

Todo el mundo tiene que mentir en tzeltal: amenazas y mentiras en la socialización de los niños tzeltales en Tenejapa, Chiapas*

Penelope Brown

INSTITUTO DE PSICOLINGÜÍSTICA MAX PLANCK
NIJMEGEN, HOLANDA

LAS “MENTIRAS” Y LA “VERDAD” EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

El tema de “mentir” –no decir la “verdad”– tiende a provocar mucha indignación moral siempre que se le discute. Mentir es “malo”, se castiga a los niños por ello, y se ha llegado a afirmar que de hecho los niños no podrían aprender el lenguaje si lo hiciéramos en exceso.¹ Sin embargo, hay mentiras a todo nuestro alrededor, y algunas veces incluso emanar de nosotros mismos.

Puesto que en el habla común existen muchos conceptos de lo que es mentir, necesitamos una definición funcional, que tomo del estudio sociológico acerca del mentir de Barnes (1974), quien a su vez sigue a Bok (1978): “una mentira, para nuestros fines, es un enunciado hecho con la intención de engañar a un inocente acerca del estado de las cosas, incluyendo las intenciones y las actitudes del mentiroso” (Barnes, 1974: 11).² Una mentira, concebida así, debe ser expresa, no solamente implícita. No todas

* Publicado originalmente en 2002: “Everyone Has to Lie in Tzeltal” (traducción de Beatriz Álvarez Klein), en Shoshana Blum-Kulka y Catherine Snow (eds.), *Talking to Adults*, Erlbaum, Mahwah, Nueva Jersey, pp. 241-275. Este capítulo es una versión revisada de las pláticas presentadas en el Congreso sobre el Lenguaje, la Interacción y la Cultura en la UCLA en mayo de 1998 y en las reuniones de la Asociación Americana de Antropología en noviembre de 1998. Les estoy agradecida a Susan Blum, Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Emanuel Schegloff por sus útiles comentarios críticos.

¹ Véase, por ejemplo, la teoría filosófica del lenguaje expuesta por David Lewis (1969, 1975), según la cual la capacidad de aprender y usar una lengua se basa en convenciones sobre la veracidad y la confianza en el lenguaje. De acuerdo con la teoría de Lewis, el uso del lenguaje por parte de los mentirosos, los bromistas y los embusteros no debilita las convenciones esenciales del lenguaje, que se fundamentan en la verdad y la confianza. Las mentiras son excepciones, son violaciones de las convenciones del lenguaje (Lewis, 1975).

² Barnes (1994: 11) procedió a especificar lo que implica el “tener la intención de engañar”: “...para nuestros fines, entiendo que significa tener la intención de hacer que un inocente adopte una comprensión del estado de las cosas y/o de la mente del mentiroso que éste considera como falsa”.

las “inexactitudes terminológicas” (para emplear la frase de Churchill) son mentiras. También debemos mantener la distinción entre la enunciación de proposiciones no verdaderas (que engañan deliberadamente acerca del estado de las cosas y los sucesos en el mundo) y las consecuencias y las sanciones por hacer esto.³

Existen por lo menos dos perspectivas relevantes en relación con el mentir en la literatura sobre lingüística y sobre las interacciones sociales. La primera, proveniente de la lingüística y de la antropología lingüística, fue articulada por primera vez en un artículo de Coleman y Kay (1981), quienes consideraban la palabra inglesa *lie* (“mentira”) como un constructo social, cuyo significado requiere de un análisis semántico de los prototipos, más que una definición basada en una lista de rasgos semánticos. Argumentaban que mentir es una cuestión de grado, de más o de menos. Los casos centrales claros cumplen las siguientes condiciones: a) el hablante cree que la afirmación es falsa; b) el hablante se propone engañar al oyente al hacer la afirmación, y c) la afirmación es falsa de hecho. Sweetser (1987) amplió el análisis de Coleman y Kay en función de los “modelos culturales” (Quinn y Holland, 1987; Strauss y Quinn, 1997), señalando que para entender la palabra mentira “es necesario examinar los conceptos populares de conocimiento, evidencia y prueba; nuestro modelo cultural del lenguaje (o al menos nuestro modelo del mentir) no puede ser analizado independientemente de las creencias sobre la información” (Sweetser, 1987: 44). Ella demostró que, si se explican detalladamente esas creencias culturales, es posible obtener una definición más sencilla de la mentira que la de Coleman y Kay: las mentiras simplemente son enunciados falsos, suponiendo que el enunciado ocurra en un contexto prototípico (informativo) del habla.⁴ La complejidad radica en los modelos culturales que rodean el uso y el intercambio de la información.

Una perspectiva muy diferente sobre el mentir es la que se deriva de la tradición del análisis de la conversación. En su artículo clásico titulado “Todo el mundo tiene

³ Como lo señaló Barnes (1994), la definición no toma en cuenta si la tentativa de engaño es exitosa o no. También admite que un enunciado puede ser percibido incorrectamente como una mentira aun en el caso de que el hablante no haya tenido intenciones de engañar. Barnes menciona, además, diferentes motivos para mentir (distinguiendo entre las “mentiras malas”, motivadas por el interés personal, y las “mentiras piadosas”, producto de alguna otra inquietud), que no abordaremos aquí.

⁴ Sweetser (1987) señaló que esta definición sencilla concuerda con las definiciones espontáneas de los legos de lo que es una “mentira”. También coincide con un fenómeno observado por Piaget (1965) en el sentido de que los niños suelen pasar por una etapa en la que se utiliza la palabra “mentira” para denotar cualquier enunciado falso. Como veremos más adelante, los niños tzeltales utilizan la palabra “mentira” (*lot*) de la misma manera, que incluye los enunciados falsos no deliberados.

que mentir”, Harvey Sacks (1975) identificó un contexto general (en nuestra sociedad) en el cual resulta socialmente necesario mentir. El argumento, en pocas palabras, es el siguiente: al responder al saludo “¿cómo estás?” a alguien que no es la persona adecuada para recibir la información que explicaría la respuesta verdadera (que, después de todo, podría ser “de la patada”, lo cual implicaría un nuevo diagnóstico secuencial: “¿por qué?, ¿qué te pasa?”), la gente se ve obligada por rutina a mentir. En otras palabras, toda persona que se encuentre en ese tipo de situación (con la que cualquiera podría toparse) se ve obligada a mentir previendo que, a menos que mienta, se meterá en aprietos secuenciales no deseados. Éste es un tipo de mentira social necesaria.

El engaño intencional es el núcleo de estas dos perspectivas sobre el mentir, así como de otras más amplias sobre el engaño que incluyen tergiversaciones adicionales aparte de la mentira. Por ejemplo, Goffman (1975) proporcionó una tipología de las “inversiones” que caracterizó como “el esfuerzo intencional de uno o más individuos por manipular la actividad de tal manera que una de las partes, constituida por una o más personas, se vea inducida a tener una creencia falsa sobre lo que está ocurriendo” (Goffman, 1975: 83).⁵ Si nos limitamos aquí a las tergiversaciones verbales, el mentir también se relaciona con el hecho totalmente establecido de que con mucha frecuencia las personas no dicen exactamente lo que piensan. De modo que el mentir tiene que ver con la indirección verbal en general y con las prácticas de indirección con bases culturales.⁶ Éstas constituyen una parte fundamental de lo que tienen que aprender los niños que están en proceso de adquisición de lenguaje. La pregunta importante para nuestros fines es la siguiente: “¿Cómo aprenden los niños el significado de la mentira, en su sociedad, y las maneras culturalmente apropiadas de mentir?” De hecho, es sorprendente lo poco que se ha investigado este aspecto (Barnes, 1994).

⁵ El hecho de basar nuestras definiciones en las intenciones plantea una pregunta peliaguda: ¿cómo podemos saber qué intenciones tienen los demás? Mi respuesta, para los fines que nos ocupan, es ésta: con frecuencia podemos suponer cuáles son las intenciones de los demás con base en lo que dicen y en aquello que dicen sobre lo que dicen (por ejemplo: “mi intención aquí fue engañar”, “mi intención aquí fue ser sincero”). Los propios hablantes de tzeltal hacen este tipo de suposiciones.

⁶ Por supuesto, si se reconoce culturalmente que la indirección, según el contexto, transmite ciertas implicaciones en particular, y que por ende todo el mundo sabe cuál es el mensaje indirecto que se deseaba comunicar —como en los casos malgaches reportados por Keenan (1976)—, entonces no se trata de mentiras, porque el satisfacer otras necesidades de comunicación no es engañoso en contextos en los que claramente no se espera que se las satisfaga.

EL PLAN PARA ESTE CAPÍTULO

Lo que quiero discutir aquí es una “visión” un tanto diferente del argumento clásico de Sacks (1975) en el sentido de que “todo el mundo tiene que mentir”: una adaptada a un medio cultural muy distinto. Las personas que estamos estudiando son campesinos mayas que hablan tzeltal, que se dedican a la siembra del maíz y que viven en la comunidad rural de Tenejapa, en el sur de México. En esta sociedad maya se socializa a los niños, desde que son bebés, para “mentir” de maneras culturalmente apropiadas. Relaciono esta práctica con el contexto sociocultural de una sociedad pequeña cuyos integrantes están estrechamente vinculados, en la cual las principales preocupaciones son la privacidad, la manipulación de la información y el control social a través del cotilleo. De manera que los temas de este capítulo son las amenazas de mentira a los niños como una forma de controlarlos, la adquisición de esta práctica por los niños y su efecto sobre su comprensión y uso de la indirección en el lenguaje. También abordo brevemente algunos temas más generales, por ejemplo, la naturaleza de la “verdad” en el contexto de no-verificabilidad en una sociedad analfabeta a pequeña escala como la de Tenejapa.

En la sociedad tzeltal existe una contradicción evidente en la manera de tratar a los niños pequeños. A los bebés se les desea y se les quiere mucho, pero se considera que son muy frágiles, vulnerables, que se impresionan o se espantan fácilmente, de modo que pierden sus almas y que por tanto es necesario protegerlos a toda costa y ocultarlos de los extraños y de otros peligros. Casi siempre la persona que se encarga de su cuidado los lleva sobre sus espaldas, envueltos en un rebozo; la trastorna el hecho de que los pequeños se alteren o puedan llegar a alterarse; les vuelve cuidadosamente el rostro para apartarlo de aquellas cosas que provocan temor y los cubre cuando están en público para protegerlos del mal de ojo. El llanto pone a los niños pequeños en peligro, de modo que se les consiente y de hecho, hasta que cumplen los dos años y medio se les da todo lo que deseen.⁷ Sin embargo, la principal forma de controlarlos (además de apartarlos físicamente de alguna actividad no deseada) consiste en amenazarlos. El Ejemplo 1 recupera el sentido de las amenazas que se les dirige rutinariamente a los niños entre el año y medio y los cuatro años de edad:

Ejemplo 1

(Ejemplos que ocurren naturalmente, damos sólo las glosas en español.)

“Esa mujer te va a ‘tzak’ [agarrar y te va a llevar para siempre].”

⁷ Pueden encontrarse más detalles sobre las prácticas de la educación de los niños tzeltales en Brown (1996, 1998).

“El perro te va a morder”, “El bicho/La avispa te va a picar.”

“¡No te salgas al camino, que hay perros rabiosos!”

“Te voy a llevar a la clínica a que te pongan una inyección.”

“Te voy a dar un baño.”

“¿Qué, quieres que te lave el pelo?”

“Te voy a echar agua si no te callas.”

“Te voy a dar a tomar medicina.”

Con frecuencia la amenaza no es específica: “Vas a ver”, “Nomás espérate...” Rara vez se les cumplen estas amenazas declaradas con que se les asusta, y de hecho suelen ir acompañadas de sobornos contradictorios que tampoco se realizan. Yo sostengo que esta práctica lleva a los niños tzeltales de entre dos y medio y tres años de edad a entender que la palabra hablada no necesariamente expresa proposiciones verdaderas, y por ende los sensibiliza a la diferencia entre los motivos que subyacen a estos enunciados y su significado literal. Relaciono esto con otros cuatro aspectos de las prácticas comunicativas y de la vida social en esta comunidad: a) *la ironía* como un modo convencionalizado de indirección, en el cual los enunciados transmiten lo opuesto de su significado literal, y la adopción de esta práctica por los niños aproximadamente a la edad de tres años; b) *los modelos culturales de verdad y mentira* reproducidos en el vocabulario tzeltal; c) el rico vocabulario de *evidenciales* para negar o evadir aquello que uno mismo sabe sobre la verdad de un enunciado, y d) *el contexto social*, incluyendo tanto las prácticas de la educación de los niños en esta sociedad y las prácticas adultas de la mentira social y de protección de la información.

“MENTIRAS” QUE SE LES DICEN A LOS NIÑOS TZELTALES

LAS MENTIRAS DICHAS A LOS NIÑOS COMO CONTROL SOCIAL

Veamos algunos ejemplos reales de estas amenazas de mentira en su contexto secuencial, que vuelve evidente su fuerza retórica.⁸ Las amenazas de mentira que se les dicen

⁸ Todos los ejemplos están tomados de mi base de datos de interacción natural en las familias tzeltales filmada en cinta de video y recopilada entre cada cuatro y seis semanas durante un periodo de tres años y medio en el paraje de Majosik', en Tenejapa. La transcripción del tzeltal es fonémica. Las letras corresponden más o menos a sus equivalentes en español, salvo que la *x* = *sh* y el signo ' indica glocalización. Las transcripciones de las conversaciones de los niños conservan sus errores y omisiones gramaticales.

a los niños pequeños comienzan incluso antes de que éstos empiecen a hablar, como en el Ejemplo 2, y aproximadamente hasta la edad de tres y medio años; ocurren a diario, rutinariamente:

Ejemplo 2 [bra27/I/96, p. 3]

La madre al bebé Antun (de un año y cuatro meses):

Madre: *ya xbaonix.* “Ya me voy” [tratando de asustarlo para que la siga.]

[En lugar de seguirla, él se va corriendo tras los guajolotes.]

Madre: *jilan!* “¡Ahí te quedas!”
[La ignora.]

Madre: *yu' ya xjilat. ya me xban i' i.* “Porque te estás quedando. Yo ya me voy.”
ya me xbanix. la' ya xban in chi. jilan. “Ya me voy. Ándale, vente. Pues entonces ya me voy. Ahí te quedas.” [AMENAZAS]

Tía: *kerem xa' mil me tuluk'e.* “¡Niño, vas a matar a los guajolotes!”
ban me ix a. ban ban. “Vete. Que te vayas.”
“Ándale, vete”.

[En este caso, tanto la tía como la madre saben que ella no tiene intenciones de dejarlo atrás.]

Ejemplo 3

[Conversación de niños en la calle (Mik 003, 5/12/95). Mik (de dos años) y su hermano Alux (de cuatro años y siete meses). Alux se ha subido a un camión que vende gas para cocinar y que está estacionado frente a su casa:

Alux [a Mik]: *toj ya xmoat.* “¡Súbete hasta arriba!”
Padre [a ambos]: *ma xatoy!* “¡No se suban!”
koanix tal tey a. “Bájense de ahí.”

ya me xtal nujkul. “Ahí viene el ‘cuero’.”
 [Es decir, los van a golpear con un
 fuate si no se bajan.]
 [AMENAZA]

También hay muchas mentiras dichas por los cuidadores de niños que no son precisamente amenazas, pero que sin embargo son enunciados o advertencias falsas dichos para controlar el comportamiento de los niños:

Ejemplo 4 [cho26/9/94, p. 14]

La madre de Xo a Xo (de dos años y tres meses):

Xo:	<i>binti.</i>	“¿Qué?” [busca el pecho de su madre, queriendo mamarlo.]
Madre:	<i>ay me yichil.</i>	“Tiene chile.”
	<i>och me tal yichil stukel.</i>	“¡Le entró chile!”
	<i>ay yichil ye’ i.</i>	“Tiene chile.” [ADVERTENCIAS FALSAS]
Xo:	<i>ijj.</i> [Lloriqueando.]	
Madre:	<i>ay yichil. ban taji-</i> <i>nan.</i>	“Tiene chile. Anda, ve a jugar.”
Madre:	<i>bantzakla me d’wixtabe,</i> <i>ma stak’ nuk’el.</i>	“Ve por tu juguete. No se puede chupar este [pecho]”
Madre:	<i>ay yichil.</i>	“Tiene chile.”
Madre:	<i>ban tzakla mene,</i> <i>tzaka tal mene.</i>	“Ve por ese [juguete]. Tráelo acá.”
Madre:	<i>ya jtzaklatik.</i>	“Lo vamos a agarrar [para jugar con él].”

// [Más tarde.]

Madre:	<i>pasa me tz’i a’karoe.</i>	“Juega con tu carro.”
	<i>ya me spojbet ya’rik me</i> <i>j’antune.</i>	“Te lo va a quitar Antun [el vecino niño].” [ADVERTENCIA FALSA]

Las amenazas de mentira pueden ser dichas en un tono engatusador y con expresiones de cariño, reduciendo lo temible de la amenaza:

Ejemplo 5 [ant22ma6, p. 8]

La madre a su hija X’anton (de tres años y cuatro meses), que se ha peleado con su hermano, con quien estaba jugando, y se ha alejado de él:

Madre:	<i>tajinan. la'i kala me'.</i>	“Juega. Ven, madrecita.”
	<i>kala anton. ma me x'ilinat i.</i>	“X'anton, mi chiquita. No te enojés.”
	<i>ya me xtal sti'at bi sti'at (ya'tik)</i>	“Ahí viene a picarte la cosa que
	<i>kala me'.</i>	pica, madrecita.”

Pero a veces los adultos (y en especial los niños encargados de cuidar a otros niños) tratan deliberadamente de asustar a los niños pequeños y casi sin tomar en cuenta la fragilidad de sus almas, o pueden amenazarlos primero y tranquilizarlos enseguida, como en el Ejemplo 6:

Ejemplo 6 [3chdia196.txt,cho29ene96]

Xo tiene tres años y siete meses; Mat (su hermano) tiene seis años:

Mat:	<i>ay la mach'a xmakliwan ek' i.</i>	“Sí hay alguien que está escondido esperando.”
------	--------------------------------------	--

[Se refiere a un muñeco de madera. Xo le tiene miedo, pues cree que es un esqueleto como los que se dice que se ocultan acechando en los caminos y le saltan a uno sobre la espalda.]

Madre:	<i>eske ma xa' tejk'anbe ta spat.</i>	“No se lo pongas [el muñeco de madera] en la espalda.”
Xo:	<i>iiii.</i> [Llora.]	
Madre:	<i>ya 'xi'. ju'uk ma'ba ya sti'at.</i>	“Le tienes miedo. No, no te va a morder.”
	<i>pere xa' tejk'an xan yan.</i>	“Pero vuélvelo a parar.”
	<i>smakbex te ta ajk'ole.</i>	“Allí se va a estar esperándote.”
	<i>ju'uk ma xa'xi. 'yu' ya sti'at.</i>	“No, no le tengas miedo. Como si te fuera a morder.”
		[AMENAZA + TRANQUILIZACIÓN]
Xo:	<i>ejnn</i>	[Se queja]

// [Poco después.]

<p>Madre: <i>la yich'ix k'ejel. tajinan me i.</i></p> <p><i>ya me xtal jukluk ta' pat ya'tik i</i> <i>me ma xtajinate.</i></p> <p><i>pasa me i' wixtabe, pasa me i.</i> <i>bajtix.</i></p> <p><i>yu' ay te a bi ya k'abui. bajtix.</i></p> <p><i>pasaik me i.</i> <i>akaik ala bitik te a' ta' mesaik.</i></p>	<p>“Ya lo guardaron. Ponte a jugar.”</p> <p>“Se te puede venir a preparar en la espalda ahorita si no te pones a jugar.”</p> <p>“Juega con tus juguetes. Juega con ellos. Ya se fue.”</p> <p>“Como si estuvieras viendo algo allí [es decir, no hay nada]. Ya se fue.”</p> <p>“Juega con ellos [con los juguetes]. Ponlos en tu mesa.”</p> <p>[AMENAZA + TRANQUILIZACIÓN]</p>
--	---

Cuando (como ocurre con frecuencia) el niño no reacciona en un principio a las amenazas, éstas se apilan secuencialmente una sobre otra formando un panorama de sucesos malos proyectados elaborado por un solo cuidador (como en el Ejemplo 7) o con la colaboración de varios participantes (como en el Ejemplo 8, en el que dos adultos y el hermano del niño se confabulan para presionarlo a fin de que coopere):

Ejemplo 7 [cho24/3/96]

Xo tiene tres años y nueve meses:

<p>Madre: <i>ba laj lika tal.</i></p> <p><i>ja' ya katintestiki mach'a ma sk'an</i> <i>x'a'yani.</i></p>	<p>“Ve por él (un juguete).”</p> <p>“Vamos a bañar a quien no quiera hablar.”</p> <p>[AMENAZA]</p>
--	--

[Xo echa a llorar]

Poco después.

<p>Madre: <i>ya xtal jtomas ya'tik me</i> <i>x'okate.</i></p>	<p>“Si lloras va a venir Tomás [el que pone las inyecciones].”</p> <p>[AMENAZA]</p>
---	---

Un momento después.

Madre: *xaimailik wuwunel ya'tik ...* “Nomás espérate a que aúles...”
 [es decir, pronto estarás aullando de veras si no dejas de lloriquear.]
 [AMENAZA]

Ejemplo 8 [cho28se4.txt., p. 18]

Xo tiene dos años y tres meses; su hermano Mat tiene cuatro años y ocho meses.

Xo: *chikeee.* “Dulce.”
 Madre: *ma'yuk.* “No hay.”
 Xo: *eje'.* “Eh.”
 Madre: *ya xbatik ta eskwela ya'tik.* “Después vamos a ir a la escuela (a comprar dulces).”
 [OFRECIMIENTO FALSO]
 Xo: *jnn.* “Mm.”
 Madre: *suj me 'ba i. tajinan me i. ya me xbatik ta eskwela.* “Ándale. Ponte a jugar.”
 “Vamos a ir a la escuela.”

// [Un momento más tarde.]

Madre: *ba pasaik i, ma me xbat te' a me ta xilaetike.* “¡Ándale, pues (juega con los juguetes)! No te vayas allá por donde están las sillas.”
la' me, ya me sjulat ya'tik ya me xjulawan. “Ven, ahí viene a inyectarte el que pone las inyecciones.”
 [AMENAZA]
 Mat: *julawan.* “El que pone las inyecciones.”
 Madre: *la' me i. la' tajinan i antz. la' me.* “Vente. Ven a jugar aquí, ‘mujer’ [Xo]. Ven.”
 Xo: *jn'.* “Mm.”
 Madre: *ma xbat te' a mene. ay laj me tza' te' a.* “No vayas por allá. Hay caca allá.”
 Mat: *ya ka'y chuxnel, ya ba ka'y chuxnel.* “Voy a hacer pipí, voy a hacer pipí.”
 Madre: *julaik tal i antzi.* “Inyecte aquí a la mujer.”

[Mat sale; Xxx está afuera y habla con Xo, que sigue afuera.]

Xxx:	<i>ban me antz.</i>	“Ve, ‘mujer’.” Tráela aquí
Madre:	<i>julaik tal julaik tal.</i>	“Tráela aquí.”
Xxx:	<i>ban me antz. ban me. ban me. ban me antz.</i>	“Ve, ‘mujer’. Ve. Ve. Ve, ‘mu- jer’”
Mat:	<i>la’ me antz.</i>	“Anda, ven, ‘mujer’.”
Xo:	<i>ja. [Llega.]</i>	“Hm”
Mat:	<i>la’ me tajinotik xan.</i>	“Ven, vamos a jugar otra vez.”

// Más tarde, después de instar varias veces a Xo a que entre:

Mat:	<i>ya me yak’ julel me jmamatike. ile’ stzakoil ile’ ch’i.</i>	“Mamá (te) va a inyectar. Mira, ya agarró (la jeringa), mira.” [AMENAZA]
Madre:	<i>ban me i. ya me julat ya’tik. ban i. ban. ba tajinan i. k’ux me.</i>	“Ve. Te voy a inyectar. Ve. Ve. Vete a jugar. Te va a doler.” [AMENAZA]
Mat:	<i>la’ me i antz.</i>	“Ven, ‘mujer’.”
Madre:	<i>ban. tu tu tut i’ karoik ine.</i>	“Ve. El carro (de juguete) aquel (hace) tu-tu-tut.”
Mat:	<i>la’ me antz.</i>	“Ven, ‘mujer’.”
Madre:	<i>ban laj me i. ya julbe yakan ya’tik.</i>	“Que vayas, te dijeron. La voy a inyectar en el pie.” [AMENAZA]

Estas amenazas no son chistes; no están marcadas de manera alguna como no serías ni están dichas en broma, y la intención es controlar el comportamiento de la niña haciéndola creer que, a menos que coopere, la eventualidad proyectada efectivamente sobrevendrá. A este respecto, contrastan con la práctica de socialización lingüística frecuentemente reportada de provocar a los niños pequeños (véase, por ejemplo, Miller, 1986; Schieffelin, 1986). Sin embargo, en ninguno de los ejemplos tzeltales antes citados se cumplieron las amenazas ni las advertencias. Es más, con frecuencia estas amenazas apiladas secuencialmente y producidas conjuntamente son incongruentes, y proyectan un panorama que no podría suceder en realidad. A menudo se combinan las amenazas con falsas promesas o sobornos, tales como: “Te voy a dar tal y tal (una golosina) si haces lo que quiero”. Éstos también se apilan secuencialmente formando mensajes que suelen ser incongruentes, como en el Ejemplo 9.

Ejemplo 9 [cho29ene96, p. 23]

Xo tiene tres años y siete meses; Mat tiene seis años.

Madre: *ya laj me xtal xan ta mal k'al ya'tik* "Dice 'la señora' [P. Brown] que
i jme'tike, xi me 'wa'y. cha'choj laj va a regresar en la tarde. Hoy vas
me xtajinex ya'tik. a jugar dos veces."
[OFRECIMIENTO FALSO]

// Un poco más tarde:

Madre: *suj me 'ba i. tajinan me i.* "Ándale. Ponte a jugar."
ya me 'jun be(l) jwixtik ta jejch. "Vas a ir a casa de tu hermana
mayor al otro lado del valle."
[OFRECIMIENTO FALSO]

Madre: *ya me xbatik ya'tik.* "Vamos a ir (a ver a la hermana
mayor)."

...

Madre: *tajinan i. lajin a'wo'tan ta tajimal* "Jueguen. Acaben de jugar.
i. me bajt jme'tik ek', jbatik ek' a. Cuando se vaya 'la señora' noso-
tros también nos vamos [a la casa
de la hermana mayor]."

Mat: [Jugando] *ile' tak'in antz.* "Ten dinero, 'mujer'."

Xo: *ya batik ta eskola.* "Vamos a la escuela."

[PETICIÓN]

Madre: *yak, ya juntik bel ta eskuela i* "Sí. Vamos a ir a la escuela con
jme'tike. 'la señora.'"

[OFRECIMIENTO FALSO, incom-
patible con el de ir a la casa de la
hermana mayor]

Xo: *jo.* "Mm."

Mat: *ile' ni antz. ila ay.* "Ten, 'mujer' (le ofrece un jugue-
te). Toma."

Madre: *naklanik i.* "Siéntate."
ajtabe a'baik me' tak'inike, "Cuenten su dinero ustedes jun-
ya' jech pukbe 'baik i bi ya' manbe tos, cada quién le va a comprar
a'baike. algo al otro."

- // [Los niños siguen jugando.] [OFRECIMIENTO FALSO]
- Madre: *ya me xbatik ta eskuela sok jmetik.* “Vamos a ir a la escuela con ‘la señora’.”
[OFRECIMIENTO FALSO]
- Mat: *pakale, pakale.* [Habla solo, haciendo sonidos sin sentido, ignorando a su madre.]
- Madre: *ya juntik bel ek.* “Nos vamos a ir con ella.”
[OFRECIMIENTO FALSO]
- Mat: *pakali, pakali ji.* [Habla consigo mismo.]
- Madre: *ya laj me xta(l) jchon paleta ya’tik.* “Ya viene el vendedor de las paletas.”
ju’ ma’ba k’an paleta ya’tik i me ma x’a’tejate, ma pasik i wixtabike. “Porque si no trabajas, después no vas a querer una paleta, si no juegas con tus juguetes.”
[OFRECIMIENTO FALSO + AMENAZA]
- // [Mucho después.]
- Mat: [a pb] *ya to laj wan xtalat ya’tiki i?* “¿De veras va usted a volver más al rato?” [referencia a la primera promesa falsa de la madre.]
- PB: *ju’uk. ja’ to pajel.* “No. Vengo hasta mañana.”
- Mat: *jnn.* “Mm.”

Incluso los niños de seis años no siempre están seguros de cuándo son mentiras y cuándo son verdad las amenazas o los sobornos de un cuidador, como lo revela el hecho de que Mat me haya hecho la pregunta en el Ejemplo 9. Pero en general los niños desarrollan un escepticismo temprano respecto de esta forma de control social. Esto se debe en parte a que se les invocan repetidamente varios temas de espanto culturalmente significativos hasta que éstos casi se vuelven clichés: el “diablo” *pukuj*, *xutax* (el “ogro”), *tzak* (ser raptado por un extraño), ser mordido, ser golpeado por el padre. Otras amenazas son expresiones fijas: *xamaili ya’tik* (“nomás espérate”), *ya wích’* (“vas a ver”). Sin embargo, muchas amenazas son oportunistas: se puede invocar cualquier cosa que el niño haya temido (en el caso de las amenazas) o deseado (en el caso de los sobornos) recientemente.

¿REALMENTE SON “MENTIRAS”?

Según nuestra definición inicial, es evidente que son mentiras aquellos enunciados que se proponen engañar a un inocente respecto del estado de las cosas, incluyendo las creencias e intenciones del hablante. También es claro que no son chistes sino que se las dice de una manera totalmente inexpressiva y sin rodeos y con la intención de que se las tome en serio. En este contexto cultural, estas mentiras son predicciones no sinceras, respaldadas por el poder: el cuidador “podría” hacer que se realizaran (por lo menos algunas de ellas), pero la experiencia les enseña pronto a los niños que en general no se ven confirmadas.⁹ Podemos llamarlas “mentiras de control”, predicciones (amenazas) falsas para asustar u ofrecimientos (sobornos) hechos por un cuidador con la intención de controlar el comportamiento del niño. Su frecuencia disminuye drásticamente una vez que el niño se vuelve competente, entre los tres y los cuatro años de edad, cuando ocurre un cambio aparentemente mágico en el comportamiento de los pequeños, que pasan de ignorar estas amenazas a acatar las órdenes de los cuidadores sin que éstos tengan que cumplir las amenazas ni utilizar la fuerza explícitamente. Dado lo poco frecuente de los castigos, este cambio resulta notable. Más adelante nos referiremos de nuevo a su importancia.

Es importante señalar que, aparte de la sanción que consiste en azotarlos con un cinturón (lo cual ocurre muy rara vez),¹⁰ los cuidadores tzeltales no tienen ningún poder para imponer su voluntad a los niños. Schieffelin (1986) ha advertido esto mismo en su discusión sobre las prácticas del cuidado de los menores entre los kaluli de Nueva Guinea. Pero los kaluli recurren mucho más al avergonzamiento que los cuidadores tzeltales.¹¹ En ocasiones se controla a los niños tzeltales mayores avergonzándolos, pero

⁹ Por supuesto, si *nunca* se cumplieran estas amenazas, no serían mentiras, porque nadie esperaría que expresaran proposiciones verdaderas. Pero dado que se cumplen ocasionalmente, si bien muy pocas veces, siempre hay una posible duda.

¹⁰ A pesar de que es frecuente que se amenace a los niños con “el cuero”, en 30 años de observación participativa en esta comunidad solamente en una ocasión he visto que se haya golpeado a un niño con el cinturón de “cuero”. Dos veces he presenciado que se le mostrara a un niño el “cinturón” como una amenaza inminente. Nunca he visto que se golpee a un niño con la mano ni que se le aplique ninguna otra forma de castigo físico. Los padres tzeltales dicen que si no amenazaran a los niños con azotinas, éstos crecerían indisciplinados y mimados.

¹¹ Las amenazas de los kaluli a los niños casi siempre son indirectas, pues implican a una tercera persona. A decir de Schieffelin (1990): “Cuando los adultos intervienen ante los niños pequeños, utilizan abundantemente las amenazas de terceros para crear una autoridad donde no la hay: ‘¡Alguien te va a decir algo!’; ‘¡Tu papá (ausente) te va a decir algo!’”. La amenaza consiste en que uno será confrontado pública y verbalmente con este reto: ‘¿Esto es tuyo?’ Las madres nunca amenazan a los niños pequeños con algo que ellas mismas podrían hacer, sino que hacen referencia a una tercera persona que no está presente como el agente que actuará” (Schieffelin, 1990: 11).

con ello no siempre se logra modificar su comportamiento; pueden ignorarlo o hacer caso omiso, al menos cuando están con cuidadores que no son sus padres.

Los padres tzeltales suelen justificar sus prácticas de amenazar y sobornar aduciendo que necesitan proteger a los niños pequeños, controlar su comportamiento por su propio bien (es decir, para alejarlos de algún peligro) o por el de los propios padres (como cuando buscan tranquilidad). Cuando abordan este tema, no expresan ninguna sensación de que esto sea una práctica “mala” ni de que ponga un mal ejemplo. Por el contrario, los adultos enseñan a los cuidadores de niños explícitamente a hacerlo (véanse los ejemplos que se analizan más adelante). Así que los niños no necesariamente creen estas amenazas, y responden (obedeciendo o no) al tono emocional, no al contenido manifiesto de estos enunciados de los cuidadores. En los niños estas prácticas tienen por lo menos tres consecuencias:

1. Resistencia pasiva. Con frecuencia los niños ignoran las amenazas y las órdenes, algunas veces dicen abiertamente “no” a ellas, más o menos hasta la edad de cuatro años, cuando se vuelven notablemente obedientes.
2. Escepticismo temprano. A la edad de dos años y seis meses, o antes, los niños tzeltales evidentemente saben que no se les va a obligar a obedecer muchas de las órdenes y que no se cumplirán muchas de las amenazas. Este conocimiento equivale a una conciencia de que a menudo hay una diferencia entre el estado de las cosas y las palabras que se emplean para describirlo o predecirlo.
3. Temor duradero a ciertas cosas. Entre éstas se incluyen específicamente los extraños, las inyecciones y los monstruos (el “diablo”, *pukuj*, o el “espantapájaros”, *xutax*) que, se dice, le saltan a uno sobre la espalda si uno anda solo en la oscuridad.

En la siguiente sección argumento que puede haber además una consecuencia indirecta de esta práctica: una apreciación temprana de la ironía convencionalizada. Pero veamos primero el desarrollo de la respuesta de los niños a las amenazas para asustarlos y de su percepción de las mentiras.

EL DESARROLLO EN LOS NIÑOS DE LA COMPETENCIA EN EL MANEJO DE LAS “AMENAZAS PARA ASUSTAR” Y LAS MENTIRAS

Los niños tzeltales pasan de ignorar en gran medida las amenazas intimidatorias (y salirse con la suya) a reconocer y poner en entredicho la falsedad (al menos algunas veces) de lo que les dice la gente (véanse los ejemplos 10 y 11), y a producir ellos mismos mentiras, como una manera de protegerse y como un esfuerzo por controlar

a sus hermanos menores (ejemplos 12 a 14). Las prácticas del cuidado de los niños controlan esta progresión y contribuyen a ella.

La capacidad de reconocer la verdad o la falsedad de los enunciados es un requisito previo para reconocer aquellos que son intencionalmente engañosos. Parece ser que desde la edad de dos años los niños pueden reconocer que un enunciado es falso:

Ejemplo 10 [alv7/12/95]

Mik tiene dos años:

Mik:	<i>ej</i>	“Eh” (jugando con el pecho de la madre)
Madre:	<i>ma'yukix.</i>	“Ya no hay” (leche en su pecho)
Mik:	<i>ay!</i>	“¡Sí hay!” (Examina el pecho y le muestra a la madre que ¡sí hay!)

Pero reconocer que un enunciado es intencionalmente engañoso es un paso más complejo. Según los teóricos de la teoría de la mente, para ello se requiere que el niño tenga la noción de que las mentes de los demás pueden tener conocimientos y creencias distintas de las suyas: una “teoría de la mente” que, podríamos decir, se desarrolla entre los cuatro y seis años de edad (el momento exacto es motivo de controversias).¹² Para los tres o tres y medio años, los niños tzeltales reaccionan a las amenazas de control de los padres con un escepticismo que con frecuencia justifica un reconocimiento explícito:

Ejemplo 11 [cho8de5]

Mat (de cinco años y 10 meses) y la madre están viendo y comentando la “película de las peras” e intentando atraer a Xo (de tres años y cinco meses) para que la vea:

Madre:	<i>jo' ji k'ax ta tzakel.</i>	“Mm. Pasó él agarrándolas (las peras).”
--------	-------------------------------	---

¹² De muchas controversias, añadiría yo. Parece probable que la capacidad de los niños de manejar ciertos actos de habla indirecta e implicaciones entre los dos y los tres años de edad indica que en cierto nivel ya operan con una teoría de las mentes de los demás, y que los experimentos del paradigma de la “teoría de la mente” realmente están probando la metac conciencia que tienen los niños a este respecto (véanse, por ejemplo, Barnes, 1994; Gopnik y Meltzoff, 1994).

	<i>jii busk'ejix me perae.</i>	“¡Eh, se le cayeron las peras!”
	<i>k'abu 'wil i antz. busk'ejix.</i>	“Mira, ‘mujer’. Se le cayeron.”
	<i>ile' t'uxaj sok me sbisikletae.</i>	“Míralo, se cayó con su bicicleta.”
Mat:	<i>t'uxaj.</i>	“Se cayó.”
Madre:	<i>antz.</i>	“Mujer” [dirigiéndose a Xo]
Xo:	<i>jo.</i>	“Mm.”
Madre:	<i>k'abu 'wil. ile' ya stamix.</i>	“Mira. Mira, ya las alzó.”
Xo:	<i>ma'ba -</i>	“No las ha-”
Madre:	<i>k'abu 'wil i. ma'ba kik'at bel ya'tik i chi'.</i>	“Mira. No te voy a llevar conmigo al rato (cuando salga).”
		[AMENAZA]
Xo:	<i>ya j'talon li' ta ya'tik ek' i.</i>	“Que ahorita voy”
	<i>ma me jun papatik ek mene ma.</i>	“No voy a ir con mi papá, supongo.”

[Es decir, no le preocupa no ir con ellos más tarde, cuando salgan.]

Madre:	<i>yu' wan ma' xi'i ya xyakub i j'papatik chi'.</i>	“Como si no tuvieras miedo (de que) tu papá se esté emborrachando.” [Es decir, ¡tienes miedo!]
	<i>lajuk a'wil ajk'ubee ya me xyakube'i.</i>	“Acuérdate de que a lo mejor lo viste emborrachándose anoche.”
Xo:	<i>ja.</i>	“Jnn.”
Madre:	<i>ya me xyakub ya' wil ja' i me la smajat a'tukel.</i>	“Se está emborrachando, ya ves, y te pasó a pegar.”
		[ADVERTENCIA IMPLÍCITA]
Mat:	<i>k'abu' wil a'tukel.</i>	“Mírala [la película de las peras] tú.”
Madre:	<i>k'abu 'wil. ile' ya skomon tamikix.</i>	“Mírala. Mira, las están alzando [las peras] entre todos.”
Madre:	<i>ile'i.</i>	“Mira.”
Xo:	<i>ya i talon li' ta j'ajk' ya'tik ek ini.</i>	“Ahorita voy.”
Madre:	<i>mach'a 'jun tal i?</i>	“¿Con quién te vas a venir?”
Xo:	<i>jun nax i ma.</i>	“Yo sola, supongo.”
Madre:	<i>a'tukel laj x'talat i bi.</i>	“¿Dices que vas a venirte tú sola?”
Xo:	<i>joo'.</i>	“Sí.”

Madre:	<i>ma'ba xiwat i bi.</i>	“¿Y no te da miedo?”
Xo:	<i>jo'o.</i>	“No.”
Madre:	<i>ja tz'i me ay ba' szakat osil.</i>	“¿Qué tal si te lleva Osil [un personaje malvado de los chistes]?” [AMENAZA EN BROMA]
Xo:	<i>jo'.</i>	“Hm”
Madre:	<i>aye' ch'i ya xpiubaj. yakalatix ta piubtael.</i>	“¡Hijole, se está poniendo bien abusada!” [RECONOCIENDO QUE DISTINGUE UNA AMENAZA EN BROMA DE UNA EN SERIO]
Madre:	<i>k'abu 'wil i. ji bajt yich' ak'el bel xpixol.</i>	“Mira. Ey, fue y le devolvieron su sombrero [el personaje de la película].”
Xo:	<i>ya jtalon li' ta j'ajk' ya'tik ek' i ma.</i>	“Ahorita vengo, supongo.” [Pero no viene a ver la película.]

La producción de amenazas de mentira. Existe una socialización explícita en las mentiras, en especial cuando se les dice a los niños mayores cómo mentirles a los menores para que hagan lo que uno quiere:

Ejemplo 12 [koj 1abr4.txt, pág. 12):

Petul (un año y ocho meses), X'anton (su hermana de cuatro años y tres meses)

Madre:	[A x'anton] <i>ik'aix me tal a i alali.</i>	“Tráete al niño de vuelta.” [Referencia a Petul, que ha ido a la casa que queda justo abajo.]
Madre:	<i>ik'a me tal ii.</i>	“Tráetelo.”
X'an:	<i>ji tz'ini</i>	“Eh, pues.”
Madre:	<i>aj ayane.</i>	“Háblale [a Petul].”
X'an:	[Llamando] <i>kala papito.</i>	“Papito.”
Madre:	<i>bajtix me ta eskuela jmamatik uta.</i>	“‘Mamá se fue a la escuela’, dile.” [ENSEÑÁNDOLE A MENTIR]
X'an:	[Llamando] <i>bajt me ta eskuela jmamatik.</i>	“Mamá se fue a la escuela.”

[Petul regresa.]

Ejemplo 13 [alv7ene6, p. 40]

Mik tiene dos años y un mes; su hermana Sil tiene seis años. Mik está afuera, Sil y su madre están dentro y quieren que él se meta.

Sil:	[Llamando] <i>la' me i kala miik!</i>	“¡Ven, mi chiquito Mik!”
Madre:	<i>wa'y laj i. ba laj albe bi xi ya' pase.</i>	“¿Oyes? Ve a decirle lo que estás haciendo.”
		[DICIÉNDOLE A SIL CÓMO HACER QUE MIK SE META.]
Sil:	<i>jay?</i>	“¿Qué?”
Madre:	<i>ay bi jpas uta.</i>	“Estoy haciendo algo, dile.”
Sil:	[Llamando a mik] <i>bi la' pasi ja'i jilat?</i>	“¿Qué haces, que te estás quedando atrás?”
Mik:	[Contestando] <i>ja?</i>	“¿Qué?”
Sil:	<i>ja'i ban ta nopun jo'tik.</i>	“Ya nos vamos a la escuela.”
Madre:	[A sil] ... <i>jobel uta.</i>	“A San Cristóbal, dile.”
Mik:	<i>jo'.</i>	“Mm.”
Sil:	<i>binti laj?</i>	“¿Qué dijiste?”
Mik:	<i>jo'. [= jo'bel]</i>	“San (Cris)tóbal.”
Sil:	<i>binti laj? bajt ta yochib.</i>	“¿Qué dijiste? Ya nos fuimos a Yochib.”
Mik:	<i>jo'.</i>	“San (Cris)tóbal.”
Sil:	<i>bat ta- bat ta lum.</i>	“Nos fuimos al pueblo.”
Mik:	<i>jo'.</i>	“San (Cris)tóbal.”
Sil:	<i>bat ta eskwela.</i>	“Nos fuimos a la escuela.”
Madre:	<i>ta na uta.</i>	“A una casa, dile.”

[Sil capta la idea y se lanza a inventar su propia sarta de mentiras para incitar a Mik a meterse.]

Sil:	<i>la'i kala miik. ay lech lech laj.</i>	“Ven, mi chiquito Mik.”
	<i>lech lech laj tal i ...</i>	“Hay leche, dicen.”
	<i>jii la laj sti'on ek'i ame'.</i>	“Que llegó la leche, dicen.”
	<i>la laj sti'on ek' ta jnuuk'. la sti'ben ta jch'ujt.</i>	“‘Iiii’, tu mamá me mordió, dicen.”
		“Me mordió en el cuello. Me mordió en la panza.”

	<i>ta jch'ujt. ta kakan, ta kakan, ta kakan.</i>	“En la panza. En el pie, en el pie, en el pie.”
	<i>ti'ot laj ta yutil kakan, lok' laj xch'ich'el.</i>	“Me mordió en medio del pie, me está saliendo sangre, dicen.”
Madre:	...[Le susurra instrucciones a Sil]	
Sil:	<i>ja:</i>	“Es que...”
Madre:	<i>xchu'non uta mike, lo'lo' tal.</i>	“Estoy mamando', dile a Mik. Dile mentiras para que venga.”
Sil:	<i>eso ya xchu'non i ch'i. eso xchu'non.</i>	“¡Eso, estoy mamando [el pecho de la madre]! ¡Estoy mamando!”
	<i>ya laj xchu'non mama.</i>	“Le estoy mamando a mamá.”
	<i>je ya xchu'non eso. ya xchu'non mik!</i>	“Así, estoy mamando. ¡Estoy mamando, Mik!”
	<i>mika. xxt mik. eso i ch'il ya xchu'non.</i>	“Mik. Shsht, Mik. ¡Así, así! Estoy mamando.”
	<i>ya xchu'non! mika. xchu'non.</i>	“¡Estoy mamando! Mik. Estoy mamando.”
	<i>ya xchu'non. chu'non. chu'non.</i>	“Estoy mamando. Estoy mamando. Estoy mamando.”
	<i>ya xchu'non. xchu'non.</i>	“Estoy mamando. Estoy mamando.”

[Entra Mik.]

Sil:	[a la madre] <i>i talix.</i>	“Ya se metió.”
Sil:	[a Mik] <i>eso lek a xchu'non.</i>	“Eso, de veras mamé bien.”
	<i>eso ya jlajesbet a'chu'. sale. yak.</i>	“Eso, ya me acabé tu chichi. Muy bien. Sí.”

Las mentiras de Sil en el Ejemplo 13 son como las de los adultos en el sentido de que reconoce que la credibilidad no es lo único que se pretende. El resultado que se busca es la excitación emocional, a fin de que el niño obedezca. Estos ejemplos también ilustran la práctica frecuente de los tzeltales de decirles a los niños explícitamente qué decir, utilizando el verbo citativo *uta*, “dile”, de una manera que recuerda el *elema* de los kaluli (Schieffelin, 1986).¹³

¹³ No obstante, hay una diferencia entre estos dos casos: los ejemplos de los kaluli son en gran parte de niños pequeños a quienes se les dice qué decir para defenderse y para que aprendan a obtener lo

En este tipo de ambiente social, y en este contexto en el que se espera que los niños cuiden de sus hermanos menores casi tan pronto los tengan, encontramos a cuidadores de niños tzeltales de más o menos cinco años de edad que producen esta forma de amenazas de mentira para controlar a los niños menores (¡y a niños pequeños que las dirigen a sus mascotas!).

Ejemplo 14 [ant22ma6, p. 18]

X'anton (tres años y cuatro meses) a su gato.

X'anton: *xa' maili ya'tik xawin.* "Nomás espérate, gato."

Ejemplo 15 [alv9mar6]

La hermana mayor Sil (de seis años y dos meses) y el hermano Alu (de cuatro años y nueve meses) a Mik (de dos años y tres meses):

Sil: *ch'enan i. ya me' wich' julel ya'tik me x'ok'at xane. me ya x'ok'at.* "Cállate. Te van a venir a inyectar si sigues llorando. Si lloras."
[AMENAZA]

[Un poco después, Mik sigue llorando.]

Abuela: *ch'enan i. tajinan i. ila' wala ixtab te ine.* "Cállate. Ponte a jugar. Ten tu juguetito."
Sil: *ya' k'an julel. a yakuk i ch'i, ya ba kik' tal ach'ix,* "Quieres que te inyecten. Bueno, pues, voy a traer a la muchacha [que pone las inyecciones]."
me ya x'ok'at, ya 'wich' julel. "Si lloras, te van a poner una inyección."
ja'chuk puro ok'el. "Al fin que todo es puro llorar."
ay a'kotz ile' kotzi. ya mes- "Ten tu guajolotito [de juguetite]. Se te va-"
ya me sluchat ya'tik i kotzi. "Se te va a venir encima tu guajolote."

que quieren de las personas mayores. En estos ejemplos tzeltales se les enseña a los niños mayores a controlar a los menores.

Alu: *ilé laj ini --- aj ay laj jo'wil tz'i'* "Mira aquí, dicen que hay un perro rabioso."
[AMENAZA]

Los niños pequeños también participan en una serie de mentiras de control en una confabulación familiar para controlar a los más pequeños —una conspiración de cuidadores de niños:

Ejemplo 16 [12/8/95, p. 41]

Mat (de cinco años y 10 meses) regaña y amenaza a Xo (de tres años y cinco meses) después de que lo han hecho la madre y el hermano mayor Dan (de 18 años):

Xo:	<i>ilé me'</i>	"Mira, mamá." [La videogra- badora.]
Madre:	<i>ja' ma' pik.</i>	"No toques ahí."
Xo:	<i>jnn.</i>	"Mm."
Dan:	<i>ja' ma' pik.</i>	"No la toques."
Mat:	<i>ma xa' pik. ya szakat bel jmé'tik.</i>	"No la toques. Te va a 'llevar' 'la señora'." [AMENAZA después de dos adver- tencias de adultos.]

Debido a que a los niños de cuatro o cinco años de edad se les suele dar la responsabilidad de cuidar a los más pequeños, y dado que tienen que obtener resultados (puesto que la evaluación de su desempeño como cuidadores depende totalmente de si el bebé se mantiene tranquilo y contento), recurren a cualquier cosa que funcione para que los pequeños permanezcan tranquilos y bajo control, incluso a las mentiras.

Pero considerémoslo una vez más: tal vez nada de esto sea realmente —según criterios de los hablantes de tzeltal— "mentir". Tal vez, como arguye Rosaldo (1982) en el caso de los ilongot de las Filipinas, a esta gente no le preocupa realmente la "verdad" o la "sinceridad" al evaluar estos enunciados. Duranti (1993) sostiene algo similar en relación con Samoa al afirmar que en muchos contextos se considera que las palabras no emanan de los individuos sino de una identidad posicional (por ejemplo, de un título nobiliario), y se evalúan según sus consecuencias, no como compromisos individuales: "Para los samoanos, *el significado se considera como el producto de una interacción (incluyendo las palabras) y no necesariamente como algo contenido en la mente de alguien*" (Duranti, 1993: 41).¹⁴ Por ende, para los samoanos

¹⁴ Cursivas en el original.

los hablantes son responsables de las consecuencias de sus actos de habla. no de sus intenciones.¹⁵

En realidad, Duranti (1993) admitió que en muchos contextos cotidianos los samoanos sí se consideran mutuamente responsables de los compromisos personales contraídos mediante la palabra hablada. En el caso de los tzeltales, también hay evidencias que contradicen el argumento de que la “sinceridad” y las “intenciones” son irrelevantes en los contextos de interacción que estudiamos aquí. En las transacciones cotidianas, las personas se responsabilizan mutuamente de los compromisos, y se sorprenden o incluso se indignan cuando los demás no se atienen a las intenciones que han manifestado. Es más, los usos interaccionales de los términos *lot* (“mentira”) y *melel* (“verdad”) en la evaluación de los enunciados de los demás (y ciertamente en la de los propios)¹⁶ sugiere que en general “sí” se da por sentado que es posible que las personas tengan intenciones comunicativas que pueden ser o no sinceras y que son susceptibles de representar sucesos y estados de las cosas que correspondan o no con la realidad.

Una manera de evaluar si éstas son consideradas como mentiras por los propios tzeltales es examinando sus conceptos culturales de “verdad” y “mentira” y la manera en que se los invoca en las interacciones. Los dos conceptos medulares a explicar son los que expresan el sustantivo *lot* (“mentira, no-verdad, error”) y el adverbio *melel* (“genuinamente verdadero, sinceramente”). Éstos están implicados en los modelos culturales tzeltales de verdad y mentira y en los de otras prácticas en las que intervienen los enunciados no verídicos, incluyendo las provocaciones y las bromas (que se expresan en los sustantivos tzeltales *lo'lo'el* y *lo'il k'op*, “mentiras o provocaciones o palabras dichas en broma que son falsas”). La gente evalúa además la factualidad de lo que se dice en función del verbo *ya xlo'lo'wan* (“él/ella está diciendo mentiras, fastidiando, bromeando”). Por el contrario, el adverbio *melel* (“en verdad”) se utiliza para enfatizar la sinceridad y la factualidad de los propios enunciados. Lo utilizan muy a menudo los oradores y los adultos en las conversaciones serias, pero su uso entre los niños no es frecuente. También se emplean en abundancia los evidenciales para evadir o enfatizar el grado del compromiso propio con la veracidad de un enunciado.¹⁷

¹⁵ Susan Blum (1998) señaló algo similar en relación con la sociedad china.

¹⁶ Por ejemplo, una niña (Lus, de cuatro años) dice de sí misma: *yakalon ta pas lot* (“estoy diciendo mentiras”) cuando ha estado diciendo falsedades durante un rato.

¹⁷ Más o menos a la edad de tres años, los niños ya utilizan la partícula citativa *laj*, cuyo significado aproximado es: “no me hago responsable de la veracidad de lo que estoy diciendo, lo dijo otra persona”. Al igual que los adultos, utilizan la partícula *laj* sobre todo cuando cuentan un cuento o refieren un sueño. Otros evidenciales recurrentes en el habla de los niños pequeños de unos tres

Es más, en un principio los niños no saben si los padres son sinceros cuando hacen estas amenazas. El hecho de que una amenaza cumpla excepcionalmente da lugar a la duda. Los adultos reconocen a su vez que los niños son criaturitas obstinadas y motivadas por objetivos que mienten recurrentemente para conseguir lo que quieren, y algunos acumulan mentiras en secuencias obvias de falsedades. Por ejemplo, rutinariamente me mienten diciendo que se le dio al bebé una paleta, un globo, etc., para obtener ellos mismos estas cosas. Los adultos se muestran escépticos de inmediato respecto de lo que los niños les dicen en estos contextos. Los niños tampoco tienen reparos en acusarse unos a otros de mentir, utilizan la “mentira” como una respuesta rutinaria al habla de los demás (*a’lot*, “tu-mentira”) e incluso como un comentario sobre la propia (*jlot*, “mi-mentira”). Según mis datos, al usar la palabra *lot* (“mentira”), no distinguen las falsedades intencionales de las que no lo son, ni las bromas de los errores.¹⁸ Los ejemplos 17 a 21 muestran casos de acusaciones de “mentira”:

Ejemplo 17 [lusa5p2, p. 34]

Lus, de tres años y nueve meses, en su casa de dormir.

Lus:	<i>in ma’yuk li’ ay xutax i. jlot.</i>	“Mira, aquí no hay espantapájaros. Mi-mentira.”
		[MENTIRA = NO ES VERDAD]
PB:	<i>lot. ma’yuk chikan.</i>	“Mentira. No se ve ninguno.”
Lus:	<i>jo’.</i>	“Sí.”

Ejemplo 18 [bra17ab5, p. 13]

Lus tiene tres años y nueve meses; Nik tiene cuatro años y tres meses.

PB:	<i>bit’il ya xwayat?</i>	“¿Cómo duermes?”
-----	--------------------------	------------------

años y medio son *me* (sí, tal vez), *wan* (“quizá”), *ma* (“tal vez, supongo” [implica que el hablante está infringiendo]). El *tzeltal* tiene unas 20 partículas evidenciales como éstas, y la mayoría de ellas aparecen en un espacio sintáctico no saliente (es decir, en una segunda posición) (Brown y Levinson, 1987) véase también J. B. Haviland (1989) sobre los evidenciales en la lengua tzotzil, estrechamente emparentada con la *tzeltal*.

¹⁸ Los niños occidentales tampoco distinguen a esa edad las mentiras de los errores, según Piaget (1965). En el pasado, la interpretación del significado de la palabra inglesa *lie* (“mentira”) también incluía la acepción de “un error en la relación” (en el diccionario del Dr. Johnson, según Barnes, 1994).

Lus: *jich mocholon bel ini.* "Aquí, acostada acá."

[Me muestra: sobre la cama.]

PB: *mochol.* "Acostada."
 Lus: *jo' la' ilá'wil a.* "Sí. Ven a ver."
 PB: *yakuk.* "Bueno."
 Lus: *jo'.* "Mm."
 PB: *ju'uk to. ma to ba-* "No, todavía no es..."
 Lus: *jo'.* "Mm."
 PB: *ma to ba yorail.* "Todavía no es hora [de dormir]"
 Lus: *jo'. jlot ek.* "Mm. Es mi-mentira."
 PB: *a'lot ek.* [MENTIRA = BROMA]
 "Sí, tu-mentira."

Ejemplo 19 [lusa5p1', p. 12]

Lus tiene tres años y nueve meses; Nik tiene cuatro años y tres meses.

Lus: *ay me yach'il k'ib jo'tik e'i.* "Tenemos una olla nueva para el agua."
 PB: *ay wan?* "¿De veras?"
 Lus: *jo'.* "Sí."
 PB: *lek bal?* "¿Está buena?"
 Lus: *jo'.* "Sí."
 PB: *banti la' taj?* "¿Dónde la consiguieron?"
 Nik: *ma mano tal tatik.* "¿Qué no la compró el abuelo?"
mano tal tatik. "La compró el abuelo."
 PB: *banti la sman tal?* "¿Dónde la compró?"
 Lus: *mano tal tatik.* "La compró el abuelo."
 Nik: *ta jo'bel. ta jo'bel.* "En San Cristóbal. En San Cristóbal."
 PB: *ta jo'bel?* "¿En San Cristóbal?"
 Nik: *jo'.* "Sí."
 Lus: *(s)lot.* "Su-mentira."
 PB: *slot.* [MENTIRA = ERROR]
 "Su-mentira."

Lus: *man-kajpe la sman tal a.* “Se la compró aquí a un comprador de café.”

Ejemplo 20 [bra12ab5, p. 24]

Lus (tres años y nueve meses)

Lus: *ma me talatix a pajel me'tik.* “No venga mañana, ‘señora’.”
 PB: *jo' ma me talon. binti laj?* “No vendré. ¿Por qué no?”
 Lus: *jlot. yu' ya jlo'lo'at jichuk xanich. jejej.* “Mi mentira. La estoy fastidiando igual que una hormiga.”
 [MENTIRA = PROVOCACIÓN]
 PB: *a jejej. ya 'lo'lo'on.* “Ah, me estás tomando el pelo.”

El siguiente es un ejemplo de una auténtica mentira intencional:

Ejemplo 21 [lusa5p2', p. 17]

Cal (siete años y siete meses) y Lus (tres años y nueve meses).

Cal: *me'tika.* “Señora.”
 PB: *binti laj?* “¿Qué?”
 Cal: *ma'yuk ku'un te'y karo ya' wale.* “No hay ningún carro mío como usted dijo.” [Referencia: su propio carro de juguete]
 PB: *ma'yukix?* “¿Ya no está?”
 Cal: *ju'uk.* “No.”
 PB: *banti bajt?* “¿Adónde se fue?”
 Cal: *ma xkil.* “No sé.”
 Lus: *e lot. lum ay ta nae.* “Eh, (tu)-mentira. Está allá en (tu) casa.”
 [ACUSACIÓN DE MENTIRA]
 PB: *jich kiloj. te' ay ta sna.* “Así que lo has visto, allá en su casa.”
 Cal: *yu' wan ayi'i.* “Porque quizás esté allí.” [Es decir, ¡no está!]
 [IRONÍA = NEGACIÓN]
 PB: *yak. kiloj woje cha'je.* “Sí, lo vi ayer.”

El modelo popular tzeltal de verdad/mentira incluye una presuposición de que todo el mundo miente por interés propio, cuando quiere influir a los demás o desviar las consecuencias no deseadas de las propias acciones. No se tiene la noción de que esas mentiras sean moralmente malas y, hasta donde he visto, no se castiga a los niños por mentir.¹⁹ Esta neutralidad moral hacia la mentira sugiere que en la interacción no se da ningún valor particular a la verdad o a la sinceridad en sí mismas, si bien hay una distinción clara entre los enunciados verídicos (*melel*) y los no verídicos (*lot*). Pero también es claro que, aun en “contextos de intercambio de información”, en muchas circunstancias la verdad y la sinceridad son indeseables o inadecuadas, sobre todo cuando los motivos de cortesía o de interés propio o de manipulación social anulan lo que se podría tomar como el impulso natural de decir la verdad en un contexto de intercambio de información.

LAS MENTIRAS Y LA IRONÍA

Esta práctica tzeltal también concuerda de otra manera con ciertos hábitos culturales. Parte de lo que hacen las “mentiras” en este contexto cultural es plantear una versión diferente de “cómo es el mundo”. Ponen esa versión sobre la mesa en las interacciones, para que se la tome como uno de los contraataques en el juego interaccional de quién decide qué sigue. Esto es paralelo –me parece– al tratamiento que dan Sperber y Wilson (1981) a la ironía (y a los tipos de enunciados irónicos) como una mención ecoica. En Brown (1995) caractericé así sus posturas:

Se considera que toda esta clase de “figuras retóricas” esencialmente “hacen eco” o evocan de manera más libre una proposición que se coloca en el contexto de ser objeto de risa, de desdén, o lo que sea, para expresar una actitud respecto de ella. Los enunciados irónicos son como palabras entrecomilladas, de modo que si alguien dice, por ejemplo, “bonito día, ¿eh?” en el contexto de quien va a pie bajo una lluvia torrencial y aguanieve, la descripción falsa evoca la imagen de la descripción exacta (“horrible día, ¿eh?”), así como una imagen de quién podría haber expresado, o quién de hecho expresó, la esperanza/predicción/expectativa de que fuera un bonito día, y entonces se imagina a esa persona (o imagen) como “víctima” o blanco del enunciado irónico (Brown, 1995: 156).

¹⁹ Se reportó la misma observación en relación con una sociedad quechua del Perú (Ackerman, 1990, según cita de Barnes, 1994).

	<i>ma jichuk ini me'tik.</i>	“¿No va así, Me'tik?” [Preguntando a PB cómo hacer funcionar el juguete.]
Sil:	<i>jo'ò.</i>	“No.”
Mik:	<i>jo'ò. jo. yu' ya kalat.</i>	“No, ¿eh? Porque (supongo que) te estoy diciendo a ti.” [→ No]
	<i>ja' ya kali kala me'tiki.</i>	“Le estoy diciendo a mi pequeña ‘Senyora’

Ejemplo 24 [lusab5s, p. 62]

Can (cinco años y dos meses); Lus (tres años y nueve meses)

Can:	<i>tutut!</i>	“¡Tut tut!” [Fingiendo que las tazas son un coche.]
Lus:	<i>binti laj sokat ini. yu' wan jich ta pasel mene.</i>	“¿Qué estás haciendo con eso?” “Porque [supongo que] así es como se hace.” [→ ¡así no se hace!]

Ejemplo 25 [1/25/96]

Pet (tres años y cinco meses) [respuesta irónica a mi comentario de que la muñeca se va a morir de tanto sol]:

Pet:	<i>yu' wan ay k'al.</i>	“Porque quizá hace sol.” [→ No seas tonta, ¡no hace mucho sol!]
------	-------------------------	--

Lus, a los tres años y nueve meses, utiliza la ironía con tanta frecuencia que a veces suena como un uso excesivo de una rutina convencionalizada:

Ejemplo 26 [lusabr5s, p. 8]

Lus tiene tres años y nueve meses; Nik tiene cuatro años y tres meses.

Nik:	<i>la me niton chitame'i lum ay snaik ta jejche.</i>	“Me tiró un cochino en casa de ellos allá del otro lado.”
Lus:	<i>la nutz chitam e'i lum ta jejch.</i>	“Lo correteó un cochino allá del otro lado.”
PB:	<i>banti? mach'a yu'un?</i>	“¿Dónde? ¿De quién es?”

Lus:	<i>juju</i> —	“No sé.”
Nik:	<i>yu'un li'i.</i>	“Es de ellos, aquí.” [Señalando a sus vecinos más cercanos.]
PB:	<i>jo'.</i>	“Ah.”
Lus:	<i>yu'un lumine.</i>	“Es de ellos, allá.” [Señalando otra casa]
PB:	<i>la sluchat.</i>	“¿Te embistió?”
Lus:	<i>jo'o.</i>	“No.”
PB:	<i>la' luch.</i>	“¿Tú lo embestiste?”
Lus:	<i>la luchot i antuni.</i>	“Embistió a Antun.”
PB:	<i>aj.</i>	“Ah.”
Lus:	<i>yu' jo'on ek.</i>	“Porque [supongo que fue a mí] yo.” [→ ¡No fue a mí!]

[Un momento después.]

Nik:	<i>ja' me la nutzot e'i jich joy ek i lumine.</i>	“Es mi compañero de allá al que correataron.” [Señalando a una tercera casa, la de su primo Antun.]
PB:	<i>jo'.</i>	“Ah.”
Nik:	<i>ma'ba jo'tik e'i.</i>	“No fuimos nosotros.”
PB:	<i>ju'uk.</i>	“No.”
Nik:	<i>ma'ba ja' la nutzon jo'tik.</i>	“No nos correaté a nosotros.”
PB:	<i>ju'uk.</i>	“No.”
Lus:	<i>kan ok'on ek e 'i.</i>	“Yo quería / casi lloré.”
PB:	<i>la' xi'.</i>	“¿Te dio miedo?”
Lus:	<i>jo'oj.</i>	“No.”
PB:	<i>bi yu'un?</i>	“¿Por qué?”
Lus:	<i>yu' wan ya jxi' (j)tukel i'i.</i>	“Porque quizá me dio miedo a mí.” [→ No.]
PB:	<i>ju'uk. bi yu'n ok'at?</i>	“No. Entonces ¿por qué lloraste?”
Lus:	<i>yu' wan a ok'on ek i'i.</i>	“Porque quizá lloré.” [→ No lloré.]
PB:	<i>ju'uk.</i>	“No (no lloraste).”
Lus:	<i>jo'. tantunon tukel e'i.</i>	“Sí. Yo misma aullé.”
PB:	<i>jo'.</i>	“Sí.”
Lus:	<i>ok' tukel e'i antun.</i>	“Antun mismo lloró.”

Para los cuatro años de edad los niños ya dominan la construcción de la ironía: *yu'* (“porque”) o *yu' wan* (“porque quizá”) en combinación con una proposición expresa enfáticamente que la proposición “no” es verídica. Para poder utilizar adecuadamente esta construcción, los niños necesitan poder distinguir entre la verdad y la falsedad de las proposiciones y reconocer que los enunciados de los demás no siempre corresponden con el estado de las cosas en el mundo. Puede decirse que también deben tener la capacidad de atribuir falsas creencias a los demás, las falsas creencias que ellos rechazan con una réplica irónica. A la edad de tres años y medio o cuatro, los niños utilizan esta construcción irónica para expresar una actitud afectiva de desdén o de desacuerdo escéptico con un enunciado anterior. Que conste que no la utilizan sólo para corregir un error. Por eso no es simplemente equivalente de una negación, la cual los niños tzeltales adquieren a una edad mucho más temprana.²¹ Si bien muchos seguidores de la teoría de la mente considerarían que los niños de cuatro años son demasiado chicos para tener un modelo semejante de las mentes de los demás, vale la pena considerar la posibilidad de que las prácticas de la educación de los niños tzeltales promueven de hecho el desarrollo temprano de una conciencia de las mentes de los demás. En todo caso, me parece que es por lo menos verosímil que la temprana edad a la que los niños tzeltales adquieren la capacidad de expresarse mediante este tipo de “habla al revés” irónica y escéptica tenga que ver con el hecho de que a partir de que son bebés se les somete rutinariamente a enunciados que aseguran un determinado estado de las cosas en el mundo (mediante amenazas o sobornos) que en la práctica *no se obtiene y no se realiza*. Si bien los niños tzeltales de tres o cuatro años están lejos de ser adultos plenamente socializados, ya tienen tanto la actitud escéptica como el sabor retórico de la indirección –en la forma del escepticismo irónico adecuado para esta comunidad de hablantes–. La práctica cultural de las amenazas de mentira que se les hacen han contribuido, creo, a inculcársela. En este proceso se les ha socializado por medio de estos usos del lenguaje para que adopten las ideas culturales tzeltales de la “verdad” y la “mentira”. En pocas palabras, ya han aprendido algo importante sobre los modos retóricos, la cultura como “maneras de poner las cosas”, maneras de formular las cosas.

²¹ Las oraciones en tzeltal se niegan con las partículas *ma* o *ma ba*. El contraste gramatical entre las oraciones positivas y las negativas aparece por lo menos a la edad de tres años (por ejemplo, *ma jk'an* [“no lo quiero”], en comparación con *ya jk'an* [“lo quiero”]).

LAS MENTIRAS DE LOS ADULTOS Y EL CONTROL SOCIAL VERBAL

Consideremos brevemente el papel de las mentiras en el mundo social adulto de Tenejapa. Como en muchas sociedades, se espera que se mienta explícitamente en muchos contextos. Se debe mentir acerca de los asuntos privados, del dinero, de los ires y venires y decir que no se tienen las cosas que otras personas piden prestadas. El preferir evitar las confrontaciones en las interacciones significa que la gente prefiere las mentiras patentes (incluyendo aquellas mentiras descaradas que son tan obvias que nadie espera que se las crea) a una negación directa de la petición de otra persona.²² Además de estos contextos en los que no hay un engaño real, dado que todos saben que todos mienten, hay otros en los que crónicamente se sospecha que hay mentiras o un trato no directo. Dos de estos contextos tzeltales reconocidos culturalmente son: a) el engaño conductual de autoprotección (por ejemplo, *mukin we'elil* ["comer a escondidas"]), una práctica en la cual ciertos miembros de la familia sospechan que otros incurren, y b) el rechazo de cortesía para protección de los demás (por ejemplo, como visitante o huésped, uno debe rechazar rutinariamente por lo menos cuatro o cinco veces los ofrecimientos de alimentos antes de aceptarlos; si uno los rehúsa, no se le cree, y se le reitera el ofrecimiento hasta que acepta; el insistir en el rechazo constituye una ofensa garantizada). Hay una actitud cultural general de escepticismo en relación con las noticias comunicadas por los forasteros, y un escepticismo extremo respecto de los motivos de los demás, mezclado con una credulidad ocasional.²³

Existen además algunas mentiras sociales análogas a las identificadas por Sacks, con los mismos motivos: atender a las restricciones sobre quién debe tener acceso a qué información y cuándo, y evitar las consecuencias secuenciales de determinados tipos de enunciados. En Tenejapa estas restricciones entran en juego en el saludo social *banti ya xbaat?* ("¿A dónde vas?"), una pregunta rutinaria cuando uno se encuentra con cualquier persona en el camino. Dado que esta pregunta (análoga al saludo "¿cómo estás?" en español) puede formularla cualquiera, la persona que responde debe controlar su respuesta evaluando si quien la formula tiene o no derecho a saber la verdad, y en caso negativo se ve llevado a presentar una "mentira" (las mentiras con que de manera cotidiana se responde la pregunta "¿a dónde vas?" son: "de paseo", "a trabajar" o "a ningún lado").²⁴

²² Por ejemplo, si una persona quiere pedirle a uno prestado su radio y uno quiere negárselo, es mucho mejor decir algo como: "me temo que no tiene baterías" (independientemente de si esto es verdad o no) que negárselo de un modo más directo.

²³ La credulidad tiende a surgir en relación con artilugios modernos cuando la exposición a éstos es muy reciente: por ejemplo, la publicidad de la televisión.

²⁴ Esta pregunta de "¿a dónde vas?" es un saludo rutinario en muchas sociedades y da lugar a los mismos problemas identificados por Sacks (véase, por ejemplo, Duranti, 1997, en relación con Samoa).

Me parece que no es casual que esta práctica cultural de mentir rutinariamente exista en una sociedad a pequeña escala, de vínculos estrechos y caracterizada por formas de control social y de toma de decisiones que son casi exclusivamente orales. Entre éstas se incluyen: a) el cotilleo como control social (con el temor concomitante de que se viole la privacidad o de que se mancille la propia reputación),²⁵ b) la creencia en la brujería (el conocimiento sobre asuntos personales de la gente es potencialmente peligroso y éstos deben mantenerse ocultos), c) la toma de decisiones comunitaria por aclamación en reuniones comunitarias a las que todos deben asistir para establecer un consenso sobre las políticas comunes a las cuales todos deben apegarse, a pesar de los casos individuales o de la disensión privada,²⁶ y d) la justicia por acuerdo mutuo (en los juicios locales los conflictos se resuelven mediante un acuerdo mutuo una vez que ambas partes han expuesto sus argumentos en un testimonio que con frecuencia no es verídico (véanse, por ejemplo, Brown, 1995; Collier, 1973). Esta práctica no cuadra bien con la del testimonio escrito que caracteriza los juicios nacionales en México. Puede estar en juego alguna cosa considerable (por ejemplo, cuando se reclaman tierras), por lo que puede haber fuertes motivos para mentir, y con frecuencia los participantes no tienen conciencia de las normas de veracidad oficialmente aplicables en las cortes nacionales. Todos éstos son contextos en los que hay una gran motivación para mentir o para ocultar las propias opiniones y creencias. Pero también en la vida cotidiana suele esperarse que se mienta y las mentiras suelen ser apropiadas. De hecho, los comentarios de Albert (1972) sobre el control de la información en Burundi se aplican igualmente a Tenejapa:

Aun en asuntos de menor importancia que la vida, la propiedad y la posición, la discreción tiene su lugar. Uno puede discutir con sus amigos cercanos y con sus vecinos los problemas generados por un cónyuge un tanto corto de entendederas, pero no difundir por doquier este hecho. Si uno sospecha de que su vecino sea brujo, se abstiene de mencionarlo en su presencia... Así, hay ciertas verdades que no se dicen a nadie en voz alta; algunas se dicen a un cónyuge fiel o a un hermano consanguíneo, pero a nadie más; algunas se dicen sólo a parientes cercanos o a vecinos. Es muy raro que un enunciad sea

²⁵ Véanse L. K. Haviland y J. B. Haviland (1983) para un análisis del cotilleo y la privacidad en la vecina comunidad maya de Zinacantán.

²⁶ Por ejemplo, en una reunión reciente se decidió que todos en la comunidad se adherirían al mismo partido político. Varios individuos que deseaban pertenecer a un partido rival accedieron públicamente a la política común, pese a los recelos y al resentimiento expresados en privado.

tan inocente que no sea necesario considerar la posibilidad de que acarree problemas (Albert, 1972: 91).

Debido a esto, en muchas circunstancias sociales ordinarias resulta necesario mentir. La observación informal sugiere que los niños tzeltales aprenden a manejar estas mentiras sociales con bastante destreza para la edad de cinco años, cuando se les envía a distintos hogares a dar mensajes que las implican.

CONCLUSIONES

He argumentado que “en tzeltal todo el mundo tiene que mentir”, basándome al menos en parte en los motivos que da Sacks, es decir, porque se prevé que a menos de que uno mienta se verá metido en aprietos secuenciales indeseables. Ésta es, en efecto, una importante fuente de mentiras sociales convencionales, que son el tipo de lenguaje hablado que nadie espera que sea verídico.²⁷ Lo que planteo aquí es que las mentiras sociales convencionales no sólo tienen estos motivos. En Tenejapa también son motivadas por contextos en los que se requiere de la persuasión retórica. Las mentiras de control tzeltales de las que nos hemos ocupado no obedecen a preocupaciones secuenciales ni por cortesía ni por la circunspección respecto de la distribución de la información. Se las dice a los niños cuando menos se las espera, en ocasión de un comportamiento indeseable (anticipado o real) del niño, bajo el supuesto de que éste no necesariamente entiende las respuestas incongruentes de los cuidadores (así se trate de amenazas o de sobornos) ni responsabiliza a los cuidadores de los sucesos predichos.

¿Es esta práctica tzeltal sencillamente una idiosincrasia cultural que no ofrece mayores lecciones? Para concluir, consideramos el fenómeno tzeltal en relación con dos cuestiones generales: a) el concepto y la relevancia del “mentir” desde una perspectiva interlingüística, y b) los efectos posibles de esta práctica de mentir sistemáticamente sobre el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños tzeltales, a la luz de otras investigaciones sobre las mentiras de los niños y de la teoría de la mente.

²⁷ Susan D. Blum presentó un argumento similar en su libro *Engaño y verdad en China*, en el cual arguye “que en esta sociedad se considera que el lenguaje logra muchas cosas, al igual que otros tipos de acciones sociales, pero que no es principalmente un vehículo para expresar los ‘verdaderos sentimientos propios’. Por ello, muchos comportamientos que parecen ser ‘mentiras’ no se consideran en absoluto como tales”.

LAS MENTIRAS EN LA PERSPECTIVA INTERLINGÜÍSTICA

Volvamos a los criterios planteados por Coleman y Kay (1981) en relación con la mentira prototípica en inglés y utilicémoslos para evaluar el concepto tzeltal de *lot*: a) el hablante cree que el enunciado es falso, b) el hablante se propone engañar al oyente al emitir el enunciado, y c) el enunciado es de hecho falso. Parece ser que en el modelo cultural tzeltal el criterio de mayor peso es c): para que un enunciado sea *lot*, debe ser falso de hecho. El más débil, en cambio, es a), porque el hablante puede de hecho pensar erróneamente que el enunciado es verdadero y darse cuenta después de que era falso, o bien puede ser agnóstico o indiferente respecto de si se cumplirá o no la amenaza. En el contexto de las amenazas de control, b) –la intención de engañar al niño-objetivo– está claramente presente, o al menos existe la intención de producir el afecto deseado que motive al niño a cooperar. Pero bien puede no haber intención alguna de engañar a otros participantes, incluyendo a niños mayores que conocen esta estrategia y que con frecuencia contribuyen al esfuerzo de colaboración por engañar a los más pequeños.

El caso tzeltal no es del todo incompatible con la conclusión de Sweetser (1987) acerca de la universalidad de un concepto del mentir y su vínculo con los modos culturales de entender el intercambio de información:

De esta discusión se infiere que culturas muy diversas poseen maneras marcadamente similares de entender tanto las mentiras como las dimensiones generales del poder y la moralidad del intercambio de información. Es de suponerse que esta similitud se deriva de los aspectos universales de la comunicación humana. Parece ser que en lo que difieren las culturas es en la “delimitación” de los marcos básicos del “intercambio de información” y en el uso convencional de los parámetros relevantes de poder. En los modelos populares de conocimiento e informatividad (y los dominios semánticos correspondientes) pueden intervenir elementos compartidos pronunciados (Sweetser, 1987: 62).

Sin embargo, las asociaciones morales negativas del mentir en inglés²⁸ –el entendimiento popular de que “el engaño suele beneficiar al engañador, en detrimento del oyente” (Sweetser, 1987: 55) y del “mentir como un abuso grave de la autoridad” (Sweetser, 1987: 59)– no siempre son aplicables a la comunidad tzeltal. Por ende, no hay una fuerza moral que se oponga a ello, al menos en el contexto de la educación de los niños. De modo que no en todas partes se considera que las mentiras son malas

²⁸ Lo mismo que en español (nota de la traductora).

o antisociales. Asimismo, no en todas partes las “mentiras piadosas” que se dicen por cortesía, o por sensibilidad a las necesidades de los demás de no enterarse de la verdad, son las únicas mentiras no antisociales.

Así que aun entre los diversos contextos culturales que comparten el concepto de la mentira como un enunciado intencionalmente no verídico puede haber diferentes actitudes respecto de la responsabilidad individual por la veracidad de los enunciados. El concepto inglés de “mentira”, según arguye Sweetser (1987), está ligado a nociones culturales de la información, a un sentido del “yo” y del “individuo” moldeado culturalmente, como poseedor de sus propias opiniones, intenciones y planes verdaderos. También está ligado a una idea de “responsabilidad” que, para los anglohablantes, como han observado Hill e Irvine (1993), se relaciona con los conceptos de “la continuidad del yo con un esquema de interpretación relativamente consistente de interpretación de aquello a lo cual está reaccionando... [y] continuidad en la comunidad de agentes a los cuales se está respondiendo” (Hill e Irvine, 1993: 1). Este concepto, como señalan Hill e Irvine, presenta dificultades interculturales, ya que la “continuidad del yo” y la “continuidad en la comunidad de agentes” son nociones interculturalmente variables. No en todas partes se asigna al hablante la responsabilidad de la veracidad de un enunciado. Al evaluar el caso de las amenazas de mentira a los niños tzeltales, resulta adecuado seguir la sugerencia de Hill e Irvine de pasar de asignar el locus de significado a un cuidador individual a un enfoque dialógico de la construcción significativa, dado que con frecuencia colaboran múltiples participantes en la construcción de las mentiras de control. Pero en estas mentiras de los cuidadores de niños tzeltales no hay un diálogo con el receptor de las mentiras. Más bien hay una conspiración de los cuidadores (incluyendo a los hermanos) para controlar a los niños pequeños. El hecho de que todos ellos estén coludidos significa que hay una atribución difusa de la responsabilidad de la autoría del mensaje falso. Los significados se construyen en los procesos interaccionales. En el caso de los tzeltales, éstos son ejercicios de persuasión respaldados por el poder. La responsabilidad y la evidencia en este contexto no son relevantes. El significado de las falsas amenazas o promesas apiladas secuencialmente es: “Haz X, de lo contrario ¡ocurrirán cosas malas!” La acción (el control) es fundamental. El conocimiento y la información son manipulados para alcanzar determinadas metas.

Yo iría más lejos y afirmarí que sin un consenso cultural respecto de aquello que constituye una prueba de lo que es la realidad externa (por ejemplo, la escritura o el dogma religioso), necesariamente habrá diferentes actitudes morales en relación con el mentir y con el decir la verdad. La mayoría de los habitantes de Tenejapa no se relacionan con la palabra escrita, con excepción (para algunos) de la Biblia. La semántica de *lot* (“mentira”) y *melel* (“verdad”) implican de hecho un concepto

cultural de la verdad análogo al concepto inglés (hay una realidad “allá afuera”; los enunciados verdaderos son los que corresponden con esa realidad, y los falsos no). Sin embargo, en ausencia de cánones de comprobabilidad, la verdad es escurridiza, y con frecuencia se reduce a aquello que funciona socialmente, incluyendo la práctica de controlar a los niños pequeños mintiéndoles acerca de las consecuencias futuras de sus acciones.²⁹

LA MENTIRA, LA IRONÍA Y LA “TEORÍA DE LA MENTE”

En primer lugar, aclaremos que la práctica descrita aquí no es extravagante. En muchas sociedades y subculturas³⁰ encontramos prácticas rutinarias similares de amenazar, provocar, hacer rabiar y mentir a los niños pequeños. Si bien se ha hecho énfasis (por ejemplo, en Heath, 1983; Miller, 1986, y Schieffelin, 1986) en el efecto de estas prácticas sobre la socialización de los niños y sobre el desarrollo de las capacidades sociales, nadie, hasta donde sé, ha considerado todavía la influencia que tales prácticas pueden llegar a tener sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños.

Como lo señaló Barnes (1994), se ha investigado relativamente poco sobre la manera en que los niños desarrollan una comprensión de las mentiras y la capacidad de elaborar mentiras convincentes.³¹ Los estudios de laboratorio en que se construyen contextos en los cuales los niños tienden a mentir, con el fin de evaluar su habilidad para mentir o para detectar mentiras a diferentes edades, han demostrado que los niños de primer y tercer grado no pueden decir una mentira convincente: la verdad “se les sale” (DePaulo y Jordan, 1982). Los preadolescentes tampoco son muy buenos para detectar mentiras y engaños. Estos investigadores han sugerido que los niños ingleses son motivados a mentir por la “escuela” de los juegos que requieren engaños (un contexto prácticamente inexistente para los niños tzeltales preadolescentes). Piaget (1965) también sostenía que los niños no alcanzan a formular una definición de mentira como la de los adultos —en términos de la intención de engañar— hasta

²⁹ En relación con los conceptos de “verdad” en un contexto relacionado de no verificabilidad, véase también Danziger (1998) sobre los mayas de Mopán, quienes implícitamente creen en los cuentos: todo aquello que está escrito debe ser verdad.

³⁰ Por ejemplo, en su estudio de la Grecia rural, Frierli (1962) reportó que los padres mienten deliberadamente a sus hijos para enseñarles que no deben tomarse las palabras de los demás “al pie de la letra”.

³¹ Además de la reseña de Barnes (1994), véanse DePaulo y Jordan (1982); DePaulo, Stone y Lassiter (1985); Ekman (1989); Feldman y Custrini (1988) y Vasek (1985).

la edad de 10 u 11 años. Asimismo se piensa en general que los niños adquieren tardíamente la ironía, puesto que ésta depende de un entendimiento de múltiples niveles de intención comunicativa (Winner, 1988; Ninio y Snow, 1996).

Si bien reconozco las limitaciones de la comparación entre los resultados de laboratorio y las situaciones naturales, opino que los niños tzeltales parecen ser notablemente hábiles para producir mentiras y para producir y comprender enunciados irónicos a una edad mucho más temprana que la que esos estudios nos llevarían a esperar. Esto sugiere la hipótesis –que habría que probar por medio de tareas cognitivas estructuradas– de que, a través de la participación de los “juegos lingüísticos” tzeltales de las amenazas de mentira, el escepticismo irónico y la contradicción de los demás, los niños tzeltales de cuatro años de edad o aun menores se ven llevados a adquirir una conciencia mental de que los demás pueden sostener creencias falsas y pueden intentar persuadir a otros de que las sostengan. Especulando menos, argumentaría que el entrenamiento en las amenazas de mentira desempeña un papel en el desarrollo temprano del sentido de responsabilidad en los niños tzeltales. Esto obedece a que es una actividad en la que la estructura participativa de múltiples cuidadores de niños de edades muy diversas motiva al niño a pasar de ser el receptor a ser el enunciador de estas amenazas y por ende a volverse responsable mediante la colaboración con otros cuidadores. Así, no es sólo el escepticismo lo que se socializa mediante esta práctica; un niño debe aprender qué hacer para que estas amenazas no se cumplan. Es decir, debe responsabilizarse de cooperar con la unidad social y de asegurarse de que incluso los niños más pequeños cooperen.³² Esto explicaría el notable cambio en el comportamiento de los niños alrededor de los cuatro años de edad, cuando pasan de ignorar las amenazas de control a acatar las órdenes de los cuidadores, sin que éstos hayan tenido que cumplir las amenazas ni utilizar la fuerza explícitamente. Quizás en esto consista la verdadera importancia del habla intergeneracional y de participantes múltiples que ocurre en este contexto: mediante estas estructuras participativas, los niños tzeltales pequeños que propinan amenazas de mentira a sus hermanos menores comienzan a adquirir una membresía plena en su familia. El resultado es que, a muy temprana edad (al menos a los cinco años, y algunos incluso desde los cuatro), los niños tzeltales asumen con seriedad y eficiencia la responsabilidad de cuidar a sus hermanos más pequeños.

³² También se están socializando otras cosas, incluyendo creencias culturales específicas respecto de lo que asusta (ser “llevado” o raptado, perros extraños, medicinas e inyecciones, baños, etc.) y de lo que es deseable (dulces, ir a la escuela o a tiendas, ir de visita, etc.), creencias que son planteadas y reforzadas en el contenido de las amenazas y los sobornos.

Para participar en la actividad de proferir amenazas de mentira en el papel de amenazadores, los niños no necesitan al principio una teoría de la mente, o de las intenciones de los demás; tampoco están obligados a acusar a otros de “mentir”, puesto que para ellos, en un principio, el *lot* tzeltal no radica en las intenciones sino sólo en una disparidad entre una proposición enunciada y la realidad. Sin embargo, es muy posible que todas estas mentiras tengan efectos sobre el aprendizaje del lenguaje y la socialización lingüística de una manera acaso no prevista por los filósofos. Los niños expuestos a un lenguaje que continuamente se utiliza de un modo no factual aprenden rápidamente a utilizarlo así ellos mismos: son sensibles a la posibilidad de manipular a las personas manipulando la verdad. Esto los lleva a adquirir a una temprana edad el uso culturalmente apropiado de la ironía para expresar escepticismo respecto de la postura declarada de su interlocutor (o de algún otro blanco del enunciado irónico). La práctica de los cuidadores de mentir a los niños pequeños los conduce a ciertos usos indirectos del lenguaje culturalmente estabilizados y pragmáticamente eficaces –como la ironía–, en los que el significado de un enunciado se basa sistemáticamente en la inversión de los conceptos de verdad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMAN, ROBERT
1990 “Deception Among the Southcentral Quechua”, inédito.
- ALBERT, ETHEL M.
1972 “Cultural Patterning of Speech Behavior in Burundi”, en John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, pp. 72-105.
- BARNES, JOHN A.
1994 *A Pack of Lies: Towards a Sociology of Lying*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BLUM, SUSAN D.
1998 *Sincere Words, Clever Words: Deception and Truth in China*, ponencia, 99ª Reunión Anual de la Asociación Americana de Antropología, Filadelfia.
- BOK, SISSELA
1978 *Lying: Moral Choice in Public and Private Life*, Pantheon, Nueva York.
- BROWN, PENELOPE
1995 “Politeness Strategies and the Attribution of Intention, The Case of Tzeltal Irony”, en Esther N. Goody (ed.), *Social Intelligence and Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 153-174.

- 1996 *The Conversational Context for Language Acquisition: A Tzeltal (Mayan) Case Study*, conferencia plenaria, 5º Congreso de la Asociación Internacional de Pragmática, México.
- 1998 "Conversational Structure and Language Acquisition: The Role of Repetition in Tzeltal Adult and Child Speech", en *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(2), pp. 197-221.
- BROWN, PENELOPE Y STEPHEN C. LEVINSON
 1987 *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CLARK, H. HERBERT Y RICHARD J. GERRIG
 1984 "On the Pretense Theory of Irony", en *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, pp. 121-126.
- COLEMAN LINDA Y PAUL KAY
 1981 "Prototype Semantics. The English Word 'Lie'", en *Language*, 57(1), pp. 26-44.
- COLLIER, JANE F.
 1973 *Law and Social Change in Zinacantán*, Stanford University Press, Stanford, California.
- DANZIGER, EVE
 1998 "To Play a Speaking Part: Falsehood, Fantasy, and Fiction Among the Mopan Maya", inédito.
- DEPAULO, BELLA M. Y AUDREY JORDAN
 1982 "Age Changes in Deceiving and Detecting Deceit", en Robert S. Feldman (ed.), *Development of Nonverbal Behaviour in Children*, Springer-Verlag, Nueva York, pp. 151-180.
- DEPAULO, BELLA M., JULIE I. STONE Y G. DANIEL LASSITER
 1985 "Deceiving and Detecting Deceit", en Barry R. Schlenker (ed.), *The Self and Social Life*, McGraw-Hill, Nueva York, pp. 323-370.
- DURANTI, ALESSANDRO
 1993 "Intentions, Self, and Responsibility: An Essay in Samoan Ethno-Pragmatics", en Jane H. Hill y Judith T. Irvine (eds.), *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 24-47.
 1997 "Universal and Culture-Specific Properties of Greetings", en *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1), pp. 63-97.
- EKMAN, PAUL
 1989 *Why Kids Lie*, Scribner's, Nueva York.
- FELDMAN, R. S. Y R. J. CISTRINI
 1988 "Learning to Lie and Self-Deceive: Children's Nonverbal Communication of Deception", en J. S. Lockard y D. L. Paulhus (eds.), *Self-Deception: An Adaptive Mechanism?*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, pp. 40-52.
- FRIEDL, ERNESTINE
 1962 *Vasilika: A Village in Modern Greece*, Holt, Rinehart & Winston, Nueva York.

- GOFFMAN, ERVING
 1975 *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Penguin, Harmondsworth.
- GOPNIK, ALISON Y ANDREW N. MELTZOFF
 1994 "Minds, Bodies, and Persons: Young Children's Understanding of the Self and Others as Reflected in Imitation and Theory of Mind Research", en Sue Taylor Parker, Robert W. Mitchell y Maria L. Boccia (eds.), *Self-Awareness in Animals and Humans*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 166-186.
- HAVILAND, JOHN B.
 1989 "Sure, Sure: Evidence and Affect", en *Text*, 9(1), pp. 27-68.
- HAVILAND, LESLIE K. Y JOHN B. HAVILAND
 1983 "Privacy in a Mexican Village", en Stanley I. Benn y Gerald F. Gauss (eds.), *Public and Private in Social Life*, Croom Helm, Londres, pp. 341-361.
- HEATH, SHIRLEY BRICE
 1983 *Ways with Words*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HILL, JANE H. Y JUDITH T. IRVINE
 1993 *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISAACS, ELLEN A. Y HERBERT H. CLARK
 1990 "Ostensible Invitations", en *Language in Society*, 19(4), pp. 493-509.
- KEENAN (OCHS), ELINOR
 1976 "The Universality of Conversational Implicatures", en *Language in Society*, 5, pp. 67-80.
- LEWIS, DAVID K.
 1969 *Convention: A Philosophical Study*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
 1975 "Languages and Language", en Keith Gunderson (ed.), *Language, Mind and Knowledge*, University of Minnesota Press, Mineápolis, pp. 3-35.
- MILLER, PEGGY
 1986 "Teasing as Language Socialization and Verbal Play in a White Working Class Community", en Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 199-212.
- NINIO, ANAT Y CATHERINE SNOW (eds.)
 1996 *Pragmatic Development*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- OCHS, ELINOR
 1988 *Culture and Language Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PIAGET, JEAN
 1965 *The Moral Judgement of the Child*, The Free Press, Nueva York.
- QUINN, NAOMI Y DOROTHY HOLLAND
 1987 "Culture and Cognition", en Dorothy Holland y Naomi Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-42.

ROSALDO, MICHELLE

- 1982 "The Things We Do With Words: Ilongot Speech Acts and Speech Act Theory in Philosophy", en *Language in Society*, 11, pp. 203-237.

SACKS, HARVEY

- 1975 "Everyone Has to Lie", en Mary Sanches y Ben G. Blount (eds.), *Sociocultural Dimensions of Language Use*, Academic Press, Nueva York, pp. 57-80.

SCHIEFFELIN, BAMBI B.

- 1980 "Teasing and Shaming in Kaluli Children's Interactions", en Bambi B. Schieffelin y Elinor Ochs (eds.), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 165-181.
- 1990 *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*, Cambridge University Press, Cambridge.

SPERBER, DAN Y DEIDRE WILSON

- 1981 "Irony and the Use-Mention Distinction", en P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, Academic Press, Nueva York, pp. 295-318.

STRAUSS, CLAUDIA Y NAOMI QUINN

- 1997 *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.

SWEETSER, EVE

- 1987 "The Definition of 'Lie': An Examination of the Folk Models Underlying a Semantic Prototype", en Dorothy Holland y Naomi Quinn (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 43-66.

VASEK, MARIE E.

- 1986 "Lying as a Skill: The Development of Deception in Children", en Robert W. Mitchell y Nicholas S. Thompson (eds.), *Deception: Perspectives on Human and Nonhuman Deceit*, State University of New York Press, Albany, pp. 271-292.

WINNER, ELLEN

- 1988 *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.