habían alcanzado otros autores que se han ocupado de temas parecidos al nuestro (Iglesias 2003, Howard 2007, Morgenthaler 2008).

Tenemos que reconocer que las actitudes de los participantes de nuestro estudio también deben de estar influidas por el efecto de prestigio, sobre todo tomando en cuenta dos posibles “causas de sesgo”. Por una parte, los participantes se encontraban en grupos con individuos con los que conforman redes sociales densas y múltiples, así que difícilmente se hubieran atrevido a declarar de manera abierta su valoración negativa de la lengua vernácula. Por otra parte, el entrevistador o moderador era un hispano, de modo que muy posiblemente muchos deseaban evidenciar su lealtad etnolingüística, principalmente porque sabían que se trataba de un trabajo de índole académica.

Aunque creemos que tales factores incidieron en lo declarado por los participantes, no se debe pensar que estamos ante decisiones conscientes y bien meditadas por parte de las personas. Es posible que algunos se hayan inhibido de expresar opiniones negativas por temor al juicio desfavorable de sus compañeros y que hayan intentado no decir nada que pusiera en peligro su imagen social. Sin embargo, muy probablemente se trata también de

que la situación y el tema fomentaron la aparición de las representaciones sociales vinculadas con el orgullo que ha de sentirse por el origen étnico, el nexo afectivo con los antepasados, la cultura a la que se cree pertenecer y los valores que se relacionan con ella.

La identidad, considerada como cognición social, surge como necesidad de explicarnos quiénes somos, cuáles son nuestros valores, con quiénes nos relacionamos, a quiénes les debemos mayor lealtad, por qué somos como somos, etc. Es decir, las representaciones sociales sobre la identidad nos proporcionan un sentido de nosotros mismos en relación con el mundo y los Otros (van Dijk 2000, Verkuyten 2006). Por esta razón, al enfrentarse con el Otro por antonomasia (un *chiúti*) para la cultura malecu, es probable que los participantes hayan hablado con “sinceridad”, en el sentido de que estaban expresando las cogniciones sociales que realmente se “activaron” en el momento de la discusión o la entrevista.

Se podría aducir, entonces, que nuestra estrategia metodológica nos llevó a recoger datos tan “sesgados” como los que hubiéramos reunido con un instrumento de tipo cuantitativo. Ello no es así. Debido a la polifonía que caracteriza el discurso de los participantes, fue posible captar otras actitudes y conductas “disidentes”, censuradas por los participantes a causa de la activación de la cognición social relativa al orgullo por el origen étnico o por el deseo de mostrarse leales a su grupo. Ese Otro intraétnico, representado en el discurso por medio de la estrategia del “Otro ausente que sí se avergüenza”, condensa todas las actitudes negativas que circulan en la comunidad, el rechazo hacia la malequidad tradicional y la oposición a las clases de lengua malecu en la escuela.

A este respecto, se puede notar por qué haber recogido y analizado material discursivo marcó la diferencia, pues la estrategia del “Otro ausente” tomó forma por medio de recursos discursivos, tales como las narraciones de experiencias personales o los relatos conversacionales. Por eso, siempre se habla de Otro con quien el participante tuvo una discusión, un desencuentro o una mala experiencia, Otro a quien se presenció hacerse el desentendido cuando le hablaron en malecu delante de los hispanos, Otro que expresó abiertamente sentir vergüenza. Ese Otro lo escribimos en mayúscula precisamente porque se trata de un colectivo genérico y anónimo. Los ejemplos particulares y las experiencias

personales son solo una forma de concretar las generalizaciones que los participantes desean construir.

En realidad, esta estrategia se manifiesta con muchas variantes, todas las cuales nos brindan una idea de algún aspecto “negativo” o “desfavorable” o de alguna conducta “inaceptable”. Esta información, con toda probabilidad, no se habría recogido con un cuestionario. Algunas de las variantes son: el “Otro que no se interesa”, el “Otro que no contesta cuando le hablan en malecu”, el “Otro que inventa cosas que no corresponden a la cultura tradicional”, el “Otro que niega ser malecu”, el “Otro que pretende ser *chiúti*”, etc.

De hecho, si bien nuestra estrategia de recolección de datos se basó, principalmente, en la técnica de grupos focales (salvo en el caso de los ancianos), decidimos realizar una entrevista individual a un joven, dado que este llegó tarde al grupo para el que estaba convocado. Dicha entrevista fue la única en la que un participante joven reconoció haber sentido vergüenza por su origen étnico. Esto nos hace pensar que el temor al juicio grupal probablemente sí predispuso a los participantes a declarar actitudes favorables hacia el idioma autóctono. No obstante, haber realizado más entrevistas tampoco hubiera garantizado que los participantes declararan sus “verdaderas” actitudes, por dos motivos.

Primero, porque hubiera seguido presente el deseo de mostrar una imagen de lealtad etnolingüística frente al *chiúti*. Segundo, porque es probable que también se “activaran” las representaciones sociales relativas a la adscripción identitaria. Esto lo podemos apreciar en el hecho de que este participante, a pesar de que declaró haber sentido vergüenza por ser malecu y haber ocultado públicamente su origen, fue muy enfático en cuanto a que eso había sucedido en el pasado, cuando era menor e inmaduro y todavía no tenía conciencia de la riqueza de su cultura. En otras palabras, estamos nuevamente ante una representación del Otro, pero no mediante una disociación “corporal” (el Otro es otra persona), como en los demás casos, sino como una disociación “temporal” que podríamos enunciar del siguiente modo: “el Otro es un antiguo «yo» al que ya no reconozco, pues ahora que sé del valor de mi cultura me siento orgulloso de ella y ostento mi etnicidad siempre que puedo. Por este motivo, quiero e intento aprender el idioma autóctono”.

Además de lo anotado, conviene subrayar que el fenómeno de las representaciones ideológicas es muy complejo y que esta complejidad solo se puede recoger en el discurso.

Por ejemplo, aunque se expresen actitudes muy positivas hacia la lengua vernácula, estas también “conviven” con una serie de ideologías sobre lo que significa hablar *malécu lhaíca* en la actualidad y sobre su utilidad como código de comunicación. Muy probablemente no se nos habría ocurrido incorporar preguntas relativas a estos temas en un cuestionario y ello habría implicado que no recogieramos información importante sobre otros factores que de alguna manera contribuyen a su desplazamiento.

Por ejemplo, la “folclorización” del idioma revela que, en la práctica, este se trata como una reliquia del pasado, algo que se luce en los festivales culturales y en ocasiones especiales para satisfacer los deseos de los turistas. Poco a poco, hablar la lengua vernácula va siendo como ponerse taparrabos, pintarse el cuerpo y bailar al son de un tambor representando un ritual. Por eso, los niños aprenden de memoria cantos en la escuela, con el fin de entonarlos en esos festivales o en sus casas ante los mayores, como “una gracia”. Asimismo, se considera importante saber algunas palabras y expresiones para demostrarles a los *chiúti* que se es indígena. Por lo tanto, el idioma se considera importante cuando se concibe la identidad como un asunto de identificación y ostentación, pero no en la vida cotidiana.

Podemos apreciar, entonces, por qué no coinciden en muchos casos los objetivos de los programas de revitalización lingüística con lo que las comunidades entienden por conservar su lengua vernácula. La clase de malecu no prepara a los niños para conversar con los mayores, sino para poder repetir palabras aisladas relativas a aspectos de la cultura tradicional que se consideran importantes. Por una parte, los mayores se quejan de que los jóvenes y niños no hablan el idioma autóctono, pero, por otra, no les proveen suficiente input y esperan que estos sepan tan solo palabras y oraciones memorizadas. Puede que estas contradicciones sean más comunes de lo que pensamos.

En suma, haber abordado el problema del desplazamiento de la lengua malecu desde un enfoque cualitativo nos ha permitido solventar algunas de las limitaciones que comúnmente se encuentran en los estudios de carácter cuantitativo. La complejidad de los temas tratados nos motivó a implementar estrategias de recolección y análisis de datos de índole cualitativa, con el fin de descubrir cómo conciben los propios malecus el declive de su idioma autóctono. Temas tan complejos como la construcción de la identidad y la

percepción subjetiva de los factores que inciden en el reemplazo de un idioma requieren de un acercamiento teórico-metodológico que les ceda la palabra a los sujetos cuyas representaciones, actitudes, culturas e idiomas estudiamos, en lugar de llegar a “imponerles” nuestra perspectiva, nuestro marco de referencia, nuestras hipótesis, nuestras teorías y nuestra visión de mundo.

3. Conclusiones sobre los recursos lingüísticos empleados en la expresión discursiva de las representaciones sociales

Nuestro cuarto y último objetivo específico consistió en describir los recursos lingüísticos (léxicos, morfosintácticos, fonológicos, semánticos y textuales) que se emplean en la expresión discursiva de las representaciones sociales relacionadas con el desplazamiento de la lengua malecu y el repertorio lingüístico. El cumplimiento de este objetivo se verifica en los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8.

Las principales conclusiones son las siguientes:

- Los recursos lingüísticos específicos para la expresión de las ideologías con respecto al repertorio lingüístico y el desplazamiento del *malécu lhaíca* coinciden, en algunos aspectos, con los descritos en otros trabajos sobre las representaciones sociales (van Dijk 2000, 2003a, 2003b, 2003c; Howard 2007; Iglesias 2003; Morgenthaler 2008), pero también se reveló la importancia de otros elementos.
- Los recursos que coinciden con los encontrados en otras investigaciones comprenden el uso de los deícticos de persona para aludir a la dicotomía entre grupos y establecer las fronteras entre el grupo al que se adscribe el hablante (el endogrupo) y los grupos con respecto a los cuales se establece la distinción (los exogrupos). En este caso, el empleo de las formas “nosotros” y “ellos” (y sus correspondientes variantes morfológicas, posesivos y sufijos verbales) es el mecanismo más destacado de la polarización ideológica.
- El pronombre genérico de inclusión “uno” es empleado por los participantes para referirse a experiencias, actitudes, emociones, etc. personales pero extrapolables (RAE 2010) al colectivo con el que se muestra la adscripción en el momento.
- El vínculo de los deícticos espaciales con los personales es evidente: “aquí” se relaciona con “nosotros” y “allá” se relaciona con “ellos”. Esta dimensión espacial adquiere especial

relevancia en el discurso de nuestros participantes cuando se establece la dicotomía entre los tres palenques (Tonjibe frente a Margarita y El Sol y viceversa).

- Dada la prominencia de la polarización ideológica entre el pasado (relacionado con la cultura tradicional, la época de la pureza y de la autenticidad) y el presente (relacionado con la pérdida de la cultura tradicional, la época del cambio), se destacan los deícticos de tiempo (“ahora” frente a “antes”). En particular, sobresale el uso del adverbio de fase “ya” para indicar que un período B (la fase actual) representa un cambio con respecto a un período A (la fase anterior).

Al respecto, entonces, se verifica nuestra cuarta hipótesis descriptiva: los recursos lingüísticos más empleados en la expresión discursiva de las representaciones sociales acerca del repertorio idiomático y el desplazamiento de la lengua malecu cumplen la función de codificar las ideologías en torno a las fronteras grupales, así como el contraste entre el pasado y el presente.

Otros recursos que mostraron ser de relevancia son los siguientes:

- Los cuantificadores “más”, “todo”, “mucho”, “demasiado”, etc. cumplen la función de indicar la gradación, y a veces evaluación, de lo cuantificado, dado su carácter escalar (RAE 2010). Así, por ejemplo, están estrechamente vinculados con la ideología de la pureza y la autenticidad, con la valoración de la competencia lingüística y con la valoración de las actitudes (como cuando se expresa que a alguien le da “demasiada vergüenza”).

- Los focos o elementos que destacan la información en el interior de un mensaje (DRAE 2010) como “sí”, “solo” y “nada más” también aparecen recurrentemente en el discurso analizado. El marcador “sí” cumple la función de contrastar el segmento de información que modifica con respecto a otra información (tácita o expresa) que se niega. Los marcadores de exclusión “solo” y “nada más” se usan para negar otras alternativas (RAE 2010).

- Otros recursos que aparecen frecuentemente en nuestros datos son los atenuadores (v.g. los sufijos de diminutivo) e intensificadores (v.g. las duplicaciones léxicas), los conectores discursivos que indican relaciones lógicas entre las proposiciones (v.g. “porque”, “pero”) y los conectores pragmáticos (v.g. “diay”) con funciones muy diversas, los marcadores de la

actitud del hablante con respecto a la proposición (v.g. “desgraciadamente”, “honestamente”).

- Las metáforas (y procesos de metaforización) y metonimias demostraron ser recursos sumamente interesantes en la expresión de las ideologías. Básicamente, aparecen como estrategias para conceptualizar un elemento (por ejemplo, la cultura tradicional como un todo) a partir de otro elemento (por ejemplo, la dieta autóctona) probablemente más concreto y fácil de comprender.

- Las narraciones de experiencias personales y los relatos conversacionales funcionan como argumentos de evidencia. Los participantes hablan desde la experiencia y, por lo tanto, se implica que lo que cuentan ha de ser “verdad”. Asimismo, se trata de una estrategia discursiva fundamental para recoger la “polifonía” de las representaciones sociales.

4. Breve reflexión sobre las perspectivas de conservación del *malécu lhaíca*

Además de la identidad étnica y las ideologías lingüísticas, el título de nuestra tesis cita un tercer componente: las “perspectivas de conservación”. Esto se debe a que sería poco conveniente realizar una investigación sobre una lengua en proceso de desplazamiento y no referirse, aunque sea solo brevemente, a su futuro. En nuestro análisis se ha evidenciado que la vitalidad del *malécu lhaíca* disminuye día con día y, sin lugar a dudas, se encuentra en el presente en un estadio muy avanzado de declinación en los tres palenques. ¿Está condenada a engrosar la lista de lenguas muertas?

En el primer informe que se publicó al respecto hace más de dos décadas, Constenla (1988) se pronunció escéptico en cuanto al futuro del idioma malecu, a pesar de que el hecho de que los malecus no creyeran que su lengua o su cultura eran inferiores ni se avergonzaran de su identidad amerindia nos hicieran albergar la esperanza de su conservación. Aún más pesimista resulta la posición de Quesada (2001-2002:63), para quien el malecu es uno de los siguientes candidatos al “cementerio lingüístico chibcha”, posición que reafirma seis años después (Quesada 2007:32) al anotar que este idioma se enfrenta a su “muerte inminente”. Por lo visto, entonces, la perspectiva de los dos investigadores “externos” que se han referido al asunto no resulta en absoluto alentadora.

Por su parte, los participantes oscilan entre una visión pesimista, que asegura la muerte de su idioma ancestral, y una visión optimista, que considera que existe todavía alguna posibilidad para preservarlo o incluso revitalizarlo. La visión pesimista preponderante sostiene que la desaparición del *malécu lhaíca* es inminente o muy posible. A ella se adhieren sobre todo algunas de las personas jóvenes de los tres palenques y de la generación del cambio de Margarita, de manera que se podría interpretar que el pesimismo acerca del futuro de la lengua está relacionado con el mayor desplazamiento de esta vivido cotidianamente (ya sea como hablantes con una competencia muy reducida o como padres que notan cómo sus hijos no hablan y a veces tampoco entienden).

La visión optimista, por el contrario, plantea que la lengua se puede preservar o rescatar, pues existen “raíces” que lo permiten: quedan hablantes y los abuelos pueden enseñar el idioma, o bien no se extinguirá mientras queden personas que lo hablen o jóvenes que se interesen y que, por consiguiente, no permitan que se pierda por completo. Asimismo, se piensa que la inclusión del malecu dentro del currículo escolar asegura su permanencia o que el interés que recientemente se ha despertado en los jóvenes y niños ayudará a su conservación. Eso sí, en esta visión, no se suele plantear que se regrese al uso habitual del idioma. Por lo general, se cree suficiente que las personas adquieran cierta competencia pasiva o activa para que no desaparezca.

Como se puede apreciar, cualquier proyecto de planificación y revitalización lingüística debería tomar muy en serio las representaciones sociales del propio pueblo malecu. No basta con que se diseñen programas bien fundamentados teóricamente o que se tomen como fundamento experiencias exitosas en otras latitudes. Cada comunidad tiene su especificidad histórica y cultural, pero además una especificidad ideológica. Como lo indica Schiffman (2006), a menudo se pasan por alto las creencias sobre las lenguas que circulan en una comunidad (lo que él denomina “cultura lingüística”), a pesar de que estas pueden influir enormemente en las medidas de intervención. Los planificadores suelen emprender los proyectos basados en sus propias representaciones sociales y su conocimiento experto, pero a veces saben poco acerca de la perspectiva de la comunidad.

Si bien la importancia del componente ideológico en la conservación y revitalización de los idiomas ha sido parcialmente tomada en consideración en los estudios

de actitudes lingüísticas (Tsunoda 2005, Grenoble y Whaley 2006), se requiere trascender el marco teórico de las actitudes medidas dentro de un paradigma cuantitativo, con el fin de hacerse una idea más completa de la complejidad que involucra la dimensión ideológica. Así se destaca en trabajos como los Dauenhauer y Dauenhauer (1998), Schiffman (2006), Loether (2009) y Neely y Palmer (2009).

Descubrir, sistematizar y analizar los sistemas ideológicos ha de constituirse en un paso fundamental no solo de la descripción lingüístico-etnográfica de las comunidades, sino también de los proyectos de planificación lingüística, sobre todo, como lo señalan Field y Kroskrity (2009) en contextos de dominación, colonización y sincretismo cultural. Se trata, como lo indica Loether (2009), de que los intentos de planificación lingüística no se vean frustrados por la falta de estrategias para manejar (e incluso manipular) las ideologías lingüísticas diversas y conflictivas de una comunidad.

Por ejemplo, en nuestro estudio vimos cómo la “folclorización” del *malécu lhaíca* puede llevar a este que se convierta en una reliquia lingüística que se emplea para ostentar la identidad étnica ante los turistas o en los festivales culturales. Si para una buena parte de los miembros de la comunidad hablar malecu significa “saber algunas palabras” relativas a la cultura tradicional (y parece que así lo entiende también el maestro de lengua), es improbable que se revitalice su empleo en la comunicación cotidiana.

5. Limitaciones y recomendaciones

Algunas de las limitaciones de nuestro trabajo son las siguientes:

1- Al haber recogido el discurso en español, nos privamos de conocer con qué recursos se codifican las representaciones ideológicas sobre el desplazamiento de la lengua vernácula, la construcción de las identidades, etc. en *malécu lhaíca*. Al respecto, solo podemos suponer, basados en los exiguos datos con los que contamos, que el papel del marcador validador *suírra* ‘legítimo, verdadero’ ha de ser fundamental. Probablemente también la distinción entre la primera persona plural inclusiva (*tótiquí* y los respectivos prefijos de persona) y la primera persona plural exclusiva (*toí* y los respectivos prefijos de persona) ha de cumplir una función primordial. Por consiguiente, en futuros trabajos, valdría la pena recoger material en el idioma malecu.

2- El empleo de la técnica de grupos focales con la generación de los adultos y la de los jóvenes nos permitió recoger el “discurso colectivo”, las representaciones sociales que afloran en la situación comunicativa de la discusión grupal. Sin embargo, la única entrevista individual que le realizamos a un individuo de la generación de los jóvenes nos proporcionó un dato que no apareció en ningún grupo ni en las entrevistas a los adultos mayores: el Otro no solo es un individuo distintito a mí, sino que también puede ser “otro yo”; es decir, el individuo en otro momento de su vida en el que tenía otra actitud con respecto a su origen étnico. Si bien la vergüenza y el desinterés con respecto a la malequidad y a la lengua vernácula aparecen en nuestros datos como parte de las actitudes que circulan en los palenques, los participantes niegan sentir alguna de las dos. De este modo, solo nos enteramos de las actitudes desfavorables por el carácter “polifónico” de su discurso, excepto en el caso de la entrevista individual a la que aludimos. En este sentido, es probable que por medio de entrevistas individuales surjan datos nuevos. Por ende, podría ser interesante recoger más información con la técnica de entrevistas individuales y confrontarla con nuestros resultados.

3- En el presente trabajo nos enteramos de algunas de las representaciones sociales de los hispanos (los *chiúti*), pues estas se recogen en el discurso de los participantes. No obstante, hay que tener claro que esa información ha pasado por el filtro interpretativo de los malecus y que, por lo tanto, en realidad nos habla de cómo perciben los malecus los sistemas ideológicos de los hispanos de la región. También podemos sospechar que las ideologías hegemónicas de los hispanos han sido asumidas por los malecus y que estos las reproducen, tal y como podemos apreciarlo con respecto a la ideología de la civilización. Sin embargo, sería conveniente enterarse de las representaciones sociales de los hispanos con respecto a los malecus (su cultura, su lengua, etc.) directamente a partir de su propio discurso, con el fin de poder comparar ambos sistemas, determinar qué de las ideologías de los malecus es asumido y qué es propio. Por ende, sería recomendable recoger y analizar las representaciones sociales de los hispanos y analizar su expresión en el discurso, con el fin de “completar” el panorama esbozado en la presente investigación.

4- Nuestra caracterización de la competencia lingüística de los participantes y de su tipo de bilingüismo se basa tanto en lo que estos reportaron como en lo observado. Así, se trata de

impresiones del investigador y de la autoevaluación llevada a cabo por los participantes. Por este motivo, no podemos concluir nada sobre la erosión estructural del *malécu lhaíca*, ni de las características particulares de la adquisición imperfecta y de la atrofia lingüística. Por consiguiente, la descripción del proceso de desplazamiento quedaría más completa si se llevara a cabo una evaluación con instrumentos para la medición de la competencia.

6. “La cola de la iguana”

Al comienzo de la tesis incluimos dos proposiciones ideológicas en *malécu lhaíca* y un relato extraídos del discurso de los participantes. A nuestro modo de ver, los tres fragmentos resumen gran parte del contenido de nuestro trabajo. La primera proposición, *Ninhá maralafarinhá toí nalhai* ‘nosotros hablamos así bonito’, constituye una declaración de conciencia etnolingüística positiva y muestra la estima que se puede sentir hacia la lengua vernácula. La segunda proposición, *Pá chí malécu lhaíca laính* ‘ya se acabó todo el *malécu lhaíca*’, por su parte, revela el pesimismo con respecto a la vitalidad de un elemento primordial de la cultura tradicional malecu y, por extensión, de la especificidad cultural de la etnia. Ambas representan dos de los aspectos más relevantes de nuestro estudio.

Finalmente, el relato “Aquí está la cola de la iguana” nos parece una síntesis de gran parte de lo analizado en la tesis y, sobre todo, una lección de “interculturalidad”. La participante narra la experiencia de constante hostigamiento que sufría su hijo cuando estaba en el colegio y cómo, pese a todo, este se mantenía firme en su lealtad étnica, en gran medida apoyado por sus consejos. No obstante, en una ocasión su hijo reaccionó a las burlas de sus compañeros con enojo y con insultos, y, tras un descuido suyo, estos le robaron el almuerzo y lo consumieron. El final de la anécdota cierra con un relato conversacional entre el joven y sus compañeros. El muchacho pone en evidencia la estupidez de la burla de estos al indicarles que habían comido, sin darse cuenta, carne de iguana, uno de los alimentos de la tradición culinaria malecu por el cual era constantemente molestado. Ante su incredulidad, les mostró la prueba (la cola del animal) y los *chiúti* no tuvieron más remedio que reconocer que les había gustado.

Así, la cola de la iguana (que bien puede representar la cultura malecu tradicional como un todo, la malequidad, la identidad étnica malecu) debe esconderse para que el Otro

no la vea y no se burle de “lo que soy”. Posteriormente, la cola se muestra y revela la estupidez de la discriminación. De alguna manera, entonces, la cola de la iguana evidencia “lo que soy” y, además, sirve para ostentar “lo que soy” y resistir la discriminación declarando con orgullo “lo que soy”. Cuando el Otro llega a saber que ha probado la iguana (ha conocido la cultura malecu tradicional), se enfrenta a sus prejuicios y se percata de lo infundados que son. A fin de cuentas, “sabe a pollo”. Es decir que, en última instancia, “lo diferente” no es tan diferente y hasta puede ser que me guste.

BIBLIOGRAFÍA

Abley, Mark. 2006. *Aquí se habla. Un recorrido por las lenguas amenazadas*. Barcelona: RBA Libros.

Adam, Jean-Michel y Clara-Ubalina Lorda. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Agüero Chaves, Arturo. 2009. *El Español de Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Aguirre Licht, Daniel y Andrés Reinoso. 2006. "El Amazonas colombiano. Pluralidad étnica y lingüística". En: Vacheron y Betancourt (coords.): 123-179.

Allard, Réal y Rodrigue Landry. 2009. "Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system". En: Coupland y Jaworski (eds.): 133-143.

Álvarez Navarro, Emilia *et al.* 1979. *Análisis fonológicos y gramática generativo-transformacional del maleku (guatuso)*. Trabajo final de graduación. Universidad de Costa Rica.

Antaki, Charles y Sue Widdicombe (eds.). 2008a. *Identities in talk*. Londres: Sage Publications.

Antaki, Charles y Sue Widdicombe. 2008b. "Identity as an Achievement and as a Tool". En: Antaki y Widdicombe (eds.): 1-14.

Appel, René y Pieter Muysken. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Arroyo Soto, Víctor Manuel. 1966. *Lenguas Indígenas Costarricenses*. San José: Editorial Costa Rica.

Auer, Peter y Li Wei (eds.). 2007. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Bader, Gloria E. y Catherine A. Rossi. 2002. *Focus Groups. A Step-by-Step Guide*. Canadá: The Bader Group.

Baixauli Fortea, Inmaculada. 2000. "Las secuencias de historia". En: Briz (ed.): 81-107.

Bajtín, Mijaíl. 1988. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, Colin. 1993. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Ballestero, Reinaldo. 1952. "Mi vida entre los guatusos". *El maestro* I(8-9): 153-157.
- Barnouw, Erik et al. 1989. *International Encyclopedia of Communication*. Vol.2. Oxford: Oxford University Press.
- Barrantes, Ramiro. 1993. *Evolución en el Trópico: Los amerindios de Costa Rica y Panamá*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Barrantes, Ramiro, María Eugenia Bozzoli y Patricia Gudiño (eds.). 1986. *Memorias del Primer Simposio Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica*. San José: MOPT e Instituto Geográfico de Costa Rica.
- Barth, Fredrik (ed.). 1982. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Betancourt de Sánchez, Helia y Adolfo Constenla Umaña. 1981. "La expedición al territorio de los Guatusos: una crónica colonial hispana y su contraparte en la tradición oral indígena". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 7 (1-2): 19-34.
- Block, David. 2006. *Multilingual identities in a global city. London stories*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bolaños Arce, Raúl, Juan de Dios Ramírez G. y Rocío Alvarado Cruz (recop.). 1994. *Prácticas malecu*. Heredia: CIDE.
- Bolaños Arce, Raúl Isidro y Juan de Dios Ramírez Gatgens. 1994a. *Dibujos infantiles malecu*. Heredia: CIDE.
- Bolaños Arce, Raúl Isidro y Juan de Dios Ramírez Gatgens. 1994b. *Dibujos infantiles malecu 2*. Heredia: CIDE.
- Bolonyai, Agnes. 2009. "Code-switching, imperfect acquisition, and attrition". En: Bullock y Toribio (eds.): 253-269.
- Bonilla Pignataro, Janina. 1992. "Los grupos indígenas costarricenses: situación actual". *Cuadernos de Antropología* 8: 7-21.

Boudreau, Annette y Lise Dubois. 2008. "Français, acadien, acadjonne: Competing discourses on language preservation along the shores of the Baie Sainte-Marie". En: Duchêne y Heller (eds.): 99-120.

Bourdieu, Pierre. 2008. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourhis, Richard Yvon, Howard Giles y Doreen Rosenthal. 1981. "Notes on the construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2(2): 145-155.

Boza Villarreal, Alejandra y Juan Carlos Solórzano Fonseca. 2000. "El Estado nacional y los indígenas: el caso de Talamanca y Guatuso. Costa Rica, 1821-1910. *Revista de Historia* 42:45-79.

Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1969. *Localidades indígenas costarricenses*. San José: EDUCA.

Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1972. "Notas sobre el parentesco entre los indios talamanqueños y guatusos de Costa Rica". *América Indígena* XXXII(2): 553-571.

Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1986. *El indígena costarricense y su ambiente natural: Usos y adaptaciones*. San José: Editorial Porvenir.

Bozzoli de Wille, María Eugenia. 1992. "La población indígena, la cultura nacional y la cuestión étnica en Costa Rica". *Cuadernos de Antropología* 8: 23-40.

Bozzoli, María Eugenia et al (comps.). 1998. *Primer Congreso Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica y sus fronteras*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Brenzinger, Matthias (ed.). 1992. *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Brenzinger, Matthias y Gerrit J. Dimmendaal. 1992. "Social contexts of language death". En: Brenzinger (ed.): 3-5.

Brenzinger, Matthias. 2007. "Language Contact and Language Displacement". En: Coulmas (ed.): 273-284.

Briz, Antonio (ed.). 2000. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

Briz, Antonio. 2001. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel

Bullock, Barbara y Almeida Jacqueline Toribio. 2009. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bustos Tovar, José Jesús de y Silvia Iglesias Recuero (coords.). 2009. *Identidades sociales e identidades lingüísticas*. Madrid: Editorial Complutense.

Butterworth, Brian. 1990. "Aportaciones del estudio de las pausas en el habla". En: Valle *et al* (eds.): 289-309.

Cabezas Pizarro, Hannia e Irene Monge Jiménez. 2007. "Maltrato entre iguales en la escuela costarricense". *Revista Educación* 31(1): 135-144.

Callejo, Javier. 2001. *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Calvet, Louis-Jean. 2002. *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Mesnil-sur-L'Estrée: Plon.

Camacho Zamora, José. 2002. "Perspectivas etnográficas: la observación y la entrevista". *Cuadernos de Antropología* 12: 51-73.

Campbell, Lyle y Martha Muntzel. 1989. "The structural consequences of language death". En: Dorian (ed.): 181-196.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. 2002. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Castillo Vásquez, Roberto. 2004. *An Ethnogeography of the Maleku Indigenous Peoples in Northern Costa Rica*. Tesis doctoral. University of Kansas.

Castillo Vásquez, Roberto. 2005a. "El territorio histórico maleku de Costa Rica". *Revista Reflexiones* 84(1): 71-86.

Castillo Vásquez, Roberto. 2005b. "Población indígena maleku en Costa Rica". *Anuario de Estudios Centroamericanos* 31: 115-136.

Castillo Vásquez, Roberto. 2006. "Estrategias de subsistencia de los indígenas maleku de Costa Rica a principios del siglo XX". *Revista Reflexiones* 85(1-2): 27-50.

Céspedes Marín, Amando. 1923. *Crónicas de la visita oficial y diocesana al Guatuso*. San José: Imprenta Lehmann.

Charaudeau, Patrick. 2009. "Identidad lingüística, identidad cultural: una relación paradójica". En: Bustos e Iglesias (coords.): 51-67.

Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau (dirs.). 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chun, Kevin M., Pamela Balls Organista y Gerardo Marín (eds.). 2002. *Acculturation. Advances in Theory, Measurement and Applied Research*. Washington: American Psychological Association.

Clyne, Michael. 2007. "Multilingualism". En: Coulmas (ed.): 301-314.

Colón Domènech, Germà y Lluís Gimeno Betí (eds.). 2007. *Ecologia lingüística i desaparició de llengües*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Constenla Umaña, Adolfo. 1975. *La lengua guatusa: fonología, gramática y léxico*. Tesis de licenciatura en Filología española. Universidad de Costa Rica.

Constenla Umaña, Adolfo. 1982a. "Sobre la construcción ergativa en la lengua guatusa". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 8 (1-2): 97-101.

Constenla Umaña, Adolfo. 1982b. "Algunos aspectos de la etnografía del habla de los indios guatusos". *Estudios de Lingüística Chibcha* 1:5-31.

Constenla Umaña, Adolfo. 1983a. "Descripción del sistema fonemático del guatuso". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 9(1): 3-19.

Constenla Umaña, Adolfo. 1983b. "Anotaciones sobre la religión tradicional guatusa". *América Indígena* 43(1): 97-123.

Constenla Umaña, Adolfo. 1986a. "La función de una alternancia gramatical guatusa en el discurso narrativo tradicional". En: Barrantes, Bozzoli y Gudiño (comp.): 119-127.

Constenla Umaña, Adolfo. 1986b. "La voz antipasiva en guatuso". *Estudios de Lingüística Chibcha* 5: 85-96.

Constenla Umaña, Adolfo. 1988. "El guatuso de Palenque Margarita: su proceso de declinación". *Estudios de Lingüística Chibcha* 7: 7-37.

Constenla Umaña, Adolfo. 1990. "Morfofonología y morfología derivativa guatusas". *Estudios de Lingüística Chibcha* 9: 81-122.

Constenla Umaña, Adolfo. 1991. "Tres textos guatusos del ciclo narrativo de las uniones con los animales". *Estudios de Lingüística Chibcha* 10:101-119.

Constenla Umaña, Adolfo. 1992a. "Construcción posesiva y economía morfoléxica en las lenguas del Área Colombiano-Centroamericana". *Estudios de Lingüística Chibcha* 11:101-114.

Constenla Umaña, Adolfo. 1992b. "Hagiografía y antihagiografía en la tradición oral guatusa". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* XVIII (1):83-124.

Constenla Umaña, Adolfo. 1994. "Las lenguas de la Gran Nicoya". *Vínculos* 18-19 (1-2): 191-208.

Constenla Umaña, Adolfo. 1995. "Onomástica guatusa". *Estudios de Lingüística Chibcha* 14: 41-88.

Constenla Umaña, Adolfo. 1996. *Poesía tradicional indígena costarricense*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Constenla Umaña, Adolfo. 1998. *Gramática de la lengua guatusa*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional.

Constenla Umaña, Adolfo. 1999. "El respeto a la vida animal en la tradición oral guatusa". *Revista de Filología y Lingüística* XXV(2): 119-133.

Constenla Umaña, Adolfo. 2003. "Dos textos guatusos sobre los profetas del cataclismo". *Estudios de Lingüística Chibcha* XXII: 61-128.

Constenla Umaña, Adolfo. 2004. "El estudio de las lenguas de la Baja Centroamérica desde el siglo XVI hasta el presente". *Estudios de Lingüística Chibcha* 23: 9-59.

Constenla Umaña, Adolfo. 2007a. *La lengua de térraba*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Constenla Umaña, Adolfo. 2007b. "Traducción, análisis y comentario de narraciones guatusas sobre felinos". Informe final de proyecto de investigación inscrito ante la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (sin publicar).

Constenla Umaña, Adolfo. 2007c. "Traducción y análisis de narraciones guatusas sobre ogros". Informe final de proyecto de investigación inscrito ante la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (sin publicar).

Constenla Umaña, Adolfo. 2011. *Poréteca maráma. Cantos guatusos de entretenimiento*. Informe final de proyecto de investigación inscrito ante la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (sin publicar).

Constenla Umaña, Adolfo, Eustaquio Castro y Antonio Blanco. 1993. *Laca Majifijica. La transformación de la tierra*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Constenla Umaña, Adolfo y Eustaquio Castro C. 1994. *Ata malécu jaicaco irijionh. Escribamos en Idioma Guatuso*. Cartago: Litografía e Imprenta Alvarado y Asociados.

Cook, Vivian (ed.). 2003. *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cooper, Robert L. 1997. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, Florian. 2007. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Coupland, Nikolas y Adam Jaworski (eds.). 2009. *Sociolinguistics*. Vol. 2. Londres: Routledge.

Croft, William y D. Alan Cruse. 2008. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.

Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca, María Josep y Joseph Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Dauenhauer, Nora Marks y Richard Dauenhauer. 1998. "Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska". En: Grenoble y Whaley (eds): 57-98.

Day, Dennis. 2008. "Being Ascribed, and Resisting, Membership of an Ethnic Group". En: Antaki y Widdicombe (eds.): 151-170.

De Beaugrande, Robert-Alain y Wolfgang Ulrich Dressler. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Delamater, John (ed.). 2003. *Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Kluwer Academic.

Dorian, Nancy (ed.). 1989a. *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorian, Nancy. 1989b. "Introduction". En: Dorian (ed.): 1-10.

Dorian, Nancy. 1993. "A response to Ladefoged's other view of endangered languages". *Language* 69 (3): 575-579.

Dorian, Nancy. 1998. "Western language ideologies and small-language prospects". En: Grenoble y Whaley (eds.): 3-21.

Duchêne, Alexandre y Monica Heller (eds.). 2008a. *Discourses of Endangerment. Ideology and Interest in the Defense of Languages*. Londres: Continuum.

Duchêne, Alexandre y Monica Heller. 2008b. "Discourses of endangerment: Sociolinguistics, globalization and social order. En: Duchêne y Heller (eds.): 1-13.

Edelman, Marc. 1998. "Un genocidio en Centroamérica: hule, esclavos, nacionalismo y la destrucción de los indígenas guatusos-malecus". *Mesoamérica* 36: 539-591.

Erickson, Frederick. 1987. "Ethnicity". En: Herausgegeben *et al* (eds.): 91-95.

Eriksen, Thomas Hylland. 2002. *Ethnicity and Nationalism*. Londres: Pluto Press.

Escobar, Anna María y Wolfgang Wölck (eds.). 2009. *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.

Evans, Nicholas. 2010. *Dying Words. Endangered Languages and What They Have To Tell Us*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Fasold, Ralph. 1996. *La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.

Fazio, Russell H. y Michael A. Olson. 2003. "Attitudes: Foundations, Functions, and Consequences". En: Hogg y Cooper (eds.): 139-160.

Ferguson, Charles. (1959) 2000. "Diglossia". En: Wei (ed.): 65-80. [Reedición de Ferguson, Charles. 1959. "Diglossia". *Word* 15: 325-340].

Fernández, León. 1883. *Colección de documentos para la Historia de Costa Rica*. Tomo III. San José: Imprenta Nacional.

Fernández, León. 1907. *Colección de documentos para la Historia de Costa Rica*. Tomo IX. Barcelona: Imprenta Viuda de Luis Tasso. ["Información hecha con motivo de la entrada de fray José Miguel Martínez y fray José de Castro á las montañas de los indios Guatusos.-Año de 1756", pp.510-523].

Fernández Guardia, Ricardo. 2002. *Costa Rica en el siglo XIX. Antología de viajeros*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

- Fernández, Mauro A. 2000. "Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva". *Estudios de Sociolingüística* 1(1): 47-58.
- Field, Margaret. 2009. "Changing Navajo Language Ideologies and Changing Language Use". En: Kroskrity y Field (eds.): 31-47.
- Field, Margaret y Paul Kroskrity. 2009. "Introduction. Revealing Native American Language Ideologies". En: Kroskrity y Field (eds.): 3-28.a
- Fina, Anna de, Deborah Schiffrin y Michael Mamberg (eds.). 2006a. *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fina, Anna de, Deborah Schiffrin y Michael Mamberg. 2006b. "Introduction". En: Fina *et al* (eds.): 1-23.
- Fishman, Joshua. 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fishman, Joshua. 1997. *In Praise of the Beloved Language. A Comparative View of Positive Ethnolinguistic Consciousness*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Fishman, Joshua. 2000a. "Who speaks what language to whom and when?". En: Wei (ed.): 89-16. [Reedición de Fishman, Joshua. 1965. "Who speaks what language to whom and when?". *La Linguistique* 2: 67-88].
- Fishman, Joshua. 2000b. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". En: Wei (ed.): 81-88. [Reedición de Fishman, Joshua. 1967. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues* 23(2): 29-38].
- Fishman, Joshua. 2006. "Language Spread and Language Policy for Endangered Languages". En: Hornberger y Pütz (eds.): 208-220.
- Fishman, Joshua. 2007. "Language and Ethnicity: The View from Within. En: Coulmas (ed.): 327-343.
- Fought, Carmen. 2006. *Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frantzius von, Alexander. 1925. "Sobre los aborígenes de Costa Rica". *Revista de Costa Rica* VI(10): 218-220 y VI(11): 225-234.

- Frantzius, von, Alexander. 1999. *La ribera derecha del Río San Juan (una parte casi desconocida de Costa Rica)*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría.
- Freeland, Jane y Donna Patrick (eds.). 2004a. *Language Rights and Language Survival*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Freeland, Jane y Donna Patrick. 2004b. "Language Rights and Language Survival. Sociolinguistic and Sociocultural Perspectives". En: Freeland y Patrick (eds.): 1-33.
- FUNCOOPA (Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen). 1997. *Los Pueblos Indígenas de Costa Rica: Historia y Situación Actual*. San José: FUNCOOPA.
- Gabb, William M. 1875. "Tribus y lenguas indígenas de Costa Rica". En: Fernández (1883): 303-486.
- Gagini, Carlos. 1917. *Los aborígenes de Costa Rica*. San José: Imprenta Trejos Hermanos.
- Galindo Cáceres, Jesús (coord.). 1998a. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall.
- Galindo Cáceres, Jesús. 1998b. "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido". En: Galindo (coord.): 347-383.
- Gallardo, Helio. 2001. *Elementos de investigación académica*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- García Segura, Guillermo y Xinia Zúñiga Muñoz. 1987. *Acciones educativas para la revitalización lingüística*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Gardner-Chloros, Penelope. 2007. "Multilingualism of autochthonous minorities". En: Auer y Wei (eds.): 469-491.
- Garrett, Peter. 2006. "Attitude Measurements". En: Herausgegeben *et al* (eds.): 1251-1260.
- Garzon, Susan *et al.* 1998. *The Life of Our Language. Kaqchiquel Maya Maintenance, Shift, and Revitalization*. Austin: The University of Texas Press.
- Geeraerts, Dirk. 2008. "The Logic of Language Models: Rationalist and Romantic Ideologies and their Avatars". En: Süselbeck *et al* (eds.): 43-73.
- Giles, Howard y W. Peter Robinson. 1990. *Handbook of Language and Social Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Giles, Howard y Patricia Johnson. 2009. "The role of language in ethnic group relations". En: Coupland y Jaworski (eds.): 144-187.

Giles, Howard, R. Y. Bourhis y D. M. Taylor. 2009. "Towards a theory of language in ethnic group relations". En: Coupland y Jaworski (eds.): 97-131. [Reimpresión de: H. Giles (ed.). 1977. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 307-348].

Gippert, Jost, Nikolaus P. Himmelmann y Ulrike Mosel. 2006. *Essentials of Language Documentation*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Gleason, Berko y Jeany Nan Bernstein Ratner (eds.). 1999. *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.

Gómez de García, Jule, Melissa Axelrod y Jordan Lachler. 2009. "English Is the Dead Language. Native Perspectives on Bilingualism". En: Field y Kroskrity (eds.): 99-122.

Grenoble, Lenore A. y Lindsay J. Whaley (eds.). 1998a. *Endangered Languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grenoble, Lenore A. y Lindsay J. Whaley. 1998b. "Toward a typology of language endangerment". En: Grenoble y Whaley (eds.): 22-54.

Grenoble, Lenore A. y Lindsay J. Whaley. 2006. *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guevara Berger, Marcos y María Eugenia Bozzoli Vargas. 2002. *Los indígenas costarricenses en el siglo XXI: algunas perspectivas para la acción*. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.

Gumperz, John y Dell Hymes (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt Rinehart & Winston.

Haarmann, Harald. 1986. *Language in Ethnicity. A View of Basic Ecological Relations*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Hagège, Claude. 2002. *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

Hale, Ken *et al.* 1992. "Endangered languages". *Language* 68 (1): 1-42.

Hall, Stuart. 1998. "Introduction: Who Needs 'Identity'?". En: Hall y du Gay (eds.): 1-17.

Hall, Stuart y Paul du Gay (eds.). 1998. *Questions of Cultural Identity*. Londres: SAGE Publications.

Halliday, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Hodder Arnold.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hansen, J.G. y J. Liu. 1997. "Social identity and Language: Theoretical and Methodological Issues". *TESOL Quarterly* 31: 567-576.

Harrison, K. David. 2007. *When Languages Die. The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.

Harrison, K. David, David S. Rood y Arienne Dwyer (eds.). 2008a. *Lessons from Documented Endangered Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Harrison, K. David, David S. Rood y Arienne Dwyer. 2008b. "A world of many voices". En: Harrison *et al* (eds.): 1-11.

Hasan, Ruqaiya. 1989. *Linguistics, language, and verbal art*. Oxford: Oxford University Press.

Heath, Shirley Brice. 1989. "Language Ideology". En: Barnouw et al (eds.): 393-395.

Hellinger, Marlis y Anne Pauwels (eds.). 2007. *Handbook of Language and Communication. Diversity and Change*. Vol.9. Berlín: Mouton de Gruyter.

Herausgegeben von, Ulrich Ammon et al (eds.). 2006. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter. Tres tomos.

Hernández Campoy y Manuel Almeida. 2005. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Editorial Comares.

Hernández Madrigal, Luis Fernando. 1996. *Factores que influenciaron los cambios en la actividad productiva de pequeños productores del cantón de Guatuso*. Proyecto final de licenciatura. Universidad de Costa Rica.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2003. *Metodología de la investigación*. México: MacGraw Hill.

Herranz, Atanasio, Marvin Barahona y Ramón Rivas. 1995. *Educación Bilingüe e Intercultural en Centroamérica y México*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras.

Hidalgo, Margarita. 2008. "Indicators of bilingualism and identity. Samples from the Spanish-speaking world". En: Niño-Murcia y Rothman (eds.): 333-357.

Himmelman, Nikolaus P. 2006. "Language documentation: What is it and what is it good for?". En: Gippert, Himmelman y Mosel (eds.): 1-30.

Hinkel, Eli (ed.). 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hogg, Michael A. 1992. *The Social Psychology of Group Cohesiveness. From Attraction to Social Identity*. Nueva York: New York University Press.

Hogg, Michael A. y Joel Cooper (eds.). 2003. *The SAGE Handbook of Social Psychology*. Londres: SAGE Publications.

Hogg, Michael A. y Dominic Abrams. 2003. "Intergroup Behavior and Social Identity". En: Hogg y Cooper (eds.): 407-431.

Hornberger, Nancy y Martin Pütz. 2006. *Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization. Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman*. Clevedon: Cromwell Press.

House, Deborah. 2005. *Language Shift among the Navajos. Identity Politics and Cultural Continuity*. Tucson: The University of Arizona Press.

Howard, Rosaleen. 2007. *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Instituto de Estudios Peruanos/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Hudson, R.A. 1981. *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

Hymes, Dell. 1972. "Models of interaction of language and social life". En: Gumperz y Hymes (eds.): 35-71.

Iglesias Álvarez, Ana. 1999. "O poder explicativo e predictivo das actitudes lingüísticas". *Verba* 26: 273-307.

Iglesias Álvarez, Ana. 2003. *Falar galego: "No veo por qué". Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala. 2000. *Narraciones Malekus*. San José: Fundación Coordinadora de Pastoral Aborigen.

- Irvine, Judith T. y Susan Gal. 2009. "Language ideology and linguistic differentiation". En: Coupland y Jaworski (eds.): 249-290. [Reedición de Kroskrity (ed.). 2000. *Regimes of Language*]
- Jarvis, Scott y Aneta Pavlenko. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Nueva York: Routledge.
- Jaworski, Adam y Nikolas Coupland. 1999. *The Discourse Reader*. Nueva York: Routledge.
- Jessner, Ulrike. 2003. "A Dynamic Approach to Language Attrition in Multilingual Systems". En: Cook (ed.): 234-246.
- Johnstone, Barbara. 2000. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Junyent, M. Carme. 2007. "Aspectes universals i particulars dels processos de substitució lingüística". En: Colón y Gimeno (eds.): 53-63
- Kertzer, David I. y Dominique Arel (eds.). 2002a. *Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity, and Language in National Censuses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kertzer, David I. y Dominique Arel. 2002b. "Censuses, identity formation, and the struggle for political power". En: Kertzer y Arel (eds.), 1-42.
- Kleiber, Georges. 1995. *La Semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor Libros.
- Kövecses, Zoltán. 2007. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kroll, Judith F. y Annette M.B. de Groot (eds.). 2005. *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroskrity, Paul V. (ed.). 2000a. *Regimes of Language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Kroskrity, Paul V. 2000b. "Regimenting Languages. Language Ideological Perspectives". En: Kroskrity (ed.): 1-34.

Kroskrity, Paul V. 2009. "Embodying the Reversal of Language Shift: Agency, Incorporation, and Language Ideological Change in the Western Mono Community of Central California". En: Kroskrity y Field (eds.): 190-210.

Kroskrity, Paul V. y Margaret C. Field (eds.). 2009. *Native American Language Ideologies: Beliefs, Practices, and Struggles in Indian Country*. Arizona: University of Arizona Press.

Krueger, Richard A. y Mary Anne Casey. 2000. *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Londres: SAGE.

Labov, William. 1999. "The transformation of experience in narrative". En: Jaworski (ed.).

Labov, William. 2006. *Principios del cambio lingüístico. Vol. 2: Factores sociales*. Madrid: Gredos.

Ladefoged, Peter. 1992. "Another view of endangered languages". *Language* 68 (4): 809-811.

Lakoff, George y Mark Johnson. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Laurencich, Laura. 1974. "Un grupo de indios guaymíes en Costa Rica". *América Indígena* XXXIV (2): 369-380.

Lehmann, Walter. 1920. *Zentral-Amerika. Teil 1. Die Sprachen Zentral-Amerikas*. Berlín: Verlag Dietrich Reimer.

Le Page, R.B. y Andrée Tabouret-Keller. 1982. "Models and stereotypes of ethnicity and of language". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3(3): 161-191.

Le Page, R.B. y Andrée Tabouret-Keller. 1985. *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. Paul. 2001. *K'iche'. A study in the Sociology of Language*. Dallas. SIL International.

Lipski, John M. 1996. *El español de América*. Madrid: Cátedra.

Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Azucena Palacios Alcaine (eds.). 2004. *Lenguas vivas en América Latina*. Madrid/Barcelona: Universidad Autónoma de Madrid e Institut Català de Cooperació Iberoamericana.

- Lo Cascio, Vincenzo. 1991. *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Loether, Christopher. 2009. "Language Revitalization and the Manipulation of Language Ideologies: A Shoshoni Case Study". En: Kroskrity y Field (eds.): 238-254.
- López Morales, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Marta. 1994. "La situación del indio en Costa Rica: Un acercamiento a través de la opinión pública". *Revista de Ciencias Sociales* 66: 107-115.
- Maio, Gregory R. *et al.* 2003. "Ideologies, Values, Attitudes, and Behavior". En: Delamater (ed): 283-308.
- Makihara, Miki y Bambi B. Schieffelin (eds.). 2007a. *Consequences of Contact. Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Makihara, Miki y Bambi B. Schieffelin. 2007b. "Cultural Processes and Linguistic Mediations: Pacific Explorations". En: Makihara y Schieffelin (eds.): 3-29.
- Marafioti, Roberto. 2003. *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Margery Peña, Enrique. 1990. "Estados de conservación de las lenguas indígenas de Costa Rica frente al español". En: Sánchez (ed.): 257-266.
- Marina, José Antonio y Marisa López Penas. 1999. *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- May, Stephen. 2001. *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Essex: Pearson Education.
- Mejía Marín, Noemy *et al.* 1995. *Historias malecus*. Heredia: EUNA.
- Mertz, Elizabeth. 1989. "Sociolinguistic creativity: Cape Breton Gaelic's linguistic 'tip'". En: Dorian (ed.): 103-116.
- Milroy, Lesley. 1992. *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Milroy, James y Lesley Milroy. 2007. "Varieties and Variation". En: Coulmas (ed.): 47-64.
- Ministerio de Educación Pública. 1953. *El Maestro* 2(14): 355-360.

- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. 2002. *Plan Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Costa Rica*. San José: s.ed.
- Mires, Fernando. 1991. *El discurso de la indianidad. La cuestión indígena en América Latina*. San José: DEI.
- Mishler, Elliot. 2006. "Narrative and identity: the double arrow of time". En: Fina *et al* (eds.): 30-47.
- Molina Jiménez, Iván. 2000. *La Campaña Nacional (1856-1857). Una visión desde el siglo XXI*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría.
- Molina Jiménez, Iván. 2008. *Costarricense por dicha. Identidad nacional y cambio cultural en Costa Rica durante los siglos XIX y XX*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Montero, Vargas, Wendy. 2002. *Análisis histórico legal del derecho a la tierra de los pueblos indígenas de Costa Rica*. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.
- Morales, Seferino. 1996. *Lista de poseedores de fincas dentro de la Reserva Indígena Guatuso: indígenas y no indígenas*. San José: Fundación Iriia Tsochok.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2006. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica a la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Moreno Salas, Marjorie. 2008. "Identidad étnica en indígenas huetares de Quitirrisí". *Revista de Ciencias Sociales* 122: 27-38.
- Morgan, David L. 1997. *Focus groups as qualitative research*. Londres: SAGE.
- Morgenthaler, Laura. 2008. *Identidad y pluricentrismo lingüístico. Hablantes canarios frente a la estandarización*. Madrid: Vervuert.
- Morris, Charles G. y Albert A. Maisto. 2009. *Psicología*. México: Pearson.
- Mosonyi, Esteban. 1997. "Nuestros idiomas merecen vivir: El dilema lingüístico del Río Negro". En: Pachón y Correa (eds.): 587-661.
- Myers-Scotton, Carol. 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Neely, Amber A. y Gus Palmer. 2009. "Which Way Is the Kiowa Way? Orthography Choices, Ideologies, and Language Renewal". En: "Field y Kroskity (eds.): 271-297.
- Nettle, Daniel y Suzanne Romaine. 2000. *Vanishing Voices. The extinction of the world's languages*. Nueva York: Oxford University Press.
- Newmark, Peter. 1999. *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- Niedzielski, Nancy A. y Dennis R. Preston. 2003. *Folk Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Niño-Murcia, Mercedes y Jason Rothman (eds.). 2008a. *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages*. Filadelfia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Niño-Murcia, Mercedes y Jason Rothman. 2008b. "Spanish-contact bilingualism and identity". En: Niño-Murcia y Rothman (eds.): 11-32.
- Ornat Clemente, Raquel. 2002. *El proceso de etnogénesis en Quitirrisí: Identidad y poder*. Tesis de maestría. Universidad de Costa Rica.
- Pachón, Ximena y François Correa (eds.). 1997. *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Pachón, Ximena. 1997. "El nasa yuwe, o la lucha por la supervivencia de una lengua dominada". En: Pachón y Correa (eds.): 269-319.
- Palacios Alcaine Azucena. 2004. "Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: Las lenguas amerindias". En: Lluís i Vidal-Folch y Palacios (eds.): 111-125.
- Palacios Alcaine, Azucena (ed.). 2008. *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel.
- Palmer, Paula, Juana Sánchez y Gloria Mayorga. 1992. *Vías de extinción. Vías de supervivencia*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Papalia, Diane E., Sally Wendkos Olds y Ruth Duskin Feldman. 2001. *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Pardo Rojas, Mauricio. 1997. "Aspectos sociales de las lenguas chocó". En: Pachón y Correa (eds.): 321-381.

- Pavlenko, Aneta y Adrian Blackledge (eds.). 2006a. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Cromwell Press.
- Pavlenko, Aneta y Adrian Blackledge. 2006b. "Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts". En: Pavlenko y Blackledge (eds.): 1-33.
- Pérez van-Leenden, Francisco Justo. 1997. "Wayuunaiki: Lengua, sociedad y contacto". En: Pachón y Correa (eds.): 177-218.
- Phinney, Jean S. 2002. "Ethnic Identity and Acculturation". En: Chun *et al* (eds.): 63-81.
- Pizarro Chacón, Ginneth. 1998. *Etnoornitología guatusa*. Tesis para optar por el grado de Magíster Linguisticae. Universidad de Costa Rica.
- Pizarro Chacón, Ginneth. 2005. "Etnoornitología guatusa". *Letras* 37: 139-165.
- Plantin, Christian. 2002. *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Porrás Ledesma, Álvaro. 1959. *El idioma guatuso: fonética y lexicología*. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.
- Portilla Chaves, Mario. 1986. "Un caso de muerte de lenguas: el térraba". *Estudios de Lingüística Chibcha* 5: 97- 246.
- Portolés, José. 2001. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Proyecto Río Frío, AECID, ARAUCARIA XXI e INBIO. 2011a. *Diccionario malecu*. San José: s.e.
- Proyecto Río Frío, AECID, ARAUCARIA XXI e INBIO. 2011b. *Malecu usirracá. Libro de leyendas Malecu*. San José: s.e.
- Proyecto Río Frío, AECID, ARAUCARIA XXI e INBIO. 2011c. *Silabario Malecu jaica*. San José: s.e.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1991. *El español de Guanacaste*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1995a. "Revitalización de las lenguas indígenas de Costa Rica: el caso del boruca". En: Herranz *et al* (eds.): 101-128.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1995b. *Hablemos boruca (Chá diñ di' tégat tegrá)*. San José: Ministerio de Educación Pública.

- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1996a. *Narraciones borucas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1996b. *Los huetares: historia, lengua, etnografía y tradición oral*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 1999-2000. “Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica”. *Estudios de Lingüística Chibcha XVIII-XIX*: 7-34.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2001. *Entre silladas y rejoyas. Viajeros por Costa Rica de 1850 a 1950*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2007. *Nuevo diccionario de costarriqueñismos*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel. 2008. “América Central”. En: Palacios (ed.), 57-75.
- Quesada Pacheco, Juan Diego. 2000. “Synopsis of a Boruca terminal speaker”. *Amerindia* 25: 65-86.
- Quesada Pacheco, Juan Diego. 2001-2002. “Adiós boruca: Sibú ki ba wí?ra moréng...”. *Estudios de Lingüística Chibcha* 20-21: 55-64.
- Quesada Pacheco, Juan Diego. 2007. *The Chibchan Languages*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Ramírez Gatgens, Juan de Dios *et al.* 1996. *Historias malecu II. Vida y costumbres del indio malecu*. Heredia: EFUNA.
- Ramírez Gatjens, Juan de Dios. 1998. “Costumbres y valores de la comunidad indígena malecu”. En: Bozzoli *et al* (comps.): 372-382.
- Real Academia Española (RAE). 2001. *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (RAE). 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México: Editorial Planeta Mexicana.
- Reynolds, Jennifer F. 2009. “Shaming the Shift Generation: Intersection Ideologies of Family and Linguistic Revitalization in Guatemala”. En: Kroskrity y Field (eds.): 213-237.
- Ricento, Thomas (ed.). 2006. *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Rodríguez González, Ángel. 1989. "Interpretación de las actitudes". En: Rodríguez y Seoane (coords.): 199-247.
- Rojas Chaves, Carmen. 1997-1998. "Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica". *Estudios de Lingüística Chibcha* 16:9-17.
- Rojas Chaves, Carmen. 2002. "La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica". *Educare* 3: 177-186.
- Romaine, Suzanne. 2000. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosero Bitby, Luis (ed.). 2004. *Costa Rica a la luz del Censo del 2000*. San José: Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica, Proyecto Estado de la Nación e Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Rothman, Jason y Mercedes Niño-Murcia. 2008. "Multilingualism and Identity. All in the Family". En: Niño-Murcia y Rothman (eds.): 301-329.
- Ruiz Gurillo, Leonor. 2000. "La fraseología". En: Briz (ed.): 169-189.
- Rumsey, Alan. 1990. "Wording, Meaning, and Linguistic Ideology". *American Anthropologist* 92(2): 346-361.
- Russi Alzaga, Bernardo. 1998. "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva". En: Galindo (coord): 75-115.
- Saiz, José L., M. Eugenia Rapimán y Antonio Mladinic. 2008. "Estereotipos sobre los mapuches: su reciente evolución". *Psyche* 17(2): 27-40.
- Saiz, José L., M. Eugenia Merino y Daniel Quilaqueo. 2009. "Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile". *Interdisciplinaria* 26(1): 23-48.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2009. "Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: Vitalidad, desplazamiento y autoafiliación etnolingüística". *Revista de Filología y Lingüística* 35 (2): 233-273.
- Sánchez Corrales, Víctor. 1979. "El Maleku: lengua ergativa". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 5 (1-2): 67-71.
- Sánchez Corrales, Víctor. 1984. "Análisis fonológico del guatuso". *Estudios de Lingüística Chibcha* 3: 143-178.

Sánchez Corrales, Víctor (ed.). 1990. *Memoria del IV Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Sánchez López, M^a Pilar y Rosario Rodríguez de Tembleque. 1997. *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.

Sandoval García, Carlos. 2008. *Otros amenazantes: Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Sapper, Karl. 1942. *Viajes a varias partes de la República de Costa Rica 1899 y 1924*. San José: Imprenta Nacional.

Sasse, Hans-Jürgen. 1992. "Theory of language death". En: Brenzinger (ed.): 7-30.

Saville-Troike, Muriel. 2003. *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity. 1998a. *Language Ideologies. Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity. 1998b. "Preface". En: Schieffelin *et al* (eds.): v-vii.

Schiffman, Harold. 2006. "Language Policy and Linguistic Culture". En: Ricento (ed.): 111-125.

Schilling-Estes, Natalie. 2004. "Constructing ethnicity in interaction". *Journal of Sociolinguistics* 8(2): 163-195.

Segura Arias, Jorge Eduardo. 1998. *Asentamiento El Valle de Guatuso: vida cotidiana y lógica de producción*. Tesis de licenciatura. Universidad de Costa Rica.

Sierra, Francisco. 1998. "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social". En: Galindo (coord.): 277-345.

Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education- or worldwide diversity and human rights?* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, Anthony D. 1988. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell Publishers.

Smith-Sharp, Heidi. 1979. "Un análisis fonológico del Maleku". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 5 (1-2): 31-54.

- Snow, Catherine. 1999. "Bilingüismo y adquisición de una segunda lengua". En: Gleason y Bernstein (eds): 477-507.
- Solano, Rojas, Yamilet. 1989. "Los conectores pragmáticos en el habla culta costarricense". *Revista de Filología y Lingüística* XV(2):143-154.
- Solano Salazar, Elizabeth. 2004. "La población indígena en Costa Rica según el censo 2000". En: Rosero (ed.): 341-373.
- Solórzano Fonseca, Juan Carlos. 1997. "Indígenas insumisos, frailes y soldados: Talamanca y Guatuso, 1660-1821. *Anuario de Estudios Centroamericanos* 23(1-2): 143-197.
- Steward, Julian. 1963a. "South American Cultures: An Interpretative Summary". En: Steward (comp.): 669-772.
- Steward, Julian (comp.). 1963b. *Handbook of South American Indians*. Vol. V: *The comparative ethnology of South American Indians*. Nueva York: Smithsonian Institution.
- Stocker, Karen. 2005. *"I Won't Stay Indian, I'll Keep Studying": Race, Place, and Discrimination in a Costa Rican High School*. Colorado: University Press of Colorado.
- Stone, Doris. 1956. *Breve esbozo etnológico de los pueblos indígenas costarricenses*. San José: s.ed.
- Süselberck, Kirsten, Ulrike Mühlshlegel y Peter Masson (eds.). 2008. *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del bilingüismo en España y América Latina*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Tenorio Alfaro, Luis. 1988. *Las comunidades indígenas de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional.
- Thiel, Bernardo Augusto. 1882. *Apuntes lexicográficos de las lenguas y dialectos de los indios de Costa Rica*. San José: Imprenta Nacional.
- Thiel, Bernardo Augusto. 1951. *Monografía de la Población de la República de Costa Rica en el siglo XIX*. San José: Dirección General de Estadística y Censos.
- Thomason, Sarah Grey. 2001. *Language Contact. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Todorov, Tzvetan. 2008. *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tsunoda, Tasaku. 2005. *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Ugalde Arce, Pedro Guillermo. 1973. *Guatuso. Un aporte a su estudio geo-económico y humano*. Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica.

Vacheron, Frédéric y Gilda Betancourt (coords.). 2006. *Lenguas y tradiciones orales de la Amazonía. ¿Diversidad en peligro?* La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.

Valle, Francisco *et al.* 1990. *Lecturas de Psicolingüística I. Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Valles Martínez, Miguel. 2000. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vandermeeren, Sonja. 2006. "Research on Language Attitudes". En: Herausgegeben *et al* (eds.): 1318-1332.

van Dijk, Teun. 1990. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.

van Dijk, Teun. 2000. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

van Dijk, Teun. 2003a. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

van Dijk, Teun. 2003b. "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En: Wodak y Meyer (comp.): 143-177.

van Dijk, Teun. 2003c. *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez Carvajal, Ana Cecilia. 2008. "Caracterización de la situación idiomática de los pueblos indígenas de Costa Rica y su influencia en su educación". *Revista Educare XII* (número extraordinario): 61-66.

Verkuyten, Maykel. 2006. *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Nueva York: Routledge.

Villalobos Villalobos, Natalia y Georgina Pacheco Revilla. 2007. *Un acercamiento a la arqueología del Cantón de Guatuso: Una caracterización espacio-temporal de los sitios arqueológicos y recomendaciones para su conservación*. Alajuela, Costa Rica. Trabajo final de graduación de licenciatura, Universidad de Costa Rica.

- Walton, Douglas, Chris Reed y Fabrizio Macagno. 2010. *Argumentation Schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wei, Li (ed.). 2000a. *The bilingual reader*. Nueva York: Routledge.
- Wei, Li. 2000b. "Dimensions of bilingualism". En: Wei (ed.): 3-25.
- Weydt, Harald. 2008a. "Complex Ethnic Identities and Language". En: Süselbeck *et al* (eds.): 89-98.
- Weydt, Harald. 2008b. "The Semantics of Ethnic Denominations: What is the Meaning of 'Mexican', 'American', etc.?" En: Süselbeck *et al* (eds.): 99-109.
- Widdicombe, Sue. 2008. "Identity as an Analysts' and a Participants' Resource". En: Antaki y Widdicombe (eds.): 191-206.
- Wierzbicka, Anna. 1999. *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, Jack. 1996. *Mitos del lenguaje. Expertos y autoridades*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (comp.). 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wood, Linda A. y Rolf O. Kroger. 2000. *Doing Discourse Analysis. Methods for Studying Action in Talk and Text*. California: Sage Publications.
- Woolard, Kathryn A. 1998. "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry". En: Schieffelin *et al* (eds.): 3-47.
- Woolard, Kathryn A. 2009. "Language Ideology. Issues and approaches". En: Coupland y Jaworski (eds.): 209-222. [Reedición de Woolard, Kathryn. 1992. "Language Ideology. Issues and approaches". *Pragmatics* 2:235-249.]
- Yglesias Hogan, Rubén. 1942. *Nuestros aborígenes. Apuntes sobre la población precolombina de Costa Rica*. San José: Editorial Trejos Hermanos.
- Zajícová, Lenka. 2009. *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes lingüísticas hacia el guaraní y el castellano*. Madrid: Vervuert.
- Zeledón Cartín, Elías (ed.). 1997. *Viajes por la República de Costa Rica II. Frantzius-Hoffmann-Polakowsky*. San José: Editorial del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.

Zeledón Cartín, Elías (comp.). 2003. *Crónicas de los viajes a Guatuso y Talamanca del Obispo Bernardo Augusto Thiel 1881-1895*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Zimmermann, Klaus. 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Madrid: Vervuert.

Zimmermann, Klaus. 2001. "Interculturalidad y contacto de lenguas: condiciones de la influencia mutua de las lenguas amerindias con el español". En: Zimmermann y Stolz (eds.):17-34.

Zimmermann, Klaus. 2004. "Ecología lingüística y planificación lingüística". En: Lluís i Vidal-Folch y Palacios (eds.): 93-125.

Zimmermann, Klaus y Thomas Stolz (eds.). 2001a. *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias. Procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.

Zimmermann, Klaus y Thomas Stolz. 2001b. "Prólogo: Procesos interculturales e hispanización en el contacto de lenguas en el Pacífico e Hispanoamérica". En: Zimmermann y Stolz (eds.): 7-13.

Censos de población

Censo de Población de Costa Rica 1927. 1960. San José: Dirección General de Estadística y Censos.

Censo de Población de Costa Rica 1950. 1953. San José: Dirección General de Estadística y Censos.

Censo Nacional de Población 2000. 2002. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Artículos de periódico

"Río Celeste. Cielo líquido". *La Nación*, 26 de agosto de 2007, p.16 del suplemento Proa.

"Guatuso, dos años del novel cantón". *La Nación*, 26 de abril de 1973, p.51.

"Guatuso, un nuevo cantón". *La Nación*, 27 de octubre de 1973, p.11 y 32.

"154 indios aún quedan en Guatuso". *La Nación*, 8 de octubre de 1967, p.20.

“Descarnado relato sobre los indios Guatusos”. *La Nación*, 25 de julio de 1957, p.14.

“Instrumentos de labranza salen mañana para los palenques de Guatuso”. *La Nación*, 27 de junio de 1957, p.7.

“Informe realmente alarmante sobre las condiciones en que viven los habitantes de San Rafael de Guatuso, incluyendo a los indígenas”. *La Nación*, 31 de mayo de 1957, p.11.

ANEXOS

Anexo 1: Agendas de las sesiones de discusión y las entrevistas

1- AGENDA DE LAS SESIONES DE LOS GRUPOS DE JÓVENES

1. Introducción y presentación del moderador (5 minutos)

Bienvenida: Muchas gracias por haber aceptado participar en esta conversación. Sus opiniones y experiencias personales son muy importantes y por eso mi trabajo consiste en recoger esas opiniones, para aprender de ustedes y de lo que ustedes piensan como jóvenes de la comunidad malecu. La conversación se va a grabar para poder recoger los comentarios de todo el mundo, pero lo que se diga aquí es anónimo.

Tema: Vamos a hablar del *malécu lhaíca*

Propósito: Es un trabajo que tiene como propósito saber qué está pasando con el malécu lhaíca en estos momentos en las comunidades malecu.

Uso de la información: la información se va a usar para mi trabajo de investigación, pero luego los resultados se van a devolver a la comunidad malecu.

Dinámica de la conversación: se trata de una conversación informal, amistosa. Todas las personas tienen derecho a expresar su opinión, lo que piensan, lo que creen y lo que sienten. Me interesa saber lo que los malecus piensan sobre el *malécu lhaíca* y lo que está pasando con este idioma en la actualidad. Aquí no hay opiniones equivocadas. Todo lo que ustedes piensan es igualmente importante y por eso me interesa conocer la opinión de cada uno de ustedes.

Reglas de interacción: Se trata de que todos participen, de que se sientan libres de expresar lo que piensan, sus opiniones y sentimientos. Por eso, vamos a tratar de darle la oportunidad a cada uno de que participe, de que hable, y también es importante que todos escuchemos lo que los demás dicen. En general, la conversación es más o menos libre, aunque es posible que yo pregunte cuando no entienda algo o quiera saber más y también que le pregunte a otra persona si está de acuerdo con lo que dijo otro participante o cuál es su experiencia personal. Entonces vamos a conversar sobre el *malécu lhaíca* y al final voy a tratar de hacer un resumen de lo principal y ustedes me pueden corregir si me equivoco.

Si tienen alguna pregunta sobre la investigación, me la pueden hacer al final también.

2. Período de calentamiento: Pregunta de inicio (4-5 minutos)

Hace como año y medio yo vine por primera vez a Guatuso, porque me interesaba aprender algo del idioma de acá (el *malécu lhaíca*). Cuando conversé con algunas personas mayores, escuché que muchos decían que el *malécu lhaíca* ya no se habla tanto como antes. ¿Qué piensan ustedes?

3. Período de preguntas (ruta de interrogación) (1 hora y 10-15 minutos)

3.1. Preguntas introductorias:

- a) ¿Ustedes hablan *malécu lhaíca* y español o solo español? ¿Por qué? ¿Con quién?
- b) ¿Hay alguien en sus familias o en la comunidad con quien hablen ustedes normalmente en *malécu lhaíca*?
- c) ¿De qué temas hablan normalmente los mayores en *malécu lhaíca* y en español?
- d) ¿Ustedes creen que hay temas de los que solo se puede hablar (o hablar mejor) en *malécu lhaíca*? ¿Hay temas de los que solo se puede hablar en español? ¿Por qué?
- e) En general, ¿cómo se sienten más cómodos: hablando en *malécu lhaíca* o hablando en español? ¿Por qué?
- f) ¿Les gustaría a ustedes hablar tan bien el *malécu lhaíca* como hablan español?

3.2. Preguntas de transición:

- a) ¿Ustedes ven una diferencia en el uso del *malécu lhaíca* en estos momentos según la edad de las personas o el palenque donde viven? ¿Los jóvenes hablan menos malecu que los adultos? ¿En Margarita se habla el *malécu lhaíca* tanto como en Tonjibe o El Sol?

3.3. Preguntas clave:

- a) Cuando ustedes eran niños, ¿sus papás y en general sus familiares les hablaban en *malécu lhaíca* o solo en español? ¿Cuándo? ¿Qué recuerdan? ¿Había cosas que les decían a ustedes en *malécu lhaíca*?
- b) ¿Ustedes pueden recordar más o menos si, cuando eran niños, sus papás hablaban español o *malécu lhaíca* entre ellos y con los abuelos?
- c) ¿Qué piensan ustedes de que la gente joven y los niños de la comunidad no hablen *malécu lhaíca* o que no lo hablen muy bien? ¿Y qué creen de la forma como hablan el español?
- d) ¿Por qué creen ustedes que ya no se habla el *malécu lhaíca* tanto como antes?
- e) ¿Ustedes consideran que para ser malecu hay que saber hablar el *malécu lhaíca*?
- f) ¿Ustedes consideran que es mejor que los niños malecus aprendan a hablar en español y *malécu lhaíca* o solo en español?
- g) ¿Es importante tratar de mantener y hablar *malécu lhaíca*? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué les dicen a ustedes los adultos (papás, abuelos, familiares, etc.) para motivarlos a aprender el *malécu lhaíca*?
- h) ¿Qué importancia tiene hablar español para una persona malecu?
- i) ¿Cómo es el español de los ancianos? ¿Qué les parece?
- j) ¿Qué piensan ustedes de que ahora los niños reciban clases de *malécu lhaíca* y que aprendan a escribir en ese idioma?
- k) ¿Ustedes creen que es importante que se escriban libros sobre las historias tradicionales malecu en *malécu lhaíca* y otros libros sobre ese idioma, como diccionarios?

3.4. Preguntas de cierre:

- a) ¿Ustedes creen que el *malécu lhaíca* va a desaparecer, que la gente ya no lo va a hablar más dentro de varios años?
- b) ¿Qué hacen ustedes para que no se pierda el *malécu lhaíca*? ¿Qué recomendaciones harían?

4. Resumen (2-3 minutos)

- a) ¿Entendí bien lo que ustedes dijeron? ¿Lo resumí bien?

b) ¿Hay algo de lo que no hablamos y que ustedes creen que es importante sobre lo que está pasando con el *malécu lhaíca*?

5. Comentarios finales

¿Tienen alguna pregunta o comentario que les gustaría hacer para terminar?

2. AGENDA DE LAS SESIONES DE LOS GRUPOS DE ADULTOS

1. Introducción y presentación del moderador (5 minutos)

Bienvenida: Muchas gracias por haber aceptado participar en esta conversación. Sus opiniones y experiencias personales son muy importantes y por eso mi trabajo consiste en recoger esas opiniones, para aprender de ustedes y de lo que ustedes piensan como personas adultas de la comunidad malecu. La conversación se va a grabar para poder recoger los comentarios de todo el mundo, pero lo que se diga aquí es anónimo.

Tema: Vamos a hablar del *malécu lhaíca*

Propósito: Es un trabajo que tiene como propósito saber qué está pasando con el *malécu lhaíca* en estos momentos en las comunidades malecu.

Uso de la información: Primero, la información se va a usar para mi trabajo de investigación, pero luego los resultados se van a devolver a la comunidad malecu.

Dinámica de la conversación: se trata de una conversación informal, amistosa. Todas las personas tienen derecho a expresar su opinión, lo que piensan, lo que creen y lo que sienten. Me interesa saber lo que los malecus piensan sobre el *malécu lhaíca* y lo que está pasando con este idioma en la actualidad. Aquí no hay opiniones equivocadas. Todo lo que ustedes piensan es igualmente importante y por eso me interesa conocer la opinión de cada uno de ustedes.

Reglas de interacción: Se trata de que todos participen, que se sientan libres de expresar lo que piensan, sus opiniones y sentimientos. Por eso, vamos a tratar de darle la oportunidad a cada uno de que participe, de que hable, y también es importante que todos escuchemos lo que los demás dicen. En general, la conversación es más o menos libre, aunque es posible que yo pregunte cuando no entienda algo o quiera saber más y también que le pregunte a otra persona si está de acuerdo con lo que dijo otro participante o cuál es su experiencia personal. Entonces vamos a conversar sobre el *malécu lhaíca* y al final yo voy a tratar de hacer un resumen de lo principal y ustedes me pueden corregir si me equivoco.

Si tienen alguna pregunta sobre la investigación, me la pueden hacer al final también.

2. Período de calentamiento: Pregunta de inicio (4-5 minutos)

Hace como año y medio yo vine por primera vez a Guatuso, porque me interesaba aprender algo de *malécu lhaíca*. Cuando conversé con algunas personas, escuché que muchos decían que el *malécu lhaíca* ya no se habla tanto como antes. ¿Qué piensan ustedes?

3. Período de preguntas (ruta de interrogación) (1 hora y 10-15 minutos)

3.1. Preguntas introductorias:

a) ¿Cuándo fue la última vez que ustedes hablaron *malécu lhaíca* por un gran rato? (Describir la experiencia)

b) ¿Con quién hablan ustedes normalmente en *malécu lhaíca*?

- c) ¿De qué temas hablan normalmente en *malécu lhaíca* y en español?
- d) ¿Hay temas de los que solo se puede hablar (hablar mejor) en *malécu lhaíca* que en español? ¿Hay temas de los que se puede hablar mejor en español que en *malécu lhaíca*?
- e) En general, ¿cómo se sienten más cómodos: hablando en *malécu lhaíca* o hablando en español?

3.2. Preguntas de transición:

- a) ¿Ustedes ven una diferencia en el uso del *malécu lhaíca* en estos momentos según la edad de las personas o el palenque donde viven? ¿Los jóvenes hablan menos malecu que los adultos? ¿En Margarita se habla el *malécu lhaíca* tanto como en Tonjibe o El Sol?

3.3. Preguntas clave:

- a) Cuando ustedes eran niños y jóvenes, ¿la gente aquí hablaba más el *malécu lhaíca*?, ¿ustedes hablaban más en *malécu lhaíca*?
- b) ¿Ustedes pueden recordar más o menos el momento en que empezaron a hablar más en español y menos en *malécu lhaíca* (¿fue recientemente o hace muchos años?, ¿fue después de la construcción de la carretera o cuando empezaron a llegar más *chiúti*?) ¿Por qué cambiaron de idioma?
- c) ¿Qué piensan ustedes de la forma como hablan el *malécu lhaíca* los jóvenes?
- d) ¿Por qué creen ustedes que ya no se habla el *malécu lhaíca* tanto como antes?
- e) ¿Ustedes consideran que para ser malecu hay que saber hablar el *malécu lhaíca*?
- f) ¿Ustedes consideran que es mejor que los niños aprendan a hablar en español y *malécu lhaíca* o solo en español?
- g) ¿Es importante tratar de mantener y hablar *malécu lhaíca*? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué les dicen (o dirían) ustedes a los jóvenes que no hablan *malécu lhaíca* para motivarlos a aprender ese idioma?
- h) ¿Qué importancia tiene hablar español para una persona malecu?
- i) ¿Qué piensan ustedes de que ahora los niños reciban clases de *malécu lhaíca* y que aprendan a escribir en ese idioma?
- j) ¿Ustedes creen que es importante que se escriban libros sobre las historias tradicionales malecu en *malécu lhaíca* y otros libros sobre ese idioma, como diccionarios?

3.4. Preguntas de cierre:

- a) ¿Ustedes creen que el *malécu lhaíca* va a desaparecer, que la gente ya no lo va a hablar más dentro de varios años?
- b) ¿Qué hacen ustedes para que no se pierda el *malécu lhaíca*? ¿Qué recomendaciones harían?

4. Resumen (2-3 minutos)

- a) ¿Entendí bien lo que ustedes dijeron? ¿Lo resumí bien?
- b) ¿Hay algo de lo que no hablamos y que ustedes creen que es importante en relación con lo que está pasando con el *malécu lhaíca*?

5. Comentarios finales

- ¿Tienen alguna pregunta o comentario que les gustaría hacer para terminar?

3. AGENDA DE LAS ENTREVISTAS A LOS ADULTOS MAYORES

1. Introducción y presentación del entrevistador (5 minutos)

Bienvenida: Muchas gracias por haber aceptado participar en esta entrevista. Sus opiniones y experiencias personales son muy importantes y por eso mi trabajo consiste en recoger esas opiniones, para aprender de usted y de lo que usted piensa como persona mayor de la comunidad malecu. La conversación se va a grabar para poder recoger sus comentarios, pero lo que se diga aquí es anónimo.

Tema: Vamos a hablar del *malécu lhaíca*

Propósito: Es un trabajo que tiene como propósito saber qué está pasando con el *malécu lhaíca* en estos momentos en las comunidades malecu.

Uso de la información: Primero, la información se va a usar para mi trabajo de investigación, pero luego los resultados se van a devolver a la comunidad malecu.

Dinámica de la entrevista: se trata de una entrevista informal, amistosa. Usted tiene derecho a expresar su opinión, lo que piensa, lo que cree y lo que siente. Me interesa saber lo que usted piensa sobre el *malécu lhaíca* y lo que está pasando con este idioma en la actualidad. Aquí no hay opiniones equivocadas. Todo lo que usted piensa es igualmente importante y por eso me interesa conocer su opinión.

Reglas de interacción: Usted puede hablar de lo que quiera en relación con el *malécu lhaíca* y lo que está pasando en la actualidad, o sobre cómo era su vida antes y cómo es ahora. Yo tal vez voy a hacerle algunas preguntas porque me interesa aprender de su forma de pensar o de ver las cosas.

Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, me la puede hacer al final.

2. Período de calentamiento: Pregunta de inicio (4-5 minutos)

Hace como año y medio yo vine por primera vez a Guatuso, porque me interesaba aprender algo de *malécu lhaíca*. Cuando conversé con algunas personas, escuché que muchos decían que el *malécu lhaíca* ya no se habla tanto como antes. ¿Qué piensa usted?

3. Período de preguntas (ruta de interrogación) (1 hora y 10-15 minutos)

3.1. Preguntas introductorias:

- ¿Cuándo fue la última vez que usted habló *malécu lhaíca* por un gran rato? (Describir la experiencia)
- ¿Con quién habla usted normalmente en *malécu lhaíca*?
- ¿De qué temas habla normalmente en *malécu lhaíca* y en español?
- ¿Hay temas de los que solo se puede hablar (hablar mejor) en *malécu lhaíca* que en español? ¿Hay temas de los que se puede hablar mejor en español que en *malécu lhaíca*?
- En general, ¿cómo se siente más cómodo(a): hablando en *malécu lhaíca* o hablando en español? ¿Por qué?

3.2. Preguntas de transición:

- ¿Usted ve una diferencia en el uso del *malécu lhaíca* en estos momentos según la edad de las personas o el palenque donde viven? ¿Los jóvenes hablan menos malecu que los adultos? ¿En Margarita se habla el *malécu lhaíca* tanto como en Tonjibe o El Sol?

3.3. Preguntas clave:

- a) Cuando usted era niño(a) y joven, ¿la gente aquí hablaba más el *malécu lhaíca*? ¿Usted hablaba más en *malécu lhaíca*? ¿Cómo era su vida? ¿Qué ha cambiado?
- b) ¿Usted pueden recordar más o menos el momento en que aquí la gente empezó a hablar más en español y menos en *malécu lhaíca* (¿fue recientemente o hace muchos años?, ¿fue después de la construcción de la carretera o cuando empezaron a llegar más *chiúti*?) ¿Por qué cambiaron de idioma?
- c) ¿Cuándo aprendió español usted? ¿Tuvo problemas en la escuela? ¿Sus maestros lo(a) regañaban o castigaban si hablaba *malécu lhaíca*?
- d) ¿Qué piensa usted de la forma como hablan el *malécu lhaíca* los jóvenes?
- e) ¿Por qué cree usted que ya no se habla el *malécu lhaíca* tanto como antes?
- f) ¿Usted considera que para ser *malecu* hay que saber hablar el *malécu lhaíca*?
- g) ¿Usted considera que es mejor que los niños aprendan a hablar en español y *malécu lhaíca* o solo en español?
- h) ¿Es importante tratar de mantener y hablar *malécu lhaíca*? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué les dice (o diría) usted a los jóvenes que no hablan *malécu lhaíca* para motivarlos a aprender ese idioma?
- i) ¿Qué importancia tiene hablar español para una persona *malecu*?
- j) ¿Qué piensa usted de que ahora los niños reciban clases de *malécu lhaíca* y que aprendan a escribir en ese idioma?
- k) ¿Usted cree que es importante que se escriban libros sobre las historias tradicionales *malecu* en *malécu lhaíca* y otros libros sobre ese idioma, como diccionarios?

3.4. Preguntas de cierre:

- a) ¿Usted cree que el *malécu lhaíca* va a desaparecer, que la gente ya no lo va a hablar más dentro de varios años?
- b) ¿Qué haría usted para que no se pierda el *malécu lhaíca*? ¿Qué recomendaciones haría?

4. Comentarios finales

¿Tiene alguna pregunta o comentario que le gustaría hacer para terminar?

Anexo 2: Ficha para la recolección de datos por observación directa

Fecha	
Palenque	
Espacio comunicativo	
Participantes y relaciones entre ellos	
Tipo de interacción, actos de habla	
Lengua empleada	
Anotaciones de aspectos de tipo ideológico	
Observaciones varias	

Anexo 3: Convenciones de transcripción

La gran mayoría de las claves de transcripción se basan en Briz (2000), Calsamiglia y Tusón (2002) e Iglesias (2003). Asimismo, para la transcripción se tomó en cuenta la teoría sobre la estructura de la conversación tal y como se expone en Briz (2001).

Se sigue la ortografía regular del español y la ortografía práctica del malecu, excepto en el caso del geísmo de los participantes tonjibeños. En cuanto a las mayúsculas, estas solo se emplean para los nombres propios. Debido al fenómeno de elisión de /-s/ implosiva común en la variedad de español hablada por los malecus, se omiten en la transcripción muchas «s» finales de palabra. No se utilizan signos de puntuación cuando se trata de separar unidades textuales, pero sí se recurre a los signos que indican modalidad (signos de exclamación y de interrogación).

Los nombres reales de los participantes fueron cambiados por seudónimos, con el fin de garantizar el anonimato. Tales seudónimos se indican con las letras iniciales en la transcripción, pero se puede ver el seudónimo completo en la ficha técnica que antecede a la transcripción de cada grupo focal o entrevista. Cuando en el discurso se menciona el nombre de una persona que no participa en la conversación, este se sustituye por la letra inicial mayúscula de su nombre. Las intervenciones del moderador o entrevistador se introducen con *I* (investigador). Cuando no se consiguió identificar con claridad al hablante, su intervención se introduce con *Hom* si es hombre o con *Muj* si se trata de una mujer.

En la medida de lo posible, se transcriben todas las intervenciones, independientemente de que constituyan turnos de habla reconocidos como tales o no. No obstante, no se transcribieron todas las señales de que el canal comunicativo está abierto o de que se está siguiendo el discurso (*ajá, ujú, sí*), cuando se trataba de emisiones del investigador. En el caso de los fragmentos que se analizan dentro del texto de la tesis, se omitieron estas señales cuando provenían del moderador o de otros participantes que no estaban en uso de la palabra.

Claves:

/ pausa breve o linde entre enunciados (relacionado con unidades textuales)
// pausa prolongada²³²

²³² No se recurrió a ningún instrumento para la medición exacta de las pausas, así que estos símbolos únicamente indican si el transcriptor percibe la pausa como corta o larga. Por lo general, se consideraron pausas prolongadas las que claramente aparecen como silencios en la grabación.

[]	habla simultánea en el interior de una intervención
<[]	habla simultánea iniciada al final de la intervención del participante anterior
MAYÚSC.	énfasis del hablante (mayor volumen de voz, pronunciación marcadamente segmentada)
{}	comentarios del transcriptor
(XX)	fragmento ininteligible
(())	transcripción dudosa
(...)	fragmento de la grabación omitido
...	enunciado suspendido (el sentido se completa en el contexto y el cotexto)
A:	intervención de un hablante identificado como A
-	truncamientos de palabras
:	alargamiento de segmentos fónicos
<i>cursiva</i>	fragmentos en malecu
[[[]]]	traducción al español de los fragmentos en malecu
“”	fragmento de discurso directo, casi siempre en un relato conversacional
«»	fragmento de discurso directo dentro de otro discurso directo
‘’	glosas lingüísticas (por ejemplo, traducciones) dadas por el mismo hablante
(a)	omisiones de segmentos fónicos

Anexo 4: Ortografía práctica del *malécu* *lhaíca*

La presente descripción se basa en Constenla (1998). Las transcripción de las palabras, fragmentos y ejemplos en *malécu lhaíca* se apegan a la ortografía práctica aquí presentada, excepto en lo que respecta a la fusión fonológica de /x/ «j» y /ʎ/ «lh» (el “geísmo”) cuando se transcriben las intervenciones de participantes de Tonjibe.

Letra o dígrafo	Fonema (símbolo de acuerdo con el Alfabeto Fonético Internacional)	Descripción articulatoria de sus principales realizaciones fonéticas
a	/a/	vocal baja central o anterior [æ] (ante vocales anteriores)
e	/e/	vocal media anterior
i	/i/	vocal alta anterior
o	/o/	vocal media posterior
u	/u/	vocal alta posterior
p	/p/	oclusiva bilabial sorda
t	/t/	oclusiva alveolar sorda
c, qu	/k/	oclusiva velar sorda
ch	/tʃ/	africada alveopalatal sorda
y	/j/	fricativa palatal sonora
f	/ɸ/	fricativa bilabial sorda [ɸ] (después de pausa o consonante sorda) o aproximante bilabial sonora [β] (seguida por [l] o [j]). Ambos alófonos varían libremente en posición intervocálica o después de consonante nasal o [r]
s	/s/	fricativa predorsoalveolar sorda
j	/x/	fricativa o aproximante velar sorda
m	/m/	nasal bilabial sonora
n	/n/	nasal alveolar sonora
nh	/ŋ/	nasal velar sonora
r	/r/	vibrante simple alveolar sonora
rr	/r̄/	vibrante múltiple alveolar sonora
l	/l/	lateral aproximante alveolar sonora
lh	/ʎ/	lateral fricativa alveolar sorda
´	/:/	cantidad larga en una vocal

Anexo 5: Tipologías de bilingüismo

El siguiente cuadro se elaboró a partir de la síntesis terminológica que llevan a cabo Appel y Muysken (1996), Baker (1997), Sánchez y Rodríguez (1997) y Wei (2000b).

Ámbito	Tipo de bilingüismo	Definición
<p style="text-align: center;">Psicolingüística</p> <p style="text-align: center;">Tipologías referidas a la competencia del hablante, a las relaciones del lenguaje con el pensamiento y el acceso al léxico mental u otros componentes del lenguaje, o a la edad o forma de adquisición de las dos lenguas</p>	Compuesto	Las dos lenguas se adquirieron al mismo tiempo y generalmente en el mismo contexto. En un nivel mental, se postula que estos bilingües les asignan a los lexemas equivalentes un significado idéntico en las dos lenguas: el significado remitiría a un mismo concepto o referente .
	Coordinado	Las dos lenguas se adquirieron en contextos distintos, por lo que el individuo no posee un significado idéntico para los equivalentes de traducción en los dos idiomas: los significados remiten a conceptos o referentes distintos.
	Equilibrado (balanceado, simétrico ambilingüe, equilingüe)	La competencia lingüística es bastante similar en las dos lenguas: en ambas está bien desarrollada. Se trata de un concepto idealizado, pues es raro que una persona tenga la misma competencia en las dos lenguas para hablar de todos los temas en todas las situaciones.
	Dominante	Se tiene mayor competencia lingüística en una de las lenguas y, por lo general, esta se usa más.
	Subordinado	Se percibe interferencia de una de las lenguas en la otra. Las palabras de la lengua dominada se interpretan desde las palabras equivalentes de la lengua dominante.
	Semilingüe	La persona tiene una competencia limitada o insuficiente en una de las lenguas. El uso se considera precario o deficiente en uno de los idiomas. El semilingüismo puede abarcar un caudal léxico reducido, problemas en el manejo de la gramática, una capacidad de producción limitada y poco dominio de las funciones lingüísticas.
	Pasivo (asimétrico, receptivo, semibilingüe)	Se posee competencia para comprender y producir en una de las lenguas, pero en la otra por lo general únicamente se encuentra comprensión.
	Productivo (activo)	Se posee una competencia para comprender y para producir en las dos lenguas.
	Latente (inactivo)	Una de las lenguas deja de usarse en un nuevo contexto.
	Recesivo	El individuo tiene alguna dificultad para expresarse o para comprender fácilmente en una de las lenguas, debido a la

		falta de uso de esta.
	Máximo	La persona puede manejarse en las dos lenguas con una competencia cercana a la de un hablante nativo.
	Mínimo	La persona solo sabe algunas palabras y frases en una segunda lengua.
	Funcional	La persona puede manejarse en las dos lenguas, aunque carezca parcialmente de la fluidez necesaria para la actividad.
	Simultáneo (temprano, de infancia, natural)	Se dio adquisición de las dos lenguas durante la primera infancia.
	Sucesivo (de adulto, tardío, alcanzado, consecutivo)	El sujeto aprendió una de las lenguas en un momento posterior a la niñez temprana.
	Ascendente	Debido al aumento del uso de la lengua, la persona ve incrementada su habilidad para funcionar en ella.
	Incipiente	El desarrollo de la segunda lengua se encuentra aún en ciernes.
	Natural (primario)	Además de entenderse como equivalente de <i>simultáneo</i> , el bilingüismo natural también se concibe como aquel alcanzado sin instrucción formal.
	Secundario	Una de las lenguas se aprende por medio de instrucción.
Sociolingüística Tipologías basadas en el prestigio social de la condición bilingüe o de las lenguas involucradas, así como en la relación de la lengua con la identidad cultural	Aditivo	Las lenguas involucradas reciben una valoración social equitativa, por lo que el bilingüismo se considera un logro o condición positiva. La adquisición de la segunda lengua se reconoce socialmente como algo prestigioso y se valora como un enriquecimiento personal, de modo que recibe el apoyo material y afectivo de la comunidad.
	Sustractivo	Las lenguas reciben una valoración social desigual, de modo que una de ellas se adquiere a expensas de la otra. El aprendizaje de la segunda lengua responde a una necesidad socioeconómica y conlleva a la sustitución de la primera lengua por la nueva.
	Ambiental	El bilingüismo se produce por el contacto de dos lenguas, una de las cuales presenta un carácter expansivo por el mayor peso demográfico y social de un grupo dominante.
	Encubierto	Se oculta el conocimiento de una de las lenguas por razones actitudinales.
	Diagonal	La persona es bilingüe en una lengua que se considera no estándar y otro idioma estándar no relacionado.
Horizontal	La persona es bilingüe en dos lenguas distintas que presentan un estatus social parecido o igual.	

	Vertical	La persona es bilingüe en una lengua estándar y en otra lengua distinta pero emparentada con esta.
	Bicultural	La persona es competente en dos culturas, además de dos lenguas.

Anexo 6: Factores concurrentes que inciden en el desplazamiento de las lenguas

Factores económicos	<p>-La industrialización y los cambios económicos correlativos (Nettle y Romaine 2000, Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La desigualdad económica y la asociación de la lengua prestigiosa con mejores condiciones de vida (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p> <p>-El auge del turismo (Tsunoda 2005).</p>
Factores demográficos y de ubicación territorial	<p>-Una población reducida del grupo minoritario (Fasold 1996, Tsunoda 2005).</p> <p>-La emigración “voluntaria” de los miembros del grupo étnico (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Brenzinger 2007).</p> <p>-La deportación o emigración obligada por parte de un grupo dominante y la frecuente mezcla de etnias con lenguas distintas en una misma región (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La inmigración o invasión de un lugar por parte de un grupo de gran tamaño o con mayor poder económico o militar que el colectivo humano endógeno (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La destrucción del hábitat original del grupo (Tsunoda 2005).</p>
Factores políticos y educativos	<p>-Las presiones gubernamentales, militares y educativas (Fasold 1996, Hagège 2002).</p> <p>-La aparición de un Estado centralizador preocupado por extender su dominio en todo el territorio o que hace perder autonomía a las diversas comunidades (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002).</p> <p>-Las políticas lingüísticas expresas y tácitas para la reducción de la diversidad lingüística (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>
Factores históricos	<p>-El colonialismo y el expansionismo de unas culturas en detrimento de otras (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>

<p>Factores relativos al corpus y a las funciones de las lenguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La reducción de los dominios funcionales (Crystal 2001, Palacios 2004, Tsunoda 2005). -La falta de estandarización de las lenguas y su acusada segmentación dialectal (Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005). -La ausencia de una forma escrita del idioma o la falta de aceptación unánime de los alfabetos prácticos (Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005).
<p>Factores socio-culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los matrimonios exgrupales o interétnicos (Appel y Muysken 1996, Fasold 1996, Tsunoda 2005, Brenzinger 2007). -La urbanización y el declive de la vida rural (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001, Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005). -El mayor prestigio social e incluso internacional de la lengua reemplazante (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005). La aparición de una clase social poderosa dentro de la comunidad que aspira a asimilarse a un modelo extranjero (Hagège 2002). -El abandono de las costumbres y actividades tradicionales (de modo que la lengua que servía para expresarlas se vuelve obsoleta) (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005). -La jerarquía internacional de las lenguas, con el inglés a la cabeza (Nettle y Romaine 2000, Hagège 2002). -La imitación de miembros que emigraron y luego regresan con “novedades” en sus conductas y valores (Hagège 2002). -La expansión de las religiones (Tsunoda 2005).
<p>Factores relativos a los medios de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El aumento de medios de transporte y una mejor comunicación con los centros urbanos (Nettle y Romaine 2000, Fasold 1996, Crystal 2001, Tsunoda 2005). -La centralización de la vida cultural y económica en las metrópolis (Nettle y Romaine 2000, Crystal 2001). -La difusión de valores y gustos homogeneizadores por medio de los medios de comunicación de masas (Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).

Factores relativos a las ideologías y actitudes lingüísticas	<p>-El deseo de identificarse como miembro del grupo mayoritario o dominante (Fasold 1996).</p> <p>-La aparición de un sentimiento de vergüenza de ser adscrito al grupo minoritario de menor prestigio (Fasold 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La ideología que promueve el monolingüismo (Nettle y Romaine 2000, Hagège 2002).</p> <p>-La asociación de la lengua con el pasado o la ruralidad (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La carencia de una conciencia identitaria o una actitud indiferente hacia la lengua (Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La creencia de que la lengua vernácula no es adecuada para expresar la vida moderna o dificulta el ascenso social (Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La creencia de que la adquisición de la lengua ancestral por parte de los niños puede retrasar el buen aprendizaje de la lengua hegemónica y obstaculizar así su ascenso social o sus posibilidades educativas (Crystal 2001, Hagège 2002, Palacios 2004).</p> <p>-El purismo defensivo que condena los préstamos y los intentos de utilización con “errores” de la lengua autóctona por parte de los individuos semilingües (Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>
Factores económico	<p>-La industrialización y los cambios económicos correlativos (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La desigualdad económica y la asociación de la lengua prestigiosa con mejores condiciones de vida (Crystal 2001, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p> <p>-El auge del turismo (Tsunoda 2005).</p>
Factores demográficos y de ubicación territorial	<p>-Una población reducida del grupo minoritario (Fasold 1996, Tsunoda 2005).</p> <p>-La emigración “voluntaria” de los miembros del grupo étnico (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Brenzinger 2007).</p> <p>-La deportación o emigración obligada por parte de un grupo dominante y la frecuente mezcla de etnias con lenguas distintas en una misma región (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La inmigración o invasión de un lugar por parte de un grupo de gran tamaño o con mayor poder económico o militar que el colectivo humano endógeno (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La destrucción del hábitat original del grupo (Tsunoda 2005).</p>

Factores políticos y educativos	<p>-Las presiones gubernamentales, militares y educativas (Fasold 1996, Hagège 2002).</p> <p>-La aparición de un Estado centralizador preocupado por extender su dominio en todo el territorio o que hace perder autonomía a las diversas comunidades (Crystal 2001, Hagège 2002).</p> <p>-Las políticas lingüísticas expresas y tácitas para la reducción de la diversidad lingüística (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>
Factores históricos	<p>-El colonialismo y el expansionismo de unas culturas en detrimento de otras (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>
Factores relativos al corpus y a las funciones de las lenguas	<p>-La reducción de los dominios funcionales (Crystal 2001, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p> <p>-La falta de estandarización de las lenguas y su acusada segmentación dialectal (Appel y Muysken 1996, Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p> <p>-La ausencia de una forma escrita del idioma o la falta de aceptación unánime de los alfabetos prácticos (Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p>
Factores socio-culturales	<p>-Los matrimonios exgrupales o interétnicos (Appel y Muysken 1996, Fasold 1996, Tsunoda 2005, Brenzinger 2007).</p> <p>-La urbanización y el declive de la vida rural (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Moreno 1998, Crystal 2001, Hagège 2002, Palacios 2004, Tsunoda 2005).</p> <p>-El mayor prestigio social e incluso internacional de la lengua reemplazante (Fasold 1996, Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>La aparición de una clase social poderosa dentro de la comunidad que aspira a asimilarse a un modelo extranjero (Hagège 2002).</p> <p>-El abandono de las costumbres y actividades tradicionales (de modo que la lengua que servía para expresarlas se vuelve obsoleta) (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La jerarquía internacional de las lenguas, con el inglés a la cabeza (Hagège 2002).</p> <p>-La imitación de miembros que emigraron y luego regresan con “novedades” en sus conductas y valores (Hagège 2002).</p> <p>-La expansión de las religiones (Tsunoda 2005).</p>

Factores relativos a los medios de comunicación	<p>-El aumento de medios de transporte y una mejor comunicación con los centros urbanos (Fasold 1996, Crystal 2001, Tsunoda 2005).</p> <p>-La centralización de la vida cultural y económica en las metrópolis (Crystal 2001).</p> <p>-La difusión de valores y gustos homogeneizadores por medio de los medios de comunicación de masas (Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>
Factores relativos a las ideologías y actitudes lingüísticas	<p>-El deseo de identificarse como miembro del grupo mayoritario o dominante (Fasold 1996).</p> <p>-La aparición de un sentimiento de vergüenza de ser adscrito al grupo minoritario de menor prestigio (Fasold 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La ideología que promueve el monolingüismo (Hagège 2002).</p> <p>-La asociación de la lengua con el pasado o la ruralidad (Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La carencia de una conciencia identitaria o una actitud indiferente hacia la lengua (Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La creencia de que la lengua vernácula no es adecuada para expresar la vida moderna o dificulta el ascenso social (Appel y Muysken 1996, Crystal 2001, Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p> <p>-La creencia de que la adquisición de la lengua ancestral por parte de los niños puede retrasar el buen aprendizaje de la lengua hegemónica y obstaculizar así su ascenso social o sus posibilidades educativas (Crystal 2001, Hagège 2002, Palacios 2004).</p> <p>-El purismo defensivo que condena los préstamos y los intentos de utilización con “errores” de la lengua autóctona por parte de los individuos semilingües (Hagège 2002, Tsunoda 2005).</p>

Anexo 7: Transcripciones de los grupos de discusión y las entrevistas

La transcripción completa de los grupos de discusión y de las entrevistas se encuentra en un disco compacto adjunto.