

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

“Participación y habla infantil. La continuidad cultural a través del uso del español en una comunidad ñähñu y su escuela.”

Tesis que presenta

Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal

para obtener el grado de

Doctor en ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:

Dra. Ruth Malpas Paradise Loring

Resumen

El presente trabajo de tesis aborda como objeto de estudio al habla de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad indígena ñähñu (Otomí del Valle del Mezquital). A partir del análisis cualitativo de sus conversaciones, interacciones y participación en la vida de su comunidad y la escuela, se observa que su habla en español es una construcción histórica, social y cultural. En la medida que son herederos de un profundo repertorio cultural, se trata de actores que atestiguan el desplazamiento lingüístico y el cambio cultural, la desaparición de la lengua originaria en el seno de la vida comunitaria.

Sin embargo, al mismo tiempo se trata de actores que ofrecen una pauta para la continuidad de su lengua a través de la producción y reproducción de una versión del español propia. Se trata de actores con un modo de hablar español al estilo ñähñu que incluye pautas lingüísticas e interactivas propias. Una vez reconociendo esto, se argumenta que el habla infantil ñähñu es una vía, no de la muerte de la lengua indígena sino, de la continuidad de la misma, ahora presente en su habla en español.

Abstract

This thesis work discusses as a central matter the way of talk of a ñähñu children group who live in an indigenous community (Otomi from Mezquital Valley). It presents a qualitative analysis of their conversations, interactions and participations in to the community and school daily live, where their Spanish talk way is a historical, social and culturally constructed issue. To the extent that these children are heirs of a deep cultural repertory, they too are actors that witness of linguistic displacement and cultural change, in summary the fading of their traditional language in the bosom of community daily live.

However at the same time, ñähñu children are actors that too offer an alternative to hñähñu language abidance through the production and reproduction of an own version of Spanish. They are actors with a Spanish talk way widely influenced by hñähñu language, this influence includes linguistic and interactive own ways. Starting from this, it is argued that the ñähñu children talk is a way of continuity of their traditional language that is still present in their Spanish way of talk.

*Para la elaboración de esta tesis, se contó
con el apoyo de una Beca Conacyt.*

Dedicatoria:

A mi pequeña, porque desde el día que nació yo también nací como su papá.

A mi esposa, por su cariño, apoyo y su oído atento y solidario.

A mis padres y mis suegros, por su gran ayuda en esta etapa de mi vida.

A la gente de El Banxú, por la larga amistad y haber compartido conmigo tanto.

*... yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.*

*Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...*

Cantares

Agradecimientos

Después de recorrer este camino, de formarme como investigador, estaré siempre agradecido y en deuda con mi asesora la Dra. Ruth Paradise. Muchas gracias por su confianza, su compromiso y la virtud de enseñarme en la práctica a mirar la cosas como antropólogo.

Muchísimas gracias a mis lectores la Dra. Antonia Candela, la Dra. Iliana Reyes, el Dr. José Luis Ramos y el Dr. Nicanor Rebolledo por su lectura atenta, su paciencia y la disposición para hacer mi reflexión más clara y mejor.

Muchas gracias a la Dra. Adriana Robles y los muchos compañeros y compañeras del Seminario de tesis, quienes a lo largo de siete años en el DIE han ayudado a enriquecer mis reflexiones y mi trabajo con sus valiosas observaciones.

INDICE

1. Introducción	10
1.1 Conocer a una comunidad ñähñu	12
1.2 Investigar las prácticas de habla	21
1.3 Algunas pautas metodológicas	27
2. Recursos teóricos para entender el habla infantil en contextos indígenas	33
2.1 Antropología y socialización de niños indígenas	34
2.2 Estudios del uso del lenguaje y la socialización lingüística	41
2.3 Argumentos del cambio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas	50
3. La infancia en la comunidad El Banxú	56
3.1 Habla y socialización en la infancia comunitaria	58
3.2 Escuela y comunidad, una relación histórica	73
3.3 El habla, entre el desplazamiento y la continuidad	82
4. ¿Obedecer o dejarse llevar? Participación infantil y orientación hacia la colectividad	91
4.1 Niños y niñas en los eventos cotidianos de la comunidad	94
4.2 Aspectos socioculturales de la obediencia infantil	102
4.2.1 El valor social de participar en la vida familiar y comunitaria	102
4.2.2 Ser acomedido, un modo de actuar con voluntad	104
4.2.3 Obedecer como expresión de respeto	106
4.2.4 Estar atentos, un recurso para la participación infantil	107
4.2.5 Colaboración tácita, el modo adulto de estar al tanto	109
4.2.6 Implicaciones en la comunicación de las órdenes/indicaciones	112
4.3 Conclusión. Dejarse llevar, una forma cultural de obedecer	114
5. “Hacer chiste, echar relajo”. El modo colectivo en el que hablan los niños y niñas	119
5.1 Hablar con sonoridad	121
5.2 El chiste y la cotidianidad. Los juegos de palabras en las interacciones infantiles ñähñu	130
5.3 Colectividad y paralelismos, explicaciones del chiste entre los niños ñähñu.	141
5.4 Conclusión. Habla colectiva y continuidad	153
6. “Explicalo con tus propias palabras”. Socialización de un habla local en español	155
6.1 Socialización de un modo de hablar de y en la comunidad	157

6.2 “Explica con tus propias palabras”. La escuela como escenario de dos modos de hablar	169
6.3 El habla local. De la comunidad a la escuela	179
6.3.1 La casa y la comunidad, entornos de un habla culturalmente determinada	179
6.3.2 Hablar en la escuela: apropiación, corrección y respeto	186
6.4 Conclusión. La competencia lingüística dual de los niños ñähñu	191
7. Reflexiones finales. Participación infantil, habla y continuidad cultural	195
7.1 “Dejarse llevar”, un medio para la socialización y la orientación hacia la vida colectiva	196
7.2 Socialización y competencia lingüística, un modo ñähñu de hablar español	199
7.3 Continuidad, una forma de entender el cambio lingüístico y cultural indígena	202
8. Bibliografía	211
Anexo 1	226
Anexo 2	227
Anexo 3	228
Anexo 4	230

Índice de Figuras

Figura 1. Foto serie de Karen	138
Figura 2. Esquema complementación tácita	145
Figura 3. Esquema participación complementaria	146
Figura 4. Región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México	226
Figura 5. Municipio de Ixmiquilpan, con la localización de la comunidad El Banxú	226
Figura 6. Fotografía satelital en relieve de la comunidad El Banxú, Ixm., Hgo., México.	226
Figura 7. Mapa propiedad de la comunidad de Orizabita	227

Índice de tablas

Tabla 1. Esquema de variaciones y expresiones en los chistes infantiles	152
Tabla 2. Relación de la población nacional con la población hablante de lengua indígena y lengua otomí-hñähñu mayor de 5 años, de 1950 a 2010.	228
Tabla 3. Matrícula histórica de niños hablantes de lengua indígena en escuelas primarias indígenas en México y en el estado de Hidalgo.	229
Tabla 4. Índices educativos del subsistema de educación indígena, Escuelas primarias indígenas a nivel nacional.	229

1. Introducción

El presente trabajo de tesis aborda como objeto de estudio al habla de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad indígena ñähñu.¹ Se observa que su habla en español es un ejercicio construido social y culturalmente, que implica no sólo el uso de una lengua como medio de comunicación, sino también la posibilidad de tomar parte en una dinámica social e interactiva de la vida colectiva.

El objetivo de la investigación fue el de identificar y describir los usos del habla que estos actores elaboran en español, y que están relacionados con algunas prácticas culturales que caracterizan parte de la dimensión sociocultural de la vida comunitaria ñähñu. Poniendo atención en la participación infantil en los contextos escolar y comunitario.

Las preguntas generales producidas a la luz de la inquietud inicial, y que guiaron todo el proceso de investigación, fueron: ¿cuáles son las características del habla en español de los niños y niñas, en las que se puede detectar cierta influencia o relación con aspectos socioculturales hñähñu?, y ¿cómo son los contextos de interacción y participación en las que se expresa la relación del habla en español con los aspectos socioculturales hñähñu?

En respuesta a éstas, se sostiene que el habla de los niños y niñas del estudio, se caracteriza, entre otras cosas, por presentarse como un fenómeno rico, variado y flexible integrado a la vida cotidiana que aunque se expresa en español tiene connotaciones relacionadas con un trasfondo sociocultural claramente identificado como otomiano y mesoamericano. Se trata de ejercicios donde el habla se vincula a diversas y dinámicas situaciones culturales, que

¹ En el documento se hace uso de la etiqueta hñähñu (hablar con la nariz), para referir a la lengua y cultura indígena de la región del Valle del Mezquital, y se usa ñähñu (gente que habla con la nariz) para referir a la gente de la misma región (Bernal, 2013). Esta es una autodenominación distinta a la de "otomí", una palabra de origen náhuatl a la que mucha gente en la región le ha atribuido una idea negativa y juicio de desprestigio. Se trata de una etiqueta que tiene un origen histórico y político que apareció en la región desde mediados del siglo XX. Aunque fue difundida inicialmente por los primeros maestros indígenas y organizaciones regionales de origen partidista y oficialista, la gente se la ha apropiado como un aspecto identitario y regional, algo que les interpela como herederos de los ancestros que ellos llaman "los mayores", los legítimos hablantes de la lengua originaria.

además de representar los contextos lingüísticos de las prácticas de habla, son modificados gracias a la contribución que estos hablantes aportan al relacionarse, convivir, participar y conversar en su comunidad.

Además, la herencia indígena de este grupo de niños y su comunidad ofrece un trasfondo culturalmente específico para entender sus formas de hablar, no solo como ajenas a un estándar del español sino también, como formas elaboradas desde su especificidad cultural. Se trata de una característica que fundamenta una respuesta de continuidad, frente al desplazamiento lingüístico y el cambio cultural al que este pueblo indígena, como muchos otros, ha sido históricamente orillado.

Básicamente se aporta una interpretación de lo que los niños y niñas dicen y hacen en su vida cotidiana. Como investigador no me arropo el derecho de decir la “verdad” de lo que sucede en la vida cotidiana de estos actores. Se trata de un aporte, una interpretación, entre muchas otras posibles, de lo que estos actores realizan en su cotidianidad. Como cualquier otra posible interpretación, toma una parte de la realidad para sugerir y argumentar una apreciación limitada y aplicable a un momento de la vida personal de los actores que se describen. Es una interpretación generalizable para un grupo específico y un momento de su vida social, producto de una labor académica que intenta contribuir al reconocimiento de la vida social no como algo típico o folclorizado, sino complejo y dinámico, donde los actores no sólo se adaptan al mundo, sino aportan, crean, recrean y construyen las realidades en las que participan.

El presente capítulo, dividido en tres apartados, sirve de introducción al estudio, previo a la presentación de los capítulos de descripción teórica, problematización y análisis de la información recabada en el acercamiento etnográfico. En el primero se muestra una serie de aspectos contextuales sobre la gente y el abordaje etnográfico que implicó el estudio. Posteriormente se describe algunos aspectos reflexivos sobre el abordaje etnográfico, la recogida y presentación de los datos. Para finalizar se anotan un conjunto de aspectos metodológicos que se consideran importantes para la comprensión del trabajo desde las bases de su construcción.

1.1 Conocer a una comunidad ñähñu

El Banxú es una comunidad indígena localizada en la parte norte del municipio de Ixmiquilpan, estado de Hidalgo.² El municipio del cual forma parte, es conocido como el corazón de una región que históricamente ha sido llamada como el Valle del Mezquital. Debido a su localización al pie del cerro conocido con el mismo nombre, a unos 2,500 msnm., el entorno ecológico que le rodea se diferencia de la parte desértica de la zona. El clima es regularmente frío debido a un periodo de lluvia largo. El paisaje comunitario es un bosque de encino y ocote (Ver Anexo 1).

El origen de la comunidad data entre las décadas de 1950 y 1960.³ Su conformación se debió a la organización vecinal para gestionar la escuela comunitaria. Escuela y comunidad nacieron al mismo tiempo. Según el conteo oficial (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010) su población actual es de 400 personas. Sin embargo, este conteo es muy dudoso. Un número más fiable de habitantes superaría las 600 personas. El conteo oficial es poco confiable debido a que fue realizado sin considerar el proceso de migración que viven las personas de la comunidad. Este describe un ir y venir hacia diferentes partes de México y Estados Unidos, en distintos periodos anuales. De febrero a octubre, hay poca gente en la comunidad. Muchos migrantes, que incluyen familias completas, vuelven a la comunidad para pasar la temporada de invierno. En tal periodo la comunidad es habitada por muchas más personas de las que refiere el conteo oficial.

La fuente mayor de ingresos de la gente de El Banxú son las remesas, envíos de dinero que los migrantes mandan a sus familiares desde Estados Unidos. Otras fuentes de ingreso de la comunidad son la producción de frutas de temporada (ciruelas, manzanas y peras), hortalizas a poca escala (elotes,

² La comunidad El Banxú cuenta con reconocimiento oficial, por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008: 46) como una comunidad indígena hablante de lengua hñähñu.

³ En el archivo municipal se encuentran documentos que apelan explícitamente a los “habitantes de la comunidad El Banxú” desde el año 1960, aunque los relatos de los adultos mayores refieren a que la independencia de la comunidad se inició desde mediados de 1950. También, se puede anotar, que hay un mapa propiedad de la comunidad de Orizabita que datan del siglo XIX (Ver Anexo 2), donde se hace referencia al cerro de El Banxú, el mismo en cuyo pie está asentada la comunidad de estudio.

calabazas, papas, frijol, habas, huahuzontles y quelites) y recolección de hongos silvestres que venden en el mercado de la cabecera municipal. También hay una economía de auto sustento basada en el trabajo agrícola en las milpas familiares y de trabajo a medias.⁴ La cría de ganado pequeño y a poca escala (gallinas, guajolotes, cerdos, borregos y chivos) y la venta de pollo, refrescos, cervezas y abarrotes en tiendas de conveniencia completan la economía de subsistencia.

Otro tipo de ingresos importantes para la economía interna son los subsidios públicos. Estos consisten en ingresos mensuales por medio de depósitos a cuentas bancarias a nombre de muchos de los integrantes de la comunidad, por concepto de apoyo para el campo, para ancianos, para madres solteras y uno en especial, que vincula la salud, la alimentación y la escuela, llamado “Oportunidades”.

Fuera del trabajo en la milpa, y el comercio en las tiendas de conveniencia, la actividad laboral es difícil. Algunas personas trabajan por su cuenta como albañiles, herreros, carpinteros y choferes. Muy pocos, con ayuda de programas de gobierno, han conseguido construir invernaderos, donde producen jitomate y flores. Productos que venden ofreciéndola en las comunidades vecinas.

La gran mayoría de los habitantes de la comunidad son católicos. La homogeneidad religiosa ha sido considerada un factor de cohesión que ha tenido un efecto importante en la organización comunitaria. Desde la perspectiva de la gente, el cambio de religión de algunos habitantes de otras comunidades de la región ha provocado desacuerdos y una dificultad para el desarrollo y vida colectiva.

... por ejemplo La Pechuga, el 31, el 24 (de diciembre), era una de las comunidades que sus fiesta era los número unos que dicen... los más fuertes... pero orita La Pechuga ya ha cambiado mucho por la, asegún por la religión. Se divide la gente, y aquí (en el Banxú) pues hay dos tres persona que son de otra religión pero pues hasta ahorita este hemos mantenido lo que es la religión católica, o creyente, hemos estado echándole ganas con eso... (Entrevista a ciudadano de la comunidad).

⁴ “Trabajar a medias”, significa un tipo de trabajo en la milpa, donde un vecino permite que otro vecino trabaje su parcela y se repartan la producción final. Lejos de verse como un medio de usurpación y abuso del propietario hacia su vecino, es visto como un apoyo solidario para aquellas personas de la comunidad que no cuentan con terreno de milpa propio.

La localidad cuenta con una iglesia construida por los ciudadanos en la década de 1980, y cuyo material fue donado por la Parroquia de Tula. También cuentan con una construcción al lado de la iglesia a la que llaman “el seminario”. Esta es usada por la organización eclesiástica de la parroquia de Orizabita para la formación de catequesis y algunos eventos y reuniones pastorales. La iglesia está dedicada a la virgen de Guadalupe. Patrona a la que se le dedica la fiesta comunitaria los días 12 de diciembre de cada año.

La organización política y administrativa de la vida interna de la comunidad es controlada por la Delegación comunitaria. Una instancia ocupada por un grupo de ciudadanos nombrados anualmente en asamblea.⁵ Está conformada por diferentes ciudadanos en comités que se hacen responsables de los asuntos públicos como la escuela, el agua, el camino, la fiesta, el turismo, etc. Es un órgano representativo y legítimo de las personas de la comunidad. La asamblea, así como los comités son formados por ciudadanos, ésta es una categoría que refiere a todos los adultos varones de entre 15 y 59 años de edad. Un ciudadano es un varón miembro de la asamblea que representa a su familia, con derecho a votar y ser votado, a opinar y ser escuchado en la asamblea. Pero también a ser reconocido, tener prestigio como “buen ciudadano” y recibir el apoyo moral y económico de la asamblea cuando la situación lo amerite y él lo solicite.

Ser Delegado comunitario es un nombramiento prestigioso y honorífico que otorga la comunidad a través de la asamblea. Este funge durante un año como representante principal ante las autoridades municipales, estatales y federales.

⁵ La asamblea está conformada por un grupo de más de doscientos ciudadanos anotados en una lista oficial. Esta se modifica cada vez que ingresa un nuevo ciudadano o se jubila alguno. La lista también sirve para registrar la asistencia de los ciudadanos a las asambleas. Aunque la lista es grande, regularmente, el quórum no sobrepasa los cuarenta ciudadanos, incluidos los quince integrantes de la Delegación y las comisiones comunitarias. La asistencia a las asambleas cambia en invierno, cuando la gran mayoría de los ciudadanos regresan a sus comunidad.

Aunque la presencia de las mujeres en las asambleas no está restringida, éstas no llegan a ser reconocidas por la asamblea como ciudadanas. Su presencia en las reuniones es a partir de su calidad como representante de un varón: padres, esposo o hermano. Cuando se pasa lista en la asamblea, se nombra al ciudadano (varón) y la mujer dice “presente”. Lo mismo sucede para la asunción de cargos, las mujeres de los ciudadanos pueden trabajar y asumir un cargo comunitario, en representación del ciudadano de su familia.

También es portavoz legítimo ante las instancias gubernamentales de asuntos indígenas. Al interior, administra e imparte justicia. Es mediador en conflictos vecinales y la primera instancia de justicia y sanciones.⁶

La participación de la comunidad en la vida política externa es muy diferente a la del control interno que sustenta la Delegación y la asamblea. Desde fuera, varios partidos políticos, principalmente de oposición, tienen claras relaciones de solidaridad con distintos grupos de la comunidad. Muchos han participado, como particulares, en las campañas políticas de diferentes partidos, así como han recibido apoyo económico de los mismos.

La relación con las empresas o el sector privado es particular. Bajo la consideración de la misma comunidad sobre el beneficio que empresas refresqueras y cerveceras obtienen gracias al consumo interno, la Delegación comunitaria recurre frecuentemente a éstas para solicitarles su apoyo.

... por la misma razón de que a veces el gobierno no nos apoya mucho que digamos o de vez en cuando cuando nos apoya. Es entonces cuando en estas compañías grande pues recibe yo creo un poquito más de ganancia o, por ejemplo nosotros batallamos para hacer este alguna faena en la carretera, y ellos llegan nomás a vender sus productos pero nunca mira lo que el pueblo, su necesidad del pueblo pues... Porque si uno le compra su refresquito pues, ellos es la ganancia, son para ellos, pero jodido uno de que anda ahí en el solazo escarbando... hay que ver la necesidades también del pueblo... (Entrevista a ciudadano de la comunidad)

Usualmente en las fiestas comunitarias y patronales, se pide apoyo económico o en especie a estas empresas para la realización de los eventos. De no obtenerlo, la Delegación cierra el camino y niega el paso al transporte de estas empresas.

Cuando recién conocí a la comunidad, justo había sucedido que la gente había negado el paso a los camiones de Coca Cola, pues no habían apoyado a la comunidad. Conocí a la comunidad El Banxú en julio de 2003, durante las vacaciones de verano. Recién había egresado de la Licenciatura en Pedagogía y participé en un programa de servicio social coordinado por la Facultad de

⁶ La Delegación comunitaria, es capaz de atraer algunos casos de delincuencia interna. Cuando estos son considerados pequeños o negociables, a juicio de la Delegación y la asamblea, éstos establecen castigos y multas para impartir justicia. Cuando los casos son más graves, también a juicio de la Delegación y la asamblea, son turnados a las autoridades municipales.

Estudios Superiores Iztacala-UNAM. Fui asignado a esta comunidad, con quien se había hecho un acuerdo previo entre los coordinadores del programa y las autoridades comunitarias. Fui llevado ahí con la consigna de crear un proyecto de intervención que desde mi perfil profesional apoyara en el desarrollo de la comunidad. Una intención, que además de amplia y general, planteo para mí la tarea de conocer inicialmente a la gente de la comunidad e ir construyendo ese proyecto que se me solicitaba.

En mi introducción a la vida comunitaria, primero conocí a los niños y niñas. A la distancia me parece que el acercamiento inicial con ellos fue de lo más ingenuo. Antes de conocerlos yo suponía que hablaban la lengua indígena de su región, poniendo énfasis en ello como constituyente de su identidad como indígenas, pero pronto me di cuenta que mi supuesto era sólo un estereotipo.

Los niños que conocí en ese entonces, ahora son jóvenes y adultos jóvenes. Muchos de ellos ahora viven en Gruver, condado de Hansford, o en Hillsboro, condado de Hill, ambos en Texas, Estados Unidos.⁷ Otros, los que regresan periódicamente a la comunidad, o se quedaron en ella, ya tienen su propia casa, cerca de las casas de sus padres, algunos ya se han casado y tienen hijos pequeños. Muy pocos siguieron estudiando, y los que sí lo hicieron viven en la cabecera municipal, en Pachuca, la capital del Estado, o en la Ciudad de México.

En aquel tiempo fue novedoso para mí conocerlos. Durante ese verano, hice junto a otros colegas un curso sobre habilidades lectoras. Ocupábamos las aulas de la escuela, con el permiso del comisionado escolar. A través de esta experiencia los empecé a conocer. Eran niños y niñas muy alegres, platicadores y muy abiertos a nosotros, quienes éramos jóvenes ajenos a su comunidad.

⁷ Esta comunidad ha vivido un intenso proceso de migración a lo largo de varias décadas. En especial a partir de la década de 1990. Ello ha generado un proceso de movimiento migratorio de jóvenes que salen de su comunidad con dirección a la Ciudad de México o, de modo ilegal, a Estados Unidos. Con regularidad, los niños varones que egresan de la educación secundaria (15 años de edad), si no siguen estudiando, son enviados por sus padres a trabajar a Estados Unidos. La mayoría de ellos se integran a la vida laboral y comunitaria de algunos ranchos y localidades del interior del estado de Texas. En esos lugares hay barrios donde la presencia de gente de la comunidad El Banxú es muy fuerte, organizada y dinámica.

Platicaban con nosotros de un modo muy fluido y directo, sin titubeos, en español. Nos invitaban a sus casas y compartían con nosotros algunos dulces.

Me sorprendió la manera en la que habitaban su comunidad. Como alguien que había vivido siempre en un contexto urbano, me impactó el hecho de que, una vez terminada nuestra sesión, los niños salían de la escuela y se iban solos a sus casas, sin compañía de sus padres. Eso era algo muy diferente a lo que yo estaba acostumbrado. En el lugar de donde yo venía los niños no debían ir solos por las calles arriesgándose ante la inseguridad. Ahí, después me di cuenta, toda la comunidad era su casa, y sus vecinos son, literalmente, su familia y gente que los ve y los cuida. Nada malo les pasa caminando solos en su comunidad.

En ese tiempo permanecía varias semanas en la comunidad. Inicialmente me hospedaba en la casa del Delegado de la comunidad, la autoridad local. Pasaba mucho tiempo conviviendo con él y su familia. Observaba de modo directo su forma de interactuar y hablar español y hñähñu. Con ellos empecé a conocer la lengua hñähñu. Y con ellos empecé a conocer otras personas de la comunidad, sus familiares y vecinos. Con ellos también empecé a ir a otros lugares como la milpa y las fiestas familiares.

Un tiempo después, por acuerdo de la asamblea, me designaron otro lugar para quedarme. A partir de entonces habité un espacio contiguo a la sala de asamblea. Lo que había ahí eran sillas viejas, un catre y mucho polvo. Pero ese espacio fue un lugar especial que sirvió para descansar, convivir con otros compañeros del servicio social, escribir y pensar en cierta soledad.

Por acuerdo de la comunidad, que comprendían mi situación de servidor social, cada semana el Delegado me asignaba una lista con nombres de ciudadanos a cuyas casas podía ir a almorzar y comer diariamente. Esto representó, no sólo una gran ayuda en mi estancia, sino también la oportunidad de conocer a la gente. Al mismo tiempo que comía, platicábamos y observaba a la gente y los niños en su vida cotidiana. Con algunos empecé a tener un contacto especial de amistad. Me preguntaban sobre mí y aprendía un poco más sobre la lengua. A través de ellos supe más de la vida comunitaria, su

organización y su historia. Este fue el modo en que entré a las casas y empecé a conocer a fondo la comunidad.

Con el final de las vacaciones de verano y el inicio del ciclo escolar, empecé a conocer a los maestros. Como pasante de una profesión burocrática centrada en la educación y lo escolar, de inmediato me relacioné con la escuela. El recibimiento de los maestros fue cordial, pero con cierta reserva. Con la interacción y participación poco a poco fue habiendo más cercanía y hasta la fecha tengo buena amistad con varios de ellos. Los primeros maestros de El Banxú que conocí, y en particular el Director, fueron muy abiertos conmigo y me tuvieron confianza desde el principio. Especialmente después de que elaboramos juntos el proyecto para el programa *Escuelas de Calidad*, que a la postre significaría la entrada de un recurso importante en apoyo de la infraestructura escolar.

Mi trabajo de servicio social se extendió por dos semestres. Durante ese tiempo trabajé intensamente tanto en la escuela como fuera de ella. Hice varios cursos con los maestros, y otros con los niños. Apoyé el trabajo administrativo del director y conocí de cerca la dinámica cotidiana de la escuela, que implicaba una labor burocrática importante, a la par del trabajo en el aula. Observé cómo los padres y madres de familia llegaban, sin previa cita y con regularidad a las aulas, preguntando por el desempeño de sus hijos. Atestigué la estrecha relación entre los maestros, la gente y las autoridades de la comunidad.

También empecé a ver de cerca el uso de la lengua indígena y el español en las aulas. En la escuela había libros de texto en lengua indígena y la preocupación más formal que real sobre la enseñanza del hñähñu como segunda lengua, aunque ello contrastaba con el uso del español como medio de comunicación cotidiano. Esto hacía que la lengua indígena tuviera una presencia, hasta cierto punto, ornamental. La lengua indígena se hacía presente básicamente en eventos escolares de importancia cívica, como el canto del himno nacional en hñähñu, parte fundamental de las ceremonias cívicas de los días lunes y en la ceremonia de clausura del curso escolar.

Fuera de la escuela, fungí varias veces como secretario del Delegado en algunas asambleas comunitarias. Acompañé a varios señores que me invitaban a trabajar en sus milpas. Observé de cerca la convivencia y trabajo durante muchas fiestas familiares y comunitarias. También estuve en eventos públicos como la fiesta patronal, la procesión de semana santa, la fiesta del día de la cruz, las posadas decembrinas, etc. Escribí una monografía de la historia de la comunidad a partir de información recabada en entrevistas con los adultos mayores. Preparé una muestra museística de la historia de la comunidad para complementar la feria patronal de 2003. Durante varios años otros colegas y yo organizábamos un evento para el día del niño. Formé un círculo de educación secundaria abierta.

Después de ese periodo intenso, seguí visitando a la comunidad durante los fines de semana, para dar seguimiento al círculo de educación secundaria. Al final egresaron cuatro señoras que obtuvieron un certificado validado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). Un trabajo que concluyó hasta finales del año 2005.

Fue también en éste periodo que la gente me conoció. Todos los niños y niñas que desde ese entonces he conocido, así como muchos otros adultos, me llaman “el profe Martín”. Es una representación, que muchas veces me ha servido para regresar de nuevo, para explicarles qué hago en la comunidad, y para seguir inmiscuyéndome en la vida cotidiana tanto escolar como comunitaria. La gente me identifica como alguien que está relacionado con la escuela, que no es de la comunidad pero que, de cierto modo neutral, hace cosas en la escuela.

De manera muy general, todas estas actividades conformaron el periodo inicial e intenso en el cual entré y conocí a la gente de El Banxú. Menciono esta experiencia porque esto marcaría tanto mis futuras y sucesivas incursiones a la comunidad, como el estudio de las interacciones y cuestiones educativas que me servirían para hacer los trabajos de tesis de Licenciatura, Maestría y, actualmente, de Doctorado.

Tomar a los niños y niñas como actores centrales de la investigación actual, y para los otros trabajos que se han desarrollado, fue un paso casi natural. A raíz de mi formación como pedagogo, el tema de la infancia y su educación fue un interés lógico. En mi acercamiento a la escuela de la comunidad me di cuenta que había una incongruencia. Si este tipo de institución se sostenía formalmente en un modelo que suponía la enseñanza bilingüe, la búsqueda y desarrollo de competencias en hñähñu y en español, la realidad de la práctica escolar sobre las lenguas era muy diferente. Los niños y niñas, lejos de recibir instrucción bilingüe, participaban de actividades en una sola lengua, el español.

Más aún, con las aproximaciones a las casas y la vida comunitaria, me di cuenta que el conocimiento y uso de la lengua indígena en los niños y niñas, tampoco parecía ocupar un claro interés por parte de la gente. De ahí surgió una primera hipótesis: dado que la lengua indígena es menos usada por la generación más joven, ya que el español es su lengua materna, y que ni la vida cotidiana en la casa, la comunidad y la escuela parecen fomentarla, el hñähñu está condenado a desaparecer.

Debido a este supuesto, a la distancia visiblemente limitado, los niños y niñas se volvieron parte central de mi reflexión. Suponía que el futuro de la lengua indígena se hallaba en ellos, y éste parecía algo sombrío. Pensaba que el habla de los niños y niñas, como de las siguientes generaciones de la comunidad, ya no tenían nada que ver con la lengua indígena de sus ancestros, sino con el español.

Esto fue parte esencial de la preocupación inicial de mi investigación, del trabajo que presento en este documento. Por ello la preocupación usualmente ha estado colocada en lo que hacen y dicen los niños y niñas, pero también en las relaciones e interacciones que éstos tienen con sus padres, vecinos y maestros.

1.2 Investigar las prácticas de habla

Los niños y niñas a los que refiero a lo largo de este trabajo, son nombrados a través de una categoría que apela de un modo general a los infantes de la comunidad. Suelo referirme a infantes sin un límite estricto de edad. Esto se debe al hecho de que la gran mayoría de los datos recabados en el campo fueron recuperados al observar niños y niñas de variadas edades. Mientras en la escuela el rango de edad oscilaba entre los 6 y 12 años de edad, fuera de ella los niños y niñas observadas eran infantes de entre 2 y 12 años de edad. Aunque la mayoría de las veces se daba seguimiento a los mismos actores dentro y fuera de la escuela.

Aunque hice una categorización inicial desde el proyecto de investigación, las condiciones en las que se desarrolló la recogida de datos ocasionaron dejar de lado el criterio de ese margen de edad. Por ello a lo largo de este documento nombro como niñas y niños a un conjunto amplio de actores con edades variadas. Uso la etiqueta “niños y niñas” aludiendo a un conjunto de actores que viven una etapa particular de socialización como miembros de un grupo social más amplio.

Cabe hacer la mención aquí, que a lo largo del texto se usa “niños y niñas”. Sin embargo, lejos de intentar abrir un debate en términos de género, en algunas ocasiones se usa solo “niños” o solo “niñas”, con un ánimo de agilizar la lectura y considerando que la inclusión de ambos, o la exclusión de alguno, no aporta al debate de la perspectiva de género desde este estudio. En otras ocasiones se hace uso de palabras como “pequeños” o “infantes”. Esto con la intención de no ser reiterativo, y sin el interés de minorizar a los actores del estudio.

Lo importante en este estudio, es que me refiero a niños y niñas no solo como actores individuales, sino centralmente como un grupo de personas en una etapa vital particular que se caracteriza por una intensa actividad social, que incluye un modo particular de hablar. Mismo que es efecto de un proceso social e histórico amplio, donde el desplazamiento de la lengua originaria y el uso de español, no son fenómenos fortuitos. El desplazamiento lingüístico es

ocasión de una dinámica de amplia trayectoria atravesada por presiones políticas e ideológicas que, como han sucedido con otros pueblos indígenas, ha orillado a que la gente de la comunidad del estudio deje de usar la lengua originaria y use el español. Esto a partir de una dinámica donde, de un modo particular, los adultos han decidido hablar a sus hijos en español.

Es en el modo de hablar de los niños en lo que el estudio se concentra. Se trata de un modo de hablar que incluye un conjunto de palabras y modos de decir las cosas, que guardan una estrecha relación con la situación en la que son dichas. Es decir, se habla un español diferente al estándar dependiendo del momento y con quién se esté hablando.

El seguimiento que se dio a este modo de hablar, fue a través de la recogida de datos en diferentes contextos y situaciones donde los niños participaban. Unas veces fueron en la escuela, otras en sus casas y en actividades comunitarias. Los datos dieron cuenta que la forma en que estos actores hablan, no describen un patrón que relacionara al habla y el espacio en que se reproducía, es decir, un modo de hablar exclusivo en casa y otro en la escuela. La dinámica parecía más compleja, no se veía tal separación.

También es importante mencionar que el análisis de los datos sobre los modos de hablar de los niños, abrieron parte de la explicación hacia un tópico que después cobraría relevancia. Se empezó a notar que el habla de los niños podría describir ciertas líneas que expresaban continuidad y no solo desplazamiento lingüístico.

Estas son las características del objeto de estudio que se empezó a analizar, a partir de la preocupación original sobre la desaparición de la lengua indígena. Debido a la naturaleza de este objeto de estudio, el habla, la recolección de datos se concentró en registrar los discursos infantiles. Para ello se hicieron catorce visitas a campo durante los meses de octubre de 2013 y julio de 2014. Cada visita variaba de 3 a 8 días, y se dedicaba tiempo completo a registrar en un cuaderno de campo una importante cantidad de fragmentos de conversaciones.

También se recurrió a la grabación de audio de muchas sesiones, y algunas videograbaciones y fotografías. Con ello se pudo complementar los registros escritos con registros de audio. Mientras uno se enfocaba en la descripción de la interacción y los movimientos de los niños y niñas, el otro apoyaba en el registro fiel de lo que se decía.

La recolección se dio a través de la observación participante en las actividades de los niños en sus casas y en las aulas a las que asistían. Mi entrada se vio favorecida por la familiaridad que mi presencia significaba tanto para muchos de los niños y niñas, como para sus padres y maestros, quienes me conocen y con quienes se tiene confianza.

La información que se obtuvo en las casas fue a partir de una serie de visitas para platicar, comer, tomar café y convivir con las familias. El registro de las conversaciones e interacciones se llevaba de manera inmediata, anotando en un cuaderno frases con rapidez, palabras y dibujos. Se trataba de anotar pistas que me permitían posteriormente hacer un registro por escrito de lo que había sucedido, una reconstrucción de lo que los niños y niñas decían y hacían. Algunas veces, la forma notoria en que hacía este registro causaba curiosidad. Así que varias veces expliqué a los adultos que llamaba mi atención la forma en que los niños y niñas hablaban, y que estaba haciendo un estudio sobre ellos. Esta explicación bastaba a las personas, quienes no pedían mayor argumento. En las casas no se hicieron grabaciones de audio.

Por otro lado, la recolección de información en la escuela, fue a través de visitas de observación en aula. Previamente se había hecho el trámite con la supervisión escolar y se platicó con la directora y los maestros sobre mi intención de estar presente en las actividades diarias. Entonces se me permitió estar en las aulas de 2º, 5º y 6º grado, durante lapsos de una a dos horas. La selección de los grados fue una decisión mía a partir de varias consideraciones. Este partía del supuesto que en segundo grado los niños y niñas ya estaban familiarizados con las rutinas escolares y el tipo de actividades de interacción verbal que la escuela primaria fomenta, a diferencia del preescolar. Mientras que la elección del 5º y 6º grado, quienes formaban un solo grupo escolar,

suponía que los niños y niñas ya habían desarrollado una serie de habilidades comunicativas como parte de la experiencia de asistir durante varios años a la escuela primaria.

Las visitas a las aulas de la escuela consistían en dos tipos de participaciones. Una definida como observación directa, donde me sentaba en una butaca, encendía la grabadora y registraba, también con pistas, las interacciones y conversaciones. Otra tenía un carácter más participativo. En ellas impartía una sesión donde les leía un texto, y posteriormente hacían una actividad que resultaba en un producto textual. Es decir, hacían una actividad que implicaba que escribieran y dibujaran algo referente a la lectura. Aunque en este tipo de actividades lo central no era que yo les enseñara algo, trabajar con ellos me sirvió como pretexto para escucharlos y registrar en audio y por escrito las interacciones y conversaciones durante el trabajo en el aula que yo mismo generaba.

Algunas veces, en especial con los niños pequeños, la grabadora encendida causaba curiosidad. Fue entonces que expliqué a los niños el motivo de la grabación como parte de un trabajo de la escuela a la que yo asistía y la forma de comprobar a “mi maestra Ruth” que había cumplido con ir a trabajar con ellos. Esta respuesta calmó la inquietud y la grabadora no fue más un problema. Con los niños grandes, la grabadora no causó curiosidad o comentario algunos. En una ocasión un niño de cuarto grado preguntó a una niña de sexto, con quien yo estaba platicando y registrando, qué es lo que yo escribía en mi cuaderno, a lo que la niña respondió “no sé, total, yo veo que escribe y ya”. Esto me dio tranquilidad para seguir haciendo notas. De algún modo el comentario de la niña, era una muestra del respeto que ellos tenían por lo que hacía, pero también de la ausencia de incomodidad ante mi trabajo.

Finalmente, otro tipo de registros se hicieron durante mi participación en algunos eventos públicos. Con la finalidad de seguir de cerca la presencia, actuación y conversaciones de los niños y niñas en los eventos públicos que integran la vida colectiva de la comunidad, estuve presente y registrando en mi cuaderno de trabajo la conducta y conversaciones de los niños en eventos

como la fiesta patronal, fiestas familiares, las posadas decembrinas, la procesión de semana santa, un par de misas y rezos en la iglesia y la clausura del ciclo escolar. También pude registrar sus conversaciones durante el juego en el centro de la comunidad. Para ello continué valiéndome de anotaciones y pistas para su posterior reconstrucción y redacción.

El trabajo etnográfico que se desarrolló permitió estar muy cerca de los niños y niñas escuchando y observando sus interacciones y conversaciones, la forma en la que hablaban. Éste resultó en un apoyo que vi favorecido por los muchos años de interacción y familiaridad entre la gente de la comunidad y yo como visitante asiduo. Incluso, datos recogidos en otros momentos previos a la actual investigación, registros para mis trabajos de titulación de Maestría y Licenciatura, resultaron útiles para contrastar y complementar el análisis de los datos en este documento.

Cabe mencionar en este apartado que aunque la recogida de datos se definió a partir de la posibilidad de acceso a los diferentes espacios comunitarios (incluido el escolar), hubo algunos factores que determinaron la recogida de datos. Uno de ellos fue el hecho de que soy varón. Como varón, la moral de la comunidad restringe la aparición en algunos espacios, principalmente los de las mujeres. No es una consigna explícita, pero la moral de la gente de la comunidad se lee apenas se pueden ver las miradas y susurros ante mi presencia en espacios donde no debo estar. Por ello, la entrada a las casas, principalmente, estuvo condicionada a la presencia de varones adultos. A invitación de ellos, o visitándolos con el pretexto de saludarles y platicar, pude atestiguar las conversaciones de las familias. Cuando el dueño de la casa no estaba, no era apropiado pasar al interior y platicar con la esposa y con los niños.

Este hecho determinó la recogida de los datos. A ello se debe que la mayoría de los datos analizados en este documento se presenten a partir de una contextualización donde la casa destaca como propiedad de un señor o

ciudadano. Este mismo carácter explica porque en muchos de los datos se pueden ver a adultos varones interpellando a niños, niñas y mujeres.⁸

En la muestra y análisis de datos, también es destacable la presencia de niñas como actores centrales de las interacciones y conversaciones más significativas para el estudio. Esto no quiere decir que la conducta de los niños sea marginal. En muchas ocasiones en las casas que se pudieron visitar sólo había niñas: hijas, sobrinas y nietas, o no existían niños varones. En otras ocasiones, no había niños porque habían salido a hacer un mandado.

La muestra de los datos en este trabajo merece un comentario en específico. Aunque se trata fundamentalmente de fragmentos de discurso, son presentados de diferente forma. Los datos se presentan en función de una finalidad descriptiva, cuestión que varía de capítulo a capítulo. A veces se muestran como guiones de una conversación, otras veces, especialmente los fragmentos breves, son presentados como partes de una descripción cualitativa.

En el capítulo tres los datos son presentados como descripciones, ya que se intentó mostrar cómo el habla, y la comunicación verbal y no verbal, forma parte un tipo de situaciones interactivas de socialización conformadas por varios elementos contextuales. En el capítulo cuatro se muestran los fragmentos de conversación como actos de habla que describen un guión conversacional, al cual se le agregan elementos que buscan ayudar a comprender las interacciones, movimientos y situaciones no verbales que se van generando conjuntamente con las conversaciones. En el capítulo cinco, los datos también son mostrados como guiones de una conversación, pero debido a la intención descriptiva de un cambio de códigos, se ha empleado una serie de indicadores que buscan apoyar la ilustración de tales cambios.

La selección de cada fragmento de discurso, cada dato presentado para el análisis, partió de la consideración acerca de su carácter representativo. En la

⁸ Este tipo de condicionantes no aplica con la observación en la escuela. El hecho de que los dos grupos que se observaron estaban encabezados por profesores fue fortuito, dado que explícitamente yo solicité esos grupos, sin previo conocimiento de que dos profesores eran los titulares.

medida que cada uno resultó ilustrativo de las interacciones y conversaciones infantiles, fue útil para la tarea descriptiva y explicativa del trabajo de investigación. De manera sustancial describir e interpretar las prácticas de habla era la tarea de esta investigación. También lo fue abordar una parte de la realidad social como algo susceptible de ser retratado e interpretado, y retomar lo que la gente dice y hace para analizarlo y sujetarlo a una organización conceptual que aporte una mirada sobre las conductas sociolingüísticas. Se realizó el trabajo de investigación reconociendo que se trata de una interpretación, entre muchas otras posibles, de una realidad desbordante, cambiante y difícil de acotar.

El uso de texto en lengua indígena y lenguas no indígenas distintas al español tiene un trato particular. A lo largo del documento se hacen uso de palabras en otros idiomas, los cuales se señalan con fuente en cursiva. Lo mismo aplica para palabras de origen hñähñu y otras lenguas indígenas. En todos los casos, se emplea un corchete para aclarar la traducción al español. Cabe mencionar que para el empleo de la lengua hñähñu se hace uso de la gramática propuesta por Bernal (2013), cuando los datos son propios. Cuando no lo son, se respeta y usa la gramática empleada por el autor referido.⁹

1.3 Algunas pautas metodológicas

La duda inicial que generó el trabajo de investigación fue reconocer que los niños indígenas, lejos de manejarse y platicar en lengua hñähñu, la lengua de sus padres y abuelos, hacían uso del español como lengua cotidiana. Aunque también era notorio que hablaban un español diferente al mío. Se trataba de una variación que tampoco se ajustaba a una versión estándar como la que en muchos momentos fomenta el currículum escolar.

El habla en español que empleaban tanto los adultos como los niños de la comunidad comenzó a ser objeto de mi atención. En particular, esto surgió

⁹ Cabe hacer la mención que en ocasiones, durante el proceso de investigación, las condiciones acerca del conocimiento con que se cuenta sobre la lengua indígena apoyaron la tarea interpretativa del habla de los actores del estudio. Sin embargo otras veces lo limitaron. Esto fue evidente en el análisis de algunos fragmentos de discurso que se usaron en los siguientes capítulos, donde se pudo haber explorado más la lengua indígena, en un sentido gramatical, para encontrar más respuestas acerca del español que usan.

cuando empecé a notar una importante carga ideológica que la gente reconocía en sus propios actos de habla, dependiendo qué lengua se empleaba para hacerlo. El siguiente testimonio de un profesor llamó mi atención, pues en él reconocí cómo la gente del Valle del Mezquital experimenta cierta diferenciación y distinción social como parte de una noción extendida en la sociedad mexicana sobre el habla en lengua indígena como algo “incorrecto” y al habla en español como lo “correcto”.

ATP:... allá donde me mandaron dar clases, había una gran discriminación, yo siento, en esa comunidad. Porque, por principio de cuentas llega uno ahí y le dicen – ¿tú eres indígena o tú eres gente de razón? –...

Entrevistador: ¡cómo!

ATP: ya le decía yo a los señores, bueno, de qué me está hablando. – No – dice – si es que hablas como ellos eres indígena, y si hablas como nosotros eres gente de razón –

Esta clasificación entre la manera “correcta” e “incorrecta” de hablar, dependiendo qué lengua se usa para hacerlo, permeó mi primera lectura sobre el habla entre los miembros de la comunidad de estudio. Reconocí por qué los adultos se inclinaban por que sus hijos hablaran español y no la lengua indígena, para no ser discriminados, para incorporarse a esa parte de la sociedad mexicana que habla “correctamente”. Sin embargo, este supuesto preliminar, no rebasaba los límites de mi formación como pedagogo y mi carente formación antropológica y sociolingüística.

Mi mirada cambió en la medida que se analizaban los datos y se hacían constantes reflexiones sobre ellos. Empecé a reconocer que los niños aún hablando de un modo “correcto”, empleando el español, lo hacían de un modo diferente que contrastaba con un español de tipo estándar como el que se enseña desde el currículum escolar.

Esta segunda lectura, me orilló a reconocer que la dualidad correcto/incorrecto no servía para comprender la complejidad que describía su modo de hablar. Esto se notó al identificar que durante algunos momentos especiales, los niños podían llegar a manejar dos versiones de español de un modo ágil y sin contradicciones. Mostraban la habilidad de ser versátiles al hablar español. Esta habilidad radicaba en poder hablar un español que a veces se parecía al escolar, y otras veces era algo distinto. Esa parte diferente de su

discurso en español, empezó a suponerse, era una versión probablemente determinada por la lengua y cultura indígena. La siguiente tarea sería identificar, relacionar y explicitar la manera en que tales determinantes manifestaban un trasfondo étnico, sociocultural y lingüístico que otorgaba particularidad a su modo de hablar español. Para ello resultó ampliamente significativo un acercamiento a diferentes ámbitos donde se experimenta la socialización lingüística.

La metodología que se usó, en el trabajo eminentemente cualitativo, fue desarrollada con una orientación en la teoría enraizada (Strauss y Corbin, 2002). Lo que produjo que dadas algunas condiciones de una duda inicial, producto de cierto acercamiento previo al campo, la investigación tuviera como algo central a los datos empíricos y sociales. Poco a poco estos datos mostraban e ilustraban aspectos relevantes de la forma en que los niños y niñas hablan, se convirtieron en punto de inicio de la complejización de mi duda inicial, y lugar asiduo de la reflexión.

Aunque la investigación no partió de cero, pues ya llevaba varios años de estar conociendo el contexto comunitario y el tipo de situaciones interactivas y conversacionales que generaron mi duda inicial, la investigación tuvo como punto de arranque formal la adopción de una mirada diferente como investigador. A esto se sumó un trabajo de pesquisa enfocado en un objeto central: el habla de los niños.

Una vez habiendo recogido los datos, se hicieron varios ensayos reflexivos. Se armaron varios intentos de organización conceptual y el planteamiento de hipótesis que fueran respondiendo las preguntas de mi duda inicial. A partir de un trabajo intelectual basado en mirar y volver a mirar los datos, se pudieron destacar tres temas que gradualmente se volvieron interesantes para encontrar una respuesta a mi duda inicial. Estos son la obediencia, las interacciones verbales como el chiste y la participación verbal en el aula.

A razón de la misma orientación en la teoría enraizada, posterior a un análisis sobre este tipo de situaciones de interacción verbal, se empezó a realizar un acercamiento cada vez más profundo de algunas perspectivas

teóricas, principalmente de la sociolingüística y la antropología lingüística. Esto significó, además del desarrollo de un proceso de formación disciplinar en tales áreas, también la posibilidad de hacer más complejo el análisis de los datos, y poder enriquecer la hipótesis y las respuestas a las preguntas de investigación.

Los datos y el análisis se fueron perfilando hacia una mirada sociolingüística. Se intentó dar una explicación que además de responder a la particularidad social del lugar donde se había hecho la recogida de datos, también fuera válida y comprensible, que pudiera argumentar de una forma novedosa al fenómeno del habla entre niños con herencia indígena.

Es así como, a grandes rasgos, el trabajo de investigación se fue desarrollando. Si bien el proyecto inicial definía preguntas que guiaron todo el trabajo desarrollado, las hipótesis y respuestas fueron algo que varió en diferentes momentos de la investigación. La reflexión sobre los datos fue encontrando objetos centrales en la medida en que se fue concentrando en algunos tipos particulares de situaciones sociolingüísticas. Ello permitió la organización de argumentos cada vez más claros. Posteriormente, la confrontación e interpretación de estos argumentos, frente a varias explicaciones, categorías y argumentos de otros estudios enriquecieron profundamente la reflexión y la construcción de argumentos propios.

En lo siguiente, el trabajo de tesis se divide en cinco capítulos y un apartado de conclusiones. En el segundo capítulo se hace una descripción del panorama teórico general que resultó fundamental para el análisis de los datos y la discusión generada durante la investigación. Lejos de tratarse de una descripción del estado del arte, se muestra como el abordaje de los aspectos teóricos y conceptuales centrales para la investigación. El tercer capítulo aborda una descripción de los rasgos centrales de la socialización y la socialización lingüística que los niños y niñas del estudio realizan en sus actividades y participaciones cotidianas. La reflexión resalta la vida y dinámica tanto en la experiencia comunitaria de los niños y niñas, como de su paso por la escuela primaria.

En el cuarto capítulo se hace una descripción y análisis de la obediencia como un fenómeno que muestra ciertos rasgos de los procesos de la socialización de los niños y niñas en diferentes espacios de la vida cotidiana en su comunidad. Se trata de situaciones de intensa participación y cooperación donde lo verbal y lo no verbal juegan un papel importante. La obediencia tiene un carácter formativo y socializante de los modos colectivos de ser actores activos de su comunidad.

En el quinto capítulo se analiza un tipo de interacción verbal y participativa en el que los niños y niñas toman parte. Se trata del modo en que se divierten y hablan haciendo chistes. Este es un fenómeno que forma parte de la experiencia de socialización que los niños experimentan. Se trata de juegos de palabras que además de tener un trasfondo lingüístico, cuenta con un sentido social, histórico y cultural. Igual que el caso de la obediencia, se trata de una práctica enraizada en la cultura y lengua originaria.

El sexto capítulo es un apartado donde se describe y analiza la forma en que los niños participan verbalmente en las aulas escolares. Se trata del desarrollo de un tipo de participaciones donde la manera en que hablan se muestra como la habilidad de manejar dos formas de hablar español. Por un lado muestran que son capaces de hablar un español escolar, cercano al estándar, y por otro, uno cuya composición remite al acervo social y lingüístico compartido por la comunidad: un modo de hablar social y culturalmente construido, con particularidades en términos tanto lingüísticos como interactivos.

Éste tipo de fenómenos, como el abordado en el quinto capítulo, son parte de una dinámica local de socialización lingüística, que explica parcialmente las condiciones de uso, tanto de la lengua indígena como del español, en la vida cotidiana. Pero además, la reflexión sobre ellas ofrece algunas pautas para reconocer el futuro del uso social de la lengua indígena.

Aunque el título del presente documento, sugiere una separación entre escuela y comunidad, el análisis de los datos, y el planteamiento de los mismos en los diferentes capítulos, son organizados para mostrar las continuidades y

relaciones de la vida y participación de los niños y niñas. Se trata de una presencia que deja ver la apropiación y continuidad de lo comunitario en la escuela, y de la escuela en lo comunitario. Cuestión que sugiere la incoherencia en la separación, y la posibilidad de pensar el paso de los niños y niñas en estos dos lugares como una continuidad de la vida comunitaria.

2. Recursos teóricos para entender el habla infantil en contextos indígenas.

Introducción

En el trabajo de investigación poco a poco fueron haciéndose presentes diferentes referencias teóricas, y el análisis se fue orientando gradualmente hacia dos grandes temas alrededor del habla de los niños y niñas indígenas que formaron parte del estudio. Por un lado se empezó a reconocer que este formaba parte de un proceso amplio de socialización y que, de acuerdo a varios aspectos relevantes en los datos, la categoría socialización lingüística ayudaba a comprender mejor el objeto de estudio.

La búsqueda de referentes teóricos y conceptuales, desde estas dos grandes categorías, empezaron a inclinar el análisis hacia un campo disciplinar relacionado con algunas disciplinas sociales específicas como: la sociología, la antropología, la psicología cultural, la sociolingüística y la antropología lingüística. Las perspectivas, categorías y concepciones que de ellas se recuperaron permitieron dar una explicación analítica particular sobre los datos empíricos recabados.

El análisis producido además de apoyar en la formulación de respuestas a las preguntas de investigación, también fue concentrándose en algunos tópicos centrales. En conjunto, estos tópicos, dan cuenta de ciertas discusiones que han generado amplios debates, acuerdos y desacuerdo entorno a preguntas como las siguientes: ¿cómo es que las personas se convierten en personas y miembros de sus sociedades?, ¿qué importancia tiene el habla en ese proceso de convertirse en persona dentro de un grupo social?, y ¿cómo es que las personas manejan situaciones como las del cambio cultural y generacional, que incumbe al proceso de hablar y convertirse en miembro de su grupo social?

La perspectiva u orientación para responder estas preguntas me sirve para organizar las ideas y cumplir con la intención del presente capítulo. Aquí se mostrará un conjunto articulado de elementos conceptuales y teóricos que dan cuenta del panorama teórico que sirvió para analizar los datos de la

investigación. Pero además, se busca mostrar el campo, o la serie de campos disciplinares, a los que este trabajo se adscribe desde la particularidad de la discusión social y cultural que aporta. Se realizará la mención de las principales categorías o aspectos teóricos de diferentes autores y sus estudios, sin buscar hacer una descripción minuciosa sobre su abundante producción. Son anotados como un modo de ubicar al lector sobre los temas centrales de la discusión que habrá de reconocer en los capítulos de análisis. Incluso en aquellos capítulos, más adelante, podrá encontrar más elementos sobre los debates de las perspectivas que se muestran en este capítulo. La descripción solo intenta explicitar los aspectos teóricos fundamentales que han servido en el análisis y el desarrollo del trabajo de investigación.

El recorrido por este capítulo de discusión teórica está dividido en tres partes. En el primero se abordará un conjunto de discusiones que se ha producido alrededor de la socialización. El segundo ahondará en un conjunto de reflexiones y argumentos teóricos acerca de la socialización lingüística. Y por último, el tercer apartado servirá para hacer un conjunto de aseveraciones acerca del cambio cultural, como un proceso social y político que caracteriza las realidades sociales de muchos pueblos indígenas.

2.1 Antropología y socialización de niños indígenas

Uno de los estudios antropológicos más relevantes en el estudio de la socialización en grupos culturalmente particulares, donde actores como los niños y niñas son más que actores pasivos y sujetos de socialización sino actores *periféricos legítimos*, ha sido el trabajo de Lave y Wenger. Sus estudios sobre aprendizaje situado o aprendizaje en comunidades de práctica, estableció una manera particular de ver la socialización. Esta supone que los novatos, que también pueden ser niños y niñas, se involucran en actividades sociales en los que son tanto socializados como actores activos de su socialización, a través de la participación en las actividades de importancia social. Esto refiere a que los aprendices se convierten en expertos, a través de la práctica que incluye la adquisición de competencias o destrezas inherentes a la actividad social en la que se desarrollan (Lave y Wenger, 2003).

Los argumentos de los autores sobre el aprendizaje situado, otorgan especial importancia al contexto en el que se desarrolla la actividad social. Además de contemplar a la actividad humana como eminentemente social, donde tanto el aprendiz como el colectivo social tienen una importancia similar en la posibilidad de que los actores se vuelvan actores concedores de las prácticas sociales.

Los estudios de Lave y Wenger, al mismo tiempo que apuntalaron otros estudios, ensancharon el conocimiento sobre la socialización que venían desarrollando otros investigadores. Entre estos se pueden destacar, por su importancia para el estudio realizado, los trabajos sobre el aprendizaje y la autonomía como pautas de socialización de niños con herencia indígena, que han desarrollado Rogoff y Paradise.

Aunque estos trabajos se han centrado en reconocer aspectos fundamentales del aprendizaje de niños con herencia indígena donde lo sociocultural tiene un peso importante, sus contribuciones han enriquecido también la reflexión sobre la naturaleza de las interacciones en las cuales estos actores experimentan la socialización. Ambas han generado un corpus descriptivo que permite reconocer que, en torno a un proceso de socialización de estos niños, hay una dinámica compleja de aprendizaje de las competencias sociales.

En general, el trabajo de Rogoff ha consistido en el desarrollo de un esquema conceptual que explica cómo los niños en diferentes entornos sociales operan un tipo particular de estrategia que denomina LOPI *Aprendizaje a través de la Observación y Participación Intensa (Learning by Observation and Pitching In)* (Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2010; Rogoff, 2014; Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff, 2015). El cual se contrapone a otro tipo de estrategia que denomina *Instrucción en línea de ensamblaje (Assembly-Line instruction)*. Rogoff y colegas (2010) niegan que ambos sean excluyentes o que alguno sea exclusivo de algún grupo social. Más aún, son parte de estrategias que explican ciertas regularidades, características o fases en la forma en que algunos niños se involucran

observando y actuando, accediendo y aprendiendo los conocimientos y las competencias que el grupo social valora como importantes. Su argumento incluye tanto el sentido social como las características de un tipo de comunicación y de interacción de la participación infantil en las actividades de sus comunidades. Todo relacionado con el modo social en que los niños aprenden en sus comunidades.

El trabajo de Paradise ha hecho especial énfasis en cómo ese proceso de adquisición está mediado por un margen amplio de autonomía y por un tipo de relación entre padres e hijos que se caracteriza por conformar una “colaboración tácita” (1992, 2005, 2010). Esta categoría es útil para entender que en situaciones de socialización infantil, la interacción entre niños y adultos con herencia indígena, puede incluir, detrás de una aparente pasividad por parte de los adultos, una forma de apoyar con voluntad en el desarrollo de habilidades en los niños donde los adultos adaptan su conducta y situaciones favoreciendo el desarrollo infantil con autonomía.

Sobre la socialización infantil de niños con herencia indígena, son también destacables los trabajos de Gaskins y Paradise (2010) y el de Paradise y De Haan (2009). Estas autoras hacen énfasis en que el aprendizaje de los niños con herencia indígena es logrado a través de un modo especial de observar y estar atentos a las actividades de la vida cotidiana en la que se desenvuelven, y también en cómo la iniciativa para involucrarse y la reciprocidad son cualidades que comprenden el modo particular de socialización del cual son parte este tipo de niños. Donde éstas se destacan como cualidades específicas que los distinguen, por estar relacionados con la cultura.

Lo que dejan ver este tipo de estudios es que la socialización de niños con herencia indígena no parece experimentarse como una sujeción infantil a la vida adulta, sino como una actividad donde los niños tienen un papel particular matizado por amplios márgenes de autonomía. En estudios como el de Murray, Bowen, Segura y Verdugo (2015), Cohn (2000), Tassinari (2007), Szulc (2015a), y Hecht (2008), que han abordado la socialización infantil en contextos indígenas sudamericanos, se denota un análisis sobre este tipo de procesos

como relacional, pero sobre todo, sostenido en un tipo de interacciones en las que los niños no son sujetos de socialización, sino actores de su socialización.

En sus aproximaciones al estudio de la socialización de niños mapuche, Murray y colegas (2015) han dado cuenta de que estos actores más que ser sujetos de la socialización son actores que son reconocidos por los demás integrantes de su comunidad en la medida que se manifiestan como seres capaces de comunicarse con los demás y de ejercer su volición. La relación entre adultos y niños lejos de mostrarse verticalmente, denota la atención de los adultos y pares mayores por el respeto a las decisiones y autonomía que los niños son capaces de mostrar en sus múltiples participaciones en la vida cotidiana.

El estudio de Szulc (2015b, 2011) muestra que los niños mapuche son actores que son concebidos como pequeñas personas, y por lo tanto merecedoras de respeto, dignas de confianza por mostrar responsabilidad y capacidad. Se entiende su presencia en una relación bastante horizontal con los demás integrantes de sus comunidades. Aunque se le reconoce como merecedor de cuidados ante incomodidades y malestares, los cuidados que se les proveen no se muestran como represión sino como respeto a su autonomía.

Otra contribución al estudio de la socialización infantil indígena es el que ha abonado el trabajo de Hecht (2008). En su estudio sobre una comunidad indígena Toba, que vive en la ciudad de Buenos Aires, la autora da cuenta de que la socialización de los niños de esta comunidad indígena responde, entre otras cosas, a diferentes momentos de la vida de los niños, en los que su paso por diferentes etapas de vida se define por las responsabilidades sociales que asume con su familia y el grupo, más que a condiciones biológicas. Esto vuelve a colocar a los niños como actores capaces y activos en sus propios procesos de socialización, en el modo en que poco a poco van jugando un papel más preponderante en la vida de su comunidad.

Por su parte, los estudios de pueblos amazónicos como los hechos por Cohn (2000) y Tassinari (2007), han aportado una serie de reflexiones donde los niños y niñas indígenas juegan un papel activo en la vida de sus

comunidades y en sus propios procesos de socialización. Todo ello como parte de lo que han llamado una *pedagogía nativa*, una lógica que envuelve los procesos de socialización infantil, formas de enseñanza y aprendizaje culturalmente propias y diferentes a las que propone el proyecto escolar del cual son sujetos la mayoría de las veces (Tassinari, 2007: 13; Tassinari y Cohn, 2009: 164).

Como argumenta Cohn, una característica de la socialización infantil entre los Xikrin, es que los niños al mismo tiempo de participar en la vida comunitaria, se van construyendo a sí mismo... *los niños se están haciendo no en una mera imitación del mundo adulto, sino en una constitución activa de las relaciones sociales que los acompañan toda la vida...* (Cohn, 2000: 211, traducción propia). En esas relaciones, la presencia infantil tiene un significado cultural y religioso, donde, a pesar de ser reconocidos como personas capaces de aprenderlo todo (ver-oír), los niños también son comprendidos como personas que hay que proteger del exterior que le rodea y que le afecta. Esto hasta que su piel deja de ser suave y se convierte en algo resistente capaz de garantizar su protección.

La aportación de Cohn (2000), radica, entre otras cosas, en mostrar que la socialización de los niños y niñas indígenas, forma parte tanto de una noción cultural sobre la infancia, como del reconocimiento, fomento y respeto de la acción infantil y su participación en la vida comunitaria. Acción y cosmovisión llegan a fundirse y permear los procesos de socialización infantil. En el mismo sentido, Tassinari (2007) reconoce que la socialización de niños en algunos pueblos de la Amazonía responde al lugar que van adquiriendo como integrantes de la selva y la cadena alimenticia. En esa lógica, los niños se van convirtiendo en cazadores en la medida que practican la cacería por sí mismos, en una relación de pertenencia al entorno e integración a la vida de la comunidad y de las demás criaturas de la selva.

Lo que destaca en todos estos estudios sobre la socialización infantil en contextos indígenas es que se trata de un proceso donde los niños y niñas son actores activos, y no solo sujetos de una socialización dirigida por los adultos.

Los niños y niñas indígenas, suelen ser actores que emplean estrategias cognitivas y sociales con la intención de ser partícipes de la vida en sus colectivos sociales. La socialización es entonces un proceso atravesado por valores, intenciones sociales, adquisición de habilidades y de la presencia constante y activa de los niños y niñas en sus entornos sociales y culturales. Se trata también de un proceso donde los niños no sólo son reproductores de cultura, o de la cultura de los adultos, sino además, son partícipes en esa cultura y productores de su propia cultura (Hirschfeld, 2002). Esto deja atrás la noción de la sujeción de los niños a una socialización adultocéntrica, como sostiene Hirschfeld (2002):¹⁰

... La teoría de la socialización, la idea de que las disposiciones de los adultos son largamente logradas a través de las intervenciones adultas en la vida de los niños obstruye la apreciación de la contribución que los niños hacen a la adquisición de las sensibilidades culturales... Los niños no sólo viven en las esferas culturales de los adultos con los cuales ellos comparten un espacio vital, una observación largamente trivial, sino que ellos crean y mantienen sus propios ambientes culturales... (Hirschfeld, 2002: 614-615, traducción propia).

Reconocer que los niños y niñas participan del proceso de su propia socialización, también implica admitir que son parte de un proceso de aprendizaje, y de enseñanza, a través de la vida cotidiana. La vida en comunidades como la de esta investigación, sus prácticas e interacciones a las que los niños tienen acceso, representan situaciones de enseñanza y aprendizaje, en muchos sentidos, diferentes a la lógica formal con que opera la instrucción escolar. La enseñanza y aprendizaje en el seno de la vida cotidiana y colectiva sucede sin aparente planificación o intención explícita.

Mucho de lo que es enseñado, por los adultos o entre los niños mismos, no sucede con la inquietud explícita de ser aprendido por alguien más. Sólo algunos aspectos, generalmente los relacionados con el trabajo artesanal que tiene una clara remuneración económica (p. ej. el estudio sobre los aprendices de sastres de Lave, 2011), o los aspectos que forman parte de los ritos de paso

¹⁰ Sobre el papel de los niños y niñas indígenas como actores productores de su propia cultura, resultan interesantes por su aportación a una investigación sobre los niños como informantes y fuentes validas de información cultural, los trabajos de García y Hecht (2009), Szulc (2013), Milstein (2006), Podestá (2007) y Bittencourt (2015).

(Lancy y Grove, 2010: 165), llegan a implicar un modo de instrucción de conocimientos específicos que describen cierta transmisión del tipo experto-aprendiz. Muchos otros aspectos son enseñados a través de la muestra en la marcha como ejemplo vivo, modelos de comportamiento y trabajo que son también parte de una *etnoteoría de los padres*, acerca de cómo y qué deben ser los padres y los hijos y qué tipo de valores y expectativas deben ser compartidos (Harkness, et al., 2010: 67).

En la enseñanza desde la vida cotidiana resultan importantes el tipo de intervenciones verbales o no verbales que los adultos dirigen a los niños y niñas como órdenes, instrucciones o guías. A partir de ellas los adultos y la comunidad a la que pertenecen transmiten valores sociales y forman a los individuos según las expectativas de la sociedad local (García, 2005: 82). Es a través de este tipo de interacciones donde actores como los niños y niñas del estudio aprenden a ser integrantes de sus colectivos sociales, a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios y valorados por la comunidad.

El tipo de interacciones y participaciones infantiles, como los que se analizan en el presente estudio, destacan por mostrarse como expresiones de vida cotidiana que son mayormente significativas debido al efecto que tienen como aprendizajes más que como efecto de una instrucción. Esto sucede porque, como afirma Lancy (2015), las interacciones sociales en la cotidianidad no parecen estar elaboradas para ser enseñadas, pero sí para que alguien más, como los niños, las aprendan. En la vida comunitaria muy pocas veces o ninguna, la actividad social se expresa como algo que se debe aprender, sino como un escenario que permite que los demás accedan y participen. Esto implica que la socialización de los niños y niñas indígenas no se ejecuta de un modo completamente consciente, ni intencionado, sino como parte de una dinámica social que se origina en conjunto y admite la suma de los niños a la actividad y su propia formación como integrante del grupo.

2.2 Estudios del uso del lenguaje y la socialización lingüística

Para el estudio ha sido ampliamente significativo un acercamiento a la perspectiva sobre el habla que se ha logrado a través del desarrollo del campo de la antropología lingüística y la sociolingüística. Esto debido al interés sobre este tipo de prácticas, donde se subraya no sólo la dimensión lingüística de las conversaciones, el código, sino también el sentido social de las interacciones en medio de las cuales suceden las conversaciones. Hablar no solo es decir, es hacerlo en una situación socialmente significativa e interactiva.

Aunque como sostiene Duranti (2000) la antropología lingüística y la sociolingüística son dos disciplinas diferentes que convergen en ciertos aspectos, a mi parecer es complicado distinguir de una forma tajante en una y otra disciplina los trabajos que han atendido al habla y al lenguaje de actores en contextos culturalmente particulares. Por ello los he llamado estudios sobre el uso del lenguaje.

Durante la segunda mitad del siglo XX, dos de los intelectuales cuyos aportes contribuyeron de manera significativa al estudio de uso del lenguaje, e influyeron al estudio de la socialización lingüística fueron John Gumperz y Dell Hymes. Entre estos dos investigadores acuñaron un corpus teórico y conceptual amplio. Aquí solo mencionaré algunas de las categorías que han sido útiles para el análisis de los datos tanto en un sentido explícito como implícito.

Una de las categorías nodales que estos dos autores aportaron a los estudios sobre el uso del lenguaje es la de *comunidad de habla*. Esta refiere a... “cualquier grupo social que mantiene una interacción y comunicación regulares y frecuentes”... (Gumperz y Benett, 1981: 113), y que además... “comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla, y las reglas para la interpretación de por lo menos una variedad lingüística”... (Hymes, s/f: 52).

Desde el punto de vista de estos autores, lo que cohesiona más o menos a la *comunidad de habla* es el hecho de compartir un *repertorio* común de formas o estilos de hablar que se convierten en un tipo de membresía para cada hablante (Hymes, 1996: 33). Los *estilos de habla* son:

...patrones de habla consistentes que atraviesan los componentes gramaticales (fonología, sintaxis, semántica) o que operan dentro de uno de ellos independientemente de las restricciones selectivas que normalmente se describen para él... los estilos de habla comprenden elementos y relaciones que convencionalmente sirven a funciones “expresivas” o, mejor dicho, estilísticas, como también referenciales... (Hymes, s/f: 55-56)

La manera en que se comparte este repertorio es a través de la adquisición de una *competencia* sobre el manejo del repertorio común. Para Hymes (1979: 382) esta *competencia* refiere tanto al conocimiento tácito de una persona sobre las formas de hablar de su comunidad de habla, como del conocimiento o habilidad para usarlas.

Para el análisis de la forma en que la gente se comunica en sus comunidades de habla, los autores retomaron la categoría lingüística *acto de habla*. Se trata de un fragmento o dimensión mínima de los eventos de habla o situaciones comunicativas, que permiten reconocer en la comunicación social tanto una norma lingüística como una norma social (Hymes, s/f: 54).

En los estudios de estos dos autores resaltan también dos fenómenos relevantes para esta investigación. Por un lado, reconocen la categoría *variación de código* (o *code switching*), y por otro la categoría *préstamo*. Por *variación de código*, Gumperz reconoce a la posibilidad de cierta...

...yuxtaposición dentro del mismo intercambio de habla o de pasajes de habla que pertenecen a dos diferentes sistemas o subsistemas gramaticales. Muy frecuentemente la alternancia toma forma de dos oraciones subsecuentes, como cuando un hablante usa un segundo lenguaje ya sea para reiterar su mensaje o para replicar la oración de alguien más... (Gumperz, 1982b: 59).

La *variación de código* se refiere a la manera en que los hablantes son capaces de usar uno o dos códigos en una misma conversación o acto de habla. Se trata de la habilidad de alternar formas gramatical y fonológicamente distintas, la habilidad de usar códigos que se pueden reconocer como aspectos dialectales de distinto origen. La *variación de código* consiste en el desarrollo de un arreglo donde se puede intercalar fragmentos como fonemas, palabras o expresiones, pero siempre partiendo del reconocimiento contextual, o de la situación, que implica saber con quién y cómo hacer este tipo de arreglos verbales (Zentella, 1998).

Por otro lado, el *préstamo* puede ser definido como la introducción de una palabra singular o corta, o frases idiomáticas de una variedad, dentro de otra. Se incorporan ítems dentro del sistema gramatical de la lengua sujeta del préstamo, siendo tratados como parte de su léxico, retomados dentro de sus características morfológicas, o introducidos dentro de sus estructuras sintácticas (Gumperz, 1982b: 66).

Mientras que el *préstamo* es un fenómeno que implica inserción de un elemento de otra lengua que implica su acomodo y la adaptación del sistema de la lengua receptora, la *variación de código* no requiere necesariamente de este tipo de ajustes en los sistemas internos de las lenguas correspondientes. En la *variación de código* la yuxtaposición es inteligible y aceptada por los hablantes.

Una categoría que complementa este cuadro de elementos trascendentales para el estudio del uso del lenguaje y de la socialización lingüística es la de *contexto lingüístico*. Como afirma Cazden (1997: 663) el *contexto lingüístico* más allá de ser un espacio físico que envuelve al acto de habla, refiere a un entorno sociocultural en el que el hablante se hace presente en dos sentidos: como integrado en un sistema de reglas preexistentes que le preceden y aprende, a las que se incorpora y adapta, y como la implementación de su capacidad para cambiar ese contexto preexistente.

En un sentido general el *contexto lingüístico* es un ámbito tanto construido como en co-construcción, donde el actor o hablante tiene un papel, no sólo adaptativo, sino creador o recreador. Frederick Erickson (2004) describe la relación entre contexto lingüístico y hablante como algo dinámico. Reconoce que... “mediante sus palabras y su conducta no verbal, los participantes en la interacción están construyendo los contextos en los que se encuentran; incluso mientras reciben la influencia de esos contextos”... (Erickson, 2004: 25).

A partir de este importante conjunto de elementos conceptuales, Gumperz y Hymes inspiraron la aparición de otros trabajos sobre socialización lingüística que se convirtieron en clásicos del campo. El primero de ellos fue el de Susan Philips (1972). En su trabajo sobre los niños de Warm Spring ella argumentó con claridad que en el caso de niños con herencia indígena las habilidades

verbales que la escuela requiere y fomenta, contrastan con un tipo de formación no escolar que los niños y niñas llevan al aula. Esto presenta unas veces un contraste y otras veces un complemento a las actividades que desarrollan en la escuela, pero sobre todo muestra las diferencias culturales de dos tipos de socialización lingüística que experimentan los niños y niñas indígenas: uno de tipo escolar y otro relacionado con su entorno familiar y comunitario.

Entre las varias aportaciones que el trabajo de Susan Philips aportó al estudio de la socialización lingüística, se puede destacar la de *competencia sociolingüística*. Ella refiere a que los niños de su estudio son exigidos en los diferentes entornos de socialización en los que participan para mostrar... “una compleja combinación de competencia lingüística y competencia social que incluye el reconocimiento de cuándo y en qué estilo uno debe expresar sus propios enunciados”... (Philips, 1972: 372, traducción propia).

Aunque el trabajo de Philips sea uno de los primeros en atender la socialización lingüística, uno de los trabajos más destacables de este naciente campo de investigación fue el de Elinor Ochs y Bambi Schieffelin. Estas autoras abordaron en su artículo clásico *Language acquisition and socialization* las experiencias de cuidado de tres grupos de niños (de clase media anglosajona, kaluli de Papua Nueva Guinea y de Samoa Occidental) donde a través del lenguaje los niños y niñas eran socializados y adquirían el lenguaje de su grupo cultural.

La tesis que argumentaron Ochs y Schieffelin (2010: 138) fue que el proceso de adquisición del lenguaje está relacionado con el modo de convertirse en miembro competente de su sociedad. Y este se realiza mediante el lenguaje, donde se adquieren conocimientos de sus funciones, distribución social e interpretación, por medio de intercambios de lenguaje en situaciones socialmente particulares.

Ellas argumentaron que los niños son socializados en el aprendizaje del lenguaje a través de su participación en situaciones donde no sólo escuchan sino que aprenden y emplean formas y usos particulares de hablar. Es durante la vida cotidiana en que los niños son socializados a través del lenguaje para su

adquisición, así como en su uso. Esta es la tesis que influiría de manera central en posteriores estudios sobre la socialización lingüística. Aunque esta también tiene su raíz en el argumento del propio Dell Hymes (1979) sobre el desarrollo del lenguaje en los niños frente a posiciones tanto psicologistas (genetistas como la de Piaget) como lingüísticas (generativistas como la de Chomsky).

... tenemos que dar cuenta acerca del hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento sobre las oraciones no sólo por medio de la gramática, sino también por medio de su inserción en un contexto. Él o ella adquieren competencia de cuando hablar, cuándo no, acerca de qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué manera. En resumen, un niño se vuelve capaz de dominar un repertorio de actos de habla, participar en eventos de habla, y evaluar las participaciones de otros. Esta competencia, además, es integral con actitudes, valores y motivaciones sobre el lenguaje sus características y usos, e integral con la competencia para, y actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa... (Hymes, 1979: 277, traducción propia).

Lo que destaca Hymes, es el carácter relacional que adquiere el proceso de socialización lingüística. Se trata de un proceso social donde el niño tiene un papel activo, en el cual se encuentra en un conjunto de situaciones comunicativas donde el lenguaje está presente y accesible para el niño. A grandes rasgos, el niño empieza a hablar, en la medida que escucha, se le habla, es orientado para hablar y empieza a practicar su habla. Según Ochs y Schieffelin, es... “a través de su participación en tanto que oyente, receptor y/o “hablante”, el infante desarrolla un abanico de habilidades, intuiciones y conocimiento que le permite comunicarse en los modos preferidos culturalmente”... (2010: 179).

Esta tesis de Ochs y Schieffelin, es similar a la que se puede encontrar en el trabajo de otra investigación que puede ser considerada fundacional del estudio de la socialización lingüística. Shirley Brice Heath (2010) contribuyó a este naciente campo de la sociolingüística con su trabajo clásico *El valor cultural de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir*, proponiendo que los procesos de socialización lingüística no sólo fomentaban las competencias lingüísticas de los hablantes de una comunidad, poniendo el ejemplo de niños y sus cuidadores, sino que condicionaban de manera importante el modo en que

cada comunidad aborda la palabra escrita. Es decir, la socialización lingüística y la literacidad tienen una estrecha relación.

En el trabajo de Ochs y Schieffelin, como en el de Heath, el proceso de adquisición de competencias lingüísticas se caracteriza por el uso del lenguaje, la participación e interacción entre los niños y sus *comunidades de habla*, la cultura y los modos de hablar comunitariamente compartidos. Esta es, de una forma sintetizada, la contribución de la sociolingüística al conocimiento de la adquisición del lenguaje.

En un sentido importante, la tesis de la socialización lingüística sostiene que la cultura o diferencias culturales contrastantes con las sociedades occidentales, tienen un lugar especial en el análisis y reconocimiento de que cada grupo social, promueve prácticas de aprendizaje del lenguaje diferentes.

Las diferencias culturales, o la mirada sobre cómo los niños de grupos sociales con lenguas como las indígenas, son ejemplos de cómo el campo de la socialización lingüística fue diversificándose durante las últimas décadas del siglo XX. En especial, y debido al interés que cobró durante el análisis en esta investigación, se pueden rescatar los trabajos de De León (1999, 2007), Haviland (1992) y Gossen (1974).

Estos tres autores sostienen que existe un equilibrio entre lo lingüístico y lo interaccional o sociocultural. Ellos han hecho una importante aportación al campo de la socialización lingüística. La mayor parte de su trabajo se ha concentrado en el estudio de la adquisición de la lengua entre los pueblos indígenas del sureste mexicano. Su legado ha ocasionado una amplia producción sobre los tópicos que ellos han manejado. Entre estos, la categoría *estructuras paralelísticas* fue de mucha importancia para el análisis en el estudio.

La contribución que estos tres autores han hecho al estudio de la socialización lingüística, radica en atender al menos dos temas centrales, que no los únicos. Por un lado, apuntan a la forma en que el habla en lengua indígena que aprenden los niños está condicionada por el tipo de énfasis que la

propia lengua de socialización haga sobre el uso de aspectos gramaticales como verbos y sustantivos (De León, 1999).

Mientras por otro lado, han hecho un análisis sobre la forma en que algunas características especiales de la lengua indígena son socializadas, formando parte de la competencia lingüística de los niños y niñas indígenas. Ellos han dado cuenta de cómo el lenguaje, especialmente el de tipo ritual (Gossen, 1972), posee estructuras que describen dobletes, frases pareadas o parejas paralelas: una serie de dos o tres líneas de discurso que comparten un significado o la estructura sintáctica (Rodríguez, 2005: 5). Estas refieren a patrones de repetición dentro de un lenguaje poético donde existen oraciones “preludio” que son casi reiteradas en una segunda y subsecuente oración que se puede llamar “final” (Haviland, 1992: 430). Este tipo de lenguaje describe reiteraciones poéticas que socialmente tienen un valor religioso y reverencial, pero que los niños llegan a usar como parte de juegos de palabras.

Lo relevante de la aportación de este tipo de categorías del trabajo de De León, Haviland y Gossen al estudio de la socialización lingüística radica en reconocer que en el proceso de volverse competente de la lengua de la comunidad de habla, los niños retoman y hacen nuevos usos de la misma. Además, estos autores han mostrado cómo este tipo de sutilezas forman parte de la complejidad sociolingüística que alberga en el acto de hablar una lengua. Sutilezas que tienen un alto valor y significado cultural.

Otro aspecto de la socialización lingüística que fue siendo relevante y ocupó una parte del análisis del trabajo de investigación, consistió en reconocer, como lo han hecho Andrea Szulc, Carolina Hecht y Aurolin Luykx, que los niños además de ser actores activos de los procesos de socialización lingüística, generalmente reconocidos como sujetos de procesos que encabezan los adultos, también llegan a ser actores socializantes. En el estudio de Szulc (2013), sobre el uso de la lengua indígena dentro y fuera de la escuela en una comunidad mapuche, ella da cuenta que la lengua indígena no sólo es

parte de la actividad escolar o un aspecto de política de lenguaje familiar,¹¹ sino también de la convivencia y el juego entre niños. Lo que hace que las relaciones, interacciones y comunicaciones entre pares sean también escenario de socialización lingüística.

Por su parte el trabajo de Hecht (2013), sobre la socialización lingüística de un grupo de niños toba, muestra cómo es que en medio de un proceso de desplazamiento lingüístico la lengua indígena está sujeta por una serie de medidas de política de lenguaje a las que, aparentemente, responden los niños y niñas. Sin embargo, una mirada a las conversaciones entre pares muestra cómo los niños juegan un papel importante en la producción y reproducción de la lengua indígena, muchas veces fuera de la mirada de los adultos. Incluso niños y niñas llegan a crear correcciones sobre la lengua, innovaciones o juegos de palabras donde toman y mezclan tanto la lengua indígena como el español, del cual son hablantes nativos.

El trabajo de Luykx (2014) pone énfasis en un tema que pocas veces es reconocido en los estudios de socialización lingüística. Al abordar a un grupo transnacional quechua boliviano, en sus experiencias entre Bolivia, Argentina y Estados Unidos, él empieza a reconocer que la lengua, ya sea el español o el inglés, empieza a ser competencia de la generación más joven y no tanto de la mayor. Esto tiene un efecto en las relaciones de socialización lingüística entre adultos y niños, colocando a estos últimos en un lugar como traductores y enseñantes. Los niños se vuelven los socializadores de la lengua oficial frente a los adultos que son socializados por ellos.

Estos tres autores arrojan luz para reconocer un tópico central: que en el proceso de socialización lingüística los niños también llegan a ser actores relevantes de su propia socialización o de la que puedan coordinar frente a los adultos. Lo que supera la noción vertical de la socialización y complementa la noción del rol activo de los niños en los procesos de socialización lingüística.

¹¹ Spolsky (2006a) define como *política del lenguaje* a la suma de las elecciones sobre el uso de una lengua generalmente aceptadas, hechas consciente o inconscientemente siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación (2006a: 60). Para profundizar sobre el tema ver Hamel, 1988 y 1993, Spolsky, 2006b y Ricento, 2006.

Para finalizar este apartado del panorama teórico que fue fundamental para el desarrollo del análisis en la investigación, vale la pena mencionar a la perspectiva del análisis conversacional. Éste campo de estudio aportó interesantes reflexiones para el análisis inicial, aunque perdió fuerza a través del desarrollo de la tesis.

En un principio fue interesante reconocer las aportaciones de trabajos como los de Heritage (1990), debido a la posibilidad que permitía en ver que las conversaciones en el aula, que también son expresión de la socialización lingüística que experimentan los niños y niñas con herencia indígena, daba una orientación acerca de un modo particular de hablar y comunicarse. La categoría que más aportó en un momento inicial del análisis fue la de *pares de adyacencia*. Esta alude a un tipo de conversación regular en las actividades en el aula, donde el habla entre alumnos y docente se desarrolla a través de toma de turno y cuestionamientos. Esta categoría alude a emisiones donde un primer actor anticipa, apela y exige que se produzca una segunda emisión en respuesta complementaria por parte del interpelado (Heritage, 1990: 333).

Los límites del uso de la categoría *pares de adyacencia* fueron prontamente reconocibles en el análisis. Aunque ofrecían una mirada centrada en las conversaciones, también dieron pie a reconocer que las conversaciones en el aula eran parte de un fenómeno más complejo donde la lengua como producto de la socialización lingüística que experimentan los niños tiene una presencia y un significado particular en el aula, toda vez que las competencias lingüísticas de los alumnos llegan a ser un aspecto a evaluar a partir de criterios curriculares, y en ocasiones motivo de descarte y reprobación.

Como argumenta Stubbs (1984), retomando a Labov, en contextos donde la lengua de los alumnos, su competencia lingüística, es claramente diferente a la del currículum y la variedad lingüística que fomenta, la idea de que los estudiantes reprueban porque no saben o no aprenden la variedad escolar, deja fuera de perspectiva dos hecho. Uno, que existe una arbitrariedad ideológica en la legitimación que hace la escuela de una variedad oficial, y dos, que la lengua y la competencia lingüística que los alumnos poseen es, además de válida,

parte de una matriz social y cultural profunda, cuyo ejercicio a través del habla posee significado social, relevancia y valía.

2.3 Argumentos del cambio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas

Una vez habiendo hecho un repaso por el panorama teórico que influenció en lo fundamental el análisis en el trabajo de investigación, y que ha quedado acotado hasta ahora a las situaciones de socialización y socialización lingüística, cabe mencionar un tercer tema que surgió como parte inicial de la investigación, mismo que a lo largo de ella ayudó a redondear la reflexión hacia una preocupación social concreta. Me refiero al modo en que en un sentido particular, la socialización lingüística en contextos como el estudiado es un ámbito que incluye procesos como los de desplazamiento lingüístico y el cambio cultural.

El trabajo de Hecht (2010) refleja el tipo de relación problemática que existe en una comunidad con herencia indígena que, como cualquier otra, desarrolla procesos de socialización lingüística. Sin embargo, al igual que en muchas otras comunidades y pueblos indígenas, la cuestión del uso o desuso de la lengua originaria y el cambio por el uso de una lengua dominante, como es el caso del español en muchos de los contextos indígenas latinoamericanos, agrega un aspecto problemático de relevancia sociocultural.

El *desplazamiento lingüístico*, es definido por Hecht (2009: 176) como el cambio que hacen los hablantes de una lengua para usar otra lengua en sustitución, la cual es en general política y económicamente más poderosa. Este hecho, según García y Terborg (2011: 19), incluye un cambio en las funciones sociales de la misma, es decir, que el desuso incluye tanto dejar de hablar una lengua como un cambio en las funciones sociales que ella jugaba en la vida de la gente.

En este sentido, la socialización lingüística, además de representar un proceso en el que los miembros de los colectivos sociales se vuelven hablantes competentes, es un fenómeno que llega a ser atravesado por una dinámica de

sustitución lingüística. Lo que muchas veces tiene un matiz ideológico y de poder, ya que el desplazamiento no es un fenómeno fortuito, sino expresión lingüística y cultural de un tipo de relaciones de poder y control, de hegemonía.

En lo particular, el proceso de desplazamiento que se muestra en este trabajo de investigación, es representativo del modo en que a partir de un proceso histórico complejo y de un tipo de relaciones políticas de las comunidades del Valle del Mezquital con la sociedad nacional y el Estado mexicano, ha experimentado un intenso proceso de cambio en la lengua de uso cotidiano.

Esta es una cuestión que ya se desarrollará en el siguiente capítulo del presente trabajo. Aquí sólo cabe mencionar, que ya desde la década de 1970 y 1980, intensos trabajos de investigación sociolingüística daban cuenta del gradual proceso de desplazamiento de la lengua indígena. Los trabajos de Hamel (2009) y Hamel y Muñoz (1986), entre otros, pusieron especial atención en la forma en que niños y niñas del Valle del Mezquital, experimentaban procesos de socialización lingüística dentro y fuera de las escuelas de educación primaria. Dieron cuenta de cómo había disparidades y tensiones, distanciamientos e imposiciones, entre el español y el otomí (lengua hñähñu).

Hamel y Muñoz (1986), reconocían un escenario de desuso que identificaron como *diglosia sustitutiva*:

... La relación global entre el español y el otomí en el Valle del Mezquital se puede caracterizar con el concepto de diglosia sustitutiva (con bilingüismo parcial)... como una relación no estable y asimétrica entre una lengua dominante y una dominada... conflicto lingüístico en el que intervienen dos tendencias; por un lado la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí como tendencia principal y, por otro, factores de resistencia lingüística y cultural del grupo otomí, como tendencia subordinada... (Hamel y Muñoz, 1986: 216).

Los estudios de estos dos autores, además de formar parte del acervo de investigaciones que revelan los procesos de diglosia en el Valle del Mezquital, también dan cuenta de un proceso histórico que explica, en parte, la presencia que actualmente tiene la lengua indígena hñähñu en la región. Además permiten reconocer que la socialización lingüística que actualmente

experimentan los niños del estudio forma parte de un proceso amplio de cambio lingüístico y cultural.

Discutir este tema puede dar pie a ofrecer al lector algunas conclusiones que se plantearán más adelante. Sin ánimos de anticipación, es pertinente mencionar por ahora que los trabajos de estos dos últimos autores explican de manera importante la presencia del español y el hñähñu en los actuales procesos de socialización lingüística de los niños del estudio en el Valle del Mezquital. Aunque para entenderlos mejor, se recurrió a una categoría que empezó a ser empleada para explicar un fenómeno parcialmente relacionado con la diglosia, pero que ayuda a mostrar la complejidad que radica en el proceso de diglosia y de cambio cultural. Abordar la noción de *apropiación* permitió reconocer el cambio cultural como algo no tan mecánico ni abstracto, sino más al alcance de la voluntad y decisión de los sujetos, o para fines del estudio, de los hablantes.

La posibilidad de plantear una mirada acerca de la socialización lingüística reconociendo que la voluntad y agencia de los actores, y de los niños y niñas tiene un papel primordial, nos orilla a reconocer que el desplazamiento lingüístico y el cambio cultural no sólo son efecto político de fuerzas ajenas a las personas, sino una especie de política de lenguaje que se explica, para este estudio, como un proceso de *apropiación* y *sincretismo* donde la capacidad de decidir y actuar de las personas completa el cuadro explicativo.

El concepto de *apropiación*, como se ocupará en este documento, ha sido retomado del trabajo de Elsie Rockwell (1996a, 1996b) y Guillermo Bonfil Batalla (2009). Ambos argumentan que se trata de una categoría que permite reconocer que las personas son capaces de tomar y recrear de maneras creativas los recursos culturales a su disposición, de darles un nuevo significado y usarlos para fines y modos propios. Argumentan que:

... El término (apropiación), sin ambigüedad, sitúa a la agencia en la persona, cómo ella o él toma posesión de, o usa, los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo alude al tipo de cultura incrustada en la vida cotidiana; objetos, herramientas, prácticas, palabras y el gusto, tal como son experimentados por las personas... (Rockwell, 1996b: 302, traducción propia)

... [Es un proceso mediante el cual] un grupo hace suyos elementos culturales que eran ajenos, es decir, que proceden de otra cultura, generalmente la que les ha sido impuesta, la dominante. Para que se dé la apropiación es necesario que el grupo adquiera el control sobre esos elementos culturales ajenos y entonces pueda ponerlos al servicio de sus propios propósitos, de sus decisiones autónomas... (Bonfil, 2009: 195).

Esta categoría, sin ánimo de despolitizar las cuestiones ideológicas y de poder del desplazamiento lingüístico y el cambio cultural, conduce a imaginar y describir cómo en la fluidez de la vida cotidiana la gente decide, no sin tensiones ni contradicciones ni de forma automática o lineal. Con su acción, la gente orienta la dinámica del uso de una lengua y de las formas en las que ellos mismos participan en los procesos de su socialización lingüística.

En lo que respecta al término *sincretismo*, en este trabajo de investigación, apareció como categoría que podía explicar en buena medida el cambio cultural que significaba para los hablantes del estudio elaborar procesos de socialización lingüística donde el uso de una lengua (español) tiene una fuerte relación con la lengua en desplazamiento (hñähñu). Por *sincretismo*, Hill y Hill (1999), y Hill (1998, 2000), reconocieron a un proceso de socialización lingüística donde los hablantes adultos de una variante del Náhuatl, llamada mexicano, crearon una nueva versión donde se mezclaban de una manera muy estrecha, pero lingüísticamente discernible, tanto partículas gramaticales y fonológicas del español como de la lengua indígena.

Hill (1998, 2000) reconoció que la forma de hablar en lengua indígena reflejaba cómo a partir de un amplio proceso histórico los hablantes de mexicano habían sido capaces de incorporar de una manera sincrética partículas en español dentro de la lengua indígena que usaban. Esto además de no ser reconocido por los hablantes como impurezas de la lengua que hablaban, su uso tenía un importante valor social para las relaciones en significativas y valoradas prácticas culturales, especialmente las de corte religioso, intimidad y solidaridad. Todas ellas de suma importancia para la vida colectiva y comunitaria.

La contribución de la categoría *sincretismo* al estudio de la socialización lingüística, en un sentido similar al de *apropiación*, radica en apoyar en el

reconocimiento de que el desplazamiento lingüístico y el cambio cultural son procesos que lejos de tener un efecto de transformación de tajo, de conclusión y cierre, son más bien procesos graduales, históricos y no siempre coherentes. Y aún más importante, ayudan a reconocer que los cambios son llevados por los actores hablantes a partir de su capacidad de transformación y recreación, cambiando o resignificando sus transformaciones para que sigan teniendo un sentido social y vital en la existencia tanto individual como grupal.

Todo esto apela a entender al desplazamiento lingüístico y al cambio cultural como partes de una lógica de transformación, que si bien es efectuada y promovida por lógicas externas a las personas, también es cierto que las personas aceptan, promueven, operan y llenan de significado esos cambios.

Para entender que los pueblos indígenas como el ñähñu, sujetos del tipo de transformaciones que acabo de describir, también son agentes abiertos al cambio, fue interesante encontrar la categoría *lógica mestiza*. Guillaume Boccara (1999), se refiere a la capacidad de los pueblos indígenas del continente americano no sólo para resistir y mantener una especie de sustrato cultural que les ha permitido tener cierta permanencia o continuidad cultural, sino también la capacidad de estar abiertos y acceder al cambio. Esto implica que si bien hay rasgos identificables para nombrar o etiquetar a los pueblos indígenas, las realidades comunitarias que experimentan están lejos de ser estáticas o mantenidas en estado de pureza permanente.

Boccara (1999) refiere a que las nociones esencialistas, muy asiduas a pugnar por la permanencia y la pureza de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, obstruyen la mirada sobre lo complejo, dinámico y poco coherente del sentido en que los pueblos indígenas cambian, transforman, deciden y actúan sobre sus propias realidades. Desde su punto de vista, el cambio y no la pureza, es lo que explica a las realidades sociales de los pueblos indígenas.

Por *lógica mestiza* indígena, hay que entender a la capacidad de los pueblos indígenas de cambiar y transformarse estando abiertos a lo nuevo, muchas veces sin interés en su propia pureza pero desde sus propias decisiones. Esta agrega un ingrediente más al estudio de la socialización

lingüística. Este tiene que ver con la posibilidad de apoyar al análisis de la forma en que los hablantes adquieren la competencia de hablar una lengua que, como parte de su repertorio cultural, es cambiante. Orienta en identificar el valor y la explicación que alberga en el hecho del cambio, y no de la permanencia o la pureza del lenguaje que se aprende y se habla.

1.4 Conclusión

Todo este conjunto de explicaciones y discusiones donde de manera explícita o relacional se aborda la socialización y la socialización lingüística, han ayudado en la confección del análisis dentro de este trabajo de tesis. Han convocado a reconocer que los niños y niñas, como los del estudio, no sólo son agentes de socialización: de la adquisición de herramientas y habilidades, incluidas las del lenguaje, para convertirse en miembros activos, sino que lo son de antemano. De un modo más amplio, son actores de un tipo de socialización en el que también son agentes interactuantes e interlocutores determinantes en los procesos que les orientan y en los que inciden de manera directa con los demás integrantes de sus colectivos.

También han ayudado a reconocer que la socialización y la socialización lingüística no son fenómenos sociales ideológicamente prístinos. Se trata de procesos atravesados por factores ideológicos y de poder, pero también se trata de proceso donde los actores tienen capacidad de apropiación, de decidir y de actuar con creatividad.

3. La infancia en la comunidad El Banxú

Introducción

El habla, la manifestación activa de la lengua y práctica cultural del lenguaje de una comunidad (Duranti, 2000: 24), suele tener un lugar particular en el cuadro de características culturales de un grupo social debido a su efecto como señal de representatividad e identificación cultural. Su importancia como medio de expresión de la diferencia y particularidad, y de comunicación y manifestación de otras prácticas propias de un colectivo cultural, la han hecho materia de reflexión de los estudios que desde diferentes disciplinas han puesto atención en la cultura como situación social problemática.

La forma en la que la gente habla también ha padecido la influencia de las fuerzas políticas, sociales e ideológicas que han abordado la cuestión cultural, durante diferentes momentos históricos. Fuerzas que unas veces han pugnado por la homogeneidad y otras veces por el respeto a la diversidad lingüística, pasando por una gama de variantes y matices entre estas dos posiciones. Sea cual fuera la intención sobre el habla y la lengua, estas fuerzas, dependiendo de criterios históricos y contextuales distintos en cada rincón del mundo, han tratado de tener injerencia sobre ella influyendo en los modos de socialización lingüística, en la manera en que los jóvenes o novatos aprenden a hablar según lo hacen los integrantes de sus colectivos.

En el caso particular del pueblo ñähñu, una herramienta fundamental para acercarse y reconocer por qué y cómo es que los niños y niñas hablan español, y no la lengua de sus abuelos y sus padres, ha sido una mirada sobre varios aspectos de la socialización lingüística que experimentan. Más allá de identificar cómo aprenden a hablar, ha ayudado en reconocer los modos compartidos de hablar, las formas en que se expresa verbal, y no verbalmente, una forma local de hablar español.

En este capítulo se describirán las características de las situaciones de socialización lingüística que experimentan un grupo de niños ñähñu dentro y fuera de la escuela, mostrando las relaciones, oposiciones, contrastes y

presencia de una doble dinámica sociolingüística que da cuenta de la realización de un proceso de cambio y desplazamiento, pero también de continuidad cultural.

La discusión general intentará resolver preguntas como: ¿cuáles son las características de la socialización lingüística en la casa, la comunidad y la escuela?, ¿cuál es el efecto de los procesos de socialización lingüística que ha ocasionado la escuela dada su presencia histórica en la comunidad?, y ¿qué es lo que social y culturalmente revela una mirada atenta a la forma en que los niños y niñas hablan?

Estas preguntas parten del supuesto que los niños y niñas del estudio experimentan diferentes modos de socialización lingüística en la escuela y fuera de ella. Cada uno de estos responde a orientaciones distintas respecto al modo de hablar español, establecidos por condiciones políticas y sociales distintas (local y externa). Sin embargo cada una de ellas es aprendida por los niños quienes hacen convivir en sus prácticas de habla los efectos de tales formas de socialización lingüística, llevando la casa a la escuela y la escuela a la casa.

Si bien es manifiesto que la tendencia histórica de las experiencias de socialización lingüística en la comunidad favoreció el desuso de la lengua indígena y el cambio cultural, también es evidente que la manera en que los niños hablan o han aprendido a hablar da cuenta de un proyecto de sincretismo y continuidad. Pese a la intención política de una simulada conservación de la lengua indígena desde la escuela, los niños y niñas ñāhñu muestran la dinámica de un proyecto propio, aunque no del todo consciente, de continuidad en el cambio.

La discusión del capítulo se presenta en tres secciones. En la primera parte se describirá un conjunto significativo de aspectos de socialización lingüística que viven los niños y niñas en la cotidianidad de sus vivencias comunitarias. Posteriormente se verterán algunas reflexiones acerca de la compleja dinámica que describe la relación entre escuela y comunidad, en términos de socialización y socialización lingüística. Después abro un apartado de discusión acerca de la posibilidad de que las actividades de socialización lingüística estén

marcando un proyecto de continuidad cultural por medio del habla de los niños y niñas ante el desplazamiento lingüístico y el cambio cultural en su comunidad.

3.1 Habla y socialización en la infancia comunitaria

Cuando nace un bebé, como en muchas partes del Valle del Mezquital, es insertado en una cotidianidad comunitaria rica en interacciones y conversaciones. No suele ser introducido en un espacio preparado exclusivamente para él o ella. El nuevo o nueva integrante de la familia es incluido en un ambiente sociocultural que le precede. Los bebés suelen recibir los cuidados maternos, paternos, de sus abuelos y hermanos mayores. Muchos mensajes verbales en español son dirigidos a él o ella, en tonos cálidos y en un modo sonriente.

Durante esta primera etapa de vida los bebés ocupan un lugar en medio de las actividades y labores. Pocas veces los cuidados hacia los bebés consumen todo el tiempo de las madres y padres. Tampoco suelen ser depositados en casa, aislados. Éstos, aún antes de hablar y caminar, suelen ser acomodados y preparados para acompañar a las madres en las diferentes actividades y trabajos dentro y fuera del hogar. No es raro ver a las madres llevar a sus bebés a diferentes actividades, transportándolos en ayates¹² cargados al hombro o con la frente.

Esta última es una práctica relacionada con la crianza que se transmite de abuelas a madres. Consiste en preparar un ayate grande y limpio, colocando una base interior de cobijas de textura suave o retazos de esponja de poliuretano en el cual depositan al bebé envuelto previamente de modo firme en una sábana de algodón. De este modo el bebé es cargado por la madre, u otro familiar, para transportarlo fuera de casa. Algunas veces, el bebé es dormido envuelto en el ayate por algún cuidador, meciéndolo pendularmente al ritmo de susurros suaves o canciones de arrullo en español. Y posteriormente el ayate

¹² Un ayate es un lienzo tradicionalmente hecho de fibra de maguey de aproximadamente un metro cuadrado. Cuando se unen las cuatro puntas del ayate con un *mecapal*, sirve como instrumento de carga para transportar en la espalda cualquier tipo de material.

es colgado para pender de un clavo o alcayata en la pared más cercana al lugar donde la madre está trabajando.

En la medida que van creciendo los bebés, sus cuidadores suelen dar cuenta de los balbuceos o “ruiditos” que van emitiendo. Se entiende que no hablan, pero son objeto de conversaciones de sus cuidadores que suelen interpelarlos con un lenguaje claro, y en español. Les preguntan cosas, les piden sonreír y decir palabras, nombrar las cosas; les piden hablar. Pero lejos de ser una presión para hablar, este tipo de comportamiento, parece más una invitación cordial a conversar que una orden para contestar. El habla de los bebés es reconocida como algo que los pequeños desarrollarán en algún momento, y cuando ellos estén listos, el habla no suele ser objeto de preocupación paterna.

En la medida que los pequeños adquieren fortaleza en las piernas ya no son depositados en ayates, sino cargados en brazos y apoyados por sus cuidadores para dar sus primeros pasos. Muchos son depositados en andaderas de plástico donde empiezan a hacer recorridos por el interior de sus casas con mucha libertad. En esta etapa son capaces de moverse, y estar atentos a las visitas que llegan a sus casas y a las conversaciones que sus cuidadores tienen tanto en español como en hñähñu. Incluso cuando llega una visita, y saluda a todos los integrantes de la familia, los bebés suelen recibir su respectivo saludo tanto verbal (en español) como de mano. Se trata de un saludo cálido y directo, de tú a tú. Lo mismo pasa cuando la visita se despide de cada uno de los integrantes. De alguna manera los bebés, aún desde esta etapa inicial de su infancia, son reconocidos como integrantes de la familia, merecedores de respeto por las demás personas.

Cuando los pequeños empiezan a caminar de forma autónoma y a hablar, la interacción de la gente que les rodea se vuelve más intensa. Parece haber un gusto de la gente de la comunidad porque los pequeños los acompañen a muchas partes y estén presentes en muchas actividades de la vida comunitaria. Los niños pequeños acompañan a los adultos al mercado de Ixmiquilpan quienes viajan en camioneta o en transporte público. Son llevados a la milpa

para que jueguen mientras son supervisados a lo lejos por sus padres. Acompañan a sus padres de paseo por las veredas cercanas al bosque. Siguen a sus hermanos que realizan mandados como ir a comprar en alguna de las tiendas de la comunidad. Deambulan caminando solos o con supervisión por patios y milpas contiguas a sus casas, y los terrenos de sus vecinos. Ahí mismo donde juegan solos o con otros niños, haciendo diálogos con muñecos y figuras de plástico o jugando con piedras en el lodo. Están presentes en eventos tumultuosos como la procesión de semana santa, las posadas decembrinas y las fiestas comunitarias. Siempre en compañía de sus padres o algún cuidador, que no suelen tomarles de la mano, sino ir a un lado, caminando juntos.

Todos estos lugares que van ocupando los niños y niñas pequeños, también son oportunidades de participación en conversaciones. Son interpelados por sus familiares y vecinos, quienes gustan de hablar con ellos y hacerlos sonreír. Les preguntan qué hacen, qué comen en ese momento, si les pueden convidar, si no les da miedo el gato montés, etc. Y los niños suelen responder con la misma claridad del español con que son interrogados. De modo directo y sonriente. Muy pocas veces los niños titubean al contestar o no lo hacen, responden con determinación y confianza.

También es a esta edad temprana cuando los niños y niñas suelen acompañar a los adultos, que son orientados en prácticas de cortesía, como el saludo y la despedida. Hay muchos momentos en los que los niños son ordenados en saludar y despedirse, hasta que éste se vuelve un hábito propio a edades posteriores. Al inicio, cuando llegan a una casa, o alguien llega a su casa, sus padres les piden saludar o les preguntan si es que ya saludaron. Entonces ellos lo hacen, dan la mano y saludan con voz baja en español: “buenos días”, “buenas tardes”. O emiten como una atención especial hacia las personas mayores un “buenos días tío”, “buenos días *xita* [*abuelita*]”, etc. Cuando la visita concluye sus padres les orientan a despedirse, entonces los niños vuelven a dar la mano para despedirse diciendo: “ya me voy”, a lo que reciben un “está bien” o “*ahá*”.

Son muy pocas las veces en que los niñas y niños pequeños son interpelados en lengua indígena. Cuando sucede, suelen ser los abuelos o familiares mayores quienes les hablan con frases cortas, en un tono de invitación a conversar, pero parece más una necesidad de decir algo a los pequeños que el requerimiento de una respuesta infantil en lengua hñähñu. Parece un juego de simulada conversación que no requiere una respuesta infantil, pues los mayores no parecen molestarse si no reciben respuesta en la lengua.

Dado el hecho de que la comunidad cuenta con una escuela de educación preescolar indígena, los niños y niñas de la comunidad incursionan en la vida escolar tempranamente. A la edad de tres años son llevados por sus madres para tomar clase durante tres horas diarias, de lunes a viernes. Ahí van adquiriendo principios y rudimentos básicos de conocimientos y comportamiento escolar; como vestir uniforme, entrar en conversación con la maestra que se dirige a todos y lanza preguntas a veces a todos y a veces a alguno de forma directa, participar en cantos en español y en hñähñu guiados por la docente. Aprenden a formarse en filas para saludar a la bandera, y a seguir instrucciones como las de lavarse las manos. Es decir, empiezan a experimentar prácticas de una socialización lingüística diferentes a las de la casa, una serie de hábitos y rutinas donde el acto de hablar cobra una relevancia diferente.

La habilidad de hablar español en el aula, ya no sólo es una conducta a la que se invita como sucede en los hogares, sino que se convierte en una conducta promovida y requerida por un adulto como la docente. Por otro lado, la lengua hñähñu tiene una presencia distinta en el aula, pasando de ser una característica del habla entre adultos, a una que es recuperada en la actividad escolar. La lengua indígena se hace presente en el aula, a partir de una intención escolar, la de ser objeto de enseñanza, objeto que debe ser enseñado y aprendido.

Desde muy pronto, de acuerdo a las capacidades físicas de cada uno de los niños, son orientados a participar en las labores de la casa y el trabajo.

Aunque no pareciera que la mayoría de las actividades donde los niños y niñas llegan a colaborar sean, de forma tajante y exclusiva restrictivas entre público y privado según el género, muy pocas actividades responden a una clara división por género. Por ejemplo, no se cuenta con registro donde los niños pequeños ayuden en la cocina, pero sí algunos donde varias niñas ayudan de forma directa en la elaboración de la comida o las tortillas. Lo que si se cuenta es con registros de padres ayudando a las madres a cocinar, o cocinando ellos mismos, cosa que los niños y niñas han observado y saben que sucede como una tarea masculina válida y aceptable.¹³

Cuando son más grandes (6 a 12 años), niñas y niños desarrollan muchas actividades dentro y fuera de casa. Se han observado niñas haciéndose cargo del cuidado de sus hermanos menores, que incluye darles de comer y limpiarlos, ya sea para apoyar el trabajo de sus mamás o ante la ausencia de las mismas, quienes salen los días lunes al mercado, salen a vender frutas de temporada producidas en la comunidad, van al campo, apoyan la faena de la comunidad, acuden a reuniones dentro y fuera de la comunidad, o cumplen alguna comisión comunitaria como trabajar cocinando varios días a la semana en el comedor comunitario. Ante la labor y actividad de los adultos, los niños desarrollan sus actividades con autonomía, responsabilidad y en apoyo de los mismos.

Fuera de la casa, la presencia de los niños varones en los espacios públicos como las canchas de la comunidad es patente. Durante las tardes, casi sin excepción, se puede ver a niños varones de varias edades jugando futbol o

¹³ Si en el trabajo entre adultos parece haber una división por género, a veces flexible, ésta parece responder tanto a la tradición como a las capacidades físicas y compromiso social de hombres y mujeres. Hombres y mujeres se reparten el trabajo físico para los unos (en el campo) y el trabajo del cuidado (en la casa) para las otras, sin embargo a veces las mujeres tienen un rol variado. Durante la siembra en las parcelas familiares, cuando son pequeñas y contiguas a la casa, mientras los varones abren boquetes en la tierra con la coa, las mujeres depositan en él de tres a seis granos de maíz. Esta es una labor con una fuerte carga simbólica. Los hombres abren la feminidad de la tierra y las mujeres contribuyen a la procreación del maíz trabajando en el depósito. Como en este caso, muchas veces, la división del trabajo entre hombres y mujeres, correspondiendo lo público para unos y lo privado para otras, también es superada en el trabajo que hacen madres solas o solteras que aparecen tanto en el campo y el comercio, como en la casa.

basquetbol. Muy pocas veces hay niñas jugando en las canchas, y cuando las hay se trata de niñas pequeñas.

La ayuda que los niños y niñas llegan a aportar al trabajo en casa y fuera de ella es de gran relevancia. Sin ella, mucha de la actividad y labor de las y los adultos en la dinámica comunitaria sería muy difícil, ya que se dificultaría la participación y organización colectiva e intensa que se ha notado en la cotidianidad de la localidad. Niños y niñas pueden ser observados trabajando en el cuidado y alimentación del ganado menor de la familia, en el trabajo de llevar a borregos y chivos a pastorear al monte, en la recolecta de leña, en la recolecta y venta de productos como: frutas de temporada, o jitomates y rosas de invernadero producidas en la comunidad. Los niños y niñas trabajan con sus papás y hermanos, van de casa en casa ofreciendo sus productos en otras comunidades o los venden en el mercado de la cabecera municipal. Se les observa trabajando las tiendas de conveniencia de sus padres, despachando, haciendo cuentas y cobrando por las mercancías, etc.

Otro papel que juegan, es en la vida religiosa de la comunidad. Niños y niñas están presentes y participan en los eventos religiosos, ya sea formándose en las clases de catecismo, como apoyo a la labor de la misa que realiza el sacerdote que visita regularmente la comunidad, o acompañando a los adultos en las misas y rezos de la iglesia. También se hacen presentes en los “vinuetes de día de muertos”. Se trata de una serie de visitas a las casas de diferentes vecinos la noche del 31 de octubre, donde acompañan a un trío de huapango que toca música frente a los altares de los fieles difuntos por alrededor de veinte minutos. En esas ocasiones, el anfitrión de cada casa les obsequia comida del altar de muertos.

Durante muchos eventos festivos, como las fiestas patronales o fiestas familiares (bautizos, confirmaciones, comuniones, bodas etc.), los niños y niñas tienen un papel colaborativo particular. En las fiestas patronales pueden llegar a ser interpelados para cargar figuras religiosas en las procesiones o se les ve jugando con los toros de pirotecnia. Estos son cargados por adultos que juegan con los niños mugiendo y correteándolos. Durante las fiestas familiares, se

puede ver a niñas de varias edades atendiendo, mirando de cerca o ayudando plenamente en la elaboración de alimentos como: en el lavado y corte de vegetales, en el desplumado de gallinas, lavando trastes o cuidando a sus hermanitos menores mientras sus madres ayudan en la cocina. También se puede ver a niños cerca de los adultos varones, observando y ayudando en el sacrificio de animales, en la preparación del hoyo para la barbacoa o sirviendo cervezas a los señores que están trabajando.

Cuando algún familiar es anfitrión de la procesión o las posadas decembrinas, regularmente los familiares le apoyan con trabajo, dinero o materiales para responder al compromiso. En esta colaboración entre familiares también aparece el apoyo de los hijos e hijas. Muchos niños y niñas participan con su trabajo en apoyo de sus familiares. Sirven y reparten comida, ayudan a limpiar y recoger, etc.

En el caso exclusivo de niños varones de edades variadas, se les ha encontrado trabajando como voluntarios en el parque turístico de la comunidad, haciendo labores de guía, conduciendo y platicando en español a los visitantes, quienes les pagan con una propina. Este tipo de trabajo incluye el manejo de algunas palabras en hñähñu (nombres de plantas, animales y lugares), pero sobre todo la repetición de un guión con información tanto de la comunidad como del parque y los diferentes lugares y servicios que le conforman.

Aunque es raro, debido a su edad y capacidades físicas, algunas veces niños varones de entre 12 y 15 años son enviados por sus madres a pagar la *faena* de sus padres.¹⁴ Dado que muchas veces los padres están ausentes pues son migrantes y trabajan fuera de la comunidad, los niños acuden a las *faenas* o trabajos colectivos a que convoca la asamblea comunitaria. La inasistencia al llamado que este órgano comunitario hace a los adultos varones o ciudadanos, amerita una multa. Por ello los padres llegan a enviar a sus hijos

¹⁴ *Faena*, o *tequio*, es una práctica de colaboración y trabajo comunitario arraigado en prácticas de organización rural e indígena en México. Se trata de la obligación que los varones tienen con su comunidad y que los compromete a realizar trabajo voluntario en servicio de la misma. Este consiste en labores como el arreglo de los caminos, u otro servicio público. También se pide *faena* cuando hay algún trabajo urgente pero siempre en beneficio de la comunidad.

quienes en su nombre participan en actividades como la limpieza de los caminos, pintando espacios comunitarios, dando mantenimiento al parque turístico o la red de agua, etc.¹⁵ En algunas ocasiones los niños realizan este tipo de trabajo en representación de algún vecino quien le da un pago por el trabajo que realiza.

En todo el trabajo que los niños realizan, además de representar un conjunto de *experiencias formativas* (Padawer, 2011: 131), actividades donde aprenden y se forman como actores que cooperan con la vida y trabajo de su colectivo, del cual acabo de plantear muchos ejemplos, también se incluye una serie de interacciones que describen, entre otras cosas, actividades de socialización lingüísticas. Estas constituyen tanto el uso de un tipo de lenguaje particular, como un modo de interacción orientado al trabajo en colectivo.¹⁶

El lenguaje que se emplea en todas las interacciones entre adultos y niños, que participan en las actividades como las arriba descritas, incluye conversaciones y mandatos que se caracterizan por decirse exclusivamente en español y no en lengua indígena. Este tipo de interacciones verbales describe un modo de hablar español, que emplea muchos préstamos de palabras y de estructuras gramaticales provenientes de la lengua originaria, el uso de expresiones traducidas literalmente al español, y de palabras en español con entonaciones compartidas localmente. Estas características conforman un

¹⁵ Aunque la potestad sobre los hijos e hijas, y la responsabilidad sobre sus acciones, es patrimonio de los padres y madres, en raras ocasiones la asamblea comunitaria llega a adjudicarse el derecho de injerir sobre tal potestad. En una ocasión un grupo de niños hicieron pintas con aerosol en un lindero de piedra cerca del camino de la comunidad. Ante la queja de los vecinos, la asamblea indagó, dedujo responsabilidades y sancionó a los niños, y no a sus padres, a trabajos de limpieza del lindero y otras zonas de la comunidad. En otra ocasión, ante la observación de varios ciudadanos y vecinas, la asamblea tomó el caso de una familia cuyo padre golpeaba a sus hijas e hijos de modo excesivo. Ésta sancionó al padre con una multa y con la invitación pública de moderar su conducta y cuidar mejor de sus hijas e hijos.

¹⁶ Padawer (2011) analiza el trabajo infantil reconociendo que hablar de “trabajo” en algunas ocasiones llega a ser socioculturalmente limitante. Ella refiere a *experiencias formativas* como el tipo de actividades donde los niños llegan a participar colaborando en las actividades de subsistencia de los colectivos sociales y culturales de los que son parte. Donde, ella argumenta, lo que hacen los niños no sólo es trabajo sino autoformación como integrantes activos y cooperativos de sus colectivos, donde su acción tiene un sentido social y cultural amplio, y no sólo económico. Para profundizar sobre el valor social y cultural del trabajo infantil revisar también a Leyra (2011 y 2012).

modo local de hablar, efecto, fundamentalmente, del modo en que los adultos de la comunidad han concretado procesos de bilingüismo enriquecidos por su experiencia de vida que incluye tanto la adquisición nativa de la lengua indígena, como el aprendizaje del español por medio de la experiencia escolar y migratoria.

Aunque los niños y niñas escuchan constantemente las conversaciones bilingües entre adultos, o monolingües en hñähñu en el habla entre los adultos y ancianos, la lengua con la que sus padres, familiares y vecinos se dirigen a ellos es exclusivamente en español. Muy pocas veces aparece la lengua hñähñu en las interacciones entre adultos y niños. La mayoría de las veces los ancianos son los que se dirigen a ellos en lengua indígena, pero invariablemente la respuesta infantil es en español.

La excepción del uso del hñähñu entre padres e hijos se ha observado cuando las madres llaman a sus hijas con la palabra *t'ixu* [*hija*], al convocarlas en un tono cálido para que realicen algo, o hagan un mandado. Aunque tampoco en estos casos hay una respuesta verbal en hñähñu.

La respuesta y actitud general, de los niños y niñas ante la lengua indígena, es la de entenderla, conocer y usar algunas palabras, pero poseen una dificultad para responder o conversar en lengua indígena. La mayoría de las veces, durante los juegos entre niños y niñas, se usa el español, raramente se usa alguna palabra en hñähñu en sus pláticas y juegos. Las pocas veces que aparecen, son a través del uso de apodosos que aplican entre sí, pero que son autoría de los adultos y sus bromas.

La participación de los niños y niñas describe un tipo de interacción con los adultos donde las órdenes o mandatos son los medios a través de los cuales los adultos se comunican y promueven la mayoría de la actividad y participación infantil. Sobre la participación infantil, los mandatos y la obediencia, se puede anotar el testimonio de un padre de familia, al cual se entrevistó. Él recapitulaba su infancia y cómo al seguir las órdenes de sus padres, participaba en el trabajo familiar y se formaba como miembro activo de su familia.

... pues nos llevaban los mayores... por ejemplo los primos mayores o los hermanos mayores. Entonces era la cadena de que por ejemplo ya que el que iba a sexto ya era un alumno, un niño más grande. Entonces él ya se dedicaba a otra cosa, ayudarlo al papá a trabajar en la milpa. Si es mujer pues ayudarlo a la mamá a hacer las tortillas, quebrar el nixtamal, pero de manera manual, como su molino. Y los chicos qué tienen que hacer, es traer la leña, ir a pastorear, esa era... porque aparentemente era como, ¿cómo le pondríamos?, explotar al niño, pero no. Yo en mi cuestión es que no, porque yo aprendí. Igual no le llamo yo sufrimiento, porque era parte de la vida también ayudarlo a los papás, a la mamá, a traer leña, porque no había gas, no había estufa. Qué tenemos que hacer, pues queremos comer, pues hay que traer leña, hay que ayudarlo a mamá a papá. Y si se requería ir a trabajar en la milpa, pues igual.

Entonces yo no puedo decir, no me puedo quejar, de que [mis papás] me trataron mal, no pues al contrario, pues porque igual así, bueno yo en lo personal yo me siento bien, porque también contribuía para el quehacer de la casa, todos nos ayudábamos y todos contentos, todos nos sentábamos... agradezco que así me enseñaron a valorar a superarme... claro que así lo implemento un poquito con mis hijos, pero no de manera, ¿cómo le puedo decir?, abusiva o de manera, ¡has esto y eso!, no. Es de una manera para que ellos aprendan... (Entrevista a padre de familia).

Tanto niños como niñas suelen ser muy obedientes. Su obediencia es el canal por el cual éstos se hacen partícipes de muchas de las actividades que realizan. En la gran mayoría de ellas, su participación no les genera un pago monetario, sino que responde al valor social de la participación y el cumplimiento de sus “responsabilidades” como miembros de sus familias y actores importantes de la vida cotidiana y la dinámica comunitaria.

La participación de los niños y niñas en el trabajo también incluye un tipo de comunicación que hace al español una lengua con significado social. Es en español que se comunican durante el trabajo y la obediencia. Con él dicen cosas chistosas y se divierten, con él aprenden a hablar y a hacer cosas en casa y en la escuela. Al comunicarse en español se manifiestan como actores activos de su colectivo, parte importante en la vida y actividad comunitaria.

Es a través de la vida cotidiana, en la que los niños y niñas tienen una amplia presencia, donde participan en un abanico de conversaciones sobre la vida misma. Los rudimentos de la lengua son tomados del modo particular y local de hablar el español. Expresiones, usos de palabras y entonaciones son colectivizados y presentados a los niños quienes los toman como toman un

ejemplo, un modelo reconocible y aceptado de hablar cotidianamente. Muy pocas veces la forma de hablar es tema de explícita instrucción, que se limita a señalar a los niños cuándo pueden hablar frente a los adultos. Sin embargo, los padres no enseñan explícitamente a hablar, no suelen explicitar las razones gramaticales ni sociales de decir: *tortia* en vez de *tortilla*, o *kidee ax ujua* en vez de *buenas tardes*.

El habla se muestra a los niños como algo natural y espontáneo, un modelo de la manera en que todos a su alrededor entienden cuando se habla. De ahí que se pueda sostener que el habla no se enseña ni se evalúa, es mostrada, ejercida y aprendida. Los niños y niñas ensanchan su acervo y aprenden cómo, cuándo y dónde hablar observando y actuando a partir del ejemplo de los demás. Todo a través de un proceso bastante autónomo y espontáneo de participación y desarrollo de sus propias habilidades comunicativas, donde los adultos, más que enseñar a hablar, son motivadores de las primeras palabras y modelos del modo de hablar colectivamente aceptado.

A la par de este amplio proceso de socialización, los niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad, asisten a la escuela primaria. Se trata de una institución oficial que tiene el carácter de “indígena bilingüe”, administrada por el Subsistema de Educación Indígena, quien se encarga de contratar docentes que conozcan la lengua originaria de la región y sean capaces de enseñarla. Además, como recurso adicional a los libros de texto gratuitos, una característica de la educación pública en México, a esta escuela llegan un tipo de libros de texto en lengua indígena, dedicado a cada grado escolar, y otro de educación intercultural bilingüe. Existen tres de éste último, uno por ciclo escolar.¹⁷

¹⁷ Se usa la definición de “ciclo escolar”, para describir una organización de los grados escolares que definió el Plan y programa de estudios de la educación primaria 1994. Éste establecía que los grados de 1º y 2º correspondían a una organización de contenidos relacionales y coherentes. Lo que administrativamente provocaba reconocerle como el primer ciclo escolar. El 3er y 4º grado sería el segundo ciclo escolar, y el 5º y 6º grado sería el tercer ciclo escolar.

Se remite a esta organización, porque los libros de texto que se mencionan corresponden al plan de estudios de 1994. Los ajustes de los mismos al plan de 2011, han sido difíciles,

El hecho de que, los niños y niñas que asisten a esta escuela sean descendientes de hablantes de lengua indígena; que (la mayoría de) sus maestros sepan la lengua; que reciban recursos didácticos en hñähñu; y la escuela tenga la denominación de “indígena bilingüe”, actualmente remite más a un hecho histórico que a una experiencia escolar sustentada en el habla bilingüe, intencional y culturalmente diferenciada a la del resto de las escuelas de educación primaria en México. La gran mayoría de las experiencias de participación y socialización lingüística que desarrollan los niños y niñas en la escuela, son gestionadas por los profesores a partir, fundamentalmente, del plan y programas de estudio oficial. Se trata de una guía curricular que regula por igual a todas las escuelas primarias del país, y ordena el empleo del español en la instrucción: la lengua oficial del sistema educativo mexicano.

Esto ocasiona que los contenidos oficiales fomenten actividades que tienen a esta lengua como objeto y medio de enseñanza, provocando que el español llegue a ser tema y medio de participación y conversación en el aula. En lo concreto de la actividad escolar, la lengua hñähñu es abordada como un tema entre todos los demás temas del currículum. Se trata de un objeto de instrucción que es enseñado con muchas dificultades. Suele ser enseñado como traducción del español y desarraigado de su uso social. Un ejemplo de ello es el empleo de la lengua indígena en actividades escolares en el aula, donde la consigna es elaborar enunciados, escritos breves y traducciones del español a lengua indígena, sin que sus escritos sirvan para comunicarse socialmente, para transmitir un mensaje más allá del aula, o sean parte de una dinámica donde la lengua originaria sea usada como objeto y medio de enseñanza. La lengua hñähñu es enseñada en el aula como un objeto medianamente ajeno y explicitado en español, es enseñada en español.

La lengua indígena aparece de manera secundaria en la instrucción y certificación, a la que contradictoriamente la escuela está obligada a efectuar debido a su carácter “indígena bilingüe”. Suele aparecer ligada a la tradición

quedando ya descontinuados y descontextualizados con la última reforma educativa de la educación primaria en México.

escolar; al ritual de la ceremonia cívica de los lunes donde los niños cantan repitiendo el himno nacional mexicano en lengua hñähñu; y a los concursos de oratoria y redacción de textos en lengua indígena, traducidos con ayuda de algunos de sus profesores y organizados desde la burocracia escolar a nivel regional.

En la escuela primaria los niños y niñas viven la agudización de un proceso gradual de socialización que inician en la etapa preescolar. Se trata de la adquisición de competencias comunicativas centradas en la posibilidad de hacer uso del español para leer y transmitir ideas por escrito y de forma verbal. El desarrollo de estas habilidades permea toda actividad escolar. Es decir, el español, y no el hñähñu, es la base comunicativa a través de la que se gestionan las actividades cotidianas, las rutinas y las conversaciones en la vida escolar.

El tipo de socialización lingüística que desata la lógica escolar es operada a través de un tipo de interacción basada en el cuestionamiento y la posibilidad de que el docente obtenga de sus alumnos la respuesta “correcta” en español. El habla se vuelve algo organizado y premeditado, buscado por el docente y ligado a un objeto ideal que yace en el plan de estudios. Sin embargo, más allá de esto el habla se aprende de la misma forma en que se aprende fuera de la escuela.

La posibilidad de que los niños y niñas aprendan el modo de hablar en el aula, está relacionado con varios aspectos. El más manifiesto, como se acaba de mencionar, es el control y gestión que los docentes realizan, pero también influye la manera en que los niños participan de actividades y conversaciones en el aula. Otro factor es el modo en que los maestros hablan, ya que estos son recurrentemente reconocidos como modelos del modo “correcto” de hablar español.

En las aulas los niños y niñas viven una experiencia de socialización lingüística intensa. Contrario a la norma del aula en la que el docente habla y los alumnos escuchan y sólo responden cuando éste pregunta, las aulas de la escuela comunitaria son espacios de recurrentes situaciones donde los niños

hablan constantemente, respetando pocas restricciones. Interrumpen incesantemente a los docentes, quienes buscan coordinar didácticamente las conversaciones. Hablan sin pedir turno, retoman el tema de la clase, pero también agregan constantemente lo que ven y viven fuera de la escuela. Son conversadores hábiles, autónomos e inagotables, pero también son capaces de callar cuando el maestro les indica o llega al punto de regañarlos ante la imposibilidad de controlar la conversación.

Muestran constantemente el gusto por reír contando anécdotas y haciendo juegos de palabras. Es tal vez en el habla de los niños y niñas, donde la escuela llega a tener menos control pedagógico. Ante las conversaciones en las aulas, los docentes difícilmente se escapan de contribuir a la dinámica que los niños definen al elegir de qué hablar y cómo hacerlo. Algunas veces, animados por una lógica de instrucción, los docentes retoman los temas sobre el cual los niños y niñas hablan, buscando servirse de ellos como temas de instrucción.

Aunque los niños ejercen y crean situaciones de conversación y una intensa actividad de habla difícilmente regulada, la cotidianidad de la escuela pocas veces escapa de la lógica de instrucción. Hay varios momentos en la vida escolar donde el currículum muestra modos normales de hablar. Se trata de formas correctas de hablar y decir algunas palabras, estas se muestran en las lecturas y ejercicios escritos en los libros de texto. Se trata de modelos que son propuestos para que los niños y niñas los acaten y aprendan a “hablar correctamente”. Un modo en que esto se asegura es a través de la corrección, de la indicación del docente, pero también entre pares, por corregir lo que se dice y ajustarlo al modo “correcto” de hablar que guía el contenido escolar. Aquí lo escrito norma parte de lo verbal.

Si bien ya he mencionado que los docentes ejercen un cierto control sobre lo que se hace, se dice y cómo se dice, tratando de regular el habla y ajustándola a lo “correcto”, y que los niños y niñas viven, hacen y promueven una dinámica de conversación intensa, difícilmente regulable, falta un aspecto de socialización lingüística en el aula, en el que pocas veces se pone atención: el modelo que representa el habla del docente.

Regularmente los maestros de la escuela primaria de la comunidad son originarios de localidades cercanas o de la cabecera municipal. Muchos de ellos son hijos de maestros bilingües, una segunda generación de maestros de un gremio originalmente formado por hablantes de la lengua indígena de la región. Quienes se han formado en la profesión por caminos diversos, que incluyen formaciones profesionales muy variadas. Pero que poseen el común denominador de tener una experiencia de vida y socialización similar a la de sus alumnos. Con ellos comparten valores, conocimientos y, en particular, una forma cotidiana de hablar español.

Aunque los maestros sean capacitados en la enseñanza del español y de la lengua indígena, mucha de la cotidiana interacción verbal con sus alumnos es en la primera de éstas. En el habla de los maestros, en un grado mayor que en la de los padres de familia quienes han tenido una trayectoria escolar reducida, convive el uso de un modo de hablar que incluye tanto la variante estándar o escolar del español, como la variante local de hablar español. Los profesores muestran a los alumnos un modo de hablar mezclado como modelo que los niños suelen retomar y apropiarse.

El tipo de socialización lingüística experimentada por los niños y niñas en la escuela, llega a ser determinado por formas de interacción diferentes a las que viven en la casa y las situaciones comunitarias. Sin embargo lo importante no es el contraste, sino cómo es que estos actores se conducen de forma variada frente a estos dos estilos y son capaces de desarrollar la habilidad de manejarse versátilmente. Pocas veces la forma de socialización lingüística del tipo escolar representa un conflicto, sino un modo de comportarse y hablar diferente dependiendo de la situación en la que se hace, como lo hacen al ajustarse a cualquier situación de habla en la que participan.

3.2 Escuela y comunidad, una relación histórica

La historia de la relación entre la escuela primaria y la comunidad El Banxú es particular.¹⁸ A diferencia de otras comunidades más antiguas donde la escuela llegó o fue insertada por la lógica de un gobierno que buscaba tener injerencia en la vida pública de las comunidades indígenas, aquí escuela y comunidad nacieron al mismo tiempo.

A mediados de la década de 1950, según cuentan informantes de edad mayor, un grupo de vecinos que no superaban una docena de familias y que vivían al pie del cerro del Banxú empezaron a tener interés en tener su propia escuela. De este grupo de familias, una parte “cooperaban”¹⁹ en la comunidad de La pechuga y otra en La Lagunita. Ambas muy cercanas a la actual comunidad. Se puede decir que vivían en la frontera de estas dos comunidades. Su asentamiento no era gratuito, vivían en esa parte del cerro porque había un manantial de agua.²⁰

Un problema que planteaba el estar asentados en ese lugar era que las escuelas de las comunidades a las que debían ir sus hijos quedaban lejos, y en periodo de lluvias los caminos eran peligrosos. La lluvia, el lodo y las piedras húmedas en las veredas provocaban que sus hijos resbalaran o enfermaran constantemente. Fue así que los vecinos empezaron a gestionar una escuela propia, y un maestro propio. Para ello, por recomendación de la administración pública, se vieron orillados a constituirse como comunidad independiente de las dos comunidades vecinas.

Una vez logrado el reconocimiento del municipio, la comunidad El Banxú quedó formalmente constituida, y pronto llegaría un maestro a la comunidad.

¹⁸ La información de la historia de la comunidad es rescatada de entrevistas realizadas con los adultos mayores de la comunidad. Se trata de testimonios que a lo largo de la investigación han sido recabados en comunicaciones personales y grabaciones. Lamentablemente no se tuvo acceso al archivo de la comunidad y el archivo municipal no cuenta con información sistematizada por comunidad, además su acceso es restringido.

¹⁹ La palabra “cooperar” refiere a una especie de tributo que la gente debe aportar, una participación tanto en dinero como en fuerza de trabajo que los ciudadanos cabeza de familia dedican y están comprometidos a dar a la asamblea de las comunidades en beneficio colectivo.

²⁰ Esta fuentes de agua posteriormente se entubaría por la misma gente de la comunidad, actualmente alimenta la red de agua corriente de la localidad.

Así empezó la historia de la comunidad, en la que la escuela fue detonador y esencia constituyente de la misma. A pesar de la búsqueda de independencia, pasaron muchos años para que la gente se separara de las otras dos comunidades. La gente, hasta la década de 1980, seguía cooperando con las otras asambleas y asumiendo cargos en las otras comunidades. Esto se debía más a su dependencia religiosa que a un ánimo por seguir perteneciendo a las otras comunidades.

En la historia de la comunidad hay diferentes hitos que marcaron la dinámica grupal. Estos se caracterizan por representar los modos en que la organización comunitaria ha aceptado y colaborado con diferentes instituciones públicas, privadas y religiosas. El más representativo es la escuela. Pero ha habido, durante más de medio siglo de existencia comunitaria, varios momentos colectivamente significativos: la construcción de los depósitos de agua y la red local, la apertura del camino al centro de la comunidad en la década de 1970; la construcción de la iglesia dedicada a la virgen de Guadalupe y el tendido de la red eléctrica en la década de 1980; el ensanchamiento del camino al centro de la comunidad, la construcción de sus dos puentes y la apertura de más caminos interiores y en la década de 1990, y el desarrollo y construcción del centro de la comunidad durante un lapso que se ha extendido por las últimas tres décadas;²¹ la construcción de la capilla del camino, la casa de salud y la construcción del parque ecoturístico de la comunidad en la década de los 2000. Ésta última acompañada de la organización de la carrera nacional de ciclismo llevada a cabo anualmente, durante el mes de agosto.

²¹ El diseño y desarrollo de la construcción del centro de la comunidad, conformada por un "patio" y el quiosco, ha sido un ejemplo de trabajo colectivo y transcomunitario. Aunque fue trazado desde la década de 1980, los cambios y construcciones fundamentales iniciaron en la primera mitad de la década de 2000. Como efecto de la organización de un grupo de migrantes y ciudadanos que se encontraban en Gruver, Texas, EUA. Ellos desarrollaron un esbozo arquitectónico, y empezaron a reunir fondos para enviarlos y construir el centro de la comunidad.

Al principio la escuela era una troje²² de madera adaptada como aula. Se encontraba ubicada en la casa del primer Delegado. Después, por decisión de la asamblea y gracias a la donación del terreno se empezaron las obras y preparación del espacio que ahora ocupa la escuela. La escuela, donde ahora se encuentra, empezó como dos aulas pequeñas hechas de madera y penca de maguey, y dos letrinas públicas. Después, en la década de 1980, con la donación de material de construcción por parte del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, un órgano regional de asuntos indígenas dependiente del gobierno federal, la gente pudo construir tres aulas de tabique y concreto. Este material, tuvo que ser transportado con burros o a espalda propia diez kilómetros hasta la comunidad.

Poco a poco y bajo el mismo mecanismo de aportación externa de material y mano de obra interna, en años sucesivos se hicieron dos aulas más, el cercado del perímetro, las gradas y la plaza pública, otras dos aulas, un baño externo, un aula digital y finalmente un baño interno. También en la década de 1980 se construyó el preescolar y en los 2000 el aula de educación inicial. Estas dos en el terreno aledaño a la escuela.

Al principio los maestros y maestras llegaban a la comunidad muy jóvenes.²³ Durante muchos años, llegaba un solo docente y se quedaba en la escuela durante la semana escolar, pernoctando en el interior de un aula. Su trabajo consistía en impartir tres cursos de primaria básica, a una población escolar que no superaba una docena de niños y niñas. La mayoría contaba con escasa

²² Una troje es un espacio o cobertizo cerrado e impermeable, que es utilizado como bodega para resguardar el maíz y demás semillas de la cosecha. De ahí se va tomando el maíz para el autosustento, pero también para seleccionarlo y emplearlo en la próxima siembra.

²³ En los relatos de los adultos mayores de la comunidad tiene una presencia especial la figura de los primeros docentes. Muchos de ellos son recordados por su apoyo a la gestión de la construcción de la escuela primaria de la comunidad. Esto se debe tanto al modo activo de trabajar con la gente para el desarrollo de su comunidad, como también por la cercanía que tenían con las personas, dado el hecho de que se quedaban en la comunidad durante la semana escolar, conviviendo con la gente. Era un tipo de docentes, con una presencia social importante.

formación profesional, y trabajaban con los “libros de la patria”²⁴ que de facto excluían a la lengua indígena para la instrucción de los planes de estudio.

Durante la década de 1970 la escuela empezó a crecer. La matrícula era mayor y empezaron a ser atendidos por dos o tres maestros. Aunque fue hasta la década de 1980, cuando la escuela primaria concretó la organización completa. Es decir, tuvo la suficiente matrícula y la presencia de un maestro por grado para la impartición de los seis cursos completos de educación primaria. Como lo marca el sistema educativo mexicano.

También en la década de 1980, con el movimiento regional de formación del magisterio indígena, hablante de hñähñu, empezaron a llegar a la comunidad maestros hablantes de la lengua indígena quienes tenían la misión de castellanizar. Esta generación de docentes, experimentó el posterior proceso de profesionalización como efecto de la política de modernización educativa de la década de 1990. Lo que poco a poco fue retribuyéndoles y haciendo posible obtener un medio y recursos de bienestar, esto provocó que ya no se quedaran en la comunidad durante la semana escolar.²⁵

Esta primera generación de maestros indígenas, fue madurando como gremio de profesionistas bajo las diferentes administraciones, reformas y modelos educativos nacionales, que siempre han influenciado a la educación para indígenas. Al principio de su carrera, tenían la consigna formal de educar en español, usando un curso inicial en hñähñu como tránsito hacia el español. Se trataba de un modelo de evidente castellanización. Posteriormente, en la década de 1990, la preocupación formal del modelo educativo bilingüe y

²⁴ Los “libros de la patria” era como la política educativa de la década de 1960 en México llamaban al conjunto de libros de texto. Estos pertenecían a la primera generación de materiales elaborados y repartidos por el gobierno federal para su uso obligatorio en las escuelas primarias de todo el país.

²⁵ Pareciera una norma que no haya maestros nativos enseñando en la escuela comunitaria. En las más de cinco décadas de historia de la escuela sus maestros han sido originarios de diferentes partes de la región. Un par de ellos tuvieron hijos ilegítimos en la comunidad pero no se quedaron. Recientemente una maestra se casó con un ciudadano de la comunidad. Entre los escasos profesionistas que son nativos de El Banxú, dos son maestros. Uno vive y trabaja cerca de la cabecera municipal de Ixmiquilpan, aunque tiene una presencia recurrente en la asamblea y sigue cooperando como ciudadano. Otro trabaja en una localidad en el municipio de Zimapán, y retorna a la comunidad cada fin de semana. Ninguno ha trabajado en la escuela de su comunidad.

bicultural implementado en este tipo de escuelas fomentó la enseñanza en las dos lenguas, y la toma de aspectos y prácticas culturales comunitarias como tema de instrucción. Fue en este momento donde aparecen y empiezan a utilizarse en el aula los primeros libros de texto en hñähñu. Finalmente, la aparición del modelo de educación intercultural bilingüe, bajo la óptica de una visión multiculturalista, ha propuesto a los docentes indígenas una renovada perspectiva sobre la enseñanza de y en las dos lenguas, se trata de un proyecto que incluye el respeto a la diversidad lingüística y la inclusión de las diferencias culturales de la población nacional e internacional.

Lamentablemente esta generación de maestros también ha experimentado recientemente un proceso de relevo. Muchos de ellos se están jubilando o ya lo han hecho. Otros laboran en la estructura administrativa magisterial previo a su jubilación, o participan en la organización político-partidista local, regional o estatal. En el relevo magisterial, la práctica de la herencia de plazas a los hijos de los docentes ha producido una nueva generación de “docentes indígenas”. Ésta se caracteriza usualmente, por tener un perfil profesional diferente al de la docencia, el ser hablantes nativos del español, con poco conocimiento sobre la lengua, y, como efecto, con grandes dificultades y desafíos para enseñarla en las aulas.

Este recorrido, aunque breve, de la historia de la escuela en la comunidad permite plantear unas preguntas: si el tema de la lengua indígena fue parte central del discurso para la formación de la escuela y el gremio, junto a las propuestas educativas que de maneras variadas otorgaron importancia a la enseñanza de la lengua, ¿por qué después de más de treinta años de acción educativa formal en favor de la lengua hay un manifiesto escenario lingüístico adverso y contradictorio?, ¿por qué las generaciones adultas de ciudadanos de la comunidad que ordenan y participan en la vida local, quienes experimentaron tales modelos educativos en la década de 1980 y 1990, han decidido orientar hacia el español a sus hijos e hijas?. Y en un sentido sumamente amplio, ¿por qué la estadística del subsistema de educación indígena muestra año con año una creciente cobertura y mejora en calidad, mientras los números oficiales del

INEGI ilustran un paulatino descenso de hablantes de lengua indígena en la región?²⁶ La relación entre estos tres aspectos permite suponer una contradicción.

Aunque la educación para indígenas en la región se ha amparado históricamente en un modelo bilingüe y supuestamente pertinente respecto a la diferencia cultural y lingüística, su efecto muestra que durante décadas la preocupación pedagógica no ha sido respaldada por el fomento de la lengua indígena y las prácticas culturales propias. Sino que ha sostenido la enseñanza en y a través del español, y la implementación de los diferentes planes de estudio oficiales que tuvieron una visión recortada y limitada de las prácticas culturales indígenas. La calidad de la educación para indígenas no se ha sostenido en la enseñanza de la cultura y las lenguas indígenas, sino en las cifras estadísticas que puedan comprobar otros indicadores de valor, donde la enseñanza del español es fundamental.

La experiencia de haber pasado por la escuela de la comunidad, durante el periodo histórico de un supuesto auge de la “escuela primaria indígena bilingüe”, ha marcado el desarrollo de habilidades comunicativas de los adultos de la comunidad, como las de leer, escribir y hablar en español. Una serie de habilidades que caracteriza las comunicaciones de los adultos que controlan y desarrollan parte importante de la dinámica y la vida en la comunidad, población comunitaria que fue a la escuela durante las décadas de 1980 y 1990.

En los testimonios de los adultos se encuentra evidencia del papel marginal que la lengua originaria tuvo en su paso por la escuela primaria indígena. Pero también el papel social e interactivo que ésta tiene.

... (En la escuela) no, no nos enseñaba (hñähñu)... en la escuela los profesores no nos enseñaba hablar otomí, el hñähñu pues. Y este el hñähñu veníamos, o

²⁶ Las estadísticas oficiales respecto a la población indígena, y en especial aquellos datos en los que se puede incluir a los niños y niñas del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, muestran una tendencia negativa. Mientras que las cifras que indican calidad educativa, muestran una tendencia positiva.

Aunque este tipo de aseveraciones no sean parte central de la discusión en este trabajo de tesis, vale la pena el ejercicio especulativo (Ver Anexo 3).

venimos hablando es de parte de la familia de mis padres que nos hablaba, y es bonito porque este pues hay palabras que como que coincide con el inglés, y pa' nosotros a veces lo podemos hablar de una manera ya sea como inglés, pero nosotros nos entendemos de qué palabra viene...

Ante este tipo de escuela, su currículum y maestros, y de su velado interés en la enseñanza con base en el español, los ciudadanos, padres y madres de la comunidad no han tenido conflicto alguno. El tema de la lengua indígena entre las personas de la comunidad, tiene un lugar igualmente contradictorio. Los padres de familia consideran que la lengua es una herencia que dejaron "los antigua", que se debería cuidar, pero también reconocen que ellos mismos no hablan a sus hijos en lengua indígena. Ellos también reconocen que los maestros deberían enseñar a los niños a hablar en hñähñu, pero no se acercan a los maestros para preguntar por las calificaciones de sus hijos en "lengua indígena", sino en español y matemáticas.

El tema de la lengua indígena no ha sido un asunto de agenda comunitaria vinculada a la relación que han tenido por más de 50 años la comunidad y su escuela. Desde el nacimiento de la escuela, la comunidad ha tenido injerencia y un espacio de presencia y control permanente sobre la misma. Como cualquier asunto público la Delegación comunitaria, legítimo representante de la comunidad, siempre ha estado presente.

La Delegación comunitaria es un órgano representativo compuesto por los adultos varones de la comunidad entre 15 y 59 años de edad. Quienes además de representar a la comunidad ante los órganos oficiales de los gobiernos local, estatal y federal, son los legítimos interlocutores comunitarios ante instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Al interior de la comunidad, la Delegación, elegida anual y democráticamente, tiene la obligación de designar cargos y comisiones a los demás ciudadanos obedeciendo el interés y beneficio comunitario. Y así se lo demanda y sanciona la comunidad. Se trata de una autoridad que manda obedeciendo.

Todo tema y asunto público que la comunidad reconoce como sentido, es retomado por la Delegación y tiene la obligación de resolverlo. La Delegación resuelve y media en los problemas locales, y también, opera y controla la vida

pública de la comunidad. Se hace cargo del servicio del agua, del cuidado de los caminos, de la organización de las fiestas y eventos públicos, de la organización de las faenas, de la gestión de proyectos públicos y beneficios colectivos, del mantenimiento y creación de obra pública, etc. Es una especie de órgano de control de la vida pública al interior de la comunidad, en manos de la misma comunidad.

Cada inicio de ciclo escolar, también significa la renovación de la presencia de la Delegación comunitaria en la vida de la escuela primaria. La Delegación nombra un representante y un suplente ante la mesa de padres de familia, una junta que incluye a los maestros y al director. La mesa de padres es no sólo representativa del interés de la Delegación, sino del de los padres de familia que aceptan la presencia de estas personas como sus representantes ante los maestros y la escuela. Este representante es nombrado por la Delegación como “comisionado de la escuela” y tiene la responsabilidad de apoyar a la escuela y socorrer las necesidades de la misma gestionando los recursos que se requieran con la Delegación y las autoridades escolares pertinentes.

La presencia del comisionado en la escuela también llega a ser una posición de poder. El comisionado resguarda la escuela, tiene llaves del inmueble, abre la puerta y registra la hora de entrada de los maestros. Recibe y da cuenta a la comunidad de los ingresos por cooperación de los padres de familia. Administra los gastos de la escuela a cargo de la tesorería de la mesa de padres de familia, accediendo o negándose a absorber gastos en beneficio de todos los alumnos. En algunas ocasiones es el comisionado quien da seguimiento a quejas de los padres sobre el trabajo deficiente de los docentes. Pues éste tiene autoridad como representante comunitario de platicar este tipo de asuntos con la directora o instancias administrativas superiores. A través de su trabajo, la comunidad ha pugnado y logrado más de una vez la remoción de algún profesor.

Esto último es el testimonio de la capacidad de poder que la Delegación tiene sobre la escuela, a través de su comisionado. Sin embargo, la relación entre escuela y comunidad no se basa en una cuestión de poder. Otro aspecto

que explica tal relación es una “apropiación de la escuela”. En la medida que las entrañas de la escuela, la dinámica de interacción que realiza la escuela en sus aulas y en las relaciones entre esta institución y la comunidad están guiadas por lineamientos e intenciones definidas por agentes externos a la comunidad, la escuela pudiera ser entendida como ajena y extraña a la comunidad. Sin embargo, la posibilidad de mirar con atención la manera en que la gente de la comunidad se inmiscuye en la vida escolar, se describe mejor como una apropiación de lo escolar (Paradise & Robles, 2016).

Las madres y padres de familia aceptan el proyecto escolar²⁷ comprometiéndose con la escuela para su realización, regularmente tienen la voluntad de ir y platicar con el maestro sobre cuestiones del aprendizaje de sus hijos; entran a la escuela cuando lo desean, venden y obsequian a los docentes frutas y verduras; participan fuertemente en las actividades y llamados que la escuela les llega a hacer; participan en los bailables de sus hijos, a veces bailando con ellos; cumplen con cuotas y periódicamente participan en la limpieza de la escuela; realizan una labor muy comprometida para los eventos escolares de protocolo como la clausura de fin de ciclo.

La interacción y presencia de los adultos con la escuela, no sólo se puede explicar en términos de poder, sino de apropiación. Los adultos se relacionan y comprometen con la escuela y su proyecto. Apoyan y participan activamente en la vida escolar, y se comprometen con la obtención de logros escolares de sus hijos. De una manera muy fuerte, la escuela es también de ellos. Se apropian de ella, la aceptan y la llenan de contenido. No es fortuito que el egreso de la escuela primaria de sus hijos e hijas, sea un evento de relevancia en la vida familiar. En la medida de sus posibilidades, los padres de familia hacen una fiesta grande, invitan a sus familiares y vecinos, les ofrecen alimentos y bebidas, crean un momento personal de convivencia y alegría en el cual presumen los logros escolares de sus hijos. El egreso se resignifica como un

²⁷ Por “proyecto escolar” refiero a la intención concreta de la escuela en la enseñanza del currículum oficial. El cual está planteado intencionalmente en el logro de aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas, una intención que privilegia el uso del español como materia y medio de enseñanza.

logro personal, pero también como una etapa de paso, un momento significativo de la vida de sus hijos e hijas, y de la familia, donde la concreción de un nivel escolar acredita a los niños como actores más maduros de su colectivo.²⁸

Estos ejemplos permiten notar la presencia, poder y apropiación que la comunidad puede llegar a tener sobre los asuntos escolares. Sin embargo, las tensiones que llegan a haber respecto al trabajo docente no suelen centrarse en un sentir comunitario acerca del deber docente sobre la enseñanza del hñähñu, sino sobre los aprendizajes de los niños en español y matemáticas. La lengua indígena nunca ha formado parte del legítimo interés y demanda en la relación entre escuela y comunidad. Si lo hubiera sido alguna vez, habría testimonio. Pero ninguno de los informantes ha referido a la lengua indígena como aspecto de un concreto interés comunitario y presión sobre la escuela.

A lo largo de su histórica presencia en la comunidad, creciendo y desarrollándose en forma paralela a la misma, la escuela ha sostenido un proyecto que de forma importante ha favorecido las actuales condiciones de socialización y uso del español en la vida cotidiana de la comunidad. Un escenario donde las y los adultos bilingües han orientado el habla de las nuevas generaciones hacia el uso del español, desplazando a la lengua indígena.

3.3 El habla, entre el desplazamiento y la continuidad

Una mirada atenta sobre el habla de los niños y niñas de una comunidad indígena como la del presente estudio, ofrece un argumento para poder pensar un fenómeno social que no es fortuito. La manera en la que hablan estos actores tiene una relación histórica, social y política con el modo en que la gente ha definido la dinámica de desarrollo de sus comunidades, en medio de una fuerte presión política e ideológica hacia la homogeneización lingüística y

²⁸ Llama la atención que la escuela, y con más exactitud el paso y egreso de las diferentes instancias escolares: preescolar, primaria y secundaria, sean también momentos significativos de la vida infantil. Cuando un adolescente varón termina la educación secundaria, alrededor de los quince años de edad, son ofrecidas dos posibilidades al joven: buscar la forma de continuar estudiando y seguir siendo considerado un menor de edad, o trabajar. Esto último implica muchas veces migrar a Estados Unidos y ser registrado en la lista de ciudadanos para convertirse en miembro activo de la asamblea. La conclusión de la vida escolar, significa el paso para convertirse en actor social y políticamente activo de la asamblea, en un ciudadano con todas las responsabilidades, derechos y obligaciones.

cultural. Pero también se trata de un proceso donde los actores han ejercido su capacidad y voluntad para aceptar, negociar y, en cierto sentido, resistir tal presión.

En un sentido amplio, reconocer tanto el papel de las fuerzas políticas e ideológicas que han concretado el desplazamiento de las lenguas indígenas en las situaciones sociales de la vida comunitaria, aunado al reconocimiento de que los mismos hablantes han tenido un papel central en este proceso a través del ejercicio de su capacidad de decisión, hacen del cuadro reflexivo sobre el habla algo más dinámico y complejo. Esto va más allá de suponer que las fuerzas externas a las comunidades de habla, como las indígenas, son las causantes centrales de tal desplazamiento.

El desplazamiento lingüístico es un hecho histórico y político, la expresión del poder ejercido de un grupo social a otro en condiciones de relaciones y capacidad de poder desiguales. Es un proceso en el que los términos de la comunicación entre unos y otros, quedan establecidos de manera asimétrica por el bando que ocupa una condición de poder superior. Tal capacidad de poder descansa tanto en la posibilidad de crear el prestigio social acerca del propio código lingüístico, agregando una serie de premisas sociales que argumentan la superioridad de su lengua, como también, se expresa en la capacidad que tiene este grupo para fomentar el uso de su lengua y hacer que los otros hablen como ellos.

En contextos de diversidad lingüística y cultural como en México, la historia del establecimiento del español como lengua oficial, ha sido trazada por varios momentos históricos que han tenido como proyecto la concreción de una sociedad hablante de español, en detrimento de la diversidad lingüística constitutiva del país. En este proyecto, la educación y la escuela han servido históricamente como mecanismos para concretar la posibilidad de transmitir un código legítimo e incidir en las formas en que la gente habla.

Parte de la explicación de porqué los grupos de poder intentan incidir en la forma en que la gente habla, se sostiene no tanto en el cambio que implica, sino en la posibilidad de hacer el cambio en sí mismo y el establecimiento de

parámetros de diferenciación y desigualdad constantes. Esto se explica en la persistencia y afianzamiento de la sociedad mexicana sobre la creencia común de que hablar español, y no lenguas indígenas, es un medio de progreso social. Lo contrario es sinónimo de retraso.

Aún cuando los pueblos indígenas en México, sometidos a intensas presiones sociales y políticas que lo empujan al cambio, han concretado el uso del español y el desuso de sus lenguas originarias, las condiciones de desigualdad continúan. Entran en una lógica de diferencia y desigualdad continua donde la versión de la lengua oficial que producen tampoco es la aceptable.

Esto describe un círculo en el que la versión aceptada del modo de hablar es una abstracción. Se trata de un conjunto de parámetros expuestos a los hablantes como una versión “correcta”, y legitimada por el uso en contextos de prestigio, que incluyen centralmente el de la vida académica.²⁹

El desplazamiento no basta. Que los pueblos indígenas en México hablen español, la versión mexicana legitimada, no es suficiente. Esto devela que la expresión de poder no está en el cambio de uso de la lengua, en hablar ahora español, sino en la posibilidad de crear condiciones para gestionar ese cambio. En la capacidad de mantener estándares de diferenciación y desigualdad permanentes. En mantener la constante asimetría entre lo legítimo y lo popular.

El mantenimiento de la diferencia y desigualdad, también es explicable a partir de una mirada sobre la actuación de los hablantes, como efecto de

²⁹ El habla de una versión apropiada del español mexicano, cada vez se presenta en menos espacios. La academia es uno de los pocos espacios no trastocados por una tendencia al hablar de modo “incorrecto”. En la vida pública las exposiciones y comunicación de políticos y gobernantes, parte numerosa de la popularizada producción literaria y musical encuentran cada vez menos restricciones para expresar un habla menos culta y más popular.

Sin embargo, en México el estigma hacia los pueblos indígenas que hablan español es diferente al estigma generado para censurar al habla popular. El habla indígena del español es ridiculizada en espacios públicos y objeto de burla. Un asunto de “chistes de inditos”. Cuando un político quiere ganar apoyo popular, lo llega a obtener a través de una comunicación con el público de un modo similar o cercano a la versión popular del español que incluye muchos modismos y barbarismos. Pero si lo hiciera a partir de una versión o modo indígena, se escucharía como burla. Por eso en la mayoría de las comunicaciones entre personas de Estado y los pueblos indígenas se usa una variante formal o estándar, para transmitir una supuesta neutralidad de lenguaje y una simulada horizontalidad de poder.

ideología lingüística.³⁰ Aunque la tarea de enseñar y afianzar el español en el habla indígena ha sido una tarea ardua de sinergia y acción de política pública, los hablantes no siempre han seguido los caminos definidos por éstas.

En la histórica formación del magisterio indígena, del cual el Valle del Mezquital es un ejemplo paradigmático, los maestros indígenas hablantes nativos de hñähñu también eran inicialmente socializados en el uso del español.³¹ Ello difícilmente produjo de modo directo un español estándar en el habla de los maestros.

Los primeros maestros indígenas, no hablaban puntualmente un español estándar, escolar y culto, sino una versión mezclada, con la que se presentaban ante las comunidades y se comunicaban para enseñar a sus alumnos. La forma mezclada de español que los maestros mostraban a sus alumnos también ha sido un factor en la formación de varias generaciones bilingües en el Valle del Mezquital, un elemento del modelo de socialización lingüística que ha influenciado el modo en que la gente de las comunidades habla español.

Fue la gente, quien fue construyendo una representación social de valor sobre la necesidad de hablar español, quien construyó su propia versión. Una versión propia influenciada por el habla de diferentes actores, como los maestros, que usaban una versión no del todo estándar. Así fue que la gente de las comunidades emprendió un proyecto histórico hacia el habla en español. Tal proyecto se concretó en el viraje y desplazamiento de la lengua indígena, pero también en la construcción de una versión propia. Una versión que explicaba la transición de una a otra, pero que a la vez se mostraba como una versión mezclada y propia.

La experiencia de vida y socialización de un modo propio de hablar español, ha matizado la forma en que la generación adulta de la comunidad se

³⁰ En este trabajo, se entiende por *ideología lingüística* al... “conjunto de suposiciones, creencias y formas de hablar de la lengua que ayudan [a la gente] a formar lo que se reconoce como lengua y cómo funciona en la sociedad”... (Johnstone, 2015: 74, traducción propia).

³¹ El internado de Ixmiquilpan fue una institución de formación de profesores indígenas. A la par de otros espacios similares, funcionó como Escuela Normal para indígenas donde se experimentó la capacitación para la instrucción. De ahí egresaron una cantidad importante de maestros indígenas que se integraron al subsistema de educación indígena, no sólo en la región, sino en otras partes del estado y la república.

expresa como bilingüe. Esto ha significado la posibilidad de comunicarse tanto en español como con hñähñu, en diferentes momentos de la vida colectiva. Regularmente la lengua indígena es empleada para la comunicación íntima, para lo familiar y comunitario. Los adultos hablan en hñähñu con sus padres y pares durante el trabajo, la organización y el desarrollo de la fiesta, la vida al interior del hogar, para platicar las anécdotas y chistes, etc. La lengua originaria tiene, entre los adultos una presencia y uso muy fuerte y dinámico durante muchos momentos y situaciones cotidianas.

A diferencia, el español, entre los adultos, tiene un uso cualitativamente diferente. Regularmente se habla español, de un modo muy marcado, durante el desarrollo y participación en las asambleas, para comunicar opiniones, desacuerdos, negociaciones y discusiones; para hablar con terceros que no hablan hñähñu. También se usa español, oral y escrito, para comunicarse con instancias externas e instituciones de gobierno; para la gestión del proyecto ecoturístico y su difusión, así como el logro de proyectos de autogestión económica ante CDI;³² para la gestión del mantenimiento de la red eléctrica; para la negociación y obtención de patrocinio en las fiestas comunitarias y la carrera ciclista; etc. Los ciudadanos de la comunidad hacen uso de escritos y exposiciones orales públicas, pláticas, exclusivamente en español. La habilidad de hablar y comunicarse en español, es parte concreta de la actividad de los adultos y, aún más, un fuerte y explícito requerimiento especial para los ciudadanos.³³

³² Es curioso que la comunicación de la comunidad, tanto de modo oral como escrito, con instancias del gobierno federal como la CDI, la instancia gubernamental central en la atención de los asuntos indígenas en México, se base en el uso predominante del español. Y aún más llamativo, que el habla en lengua indígena sea un requisito explícito para la participación en convocatorias ante esta institución, un distintivo cultural que hace aceptable o descartable las solicitudes comunitarias ante esta institución.

³³ En el testimonio de un adulto mayor, al cual se le entrevistó para recuperar datos e información histórica de la comunidad, él narró al recordar sus años de participación en la asamblea, cuando había pocos ciudadanos. Al preguntarle si alguna vez fue Delegado, él respondió que nunca fue asignado. La explicación que él encuentra es que nunca aprendió a escribir y leer (en español), una competencia necesaria para comunicarse con las instancias de gobierno. Pero, destacó, que muchas veces fue “varista”, desarrolló la comisión de ir de casa en casa convocando verbalmente a los ciudadanos a la celebración de reuniones o faenas, o comunicándoles algunos recados de la Delegación comunitaria. Esta comisión le exigía una

Si es que hay una división entre el habla en lengua indígena para lo íntimo, y el habla en español para la vida pública, ¿qué implicaciones tiene el hecho de que los adultos hablen a sus hijos, casi por exclusivo, en español? Si la relación entre padres e hijos, cabe más en lo íntimo que en lo público, tal vez esto se deba a cierta intención de los adultos por la proyección de sus hijos hacia la vida pública, suponiendo que la habilidad comunicativa para lo íntimo se desarrollará *de facto*. Aunque la evidencia, que se mostrará más adelante en este estudio, deja ver que los niños no sólo emplean español en la vida pública e íntima, sino que emplean un modo mezclado de hablar español: más formal para lo público y más íntimo para la convivencia cotidiana.

Esta versión mezclada del español es un producto social e histórico, determinada por múltiples factores que describen la construcción paulatina de una versión local. Su versión de español también es ocasión del modo social de aceptación, apropiación, traducción y recreación del español a partir de un sustrato lingüístico sostenido en la lengua hñähñu.

Esto último explica cómo la gente, y no sólo por la presión política, ha generado un tipo de habla propio, una versión propia del español, a través de sus propias decisiones, recursos y capacidades. En un sentido amplio, el español que hablan los integrantes de las comunidades indígenas del Valle del Mezquital es una versión histórica, social y localmente propia.

La posibilidad de plantear esta dinámica dual, de la relación entre fuerzas políticas y actuación y decisión de los actores, supera una visión sobre los pueblos indígenas que sostienen la pureza social como interés académico y político. El cambio social y lingüístico en los pueblos indígenas, como es común en muchos grupos sociales, muestra la capacidad y creatividad que la gente tiene para manejarse y resolver su propio desarrollo social. Una dinámica que se entiende como fundamentada en el cambio, y no en la permanencia y la pureza.

habilidad verbal en lengua hñähñu, misma que compartía con los demás ciudadanos, sin que el español fuera necesario.

Lejos del estereotipo, y el folclore de lo típico, muchos pueblos indígenas de México han mostrado algo más que resistencia al cambio en favor de la pureza étnica, sino un tipo de adaptación particular, que tampoco es conformismo. Han mostrado una capacidad intensa y firme de estar abiertos al cambio, pero desde sus propios términos. Muchos de los pueblos indígenas, o parte sustancial de sus colectivos, han permanecido en sus comunidades a pesar de muchas presiones sociales, políticas y económicas. El Valle del Mezquital es un ejemplo de ese tipo de adaptación.

A pesar de vivir en un medio ambiente hostil, difícil para el cultivo de auto sustento y la supervivencia, pese a su sujeción de una dinámica migratoria obligada por un modelo económico neoliberal que desahució al campo y subvencionó la pobreza en la región, etc., las comunidades permanecen, la vida colectiva se reproduce y se sostiene en prácticas culturales y de solidaridad histórica y colectivamente construidas. La gente se adapta, recibe lo externo, acepta el subsidio público, vota por los políticos que les benefician, adquieren una vida migrante con los efectos que ello tiene en la vida familiar y comunitaria, pero logra finalmente reconocer que las relaciones con el Estado y los políticos son relaciones de desconfianza, y que la comunidad requiere de ellos.

Para el caso del habla en español, la gente de la comunidad aceptó el requerimiento social de hablarlo, como algo necesario y útil. Pero en la forma en que hablan español, se nota la presencia del hñähñu. No es un español puro, es uno mezclado. Una visión de pureza de la cultura indígena no apoya en la tarea de comprender que el cambio es algo constante, y que el cambio lo hace la gente desde sus propios recursos y estrategias.

El modo en que los niños y niñas del estudio hablan en la escuela, utilizando una versión local del español, también explica en buena medida el fracaso de la castellanización de los indígenas de la región. La presencia de la escuela (primaria)³⁴ y su proyecto lingüístico, más implícito que explícito, logró

³⁴ Durante todo el documento se hace referencia a la “escuela” o lo “escolar” remitiendo a la escuela primaria. Esto por dos razones: el primero tiene que ver con el hecho de que la escuela

significativamente el desplazamiento de la lengua indígena y el uso cotidiano del español. La castellanización se puede ver como una intención que no se concretó en automático o de modo directo.

El logro imperfecto de la castellanización, del uso del español en el habla, se debe a que la gente no actúa por decreto. El proyecto lingüístico de la escuela, así como la escuela misma, fue tomado por la gente de la comunidad. Esto implica que gente no sólo aceptó el proyecto, sino que también hizo adecuaciones, acomodados y aportaciones, para hacer de ello algo propio.

Éste tipo de argumentos, pone en tela de juicio el carácter reproductivo de la escuela como instancia ajena a la comunidad, cuya acción es trazada por fuerzas políticas y sociales ajenas. A partir él se trata de argumentar que, además de esto, la escuela y su proyecto lingüístico también fueron determinados por la acción de la gente que lo recibió.

De alguna forma, el hecho de que los niños y niñas de la comunidad de estudio, hablen español, es síntoma de cambio, pero también de continuidad. Trato de argumentar que el desplazamiento no es del todo comprensible sin reconocer la injerencia de la gente. Se trata de un proceso donde fue fundamental la capacidad de la gente para hacer un propio proyecto lingüístico, sobre las líneas del proyecto lingüístico que proveyó la escuela y demás fuerzas que orillaron al desplazamiento.

Por “propio proyecto lingüístico”, sugiero que la gente de la comunidad, así como sus niños y niñas, habla español desde sus propios términos. Generan un tipo de habla que no pende de lo abstracto, sino de la presencia de un acervo cultural y lingüístico basto e históricamente construido. A través del habla de un español mezclado, la gente crea una vía de continuidad entre un pasado, una

primaria de la comunidad es la institución de educación formal más importante de la comunidad y con una trayectoria histórica mayor a la del preescolar y la instrucción inicial; y en segundo lugar, porque no hay en la comunidad otra instancia de educación escolar posterior. Y si lo hubiera, no hay que perder de vista que la escuela primaria tiene una tradición pedagógica de atención a la lengua más arraigada. Sólo en años recientes la lengua indígena empezó a formar parte de una atención pedagógica y curricular en las escuelas secundarias y bachilleratos de la región.

realidad histórica previa, nombrada en hñähñu a otra nombrada en español, pero donde el hñähñu permanece.

3.4 Conclusión

A partir de esta tesis es que se presentan los siguientes tres capítulos del presente trabajo. En ellos se reconocerá mucho de lo que se acaba de anotar como reflexión. Se parte del supuesto que sostiene que el habla que expresan un grupo de niños y niñas de una comunidad indígena, aunque es expresado en español, tiene un sustrato y lógica sociolingüística relacionada con un trasfondo étnico. Sustrato que lingüísticamente es determinado por la lengua hñähñu.

En el siguiente capítulo se analiza la expresión de la obediencia como parte de una conducta con sentido sociolingüístico. Ello se hace en términos de la descripción de una conducta que forma parte de un proceso de socialización más amplio, pero que finalmente está relacionado tanto con una forma de hablar y comunicarse, como con un conjunto de aspectos formativos que orientan y muestran un modo particular de participación infantil en la vida de su comunidad.

Después, en los capítulos posteriores se analizarán dos tipos de interacciones comunicativas que son desarrolladas por los niños y niñas del estudio como aspectos relevantes de sus procesos de socialización lingüística. Se observa cómo el habla en español, no consiste en la reproducción mecánica de un estándar, sino en la creación y recreación de un habla con un fuerte sustrato y uso social sustentado en la lengua indígena originaria y las relaciones e interacciones implícitas en ella.

4. ¿Obedecer o dejarse llevar? Participación infantil y orientación hacia la colectividad

Introducción

Ser un niño o niña entre los ñähñu es estar constantemente implicado en las diferentes actividades que, en un sentido amplio, desarrollan junto a los adultos como parte de la vida cotidiana. Se trata de momentos con intenciones muy variadas en los que los pequeños suelen ser tanto testigos como actores activos, son llamados a actuar. Se espera que se involucren y se les llama a obedecer. El siguiente ejemplo sirve como introducción a lo que quiero explicar.³⁵

Ejemplo 1

Paso cerca de la casa de Don Máximo, y al observarme me llama con voz firme para que pase a su casa a tomar café. Entro a su cocina, una habitación grande con una estufa y otros muebles en un extremo y el comedor en el otro. Platicamos un rato. Él pone a calentar agua en su estufa. Después me da una tasa con agua caliente y me invita a prepararme un café instantáneo mientras coloca en la mesa todos los ingredientes y utensilios necesarios. Sentados a la mesa frente a frente platicamos sobre diferentes temas. Un poco después llega su esposa junto con sus dos niñas que visten el uniforme del preescolar. Cuando entran, la señora me saluda diciendo “buenos días” y yo le contesto. Bety, de cinco años, la más grandecita, sale de la cocina sin saludar, mientras Aura, de cuatro años, sigue a su mamá que va dirigiéndose hacia la estufa.

Don Máximo y yo seguimos platicando pero por un momento parece no estar concentrado en mi conversación. Al mismo tiempo que me observa, se distrae y mira de reojo a su hija que está al fondo de la cocina. Unos segundos después, mientras sigo platicando, Don Máximo me ve y asiente con la cabeza, pero se vuelve a distraer. Ahora extiende un brazo llamando en silencio a Aura. Vuelve a verme diciendo “sí...” pero voltea a ver a su hija llamándola con un movimiento de cabeza.

Debido a este llamado Aura se acerca a su papá, quien le pregunta dejando a un lado mi conversación “¿ya saludaste tú Aura?”. Interrumpo mi plática y la veo acercarse sin decir algo. Ella llega conmigo y extiende la mano hacia mí en silencio. Tomo su mano y le saludo diciendo “buenos días”. La niña me suelta y vuelve un poco de prisa con su mamá. Don Máximo sonrío viéndola alejarse y continuamos platicando.

¿Por qué era tan importante que Aura me saludara como lo hizo?, o al menos parece que hubiera una urgencia o preocupación de su papá para que así lo

³⁵ Por cuestiones de anonimato, los nombres de los actores en los ejemplos han sido modificados. El nombre de la comunidad, las situaciones y espacios son verídicos.

hiciera. Tanto fue así que no pareció estar lo suficientemente tranquilo como para seguir platicando conmigo, hasta que logró que su hija me saludara. ¿Por qué resultaba tan necesario hacer esto, si la niña ni siquiera me conocía?, es decir, yo no era ni familiar ni vecino suyo. Sólo estaría en su casa unos minutos. ¿Por qué me saludó, al menos de manera no verbal, obedeciendo a su papá?

De manera preliminar puedo decir que la forma en que Aura actuó cuando su papá le exhortó a que me saludara representa un patrón que describe una respuesta afirmativa en silencio. Esa fue una de mis primeras conjeturas al reconocer este tipo de actitudes como fenómeno digno de análisis. Se trata de una respuesta y obediencia particular que no generó conflicto alguno en la comunicación entre ella y su papá. Sino todo lo contrario, ella escuchó la indicación y obedeció sin problema alguno. Esto lo he encontrado en muchas de las interacciones y participaciones que los niños y niñas ñähñu tienen con los adultos que les rodean.

Su obediencia llamó inicialmente mi atención por presentarse como una actuación fluida y sin cuestionamiento. Me di cuenta que los niños y niñas respondían ante las órdenes en silencio, incluso aparentemente en automático, sin cuestionar cómo hacer lo que se les indicaba o exigir una razón del por qué habrían de hacer lo que se les pedía, algo que no suele suceder en otros contextos de socialización infantil del tipo urbano (Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser & Aceves-Azuara, 2015; Ochs & Izquierdo, 2009).

Sin embargo, pronto entendí que no era simple y llana obediencia. Sino que se trataba de una actitud con la que los pequeños se relacionaban con sus familiares y vecinos. Una manera colectiva de estar y actuar con los demás en un contexto que al mismo tiempo que van construyendo, también les implica como actores fundamentales.

En el presente capítulo, mediante algunas descripciones etnográficas de la actuación de un grupo de niños y niñas de la comunidad de estudio, muestro cómo es que estos actores siguen las órdenes que los adultos y sus pares les indican. Inicio suponiendo que su actuación ilustra tanto las relaciones entre diferentes generaciones en un proceso amplio de socialización, como el papel

activo que asumen al involucrarse en un contexto sociocultural dinámico y fluido. Su modo obediente de actuar, que aunque inicialmente pareciera sumiso y carente de voluntad, constituye una respuesta propia ante una realidad orientada para que participen y colaboren, y no una sumisión silenciosa ante los adultos que les ordenan.

La intención de este apartado de la tesis es la de argumentar cómo la participación y colaboración infantil en esta comunidad dan cuenta de una manera particular de socialización y de integración a las actividades cotidianas; e identificar los elementos que explicitan el significado de obedecer en un contexto sociocultural como éste. Para ello me apoyaré en una visión sociológica y antropológica. Del trabajo de Jean Lave retomo la categoría *práctica situada* que permite hablar de la manera en que los niños y niñas involucrados en situaciones cotidianas interactúan en el *contexto de la práctica*, que incluye tanto el ambiente sociocultural e histórico de su actuación, como el tejido de intersubjetividades que generan sus interacciones (Chaiklin y Lave, 2001: 30).

Por *práctica situada* hay que entender a la actuación de personas que se relacionan activamente para integrarse a comunidades que son social, cultural e históricamente configuradas. Esta tiene un orden constitutivo que implica una mutua relación entre la cultura (como un sistema semiótico) y la acción y las condiciones materiales y sociales que caracterizan a la dinámica de las comunidades (Lave, 1991: 190). Tal actuación ocurre en el fluir de lo cotidiano. Sucede en el cauce espontáneo, ni normado ni conscientemente intencionado, que la gente produce al realizar prácticas que implican mutuas relaciones e interacciones con significado.

También recurriré a un conjunto de referentes conceptuales producidos en algunos trabajos acerca de la socialización de niños con herencia indígena (Paradise, 1994; Paradise y Rogoff, 2009, Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2010; Gaskins y Paradise, 2010; Martínez, 2016; Szulc, 2011 y 2006; Szulc, Hecht, Hernández, Leavy, Varela, Verón y Finchelstein, 2012; Murray, Bowen, Segura y Verdugo, 2015; De León, 2005;

Gaskins, 2010; De Haan, 1999; Cohn, 2000; Hecht, 2010 y 2013; Remorini, 2004). Todos han caracterizado regularidades en la socialización de la infancia indígenas como una situación relacional que está vinculada a un contexto sociocultural e histórico particular.

Cada una de las siguientes secciones del capítulo tiene una intención. Primero mostraré ejemplos sobre participación infantil en actividades cotidianas en los cuales se destaca la obediencia. Enseguida discutiré varias regularidades encontradas en las descripciones. Finalmente presentaré algunas anotaciones analíticas acerca de la obediencia frente a un modo diferente de calificar su actuación que llamo *dejarse llevar*.

4.1 Niños y niñas en los eventos cotidianos de la comunidad³⁶

A continuación mostraré un conjunto de eventos que ilustran la manera en que los niños y niñas ñähñu de El Banxú se hacen presentes en diferentes actividades cotidianas asumiendo un papel de participación y colaboración importante. A partir de ellos señalo aspectos socioculturales que describen cómo la vida comunitaria se caracteriza por una intensa experiencia de colectividad, en la cual los pequeños participan activamente, pues los adultos lo permiten y promueven. Se puede apreciar cómo asumen roles importantes a través de seguir órdenes/indicaciones³⁷ de los adultos y de sus pares. El siguiente evento da cuenta de cómo los niños y niñas se integran a la fiesta de la comunidad.

³⁶ Cabe hacer la mención que aunque los siguientes ejemplos describen interacciones donde el español es el medio de comunicación principal, se cuenta con registros donde la lengua ñähñu también tiene presencia. Aunque hay que hacer la aclaración que son pocos los casos y remiten principalmente a interacciones entre los niños y sus abuelos, quienes regularmente les hablan en lengua originaria. Aquí se ha decidido describir las interacciones en español dada la presencia de esta lengua en la interacción de adultos y niños. Ello responde al supuesto desde el cual la obediencia conforma el panorama de la socialización lingüística de un español culturalmente particular, cuestión que se debatirá con mayor profundidad en el capítulo final.

³⁷ En adelante usaré la expresión orden/indicación para referirme a las órdenes que los adultos indígenas indican a los niños y niñas. Unir las dos palabras ayuda a comprenderlas como indicaciones de un carácter firme de interpelar y orientar hacia la participación infantil y no como formas de mandato o exigencias que deben ser acatadas.

Ejemplo 2

Es la noche de la fiesta comunitaria y hace mucho frío. Un rato después de iniciada la procesión, la comitiva se detiene en una casa. Todos entran al lote ocupando un patio muy grande. Algunos niños y niñas de la familia del anfitrión caminan entre la gente y empiezan a repartir vasos térmicos. Enseguida algunos familiares del anfitrión reparten a la gente café y atole que van sirviendo en grandes jarras de plástico vaporosas.

Al terminar el rezo de los santitos, Cristos crucificados y vírgenes de Guadalupe, los niños que repartieron los vasos térmicos ahora pasan entre la gente llevando grandes bolsas negras de plástico, y recolectan los vasos sucios. Casi enseguida la gente se empieza a alistar para salir del patio y continuar con el recorrido hacia otras casas. El Mayordomo, ciudadano responsable de los asuntos religiosos, empieza a repartir algunos objetos. Observa a un grupo de niños cerca de él, les dice “¡a ver niños, la bandera!” pero no recibe respuesta de ninguno. Así que le da la bandera nacional al más cercano: José de 7 años. Él la sujeta y camina para colocarse frente a la procesión junto a Mauro de 8 años que lleva un crucifijo pastoral, Ana de 9 años que carga un incensario humeante y Martín de 10 años que lleva la campana.

Un poco después, cuando la comitiva había avanzado unos metros en procesión, el Mayordomo que caminaba a un lado de la misma ve al grupo de niños al frente y dice “¡la bandera en medio!”. Entonces José, sin decir palabra ni voltear a ver al Mayordomo reencauza su posición recorriéndose unos pasos a su izquierda, sin dejar de sostener la bandera con las dos manos. Del mismo modo, el Mayordomo vuelve a decir “¡campana adelante!”. Rápidamente Martín, sin voltear a ver ni decir algo, da unos pasos para acomodarse al frente.

La comitiva avanza por el camino casi a oscuras entre el humo de incienso, sonido de campanas, rezos en voz alta, estruendos de pirotecnia, mugidos de toros de cartón y risas de niños que juegan con ellos: corriendo, embistiendo y tocándolos. Unos pasos delante de los niños que van frente a la procesión, camina una señora con un letrero que lleva escrito el nombre de la comunidad. A un lado de ella camina la Reina de la fiesta, una jovencita de 15 años. Es ella quien sin dejar de caminar voltea hacia atrás, y dice “¡van más adelante!”. Entonces José, Martín y Ana caminan con un par de pasos apurados y sin intercambiar palabras se colocan un poco más adelante de la comitiva.

Unos metros más adelante Martín le dice a José “¡mira enfrente tú José, ya mero te vas para acá!”, señalando con la cabeza y la mirada hacia el borde del camino que termina en una pequeña zanja. Entonces José levanta la mirada y se orilla un poco hacia el centro del camino. Al mismo tiempo Martín, que sostiene la campana, y Ana, con el incensario, hacen algo muy parecido.

Lo que denota este evento es que los niños y niñas participan activa e íntegramente de una actividad que es de alta importancia en la vida comunitaria. Son llamados a involucrarse y se integran en el cauce de la actividad. Unos ayudan a atender a la gente. Otros encabezan la procesión asumiendo un papel central; sostener los artefactos sagrados y encabezar a la multitud.

Más allá de su actuación seria y responsable, es notable la reacción de los niños y niñas frente a las indicaciones que reciben de los adultos, pero que también se dan entre ellos. Se trata de órdenes/indicaciones que son recibidas y respondidas con naturalidad, independientemente que hayan sido emitidas por los adultos o por sus pares. Aunque ninguna de ellas es acompañada por la expresión “por favor”, una cortesía del lenguaje que en otros contextos suele complementar y hacer amable a la oración, las ordenes/indicaciones son recibidas sin problema y provocan una respuesta positiva.

Un aspecto más que subraya el anterior ejemplo, es la naturalidad de la respuesta de los niños y niñas ante las órdenes/indicaciones de otros pares. El siguiente ejemplo muestra que esto ocurre con cierta regularidad.

Ejemplo 3

Es la noche de la décima posada decembrina que consiste en hacer un recorrido por la comunidad, tocando a la puerta de varios vecinos, pidiendo posada para los “los santos peregrinos”. El evento parte de la casa de los anfitriones que dieron posada la noche anterior. Allí se encuentra el mayordomo y varias personas que empiezan a hacer los arreglos para iniciar el recorrido. Una vez que el joven y la jovencita designados para cargar los peregrinos se han puesto las túnicas de los santos, y están listos para cargar las figuras, el mayordomo agradece a la anfitriona y sale de la casa, cruza el patio, toma camino e inicia el recorrido. Enseguida tras de él, sin orden aparente, varias señoras, jovencitas, niños y niñas, salen de la casa sosteniendo velitas de colores que han encendido previamente.

Sin embargo, una niña y un niño (ambos de 8 años de edad) se quedan muy rezagados. Cuando la comitiva ya ha tomado camino, ellos aún van cruzando el patio. Se detienen ahí porque la vela del niño se apaga constantemente. Para ello la niña acerca su vela, o permite que el niño acerque la suya, para compartir su fuego y que el niño encienda su vela. Mientras lo hace, la niña le dice “¡tienes miedo!”, el niño sonrío sin apartar la vista de las velas. Por un momento la vela del niño parece haber prendido, y ambos avanzan un par de pasos. La niña le dice “te la prendo si se te paga”. El niño no le responde, ve hacia el camino. Cuando han avanzado un par de pasos, la vela del niño se vuelve a apagar. Él le dice “¡dame tú esa vela!”, la niña responde “tájala, igual este que se quiere apagar”, e intercambian velas. La niña acerca la vela y consigue prenderla. Ambos apuran el paso para salir del patio, pero un par de metros más adelante se vuelve a apagar la vela del niño. Se detienen y la niña acerca su vela a la del niño, quien la sujeta y ve la dificultad de la niña. Al no lograrlo, ella dice, “¡prende yaa!”, y ambos ríen. Cuando lo consigue, ella dice, “ya, listo... ¡yaa, por tu culpa nos van a dejar!, ¡tápalo rápido!”. El niño cubre rápido la flama de su vela con la mano y los dos salen enseguida y toman el camino de terracería.

En este ejemplo resaltan tanto la posibilidad de recibir y emitir órdenes/indicaciones entre pares, como la naturalidad con la que son recibidas

y obedecidas. Además de presentarse claramente como un acto de solidaridad infantil. La interacción de estos niños permite pensar que las órdenes/indicaciones no son inmanentes a la relación entre adultos y niños, que podrían ser interpretadas inicialmente dentro de una relación vertical o jerárquica, sino que también son parte de una relación horizontal entre pares.

Otro ejemplo de cómo los niños y niñas participan recibiendo y obedeciendo órdenes/indicaciones nos lo muestra el siguiente evento. Evelia es una niña de 10 años que ayuda a su abuelito a ser un buen anfitrión.

Ejemplo 4

Paso a saludar temprano a Don Tarcicio. Él se encuentra en su cocina, un cuarto pequeño hecho de tablitas de madera y techo de lámina de cartón. Cuando atravieso su patio voy saludando y acercándome a su cocina. El señor me contesta desde dentro. Paso al interior y saludo. Don Tarcicio y su nieta Evelia están sentados en banquitos y pelan habas tostadas que sacan con un palito de las cenizas de una pequeña fogata que se encuentra en medio de la cocina.

Me acerco a ellos y saludo de mano a ambos. Don Tarcicio no se puede levantar porque está enfermo de las piernas. Evelia me saluda incorporándose del banquito donde estaba sentada. Cuando está a punto de volver a sentarse, su abuelito le susurra algo en hñähñu. Permanece de pie casi encima del banquito y sin sentarse Evelia voltea, se incorpora buscando algo, toma un banquito cercano y me lo da. Enseguida su abuelito le dice “¡taja café!”.³⁸

Al mismo tiempo que me voy sentando, Evelia ha escuchado a su abuelito y va a un rincón de la cocina, toma una taza, se acerca a una olla de aluminio que esta sobre las cenizas de la fogata, se inca, quita la tapa y sirve café en la taza con un jarro que estaba encima de la tapa de la olla. Mientras lo hace, Don Tarcicio sigue sentado en el mismo lugar, pela habas golpeándolas con una piedra y por breves lapsos ve a su nieta que sirve café.

Evelia termina de servir y se incorpora lentamente tomando temblorosamente la taza de café con una mano. Con la otra mano coloca el jarro a un lado, cubre la olla con la tapa y vuelve a colocar el jarro encima. Se acerca a mí equilibrando la taza y me la da con sus dos manos. Cuando la recibo ella se aleja hacia su lugar. Pero rápido su abuelito señala con la cabeza hacia un rincón y le dice “¡dale el banco!”. De inmediato Evelia toma un banquito que estaba en un rincón y lo coloca frente a mí.

Pongo la taza sobre el banco. Don Tarcicio permanece sentado, pela un haba y le dice a su nieta “¡dale el azúcar!”. Evelia que regresaba a su lugar, da la vuelta y va a un rincón detrás de donde estaba sentada, busca y va a otro rincón. De un estante saca un bote grande con azúcar, lo sostiene con las dos manos y me lo lleva.

³⁸ Regularmente cuando visito a este señor, Doña Angelina, su esposa, es quien me regala café y pan. Pero en esta ocasión ella había ido al centro del municipio para recibir su apoyo de “Oportunidades”, un programa asistencial del gobierno federal.

Recibo el bote y le agradezco, pero la niña permanece de pie frente a mí. Don Tarcicio, que no deja de pelar habas, me dice “¡échale azúcar!”, yo asiento con la cabeza, abro el bote y pongo azúcar en la taza con una cuchara que estaba dentro del bote, agito rápido y devuelvo el bote a Evelia. Ella toma el bote y lo regresa al estante. Vuelve a su lugar frente al banco con su abuelito. Esquivando un poco el fuego con la varita, toma un haba y la manipula para descascararla. La sostiene con la punta de los dedos y la golpea con una piedra.

Don Tarcicio que sigue pelando habas, masca un haba, voltea a ver a su nieta, señala con la mano un estante y le dice algo murmurando. Evelia voltea a ver el estante, se estira y descuelga una bolsa de plástico rosa. Se la da a su abuelito y se acomoda nuevamente en su asiento.

Don Tarcicio toma la bolsa, se inclina y abre la bolsa, la golpea un poco por abajo y me la acerca abierta, diciendo “¡come pan!”. “Sí, gracias” le contesto y meto la mano en la bolsa. Entre los bolillos hay algunas piezas pequeñas de pan dulce. Tomo uno y le doy las gracias de nuevo. El señor cierra con un nudo la bolsa y se la da a su nieta, quien la toma y la pone en el estante donde antes estaba.

Mientras tomo café y muerdo el pan, Don Tarcicio pone un montoncito de habas en el banco y empieza a golpearlas una por una con la piedra. Evelia se acomoda para sentarse en cuclillas en el mismo lugar. Ella me observa de reojo, pela y mastica un haba. Algunas las pone en la mesa de al lado y otras las mete en su boca masticándolas. Me observa y pregunta “¿sabes lo que es bifí?”. Le contesto que sí. Don Tarcicio repite “¡bifí!”. Le respondo que “bifí” es el humo, y señalo el humo que sale de la fogata central. Evelia me observa pero no dice algo, continua pelando un haba.

Este evento muestra cómo la casa es un escenario donde los niños y niñas cooperan con las actividades de la vida cotidiana. La gran mayoría de los movimientos que Evelia y su abuelito hacen coordinándose llevan una intención común: ser buenos anfitriones ante mi visita.

Aunque los distintos movimientos de Evelia podrían parecer causa y efecto entre lo que se le solicita y lo que hace, la naturalidad de su respuesta hace suponer que éstas conllevan algo diferente. Su actuación se muestra como un proceso fluido y espontáneo de adentrarse en la actividad, de participar y cooperar. Para lograrlo, ella se orienta por los señalamientos que le da su abuelito, responde con voluntad y participa plenamente.

Como en este ejemplo, la mayoría de las órdenes/indicaciones que reciben los niños y niñas son en español. Sin embargo, en la medida que han sido testigos de muchos momentos comunicativos en lengua indígena, ellos son capaces de entender, aunque no conversan en, lengua hñähñu. En el siguiente

ejemplo se muestra este tipo de habilidad infantil, expresada en un momento en que se interpela a Evelia para realizar una actividad.

Ejemplo 5

Es un sábado por la tarde, varios adultos estamos sentados en banquitos y platicando en el patio de la casa de Don Tarcicio. Estamos sus dos hijos, dos sobrinos, su esposa (Doña Angelina), su nieta Evelia (10 años), yo y un vecino. Platicamos y bebemos un poco de pulque. Evelia esta recargada en el hombro de su abuelito. De pronto llega Josefa, la nuera del señor y mamá de Evelia, saluda a cada uno de los presentes de mano y se coloca junto a Doña Angelina.

Mientras los demás platicamos sin mucho escándalo, las señoras platican en hñähñu un poco bajo. Enseguida se meten a la cocina, un cuarto pequeño al lado del patio. Desde afuera se escucha que conversan en lengua indígena. Enseguida, llaman a Evelia, le dicen algo en lengua indígena. Ella pronto entra a la cocina, no se le escucha hablar, no tarda mucho y sale. Al hacerlo, me ve y dice “yo ya me voy moler”, “bueno” le contesto. Atraviesa el patio llevando un bote pequeño de plástico repleto de maíz nixtamalizado. Pronto sale del patio, toma una vereda y luego pasa al camino de terracería.

Este ejemplo muestra dos aspectos relevantes. Por un lado, dadas las condiciones lingüísticas del contexto comunitario, la niña demuestra la habilidad de entender, que no de hablar, la lengua indígena con la que los adultos le interpellan para realizar algunas tareas. Mientras por otro lado, es un claro ejemplo del carácter fluido y espontáneo del movimiento y respuesta de los niños ante las órdenes/indicaciones. El ejemplo deja ver que se trata de una forma muy natural de reaccionar y actuar.

Pese al carácter fluido en que arriba son obedecidas la mayoría de las órdenes/indicaciones, estas no siempre son recibidas por los niños y niñas de la misma manera. El siguiente ejemplo muestra una variación, cuando Valentina responde a sus padres que la orientan a participar en las tareas de la casa.

Ejemplo 6

Estamos en la casa de Don Armando. Mientras Doña Viviana cocina nosotros estamos sentados y platicando un poco. Cuando está lista la cena, la señora empieza a servir chile rojo con pollo. Soy el primero al que le da un plato, y enseguida la señora le da un plato a su esposo.

Mientras tanto, su hija Valentina de 8 años se encuentra en una habitación contigua. Los demás hijos no se encuentran en casa. Cuando termina de servirnos, la señora llama a Valentina para cenar al mismo tiempo que va sirviéndose un plato. Le grita con un tono tranquilo y firme “¡mija ven a cenar!”. Y nos ponemos a cenar. Como Valentina no aparece, el señor pregunta a su

esposa si es que la niña había salido. La señora le responde “no, hace rato me pidió mi celular que para escuchar música”.

Casi enseguida Valentina entra a la cocina, su papá le indica que me salude y lo hace. Yo le doy la mano y la saludo diciendo “buenas tardes”. Ella estrecha mi mano pero, algo muy raro, no contesta verbalmente. Después su mamá le ordena que vaya a avisar a su abuelita quien vive en la casa de al lado, para que venga a cenar. Ella muestra cierta inconformidad, pues tuerce la boca y frunce el ceño, aunque sale de prisa. No tarda mucho y un par de minutos después está de vuelta.

Al regresar se acerca a su mamá y ella le convida de su propio plato. Valentina come de pie, remojando pedacitos de tortilla con salsa y arrancando pedazos de pollo del plato de su mamá. Al mismo tiempo de estar comiendo ve el televisor que está en la sala a unos metros de la mesa. Don Armando ordena a Valentina que apague la televisión, pero ella hace una mueca y dice “¡no papá es que estoy viendo!”. Entonces el señor se levanta de la mesa, va a la sala y apaga la televisión. Mientras hace esto, Valentina lo observa y hace una mueca. Don Armando regresa a la cocina y mientras se va sentando, Valentina sale de la cocina rodeando la mesa por el lado opuesto y se dirige caminando hacia la sala. Don Armando la observa sin decir algo y Valentina regresa unos segundos después al lado de su mamá. De pie, cruza los brazos y tuerce la boca. No se escucha el televisor y Valentina continua comiendo.

Varios minutos después, como la abuelita no llegaba, Don Armando le pregunta a Valentina “¿si le dijiste tu abuelita que viniera a cenar?”, “si, le grité en su ventana” le responde la niña, y sigue masticando comida. Su papá le vuelve a preguntar “¿y qué te dijo?”, la niña responde “que orita venía”.

Cuando Valentina empieza a involucrarse en una actividad como el momento de la cena, ella se introduce en una dinámica donde la actitud de los adultos muestra una clara interacción conversacional que implica estar juntos, cenar juntos. Sin embargo inicialmente Valentina sigue otro cauce; ella está de pie comiendo, observando la televisión y no platica. Es entonces cuando su papá la orilla a que se integre en la actividad y ella termina decidiendo involucrarse. La manera en que ella se muestra cooperativa y activa, tiene mucho que ver con el modo en que sus papás la van orientando a través de sus órdenes/indicaciones.

Es notable cómo en varias ocasiones Valentina muestra inconformidad para cooperar con la actividad. Sin embargo su resistencia no llega a ser un conflicto; al final, no interrumpe la dinámica sino que tanto ella como su papá hacen los ajustes necesarios para que su participación sea aceptable. La manera en que siguió las órdenes/indicaciones consistió en obedecer dejándose llevar y permitiéndose estar en la actividad. Su inconformidad pareció ser la

manifestación de otra forma de hacer caso y, finalmente, de obedecer llevando a cabo las indicaciones.

Por último, el siguiente evento sobre la actitud y comportamiento infantil contrasta con el de Valentina. Ilustra la manera en que los niños y niñas se involucran participando en un espacio que aunque es escolar, al mismo tiempo es parte de la vida comunitaria que experimentan. Se trata de un profesor pidiendo un favor a su alumna, Claudia de 11 años.

Ejemplo 7

En el salón de quinto y sexto grado el maestro y los alumnos están realizando una actividad con información que encontraron en las noticias de televisión la tarde anterior. De repente, tocan a la puerta y enseguida es abierta y se asoma la maestra Margarita, la Directora de la escuela. Pregunta al profesor si le puede prestar su “plan de estudios”. El profesor la escucha y rápidamente parece buscar algo en su escritorio. Después la directora entra y al mismo tiempo el maestro toma las llaves de su automóvil.

Enseguida observa a Claudia que está sentada muy cerca del escritorio del maestro. Le dice “a ver hija” y rápidamente Claudia lo observa y se incorpora de su butaca para pasar hacia atrás de ella con la intención de salir rápido. El maestro se acerca a ella dando un par de pasos y le da las llaves de su auto diciéndole “hay un libro atrás en los asientos, fíjate por favor, se lo das a la Directora”. Claudia no dice nada, recibe las llaves y sale del salón con paso apurado.

En este evento hay un claro contraste con el anterior, este consiste en la manera en que Claudia obedece la orden/indicación. Ella no se inconforma sino que se comporta solícita ante lo que el maestro le pide. Atiende diligentemente lo que se le pide y al obedecer coopera con la necesidad que manifiesta la situación.

Es de notar cómo Claudia mostró una orientación hacia la participación en respuesta a una situación cotidiana que requiere de su capacidad para poner atención a los detalles del entorno de la actividad. El maestro emitió varias indicaciones a manera de mensajes verbales (enunciados breves) y no verbales (mirada y movimiento), e incluso la indicación verbal conllevó cierto contenido implícito (por ejemplo, no dijo dónde estaba su automóvil). Ella entendió esas partes sutiles e implícitas de la indicación y no requirió una explicación o argumento de su profesor que la invitara a la acción.

Los niños y niñas de la comunidad ñähñu El Banxú presentados en las situaciones anteriores, participan y colaboran con las actividades cotidianas con fluidez y voluntad. Se montan en el cauce coordinado por los movimientos que los otros actores van desarrollando. Se incorporan sin que su respuesta suceda como el cumplimiento de una obligación. Reciben órdenes/indicaciones que si bien los interpelan, no parecen ser recibidas como mandatos que deban acatar.

4.2 Aspectos socioculturales de la obediencia infantil

Los ejemplos anteriores muestran cómo la actuación de los niños y niñas de un pueblo ñähñu constituye un modo de involucrarse en las actividades cotidianas que implica una noción de obedecer relacionada con el contexto que tejen junto a sus familiares y demás integrantes de su comunidad. La respuesta obediente no es un acto automático, ni tampoco indica una disposición hacia acatar las órdenes. Se trata más bien de un modo complejo de interactuar que integra diferentes aspectos, cada uno de los cuales conforma el sentido de su respuesta ante las órdenes/indicaciones. La obediencia tiene que ver con un valor social sobre la respuesta, el ejercicio de una voluntad de hacer, un modo de respetar actuando, pero también haciendo uso de ciertas habilidades. Se trata de un modo de actuar que permanentemente los vincula con los demás, ya sean adultos o pares, y que implica una manera de interactuar donde lo no verbal tiene una fuerte presencia en la comunicación.

En adelante explicaré con mayor profundidad este cúmulo de características y pautas socioculturales de participación y cooperación que ayudan a entender esta manera de obedecer congruente con un proceso de socialización que incluye prácticas, actitudes y expectativas presentes en otros grupos indígenas (Ver por ej. Paradise, 1994; Rogoff et al., 2010).

4.2.1 El valor social de participar en la vida familiar y comunitaria

La manera en que los niños y niñas actúan frente a las órdenes/indicaciones de los adultos sugiere que existe un significado en la actividad que aparece como motivación intrínseca. Un sentido compartido y valorado que el grupo atribuye a lo que se hace en colectivo, para ayudar y cooperar con los demás. Como

explican Paradise y Rogoff (2009; 112), en la tradición del aprendizaje a través de la participación y la colaboración donde los niños y niñas suelen estar involucrados en un amplio rango de actividades familiares y comunitarias, la motivación que moviliza cada uno de sus actos parte del entendimiento implícito tanto para ellos mismos como para su comunidad acerca del propósito, relevancia y valor de aquello que se realiza.

El valor que impulsa la participación infantil radica en el reconocimiento de cierto modo de hacer y comportarse apropiadamente. Por ejemplo, Hecht (2010: 160) ha revisado la obediencia de un grupo de niños toba qom, reconociendo que la respuesta infantil a las órdenes o mandatos que los adultos a su alrededor les señalan constituye un modo efectivo y persuasivo de transmitir ciertas conductas sociales deseables y esperadas en los niños y niñas. De un modo similar, para el caso de los niños de este estudio, ser corteses y buenos anfitriones, colaboradores en la fiesta, solidarios y buenos alumnos, constituyen la forma correcta y aceptable de comportarse. Por eso es reproducida y promovida entre niños.

El ejemplo de Valentina sirve para mostrar que el valor de la ayuda infantil en las actividades de la casa no siempre motiva la intervención infantil de manera directa o sin objeciones. Aunque hay que subrayar que, pese a su manifiesta inconformidad, con su proceder ella llega a mostrar algo distinto a oposición o desobediencia en el sentido que Szulc (2015b) y Martínez (2016) lo describen. Ellas explican que algunos niños y niñas mapuches y chamulas, son capaces de mostrar concretamente obediencia o desobediencia ante las órdenes/indicaciones de los adultos, e incluso llegan a alejarse de la actividad. Lo cual puede ser visto por los adultos como una forma de expresión de su autonomía (Szulc, 2011, 2015b)³⁹ o como un acto de resistencia ante lo cual los

³⁹ Szulc (2015b) hace referencia a la desobediencia infantil como un aspecto de la socialización infantil mapuche que, al mismo tiempo que contrasta con el valor social de la obediencia, es reconocible y respetable por parte los adultos.

... El hecho de que los niños participen de las actividades cotidianas de subsistencia, y que los adultos esperen de ellos plena obediencia, no implica que ello sea así efectivamente. Su condición etaria no supone un sometimiento absoluto a la voluntad de sus padres, como vemos en las microestrategias desarrolladas, por ejemplo, en esta niña: *“Lavar los platos, limpiar la casa, eso mucho no me gustaba. Cuando mi mamá me*

adultos recurren a estrategias de convencimiento o amenaza (Martínez, 2016).⁴⁰

Por el contrario, el comportamiento de Valentina no podría ser entendido como simple resistencia ni mucho menos desobediencia. Al final ella realizó lo que se le pidió, sin necesitar ser persuadida por algún discurso, presión física o insistencia mayor. Es el contexto de la situación que estaba en marcha, en lo que la niña se montó para involucrarse y participar. Inicialmente pudieron no haberle gustado las decisiones y acciones de su papá, pero no hay que olvidar que terminó aceptándolas e integrándose a la actividad comportándose correctamente.

4.2.2 Ser acomedido, un modo de actuar con voluntad

Inmersos en la situación en curso, los niños y niñas asumen una actitud receptiva y activa frente a la actividad que hacen los adultos. Esto se explica como el efecto que tiene un proceso de socialización que enfatiza la presencia y la actuación como algo útil para que ellos lleguen a ser actores de lo que ocurre en su familia y comunidad. Se puede distinguir, por ejemplo, en el modo puntual en que Claudia respondió la orden/indicación del profesor. Se trata de una disposición para colaborar aceptando las indicaciones y mostrándose solícita. También la notamos cuando Evelia recibió las sucesivas indicaciones de su abuelito, aceptándolas y actuando en consecuencia. Su abuelito no necesitó argumentar explícitamente por qué ella debió obedecer en respuesta, sino que

mandaba, yo enseguida agarra el caballo y me iba al campo [se ríe]... (Szulc, 2015b: 71).

⁴⁰ Martínez (2016: 170) hace una descripción sobre la obediencia en niños en una comunidad chamula. Ella describe que en la socialización infantil el *mantal* es una expresión social y lingüística que caracteriza la orientación de los niños hacia la obediencia y el respeto. *Mantal*, en lengua tzotzil, significa decir órdenes y orientaciones verbales para que los niños hagan actividades y trabajos significativos tanto para sus familias y comunidad como para su formación personal como integrantes respetuosos de sus colectivos.

Martínez (2016: 254-294) da varios ejemplos del modo en que, en el caso especial de algunos niños mayores (varones de 7, 9 y 10 años de edad), la obediencia ante el *mantal* es negociada. Estos se suelen mostrar como actores con menos iniciativa que los menores. Por lo cual, a través de estrategias discursivas en tzotzil, se les persuade e incluso amenazas físicamente para que obedezcan. Aunque suelen manifestar resistencia, finalmente los niños mayores suelen ser convencidos y llegan a comportarse colaborativamente con las tareas y labores de sus familias.

a partir de sus indicaciones ella se sumó al fluir de la actividad que ocurría entre su abuelito, ella y yo.

Este tipo de actitud receptiva y activa, que muestran los niños y niñas del estudio, es similar a lo que algunos investigadores han empezado a analizar a partir de la categoría *acomedido*. Éste remite a:

... un término usado para referirse a los niños o adultos quienes se involucran en las actividades donde la ayuda es necesaria... incluye estar a tono con las necesidades de los otros. Esta sensibilidad hacia las necesidades de los otros es un componente clave de ser "acomedido"... [es la capacidad]... para estar atento a la actividad y necesidades de los otros... (Mejía-Arauz et al., 2015: 36-39, traducción propia)

Ser *acomedido*, como subrayan Mejía-Arauz y colegas (2015), es identificado como cierta disposición a participar, a involucrarse en las actividades cotidianas, siendo el *acomedido* una persona sensible a lo que se está haciendo y lo que los demás participantes podrían requerir en cualquier actividad. Éste también refiere a una cualidad que conlleva un modo de actuar voluntario y espontáneo (Coppens & Alcalá, 2015: 97), una aptitud que surge sin ser necesariamente promovida u ordenada:

... ser *acomedido* o *acomedida* implica tener una cualidad humana, humildad y educación, con la cual uno ayuda espontáneamente, sin ser ordenado y sin pensar obtener algo a cambio. Ello difiere de la simple ayuda en que ayudar puede implicar hacer algo desde un sentimiento de obligación o por haber sido ordenado. Pero en el caso de ser *acomedido* o *acomedida* el deseo de hacer algo viene desde adentro... (López, Najafi, Rogoff & Mejía-Arauz, 2012: 878, traducción propia).

Es importante anotar que este modo de entender el ser *acomedido* es un tanto limitado, pues es muy marcado el modo en que se define como un acto espontáneo. Se supone que ser *acomedido* es un acto que alguien lleva a cabo sin que "nadie se lo pida" (Mejía-Arauz, Keyser, Correa-Chávez, 2013: 1037). Sin embargo, como expresión conocida por muchos mexicanos con herencia indígena, se reconoce que los adultos son totalmente capaces de apelar a alguien para que sea *acomedido*. Ser *acomedido* también puede partir de una invitación a movilizarse e involucrarse, a *acomedirse*, lo que va en detrimento

de su reconocimiento como acto poseedor de una cualidad espontánea, pero que se conserva como acto voluntario.⁴¹

Aunque los niños y niñas del Banxú no llegan a involucrarse de manera espontánea, pues en los ejemplos que he descrito arriba alguien más les pide actuar a través de órdenes/indicaciones, su forma voluntaria y *acomodada* de participar y colaborar sigue siendo marcada. Ellos actúan con voluntad, con ganas de realizar lo que se les pide. En este sentido vuelve a ser significativo el modo en que obedecen y se involucran sin protestar o evadir la orden/indicación que les apela. Sino que ejecutan sus participaciones con naturalidad y ánimo de realizarlas. Se *acomiden* a participar.

4.2.3 Obedecer como expresión de respeto

La obediencia ante las órdenes/indicaciones de los adultos es un aspecto central durante la crianza y socialización de los niños y niñas de El Banxú. Un ejemplo del modo en que esto ocurre se ha observado cuando, desde edades muy tempranas, se les indica saludar dando la mano (ver ejemplo 1). Al igual que Murray y sus colegas lo han identificado entre los mapuches (2015: 390), apenas los pequeños ñähñu pueden caminar acompañan a los adultos para pasear por la comunidad o visitar a amigos y familiares, son orientados a saludar de mano a toda aquella persona con la que se encuentren, sin que necesariamente sea un saludo verbal.

Esta práctica puede representar un indicio acerca del modo en que durante la socialización temprana los niños y niñas aprenden a responder afirmativamente las indicaciones, sumándose al fluir de los eventos cotidianos. En este caso, obedecer y saludar, también está relacionado con el *respeto*. Una expresión del modo cotidiano en que se muestra respeto hacia los demás, y del respeto del que los niños son merecedores al ser saludados en respuesta.

⁴¹ A propósito de la apelación de los adultos que señalan a los niños para que se muestren proactivos y se movilicen, el estudio de Hecht (2010), muestra cómo las órdenes de los adultos Toba, casi siempre en lengua indígena, muestran la petición para que los niños, de manera explícita, se activen y realicen alguna tarea. Pareciera que la orden indica la realización de dos acciones: moverse y hacer algo. Estos son dos de sus ejemplos: ‘asoma ‘anachil (andá a bañarte), ‘asoma ‘ahuoche (andá a dormir) (Hecht, 2010: 187).

Otro modo que adquiere la obediencia y el respeto, centralmente en la actividad y participación cotidiana, es como consideración hacia lo que los demás hacen. Por ejemplo, el modo en que José responde a la indicación del Mayordomo, no sólo tiene que ver con una forma de *respeto* a sus mayores, un valor fomentado cotidianamente, sino también se trata de un modo de actuar considerando las necesidades y requerimientos de los otros, en este caso del Mayordomo y de la multitud que va en procesión. Pues el *respeto*, en un sentido recíproco, no sólo implica el honrar las jerarquías, sino actuar reconociendo el efecto que se puede causar en los demás y lo que ellos hacen (Ruvalcaba, et al., 2015: 187). Se trata de un *respeto* como consideración hacia los demás (Bolin, 2006: 160).

El proceso de socialización en el que los niños y niñas participan se muestra como un proceso en el que los adultos y la comunidad logran orientarlos para participar en situaciones donde aprenden a respetar y comportarse como miembros activos de los muchos ámbitos de la vida comunitaria. Por ejemplo, cuando Claudia hizo el favor de ir por un libro al automóvil de su profesor, asumió un rol que no era el de alumna, sino el de apoyo al profesor. Repitió la misma pauta de participación y colaboración que ha aprendido y ejercido fuera de la escuela.

4.2.4 Estar atentos, un recurso para la participación infantil

Otro efecto de la socialización que experimentan, lo encontramos en la manera en que los niños y niñas reaccionan rápidamente a las órdenes/indicaciones de los adultos. El modo en que responden con prontitud se debe a que se encuentran inmersos en un entorno que les llega a exigir estar atentos al ambiente que les rodea, el cual muchas veces se convierte en un recurso para lograr responder. Su respuesta implica la habilidad de reconocer la relación entre las distintas partes que conforman la situación.

Como buen lector del contexto Martín (ejemplo 1) indicó a José que debía tener cuidado para no caer en la zanja, demostrando que no sólo estaba atento a su papel, a lo que le tocó hacer (sostener la campana), sino que también estaba enterado de lo que sucedía a su alrededor (lo que hacía su compañero).

Por ello fue capaz de prevenirlo y darle una orden/indicación del mismo modo en que los adultos lo hicieron. De igual forma Claudia supo que el maestro se refería a ella, pues interpretó la mirada y el movimiento de su profesor. Incluso antes de darle una indicación verbal, ella pudo leer la parte no verbal de su indicación. Su habilidad de estar atenta a muchos aspectos del contexto, fue un apoyo para actuar con prontitud. Esta habilidad es favorecida por su capacidad de tener una *atención abierta*. Gaskins & Paradise (2010) utilizan esta categoría para describir cómo los niños y niñas con herencia indígena desarrollan la habilidad de estar atentos al mundo que les rodea apoyándose en él para actuar en las actividades cotidianas.

... Para participar en este uso inmediato de la observación en la vida cotidiana, los niños necesitan desarrollar en ellos una fuerte habilidad de observación y práctica consistentemente con el aquí y el ahora. Ellos también necesitan trazar conclusiones a través de la integración de nueva información obtenida al observar con conocimiento básico acerca del ambiente físico y social. En aquellas culturas que enfatizan la puesta de atención cuidadosa en las condiciones físicas y eventos sociales, se espera que los niños agudicen estas habilidades observacionales e integradoras con la intención de ser participantes en la vida cotidiana... (Gaskins & Paradise, 2010: 99, traducción propia).

La rápida reacción de los niños y niñas de este pueblo ñähñu permite ver que su respuesta a las órdenes/indicaciones no es mecánica, automática o involuntaria, sino que tienen y hacen uso activo de un conocimiento complejo de las relaciones entre factores de diferente índole que se relacionan en la situación cotidiana. Por ejemplo, Evelia no sólo obedeció los señalamientos de su abuelito, sino que también fue capaz de reconocer, buscar y encontrar los utensilios necesarios para llevar a cabo la tarea de ser buena anfitriona. Cada momento en lo sucesivo de sus movimientos por la cocina permiten ver que conocía el espacio, sabía qué pasos debía seguir antes y después de servir una taza de café, cómo y cuándo se debían proporcionar los utensilios al invitado para que prepara su bebida y qué papel debía asumir en el evento frente a su abuelito y al visitante. Sabía que debía ser atenta y esperar, ajustarse a las respuestas del visitante. Reconocía la relación entre esta amplia gama de elementos que componen la situación cotidiana.

4.2.5 Colaboración tácita, el modo adulto de estar al tanto

La manera en que los niños y niñas se involucran en la actividad también permite ver un modo de incorporarse a las situaciones cotidianas donde los demás actores, adultos o pares, mantienen un papel relevante. Al inmiscuirse en la actividad colectiva, su participación y colaboración se relaciona directamente con lo que los demás hacen.

Cuando los niños y niñas del estudio intervienen en la actividad la participación de los adultos, y los pares alrededor, no se paraliza sino que se vuelve tácita y complementaria. Juntos configuran una mutua relación y contribución para el desarrollo de la actividad. La respuesta infantil a las órdenes/indicaciones cumple un papel que es coherente y se acopla con lo que los demás van haciendo.

Los niños y niñas realizan su encomienda con mucha coherencia al lado de los adultos y pares. Ejecutan el papel de hija en la casa con sus padres y su abuelo, de alumna en la escuela con su profesor, de pequeño ciudadano en la fiesta comunitaria junto con los demás ciudadanos y de colaborador solidario con sus pares. La respuesta de Evelia cuando sirvió y ayudó a preparar una taza de café, la de José ante las órdenes/indicaciones del Mayordomo como las respuestas mutuas entre el niño y la niña del ejemplo 3, no fueron simple obediencia. Ellos expresaron solidaridad y colaboración involucrándose en una tarea colectiva, que al mismo tiempo fueron haciendo juntos en una relación con fuertes relaciones de horizontalidad.

Cuando José tomó la bandera que el Mayordomo le asignó, él aceptó y participó asumiendo el papel del “abanderado”. Decidió actuar y llevar a cabo las tareas inherentes a aquel que sujeta la bandera en la procesión, cumplió con lo que le asignaron dentro del colectivo que desarrollaba el resto de la actividad. Con la misma espontaneidad y contundencia con la que el Mayordomo decidió darle la bandera, el niño aceptó el papel. El Mayordomo no sólo delegó responsabilidades, sino que con su orden/indicación lo invitó a ser parte de la actividad colectiva. La decisión y respuesta de José permite observar su capacidad como agente social (Szulc et al., 2012) que no actúa en

automático, sino en relación con lo que los demás van haciendo en términos de una actividad valorada colectivamente.

La actuación de los niños y niñas está vinculada con lo que los otros les piden y ellos aceptan hacer, sin dejar de ser parte actuante de la situación. Cuando los niños y niñas responden a las órdenes/indicaciones y participan, los adultos, por ejemplo, no renuncian a la actividad sino que siguen al pendiente de lo que éstos hacen. Ni Don Tarcicio ni el Mayordomo dejaron de involucrarse. Los adultos ordenaron/indicaron y solicitaron la participación de los niños y niñas, y al mismo tiempo permanecieron vinculados a la actividad monitoreando de manera verbal y no verbal.

En el mismo sentido, la posibilidad que tiene los niños y niñas de emitir o recibir órdenes/indicaciones entre pares, como en el ejemplo 3, resalta su capacidad como actores legítimos y auténticos de actos con significado cultural,⁴² a la par de los adultos,⁴³ pero también subraya su capacidad de

⁴² Cuando refiero a la capacidad infantil de actuar y producir actos con significado cultural, remito a considerar que los niños y niñas también son productores de cultura. Ello implica que los niños no sólo son orientados culturalmente por los adultos, sino que entre niños puede haber una orientación colectiva de carácter cultural. Ver Tassinari y Cohn, 2009, Hecht, 2009, Remorini, 2004 y Szulc, 2006.

⁴³ Sostener que los niños y niñas son capaces de ordenarse/indicarse mutuamente, en una relación que funciona en el mismo sentido que la relación entre adultos y niños, repitiendo cierto patrón de horizontalidad en las relaciones e interacciones, puede sugerir que ocurran también relaciones de este tipo de los niños hacia los adultos. Es decir, que los niños también podrían ordenar/indicar a los adultos. Sin embargo, en la evidencia recogida sobre este tipo de interacciones, de niños hacia adultos, se destacan otras características. Cuando un niño o niña necesitan algo de un adulto el lenguaje empleado en la solicitud, de manera verbal o no verbal, es cualitativamente diferente. No se hace una orden/indicación del mismo modo firme y directo, sino más natural, en un tono igualmente directo y fluido. El siguiente es un ejemplo de ello:

Estamos en la casa de Don Pedro, celebrando el bautizo de su primer nieto. Es una tarde previa a la fiesta patronal. Debajo de una lona muy grande, colocada en el lote del anfitrión, hay mucha gente comiendo barbacoa y bebiendo refrescos y cervezas. También hay muchas niñas y niños corriendo.

Claudia (11 años), sobrina del anfitrión, camina entre la gente llevando una canasta con chicharrones que va vendiendo entre los asistentes. Un rato después, entra a la casa de Don Pedro, llega a un patio interior. Ahí hay una mesa grande, donde están sentados un señor, varias señoras y un niño. Todos acaban de comer y las señoras y el señor platican en hñähñu. Todos son familiares del anfitrión.

Claudia se acerca a la mesa, colocándose de pie junto a una de las señoras sentadas, quién es su mamá. Las señoras y el señor le preguntan varias cosas en español y ella les responde. Enseguida, ella deja la canasta en la mesa. Su mamá no la ve, ello pone atención a la plática de los demás. Claudia toma un vaso desechable de la mesa, y con él señala una botella grande de refresco que está casi frente a su mamá, al mismo

involucrarse de lleno en actos que los incluye como pares en una relación de mutua responsabilidad y solidaridad. Cuando el niño le ordena/indica a la niña que le de su vela, intercambiándolas, este no la deja y se desentiende del problema, sino que más adelante la ayuda a salir del mismo dilema que él había tenido. Por su parte, cuando la niña ordena/indica al niño que cubra la flama de su vela, no lo hace para desentenderse y responsabilizar al niño de lo que pueda ocurrir, sino para evitar que ello siga afectando a ambos.

Lo que hay debajo de la superficie del acto de ordenar/indicar, pareciera un desentendimiento. Sin embargo, la evidencia muestra que la interpelación se da constantemente en situaciones que interpelan incluso al que ordenó, y lo orillan a ser parte de la actividad, a estar pendiente, constantemente atento y a hacerse presente reiteradamente.

Estar pendiente de este modo es similar a lo que Paradise (2010: 87) ha llamado *colaboración tácita*. Ella ha encontrado en su acercamiento a los mazahua, que muchas de sus interacciones cotidianas reflejan un apoyo social e interaccional donde los adultos y niños acoplan y adaptan sus conductas y actitudes haciendo posible que cada uno tome la iniciativa que hace posible el desarrollo de la actividad. Este tipo de apoyo mutuo se hace evidente cuando en algunas interacciones entre niños y adultos, tanto los unos como los otros parecen ausentes de lo que cada uno hace, pero donde tampoco están por completo al margen de lo que cada uno hace. Aunque parezcan desentenderse o mostrar pasividad ante la actividad del otro, en realidad cada uno está cooperando tácita y mutuamente.

tiempo la mira. La señora ve el señalamiento y mira el rostro de su hija. Claudia sigue mirando a su mamá, pero no dice nada, ni hace otro movimiento, ni cambia su expresión relajada, solo continúa señalando con el vaso. Enseguida la señora toma la botella. Mientras la destapa, Claudia pone el vaso en la mesa y la señora vierte refresco en él. Cuando termina, lo vuelve a tapar y lo coloca en el mismo lugar donde estaba. Vuelve a poner atención a la plática de las señoras. Claudia toma el vaso y bebe refresco.

Menciono esto, un poco al margen, solo para colocar en la discusión un aspecto más de la complejidad que radica en el acto de obedecer que llevan a cabo los niños y niñas del estudio. No hago un desarrollo más profundo, ya que el estudio enfatiza en cómo el niño, con buena disposición, se incorpora siendo orientado por los adultos de la comunidad en situaciones cultural y socialmente concretas, suponiendo que no ocurre al revés.

En este sentido la mirada y las señales constantes que Don Tarcicio dirigió a su nieta Evelia, como aquellas que el Mayordomo y Martín indicaron a José, eran una especie de indicios que muestran cómo los adultos y los pares iban siguiendo lo que los pequeños hacían, y al mismo tiempo participaban en la actividad. Ellos no se ausentaron, sino que cooperaron tácitamente con los niños. Incluso sus órdenes/indicaciones funcionaban como eslabones en ese proceso de colaboración en el que adultos y niños iban desarrollando la actividad conjuntamente.

Los adultos y pares no dan una orden/indicación para luego renunciar a la actividad, sino que siguen colaborando con los niños y niñas; aunque parecen pasivos están *separados pero juntos*, tejen una constante comunicación y coordinación tanto verbal como no verbal, a partir de un mínimo de interferencias y restricciones (Paradise, 1994: 160). En ciertos lapsos pareciera que Don Tarcicio se deslindaba de la actividad que hacía Evelia, sin embargo reiteradamente él se hacía presente, como cuando tomó la bolsa de pan que le dio su nieta para luego ofrecérmela.

4.2.6 Implicaciones en la comunicación de las órdenes/indicaciones

La comunicación de las órdenes/indicaciones se caracteriza por contener muchos mensajes no verbales. A través de un lenguaje sencillo los adultos emiten las órdenes/indicaciones que, aunque contextualizadas en la situación inmediata, requieren de una labor de interpretación por parte de los niños y niñas que las reciben. Haciendo una labor de interpretación, que también implica descodificar lo que se les indica en lengua hñähñu, ellos llegan a comprender tanto la dimensión verbal como la no verbal dentro de las órdenes/indicaciones.

El tipo de comunicación a través del cual las órdenes/indicaciones son expresadas no es utilizado por los adultos como medio de motivación ni como recurso de retroalimentación, sino simplemente provee información necesaria que orienta la participación. Se trata casi siempre de expresiones escuetas que solicitan acciones concretas a realizar; no son instrucciones detalladas sino más bien señalamientos precisos. Por ejemplo, la respuesta que José y sus

compañeros ejecutaron ante la orden/indicación de la Reina de la fiesta, denota su habilidad para actuar habiendo recibido un mensaje de pocas palabras (“van más adelante”), a partir del cual los niños dedujeron qué hacer y cuál sería la ubicación que debían tomar entre sí y con la comitiva. Hicieron uso de su capacidad de actuar sin necesidad de hablar o de pedir a la Reina que fuera más explícita. Dedujeron qué hacer y cómo hacerlo, para de inmediato ejecutarlo.

Otro aspecto que caracteriza este tipo de comunicación, es la ausencia de cortesía o formalismos verbales que inviten a la participación. Por ejemplo, ni los papás de Valentina ni el abuelito de Evelia ni el Mayordomo agradecieron o pidieron con cortesía (“por favor”) su participación. Ninguno de los adultos agradeció o retroalimentó dándoles explicaciones de sobra o con mayor especificación para que actuaran frente a sus ordenes/indicaciones. El lenguaje no es un medio por el cual se busque persuadir a los niños y niñas para hacer un favor, más bien, es usado de manera muy puntual para apoyar a los pequeños y que pudieran empezar a actuar y colaborar en una actividad valiosa para el colectivo.

Al respecto Paradise y Rogoff (2009) notan que contrario a lo que ocurre en espacios como la escuela donde la comunicación verbal motiva la participación, en la vida cotidiana la propia actividad es la que llega a fungir como motivación.

... Cuando el aprendizaje es a través de la observación y colaboración intensa como parte de los empeños familiares y comunitarios, el carácter de la participación de los aprendices y el propio y evidente valor de lo que está siendo enseñado hace superfluo el tipo de motivadores extrínsecos comúnmente considerados como necesarios para aprender en la escuela (Paradise & Rogoff, 2009: 125, traducción propia).

Este argumento puede ayudar a comprender por qué el profesor fue el único que explícitamente pidió a Claudia que “por favor” hiciera caso a la indicación que él le dio, mientras que ninguno de los adultos de la comunidad empleó esta expresión en sus ordenes/indicaciones. Al parecer el profesor está acostumbrado a motivar a los niños y niñas para que participen. Esto tiene una relación directa con su papel como Profesor, y no tanto con su calidad de adulto de la comunidad.

Todos estos aspectos de la actuación y de la comunicación entre niños, y entre adultos, niños y niñas, permiten apreciar que las respuestas infantiles no son mecánicas, sino que implican un reconocimiento del valor social de su participación, de su relación con los demás integrantes del colectivo, así como de los significados socioculturales particulares que conlleva la actividad. Su modo de interactuar con los demás y su capacidad de responder representan pautas que articulan su respuesta inscrita en una compleja realidad social y cultural, que se hace tangible a través de una manera especial de participar y colaborar.

4.3 Conclusión. Dejarse llevar, una forma cultural de obedecer

Lo que hasta aquí he discutido permite ver que la manera en que actúan los niños y niñas de este pueblo representa un modo particular de obedecer involucrándose en las actividades cotidianas e interactuando con los adultos y pares que les interpelan ordenando/indicándoles. No es que obedezcan en silencio, sin voluntad. Su respuesta describe algo distinto a lo que comúnmente pudiera entenderse como obediencia.

El acto de obedecer comúnmente supone la sumisión de la voluntad individual del interpelado frente a la voluntad de otro u otros. Esto significa que quien obedece actúa sujetándose al poder vertical y el deseo de alguien más. A este tipo de obediencia parece referir Zygmunt Bauman (2010) cuando habla de la socialización en términos de un proceso tenso de participación e inclusión de los individuos en sus comunidades.

... la “socialización” en sí... no es un proceso unidireccional, sino el producto complejo e inestable de la interrelación continua entre el ansia de libertad individual de autocreación y el igualmente intenso deseo de seguridad que sólo el sello de aprobación social – refrendado por una comunidad (o comunidades) de referencia – puede ofrecer. La tensión entre ambos rara vez remite durante un periodo prolongado y casi nunca se disipa del todo (Bauman, 2010: 34).

Lo que Bauman describe es una especie de suspensión de la libre autonomía del individuo, donde éste, por conveniencia o necesidad, decide alinearse a las exigencias de su comunidad que a cambio le ofrece un nicho de seguridad ante la inestabilidad de un entorno líquido. El precio que tiene que pagar es soportar la tensión entre, por un lado, ser uno mismo con “libertad individual de

autocreación” y, por el otro, dejar de serlo para pertenecer a un colectivo que le ofrece “aprobación social”, sacrificando su independencia y sometiéndose a la normatividad del grupo.

Este posicionamiento nos ofrece elementos para entender apenas una explicación posible de los términos en los que actualmente los individuos se comportan frente a sus comunidades. Mismo que es similar a la manera en que inicialmente entendí a la obediencia en silencio, aquel que reconocí en la respuesta de los niños y niñas frente a lo que les pedían hacer sus padres o algún adulto. No se trataba de sumisión, sino de la expresión de un modo de integrarse en la colectividad. Lo que implica reconocer que se trata de un acto que no es necesariamente inconsciente, sino que es un proceso que incluye: el reconocimiento del valor social de su actuación; el ejercicio de un modo de ser *acomodado*, haciendo con voluntad; una actuación que se hace con y por respeto; donde se emplea el uso de habilidades de interpretación de lo verbal, lo no verbal y diferentes partes del contexto de la situación; de involucrarse en una estructura donde los demás (familia, comunidad y pares) están *juntos pero separados*, atentos con lo que hacen los demás.

La evidencia empírica a que he hecho referencia en este capítulo revela unas prácticas que al parecer remiten a otra manera de obedecer y relacionarse con la comunidad que no implica una tensión en el individuo, como la que describe Bauman.

La socialización de los niños y niñas de El Banxú no parece asentarse tanto en la necesidad de aprobación social como sí en la voluntad de participar plenamente en las actividades colectivas. Por ejemplo, su modo de obedecer parece tener poca relación con prescindir de la libertad individual para acatarse a la voluntad de otros quienes de alguna manera representan la comunidad. Más bien, aquí se sostiene que la colaboración y la cooperación son pautas culturales que estos niños y niñas ejercen al momento de responder a las órdenes/indicaciones de los demás. Cuando lo hacen, no están obedeciendo en el sentido de acatar órdenes, sino que se están incorporando en el *fluir* de la

actividad, donde ellos mismos son necesarios. Se dejan llevar por la vida comunitaria orientada hacia la colectividad, fluyen con ella.

En ese sentido, Aura, la niña del ejemplo 1 de este capítulo, me saludó porque al obedecer a su papá, puso de manifiesto un conjunto de implicaciones. El respeto es uno de los principales. Obedeciendo a su papá, mostró respeto ante su necesidad, y ante el visitante que como cualquier persona merecía respeto. Por su parte, Don Máximo consideró a éste como un momento importante para que su hija aprendiera un aspecto central de la cortesía hñähñu: el de saludar para estar presente de manera correcta. Y la niña obedeció para involucrarse de manera breve en la situación y lograr el cometido familiar de, junto con ella, ser buenos anfitriones. También es destacable el lenguaje de la comunicación breve que el señor empleó para ordenar/indicar. Se trata de una oración sencilla (en español), que explicaba somera y claramente qué requería que su hija hiciera. Y la respuesta no verbal, también es significativa en la medida que con un movimiento igualmente breve la niña respondió dejándose llevar y haciendo lo que se le solicitó.

Cabe enfatizar que obedecer para los niños y niñas a que he hecho referencia es algo diferente a mostrar sumisión. Más bien se asemeja a un proceso que he nombrado “dejarse llevar”. Éste supone que más allá de suspender su independencia ellos deciden involucrarse con voluntad apoyándose en sus conocimientos y habilidades para sumarse y montarse en la actividad de la misma manera fluida y espontánea en la que ocurre la cotidianidad. No parecen experimentar una suspensión de su independencia o libertad, sino que actúan como actores en una relación horizontal donde la voluntad de los adultos y pares constituye un elemento dentro de una constelación de voluntades que buscan un fin común, el desarrollo de una tarea colectiva. En medio de la actividad, los niños y niñas son un actor más, y con los demás, en el momento en que deciden participar y colaborar.

En este sentido “dejarse llevar” implica el ejercicio infantil de una forma de actuación voluntaria frente a las actividades de su comunidad, que además de llamarle a actuar le invitan a hacerlo con respeto y siendo acomedido. También

ayuda a comprender por qué no sucede oposición, resistencia o sabotaje ante las órdenes/indicaciones de los adultos, y en especial las de sus padres, pues no hay suspensión sino ejercicio de la individualidad; no hay sometimiento sino ánimo de colaborar involucrándose.

“Dejarse llevar” implica reconocer que estos niños y niñas experimentan diferentes momentos en los que son llamados a actuar en un entorno construido socioculturalmente y que deciden involucrarse casi siempre sin titubear. Lo que aquí he caracterizado permite ver que pautas como la participación y colaboración están presentes en distintos momentos cotidianos que componen la manera en que la socialización infantil cristaliza la práctica de ir formándose como ciudadanos activos de su comunidad, de ir construyendo la comunalidad entre todos (Díaz, 2007: 39).

Poner atención en cómo los niños y niñas participan “dejándose llevar” ayuda a entender, desde lo específico, la sustancia del ideal indígena mesoamericano enunciado como *mandar obedeciendo*. Más allá del matiz político que los Neozapatistas le indujeron desde su enunciación pública a mediados de la década de 1990, la idea está íntimamente relacionada con el ejercicio de una voluntad individual de hacer estando y actuando juntos en colectivo.

La tarea que aquí he asumido al caracterizar cómo los niños y niñas de El Banxú se “dejan llevar” participando y colaborando con su comunidad, buscó contribuir al conocimiento de los complejos procesos de socialización de los niños con herencia indígena mesoamericana. Intenté describir su comportamiento para poder entender cómo su conducta es parte, no de una esencia, sino de una práctica sociocultural a partir de la cual estos actores se inscriben en un proceso amplio y particular de socialización que no se podría entender con profundidad sin tomar en cuenta al contexto y el papel de los demás actores (Lave, 2011: 152). Las pautas que emprenden muestran cómo, desde lo específico de sus entornos, se orientan a formas colectivas de comportarse. El contexto sociocultural en el que se involucran provee de valor social a las diferentes situaciones cotidianas en las que participan. Éste permea

las actividades con claras orientaciones hacia la participación y la colaboración en colectivo.

5. “Hacer chiste, echar relajo”. El modo colectivo en el que hablan los niños y niñas

Introducción

El humor es un aspecto fundamental de la vida cotidiana de las personas de la comunidad. La risa, manifiesta o sutil, aparece constantemente durante la convivencia entre adultos y entre los niños y niñas de El Banxú. Muchas veces surge a partir de un modo particular de bromear a través de juegos de palabras con una sonoridad especial, que son compartidos y contruidos en colectivo. Su presencia es tan manifiesta y evidente que desde los primeros acercamientos de campo lo pude detectar. La primera vez que lo identifiqué fue en la plática de un grupo de adultos, durante la cosecha.

Eran alrededor de las ocho de la mañana en la milpa de Don Sergio. La cosecha empezó una vez que los señores y señoras, que asistieron a ayudar, bebieron café. Junto con algunos de ellos también asistieron varios niños y niñas de diferentes edades. Cuando los adultos empezaron a trabajar en la milpa, los niños comenzaron a jugar corriendo alrededor o platicando entre ellos.

Mientras las señoras pasaban por los surcos arrancando las mazorcas y colocándolas en sus ayates, los señores se los recibían para llenar costales de ixtle. La convivencia fue muy amena y festiva. Constantemente platicaban en ñähñu con voz alta. Si alguien decía algo, cualquiera, ya hubiera sido hombre o mujer, otro más respondía o complementaba con una frase que se escuchaba muy similar a la original y que ocasionaba la risa intensa de casi todos los presentes. En ocasiones no sólo hubo uno que respondiera, sino que después de la frase original hubo hasta cuatro turnos de respuesta con frases similares y risas inmediatas.

Como se puede reconocer en esta nota del diario de campo, la interacción y comunicación entre los integrantes de El Banxú es muy particular. A este tipo de participaciones, un informante las llamó: “hacer chiste, echar relajo”.⁴⁴

En el presente capítulo abordaré este tipo de experiencias entre los ñähñu, concentrándome específicamente en cómo los niños y niñas desarrollan juegos verbales que se parecen mucho a la experiencia relatada arriba, debido a que se realizan básicamente a partir de conversaciones donde juegan con palabras,

⁴⁴ Para más ejemplos del modo en que los niños y niñas del estudio “hacen chiste, echan relajo”, se puede revisar el Anexo 4. Se trata de datos seleccionados para ilustrar el *chiste* de los niños ñähñu que no pudieron ser presentados en este capítulo, pero que se presentan al lector como la oportunidad de dar cuenta de su presencia y regularidad.

para divertirse y reír. La intención es analizar las interacciones verbales y no verbales que los niños y niñas de un pueblo ñähñu elaboran al realizar *chistes*, momentos creativos y recreativos de habla, reconociendo los elementos socioculturales con los que se relacionan como parte de un proceso de socialización lingüística originado en la interacción cotidiana.

Este objetivo busca responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las características del modo particular de hacer un *chiste* entre los niños y niñas de El Banxú?, ¿cómo es que esta manera de actuar sirve como aprendizaje sociocultural que les relaciona con un grupo cultural específico?, ¿qué relación guarda este tipo de prácticas de habla con un trasfondo cultural más amplio?

Como se va a mostrar, cuando los niños y niñas de la comunidad El Banxú hacen *chistes* participan en un tipo de interacción que se caracteriza por una serie de intercambios verbales con los que crean y recrean palabras, oraciones y significados, con la intención de conversar y divertirse. Se trata de algo más que juegos de palabras o la construcción de rimas. Su actuación permite ver una regularidad en el uso del lenguaje que está situado y estrechamente vinculado con un ambiente lúdico que involucra interacciones, participaciones, comunicaciones verbales y no verbales, así como la transformación de significados, en medio de un acto eminentemente colectivo. Todas estas características, además de conformar un modo cultural particular, vinculan a la práctica cotidiana de hacer *chistes* con una tradición cultural más amplia, mostrando cómo los ñähñu han dado continuidad a un tipo de prácticas enraizadas en un repertorio histórico y culturalmente significativo, que ahora se expresa también en español.

“Hacer chiste” es un fenómeno verbal que se muestra como un conjunto de *actos de habla* recogidos en el trabajo etnográfico. Se trata de breves fragmentos de discurso cotidiano (Hymes, 1974: 75), que sucedieron en diferentes situaciones de conversación entre los niños y niñas de la comunidad. Se ofrece el contexto de cada uno de ellos ya que su análisis se fundamenta en el reconocimiento de que hay una relación entre discurso y conducta, entre lo

que se dice y la actividad de la que es parte, entre la interacción social y el habla (Schieffelin, 1993: 13).

El capítulo presentará cuatro apartados. En el primero se hace un acercamiento a las características de sonoridad que se ha encontrado en este modo culturalmente particular de hablar y de hacer *chistes*. En el siguiente apartado se presentarán un conjunto de ejemplos recogidos del trabajo etnográfico que ejemplifican la manera en la que los niños hacen *chistes*. El tercer apartado está dedicado a plantear y argumentar que “hacer chistes” es un tipo de comportamiento verbal, una forma propia y cultural de divertirse. Por último, hay un apartado de conclusiones que tratará de responder a las preguntas que guían la discusión del capítulo donde se discute la versatilidad y capacidad de los niños y niñas del estudio, para adecuarse y adaptar los recursos comunicativos a su disposición dando continuidad a su cultura.

5.1 Hablar con sonoridad



Los niños hablan en verso sin saberlo.
Fernando Benítez, El libro de la infamia.⁴⁵

A través del trabajo empírico se ha detectado que existen, especialmente en las conversaciones entre los adultos bilingües, algunas expresiones en lengua hñähñu que son compartidas cotidianamente. Se trata de oraciones que tienen una particular sonoridad, son producto de un modo de hablar que acomoda

⁴⁵ Tanto la frase como la foto del epígrafe son autoría de Fernando Benítez (1991).

palabras que en conjunto tienen un sentido melódico y poético. Un ejemplo de ello lo relato en el siguiente fragmento registrado en el diario de campo:

Ejemplo 1

Cuando cenábamos en la casa de Don José, estábamos sentados a la mesa junto a sus dos hijas, una sobrina y su hijo. Todos son pequeños y van a la escuela primaria de la comunidad. De pronto apareció la mamá de Don José, una señora de unos sesenta años de edad que es hñähñu parlante y habla poco español. Como hay confianza le saludé y, mientras me daba palmaditas en el hombro y señalaba la petaca de tortillas con la otra mano, me dijo algo que no alcancé a comprender del todo, pero de cualquier forma le dije *hamadí* [gracias]. Se trataba de un juego de palabras que Don Josué me ayudó a anotar:

Ntoxi ne gui ñoxi xudi gabu rä boxi

Come, te quedas, mañana matamos temprano el gallo

Lo que la señora refería era que comiera sin preocupación alguna. Lo dijo en el momento exacto en que estaba comiendo y frente a los otros comensales que eran su hijo, su nieto y sus nietas. Esta es una expresión de la manifiesta cortesía que el lenguaje de los hñähñu ofrece a los invitados. Pero para los fines del análisis, la frase de la señora también muestra una muy equilibrada musicalidad o sonoridad, pues se trata de una oración que se compone con la repetición sucesiva de varios fonemas, que se escuchan muy similares. Es el caso de las palabras “ntoxi”, “ñoxi” y “boxi” que suenan casi idénticas. También es el caso de las palabras “gui” y “gabu” cuyos fonemas no son exactamente iguales, pero tienen cierta similitud.

Este ejemplo de expresión cotidiana trata de una forma especial de hablar, donde la repetición de fonemas y el acomodo de palabras pareciera un juego característico del habla hñähñu. Además aborda un modo de hablar que enfatiza cierta creatividad en la construcción sonora y estética, en la pronunciación y acomodo de las palabras usadas para conversar y compartir expresiones cotidianas.

Esta manera de hablar y hacer uso de las palabras como en un juego sonoro ocurre en muchos espacios cotidianos. Los trabajos de Benítez (1991) y de Ramos (1984) contienen ejemplos de este tipo de lenguaje que los autores recopilaron en sus incursiones etnográficas al Valle del Mezquital, estado de

Hidalgo, México. Fernando Benítez reporta en su trabajo clásico *Los indios de México* que cuando visitó la escuela de la comunidad de Nequetejé, en el municipio de Ixmiquilpan, encontró que los niños “hablan en verso sin saberlo”:

... Descubrí que otros niños, cuando se valen del español, hablan en verso:

He tenido un peso.

Mi tía me lo dio.

Me compré un pan.

- ¿Cuánto tiempo hace?
- Hace tres meses
- Lo recuerda tan bien porque nunca ha tenido un peso...

(Benítez, 1991: 125).

Benítez (1991) no ofrece muchos detalles acerca del por qué infiere que los niños “hablan en verso”. Pero es notorio que algo provocó que presentara en verso el registro de la conversación de un niño. Tal vez llamó su atención el uso de oraciones breves, la repetición del fonema “m” y la rima entre “peso” y “dio” que su informante manifestó al conversar con él en español. Ello pudo cautivar su atención y subrayar lo estético del lenguaje entre los niños ñähñu.

Otro ejemplo de un modo de hablar con cierto sentido estético, e incluso creativo, se puede notar en el juego de palabras que encontramos en el trabajo de Ramos (1984). Ella realizó un estudio en una escuela del municipio de Tasquillo. Como parte de su trabajo etnográfico acerca del bilingüismo, dio cuenta que aunque los niños hablaban poco español ellos eran suficientemente competentes para desarrollar lo que ella llama un “juego verbal”.

(...) la influencia de la escuela se ve claramente en la introducción de algunas canciones como la canción del chorrillo, en la que los niños han cambiado algunas palabras por otras que tiene más sentido para ellos:

Allá en la puente había un chorrillo.

Al encontrarse más familiarizados con los puentes de los canales de riego, hacen este cambio de fuente a puente. Otra canción escolar en la que pueden encontrarse este tipo de cambios es:

Simón es un muñeco de trapo y de cartón, se lava las manitas con
l’agua y el jabón, se descarmena el pelo con peine de *carmín*...

Aquí puede verse que cuando no entienden una palabra ellos le dan su propia interpretación: descarmena “desenreda” carmín “marfil”.

(...) La influencia que ha tenido la religión protestante es también muy importante, ya que los niños llegan a aprender de memoria versículos

completos de la Biblia, y casi todos se saben los coros que se cantan en el servicio religioso.

Tengo un amigo que me ama, me ama, me ama: su nombre es *Quesus*.

(...) Los anuncios publicitarios que más repiten son:

Salinas y Concha "Salinas y Rocha"

Pecsi en lata "pepsi en lata"

Pancomer "Plancomer"

Estos anuncios aparecen en la producción verbal sin motivo aparente, como simples juegos verbales.

(Ramos, 1984: 118-120).

De lo que reporta Ramos (1984) podemos destacar la manera en que los niños no sólo sustituyen unas palabras en español por otras, sino también la forma en que esa sustitución se hace por palabras que se parecen, que comparten algún fonema con la palabra original. Los niños que la autora reporta llegan a improvisar retomando frases que escuchan para crear o recrear sus propias versiones a partir de expresiones que escuchan en diferentes momentos de la vida cotidiana.

Esta manera de hablar improvisando, cambiando palabras, acomodándolas y creando oraciones con sonoridad, refleja un modo o estilo de hablar que puede tener una relación con la poesía otomí cuyo origen data de la época prehispánica.

... El pueblo otomí, aunque a los ojos de los conquistadores presentó formas de vida simples pero civilizadas, no era del aprecio de los mexicanos... Sin embargo, era también reconocido por la habilidad literaria de los llamados *otoncuicatl* "cantos otomíes"... algunos se recitaban también en náhuatl (Baudot, citado por Pellicer, 2010: 632).

Autores como Benítez (1991) y Guerrero (1983), entre otros, han publicado poemas que argumentan tienen un origen en la herencia prehispánica y forman parte de la cultura contemporánea de los otomíes, especialmente de aquellos que habitan el Valle del Mezquital.

... Un pueblo tan pobre no llegó a construir pueblos, ni estatuas, ni ciudades, y su arte – fuera del tejido, oficio de mujeres – se limitó a usar el lenguaje – sus señas de identidad – componiéndose unos breves poemas íntimos que recuerdan a los *haikus* japoneses y tan originales que los mismos aztecas, grandes poetas religiosos, tradujeron al náhuatl... (Benítez, 1991: 37).

... ha sido en el lenguaje donde más fielmente el otomí ha expresado su pensamiento... la originalidad de la poesía otomí, radica en la de representar

una idea profunda, con claridad y sencillez, sin ir más allá de tres líneas como lo muestra el siguiente poema:

Mande agubia deni tho	Ayer eras una flor,
nubia hundri tho	hoy piensas que eras una
	flor.

(Guerrero, 1983: 368).

En el ejemplo de esta cita podemos apreciar un juego de palabras donde existe la repetición de fonemas como en el caso de “agubia” y “nubia”, “demi” y “hundri”, y la doble repetición de “tho” que podría funcionar como rima. Tal repetición se asemeja bastante a las expresiones cotidianas que se describieron más arriba.

Cabe mencionar que este tipo de juego de palabras no es exclusivo del lenguaje entre los ñähñu. Tal vez se trate de una característica panhumana del uso del lenguaje en medio de relaciones humorísticas que ocurren en cualquier interacción social, independientemente de la lengua o variación que se emplee entre los participantes. El humor y los chistes con base en juegos de palabras han sido estudiados solo recientemente, más allá del enfoque psicológico de la dominante herencia freudiana, o semiótica al estilo de Bajtín. Desde hace unas décadas los estudios de la sociolingüística y la antropología lingüística, con base etnográfica, han contribuido a poner atención en el humor y los juegos de palabras como expresiones asociadas con una gama amplia de atravesamientos sociales y culturales.

El abordaje del humor y los juegos de palabras en las comunidades humanas, ha subrayado una base lingüística a partir de la cual aparece constantemente la creatividad humana para manejar un lenguaje como medio para divertirse. Pero también para poner en tela de juicio jerarquías sociales y de género (Farr, 2003, 2010).⁴⁶

⁴⁶ Desde una perspectiva sociolingüística Marcia Farr (2003, 2010), han acuñado la categoría nativa “echar relajo”. Esta refiere a la manera en que una comunidad transnacional que circula entre Michoacán, México y Michigan, Estados Unidos, desarrolla juegos verbales que son parte de un modo de contravenir los efectos de la estructura social que define las jerarquías y roles de género al interior del grupo. Se trata de juegos verbales en los que destacan paralelismos y ritmo poético. El siguiente es un ejemplo de ello. En él, la autora está registrando sus notas y llega una joven a la casa de la informante.

Otros estudios atienden a los juegos de palabras apuntando a la conducta infantil y su actuación en escenarios de literacidad tanto dentro de la escuela (Poveda, 2005)⁴⁷ como fuera de ella (Heath, 2010)⁴⁸. En particular, para el caso de los pueblos indígenas, hay estudios que han apuntado hacia un acercamiento de los juegos verbales, que de manera significativa elaboran los niños y niñas como parte de un rol activo y dinámico. En ellos se puede ver cómo los usos lingüísticos que hacen los niños ocasionan un traslape tanto de formas de socialización dentro y fuera de la escuela (Ramos e Islas, en prensa),⁴⁹ como un traslape de patrones lingüísticos entre la estructura de la lengua originaria y el español que emplean (Hecht, 2010 y 2013).⁵⁰

... una vez recién llegada, fue cuestionada en relación a un novio, y ella respondió con “¡Pasión de minga!” (minga es una palabra vulgar para pene, aquí significa excitación sexual). Cuando yo pregunté “qué significa minga” ambas dijeron rítmicamente “¿Por qué minga? (Pausa) ¡porque no mata, pero si chinga!... El juego de palabras yace en el sonido paralelo de “mata” y “chinga”, con “minga”... La totalidad del juego de habla no sólo mezcla palabras, sino que fue estructurado poéticamente, utilizando ritmo y una medición rítmica... (Farr, 2010: 53, traducción propia).

⁴⁷ El trabajo de Poveda (2005) atiende los juegos verbales en el aula a partir de un estudio etnográfico en escuelas preescolares de la Ciudad de Madrid, España. Al observar la participación de los niños en situaciones y eventos letrados da cuenta del modo en que hacen un uso de juegos verbales que se convierten en una parte metalingüística central de la actividad.

Retrata una serie de acomodados que los niños y niñas de preescolar realizan, jugando con el sentido metafórico que proyectan sus composiciones, hasta llegar a una que es aceptable y validada como correcta. Estos arreglos parecen errores pero, como argumenta el autor, se trata de ensayos y movimientos de un juego verbal que incluye un cambio creativo de palabras en las oraciones, recreando significados alternativos en medio de la actividad general de aprender a leer.

⁴⁸ Heath (2010) destaca cómo las interacciones de los adultos y los niños, de tres comunidades de la región de Piedmont, Estados Unidos, construyen vías comunitarias de socialización lingüística a través de recursos y actividades letradas que incluyen tanto lo escrito como lo oral. En particular es revelador un ejemplo de uso creativo del lenguaje que los niños de Trackton aprenden y elaboran como una habilidad de divertirse y jugar con el lenguaje. Este es el caso de Lem, un niño pequeño de dos años, que juega con un camión en el pórtico de su casa, junto a su madre quien está platicando con una vecina.

(...)

Madre: ella fue otra vez al doctor

Lem: (con un sonsonete) fue al doctor, doctor, tractor, este es mi tractor, el doctor en el tractor, fue a ver al doctor

(...) (Heath, 2010: 217).

⁴⁹ Ramos e Islas (en prensa) abordan el lenguaje y el humor que expresan un grupo de niños y niñas hñuhu, en la sierra oriental de Hidalgo, México. Sostienen que hay una relación entre el lenguaje que aprenden al participar en los eventos ceremoniales y festivos junto a los demás miembros de su comunidad, y el modo de expresarse verbalmente durante las actividades escolares dentro del aula. Se trata de un uso del lenguaje que expresa un modo creativo y culturalmente compartido de divertirse, y que permea las actividades de enseñanza de un

Para el caso en específico de los juegos verbales que empiezo a revisar, son especialmente significativos una serie de estudios que ponen atención en el acomodo reiterativo de palabras en los enunciados usados durante las comunicaciones. Hay estudios que han revisado este tipo de arreglos especialmente en hablantes de lenguas mayas (Haviland, 1992; Monod y Becquey, 2008; Gossen, 1974; Martínez, 2016; De León, 2007, 1999; Rodríguez, 2005). En especial Martínez (2016) y De León (2007) tienen dos ejemplos muy similares a los que aquí se han mostrado sobre los ñähñu. Como parte del trabajo de tesis de Margarita Martínez (2016) ella detectó que sus informantes, niños y niñas de una comunidad en San Juan Chamula, estado de Chiapas, México, realizan un “juego verbal” que consiste en construir patrones de entonación muy particulares.

... entre los niños mayores con alta competencia comunicativa encontramos en su juego verbal un tipo de repetición... por ejemplo, una niña de ocho años de edad... jugaba verbalmente en diferentes ocasiones aludiendo a cierta situación sobre su padre en forma de canto y de narrativa:

Ejemplo a:

Bat ta nom,	Se fue lejos
bat ta jobel,	se fue a San Cristóbal
bat ta chukel li jtote (risas)	Se fue a la cárcel mi padre (risas)

Ejemplo b:

Jtote, xtal xa ok'om	Mi padre ya viene mañana
xtal xa cha'ej	ya viene pasado
xtal xa majvamuk (risas)	ya viene a pegar (risas)

(Martínez, 2016: 306).

currículum ajeno a la complejidad cultural de la comunidad. Es rescatable un ejemplo de este tipo de lenguaje, en el que dos niños conversan en el aula.

... el maestro sale del salón, los alumnos realizan una actividad de matemáticas, de pronto un niño canta: “les presentamos el vino y el pan”, un alumno le responde con la misma forma melódica: “te presentamos con la Pancha”, todos ríen... (en prensa: 18).

⁵⁰ Entorno al estudio del proceso de socialización lingüísticas de un grupo de niños toba (qom) que habitan en las afueras de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Hecht (2010 y 2013) describe una serie de usos del lenguaje donde los niños llegan a extrapolar normas lingüísticas de la lengua indígena a las prácticas de habla en español que usan cotidianamente.

En especial, la autora describe cierto juego de palabras en donde los niños y niñas hablan bromeando e imitando pautas de entonación del toba, para aplicarlas a palabras en español que colocan como enunciados creativos... Un ejemplo es pronunciar *fuego'ó* en vez de *norec* (“fuego” en lenguaje indígena) trasladando el patrón de entonación del toba... al español... (Hecht, 2013: 15).

En estos dos ejemplos es claro el juego de palabras en la manera en que la niña habla o canta. En cada línea del discurso se nota un patrón de repetición de palabras: *bat ta* en el ejemplo “a” y *xtal xa* en el ejemplo “b”. Pero también la reiteración de palabras con fonemas muy similares: *jobel* y *jtote* en el ejemplo “a” y *jtote* y *cha´ej* en el ejemplo “b”.

Por su parte De León (2007) reporta en uno de sus trabajos sobre juegos de palabras, un breve intercambio en una plática cotidiana entre dos pequeños hermanos tzotziles. Jacinto (dos años y dos meses de edad) y Lol (un año y cuatro meses), platican saludándose en presencia de su abuela y tías:

J: mi li´ote, kumpa?	J: ¿estas ahí, compadres?
L: li´o ne	L: estoy aquí
J: mi li´ote, bolom?	J: ¿estas ahí, jaguar?
L: mi li´one, chitom (abuela y tías ríen)	L: estoy aquí, cerdo

(De León, 2007: 414, traducción propia).

En este ejemplo también encontramos un patrón de organización entre las palabras de cada uno de los participantes, que describe la repetición de una parte de las oraciones (*mi li´*) y la variación de otra (*li´ote bolom* y *li´one chitom*), que sin embargo contiene partículas y fonemas similares: “li´o-”, “-e” y “-om”.

Una mención particular merece el estudio de Thub´ini Mäst´oho (2017), debido a que aborda los albures en hñähñu como ejemplos del humor de los indígenas del Valle del Mezquital. Se rescata en este trabajo, debido a que deja ver cómo en las conversaciones de hablantes de hñähñu existen intercambios de especial creatividad y sonoridad. De entre sus datos se destaca el siguiente:

a: raki ri nju pa ma ga tsits'í pa da hoka te ga tsi	a: dame tu carnala pa llevarla y me haga de comer
b: te ma gi tsi?	b: ¿qué va a comer?
a: na'á gi xikagi	a: lo que me digas
b: te ma gi xikagi?	b: ¿qué me vas a decir?
a: 'na ri nju!	a: ¡tu carnala!
b: puta kabro, hina!	b: ¡puta cabrón, no!
a: ri nju, raki!	a: ¡tu carnala, dámela!
b: hina, hinga ra'í!	b: ¡no, no te la daré!
a: raki'bu, pa ga pat'ahel, raki ri nju, raki ma'na ri nju!	a: ¡dámela pues pa' cachondear!, ¡dame a tu carnala, dame a otra de tus carnalas!

(Mäst'oho, 2017: s/p).

Este ejemplo se destaca, más por el empleo de palabras con sonoridad similar, en medio de un juego verbal, que por la tensión moral que genera como albur. En él se observan la repetición de palabras que comparten fonemas que parecen reiterativos, es el caso de *ga tsits'í – ga tsi – gi tsi*, *gi xikagi – gi xi kagi* y *hina – hina – hinga*.

Hasta aquí he mostrado un conjunto importante de ejemplos de juegos de palabras que comparten cierta propiedad.⁵¹ Todas ellas son discursivamente elaboradas como una estructura que incluye tanto repeticiones como variaciones de palabras y/o fonemas que articulan un habla con sonoridad muy especial. También se muestran como expresiones de un gozo particular, sirven para hablar divirtiéndose. Como vimos no es una propiedad exclusiva de la forma de hablar de los ñähñu y probablemente tiene un origen histórico y compartido en la manera de otras expresiones culturales como la poesía.

Sin embargo hasta el momento, y con cierta excepción del último, la mayoría de los ejemplos han sido abordados como expresiones discursivas un tanto planas. En ellas no aparece con claridad el contexto de habla del cual

⁵¹ Cabe hacer mención, los juegos de palabras detectados por Martínez (2016), De León (2007) y Mäst'oho (2017) no se expresan como chistes, intercambios verbales que ocasionan el gozo colectivo. Para Martínez (2016), los juegos de palabras que emplean los niños de su estudio se asemejan a los cantos ceremoniales que realizan los adultos y los ancianos. Incluso ella llega a suponer que se trata de una especie de imitación de un modo de hablar que aprenden a partir de su participación en eventos de trascendencia religiosa colectiva. Mientras que para Mäst'oho (2017) y De León (2007), los juegos de palabras son parte de un repertorio verbal que tanto los niños y niñas de edades muy tempranas, como los adultos, usan para desafiarse y retarse verbalmente. Este es descrito como una habilidad de conversar y divertirse, pero fundamentalmente de confrontación y participación con aportaciones verbales creativas y, hasta cierto punto, burlonas y agresivas.

forman parte, ni la intención de decir este tipo de comunicaciones. En el siguiente apartado mostraré un conjunto de ejemplos, que no sólo destacan por tener una estructura similar a la que he mencionado en los ejemplos anteriores, sino que dan cuenta de un tipo de conversaciones que se construye a partir de un contexto específico y de un modo colectivo y compartido.

5.2 El chiste y la cotidianidad. Los juegos de palabras en las interacciones infantiles ñähñu

A lo largo de muchos años de estudio de las interacciones entre los habitantes de la comunidad ñähñu de El Banxú, he tenido la oportunidad de atestiguar cómo se divierten a través juegos de palabras que ellos llaman *chiste*. Se trata de momentos de interacción verbal, de comunicación de ideas y oraciones susceptibles de ser complementadas por los pares que escuchan, y que son elaboradas en momentos particulares con la intención de divertirse colectivamente, de “echar relajo”.

En este apartado mostraré un robusto conjunto de ejemplos de *chistes* que he recogido del trabajo etnográfico. Son mostrados como “actos de habla”. Se trata de momentos situados de comunicación que reflejan la naturaleza breve del modo de hacer *chistes* para divertirse.

El modo en que los *chistes* son elaborados, describe una dinámica colectiva. Ésta se presenta en la manera en que los *chistes* son llevados a cabo. Misma que arranca a partir de una iniciativa individual que puede, tanto prescindir de los demás como admitir la participación verbal y sucesiva de los otros participantes. Ambos movimientos le otorgan a esta práctica un sentido colectivo y compartido.

La presencia de los demás resulta fundamental para la elaboración de *chistes*, pues se “echa relajo” con los demás. Se presenta la oportunidad y espontáneamente se habla y se dice algo chistoso que ocasiona la risa, sutil o manifiesta, de los demás que acompañan. De ahí que tratar de conocer cómo se hacen los *chistes* nos remita al contexto en el cual se elaboran. Es necesario tomar en cuenta cuándo y con quiénes se hace el *chiste*. Ello orilla al análisis no

sólo de frases aisladas, sino también de las interacciones. Por ello trato de enfatizar tanto lo que se dice como la situación interactiva en que sucede esta forma particular de divertirse.

Hacer un *chiste* entre los ñähñu consiste en emprender espontáneamente un acto de jugar con palabras y que éstas resulten en un acto re-creativo. Al mismo tiempo que se crean y recrean las palabras, y sus significados, también el colectivo se recrea, se divierte.

Muchos de los *chistes* que los niños y niñas del estudio crean y recrean, más que ser relatados, se emprenden como un acto individual de enunciación y acomodo de variaciones y repeticiones, que no necesariamente requieren de la participación de los testigos que acompañan al acto. Así es como funciona el siguiente ejemplo.

Ejemplo 2

Está a punto de terminar el recreo. Varios niños y niñas juegan en el patio de la escuela, que al mismo tiempo es una cancha de basquetbol. Muy cerca de uno de los postes hay un grupo de cinco niños y niñas, dos de ellos empiezan a jugar forcejeando.

José: (se acerca a Jazmín, y la empuja suavemente)

Jazmín: (lo atrapa y abraza inmovilizándolo)

José: ¡ya me atrapó! (zafa los brazos, y se estira hacia el poste)

Jazmín: (lo jala del suéter)

José: ¡hay jamón!

Jazmín: (lo observa)

Varios de los niños y niñas presentes ríen, repitiendo “¡jamón!”

Marlene: (ve a José que continúa estirándose) ¿eres un puerco, pa que te haga jamón?

(...)

José: (sigue forcejeando para separarse de Jazmín, y por fin lo logra)
¡ay te ves jamón! (se va corriendo atravesando el patio)

Jazmín: (no lo sigue)

En este ejemplo José llama creativamente a su compañera de un modo diferente. Él la conoce perfectamente y sabe cómo es que se llama (Jazmín), pero decide nombrarla con un apodo usando una palabra que además de ser familiar para los demás es similar en cuanto que comparte algunos fonemas con la palabra original: jazmín - jamón. El papel que asumen los demás frente a

este juego de palabras es el de atestiguarlo y divertirse con la variación. Reconocen que no es una ofensa, y se divierten. Este es en parte el objetivo de sus juegos de palabras.

El tema de las conversaciones en las que se hacen los juegos de palabras es abierto, lo mismo pueden ser apodos, como pueden serlo situaciones cotidianas. Veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 3

Estaba preparando la sesión buscando la forma de acceder a internet y proyectar algo a través del equipo de *Enciclomedia* del salón de 6º, cuando Josefa, Claudia y Jimena entraron. Mientras chupaban paletas de dulce empezaron a platicar. Una de ellas se sentó sobre el escritorio y alguien habló de Rosario, una de sus compañeras de 5º grado.

Jimena: ¡la Rosi tiene arroz!

Las tres ríen.

Claudia: (dirigiéndose a mí) ¿puedo ver internet en la computadora?

MG: no, ya lo intenté, pero no se puede.

Jimena: (se acerca a mí) maestro, métase a *gogle*, métase a gorgojo, ah no ese es un gusano

La propia Jimena y Claudia empiezan a reír.

(...)

Unos minutos después, al terminar de preparar la sesión, les pedí a las tres que salieran del salón. Las acompañé afuera y como había pasado la hora de desayunar en el comedor, Claudia me preguntó:

Claudia: maestro ¿no fue desayunar?

MG: (mirando a Jimena dije) no, tu tía me regaló de desayunar

Jimena: ¿mi tía Hortensia?

MG: no, ella me dio un café

Jimena: ¡¿mi tía Bibi?!

Ob: si, es tu tía, ¿no?

Jimena: (unos segundos después al salir por la puerta) si, es mi medio tía, no, es mi tía entera (mientras se retuerce y chupa una paleta y las demás se van hacia su salón), es mi tía, mi tortía (se ríe, para después ir a su salón)

Resalta del anterior ejemplo la manera en que de un tema como el de referirse a una compañera, pueda dar pie a hacer uso de su nombre y componer una oración que creativamente combina dos palabras con fonemas muy similares. Además de esto Jimena hace enseguida algo más complejo, en una sola oración combina tres palabras que son similares en un sentido sonoro: “gogle”,

“gorgojo” y “gusano”. Pareciera ser una frase hecha, una expresión cotidiana como la que cité anteriormente en el ejemplo 1, pero difícilmente una niña como ella puede combinar estas tres palabras en una idea aplicable a una situación distinta a la escolar, pues no tiene una computadora en su casa y mucho menos acceso a internet. Lo que hace pensar en la versatilidad con la que es capaz de hacer estas composiciones.

El último juego de palabras que Jimena realizó resalta por la misma cualidad de espontaneidad e improvisación. Para hacer su comentario retoma una palabra que entre ello y yo habíamos usado. Para improvisar primero usa un par de ideas que contrastan “medio tía” y “tía entera”. Mientras en esta participación se repite “tía” la parte que varía “medio” y “entera” alude a una dualidad cuyo significado contrasta y en ello resulta lo divertido. Después en el segundo par de ideas que produce jugando, ella propone la inicial “es mi tía” para enseguida complementar con una palabra cuyos fonemas contrastantes son muy similares “mi tortía” [*mi tortilla*].

Lo que refleja este ejemplo es la espontaneidad, creatividad, improvisación y la diversidad de intercambios verbales que hacen los niños como Jimena, con la intención consciente o inconsciente de hacer *chistes* y divertirse.

Los *chistes* se caracterizan por ocurrir de manera espontánea. Y suceden en diferentes situaciones cotidianas. Los tres ejemplos siguientes sucedieron como parte de interacciones en el aula, en medio de una tarea escolar o relacionada con un contenido académico.

Ejemplo 4

En el aula de 6º grado el maestro está leyendo algunos ejercicios de sus alumnos. Ellos hicieron varias oraciones escritas en hñähñu. El maestro pide un cuaderno, camina hacia el centro del círculo que forman las butacas de sus alumnos, lee el ejercicio, y lo sostiene mostrándolo a sus alumnos y alumnas, repitiendo lo que está escrito.

Mtro: (voltea a ver a sus alumnos y repite una oración en hñähñu) *rä doni dejo...*⁵²

⁵² La vocal “o” es una de las cuatro vocales extra de la lengua hñähñu, además de las cinco vocales que también aparecen en el español. Aunque se escribe similar a la letra “o”, se trata de un fonema distinto, ya que se pronuncia mediante una especie de presión en la garganta y suena como “œ” (Ver González, 2009: 37 y Bernal, 2013: XIX).

Mariana: (levanta la mano y dice al mismo tiempo) ¡el pollo come maíz!
Mtro: (el maestro no está de acuerdo y repite) ¡dejo!
Josefa: (observa sentada en su lugar y dice) el pollo “dejo”
Jimena: (que observaba al maestro, voltea a ver a Josefa y ríe un poco)
Josefa: (ve al maestro y sonrío) ¿y cómo se escribe?
Mtro: así (muestra el cuaderno a todos y señala con su dedo índice la ubicación de la oración)
Josefa: (observando el cuaderno, dice) entonces, el pollo “dejo”
Jimena: (ríe)

Varios de los niños y niñas la observan y sonrían.

Mtro: (disiente con la cabeza y sigue con otra oración)

Ejemplo 5

Para ir terminando la jornada escolar del grupo de 6º grado de primaria, el maestro les deja una actividad del libro de español. De pronto entra la directora y trabaja en la PC de *enciclopedia*. A la directora se le dificulta algo y llama al maestro. Éste deja de atender a los niños y niñas y acude con la maestra, se sienta y trabaja con la PC.

Como parte de la actividad, los niños leen que los nombres de los días de la semana están relacionados con nombres de planetas del sistema solar. Y que en inglés tienen nombres que aluden a dioses y planetas.

Hernán: (me observa y pregunta cómo se dice “lunes” en inglés)

MG: (pregunto a los demás) ¿alguien sabe cómo se dice lunes en inglés?

Yuri: (que estudió dos años en Estados Unidos, sentada, observa y responde rápido) ¡mande! [*Monday*]

Directora: (desde el equipo de *enciclopedia*, de pie junto al maestro, voltea y dice) eso es hñähñu, mandee [*ayer*] es hñähñu

Varios de sus compañeros la ven y sonrían levemente, pero continúan recargados en sus butacas, escriben o leen.

Unos minutos después, la maestra se incorpora y con voz fuerte dice en hñähñu que ya es tarde, y que guarden sus cosas pues ya se van a ir a sus casas.

Varios interrumpen su trabajo, cierran sus libros, empiezan a recoger sus cosas y a guardarlas en sus mochilas.

Mtro: (sigue escribiendo en la PC de *enciclopedia*)

Directora: (continúa hablando en hñähñu y pide a los alumnos, que me pregunten) ¿ya ma gi ga monda rà xahnate? o ¿nuvia gi ga monda? [*¿ya se va a México maestro? o ¿hoy se va a México?*]

Yuri: (de pie al lado de su lugar, mientras guarda sus cosas en la mochila, voltea y rápido dice a Juan a un lado de ella) ¡ya gi ga agarra la onda!

Instantáneamente muchos ríen, y continúan guardando sus cosas.

Ejemplo 6

En el salón multigrado de 5º y 6º grado sólo están algunos niños y niñas. El maestro está trabajando en el patio con el resto del grupo. Con su permiso

entro al salón y empiezo a platicar con ellos y ellas. Felipe me pregunta si sé inglés. Le respondo que sí, un poquito. Me piden que cuente del uno al veinte y lo hago.

MG.: one, two, three... nineteen, twenty, y ahora en hñähñu: na, yoho, ñuu... r'ta, r'ta ma na, r'ta ma yoho, r'ta ma ñuu, r'ta ma goho...

Josefa y Jimena empiezan a contar al mismo tiempo, pero se quedan en diecinueve (*r'ta ma guto*)

MG:... nate [*veinte*]

Rosario: ¿y se sabe las tablas?

MG: na por na, na, na por ñuu, ñuu... goho por goho, r'ta ma r'ato [*cuatro por cuatro, dieciséis*]

Lilia: (que escuchaba, de inmediato dice) ojo por ojo, diente por diente (sonríe y camina entre las niñas)

Varios la escuchan y sonríen.

El aula de clases es un espacio donde particularmente suceden este tipo de juegos de palabras. Ello se debe a que es un contexto donde se experimentan de manera importante muchas interacciones verbales entre el colectivo de niños y niñas. Aunque no es exclusivo del lenguaje usado para abordar los contenidos escolares ni de hacer uso de la lengua hñähñu como contenido escolar o medio de comunicación, es significativo que en los anteriores ejemplos aparezca un rastro de la lengua originaria.

El chiste se emprende a partir de una idea que se presenta como parte de una conversación cualquiera, y de la cual se elige recrear la idea con espontaneidad e improvisación aportando otras versiones en donde se repite una parte y varía otra a través de un canje por algo similar: *dejo – dejo, mandee – mande [Monday], gi ga monda – agarra la onda, goho por goho r'ta ma r'ato – ojo por ojo diente por diente*.

Este tipo de interacciones dan pauta para pensar que se trata de una particularidad cultural que puede caracterizar una manera propia, no sólo de expresar el sentido del humor, sino de compartir una forma de lenguaje local. El siguiente ejemplo puede ayudar ilustrar esto.

Ejemplo 7

Un grupo de niños de una escuela urbana visitó la comunidad y los maestros arreglaron con las autoridades que estos convivieran con los alumnos de la escuela comunitaria. Debido a esto, a la hora del recreo comieron todos juntos en el comedor escolar. Al terminar los niños empezaron a salir al patio y a jugar.

Entonces un grupo de cuatro niñas visitantes se acercan a un grupo de niños de la comunidad. Brevemente intercambian unas pocas palabras.

Na invitada: (frente a los niños de la comunidad, platica algo con su propio grupo y dice casi gritando) ¡... del día de San Valentín! (y empieza a correr hacia el comedor)

Las niñas de su grupo la siguen y corren.

Emiliano: (que se queda parado con los niños de la comunidad, grita casi riendo)... ¡día del calcetín!

Mientras las niñas corren alejándose sin contestar algo, los niños de la comunidad, que se quedan con él, sonríen y llegan a reír a carcajadas.

En este ejemplo Emiliano percibe la posibilidad de cambiar algo que la niña dijo, para re-crearlo de modo un tanto diferente, o al menos lo suficiente como para que la nueva oración sea reconocible por él y por los demás. El juego de palabras resultó significativo y divertido para los niños de la comunidad, ellos reconocen lo que sucedió y confirman el chiste con sus sonrisas y risas. De modo diferente, la expresión de Emiliano no significó lo mismo para las niñas invitadas, ni llamó su atención. Es probable que no estén acostumbradas a este tipo de juegos y no son competentes en reconocer su significado.

Los siguientes ejemplos abordan una variación que es significativa en términos interactivos y que más adelante apoyará la idea de la particularidad cultural en este tipo de actos de habla. Me refiero a cierto sentido colectivo que describe la forma de hacer *chistes*.

Todos los *chistes* que elaboran los integrantes de la comunidad, y en especial sus niños y niñas, son *colectivos*. Se trata de comunicaciones que, aunque en ocasiones es iniciada y terminada por un actor que comparte su *chiste* con otros, en otras los demás se involucran y aportan versiones con variaciones y repeticiones para construir composiciones colectivas.

Las interacciones cotidianas de la comunidad son escenarios regulares de este tipo de *chistes* que suelen ser practicados por los adultos.

Ejemplo 8

Es la noche de la fiesta comunitaria en honor a la virgen de Guadalupe. En la comitiva que forma la procesión hay mucha gente de edades variadas. Mientras hago anotaciones en mi diario de campo, Don Cleofas, un señor de más de 60 años, se acerca a mí y me saluda. Platicamos un poco y de pronto la comitiva se detiene para descansar un poco y beber atole o café. De pronto Cesar, un

vecino de 35 años se va acercando a nosotros y antes de llegar saluda en voz alta a Don Cleofas.

Cesar: (acercándose) ¡mixcorrä!

Don Cleofas: (lo observa llegar y toma su mano, apretando y sonriendo dice) ¡mixgorrä!

Cesar: (sostiene el apretón de manos, sonrío mirándolo y dice) ¡mixcogogorrä!

Después Cesar me saluda y empezamos a platicar un rato.

Ejemplo 9

Mientras comemos en la casa de Don Josué llega Esteban, su hermano menor, junto con Irineo, que es sobrino de ambos. Cuando entran a la cocina saludan en voz alta y después con respeto dan la mano a cada uno de los que estamos comiendo.

Irineo: Buenas tardes tía (extiende su mano y saluda la mamá de Don Josué)

Señora: Kide´ jua [*buenas tardes hermanito*] (toma su mano y saluda)

Irineo: Buenas tardes tía (extiende su mano y saluda a la cuñada de Don Josué)

Doña Inés: Buenas tardes (toma su mano y saluda)

Irineo: Buenas tardes tío (extiende su mano y saluda)

Don Josué: tardes (toma su mano y saluda, asintiendo con la cabeza)

Después me saluda y luego a las niñas: Jazmín, Esmeralda, Mariana, y al niño: Uriel. Una vez que lo hace, y al mismo tiempo de empezar a sentarse:

Jazmín: (mirando directamente a Irineo) t´aximi [*t´axi* “blanco”, *xin´i* “pluma de gallina”, “pluma blanca”]

Uriel: (escondiendo una sonrisa con sus manos mientras ve directamente de Irineo, dice de inmediato) ñññña-xi-mi

Irineo: (parece escuchar mientras se sienta, ve a los niños y sonrío)

Don Josué: (mirando a las niñas y al niño, truena la boca) ¡mmch, noo!

Ejemplo 10

Es la madrugada del 12 de diciembre. Cerca de la iglesia los adultos varones hacen una ceremonia llamada la “enreda flor”. Cuando llegué no había niños. Pero unos minutos después ha llegado Karen y su hermanita que acompañan a su mamá. Se sientan cerca del círculo, en una esquina al fondo de la habitación, observan lo que hacen los adultos.



Figura 1. Foto serie de Karen, al lado izquierdo de la imagen. Observa atentamente el círculo de señores que hacen la “enreda flor”, escucha sus conversaciones y la música del trío.

Mientras Karen estuvo varios minutos sentada ahí, su hermanita entró y salió varias veces. Don Fidel estaba ofreciendo bebida, llevaba en las manos un paquete abierto de vasos pequeños desechables y una botella de tequila. De inmediato pregunta a los señores reunidos:



Don Fidel: ¿ya todos tienen? (levantando la botella de tequila)

Sr1: (jaramista de uno de los tríos que amenizan, que se preparaba para dar un sorbo de tequila) (*oración en hñãhñu*)- pa la segunda ronda (bebe un sorbo).

Varios se ríen moderadamente.

Karen: (sólo observa)

Don Martín: (después de reír) (*misma oración en hñähñu*)-pa la segunda palma.

Varios vuelven a reír moderadamente.

Don Carlos: (después de reír) (*misma oración en hñähñu*)-pa la pamba.

Varios, vuelven a reír moderadamente.

Karen: (sólo observa)

Estos tres ejemplos muestran cómo el juego de palabras se realiza en diferentes momentos de la cotidianidad comunitaria. Aquí los adultos y niños emprenden repeticiones y variaciones de enunciados que son compartidos, colocando expresiones creativas que logran provocar la risa de los demás. Lo más significativo de este tipo de ejemplos es la manera en que las variaciones, ya sea de palabras completas o parte de sus fonemas, se realizan en participaciones sucesivas. Uno tras otro los participantes asumen un rol activo y se suman a una dinámica, que aunque breve, resulta significativa y divertida.

Otro aspecto que valdría la pena subrayar de este tipo de ejemplos es el entorno expresivo y de convivencia que caracteriza el contexto del *chiste*. La manera en la que juntos van haciendo un *chiste* se comprende porque lo hacen en momentos especialmente sugerentes para manifestar gusto por convivir y reír en colectivo. La fiesta de la comunidad, la hora de la comida y una ceremonia ritual, son lugares propicios para divertirse juntos, colectivamente, para mostrar el gusto de estar juntos.

En el caso de los niños y niñas, el aula ha sido el lugar por excelencia donde he localizado expresiones muy similares a los ejemplos anteriores, tal vez esto se deba a que la escuela es un espacio colectivo casi exclusivo de los niños y las niñas. Si bien no está aislado de los demás espacios públicos y permite la presencia de los adultos, la escuela es el espacio infantil por excelencia, dentro de la comunidad. De ahí que el *chiste* ocurra frecuentemente en la escuela.

Ejemplo 11

Al regresar del comedor, la maestra de 2º grado anota en el pizarrón el título de la siguiente lección, “series numéricas”. Para ello inicia un juego con un globo de agua, “la papa caliente”. En el juego van pronunciando series numéricas. Después la maestra anota varios números resultantes de la actividad y les pide

escribirlos en español y en hñähñu. Cuando termina Josefa, se levanta de su lugar, toma en sus manos el globo que la maestra había dejado en la ventana.

Josefa: (con el globo sostenido con las dos manos, dice) ¡tiene agua helada!

Luis: (que estaba sentado muy cerca, la ve y dice) ¡agua ladra!

El resto del grupo empieza a reír.

Héctor: (sentado, desde su lugar enseguida dice) ¡agua chocolatada!

El resto del grupo ríe nuevamente.

Ejemplo 12

Citlalli, una alumna de 2º grado terminó de hacer la actividad, anotó en su libro los nombres en español a los animales que tenían nombre en hñähñu. Cuando lleva su libro al maestro para que lo califique, sentado en su escritorio él lo toma y después de leerlo la ve y le dice:

Mtro.: ¿Una cabra, qué es una cabra?

Ricardo: (que está sentado en una banca muy cerca) una craba

Varios de los niños y niñas sonríen un poco.

Jorge: (sentado a un par de butacas del escritorio, dice de inmediato) una chava

Varios de sus compañeros nuevamente ríen al escucharlos.

Ejemplo 13

Está a punto de terminarse el horario del recreo, pero varios alumnos de 5º y 6º grado ya están dentro de su salón. Platican entre sí, algunos escriben algo en el pizarrón. Josefa, Claudia y Jimena están sentadas en butacas muy juntas. Platican entre sí y se preguntan quién hizo uno de los ejercicios de matemáticas que están anotados en el pizarrón. Claudia responde que fue su compañera Ana Karen:

Claudia: ¡la Karen!

Jimena: ¿la quién?

Josefa: ¡la Karen!

Jimena: (con volumen alto) ¡la ANACCHANCHEee! (sonríe)

Josefa: la ana ca´

Jimena: la anachá

Josefa: la ana caca ¿verdad?

Claudia: (sonríe)

Ejemplo 14

El profesor ha salido del salón. Los alumnos de 5º y 6º grado están sentados en sus butacas y algunos ya han terminado las operaciones de matemáticas en sus cuadernos. Cuatro de las niñas se han puesto de pie y han ido frente al pizarrón.

Rosario: (toma un plumón, escribe y resuelve una división en el pizarrón, pronto termina)

Yessica: (la observa y le dice) ¡haz más división!

Adriana: (tapa con las manos una parte de la división que hizo Rosario)

Lilia: (se acerca e intenta ver la operación que escribió Rosario y que cubre Adriana)

Rosario: ya terminé mi división

Adriana: (observa el pizarrón) 'ta mal

Lilia: no, un tamal

Varias de las niñas ríen un poco y dicen "¡tamal!"

Adriana: si, es un tamal

Rosario: no es un tamal

Una de las características del *chiste* es su carácter colectivo. De manera similar a lo que ocurrió en los ejemplos 8, 9 y 10, la participación sucesiva y colectiva de hacer *chistes* la podemos ver en estos últimos cuatro ejemplos ocurridos en el aula. En ellos se denota la capacidad de los niños y niñas por actuar con iniciativa e incursionar en lo cotidiano arrancando la conversación con una oración que integra una variación a la plática. Amalgamado a esta capacidad de iniciativa, estos niños y niñas presentan la capacidad de admitir la participación de los otros. Nadie se arrebató la palabra, minimiza lo que el otro dice o rechaza la idea que los demás hacen sucesivamente. Todo lo contrario, cada uno va pasando por diferentes roles de emisión, participación tácita, aceptación y complicidad en el proceso de ir realizando un *chiste*. Estos son aspectos que permiten reconocer el carácter colectivo de esta manera de hacer *chiste*.

5.3 Colectividad y paralelismos, explicaciones del chiste entre los niños ñähñu.

Después de haber visto y reconocido algunos aspectos centrales del *chiste* que los adultos, niños y niñas de una comunidad ñähñu realizan como una forma cotidiana de divertirse, es claro que su *chiste* no es como comúnmente se le reconoce. Una noción generalizada del chiste común, que han reconocido estudiosos como Freud o Bajtín y sus seguidores, refiere a él como un relato breve que se dice o se narra en la relación entre un narrador y un espectador (Polimeni y Reiss, 2006), cuya característica central es la de decirse para causar risa incluso a costa de alguien más (Jiménez, 2001: 45).

Como afirma Douglas (1968), el chiste arranca con un anuncio espontáneo. Se trata de una actividad que contiene un elemento del orden social y otro

violatorio del mismo, lo que hace de tal combinación la incongruencia que provoca la risa (Castro, 2011: 93). Aunque lograr la risa está sujeto al estado de ánimo del receptor y a condiciones de subjetividad que provocarán una comprensión acertada o errónea de su mensaje central.

Esta noción supone que el chiste suele contener cierta dimensión que desordena lo socialmente establecido (Douglas, 1968: 369), que inyecta violencia de sexualidad excesiva y tensión agresiva hacia algunos sectores sociales (Jiménez, 2001). A través de la burla hacia la jerarquía y los estratos sociales llega a generar igualdad, aunque sea figurativa. También supone que al momento de emitir el chiste se tienden lazos de complicidad, cooperación, empatía y simpatía entre emisor y espectador, en aras de construir la situación del chiste (Castro, 2011).

En muchos sentidos, el *chiste* que elaboran tanto los adultos como los niños y niñas ñähñu no coincide con esta noción. El siguiente ejemplo podría caber con mayor facilidad en la noción general de lo que es un chiste. Éste se llevó a cabo a partir de la visita de un grupo de niños de una escuela urbana, al cual ya me he referido en el ejemplo 7.⁵³

Ejemplo 15

La explanada de la comunidad está llena de niños y niñas, tanto visitantes como de la localidad que corren y juegan.

Un niño visitante se acerca a platicar con un grupo de locales que observa cómo juegan los visitantes.

No1: (camina hacia los niños) oigan niños... ella es hombre (señala a una niña que viene tras de él)

Na1: (llega frente a los niños locales) ¡ay! (ríe)

No1: (continúa señalándola) si, es hombre (ríe)

Na1: (ve a su compañero) no cierto (ríe)

Miguel: ¿qué no es niña?

No1: (lo ve y responde) no, es hombre

Saúl: (pregunta a Miguel) ¿quién?

No1: es hombre

⁵³ Este ejemplo fue registrado en audio y enriquecido con notas en el cuaderno de campo. Los participantes en la conversación han sido etiquetados con nombres clave: No1 o Na1 para niño o niña visitante. Mientras que para los niños de la localidad se usa un nombre propio. Los símbolos "<<" refieren a participaciones que se enciman con una previa. Las siglas NSE, significa que hay una parte de la conversación que no se entiende.

<<No2: (repite) ella es hombre
 Na1: soy niña
 No1: no, es hombre
 No2: es hombre
 No3: (se acerca a la niña y dice) no le hagas caso, eres niña, ignóralos
 Na2: si cierto
 Na1: ¡yaa!
 Na2: (dice a los niños de la comunidad) se llama Shenía
 Na3: se llama Shenía (NSE)
 No1: es hombre
 Varios niños del Banxú susurran algo
 Saúl: (viendo a sus compañeros) ¡tlacoyo!
 <<Varios: (ríen)
 <<Miguel: ¡es niño, tiene! (ríe)
 <<Varios: (niños del Banxú, ríen)
 Saúl: ¡tlacoyo!
 Miguel: (NSE)
 Saúl: (grita a un compañero que corre en la plaza) ¡Memíniin!... ¡tlacoyo!
 (ríe)

El chiste de los niños visitantes cabe en varias categorías de lo que comúnmente se reconoce como chiste. Se anuncia, ya que el niño llamó a otros para contar su chiste (“oigan niños”), el contenido radicó en un relato que albergaba una incongruencia, la de ver a una niña y adjudicarle una identidad opuesta, la de ser niño. Con ello, el narrador buscaba que los demás fungieran como espectadores y compartieran su risa, pues la finalidad era reír burlándose de alguien. Con el chiste se intentó someter a esta persona, de ahí la resistencia y la defensa que hizo la niña de su persona. Su lucha no fue fácil, pues aunque contó con apoyo en su defensa, también hubo empatía y solidaridad hacia el chiste o hacia la posición del narrador. Me refiero al papel que asumió el Niño 2, quien siguió el sentido del chiste.

En un sentido diferente, los niños de la comunidad dieron continuidad al *chiste* de manera distinta. Su actuación puede sugerir un cierto nivel de empatía y cooperación hacia el narrador, cuando inicialmente se agregaron a la dinámica de un chiste que implicó violencia contra una niña. Sin embargo también es notorio el flujo de interacciones que enfatizó el manejo del lenguaje, acomodo ante la confusión y el carácter colectivo en su actuar. Esto difiere de lo

que los niños visitantes hicieron. Ante la situación, los niños de la comunidad susurraron algo entre sí, manifestando un sentido colectivo de hablar compartiendo. Después, en vez de repetir lo que dijo el primer Niño visitante, Saúl hizo una variación de la expresión inicial para compartirla con los demás, y éstos, al momento de sonreír, aceptaron la variación sucesiva que operó su compañero. Del chiste, como burla, los niños de la comunidad hicieron un *chiste* a su modo: improvisado, con variaciones y compartido. Y ayudaron a desvirtuar, descargar o quitar el énfasis en la situación incómoda de la niña visitante, concentrándose en la variación de la idea y no en la persona de la niña.

Reconocer este tipo de particularidades como algo perteneciente a la práctica de un grupo específico como son los niños y niñas de una comunidad ñähñu, obliga a profundizar y hacer explícito en qué radica la particularidad cultural de esta forma de hacer *chistes*. Para argumentar algo así discutiré dos de sus principales características: 1) la manera en cómo los niños indígenas hacen el *chiste*, está relacionado con el profundo sentido implícito de colectividad que manifiesta el acto en que participan y 2) que podemos encontrar una conexión entre esta práctica con una tradición discursiva propia de los pueblos indígenas como el ñähñu.

La colectividad, la capacidad de formar un grupo que responde a una necesidad social constante de estar juntos y realizar diferentes actividades, es una característica patente de los pueblos indígenas que da pistas para reconocer la particularidad de los *chistes* como expresiones de una práctica cultural. Se trata de un aspecto integral de la vida comunitaria, que en tanto que es parte de la vida cultural, también permea la manera de hablar. La cultura influye en la manera de hablar, de realizar actos concretos donde se mezclan palabras con acciones (Duranti, 2000: 23). A ello se debe la tendencia de los niños y niñas indígenas a hablar y hacer un habla colectiva, con el que confeccionan el *chiste*. No es gratuito que la vida en colectivo albergue la oportunidad de hacer *chistes*: la asamblea, el aula, la iglesia y la misa, la hora de la comida y la sobremesa, el trabajo, la hora de tomar cerveza, la plática

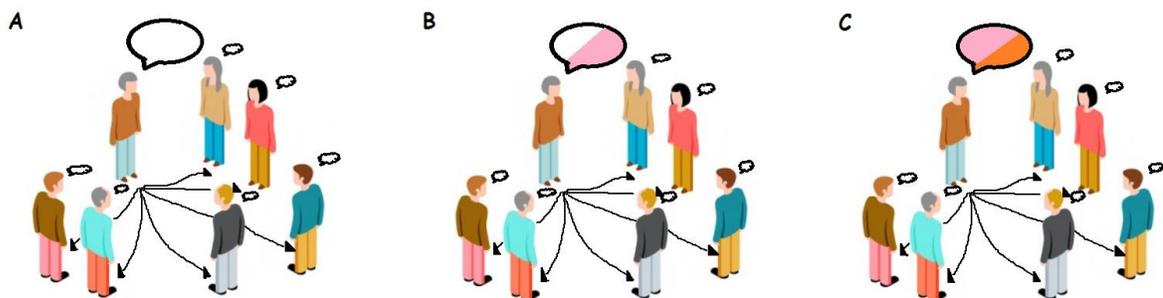
cotidiana, todos son espacios susceptibles para compartir estos *chistes*: de “echar relajo” divirtiéndose juntos.

El carácter colectivo que guarda el proceso de confeccionar un chiste se refleja en el modo en que éste es elaborado. Aunque hacer un *chiste* pareciera inicialmente ser un acto individual que emprende una persona para divertirse con alguien más, este tiene un fundamento colectivo en la medida que para su elaboración se requiere la presencia y vinculación de un grupo de participantes.

La presencia y vinculación de los participantes que hacen el *chiste* suele tener dos variaciones: ya sea arrancar, conducir y dar continuidad al *chiste* hasta agotarlo y concluirlo sin requerir de la participación verbal de los demás, como en los ejemplos 2 al 7, o bien ya admitir la participación de los presentes, participar junto a ellos o convertirse en un testigo participante del *chiste* que alguien más continua y llega a concluir, como en los ejemplos 8 al 14.

Por un lado, el primer modo refiere a cierta *complementación tácita* por parte del que atestigua cómo alguien junto a él emprende un *chiste* (Ver Figura 2). Esta noción surgió a partir de observar la manera en que los actores que escucharon el inicio del chiste mostraron una supuesta pasividad frente a los movimientos verbales que realizó el actor que inició y dio continuidad a la confección del *chiste*. Aunque tal pasividad queda en duda, pues la risa cómplice del actor que escucha es en realidad una forma concreta de participación no verbal. Entonces no hay pasividad frente al *chiste*.

Figura 2.
Esquema *complementación tácita*



Ejemplo para ilustrar el tipo de *complementación tácita* durante la elaboración de *chistes*. En la escena “A”, un participante emite una expresión que va dirigido a todos los presentes, cuando éstos lo escuchan

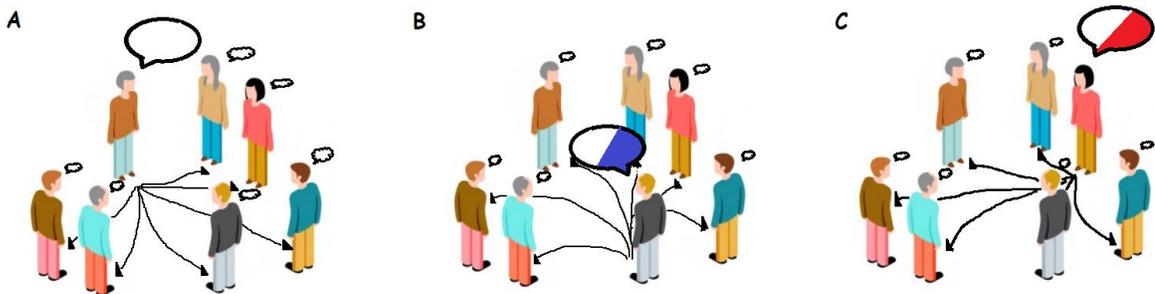
responden con una risa sutil o explícita. En la escena “B” el mismo emisor vuelve a decir una expresión muy semejante, pero que tiene una breve variación. Ésta es recibida por los demás participantes y vuelve a ocasionar la risa colectiva. En la escena “C” sucede una situación similar a la anterior escena, el mismo participante repite la fórmula de reiterar la misma expresión pero con otra variación, lo que desata la risa de los participantes.

Simbología: El globo normal es el mensaje o expresión que se va formulando sucesivamente. Las flechas son el sentido que lleva el mensaje que se dirige a los demás participantes. El globo de pensamiento representa la risa de los participantes al escuchar el mensaje.

Fuente: elaboración propia a partir de Freepik. (s/f).

Mientras por otro lado, el segundo modo en que sucede la elaboración del *chiste* da cuenta de cierta *participación complementaria*. Esto sucede cuando el que inicia el *chiste* asume un papel no preponderante y los integrantes del grupo deciden actuar verbal y sucesivamente aportando variaciones a la idea original (Ver Figura 3). Se trata de una manera activa de involucrarse en el *chiste* aportando una variación que complementa y conforma la composición dinámica y colectiva del *chiste* que ocurrió no sólo en las conversaciones entre los niños y niñas, sino entre los adultos de la comunidad.

Figura 3.
Esquema *participación complementaria*



Ejemplo para ilustrar el tipo de *participación complementaria* durante la elaboración de *chistes*. En la escena “A” un participante emite una expresión dirigida a los demás participantes. Éstos ríen al escucharla. Pero en la escena “B” uno de los escuchas repite la expresión que dijo el participante anterior pero ahora con una variación breve que desata la risa de los demás. En la escena “C” otro participante vuelve a repetir la expresión inicial pero con una breve y distinta variación que de nuevo ocasiona la risa de los demás participantes.

Simbología: El globo normal es el mensaje o expresión que se va formulando sucesivamente. Las flechas son el sentido que lleva el mensaje que se dirige a los demás participantes. El globo de pensamiento representa la risa de los participantes al escuchar el mensaje.

Fuente: elaboración propia a partir de Freepik. (s/f).

La identificación de estos dos modos de actuar al ir haciendo un *chiste*, permite identificar variaciones de un proceso interactivo que está lejos de ser homogéneo o uniforme. Más aún refiere al menos a dos modos en que se puede identificar una práctica social que es fundamentalmente colectiva: donde los integrantes del grupo constantemente se vinculan para divertirse y gozar.

El *chiste* que hacen los niños indígenas es construido en diálogo, en la suma sucesiva de cada participación. Esto se manifiesta cuando observamos que la confección de un chiste implica el respeto de cada participante sobre la actuación de los demás. Es revelador que existe un aparente orden en la sucesión de turnos de participación en ambas variaciones del modo de hacer un *chiste*. Esto es tal, que ninguno de los participantes mostró oposición, confrontación, negación, yuxtaposición o buscó imponer su versión arrebatando la palabra. Cada una de las participaciones fluyó con naturalidad y un ritmo pausado. Pareciera que lo que importa en el momento de hacer un *chiste* es la suma de los demás y el gozo colectivo.

La manera en que el *chiste* describe la variación de significados, también permite ver una orientación colectiva. Cada vez que ocurre una variación el significado va cambiando. Las aportaciones de los integrantes del grupo remiten a la variación de palabras y fonemas que aportan distintas versiones metafóricas que logran variaciones de significados diversos. Aunque cada variación es identificable, reconocible y común al grupo.

El movimiento que hace cada actor, lo vincula con los otros en la medida que comparten significados comunes. Cuando un actor propone una variación, el significado de esa variación no es ajeno al otro, porque ambas partes comparten el mismo cúmulo de significados. Esto cumple tanto lo que Goodwin (2013) llama la cualidad co-operativa de la práctica social en la que todo acto retoma lo que alguien más ya ha hecho, como un modo improvisado de hablar, en el sentido que define Erickson (2004), donde la improvisación constituye una variación de lo que es familiar, compartido y reconocible por los demás.

Esto se hizo evidente en el ejemplo 7, cuando a la niña visitante no le fue significativo el *chiste* que hizo Emiliano. Pero entre Emiliano y los niños de la comunidad el significado que colocó con su *chiste* sí les fue familiar. El repertorio cultural que se pone en juego al momento de hacer un chiste es de uso común y compartido.

Poder hacer un *chiste*, como lo hicieron todos los niños y niñas de los ejemplos citados anteriormente, también es consecuencia de la experiencia de la socialización del lenguaje comunitario que es compartido con adultos. Se trata de un modo compartido cotidianamente que es útil para conversar y convivir, y especialmente para divertirse juntos. Como argumenta De León (2007: 411), hay que considerar que los juegos de palabras no sólo generan un mero placer estético, sino que están relacionados con un largo proceso de desarrollo de competencias comunicativas y pragmáticas. En este sentido es una práctica cultural que se adquiere, una competencia aprendida a través del reconocimiento de su forma, el modo de uso y el momento adecuado para emplearlo (Schieffelin, 1993).

Mientras que a nivel interactivo el *chiste* tiene un sentido colectivo particular, ya que describe un tipo de habla colectiva, a nivel discursivo tiene en su sentido estético y sonoro otro indicio de su particularidad cultural. El estudio de paralelismos en las interacciones cotidianas y de conversación de algunos integrantes de pueblos indígenas mesoamericanos puede dar luz acerca de este tipo de énfasis en el uso de un lenguaje con variaciones y repeticiones que se usan en situaciones especiales.

Las variaciones y repeticiones de fonemas y palabras en los enunciados aportados por las participaciones sucesivas de los niños y niñas del estudio, se pueden identificar como parte de un fenómeno discursivo que muestra *cadena paronomásticas* (Jakobson, 1969) y *paralelismos*. La primera categoría refiere a la aparición sucesiva y empleo de palabras fonéticamente similares, durante las participaciones verbales que llegan a asemejarse al lenguaje poético. Mientras que por *paralelismo* hay que entender:

...[un] principio de la organización de enunciados que produce una medida poética de equivalencia (en los niveles de estructura que marcan patrones) y satisfacción de expresiones... [se trata de] la coordinación de ideas organizadas en frases, oraciones y párrafos que balancean un elemento con otro de igual importancia y con una redacción similar. La repetición de sonidos, significados y estructuras sirve para ordenar, enfatizar y puntualizar las relaciones entre los elementos (Burke, citado en Monod y Becquey, 2008: 112).

Un ejemplo que ayuda a entender en qué radica el *paralelismo* lo encontramos en el trabajo de Gossen (1974). En él se muestra cómo canta una niña de San Juan Chamula, estado de Chiapas, México, y en su discurso se notan variaciones y repeticiones de un lenguaje sonoro y estético.

Canta:

ʔiii ʔiii ʔiii ʔiii.	laaa laaa laaa laaa.
natik ʔane bolom ʔa,	tus uñas son largas, jaguar,
natik ʔavič´ak bolom ʔa.	tus garras son largas, jaguar.
ta šibat, ta šibat,	voy a ir, voy a ir,
ta šibat ta vinahel sventa lek ʔoy li	voy a ir al cielo entonces seré feliz.
koʔnton.	(...)
(...)	oh Pascual, te quiero, porque tú sabes
ʔay , pasku, ta šahk´an, yuʔun lek šsanaʔ	muy bien cómo,
Šačanubtasun ta ʔak´ot ʔun.	enséñame a bailar.
(...)	(...)
haaa haaa haaa haaa	laaa laaa laaa laaa
pinto čon ʔun bi,	animal manchado
pinto bolom un bi,ʔ	jaguar manchado
(...)	(...)
Li voʔne li hč`ulele pepen,	Mi espíritu de compañía es una mariposa
Yuʔun ta šivil ta ʔik`tahmek.	porque vuelo alrededor de todo en el aire
(...)	(...)
laaa laaa laaa laaa.	laaa laaa laaa laaa.
Yahvalel banamile,	Señor de la tierra,
Yahvalel vinahel bi,	Señor de los cielos,
Yahvalel ʔosil ʔun,	Señor de la tierra,
Yahvalel teʔtik ʔay.	Señor de los bosques.
laaa laaa laaa laaa.	laaa laaa laaa laaa.
natik ʔak´ob, ʔok´il ʔun,	tus garras son largas, coyote
natik ʔavakan teʔtikal čihʔun,	tus piernas son largas, venado
č´iš č´iš ʔavisim, bolom ʔun	tus bigotes están colocados al final,
k´uča ʔal ta šak´elun bi.	jaguar.
yuʔun nan hč`ulelot ʔunbi.	¿Por qué está usted mirándome?
(...)	Quizás tu eres mi espíritu de compañía
muk´ta ʔvinik,	(...)
muk´ta ʔanç ʔunbi.	Gran hombre,
Lorenzo, vinik ʔunbi,	Gran mujer.
Lorenzo, kašlan ʔun.	Luis, el hombre,
Ruuu ruuu ruuu ruuu uuuu uuuu	Luis, el ladino.
Htotik ʔunbi,	Ruuu ruuu ruuu ruuu uuuu uuuu
Hmeʔtik ʔunbi.	Nuestro señor,

Nuestra señora.

(Gossen, 1974: 62-64, traducción propia).

En este ejemplo se puede notar con claridad cómo el canto de la niña es construido con formas *paralelísticas... una penetrante característica estilística de las lengua mayas. Consiste en pares de líneas paralelas que se repiten sintácticamente con sustituciones de palabras o frases...* (De León, 2007: 407). No se trata del uso de rimas,⁵⁴ sino del manejo de variaciones que describen tanto cambios como repeticiones en cualquier parte de las oraciones y no sólo al final. Este acomodo permite ver cómo cada oración es similar a otra, pues comparten fonemas y palabras. A esto se le llama *frases pareadas* (Rodríguez, 2005).

Las razones para hablar o expresarse de esta manera han sido identificadas en los trabajos de Haviland (1992) y Gossen (1974), al menos en el caso tzotzil y tzeltal, como el uso de la herencia de un lenguaje refinado y elegante que se utiliza tanto para responder a una necesidad expresiva de comunicarse con control de las emociones en ánimo de convencer a los interlocutores, como

⁵⁴ Respecto a la rima, resulta interesante cómo Jakobson (1969) en su análisis sobre las características de la función poética y de la importancia del abordaje lingüístico de la producción poética, dibuja un cuadro analítico de diferentes categorías relacionadas con la poesía. Una de ellas es la rima. Sin embargo el autor destaca que la importancia de la rima no es su ritmo repetitivo, sino la relación semántica entre las unidades de la rima (1969: 377). Es decir, la importancia de la rima no radica en su reiteración fonológica sino en la relación gramatical y semántica de las partes que la componen. Además de la rima éste autor coloca en el mismo paquete de categorías para el análisis lingüístico de la poesía a la cualidad paronomástica y paralelística de la poesía, describiéndolas como algo muy diferente a la rima.

Por otra parte, en los trabajos sobre formas paralelísticas como los de Gossen (1974) y Haviland (1992), aunque se muestran discursos con rimas aparentes, no se otorgan importancia al análisis de la rima como parte de las formas culturalmente particulares de usar el lenguaje entre los tzotziles. Ellos dan importancia al carácter sociolingüístico de este tipo de expresiones, es decir, a la forma en que son compuestas, el uso social que se hace de ello y el contexto en que aparecen.

Lejos de ser identificada como la presencia de rimas en las conversaciones de pueblos indígenas como el tzotzil o el ñähñu, aquí se destaca su habla por presentar cadenas paronomásticas, estructuras paralelísticas y frases pareadas. Sus modos de hablar describen un fenómeno con una complejidad distinta a la rima. Primero se trata de un fenómeno comprensible en términos de práctica social, ya que su forma de hablar responde a un modo compartido, cotidiano e improvisado. Mismo que tiene una finalidad social, la de ser un medio para comunicarse con respeto o para el gozo colectivo. Su cualidad sonora no es predecible, ya que no está sujeta a patrones rítmicos (o rimas) preestablecidas, sino que las palabras se asocian por repetición y variación con un orden no predecible, aunque sí identificable.

para manifestar comunicación con los ancestros, lo divino y espiritual en actividades rituales (Rodríguez, 2005).

Este tipo de patrones también aparecen en la tradición oral hñähñu, aunque con un sentido que parece no tener tanta relación con lo ritual sino más con lo estético y emotivo. Hay registros de cómo en los cantos y poesía hñähñu existen estos paralelismos:

Yadamága éngra bága;	Ya me voy, dice la vaca;
yadamága éngra boí;	ya me voy, dice el buey;
yásäragáni éngra	ya van bajando, dice el jicote;
rgáne;	voy a seguir dice la luciérnaga.
Magateni éngra deni.	

(Guerrero, 1983: 357)

Xipa ma zimane	Dime, comadrita,
xama xi dané	a ver si quieres,
ngedho ma zimane	porque este compadrito
ya'stra du rha tse.	ya se muere de frío.

(Guerrero, 1983: 385).

En estos dos ejemplos es notorio el acomodo de las oraciones y las variaciones de palabras y fonemas, y la repetición de algunos de ellos, para formar una construcción estética y de una sonoridad especial. Es destacable que estos ejemplos sean en lengua indígena, pues permiten identificar cierto vaivén sonoro que ocasiona la aparición de fonemas colocados en lugares específicos.

Una vez planteados estos ejemplos, es más fácil reconocer el *paralelismo* en los *chistes* que los niños hñähñu hacen en español. A partir del reconocimiento de la construcción de este tipo de estructuras podemos comprender que las expresiones que estos actores confeccionan construyen estructuras, a partir de turnos de participación y frases pareadas, donde se emiten oraciones que incluyen acomodos de palabras con variaciones y repeticiones de fonemas y palabras. Véase Tabla 1.

Tabla 1
Esquema de variaciones y expresiones en los *chistes* infantiles

Ejemplo	Primer enunciado	Enunciado(s) sucesivo(s)	Aspectos del patrón de paralelismo	
			Repeticiones	Variaciones
7	Invitada: ¡... del día de San Valentín!	Emiliano: ... ¡día del calcetín!	día, día del, del	Valentín, calcetín
13	Claudia: ¡la (Ana) Karen!	Josefa: ¡la Karen!	la Karen, la Karen	
		Jimena: ¡la ANACCHANCH Eee!	la, la	(Ana) Karen , ANACCHANCH e
		Josefa: la ana ca´	la, la	ANACCHANCH e e, ana ca´
		Jimena: la anachá	la, la	ana ca´ , anachá
		Josefa: la ana caca ¿verdad?	la, la	anachá , ana caca

Fuente. Elaboración propia a partir de datos empíricos presentados en el capítulo.

En la tabla anterior se puede notar cómo en el ejemplo 7 Emiliano aporta una oración similar a la que dijo una niña invitada. Su oración es particular debido a que su acomodo de palabras describe una estructura muy similar, asociada a la oración anterior. Construye una frase pareada que incluye la coincidencia entre su frase y la anterior, y donde se repiten tanto “día, día”, “del, del”, como varían otras palabras que comparten fonemas que les provee una sonoridad similar especial “Valentín”, “calcetín”. De manera parecida, en el ejemplo 13 la oración inicial de Claudia detona la participación sucesiva de Josefa y Jimena, que van aportando oraciones de una estructura simple muy similar en la que acomodan tanto repeticiones como variaciones de palabras que incluyen cambios sutiles de fonemas que, aunque van diciendo algo diferente, refieren a la idea inicial: “(Ana) Karen”, “Karen”, “ANACCHANCH Eee”, “ana ca´”, “anachá”, “ana caca”.

El modo de improvisar y hacer el *chiste* revela una manera especial de ir aportando variaciones que hacen una construcción estética y sonora particular. No se trata de un antojo local, modismo o una manera aislada de hablar, sino que pertenece a una tradición más amplia e históricamente enraizada.

El hecho de que los poemas en hñahñu estén contruidos con paralelismos, y que los niños y niñas ñahñu se diviertan haciendo chistes que emplean una estructura que funciona de manera similar, permite suponer la existencia de una relación de continuidad histórica entre ambas situaciones.

Esta coincidencia o similitud sugiere que en el tránsito de ir dejando de usar la lengua indígena, las nuevas generaciones ñahñu extrapolan las normas sociolingüísticas de la lengua indígena a las prácticas del habla en español (Borton, et al., 2010). Al cambiar de lengua encuentran en los recursos del español una vía para continuar expresándose a partir de un modelo heredado, de una forma de la lengua originaria, que sigue siendo útil para construir conversaciones y divertirse.

5.4 Conclusiones. Habla colectiva y continuidad

Hasta aquí he mostrado muchas de las características que integran la manera en la que los niños y niñas de la comunidad ñahñu hacen *chistes*. Como elemento central que hace propio y auténtico este acto de hablar podemos identificar a su naturaleza colectiva. Esta se manifiesta en la manera en la que es compuesto, ya que en su hechura cada uno de los actores que participan muestra una orientación hacia estar juntos en colectivo y actuar cooperando.

La dimensión colectiva del *chiste* también se sitúa en la forma del diálogo que establecen los participantes, y al mostrarse respetuosos e integradores de cada una de las participaciones verbales que conforman el acto de hacer un *chiste*. Lo colectivo también ocurre en la manera en que se comparten significados comunes, y en la experiencia de socialización donde aprenden a hacer este tipo de conductas verbales.

Otro aspecto que conforma la particularidad cultural de hacer *chistes* radica en que se trata de un modo discursivo que tiene una base paralelística. Ello sugiere una relación con una tradición histórica de la expresión de sentimientos y reflexiones, cuyo origen se encuentra en los recursos comunicativos de la lengua originaria.

Así, el modo de hacer *chistes* tiene relevancia cultural por ser una expresión particular de lo colectivo ya que tiene una raíz histórica cultural. Muestra una continuidad entre formas originarias de expresarse y divertirse, que siguen compartiéndose por las nuevas generaciones a través de la socialización lingüística que experimentan como integrantes de una comunidad ñähñu. Por medio de las interacciones con adultos en contextos de familia y comunidad, y a través de la interacción entre pares, los niños atestiguan, aprenden ejercen la forma de hacer *chiste*, que después se convertirá en parte de su competencia comunicativa como integrantes de su comunidad de habla.

6. “Explícalo con tus propias palabras”.

Socialización de un habla local en español

Introducción

Una de las características del modo en que los niños y niñas hablan cotidianamente, y que es evidente apenas se les escucha conversar, es el manejo de un lenguaje que aunque aparentemente es producido en español, con regularidad presenta ciertas pautas marcadamente distintas al estándar. Veamos un ejemplo que ilustra esto.

Ejemplo 1

Sentados en una banca cercana a la cancha de basquetbol, un niño (10 años de edad) y una niña (8 años de edad) empiezan a platicar sobre un accidente automovilístico que sufrieron un grupo de jóvenes de la comunidad, cuando la tarde anterior conducían una camioneta con dirección al centro del municipio. Uno de los tres muchachos que fueron hospitalizados es primo de la niña.

Beatriz: apenas orita llegaron los señores, ¿su carro lo van a dejar que lo compongan o lo van a traer?

Miguel: lo van traer su casa el Nico (el mecánico)

Beatriz: se vían quie estaban joven y ya estaba señores

Miguel: apenas tenían veinticuatro ¿verdad?

Beatriz: Ajá

Este fragmento es una muestra de cómo el habla en español que los niños y niñas del estudio usan, suele presentarse como algo distinto a un español estándar. En específico, cuando hablan hacen un acomodo morfosintáctico que describe un uso marcado de pronombres (“lo van a dejar, lo van a traer”), presencia de artículos (“el Nico”), y falta de correspondencia de número entre verbo y sustantivo (“estaban joven, estaba señores”). Todos estos son préstamos morfosintácticos de otra lengua. Su uso en el habla infantil es el efecto de un amplio proceso de socialización lingüística que ha sido determinado por las condiciones de bilingüismo en los adultos y la construcción de un modo local de hablar, haciendo uso de una variante local del español que los niños y niñas aprenden a través de la interacción cotidiana (Lastra, 2003: 172).

Si bien esta manera local de hablar español es construida cotidianamente, no en todos los espacios comunitarios fluye con la misma naturalidad. La escuela, o en específico la dinámica de desarrollo de las actividades y comunicaciones en el aula, presenta un desafío para estos niños y niñas. Debido a que se trata de un espacio que emplea al habla escolar como medio, objeto de instrucción y evaluación, donde los pequeños se ven orillados a sortear diferentes acciones que los orientan a aprender a hablar una versión estándar del español.⁵⁵

La intención del presente capítulo es describir la manera en que un grupo de niños y niñas de la comunidad ñähñu estudiada participa de la socialización de un modo local de hablar. Parto del análisis de una serie de conversaciones que manifiestan su competencia sociolingüística. Esta incluye tanto el uso de una variante local de español, como también el desarrollo de pautas interactivas culturalmente determinadas.

Para llevar a cabo esta tarea, se muestra cuáles son los aspectos sociolingüísticos que caracterizan el modo de hablar que los niños y niñas del estudio emplean en sus interacciones verbales con sus familiares, sus maestros y sus pares. También se ofrece un argumento acerca de cómo la competencia sociolingüística de estos actores define un sentido de continuidad a partir del uso de ciertos patrones culturales en su modo de hablar.

Lo que sigue en este capítulo se organiza en cuatro secciones. En el siguiente apartado se presentan un conjunto de datos etnográficos sobre el

⁵⁵ Por versión estándar del español, se reconoce a la versión oficial. Aunque es complicado argumentar la existencia de un estándar dado las condiciones de dinamismo y cambio de las lenguas y el uso que de ellas hacen sus hablantes, se trata de una abstracción que ha servido en el análisis de los datos para apuntar hacia la existencia de una particularidad sociolingüística en el caso de un pueblo indígena que ha sido objeto de un largo proceso histórico de política de lenguaje.

Aquí, una versión estándar del español, se reconoce por haber sido definida por el Estado mexicano como obligatoria y objeto legítimo de asuntos educativos. Se trata de un producto histórico que se ha construido a partir de un corpus de elementos lingüísticos de orígenes muy diversos. Es una versión que ha sido producto del mestizaje entre lenguas y variantes europeas y árabes, así como influenciada, de manera muy particular en el caso de México, por el náhuatl. Esto último como parte de un proceso de apropiación histórica que el Estado mexicano realizó al retomar una base histórica y cultural del legado prehispánico, fundamentalmente azteca (Wright Carr, 2010: 15).

modo de hablar de los actores del estudio, como parte de un repertorio que se comparte en la comunidad. Después se muestra la presencia de este modo de hablar en el aula, donde también aparece un modo de hablar escolar. En el penúltimo apartado se hace un análisis a partir de una serie de notas reflexivas acerca del contraste entre las dos clases de habla: local y escolar. Finalmente en el cuarto apartado se ofrece un conjunto de afirmaciones acerca de cómo el modo de hablar de los niños y niñas puede entenderse como una dualidad que implica el aprendizaje de competencias lingüísticas distintas, que sugieren ser una vía de continuidad lingüística y cultural hñähñu.

6.1 Socialización de un modo de hablar de y en la comunidad

Los medios principales de adquisición de las competencias lingüísticas que llega a compartir un grupo social, más allá de las condiciones individuales de carácter emocional o fisiológico, son la socialización y la crianza. La manera en la que los niños y niñas van integrándose a sus comunidades, ocurre a través de su implicación y participación en constantes situaciones y acciones de crianza donde los demás miembros les orientan hacia el desarrollo de sus personalidades (Tuñón, 2010: 904). Esto ocurre como parte de un proceso más amplio, constante e inacabado, de interiorización de pautas culturales que incluyen comportamientos, roles sociales y, de manera especial, un lenguaje compartido y útil para la comunicación (Martuccelli, 2007: 62).

La crianza y la socialización son los medios a partir de los cuales los niños y niñas, como los del estudio, aprenden un modo especial de hablar. Son procesos que encuentran en lo cotidiano, el escenario propicio para el desarrollo de un modo de hablar compartido. Es en lo cotidiano donde el mundo se presenta, siendo compartido a través de las palabras. Hablando se muestran los objetos que rodean a los nuevos integrantes de la familia y la comunidad. Para ilustrar esto, veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 2

Durante la posada decembrina el tumulto de niños y adultos, incluidas varias señoras que cargan bebés envueltos en ayates, van visitando diferentes casas “pidiendo posada”.

Entre la multitud están Juan (25 años) y su esposa (25 años), quienes se colocan de pie frente al lindero de árboles que limita un patio. Ella lleva un bebé (6 meses) que desenvuelve de un ayate para cargarlo y sostenerlo en los brazos. El bebé con el rostro descubierto y un brazo fuera de una cobija que cubre el resto de su cuerpo, observa a su alrededor.

La señora se da cuenta que hay una gallina durmiendo en la rama de un árbol. Se lo muestra al bebé diciéndole “¿viste pollo?... ¡dile!”. Señala la gallina en la rama e inclina al bebé mostrándole. Él observa brevemente a la gallina, mientras su papá se acerca en silencio, buscando la mirada del bebé. La señora dice a Juan “le estoy enseñando pollo”, al mismo tiempo que señala la gallina mira el rostro del bebé y dice “ya se va dormir”

Este ejemplo muestra cómo es que, desde muy pequeños, los niños de esta comunidad son involucrados en la vida social y cultural. Su presencia en el tipo de eventos que se acaba de relatar no es fortuita. Se trata de un modo social de implicar a todos los miembros de la comunidad. Ya que los niños y niñas, desde su nacimiento, son considerados parte del colectivo.

Es de notar que cuando los adultos hablan a los bebés lo hacen usando mensajes breves y sencillos, a través de los cuales introducen a los más pequeños y los incluyen en el mundo que les rodea y del cual son parte. El lenguaje y el habla son los medios de presentación, pero también de asignación de significados a partir de la definición de etiquetas con las cuales nombrar al mundo. Cuando los niños y niñas de El Banxú aprenden a hablar, hablan del mundo. Pero no sin antes pasar por un proceso que arranca en una etapa donde a los bebés se les habla y se les comienza a interpelar para comunicarse.

Ejemplo 3

Don Tarcicio se encuentra en la casa de su hijo. Sentado bajo la sombra de un árbol. También está su nuera Joana (23 años) y sus nietas: Cristal (4 años) que juega con la tierra, y María (1 año), sentada en una andadera al lado de su mamá. Después de un rato de platicar con el señor, Don Tarcicio inicia un diálogo con su nuera. Ambos platican en hñähñu. Cuando terminan de hablar, la señora ve que María bosteza y le dice:

Joana: vente mamá te vas a dormir (la saca de la andadera y la carga en su pecho)

MG: (pregunto a la señora) ¿Cristal entiende lo que le dicen sus abuelitos?

Joana: sí (asintiendo con la cabeza)

Don Tarcicio: ¡un chingo!

MG: ¿a qué edad empiezan a hablar?

Joana: como al año y medio, pero depende de cada uno, Cristal empezó al año y medio

MG: ¿y María?

Joana: ella como desde los cuatro meses ya hacía como ruiditos

El modo de hablar en el que los niños y niñas de la comunidad de estudio se vuelven competentes, es presentado por los otros miembros de la comunidad como un lenguaje complejo, que incluso conlleva el manejo de dos idiomas. El hecho de que la mayoría de los adultos sean bilingües, competentes en hñähñu y español, provoca que muchos de los niños y niñas atestigüen conversaciones donde los adultos hablan usando la primera, la segunda o una mezcla de ambas. Aunque usualmente los adultos les hablan en español, y muy rara vez en hñähñu, muchos de los niños y niñas comprenden cuando se les habla en lengua indígena, aunque responden en español. El siguiente ejemplo es una muestra de ello.

Ejemplo 4

Estamos en el patio de la casa de Don Tarcicio, sentados en banquitos de madera. Después llega Evelia y su mamá, la señora Joana. Las dos saludan a todos de mano. La señora pasa al interior de la cocina, y Evelia se sienta cerca de Don Tarcicio en un pequeño banco. Desde el fondo de la cocina su mamá le habla constantemente en español y alterna una plática en hñähñu con sus suegros.

Joana: (dice a Evelia desde el interior de la cocina) ¡ándale vamos a bañar!

Evelia: (sólo la mira de reojo hacia la puerta pero no dice cosa alguna)

Enseguida inicia un momento de mucha conversación entre los abuelitos y la niña, ellos le hablan en hñähñu y ella les responde en español. Le pregunto a Evelia si entiende lo que le están diciendo:

Evelia: (moviendo afirmativamente su cabeza) si, que vaya ver mi hermana

Enseguida hay un momento de fuerte comunicación, y un mensaje intenso que inicialmente parece ser un regaño de Don Tarcicio hacia Evelia.

Don Tarcicio: (le dice muchas cosas en hñähñu, en modo exigente)

Evelia: (lo mira de reojo por lapsos muy breves y le dice) ¿para qué?

Don Tarcicio: (continúa diciendo cosas en hñähñu, pero suaviza su tono de voz)

Evelia: (mirándolo, sonríe y dice en un tono cálido) ¡no te voy a dar!

Esta niña, como la gran mayoría de sus pares, ha desarrollado una competencia receptiva sobre la lengua indígena que muestra la habilidad de

comprender lo que se le dice en lengua hñähñu. Aunque no emite una respuesta en la misma lengua, interactúa usando al español.

Mientras los abuelitos de la niña le hablan en hñähñu, pues lo dominan mejor que al español, su mamá decide hablar a sus suegros en hñähñu y a su hija en español. Se trata de una decisión de política de lenguaje cuya base radica en el reconocimiento sobre qué sabe hablar cada miembro de la familia, y a modo de respeto, elegir una lengua para interactuar con cada uno. Algo similar sucede en el siguiente ejemplo, donde Eleazar, papá de Evelia, se dirige hablando a un adulto mayor y después a una niña.

Ejemplo 5

Es la madrugada del 12 de diciembre, día de la fiesta patronal. En el seminario los adultos varones están realizando la “enreda flor”. Eleazar (33 años) está apoyando al mayordomo, va recibiendo “la flor” y la humea con incienso. Después la coloca haciendo un montoncito encima de un ayate. Cuenta las piezas que ha reunido en el montoncito, anota en un pedazo de papel y comenta a los señores cuántas faltan y de qué tamaño.

De pronto, necesita salir de la habitación, pero un señor mayor que está sentado enredando “la flor” obstruye la salida, lo mismo que Karen (11 años). Eleazar se dirige a la salida y dice primero al señor en un tono suave y firme:

Eleazar: ko rä nseki ma gä thogui [*con permiso, voy a pasar*]

Sr.: (lo ve y se levanta de su asiento, toma la silla y se hace a un lado)

Eleazar: (cuando el señor se mueve, avanza un poco y le dice a Karen) con permiso

Karen: (lo ve, sin decir algo se levanta y recorre un poco la silla hacia atrás)

Eleazar: (pasa, diciendo al mismo tiempo) gracias

En este ejemplo Eleazar decide hablar en lengua indígena al señor grande y con la niña usa un habla en español. Esta decisión tiene como base el reconocimiento de a quién corresponde cada lengua por respeto. Como padre de familia, él mismo usa el español con su hija y hñähñu con sus padres. El rol que aplica con su familia, lo ha aplicado en la situación del ejemplo de arriba.

El mismo ejemplo también nos permite mencionar cierta regularidad en el uso que los adultos hacen de cada lengua. Ellos suelen hablar en español con los niños, pero su español no es el estándar. Esto se debe a que adultos como Eleazar pertenecen a una generación bilingüe que no habla un español del tipo escolar sino uno que mezcla, a veces de manera sutil y otras más evidente, las

formas del hñähñu que heredaron de los mayores y el español que aprendieron en la escuela y en otros espacios de su experiencia donde éste tuvo o tiene una presencia hegemónica. El siguiente ejemplo es una muestra del tipo de mezcla o habla intercalada que los adultos usan frente a los niños.

Ejemplo 6

Para finalizar la “posada”, la multitud llega a la última casa. Allí cantan pidiendo posada, finalmente la familia del anfitrión (Don Mateo, 80 años) le dice a la multitud que pueden descansar. Entonces se reparten tamales y atole a la multitud de niños y adultos. Después de comer el mayordomo empieza a preparar la piñata. Ha colocado una lona de plástico en el piso donde amarra la piñata para que cuelgue. Muchos niños y niñas se juntan bajo la piñata. Se acercan al mayordomo y él elige a Karen. Le cubre los ojos con un lienzo anudándolo, la hace girar, y la niña da varias vueltas mientras sostiene un bate de aluminio con las dos manos. Un niño que está parado muy cerca dice:

No: ¡bien rápido le va quebrar! # 1

Don Armando: (que le da vueltas a Karen dice) háganse para allá, nadie la va a mover (voltea a ver a Don Mateo, y le pregunta) tío, # 2
 ¿hangu piñatas hay? [¿cuántas piñatas hay?] # 3

Don Mateo: (lo observa y le responde) ¡tres! #4

Don Armando: (repite) tres #5

Después de que los niños rompieron esa piñata, cuando el mayordomo está colgando una segunda piñata varios niños se ponen debajo de ella.

Don Mateo: (les dice) ¡que no se metan los grandes niños! #6

Pero muchos niños y niñas de varias edades empiezan a juntarse alrededor de la lona.

Don Armando: (termina de sujetar la piñata y la sostiene con una mano en el aire) ¡quítense!, puros niños y niñas chiquios, # 7
 niños y niñas chiquillos

El tipo de lenguaje que emiten los adultos de este ejemplo es elaborado tanto para hablar entre sí como para interpelar a los niños es particular. Cuando lo hacen para hablar entre ellos usan español (enunciados #4 y #5), pero también una combinación de palabras del español y hñähñu (enunciado #3). Mientras que con los niños usan un habla enteramente en español (enunciados #2, #6 y #7). Elaboran un lenguaje en español, pero que denota la presencia del hñähñu en su forma de organización y estructura. De esta manera, en muchos momentos y de forma muy marcada, el español adquiere un carácter mezclado.

Este ejemplo expresa el uso que los adultos hacen de un español que parece ser una variante local. Pero, hay que subrayar, su importancia no sólo radica en hablar así, sino en que es compartido. Los niños y niñas son testigos y aprendices en la práctica de este tipo de habla particular, como se muestra enseguida.

Ejemplo 7

Mientras tomamos café en casa de Don Eulalio, su sobrina Carmen (5 años) camina por la cocina. Las dos señoras que también están en la cocina empiezan a platicar en hñähñu, sobre la televisión de la casa. Enseguida la mamá de la niña dice en español.

Sra.: ¿y sí lo arreglaron? #8

Doña Flor: si, nomas dos canal se ve... pero la chiquita tele el cinco #9
nomás se ve

Sra1: ¿nomás se mira? #10

Don Eulalio: ajá

Mientras platican, Carmen camina alrededor de la mesa viendo diferentes cosas de la cocina.

Por un lado, cuando los adultos hablan conversando entre ellos, su uso del español se percibe distinto al español estándar. Ellos hablan acomodando las palabras de una forma propia, donde no siempre hay correspondencia de número entre el sustantivo y el resto de la oración o se acomoda el calificativo antes del sustantivo: por ejemplo, cuando Doña Flor dice “dos canal se ve”, “la chiquita tele”.

Es de llamar la atención cómo estas expresiones aparecen, una tras otra, como la sucesión de varias ideas que apuntan a distintos sustantivos que suceden uno tras otro en el hilo conductor de la oración. También sucede cierto ritmo pausado de repetición de fragmentos en las oraciones de las dos señoras: entre la oración #8 y la #9 se repite “sí”, entre la primera y la segunda parte de la oración #9 se repite “nomás se ve”, y entre la oración #9 y la #10 aparecen de manera muy similar “nomás se ve” y “¿nomás se mira?”.

Por otro lado, en términos interactivos, este ejemplo es significativo dada la condición fluida de la cotidianidad en la que sucede. Las dos señoras conversan

y lo que cada una dice es inteligible para ambas. También es significativo el hecho que la niña es testigo de esta forma de hablar, ocasionando que este tipo de habla sea parte de la socialización en la que participa. A efecto de esto los niños y niñas van aprendiendo a hablar de esta manera y a repetir el mismo estilo de habla. Es lo que refleja claramente la siguiente conversación de un niño y una niña, cuya primera parte ya cite en la introducción del presente capítulo.

Ejemplo 8

Miguel (10 años) y Beatriz (8 años) se encuentran ahora conmigo en la bodega de las bicicletas. Como conozco a la familia de niña le empecé a preguntar sobre sus familiares. Al preguntar sobre su abuelito Don Gabino, el niño respondió.

Miguel: Don Gabino ya se murió, Don Gabino era su abuelito del Héctor #11

Beatriz: bueno, sigue siendo su abuelito, tobía sigue siendo mi tío abuelo #12

Después, el y ella pasan al fondo de la habitación, donde hay muchas bicicletas almacenadas. El niño observa una, la toca y dice:

Miguel: con este corrió el Eder ¿qué no? #13

Beatriz: ajá, este son para las chiquitas (señalando y tocando una bicicleta más pequeña) #14

Después entra a la bodega un niño, observa las bicicletas y me dice sonriendo:

Fredy: ¿ya me das un raite profe?

Los tres sonrían.

Este ejemplo ilustra dos situaciones que caracterizan cómo la forma de hablar de los adultos es algo muy similar al habla elaborada por un par de niños; se presentan aspectos morfosintácticos de un español no estándar (variación local del español), y también cierto pausamiento en la aparición de ideas que van siendo conectadas una tras otra en las oraciones, e incluye la reiteración textual de algunas partículas que las componen.

En las oraciones #11 y #12 se usa el posesivo “su”, que, desde el español estándar, podría ser innecesario. También en la oración #12 la niña usa la expresión “tobía”, como algo que forma parte de un modo local de decir “todavía”. En las oraciones #11 y #13, el niño hace un uso, no estándar de los artículos “del” y “el”, pues podrían haberse omitido. Y en la oración #14, hay una

falta de correspondencia de número entre el pronombre “este” y la forma del verbo en “son”, uno en singular y el otro en plural. Todos estos usos reflejan la presencia de una forma de hablar el español, aunque los usos sintácticos y fonológicos que presenta no corresponden al español estándar sino a una variación local.

La manera en la que el niño y la niña de este ejemplo construyen las oraciones #11 y #12, describe cierto pausamiento que se puede discernir como si cada una fuera construida por dos partes: “Don Gabino ya se murió-Don Gabino era su abuelito del Héctor” y “sigue siendo mi abuelito-sigue siendo mi tío abuelo”. Parecieran ser la sucesión de pequeños fragmentos de información que van siendo hilvanados uno tras otro. Entre cada uno hay una pauta de repetición que, sin ser necesaria en un español estándar (EE), se van conectando: en la oración #11 se repite “Don Gabino” y en la #12 “sigue siendo”. Mientras que entre las oraciones #13 y #14 hay una reiteración del pronombre “este”, que si bien se escuchan igual, contextualmente refieren a dos cosas distintas, dos tipos de bicicletas diferentes.

Estas dos características: usos sintácticos y fonológicos diferentes al estándar, y pausamiento y repetición son las características de un paralelismo en el modo de habla local. Ello implica el uso de una versión local del español (VLE) que los adultos manejan y la cual los niños toman, aprenden a usarlo en sus conversaciones no sólo entre pares, sino con los adultos. Veamos un ejemplo donde podemos ver esta habilidad infantil.

Ejemplo 9

Estamos en la cocina de la casa de Don Eulalio, sentados a la mesa. Una de las cabeceras de la mesa está pegada al muro y la otra está libre. A un costado estamos sentados Don Eulalio, su esposa Doña Flor y yo, mientras en el otro costado están Don Fidel, su esposa Doña Maura y una señora grande que es mamá de los dos señores (SG). Don Eulalio bebe un vaso de pulque, mientras los demás tomamos café.

Poco después llegan de visita una sobrina de los señores (Sra.) y su niña, Carmen (5 años). La señora se sienta en la cabecera desocupada y la niña se acomoda de pie entre las piernas de su mamá. Después de saludar y platicar un poco, los adultos hacen un lapso de silencio y la niña se para:

Carmen: (mientras va caminando por la cocina) mira mamá, este velde (mientras toca el zintro de la puerta cerrada), este café (señalando la sartén en la mesa), amario (tocando un cristal de la puerta), (abre la puerta un poco) la nube blanco (mirando hacia fuera) #15

Después los señores y señoras siguen platicando, pero sucede un lapso de silencio, nadie dice algo y Carmen no hace ruido, ella camina frente a la cabecera de la mesa. De repente se escucha afuera de la casa un gato que maúlla. La mamá de Carmen y Doña Flor ríen con nerviosismo y dicen que se asustaron al oírlo.

Sra.: ¡ay parece que habla un chiquito niño! #16

Después de un rato conversando sobre el gato que maullaba fuera de la casa, hay un momento de silencio y la niña, que ahora vuelve a estar de pie entre las piernas de su mamá, dice:

Carmen: mami ¿ya estás loca?, ¿tomaste tu pulque? #17

Sra.: (con cierto tono enérgico) ¡yo no tomo pulque!

Don Eulalio: (le pregunta a la niña, apuntándole con un vaso de pulque que sostiene) ¿tú quieres tu pulque? #18

Carmen: (que estaba recargada en las piernas de su mamá dice) no, yo no tomo pulque... #19

Nadie dice algo, y ella continua

Carmen: los abuelitos toman pulque #20

Don Eulalio: (apuntando con la mano a la señora grande) ¿a poco has visto que tu abuelita toma pulque? #21

Carmen: (baja la mirada)

SG: (mirándola mueve la cabeza negativamente)

Carmen: (con la mirada abajo dice) si

Entonces todos ríen, mirándola.

Don Eulalio: a poco has visto que tu abuelita Agustina, toma su pulque #22

Carmen: (con la mirada hacia abajo dice) si, pero le van dar muchos piquete en su cola #23

Nadie dice nada, sólo la miran.

Sra.: (rápidamente le dice) ¡así no se dice! (y la toma por los brazos)

Después, cuando los adultos están platicando, la niña sorpresivamente dice con voz fuerte:

Carmen: ¡mi globo lo puse en mi cuarto! #24

Todos voltearon a verla y sonrieron

Doña Flor: ¡está bien!

Un rato después, Carmen empieza a caminar frente a la mesa. Ella ve a su mamá y le dice:

Carmen: no le digas que traigo dinero (mientras guarda un pequeño monedero entre sus ropas) #25

Sra.: cómo no le digo si lo estoy mirando #26

Carmen: (entonces se pasa a un lado de la mesa y balbuceaba una canción)... cinco más un palito seis, cinco más un palito seis... (y entre las chamarras que estaban colgadas en uno de los muros, metió la mano y escondió el monedero)

Sólo sus dos tías, su abuelita y Don Fidel la miran con atención, pero no dicen algo. Los demás estamos de espaldas a ella.

Carmen: (de pronto se voltea hacia ellos y dice) ¡ya no lo traigo!

Varios sueltan la carcajada.

Carmen: (se aleja de allí, a la cabecera de la mesa y enseñando las palmas de la mano, con los codos pegados al tronco dice) ¡creo que lo tiré en el camino!

Sra.: (su mamá clava la mirada en la taza de café entre sus manos, le dice) tú namás quieres que jueguen contigo #27

Casi todos, ven con atención a la niña. Después, empiezan a recordar que un día anterior hubo una fiesta y varios asistieron. Entonces Doña Flor se levanta de la mesa, entra a un cuarto y saca una bolsa de plástico con dulces. Le da la bolsa a la mamá de Carmen y ella la abre y la acerca a la niña. Ella toma varios dulces. Mientras la abuelita pregunta a la niña:

SG: ¿rompiste piñata? #28

Carmen: (ahora parada entre las piernas de su mamá, jugueteando con una envoltura de celofán dice) ¡sí!

SG: por qué no me trajiste mi dulce #29

Carmen: es que tú no juiste... namás mi tío Eulalio, mi tía Flor, mi tía Maura y mi tío Fidel. Namás ese fueron, tu no juiste #30

Un poco después, la niña se sienta a la mesa y le sirven una tasa de leche caliente. Don Eulalio, a un lado de ella, pregunta:

Don Eulalio: entonces quién es tu maestra, ¿no la Angélica, o Caro? #31

Carmen: Caro #32

Don Eulalio: entonces Caro es la maestra de los chiquito niños #33

Carmen: (afirmó con la cabeza mientras sostiene una tasa con las dos manos, y bebe un sorbo de leche)

En este amplio fragmento se puede notar cómo, en la dinámica cotidiana, se construye un habla local que incluye una versión local del español, útil para los intercambios verbales entre esta niña y sus familiares. A lo largo del evento arriba descrito, se hallan los mismos patrones de: variación morfosintáctica (oraciones #23, #24, #25, #27, #28, #29 y #31), repetición o reiteración de fragmentos (oraciones #16 al #22, #25, #26, #30, #31 al #33) y pausamiento (oraciones #15 y #30) que suceden en los ejemplos 7 y 8.

Pero más allá de esto, que pareciera una cuestión eminentemente lingüística, las interacciones verbales también describen una dinámica sociocultural e interactiva particular. Me refiero a la naturalidad y fluidez con la que se dan los turnos de participación verbal entre Carmen y sus familiares. Ellos describen un comportamiento respetuoso hacia la participación de la niña. Muchas veces, son los adultos quienes la invitan a participar y platicar, la conminan y ella responde de manera verbal o no verbal. Otras veces es ella quien propone el tema, e inicia la conversación mientras los demás la siguen verbalmente, o sigue el curso de lo que se platica y responde cuando le preguntan. En este sentido, hay una especie de horizontalidad en la conversación que hace posible que nadie domine, sino que cada participante se involucre y comparta algo en la plática que es al mismo tiempo patrimonio de todos.

Entre otras características de la conversación de Carmen con sus familiares, se reconoce que no hay asignación de turnos, sino que la espontaneidad y la voluntad de cada actor es lo que hace posible el desarrollo de las conversaciones. También, la materia de la que se habla radica en lo concreto de la experiencia y vida cotidiana, se habla de lo que se vive. Por último, en el mismo sentido de horizontalidad, el modo de habla que se emplea suele formularse independientemente de la edad del interlocutor. En el ejemplo

2, cuando una mamá habla a su bebé, no utiliza balbuceos, habla con él como habla con su esposo. Se habla igual a niños y a adultos.

Esta dinámica sociolingüística que describen los anteriores ejemplos, tienen una relación con un valor social propio del modo de hablar en la comunidad de estudio. Éste está relacionado con el “respeto”. Para ilustrar esto, veamos el siguiente par de ejemplos.

Ejemplo 10

Carmen continúa platicando con sus familiares en la casa de su tío Don Eulalio. De pronto ella se para junto a su mamá y le dice:

Carmen: mami quiero un columpio

Don Eulalio: yo sé dónde hay dos columpio

Carmen: (que estaba mirando la mesa, volteó a ver a su mamá mientras decía) ¿dÓNde?

Don Eulalio: yo sé pero no te voy decir

Carmen: (voltea a mirarlo)

Don Fidel: yo sé hacer columpios

Carmen: (en un tono de sorpresa) ¡mami fuimos al centro!

Sra1: ¡sii, y no lo compramos!

Don Fidel: yo sé hacerlos

Carmen: ¡sí, pero no es de marca!

Sra1: (de inmediato, en un tono similar al de la niña) sí, ¡pero no se dice así niña! (empieza a explicar a los presentes que a lo que se refería Carmen era a una hamaca, que no se la había podido comprar)

#34

Ejemplo 11

Es un sábado por la mañana. Hace mucho frío y estamos tomando café en la cocina de Don Tarcicio y Doña Angelina. Además de ellos están su hijo Eleazar (33 años), su nieta Evelia, y su sobrino Don Fidel (40 años). Seguimos platicando sobre el clima, las fiestas, la salud, el viaje que por la mañana hicieron los señores grandes y las madres de familia a Orizabita, donde recibieron sus apoyos de los programas asistenciales “Adulto mayor” y “Oportunidades”.

Evelia: (de pie a un lado de su papá, se cuelga de sus brazos, y por momentos platica en susurros con su abuelita, quien está sentada a unos pasos)

De forma paralela, mientras estamos hablando Don Fidel y yo, Doña Agustina platica con Evelia.

Doña Agustina: (dice a Evelia en voz muy baja) juu [*haba*],
¡pregunta!

Evelia: (de pie entre las piernas de su papá, voltea hacia mí y me
interrumpe diciendo) y maestro tú sabes...

Eleazar: (no la deja terminar de decir, la sostiene un poco fuerte
por los brazos y le dice) ¡pérate no te metas!, tan hablando #35
los mayores, debes aprender!

Evelia: (se calla y ya no dice nada, sólo me ve y luego ve su papá)

Entonces, Don Fidel y yo seguimos platicando.

Estos dos ejemplos abordan el respeto como un aspecto central que guían el aprendizaje infantil acerca de cómo y cuándo es correcto participar y hablar. Lo central para ambos casos tiene que ver con el respeto hacia los otros interlocutores. En el ejemplo 10, cuando la mamá de Carmen detecta que la niña ha dicho algo mal, ella subraya que no fue dicho de la manera correcta reconociendo que las palabras de su hija pueden interpretarse de cierta manera que los interlocutores (su familia) se puedan sentir ofendidos. En un sentido similar, en el ejemplo 11, donde Eleazar calla a Evelia, cosa que no suele pasar, lo hace porque considera que la participación de su hija se puede entender como intromisión, y yo como participante de la conversación me pudiera sentir incómodo. En ambas situaciones, aunque en una más incisiva que en la otra, la actuación de los padres representa una pauta a partir de la cual los niños son orientados a aprender cómo y cuándo hablar, respetando a los otros.

6.2 “Explica con tus propias palabras”. La escuela como escenario de dos modos de hablar

La escuela, como otros entornos sociales, comprende situaciones de habla e interacción en las que los niños socializan y participan en un modo de hablar escolar. Son orientados en el uso del español estándar a través de la instrucción. Sin embargo, hay dos diferencias que distinguen a la escuela de otros escenarios como la casa y la comunidad. Se trata de un ámbito en el que el habla es al mismo tiempo objeto de enseñanza, medio de instrucción e

instrumento de evaluación. Pero también, la escuela es un escenario donde conviven la variación local del español y el manejo formal de una versión estándar del español.

Esa doble presencia hace de las participaciones verbales en el aula, momentos culturalmente particulares. Para ilustrar esto, veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 12

Durante la clase de 6º grado, Claudia pasa al frente del círculo de alumnos y siguiendo las instrucciones de su profesor, lee su tarea. Se trata de una actividad llamada “fichero del saber” en la que escribió una composición en su cuaderno. Va leyendo bien, pero se equivoca al leer una palabra y varios la corrigen en coro diciendo “¡¡monosílabos!! “

VLE Claudia: (repite releendo y corrige, pero al terminar de leer la hoja, voltea la página, nota algo y dice) ¡hig... es que perdí mi hoja, ya lo perdí!

Mtro: (le pide que se siente)

Claudia: (mientras se dirige a su lugar sigue buscando en medio de las hojas de su cuaderno. De repente, ya sentada en su lugar, encuentra una hoja desprendida, la sostiene y dice a su maestro) ¡aquí está, mire!

VLE Josefa: (sentada a un lado de Claudia) ¡profe le faltó su hoja leer!

La expresión de Claudia presenta el uso de una variación local del español. En una sola expresión hace un doble énfasis en el hecho de que ella “perdió” su hoja, ordena su oración como la sucesión de dos partes, y usa la forma pronominal en masculino “lo” para referir a un sustantivo en femenino “hoja”. Mientras que en la expresión de Josefa, se acomoda un posesivo y un sustantivo asociado “su hoja” antes del verbo “leer”, cuando en el español estándar la manera correcta sería al revés.

Durante muchos momentos el español que usan los niños y niñas para hablar en el aula es el mismo que emplean para comunicarse en sus casas. En el aula conviven un habla local del español y una versión más parecida al estándar. Dada la intención formal de la escuela por enseñar a hablar “correctamente”, se desarrollan diferentes momentos en los que se promueve un tipo de conversaciones que orillan a la respuesta y ejercicio de un habla

cuyo lenguaje llega a reproducir algo cuya forma ya está previamente establecida y el cual los niños repiten. Veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 13

En el aula de 2º grado, el maestro les está enseñando a hacer una corbata con papel de colores. De pie frente a ellos, les indica cómo hacer varios dobleces para formar un triángulo. Pero Ángela (7 años) lo interrumpe diciendo.

EE Ángela: profe... ¡profee!, ¡estamos reusando!

EE Mtro.: (voltea a verla) ¿estamos qué?

EE Alejandra: reusando

EE Mtro.: ¿pero qué estamos reusando?

EE Ángela: una hoja... que ya estaba usada

EE Mtro.: ooh ¿una hoja que ya estaba usada?

Ángela: ahá

EE Mtro.: ¿y cuál es la otra erre?

EE Josué: no me acuerdo

EE Varios de los niños y niñas dicen en voz alta “¡reciclar!”

EE Mtro.: ¿y la otra?

EE Varios vuelven a decir en voz alta “¡reúsa!”

EE Mtro.: ¿y la otra?

EE Varios responden en voz alta y en coro “¡reduce!”

VLE Mtro.: ¡reduce!, a ver, de que vimos este tema, qué han reusado

#36

Varios participan, dicen cosas diferentes.

EE Lalo: ¡una botella!

EE Valentina: una bolsa

VLE Ángela: una botella he reciclado...

Mtro.: ¿sí?

VLE Ángela: porque yo me tomo mi agua y después ya después me lo este... después tajé, me tomé un poquito de refresco y después me lo acabé y tajé agua

#37

EE Mtro.: ooh ¿quién más ha reusado?

EE Lalo: yoo, reusé una botella, yo también reusé una botella

EE Mtro.: ¿quién más?

Este ejemplo ilustra la manera en que el maestro va dirigiendo las interacciones, designando turnos. Pero el desarrollo de la actividad va siendo posible, en cada momento, gracias a la participación de los niños y niñas, quienes deciden responder y nutrir el cauce de la dinámica de ir respondiendo a las preguntas por medio de las cuales su profesor los orienta a actuar.

En el lenguaje que emplean, se manifiesta la persistencia de un español estándar en las respuestas a las preguntas del maestro: “¡reciclar!”, “¡reúsa!”, “¡reduce!”. De alguna manera el contenido de la respuesta a la que el maestro orienta está limitado. No hay margen para improvisar, se espera una respuesta en específico y nada más. Tal monotonía contrasta cuando el maestro (oración #36) hace una pregunta usando una estructura que hemos encontrado en la versión local de español, para solicitar una respuesta que invita a la participación verbal de los alumnos y abre espacio para la improvisación. Y en consecuencia Ángela (oración #37) responde usando la variación local del español, articulando su conversación con un carácter morfológico y sintáctico distinto al estándar, y muestra pausamiento y repetición de ideas.

Este ejemplo ayuda a ilustrar cómo sucede en las actividades del aula la aparición de una habilidad que tienen los niños y niñas de la comunidad del estudio por manejar dos tipos de código cuyo origen es distinto. Por un lado pueden reproducir un español estándar (EE) y por otro, también llegan a manejar una variación local del español (VLE). El ejercicio de sortear las situaciones y manejar cualquiera de las dos versiones, responde a cierta permisividad que se da en las actividades y contenidos en el aula. Antes de profundizar en este comentario, veamos el siguiente ejemplo.

Ejemplo 14

El profesor de 6º grado les pide sacar “la guía” y revisan algunos problemas de matemáticas. Menciona que varios alumnos pasarán a explicar cómo llegaron a sus resultados. Mientras Melba, Armando y Julia platican discretamente, y comparten cómo es que llegaron a sus resultados. El profesor pide a Melba que pase al frente, y ella explica cómo resolvió su primer ejercicio, luego se sienta.

EE Mtro.: qué hacíamos para saber los galones #38

EE Melba: (sentada en su lugar) saber cuánto equivale el galón, y posteriormente multiplicar y restar para saber cuánto falta #39

Con ésta respuesta se escucha un alboroto en el aula, en la que hay comentarios a favor y otros que dudan sobre la respuesta que dio Melba. Pero cuando el docente le pregunta sobre cómo obtuvo su resultado, Melba dice:

Melba: yo me salió sesenta y siete punto cero veintinueve

Una vez terminada la actividad, el profesor se dirige al grupo entero e inicia otra. Pregunta, con una voz fuerte y dirigiéndose al grupo, cómo es que iban desarrollando la maqueta de una casa, con palitos de madera. Melba es una de las más rápidas en responder al docente y le comenta:

VLE Melba: yo ya lo terminé maestro, su parte de atrás, nada más lo pongo su escalera #40

Cuando la conversación, o cuestionamiento, apela a que los alumnos hablen de algo abstracto como los contenidos de matemáticas (oración #38), la forma del habla con la que responden los niños se vuelve una especie de repetición de una formulación previamente establecida, un tanto plano, pero lógica desde la estructura formal del español estándar. En las oraciones se emplean nexos gramaticales que articulan las ideas de manera coherente, cada parte en ellas que se va uniendo para construir una idea más amplia que integra esos elementos particulares (oración #39).

Sucede algo distinto cuando la interrogación del maestro apela a la experiencia y el punto de vista de los alumnos y alumnas. Es entonces cuando una respuesta, como la de Melba (oración #40), es emitida por medio de una variación local del español. Cuyo efecto se ve reflejado en la manera de estructurar la oración: usa dos veces el pronombre “lo” para aludir a un sustantivo que una vez deja implícito y otra explícito; usa dos veces el posesivo “su”, cuando desde el estándar, podrían omitirse; articula su oración como la sucesión de tres momentos pausados; y estos tres momentos manifiesta cierta repetición en la medida que reiteran su alusión, una y otra vez, a un mismo objeto: la maqueta de una casa.

Es de notar que, en las indicaciones que los profesores dirigen al grupo de niños y niñas del estudio, esta manera de hablar no represente obstáculo alguno. Todo lo contrario, es usado como un recurso comunicativo que muestra, o confirma, que los alumnos han logrado un aprendizaje en la medida que lo “explican con sus propias palabras”.

Ejemplo 15

El maestro de 5º y 6º pide a varios de sus alumnos que pasen al frente del semicírculo, lean lo que anotaron en su cuaderno y expliquen su tarea. Los niños y niñas recabaron información sobre problemas del medio ambiente. Es el turno de Karen, ella lee y al terminar el maestro dice:

Mtro: qué les pareció la exposición

VLE Jimena: yo ya sé de dónde lo hizo, del diccionario

Mtro: (le pide a Karen que ha terminado de exponer) a ver mija, explique con sus propias palabras, de qué se trató su exposición

VLE Karen: que dice cómo lo produce, que nosotros lo provocamos, porque se puede romper su capa de ozono de la tierra... #41

La capacidad de “explicar con sus propias palabras”, además del evidente uso de un habla que emplea una variante local del español, da cuenta de un proceso de apropiación. Lo que hace Karen (oración #41) es traducir a sus propias palabras, con los recursos comunicativos que ha aprendido mayormente fuera de la escuela, un suceso que en buena medida le es ajeno. Esta traducción no es mera repetición de lo que halló en alguna fuente de información, sino que se trata de una manera de volver a decir cierta información, pero ahora en sus propios términos, usando una variación local del español, apropiándose de la información, haciéndola suya. Esto también pasa con la mayoría de conceptos que se derivan del currículum escolar.

Ejemplo 16

Estamos en el salón de 5º y 6º grados. Como parte de la actividad de leerles un texto literario y realizar una actividad grupal, hago una pregunta previa.

EE MG: lo que les voy a compartir son algunas narraciones, ¿qué es una narración?

Mariana: mmm

EE MG: ¿qué es Mariana?

VLE Mariana: una narración es como la que ya pasó antes, #42

EE o lo que nos va a decir

EE MG: lo que pasó antes, ¿qué?

EE Mariana: lo que pasó antes #43

VLE (...) y lo vas a volver a decir

VLE MG: y lo vas a volver a decir

VLE Josefa: lo vas a narrar lo que ya ha sido #44
EE MG: es como contar lo que ya pasó...

“Explicar con sus propias palabras” implica una labor de apropiación de algo abstracto para acomodarlo y re-formularlo en los términos propios. A una definición abstracta, como “narración”, Mariana (oración #42 y #43) y Josefa (oración #44) aplican variaciones gramaticales re-formulándola, usando un ritmo pausado y reiterando pequeños datos de información.

Algo muy similar sucede cuando los niños y niñas del siguiente ejemplo rememoran “explicando en sus propias palabras” una narración que escucharon.

Ejemplo 17

Después de leerles una narración de Mardonio Carballo a los alumnos de 5º y 6º grado, les pregunto a modo de recuperación de información.

MG.: ¿de qué se trató la historia?...

Mariana: de un..

MG: a ver Mariana... por favor

VLE Mariana: que dice que había un zorro (...) y que ellos eran compadres y la colibrí, tlacuache y el zorro (...) y entons ellos no tenían qué comer #45

MG: no tenían que comer

VLE Mariana: ... entonces el tlacuache tuvo que sacrificar su vida para que le dieran de comer a él #46

MG: a sus compadres, bien, ¿qué más Rosario?, gracias

VLE Rosario: y que dice que el colibrí tenía sus bebés pero que cada vez que llovía se inundaba su casa y que no tenía nada que darle a sus bebés #47

MG: muy bien ¿qué más? ... ¿qué más?, a ver Héctor

VLE Héctor: que el tlacuache se, sacrificó su vida para darle de comer a sus, a sus compadres y a sus amigos, que no tenían que darle de comer #48

MG: muy bien, y al último

Adriana: yo

MG: a ver ¿Adriana?

- VLE Adriana: dice que la comadre tlacuache, este, de todos los desechos, le dio a su marido, este, y resucitó, y después... #49
- MG: así, qué más, tú qué ibas a decir Saúl
- VLE Saúl: lo mismo que ella (...) que cuando ya terminó, todos los desechos lo echó en una... #50
- Adriana: (interrumpe a Saúl) ¡en una ollita!
- VLE Saúl: bueno sí, en una ollita, luego lo fue a dejar donde está su esposo y que luego resucitó para que sus compadres vivieran y no tuvieran hambre y ya #51

Durante varios momentos del evento relatado en este ejemplo, los niños y niñas van respondiendo a las preguntas que yo, en un rol muy similar al de su maestro, les voy indicando. Cada una de sus participaciones cumple, en buena medida, con el uso de lo que aquí he llamado un habla local que aplica una variación local del español. Sus oraciones (#45 al #51) muestran una labor de reformulación y apropiación de conceptos y experiencias que el ejercicio escolar establece.

Un efecto adverso que experimenta este proceso de “explicar con sus propias palabras”, debido principalmente a la tendencia formal que tiene la tarea docente por enseñar a hablar “correctamente” un estándar del español, es que el profesor suele corregir esta habla y los alumnos suelen reconocer “sus propias palabras” como susceptibles de ser corregidas, y lo hacen. Así sucede en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 18

El maestro de 2º grado, les ha pedido a sus alumnos y alumnas que abran su libro de matemáticas y observen el contenido de una página. En ella hay algunos billetes y monedas ordenados para calcular cantidades. Para continuar hace una pregunta a sus alumnos que están sentados en semicírculo frente al pizarrón.

- VLE Mtro.: (observa la página que están revisando, los ve y pregunta) a ver ¿de qué billetes conocen?

Varios responden en voz alta, aunque sobresale la voz de Valentina

- VLE Valentina: hay de veinte... hay de cien... #52
- EE Ángela: diez, veinte, treinta... cien

- EE* Mtro.: (levanta la mano, muestra la palma de su mano al grupo, e indica) sólo me va a contestar Yolanda
- Varios de los que seguían diciendo denominaciones de billetes y monedas, guardan silencio
- VLE* Yolanda: la de veinte, la de cien, la de cincuenta... #53
- EE* Mtro.: (la interrumpe) “la de...” ¿así se dice? “la de” #54
- EE* Yolanda: (lo observa y enseguida corrige) el de veinte, el de cincuenta... #55

Las participaciones de Valentina y Yolanda (oraciones #52 y #53) muestran el uso de una variación local de la lengua. “Explican con sus propias palabras”, como evidencia de que han hecho una re-formulación y apropiación de conceptos, que son capaces de compartir lo que saben. Incluso lo hacen con confianza. Sin embargo ante el cuestionamiento de su profesor (oración #54), la niña no titubea en corregir y volver a decirlo pero ahora (oración #55) usando una correspondencia gramatical cercana al estándar. Aunque al no corregir la reiteración de “el de” (oración #54), que podría salir sobrando desde una versión estándar, sigue “explicando con sus propias palabras”, ya que la aparición de “la de” (oración #55) continúa cumpliendo con las características de un habla local que incluye una variación local del español: sigue haciendo una variación gramatical, de una forma pausada y reiterativa.

La cuestión de la corrección también pareciera una situación fácilmente comprensible en términos de sumisión o de reconocimiento de que se habla mal, desde una lógica escolar. Pero algo diferente puede deducirse a partir de lo que pasa en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 19

El maestro de 2º grado pasa al frente del semicírculo que forman los niños sentados en sus butacas. Les pide sacar su libro de matemáticas. Enseguida los niños y niñas lo sacan y lo abren en la página que les indica su profesor. El maestro empieza a leer las instrucciones y dice:

- EE* Mtro: encierren las fichas en las que al restar reste...
- EE* José: (rápidamente interrumpe al maestro y dice) ¡resulte!
- EE* Mtro: (titubea pero corrige rápidamente)... resulte uno...

La naturalidad con la que José tiene la confianza de corregir a su maestro, cuando este no dice lo que debería decir, denota cierta relación horizontal. En cierto sentido, un niño como José es un interlocutor con el mismo peso que cualquier interlocutor que hable en el aula. En este sentido él tiene la misma capacidad de corregir a cualquiera, incluso a su maestro. De ahí que no hay sumisión ante la presencia y autoridad del profesor, sino el ejercicio de una horizontalidad que le permite, contribuir también en la formación de la competencia de los demás alumnos apoyándoles a hablar correctamente o ser respetuosos con el libro, como fuente de información y de un español estándar y legítimo.

El modo en un José corrige a su maestro, además de horizontal, expresa también cierto respeto. Con su acción José parece promover el respeto por el uso de una manera correcta de decir las cosas y cuidar cómo hablar en el aula. Horizontalidad y respeto, caracterizan la competencia de habla escolar, que se expresa en saber cuándo y cómo hablar.

Ejemplo 20

El maestro de 5º y 6º grado, interrumpe la presentación de una de sus alumnas, quien está de pie en el centro del semicírculo. De repente, se dirige a Héctor de manera directa, le dice varias cosas en hñähñu. Aunque no parece un regaño, hay momentos en los que habla con firmeza. Ante esto el resto de los alumnos que permanecen sentados guardan silencio, observan al maestro y a Héctor, dejan de hablar.

Héctor: (observa fijamente al maestro, a veces desvía la mirada y ve a sus demás compañeros, ve al maestro e interrumpe) ¡pero sí toy escuchando!

Mtro: (no interrumpe y sigue hablando en hñähñu, ve fijamente a Héctor)

Josefa: (sentada a unos pasos de Héctor, se inclina hacia su izquierda, le pregunta susurrando algo a Jimena)

Claudia: (le contesta en voz baja) que si no pones atención que te vas ir pa juera...

Dentro del aula se exige que los niños cuiden cómo hablan, para eso hacen las correcciones, pero de manera más determinante, se les exige cuidar cuándo hablar. Debido a que hay un actor central como el profesor que, la mayoría de las veces, indica quién y cuándo alguien puede hablar, el rompimiento del orden de esta lógica genera el malestar del docente, y tiene un efecto en la decisión de hablar o no hacerlo por parte del alumno.

Buena parte de lo que constituye la falta de respeto, radica en el rompimiento del orden de turnos de habla que establece el docente, pero también yace en no escuchar a quien está hablando. El argumento de Héctor sostiene que entiende de qué se le acusa, en qué podría haber radicado su culpa, pero su defensa es que sí estaba escuchando lo que su compañera decía. Dice haber estado atento a lo que se estaba hablando. Además, la traducción de Claudia, no hace hincapié en obedecer al maestro, sino en escuchar lo que se dice, o se habla, en el aula, sin interrumpir. Por eso ella misma susurra, para no interrumpir al maestro que está hablando.

6.3 El habla local. De la comunidad a la escuela

Todos los ejemplos que arriba han sido descritos, son muestra de la reiterada presencia de un modo local de hablar español, en muchas de las situaciones de comunicación comunitaria. Reflejan empíricamente que el acto de hablar es un proceso complejo y dinámico. En esta sección del capítulo habré de realizar un conjunto de reflexiones acerca de la dimensión sociolingüística que conforma el habla de los niños y niñas ñähñu del estudio.

6.3.1 La casa y la comunidad, entornos de un habla culturalmente determinada

El modo en que hablan los niños y niñas de la comunidad El Banxú, a la que me he referido como habla local, contiene una lógica interna que puede comprenderse no sólo como el uso de una VLE, sino que también implica un conjunto de interacciones particulares. Me refiero a una serie de expectativas de corte sociolingüístico que determinan la forma en que los niños del estudio hablan e interactúan cotidianamente (Philips, 1972).

Un aspecto fundamental que hay que reconocer para comprender su modo de hablar como perteneciente a un orden cultural específico, es que a través de ello se hace uso de un repertorio construido socialmente y compartido a través de la interacción con los miembros de la comunidad de habla. Por *comunidad de habla* hay que entender la unidad social que comparte el conocimiento de reglas para la conducta e interpretación del habla (Lastra, 2003: 397). La

comunidad de habla se caracteriza por establecer una interacción frecuente y regular a través de los significados de un cuerpo compartido de signos verbales (Gumperz, 1982a: 219).

La *comunidad de habla* se caracteriza fundamentalmente por ser un grupo que comparte un repertorio verbal, un modo particular de hablar que ha sido construido largamente a través de un proceso histórico, social y político. A través de la socialización de su propio modo de hablar la *comunidad de habla* fomenta la adquisición de una competencia sociolingüística. Se espera que los nuevos miembros adquieran una compleja combinación de competencia lingüística y competencia social, que implican el conocimiento de cómo y cuándo cada miembro puede expresar sus propios enunciados (Philips, 1972: 372).

Es hablando como se desarrolla la competencia de hablar, como los miembros adquieren conocimiento de las funciones, distribución social e interpretaciones del modo compartido de hablar. La vía de aprendizaje es la interacción y participación verbal en el cual se realizan intercambios de lenguaje en situaciones sociales particulares (Ochs y Schieffelin, 2010: 138).

Se trata de situaciones de vida cotidiana donde los niños y niñas, como los del estudio, se integran en las conversaciones, interactúan con sus pares y familiares, la mayoría de la veces de manera fluida. Participan en un tipo de conversación que constantemente los orienta a integrarse y hablar. Son incluidos en la labor de compartir las palabras propias, un acervo construido por el colectivo repleto de palabras, formulaciones y sentidos que constituyen un modo local de hablar en español.

En este modo local de hablar español los demás participantes de la conversación tienen un papel relevante. Además de ser un ejemplo, pues su manera de hablar es un modelo para la reproducción, es un punto de referencia para aprender cómo y cuándo hablar. Por ejemplo, cuando una oración de Carmen o la incursión de Evelia ocasionaron la llamada de atención, sutil o explícita, de sus padres (ejemplo 10: #34 y 11: #35), se hizo evidente un aleccionamiento acerca del cuidado que se debe tener en cómo y cuándo se

puede hablar. Lo que ocasionó tal acción, no sólo fue un ánimo de corregir, sino de hacerlo en función de cierto cuidado que debe tenerse sobre el uso de las palabras y el modo de participar sin ofender a los demás.

La corrección se hace para cuidar y tender una relación cordial de intercambio verbal, que no sea nocivo, sino que nutra un tipo de convivencia colectiva. Por ello el cuestionamiento de la mamá de Carmen y del papá de Evelia hizo énfasis en cómo y cuándo hablar, en el cuidado sobre el mensaje y el modo de insertarse en la actividad. El lenguaje en sí no fue el problema, no se corrigió, fue común, compartido e hizo fluir la actividad.

Los ejemplos de arriba muestran cómo el lenguaje que los niños y niñas utilizan tiene una organización similar a la de los adultos (ejemplo 9: #30- ejemplo 7: #9, ejemplo 8: #11-ejemplo 7: #9). Un modo local y compartido de hablar que incluye dos características de la VLE: el uso de diferentes ordenamientos de variaciones morfológicas y sintácticas, y la organización gramatical pausada y reiterativa de las ideas.

Estas cualidades se distinguen de su español estándar. Para la definición de la diferencia entre un español estándar y lo que aquí he definido como variación local del español (VLE), es útil la definición que Temple (1998: 153). Ella argumenta que para caracterizar el estándar de una lengua y una variación vernácula, es necesario contemplarlos como dos polos opuestos en un *continuum* de la lengua. Aunque entre ambas hay un conjunto importante de características compartidas, las diferencias responden al grado de estigmatización y prestigio que cada una tiene dentro la interacción verbal de la comunidad de habla.

En ese sentido lo que aquí he decidido llamar “variación local del español”, se trata de un polo que se distingue del español que es empleado, principalmente, en situaciones como las escolares. La variación local que las niñas y niños del estudio emplean en la casa y la comunidad es construida sobre la base estructural del español, pero donde suceden muchos préstamos lingüísticos con origen hñähñu. Se trata de cierta condición que experimenta el

español hablado localmente en donde ocurren adiciones o canjes, a nivel de los sistemas morfológico y sintáctico (Lastra, 2003: 172).

La mayoría de los préstamos son de carácter sintáctico. En el español local que se ha descrito en los ejemplos de arriba, se muestra una forma distinta de acomodar artículos, verbos y calificativos en relación con los sustantivos. Esto incluye regularmente una falta de concordancia en la cualidad de número o género. También se hace un uso regular de posesivos y pronombres que son usados cotidianamente, pero bien pueden ser omitidos.

En cuanto a los préstamos morfológicos, se puede notar también el uso de varias palabras que no corresponden al estándar. Aunque tampoco parecen corresponder a la lengua hñähñu, se trata de palabras de uso cotidiano que son integradas al lenguaje común.

Los préstamos parecen ser producto de la interferencia que ocurre principalmente en la experiencia bilingüe de los hablantes adultos. No hay que olvidar que las fuentes socializadoras de las cuales los niños y niñas aprenden su competencia sociolingüística, son en su mayoría los adultos. Los adultos son herederos de un repertorio proveniente de la lengua hñähñu y de un español que ha llegado a ellos a través de la escuela, el contacto con los medios masivos de comunicación y su experiencia de vida migrante, son competentes en habilidades lingüísticas donde mezclan hñähñu y español (ver ejemplo 6: #3). Esta habilidad llega a producir un habla que los combina incluso a nivel estructural.

La combinación tiene un efecto que se puede ver reflejado en el modo en que, tanto adultos como niños y niñas, elaboran un habla en español en un sentido muy propio. Su modo de hablar presenta situaciones lingüísticas que podemos suponer provienen de las formas estructurales de la lengua originaria: una organización pausada y reiterativa de las ideas que formulan en sus oraciones.

Algunos estudios lingüísticos, principalmente sobre lenguas mayenses, han puesto atención en algo que se denomina *patrón de repetición dialógica* (Brown, 2013). Se trata de la ocurrencia de repeticiones que suceden en las

interacciones verbales cotidianas. Veamos un ejemplo, ésta es la versión en español que Penélope Brown traduce de una conversación que se dio enteramente en tzeltal:

“K”, que ha venido a visitar a “M”, su abuela, explica cómo decidió visitarla
K: iré a verlos dije, acababa yo de regresar de recoger esas verduras apenas esta mañana (refiriéndose a las verduras de su jardín, que acaba de darle a M como obsequio)
M: estas verduras
K: había yo regresado de ir a traerlas
M: ¡ah!
K: de modo que así fue, nos llovió de camino a acá (es decir, ella vino por la tarde, después de ir a recoger verduras de su jardín)
M: ¡eh! Así que los alcanzó (es decir, les llovió) de camino a acá
K: nos alcanzó
M: si, fue esta mañana
K: fue
M: fue
K: fue
M: y por eso apenas regresaste
K: regresé apenas
M: regresaste
K: regresé

(Adaptación basada en Brown, 2013: 46-48, el subrayado es mío)

Con este ejemplo Brown (2013) analiza cómo suelen ocurrir ciertas repeticiones que conectan una frase con otra inmediata, a modo de réplica, confirmación o devolución de la palabra al interlocutor para continuar ampliando el tema e ir generando conversación. En la interacción verbal de K y M se nota la reiteración de ciertas partes de las oraciones durante la conversación, que suponen un diálogo, un ir y venir de entendimiento común sobre lo que se comparte verbalmente.

La categoría “repetición dialógica” nos ofrece luz para comprender que las reiteraciones dentro de la estructura de las oraciones que elaboran los niños y niñas del estudio, son muy similares a lo que Brown (2013) ha encontrado en el habla en lengua originaria que elaboran los tzeltales.

En el ejemplo 7 (oración #8, #9 y #10) se puede notar cómo la conversación entre dos señoras sigue un patrón muy similar al que describe Brown (2013). Lo mismo sucede en el ejemplo 8 (oración #11 y #12). En cada turno hay una

reiteración de algunos fragmentos de la oración, que guardan relación con la anterior y que describe una forma de ir haciendo la conversación.

En el caso de estas conversaciones explicadas como *repeticiones dialógicas*, parte importante del lenguaje cotidiano presenta una pauta reiterativa. Se trata de paralelismos que manifiestan la reiteración, incluso, al interior de una misma participación, como lo muestra Carmen en el ejemplo 9, cuando argumenta una respuesta ante una pregunta de su abuelita:

SG: ¿rompiste piñata?

Carmen: (parada entre las piernas de su mamá, jugueteando con una envoltura de celofán dice) ¡si!

SG: por qué no me trajiste mi dulce

Carmen: es que tú no juiste... namás mi tío Eulalio, mi tía Flor, mi tía Maura y mi tío Fidel. Namás ese fueron, tu no juiste

La manera en la que la niña articula una respuesta larga que argumenta su explicación, presenta también una forma de repetición o *paralelismo* que permite ver la reiteración de algunas secciones en la construcción de su oración, por ejemplo: “no juiste-no juiste”, “namás-namás”, “mi tío-mi tío”, “mi tía-mi tía”. La repetición que los niños y niñas del estudio elaboran, no sólo ocurre en los turnos e intercambios verbales, sino también en la manera de articular sus argumentos a través de oraciones.

Esto nos lleva a plantear otra característica que se ha detectado al analizar las conversaciones de los niños. Se trata de una manera de argumentar que se presenta como un enlistamiento de breves fragmentos de información que son presentados pausadamente, uno tras otro. En los cuales los conectores o nexos gramaticales no sólo no parecen integrar, sino apoyar la presentación de las diferentes partes de una idea. Esto se puede ilustrar cuando Miguel y Beatriz conversan, en el ejemplo 8:

Miguel: Don Gabino ya se murió, Don Gabino era su abuelito del Héctor

Beatriz: bueno, sigue siendo su abuelito, tobía sigue siendo mi tío abuelo

Cada una de las oraciones de Miguel y Beatriz presentan dos enunciados descriptivos que guardan una clara relación con el tema general (la muerte de Don Gabino), pero tienen un nexo gramatical muy sutil (un silencio o coma) que más que apoyar en la integración de las ideas, las presenta como aspectos

numerables de un mismo asunto. Se trata de una especie de nombramiento que enfatiza las partes de una entidad, más que nombrar a la entidad definiéndola integralmente.

El análisis de la evidencia ha permitido identificar este conjunto de elementos que caracterizan una VLE. La cual incluye particulares ordenamientos morfológicos y sintácticos; la interferencia y el uso de préstamos; y la organización pausada de las ideas y la repetición o modo reiterativo de hablar. Todo esto caracteriza la dimensión lingüística de un modo local de hablar español socialmente compartido.

Desde su dimensión social o interactiva, la forma local de hablar español está inscrita en un marco de actuación que la define en un sentido amplio. Cuando se habla no sólo se muestra la adquisición de la competencia sobre cómo hablar y cuándo hacerlo, también se muestra que se ha aprendido de qué hablar. En diferentes momentos de vida cotidiana, especialmente en la convivencia de la casa y la comunidad, los niños y niñas hablan en el aquí y el ahora sobre diferentes objetos y experiencias vividas, o por vivir, de la gente a su alrededor. Escuchan y aprenden a hablar acerca de lo que la gente hace, como tema o asunto que compete a todos.

En ese sentido, todos tienen el derecho a hablar. Esto lo describe el modo particular de participar en las conversaciones. Cuando los niños deciden intervenir espontánea y voluntariamente, ya sea aportando algo a la conversación o creando nuevos temas, lo hacen con mucha naturalidad. No responden a la designación de turno alguno, nadie norma la decisión de los participantes que desean hablar, excepto cuando lo que se dice puede ofender a algún participante.

El modo local de hablar español, es un aspecto más que integra la vida social y el establecimiento de relaciones de horizontalidad. Tal es así que no existe un modo especial de hablar con los bebés, los niños o los adultos. A todos se les dedica el mismo tipo de habla, que básicamente aborda el tema del mundo y sirve como medio para nombrarlo y compartirlo.

Este modo de habla local, no siempre es enseñado a modo de instrucción. Es presentado y compartido para su aprendizaje en la práctica. Por ello no suele haber correcciones sobre el modo en que es estructurado, sino que fluye y es inteligible entre los hablantes. Como muchos otros aspectos de la cotidianidad, el modo en que los adultos hablan, no es fundamentalmente transmitido, sino ejercido, presentado y compartido, y como efecto los niños lo aprenden reproduciéndolo en la práctica (Lancy, 2015).

Todos estos aspectos configuran la estructura que articula el modo local de hablar español. Se trata de un conjunto de características sociales y lingüísticas que constituyen no sólo el manejo de un código, sino del aprendizaje de diferentes dimensiones implicadas en el acto de hablar que también tienen un carácter social y cultural.

6.3.2 Hablar en la escuela: apropiación, corrección y respeto

Hablar en la escuela tiene una trascendencia fundamental para todas las actividades que se desarrollan en ella. Esto se debe a que hablar no sólo representa una competencia comunicativa, sino que en el ámbito escolar se vuelve un asunto de interés pedagógico. La escuela busca enseñar a hablar formalmente, haciendo del modo de hablar un objeto de enseñanza, un medio de instrucción y un instrumento de verificación de los aprendizajes obtenidos. Aunque no intenta instruir en un modo de habla cualquiera, sino en uno que tiene como base un español estándar. La legitimidad que posee el habla de un español estándar, también es efecto de un proceso histórico y político en el que la propia comunidad indígena del estudio ha concedido la cualidad de validez al español estándar, y lo ha elevado al rango de conocimiento que es necesario aprender.

La necesidad de instruir a los niños y niñas de la comunidad en un habla de tipo escolar que emplea un español estándar, fomenta que a través de las actividades escolares se inculque una competencia sociolingüística de tipo escolar. Esta refiere a la posibilidad de poder hablar el estándar, cuyas reglas son establecidas desde los cánones del español (y su variación mexicana), pero también incluye el ejercicio de un conjunto de comportamientos lingüísticos

acordes a una lógica social en la que los niños son receptores y, en buena medida, reproductores del modo de habla en la que son instruidos. Ello determina una relación particular entre alumnos y docentes.

Es por eso que en el proceso de adquisición de la competencia sociolingüística en el aula, los regaños y las correcciones adquieren un carácter especial. Los regaños en el aula apelan al ajuste de su participación en el marco de una competencia social, mientras que las correcciones inculcan un ajuste del modo de habla en el marco de una competencia lingüística.

Esto se puede notar en el ejemplo 20, donde el maestro regaña a Héctor llamándolo a poner atención a la comunicación de su compañera y a la del propio profesor. En ese ejemplo, el regaño es un modo de gestar la competencia social entorno al habla: cuándo hablar en el aula y cómo comportarse frente al que habla.

Algunas veces el habla de los niños en medio de la actividad escolar, manifiesta la presencia de algunos usos morfosintácticos o acomodados provenientes de la VLE. Lo cual amerita la intervención del docente, quien apela a la corrección y a la formulación del modo de hablar, provocando que los niños y niñas modifiquen y se ajusten orientándolos hacia el estándar (ver ejemplo 18).

A la forma en que los niños en la escuela tienden a cambiar su modo de hablar, ajustándose a un modo escolar orientados por sus maestros, Temple (1998) lo llama *patrón de cambio de código*. La autora describe que esta inclinación por cambiar el modo de hablar local, por uno más formal o escolar, no sólo se debe a una imposición, sino a cierto reconocimiento en los niños y niñas de que existe una manera de comportarse atendiendo a lo que cada contexto o situación en los que participan requiere de ellos en términos de competencia sociolingüística (para el caso de la escuela, hablar el estándar y comportarse como experto). Esta categoría nos permite suponer que los niños ñähñu del estudio hacen cambios en su modo de hablar en la escuela, porque ésta constituye un contexto que les requiere el aprendizaje de una competencia sociolingüística distinta a la de la casa y la comunidad. De ahí que los niños y

niñas, demuestren a partir de estos cambios de código la habilidad de poseer dos tipos de competencias.

Para ilustrar esto, el ejemplo 14 donde aparece Melba es muy útil. Cuando ella habla demuestra la competencia de hacerlo en un modo local (oración #40), con enunciados propios de un estilo compartido localmente, pero también en un estilo cuya estructura corresponde al habla escolar (oración #39). El modo en que elabora su enunciado se comprende como una idea que incluye varios nexos que vinculan una idea amplia de datos y momentos.

Su modo de hablar refleja una especie de *code switching*. Zentella (1997, 1998) ha abordado esta categoría definiéndola como una habilidad de alternar construcciones gramaticales y fonológicas de distintos orígenes dialectales en un mismo evento de comunicación, e incluso en la misma oración que un hablante emplea para comunicarse con otro u otros. La habilidad que demuestra Melba, describe un tipo similar de alternancias. Ella es capaz de sortear diferentes momentos comunicativos y usar dos tipos de habla sin que uno estorbe al otro o dificulte la comunicación.

La aparición tanto de un habla local como de un habla escolar en el aula es notoria. En el aula no toda la interacción proviene de la misma matriz cultural, sino que provoca la realización de interacciones donde se mezcla lo local y lo escolar tanto a nivel lingüístico como social. Esta dinámica determina una interacción escolar donde la participación y el modo de hablar de los alumnos está conformado por componentes múltiples, a la par de provocar la formación y la adquisición de una competencia sociolingüística igualmente múltiple.

Durante las actividades del aula, los niños y niñas aprenden las características estructurales de un modo de hablar fundamentado en un español estándar. El cual les sirve como código de aprendizaje de un amplio bagaje cultural, en muchos sentidos ajeno a ellos, y también como un medio a través del cual relatan lo aprendido y cómo se aprendió. Además, en un sentido interactivo, el modo de habla escolar inculca la aceptación de roles y el seguimiento de una regla básica: poner atención.

Dadas las características sociales y culturales del grupo de niños y niñas, el aprendizaje de una manera escolar de hablar a través de una variación estándar del español, no sucede de una manera directa. Ésta convive en un sentido complejo con el habla local y el amplio bagaje sociocultural y lingüístico implicado en ella. Ambas condiciones se presentan y conviven en la cotidianidad del aula. El reflejo de tal convivencia, se presenta en la actividad del aula cuando los niños y niñas tratan de “explicar con sus propias palabras” lo que han aprendido.

Durante muchos momentos de la cotidianidad del aula, el acto de “explicar con sus propias palabras” refleja un proceso de re-formulación de conceptos y experiencias que son sometidos y dichos de nuevo, no como han sido formulados en los libros de texto u otras fuentes, sino en sus propias palabras, muy similar a cómo se habla de la vida cotidiana en la comunidad.

“Explicar con sus propias palabras” implica una especie de acomodo verbal y conceptual en el que los niños y niñas re-formulan conceptos y experiencias abstractas. Lo hacen no sólo decirlos de una manera propia o local, sino para apropiarse de ese bagaje y convertirlo en parte de su repertorio. Este proceso es una especie de competencia sociolingüística que no es explícita, pero cuya aparición en la dinámica del aula, permite ver que el mecanismo escolar de enseñanza no sólo busca enseñar un habla escolar y un estándar del español, sino asegurar ese aprendizaje a través de un proceso de apropiación que utiliza la competencia sociolingüística aprendida fuera de la escuela.

En el aula conviven un modo de hablar local y un modo de hablar escolar, expresiones de la habilidad de ejercer dos competencias distintas que tienen un efecto en la dinámica escolar. Por una parte, los niños usan un habla local en momentos particulares de convivencia y también de “explicación con sus propias palabras”. Mientras por otra parte, en mucha de la interacción entre docente y alumnos, con una intención pedagógica explícita, se emplea un tipo de habla escolar que implica *rutinas interaccionales*.

Peters y Boggs (1989: 81) nombran como *rutinas interaccionales* al tipo de secuencias de intercambios que suelen ocurrir en las aulas, donde la

declaración de un hablante como el maestro, llama a la emergencia de un número limitado de respuestas por uno o más participantes. El contenido de la respuesta es hasta cierto punto predecible y recurrente. Sin embargo, los autores reconocen a este proceso como un modo estructurado de socialización donde se proveen un número importante de entradas lingüísticas para la formación de un sistema sociolingüístico donde la repetición rutinaria y predecible ayuda al reforzamiento de conocimientos y el aprendizaje de modos correctos de hablar.

Cuando los niños y niñas del estudio participan en el aula, respondiendo a las preguntas de sus maestros (ver ejemplo 13), y aportan respuestas acotadas y más o menos predecibles, no están repitiendo conceptos aislados, sino que demuestran la capacidad de recuperar información perteneciente a un sistema organizado de conceptos, que una vez habiendo sido socializados entre los alumnos, pueden ser recuperados, reforzados y formulados del modo en que los docentes esperan. Todo esto en sí, describe la competencia sociolingüística que los niños y niñas del estudio aprenden en la escuela.

Todas estas son características de la participación de un habla escolar que domina las relaciones entre alumnos y su profesor. Estas relaciones implican la aparición de un conjunto de comportamientos de los actores participantes. Por un lado los profesores usan como tema de las conversaciones, conceptos y relatos, que o bien son construcciones de los expertos organizadores del currículum o conceptos y experiencias recuperadas de la vida cotidiana fuera de la escuela que se convierten en materia de instrucción abstrayéndolas de su origen social.

En la cotidianidad escolar, aunque hay muchos momentos donde se habla espontánea y voluntariamente, lo fundamental de la interacción entre maestro y alumnos y alumnas es determinada por la asignación de turnos que hace el docente. Ello condiciona fuertemente la interacción verbal. A partir de la asignación de turnos, el docente se vuelve un actor predominante y gestor del habla en el aula.

Aunque en la relación de instrucción, difícilmente hay una relación horizontal, el ejemplo donde José corrige a su profesor que lee erróneamente, permite ver la existencia de cierta relación horizontal. Esto sucede como parte de un comportamiento social, más que lingüístico. Cuando José corrige también exige hablar correctamente repitiendo lo que el profesor leyó. Le exigió la misma competencia que se les exige a los alumnos. En ese sentido se expresó una horizontalidad similar a las relaciones e interacciones en las que los niños participan fuera de la escuela. Ello es un ejemplo de la competencia lingüística dual que los niños llegan a dominar.

6.4 Conclusión. La competencia lingüística dual de los niños ñähñu

Durante el recorrido que he hecho en este capítulo describiendo la manera en que los niños hablan español, he dado cuenta de su capacidad de dominar dos tipos de competencias sociolingüísticas. Se trata de dos modos de hablar que incluyen, no sólo códigos lingüísticos, sino también interacciones que sitúan u ofrecen un contexto sociolingüístico al acto de hablar. La evidencia que muestra esto, radica en el carácter de sus participaciones e interacciones verbales en la casa, la comunidad y el aula.

Los actores cuya conducta verbal he analizado en este capítulo, hablan localmente empleando una variación local del español. Se trata de un repertorio verbal que es logrado a través de sus interacciones como parte de un proceso amplio de socialización que se genera en la convivencia con los integrantes de su familia y con sus pares, con su comunidad de habla. Se trata de una competencia que incluye el uso de un lenguaje cuya composición sigue una serie de ordenamientos morfosintácticos a modo de préstamos y patrones de organización gramatical expresados como pausamientos y repeticiones, que suceden como influencia de la lengua originaria. Y lo hacen como parte de un tipo de interacción fundamentado en relaciones de participación horizontales e incluyentes de la espontaneidad y voluntad de conversar, donde el respeto a los

interlocutores define las reglas de la competencia sociolingüística de saber cómo y cuándo hablar.

A la par de esta competencia de hablar localmente, los niños y niñas se conducen en diferentes momentos, usando la competencia de hablar de un modo escolar. Ésta incluye el manejo de un lenguaje cercano al español estándar. El aprendizaje de la forma “correcta” de hablar español en el aula incluye un proceso de apropiación, y en ciertos momentos también de corrección. La apropiación se logra a través de la reformulación de conceptos y experiencias para ser expresados o explicados en las propias palabras de los niños y niñas. Mientras que la corrección es un proceso de cambio de código donde su habla se acerca morfosintácticamente al estándar.

Esta competencia también incluye una serie de pautas interactivas distintas a lo local. En la dinámica escolar de hablar español correctamente los niños entablan una relación particular con sus profesores donde el respeto es necesario. Aunque el entendimiento de este valor corresponde al requerimiento sobre la conducta infantil donde se les inculca poner atención a sus compañeros y a los turnos de habla que los profesores determinan. Esta conducta pareciera establecer una jerarquía vertical entre docente y alumnos, sin embargo no parece serlo tanto cuando, en ocasiones, los alumnos llegan a corregir a sus maestros, dejando ver la expresión de cierta horizontalidad en sus relaciones e interacciones.

El manejo de estas dos competencias muestra la habilidad versátil de conducirse a través de los diferentes entornos donde los niños y niñas hablan o se ven orillados a hacerlo. Ninguna de las dos formas de hablar se estorban, se consideran más importantes o discriminan. El manejo de ambas convive como el ejercicio que tiene su origen en dos entornos distintos, aunque propios.

Este tipo de combinación parece mostrar la habilidad lingüística dual de conformar una nueva versión del español que incluye tanto la VLE como la versión escolar. Lo que podría entenderse en términos de la lógica del *translanguaging*. Desde esta perspectiva, los bilingües son capaces de integrar un repertorio que no sólo contiene dos sistemas lingüísticos diferentes, sino que

son susceptibles de ser integrados. Se trata de la posibilidad de crear un tercer espacio más allá del bilingüismo, donde no sólo conviven dos lenguas en el repertorio de un actor, sino que las dos conforman una nueva.

... Translanguaging es una aproximación al uso de la lengua que considera las prácticas de lenguaje de multilíngües no como el uso de dos o más sistemas lingüísticos autónomos como ha sido tradicionalmente el caso, sino como un repertorio lingüístico con características que han sido socialmente construidas como pertenecientes a dos lenguas separadas...

... el espacio de translanguaging no es un espacio donde identidades diferentes, valores y prácticas coexisten simplemente, sino que se combinan unas con otras para generar nuevas identidades, valores y prácticas... (García & Wei, citados por Kasula, 2016: 111, traducción propia).

La lógica que describe el *translanguaging* es muy similar a la dinámica que describe la competencia lingüística dual de los niños del estudio. Aunque los niños no hablan dos lenguas diferentes, sino español, cada una de las dos variaciones o versiones del español que hablan, además de ser discernible y sociolingüísticamente distintas, también pueden llagar a describir cierta hibridación. Los niños y niñas integran las dos variaciones de un modo lógico y comprensible para los participantes en sus interacciones. Se trata de un modo híbrido de hablar en el aula.

Es de notar que la dualidad o hibridación se expresa mayormente en la escuela, fuera de ella es el habla local la que predomina. Además, dentro del aula, la alternancia e integración es necesariamente gestada. En la escuela, la presencia de la dualidad, el manejo de las dos competencias sociolingüísticas, produce una apropiación de lo escolar por los alumnos.

Utilizar sus propias palabras para la adquisición de aprendizajes, no sólo implica un mecanismo para el aprendizaje de conceptos y experiencias casi siempre ajenos a la vida comunitaria, sino que también es un modo de apropiarse de lo escolar desde sus propios términos. Cuando los niños y niñas explican con sus propias palabras lo escolar se lo apropian desde sus propios términos, desde su propio estilo.

Tal apropiación permite cuestionar el supuesto que argumenta una colonización política de la escuela sobre lo local, haciendo posible la imposición de lo ajeno sobre lo propio. El argumento general expuesto aquí puede apoyar

un supuesto cualitativamente distinto: son los niños quienes utilizan sus propios recursos sociolingüísticos adquiridos al aprender a hablar localmente quienes se apropian de lo escolar ejerciendo una habilidad dual, sortean la intención impositiva siendo duales, sin que eso implique necesariamente el abandono de lo local, sino el ejercicio de lo local y lo escolar como algo integral.

En un sentido similar el uso del español local, influenciado morfosintáctica y gramaticalmente por lengua indígena, no sólo podrían ser expresión del desplazamiento lingüístico que vive la comunidad, sino también de la continuidad que los niños y niñas dan a la lengua indígena que sigue expresándose cotidianamente a través del español que hablan cotidianamente.

De alguna manera el modo en que los niños hablan, donde integran la VLE y la escolar, da cuenta de una continuidad cultural de lo hñähñu. Ésta no significa un arraigamiento al pasado como un modo de estancamiento cultural, ni tampoco un “cambio para no cambiar”, sino que expresa el modo de convivir y vivir alternando lo propio y lo ajeno, como una etapa más del cambio cultural que hace la gente, sin que necesariamente signifique un abandono de su cultura. Al contrario, aunque los niños y niñas de la comunidad hablan español no dejan de ser hñähñu. Su habla es un campo donde se combinan y conviven el español y el hñähñu.

7. Reflexiones finales. Participación infantil, habla y continuidad cultural

*Cuando muere una lengua, las cosas divinas: estrellas, sol y luna; las cosas humanas: pensar y sentir, no se reflejan ya en ese espejo...
Cuando muere una lengua, ya muchas han muerto y muchas pueden morir.
Espejos para siempre quebrados, sombra de voces para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.*
“Cuando muere una lengua”, Miguel León Portilla.

*...el español que desplaza a la lengua originaria será propio también de la comunidad que la ha adoptado como un medio de comunicación....
si antes una lengua originaria era el instrumento propio para el análisis y las discusiones en una asamblea, ahora lo será el español, un español propio de la comunidad...*
Aguilar, 2013: 72

Introducción

El epígrafe de León Portilla alude a un tema que para muchos estudiosos de las lenguas y culturas indígenas de México podría ser sensible. De un modo franco y real, la desaparición de las lenguas indígenas, ocasionada tanto por la presión política e ideológica de tendencias homogeneizadoras como por la decisión de los propios hablantes, significa una pérdida cultural.

La pérdida de una lengua que ya no se habla es una especie de empobrecimiento cultural, en un mundo donde la diversidad cultural y pluralidad lingüística parecen ser la norma. Sin embargo, el tipo de pérdida que en este documento traté de argumentar, como efecto de procesos sociales complejos como el desplazamiento lingüístico, está lejos de significar el final de la lengua y la cultura de un pueblo indígena como el ñähñu. Sostengo que ante los desplazamientos aún quedan emplazamientos, cosas que permanecen, indicios de un “algo” lingüístico y cultural que continúa. Esa es parte central de la discusión en este trabajo de tesis.

Este capítulo final se presenta como un apartado concluyente de los varios temas que se discutieron a través de todo el documento. Pero de manera importante, tratará de argumentar una respuesta sobre las preguntas generales que guiaron la discusión en la investigación: ¿cómo son los contextos de interacción y participación en las que se expresa la relación del habla en

español con los aspectos socioculturales ñähñu?, y ¿cuáles son las características del habla en español de los niños y niñas, en las que se puede detectar cierta influencia o relación con aspectos socioculturales ñähñu?

Este último capítulo está dividido en tres apartados. En el primero se retomará el tema de la obediencia como aspecto central de la comunicación y la socialización que experimentan los niños y niñas del estudio. En el segundo apartado se retomarán los dos temas que se discutieron en los capítulos cinco y seis: la elaboración del *chiste* y el habla de un español local. Ambos temas son planteados como aspectos centrales e ilustrativos de la socialización lingüística en la que participan los actores del estudio. Finalmente en el tercer apartado se hace un conjunto de notaciones a modo de cierre, sobre el tema del cambio y continuidad cultural.

7.1 “Dejarse llevar”, un medio para la socialización y la orientación hacia la vida colectiva

A lo largo de este documento, he mostrado cómo la vida cotidiana que confeccionan los integrantes de una comunidad ñähñu es el escenario de acción donde destaca la participación infantil. Los niños y niñas son parte importante de la vida comunitaria. No sólo son el futuro de la comunidad, son también el presente ligado al pasado. Un pasado que vive, se condensa y renueva en la forma en la que estos actores hablan, como parte de sus procesos de socialización.

Ser un niño entre los ñähñu, al menos en la comunidad en la que se elaboró este estudio, es una experiencia que incluye la posibilidad de irse convirtiendo en parte del colectivo desde una edad temprana. El contexto y las situaciones cotidianas reciben a un infante que pronto es orientado a la vida en común. En esta orientación, lejos de ser sujetos pasivos, los niños y niñas pronto se presentan y actúan como seres duales. Son a la vez, actores reconocidos como parte de una relación horizontal que los hace merecedores de respeto y se les reconoce la suficiente capacidad para llevar a cabo actividades de importancia social, y al mismo tiempo, son reconocidos como infantes, miembros a los cuales hay que orientar, ordenar/indicar. Esto es lo que

el análisis de la obediencia infantil permite reconocer en términos de socialización.

Como he mostrado, los niños y niñas de la comunidad son actores que, reafirmo, muestran mucha voluntad para actuar y colaborar en la vida cotidiana, cuestión que es reconocida implícita y explícitamente por los otros miembros de la comunidad. Pero al mismo tiempo son orientados, guiados, ordenados/indicados, para que aprendan y desarrollen habilidades que ahora y en el futuro serán determinantes para su vida en colectivo.

Esto otorga un matiz distinto al que usualmente se le adjudica a la obediencia infantil, ya que al mismo tiempo que se le reconoce como respuesta ante las órdenes, también responde a un tipo de orden/indicación que tiene una intención social, lejos de ser opresora. A lo largo del capítulo 4 se pudo ver que las órdenes/indicaciones llegan a tener un fin formativo. Se trata de mensajes y comunicaciones que tienen un respaldo socializante. A través de ellas se orilla a los niños a ser parte de la vida familiar y comunitaria, donde el que ordena/indica busca coordinar el logro de las actividades familiares o colectivas. Se trata de un actor que no ejerce poder sobre el otro, o al menos no en el sentido más clásico de poder, de hacer que el otro haga algo incluso en contra su voluntad, sino que lo que se intenta es que el otro haga algo que también tiene un sentido social, del cual el que ordena/indica no se exime.

Por su parte el que obedece, lejos de ser un autómatas o un oprimido por la autoridad del que ordena, es un actor que ejerce un conjunto de habilidades y voluntad de actuar. Su actitud ante las ordenes/indicaciones muestra la posibilidad de decidir responder. Tal respuesta tiene un sentido y valor social, se coopera para la realización de las actividades colectivas. Se trata de un actor que se “deja llevar”, permite a sí mismo ser orientado en la vida colectiva. Acepta la orientación de los otros, pero al mismo tiempo se muestra voluntariamente activo para asumir roles con coherencia, siendo parte de lo que los demás hacen. No se trata simplemente de cumplir para satisfacer la voluntad del que ordena, sino que es un modo de aceptar esa voluntad y actuar con compromiso y fluidez ante ella.

En la obediencia infantil, se inscriben un tipo de relaciones horizontales entre los que ordenan/indican y los que obedecen. Una forma de expresar la importancia del trabajo y cooperación de todos en la tarea que es igualmente de todos. Sin que uno se coloque como alguien jerárquicamente superior, pero sí quien en determinado momento puede orientar al otro con autoridad.

“Dejarse llevar” es un modo de integrarse y participar. No es la sumisión lo que más la describe, sino la suma de las personas (niños y niñas) a la vida cotidiana. Hecho que forma parte de un proceso de socialización profundo y dinámico, donde los niños y niñas tienen un papel activo y preponderante.

Al “dejarse llevar”, los niños y niñas hacen el ejercicio de actuar y desempeñarse como actores activos y parte fundamental de la vida colectiva. A través de su acción y participación, aprenden lo necesario para ser parte cada vez más importante de la vida comunitaria. Su proceder describe un fenómeno que atraviesa diferentes momentos y modos de participación infantil, no sólo con la idea de que en un futuro sean ciudadanos cooperativos, sino que desde pequeños muestran ya serlo. La vida en colectivo se presenta ante ellos como ejemplo vivo susceptible de ser tomado y aprendido, de convertirse a través de su participación y colaboración en un tipo de ciudadanos de la comunidad, donde cada vez con mayor grado y relevancia se van volviendo miembros activos de lo colectivo.

“Dejarse llevar” los niños y niñas participan de una experiencia compartida y de colaboración en donde de un modo amplio son parte activa de una socialización que se desarrolla para la reproducción de las condiciones de existencia y significado social sobre la colectividad. Este tipo de obediencia infantil, en parte, es el mecanismo a través del cual la colectividad sostiene la continuidad de su existencia. En la medida que los niños obedezcan, en el sentido social en que son orientados, la comunidad tendrá la posibilidad de continuar teniendo un horizonte sociocultural particular, ñähñu.

No es gratuito que la obediencia infantil llegue a tener un significado social tan profundo, sostenido en la agencia, voluntad y desarrollo de los niños y niñas en función de un marco colectivo, como es “dejándose llevar”. Pues este modo

cultural de obedecer es coherente con una vida en común, la experiencia de ser miembro de El Banxú, que describe y sostiene su existencia en la participación y organización colectiva. Una condición propia de los grupos sociales con herencia indígena.

En contextos urbanos, afianzados en un tipo de organización donde los lazos y vínculos sociales tienden a ya no ser explicados en un sentido comunitario como el de los colectivos con herencia indígena, la participación de las personas no describe las mismas lógicas. Es de esperarse que el papel de los niños en sus comunidades sea otro. En las sociedades de consumo, lo común es que los niños sean ubicados en espacios supuestamente propicios y seguros para su desarrollo individual (Rabello, 2001). Relativamente privados de la experiencia de estar y vivir en colectivo, limitados y resguardados en entornos burbuja (Del Cueto: 2006). Aunque encuentran formas de resignificar la experiencia de vivir en ambientes de población aglomerada y diversa, viven experiencias de otro tipo que no los vincula con sus colectivos del mismo modo en que en este estudio se ha descrito.

En los entornos comunitarios como El Banxú, la vida en colectivo sucede como algo natural, mucho de la vida social se hace en colectivo. Se trabaja en colectivo, se convive y divierte en colectivo. La presencia y cercanía de muchos en las casas y los diferentes espacios de la comunidad, incluida la escuela, describen la confección de lazos de parentesco y solidaridad, de trabajo en común, de interés en el bienestar colectivo. Nada de esto tendría un futuro sin que se diera un proceso de socialización donde las siguientes generaciones aprendieran activamente a ser miembros de este tipo de relaciones sociales. Los niños y niñas son orientados, y se permiten serlo, en un modo de vida colectiva, a través de “dejarse llevar” ante las órdenes/indicaciones.

7.2 Socialización y competencia lingüística, un modo ñähñu de hablar español

Parte importante de los rasgos de la socialización lingüística que se mostró en este trabajo de tesis yace en los ejemplos que se analizaron acerca de la elaboración de *chistes* y el uso de una variante local del español. Se trata de

situaciones centrales para comprender cómo los niños y niñas del estudio ejercen una serie de habilidades y competencias lingüísticas que aprenden a través de su participación en la vida cotidiana de su comunidad. En la cual la escuela es un ámbito de interacción sociolingüística de importancia similar a la casa y otros ámbitos de la vida comunitaria.

La descripción de la socialización lingüística de los niños y niñas del estudio, muestra que se trata de un proceso dinámico y complejo donde los niños ejercen pautas de un lenguaje compartido por su comunidad de habla. En el proceso de aprendizaje de estas pautas es fundamental la participación de los niños a través de diferentes situaciones sociolingüísticas. Con su presencia, actuación, autonomía y ejercicio los niños y niñas aprenden las formas sociales de hablar, que incluyen no sólo cómo hablar, sino también cuándo hacerlo. Van aprendiendo una competencia lingüística compartida.

Hacer *chistes* y hablar de un modo local representan la manera en que un conjunto importante de acervo lingüístico y sociocultural se ejerce constantemente. Por un lado, la elaboración de los chistes deja en claro que se trata de una práctica discursiva, de hablar y divertirse en español, que tiene una raíz lingüística y profunda con las formas gramaticales y paralelísticas heredadas de la práctica ancestral en lengua hñähñu. Se trata de un tipo de acto de habla cuya comprensión estaría incompleta si se dejase fuera del análisis el carácter que adquiere dado que se construye como algo colectivo, construido entre varios.

El *chiste* de los niños hñähñu es un ejemplo claro de los modos en que este tipo de actores accede, atestigua y toma la vida en colectivo y las particularidades culturales y lingüísticas que ella implica. La vida en colectivo permea mucho de lo que se hace y se dice, de lo que se muestra a los niños. En la medida que los niños y niñas son introducidos y se introducen en la vida e interacción comunitaria, ellos toman, ejercen y recrean el acervo social y lingüístico que atestiguan. Reproducen las formas de divertirse. Algo que se sostiene tanto en un modo de confeccionar un lenguaje en términos gramaticales como interactivos.

Los niños y niñas reciben un modo de divertirse hablando, que es producto histórico de la herencia y continuidad lingüística, pero también ejercen un modo interactivo de divertirse. Su *chiste* es un producto sociocultural, lingüístico e histórico a través del cual crean la posibilidad de la continuidad de ciertos rasgos de la lengua indígena que permanecen, y al mismo tiempo recrean las formas colectivas de convivir juntos, que no sólo incluye el estar sino también el ir haciendo juntos.

Por otro lado, el uso de un tipo de habla local que emplea una variante local del español explicitó cómo los niños y niñas de la comunidad no sólo no hablan un español estándar, sino que el aprendizaje de la lengua y su ejercicio a través del habla deja ver una serie de implicaciones sociolingüísticas. Se trata de un español que manifiesta claras relaciones con formas de ordenamiento gramatical heredados del habla en lengua indígena, además de presentar una serie de préstamos lingüísticos. Ambas condiciones lingüísticas reflejan una forma de hablar español, como el uso de una versión propia. Pero donde además, su uso está acompañado de un modo culturalmente particular de interactuar donde la espontaneidad, autonomía y horizontalidad son condiciones fundamentales. Todas ellas provenientes del sentido en que los niños han aprendido una serie de habilidades y competencias lingüísticas en su participación en la vida cotidiana.

A esto se agrega que el habla local ocupa todos los ámbitos de la vida colectiva, en la que la escuela es una parte más. Sin embargo, en la escuela hay otro tipo de habla al que he llamado habla escolar. La participación de los niños en la escuela muestra, a partir de la evidencia, que son capaces de manejarse en ambos tipos de habla. Ello implica la posibilidad de tener una competencia dual. Esta pone en evidencia la capacidad infantil de hablar híbridamente en el aula, cuando se usa un habla local, influenciada por formas gramaticales y préstamos provenientes de una herencia lingüística étnica, mezclándola con un habla escolar, marcada por la influencia de un español estándar fomentado por la escuela. Esto implica también el manejo de formas

interactivas o de participación, que aunque diferentes conviven y se combinan al momento de hablar en el aula: el respeto y la horizontalidad.

La posibilidad de hacer ese manejo de una competencia lingüística dual, se asegura a partir de un mecanismo de apropiación como el de “hablar con sus propias palabras”. Se trata de una especie de re-formulación para apropiarse de un modo escolar de hablar, sus significados y formas. Lejos de expresar un abandono de lo local, esta competencia dual significa la adquisición de otra forma más de hablar, de usar el lenguaje e interactuar.

El hecho de que el habla local aparezca en la casa y en la escuela, así como que el habla escolar aparezca en la escuela y en la casa, da cuenta del modo en que los niños se apropian de ambas formas de habla. Ni lo escolar domina a lo local, ni lo local domina a lo escolar. Se trata más bien de una dinámica que expresa un tipo de apropiación, acomodo, ensanchamiento e integración del acervo lingüístico e interactivo, más que de la superposición de uno sobre otros o el abandono de alguno de ellos.

Los dos temas en este apartado discuten aspectos centrales del proceso de socialización lingüística que experimentan los niños y niñas de la comunidad El Banxú. Se trata de evidencias acerca del modo en el cual los niños aprenden, ejercen y recrean un conjunto de habilidades y competencias donde el acto de hablar español es aprendido interactuando con su comunidad de habla (pares, padres, vecinos y maestros). Pero también muestra cómo es que su habla representa un ejemplo de continuidad cultural. En un sentido amplio, aunque hablan español, siguen reproduciendo un conjunto importante de patrones sociolingüísticos pertenecientes a un sustrato étnico.

7.3 Continuidad, una forma de entender el cambio lingüístico y cultural indígena

Al inicio de la investigación que derivó en este trabajo de tesis, había una preocupación acerca de la desaparición de la lengua indígena en un colectivo comunitario. Esta preocupación generó la suposición que sostenía que los niños ya no hablaban la lengua indígena, y que con los adultos bilingües

desaparecería la lengua hñähñu. Esto dejaba a los niños como actores ajenos a la lengua indígena de sus padres y abuelos, y se convertían en nativo hablantes de español. También suponía que la dinámica de desaparición de la lengua tendría que haber sido efecto importante del proyecto educativo que la escuela primaria indígena implementó a raíz de su presencia histórica en la comunidad.

Sin embargo, a través del estudio, del análisis de los datos, y de la tarea reflexiva de encontrar relaciones entre factores como las conductas, interacciones, modos de hablar y participar, relaciones históricas, etc., pude dar cuenta de una dinámica más compleja. Esta describiría la desaparición de la lengua como parte de un cuadro más amplio y, muchas veces, no tan lineal.

El análisis de la evidencia empírica, ha permitido pensar que la lengua es un producto social difícil de desaparecer. Aunque parece no haber una preocupación explícita sobre la lengua indígena en la vida y agenda comunitaria de El Banxú, la cotidianidad observada y analizada expresa en muchos sentidos la permanencia de la lengua indígena a través de nuevos usos de sus recursos gramaticales para la convivencia y la conversación cotidiana.

Pese a la decisión de los padres de familia en usar al español como medio de comunicación con sus hijos, lo que pareciera una amenaza a la existencia de la lengua indígena, el empleo de los sentidos sociolingüísticos que ofrece el uso de un español influenciado por el hñähñu es un signo de la distancia que aún falta para la desaparición de la lengua indígena. A mi juicio, en El Banxú la lengua hñähñu como estructura formal y de uso cotidiano en el habla de la gente, difícilmente regresará a un nivel tan vivo como pudo haberlo sido unas décadas atrás cuando las personas eran monolingües en lengua indígena. Tal vez la generación bilingüe que hoy controla la vida interna de la comunidad sea la última que maneje de manera formal y cotidiana, la lengua hñähñu en sus conversaciones, en sus actos de habla. Por lo tanto aunque no es difícil imaginar a las generaciones jóvenes como generalmente hispanohablantes también hay que admitir que la versión local que éstos manejan es una especie de translanguaging, una versión propia e híbrida en la cual aún vive la lengua indígena. Ahí yace la continuidad del hñähñu.

Ante la aseveración del desuso, y más aún a la de la muerte de las lenguas indígenas, hay que hacer varios reparos. Si bien se considera que en la comunidad de estudio la lengua hñähñu seguramente desaparezca, siendo sujeta de un proceso de cierre de un amplio e histórico camino de desplazamiento, también es posible sostener que aún en su desplazamiento quedan varios emplazamientos. La desaparición de la lengua no es experimentada por los hablantes como un corte de caja, la llegada a un camino que encuentra el precipicio y termina de tajo. Aún en la desaparición hay continuidad, el camino sigue.

El análisis del modo en que a través de la obediencia los niños y niñas de la comunidad de estudio se incorporaban a la vida comunitaria, es un ejemplo de cómo las nuevas generaciones asumen un papel activo en su formación como ciudadanos desde instancias muy tempranas, construyendo una vía de reproducción y continuidad comunitaria. La vida cultural y social de la colectividad se muestra ante ellos como susceptible de ser tomada, y así sucede. Los niños no sólo heredan las prácticas culturales y lingüísticas que elabora su comunidad, se montan en la acción colectiva y se convierten en pequeños ciudadanos, miembros activos de la vida colectiva ahora y para el futuro. Parte importante de esa vida social y cultural se manifiesta también en los estilos de habla que elaboran.

La confección de una versión del Español que se usa de manera propia y creativa en el habla de los niños, cuando hacen chistes o cuando actúan hablando diferente en distintos momentos y situaciones sociales, ejemplifican un traslape, un modo de hablar alejado del estándar mexicano. No hablan español como deberían hacerlo, hablan un español histórico y propio, sostenido en la herencia que durante la socialización aprenden y ejercen legítimamente. Una herencia que implica modos de hablar e interactuar con una raíz cultural sostenida en la tradición hñähñu. Ahí radica la continuidad.

No hay desplazamiento como corte de caja, no hubo un día en el que los adultos se despertaron por la mañana y decidieron ya no hablar a sus hijos e

hijas en lengua indígena, y usar el español. Ha habido un proceso gradual, político e histórico para el desuso de la lengua hñähñu y el uso del español. Pero se trata de un proceso en el cual se ha construido un español particular, local. Ni los padres ni los maestros son totalmente conscientes de que el español con el que hablan a los niños y niñas, sus hijos y alumnos, no es algo puro ni completamente el estándar. Es una construcción local, que si bien es muestra del desplazamiento de la lengua originaria, alberga en su estructura lingüística y dinámica de uso (sobre el cómo y cuándo se habla) a la lengua originaria. El hñähñu y lo ñähñu continúan y viven en su habla en español.

El habla de los niños en español recapitula, toma y recrea una herencia sociolingüística con la cual se comunican e interactúan entre sí. Válido e incuestionable entre los miembros de la comunidad de habla, el español local representa la continuidad de la lengua hñähñu. La lengua originaria persiste a través de la elaboración y presencia de ciertos rasgos gramaticales e interactivos en el modo de hablar español. El producto de esta persistencia, el español local, hasta cierto punto una versión híbrida, no desaparecerá tan rápido. Es comunitariamente reconocida como un modo aceptable para la comunicación tanto al interior como al exterior de la comunidad; tanto con la familia y lo íntimo como con los maestros y demás actores ajenos a la comunidad, en lo público. Se puede prever que la variación local del español permanecerá por varias generaciones, y con ella la presencia y herencia de la lengua originaria.

Pensar la continuidad, y no la muerte de tajo de una lengua, permite confrontar las tesis lingüísticas del desplazamiento como la muerte total de las lenguas en peligro. En cierta forma, lo que sostengo, un desplazamiento/continuidad es distinto a lo que sostiene el epígrafe de Miguel León Portilla que aparece al inicio de éste capítulo. Él sostiene que ante la desaparición de la lengua indígena, algo se pierde, ya no es posible ver y actuar en el mundo de la misma manera. Y en cierta forma así es. Cuando una comunidad cambia su modo de hablar, podría perderse algo, pero no del todo. Y menos si tomamos en cuenta el cúmulo de herencia cultural y lingüística que

la comunidad de habla estudiada históricamente ha recibido, ejercido y recreado de acuerdo a sus condiciones y posibilidades de existencia.

En algún momento de la amplia trayectoria de Enrique Hamel, al abordar la problemática lingüística del Valle del Mezquital, y el desplazamiento del hñähñu, él argumentó que el desplazamiento lingüístico amenazaba seriamente al uso de la lengua indígena en la medida que el español empezaba a ser usado para actividades cotidianas de fuerte impacto y significado en la organización colectiva y las expresiones de las particularidades culturales en la región. Argumentaba que... “el abandono de la lengua minoritaria para la organización de los procesos económicos y sociales vitales se ha considerado con cierta razón como indicador suficiente de que ésta se encontraba en peligro”... (Hamel, 1986: 221). Incluso describía que el cambio de lengua, el desplazamiento y uso del español en escenarios sociales y comunicativos de amplia significación para las comunidades, representaba un cambio no sólo de código lingüístico, sino de comportamiento y formas de interacción social.

... La intervención sobre el lenguaje muestra su mayor eficiencia en una segunda fase de estos procesos [de desplazamiento], cuando los ciudadanos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que anteriormente les eran incomprensibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social correspondiente. Podemos observar este proceso en el comportamiento verbal y cultural [interactivo] de los nuevos dirigentes que actúan como intermediarios entre dos culturas. Debido a las relaciones asimétricas de dominación, sólo pueden adquirir esta habilidad porque incorporan los modos de apropiación cultural... de las formaciones sociales hegemónicas a espacios centrales de su vida, lo que refleja en no pocos casos una reorientación y un cambio de estatus étnico. La apropiación de las nuevas formas de organización se vehicula en estas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español... (Hamel, 1993: 21).

En esta aseveración Hamel sugiere que un paso concluyente del proceso de desplazamiento de una lengua radica en que en la medida que los hñähñu empezaban reconocer y aprender de manera más profunda al español, estos nuevos hablantes se comportaban de manera diferente. Su modo de participar y estar en la comunidad se convertía en algo más afín a la base cultural de donde provenía el español (occidente), donde lo individual prevalece sobre lo colectivo. Esto debido a que los hablantes no sólo llegan a hablar una nueva

lengua, sino que actúan a partir de un modelo interactivo correspondiente al español y ajeno a la lógica interna de la colectividad étnica.

Las explicaciones y argumentos en este trabajo de tesis, sostienen algo un tanto diferente. Un matiz producido al mirar los ejemplos empíricos de una comunidad ñähñu. El hecho de que se habla español durante las fiestas comunitarias, la crianza de los hijos e hijas, el pase de lista en las asambleas, el trabajo familiar y colectivo como la faena, etc., todos espacios y situaciones de amplio significado, está lejos de ejemplificar un cambio en el sentido interactivo de convivencia y elaboración de la colectividad. Aunque hablan español, y se trate de una versión o variación propia, la interacción que desata su habla sigue siendo de un amplio valor y significado colectivo. Su modo de hablar español sostiene un proyecto no sólo de reproducción y permanencia étnica, sino de continuidad cultural de una tradición colectiva que se va renovando a través de las nuevas generaciones.

Tanto León Portilla como Hamel parecen realizar sus reflexiones desde un lugar común. Un sitio donde el cambio de lengua se observa como conclusión y pérdida total. Remiten a un proceso donde el desplazamiento de la lengua cancela aquellas facultades de razonamiento, expresión, interacción y sensibilidad que formaban parte de la lengua que muere, que deja de hablarse. Mientras que en un sentido lógico, el acceso a otra lengua, la dominante, implica aprender a actuar de acuerdo a las lógicas sociointeractivas que ella alberga y que aleja a los hablantes de su herencia cultural.

Este tipo de posturas puede poseer evidencia real, y tener ejemplos concretos de la pérdida de las lenguas. Sin embargo, la discusión que he abordado en este trabajo me permite pensar que, si bien algo se pierde, los hablantes de las lenguas indígenas experimentan la pérdida o desuso de la lengua en términos no tan tajantes. Como hemos visto los niños y niñas ñähñu encuentran en el habla en español la posibilidad de dar continuidad a una práctica cultural como es el de hacer “chistes”. Aunque hablan español, a partir de él dan continuidad a los recursos comunicativos que antes se pronunciaban

en lengua originaria. Esto se debe a que la socialización del lenguaje que han experimentado, ha permitido la adquisición de estos recursos y la formación de la competencia a partir de la cual los niños y niñas ejercen su habla.

De esta manera, mi argumento contribuiría a pensar en términos de continuidad cultural y lingüística, más que de pérdida. La manera de hablar español al estilo ñahñu refleja cómo los hablantes, incluidos los niños y niñas, que abandonan la lengua materna optan por un cambio desde sus propios términos. La lengua originaria no se muere del todo, ni tampoco los hablantes cambian para seguir siendo o haciendo lo mismo, en términos de sus prácticas socioculturales tanto como en su identidad étnica. Cambian decidiendo, adaptándose y adecuando sus recursos a nuevas condiciones que determinan su manera de actuar en el mundo sin tocar tan al fondo en lo que se refiere a su modo de estar en el mundo.

Así, se puede argumentar que, en cierto sentido, el cambio de lengua, no implica de modo directo la pérdida de las prácticas culturales y el acervo de prácticas y significados culturales particulares que han heredado de sus ancestros, ni tampoco transforma en algo ajeno y completamente distinto a la vida comunitaria. Acerca del papel que el cambio de la lengua tiene en los procesos de comunalidad en localidades cuyos hablantes ya no usan a la lengua indígena, Yasnaya Elena Aguilar (2013) argumenta que:

... Aun cuando el español haya desplazado a la lengua originaria, es innegable que este desplazamiento se haya dado en el seno y bajo las dinámicas de difusión de cambio lingüístico propios de una comunidad de habla... De este modo, el español que desplaza a la lengua originaria será propio también de la comunidad que la ha adoptado como un medio de comunicación mediante el cual se establecen sus dinámicas: si antes una lengua originaria era el instrumento propio para el análisis y las discusiones en una asamblea, ahora lo será el español, un español propio de la comunidad, una variante del español específica de esa comunidad... (Aguilar, 2013: 72)

Lo que discute Aguilar (2013) es que las condiciones actuales de muchos de los pueblos indígenas ya no describen un conjunto importante de condiciones homogéneas de identidad y prácticas culturales. Ya no es posible seguir contemplando a los pueblos indígenas como etnicidades culturales estáticas,

cerradas, homogéneas y uniformes. Este tipo de perspectivas, como afirma Boccara (1999: 37), forma parte de un punto de vista heredado por la formación de los Estados Nacionales. Entidades que se proponían ver a la diversidad cultural como cuestiones acotadas y coherentes. Las realidades socioculturales y lingüísticas de los pueblos indígenas como el del estudio no describen este tipo de lógicas.

Cada vez más, como efecto de distintos y diversos procesos de cambio cultural, se destacan algunos valores como fundamentales de la comunalidad indígena. La dinámica colectiva de la vida comunitaria es uno de esos valores. La colectividad, y ya no la lengua, es parte importante de lo que sostiene la actual particularidad cultural indígena, y su continuidad. Aunque también, como he mostrado en este trabajo de tesis, la colectividad permea las formas de hablar, de conversar e interactuar, de decir y participar.

Pensar el cambio lingüístico y cultural como algo tajante, como el final y la transformación de las prácticas culturales en otro tipo de formas interactivas y de participación ajenas a la tradición, no permite ver la versatilidad y creatividad con que los hablantes adaptan, se apropian y emplean nuevos recursos lingüísticos para dar continuidad a su vida y prácticas culturales.

En este trabajo de tesis se ha sostenido que, ante los cambios lingüísticos y culturales, aún coexiste, se transforma y renueva la tradición. Un cambio también consiste en la renovación, no en la muerte. Como afirma Gabriela Czarny, en el cambio aún hay “tonos de las voces del pasado”:

... A pesar de la descaracterización étnica... aspecto que refiere a la pérdida de algunos rasgos culturales como la lengua y/o distintas tradiciones, al hablar de las comunidades indígenas contemporáneas aún pueden reconocerse diferentes “tonos de las voces del pasado”... Considerar los cambios culturales vividos en esas comunidades no implica interpretar la presencia de voces del pasado como no propias sino más bien entenderlos en tanto “pensamiento alterno” y “nociones alternas”... (Czarny, 2008: 190).

Es más, una mirada basada en la pureza contribuye a la esencialización cultural que ve a los pueblos indígenas como monolitos. No admite ni reconoce que éstos, como cualquier pueblo, encuentran caminos diversos para dar

continuidad a sus expresiones y formas propias de ser, estar y hablar. Como menciona Tuhiwai Smith (1999):

... hay una muy poderosa tendencia en la investigación para tomar este argumento de retorno al “esencialismo” biológico relacionado con la raza, porque la idea de cultura es mucho más difícil de controlar. En el corazón de tal punto de vista sobre la autenticidad está la creencia en que las culturas indígenas no pueden cambiar, no pueden recrearse a sí mismas y aún pretender ser indígenas. No pueden ellas ser complicadas, internamente diversas o contradictorias. Sólo occidente tiene este privilegio... (Tuhiwai Smith, 1999: 74, traducción propia).

Por ello argumento, que la comunidad El Banxú ha encontrado y desarrollado un camino en el cual, aunque es notorio el cambio y desplazamiento de la lengua hñähñu, el habla de un español propio, con fuertes matices lingüísticos e interactivos anclados en lo étnico y colectivo, es ejemplo de continuidad cultural. Esto no es muerte lingüística ni conclusión cultural.

En tal proceso de continuidad cultural, los niños y niñas de la comunidad tienen un papel preponderante. Como he mostrado en el estudio, no se trata solo de actores receptivos a la socialización lingüística, sino son actores activos de la vida de su comunidad que tienen un papel particular tanto como aprendices que son orientados, como productores de cultura. Se trata de actores que al mismo tiempo que son herederos de un tipo de habla local que incluye modos de habla culturalmente particulares, son los garantes y operadores del futuro de la lengua. Una lengua que se expresa en el habla infantil como la manifiesta permanencia del hñähñu en el español. Son los niños los que aseguran en el futuro la continuidad de su lengua y cultura ancestral, como dice Hirschfeld (2002: 624) “el niño es el padre del hombre”.

8. Bibliografía

- Aguilar, Gil, Yasnaya Elena. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del sur*, 18, 34, 71-81.
- Bauman, Zygmunt. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. México: Paidós.
- Benítez, Fernando. (1991). *Los indios de México IV. El libro de la infamia*. México: ERA.
- Bernal, Pérez, Felipino. (2013). *Diccionario Hñähñu–Español, Español–Hñähñu, del Valle del Mezquital Hidalgo*. México: Humunts´a hem´i. Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu.
- Bittencourt, Ribeiro, Fernanda. (2015). Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. *Política & trabalho. Revista de ciências sociais*, 43, 49-64.
- Boccaro, Guillaume. (1999). Antropología diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político. En Boccaro, Guillaume y Galindo, Sylvia. (Eds.). *Lógicas mestizas en América* (21-52). Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera.
- Bolin, Inge. (2006). *Growing up in a culture of respect. Child rearing in highland Peru*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bonfil, Batalla, Guillermo. (2009). *México profundo. Una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Borton, Laureano, Enriz, Noelia, García, Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina. (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, Silvia. *Educación indígena en la Argentina* (197-222). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Brown, Penelope. (2013). La estructura conversacional y la adquisición del lenguaje: el papel de la repetición en el habla de los adultos y los niños tseltales. En De León, Lourdes. (coord.). *Nuevos senderos en el estudio*

- de la adquisición de lenguas mesoamericanas. Estructura, narrativas y socialización* (35-82). México: CIESAS.
- Castro, Sixto, J. (2011). El chiste como paradigma hermenéutico. *Diánoia*, 56, 67, 87-111.
- Cazden, Courtney. (1997). El discurso en el aula. En Wittrock, Merlin. (ed.). *La investigación de la enseñanza* (627-709). Barcelona, España: Paidós.
- Chaiklin, Seth y Lave, Jean. (comps.). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Cohn, Clarice. (2000). Crescendo como un Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bajapá. *Revista de antropología*, 43, 2, 195-222.
- Coppens, Andrew & Alcalá, Lucía. (2015). Supporting children's initiative: appreciating family contribution or paying children for chores. In Correa-Chávez, Maricela, Mejía-Arauz, Rebeca & Rogoff, Barbara. *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm. Volume 49* (91-112). Cambridge, MA: Elsevier.
- Correa-Chávez, Maricela, Mejía-Arauz, Rebeca & Rogoff, Barbara. (2015). *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm. Volume 49*. Cambridge, MA: Elsevier.
- Czarny, Gabriela. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- De Haan, Mariëtte. (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua community*. Amsterdam: Thela Thesis Publishers.
- De León, Lourdes. (1999). Verb roots and caregiver speech in early Tzotzil (mayan) acquisition. In Fox, Barbara, Juravsky, Dan & Michaelis, Laura. *Cognition, discourse and function* (99-119). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- _____ (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los tzotziles de Zinacantán*. México: CIESAS.
- _____ (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Zinacantec Mayan siblings' culture. *Research on language and social interaction*, 40, 405-436.
- Del Cueto, Carla. (2006). Socialización infantil en countries y barrios cerrados. En Carli, Sandra. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (109-128). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Díaz, Floriberto. (2007). *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Douglas, Mary. (1968). The social control of cognition: some factors in joke perception. *Man*, 3, 3, 361-376.
- Duranti, Alessandro. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Erickson, Frederick. (2004). Hacia una teoría más práctica de la práctica del habla (traducción). In Erikson, Frederick. *Talk and social theory* (134-174). Cambridge, MA: Polity Press.
- Farr, Marcia. (2003). *Ways of speaking in a Mexican transnational community*. Recuperado 15 de abril de 2017, del sitio web https://liberalarts.utexas.edu/france-ut/_files/pdf/resources/farr.pdf
- _____ (2010). Language, education, and literacy in a Mexican transnational community. In Farr, Marcia, Seloni, Lisy & Song, Juyoung. *Ethnolinguistic diversity and education. Language, literacy and culture* (44-68). New York, NY: Routledge.
- Freepik. (s/f). *Fondo isométrico con personas*. (Imagen de internet). Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/fondo-isometrico-con-personas_1278879.htm#term=figuras humanas&page=1&position=36
- García, Fernando Antonio. (2005). Presentación de resultados. En García, Fernando Antonio. Yachay. *Concepciones sobre enseñanza y*

aprendizaje en una comunidad quechua (73-107). La Paz, Bolivia: PROEIB ANDES-Plural.

García, Landa, Laura y Terborg, Roland. (2011). La vitalidad de las lenguas indígenas de México: un estudio en tres contextos. En Terborg, Roland y García, Landa, Laura. (coords.). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes (11-28)*. México: UNAM-CELE.

García, Palacios, Mariana y Hecht, Ana Carolina. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Telliza*, 9, 17, 163-186.

Garret, Paul & Baquedano-López, Patricia. (2002). Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual review of anthropology*, 31, 339-361.

Gaskins, Suzanne & Paradise, Ruth. (2010). Learning through observation in daily life. In Lancy, David, Bock, John & Gaskins, Suzanne. (eds.). *The anthropology of learning in childhood (85-117)*. Lanham, MD: Altamira Press.

Gaskins, Suzanne. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En De León, Lourdes. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios (37-76)*. México: CIESAS.

González, Cruz, Juan. (2009). *Método para hablar y escribir Hñähñu-Otomí. La lengua de nuestros ancestros se niega a morir*. México: Juan González Cruz.

Goodenough, Ward H. (1981). *Culture, language and society*. Menlo Park, CA: The Benjamin Cummings Publishing Company.

Goodwin, Charles. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of pragmatics*, 43, 8-23.

- Gossen, Gary H. (1974). *Chamulas in the world of the sun. Time and space in a Mayan oral tradition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guerrero, Guerrero, Raúl. (1983). Poemas y cantos otomíes del Valle del Mezquital. En Guerrero, Guerrero, Raúl. *Los otomíes del Valle del Mezquital. Modos de vida, etnografía, folklore* (337-451). México: INAH-GEH.
- Gumperz, John y Bennett, Adrian. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Gumperz, John. (1982a). The speech community. In Giglioli, Pier Paolo. *Language and social context* (219-231). London, UK: Penguin books.
- _____ (1982b). *Discourse strategies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hamel, Enrique y Muñoz, Cruz, Héctor. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. *Estudios sociológicos*, 4, 11, 215-239.
- Hamel, Enrique, Brumm, María, Carrillo, Antonio, Loncon, Elisa, Nieto, Rafael, Silva, Elías. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 020, 83-107.
- Hamel, Enrique. (1988). Determinantes sociolingüísticas de la educación bilingüe. *Signos. Anuario de humanidades*, 319-375.
- _____ (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39.
- _____ (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de lingüística aplicada*, 27, 50, 61-115.
- Harkness, Sara, Super, Charles, Ríos, Moisés, Moscardino, Uguetta, Rha, Jong-Hay, Johnston, Caroline, Bonichini, Sabrina, Huitrón, Blanca,

- Welles-Nyström, Barbara, Palacios, Jesús, Hyun, On-Kong, Soriano, Grace & Zylicz, Piotr Olaf. (2010). Parental ethnotheories of children's learning. In Lancy, David, Bock, John & Gaskins, Suzanne. (eds.). *The anthropology of learning in childhood* (65-81). Lanham, MD: Altamira Press.
- Haviland, John Beard. (1992). Lenguaje ritual sin ritual. *Estudios de cultura maya*, 19, 427-442.
- Heath, Shirley Brice. (1989). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In Schieffelin, Bambi & Ochs, Elinor. *Language socialization across cultures* (97-124). New York, NY: Cambridge University Press.
- _____ (2010). El valor cultural de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: las habilidades narrativas en la casa y en la escuela. En De León, Lourdes. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (195-230). México: CIESAS.
- Hecht, Ana Carolina. (2008). Qom Nogotshaxac. Una aproximación antropológica a la categorización Toba de las primeras etapas del ciclo vital. En Messineo, C, Malvestitti, N. Y Bein, R. (Edits.). *Estudios en lingüísticas y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas de Argentina* (287-297). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Lingüísticas-F.F. y L.-UBA.
- _____ (2009). Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En Medina, Melgarejo, Patricia. (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (175-199). México: UPN-Plaza y Valdez.

- _____ (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Alemania: Lincom Europa.
- _____ (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad en la escuela. *Revista de educación pública*, 22, 49, 405-419.
- Heritage, John C. (1990). Etnometodología. En Giddens, Anthony y Turner, Jonathan. *La teoría social, hoy* (290-334). México: CONACULTA.
- Hill, Jane y Hill, Kenneth. (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: INI.
- Hill, Jane. (1998). The grammar of consciousness and the consciousness of grammar. In Brenneis, Donald & Macaulay, Ronald. (Eds.). *The matrix of language. Contemporary linguistic anthropology* (307-323). Boulder, CO: Westview Press.
- _____ (2000). Syncretism. *Journal of linguistic anthropology*, 9, 1-2, 244-246.
- Hirschfeld, Lawrence. (2002). Why don't anthropologists like children?. *American anthropologists*, 104, 2, 611-627.
- Hymes, Dell. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En Galvin, Paul y Lastra, Yolanda. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (48-89). México: UNAM.
- _____ (1979). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, Janet. *Sociolinguistics. Selected readings* (269 - 293). London, UK: Penguin books.
- _____ (1996). Speech and language: on the origins and foundations of inequality among speakers. In Hymes, Dell. *Ethnography, linguistics, narrative inequality* (25-62). London, UK: Taylor and Francis.
- _____ (s/f). Modelos de interacción entre lenguaje y vida social. En Courtis, Corina, Messineo, Cristina, Oxman, Claudia y Skura, Susana. *Etnolingüística. Etnografía del habla: textos fundacionales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.
- Jakobson, Roman. (1969). Lingüística y poética. En Jakobson, Roman. *Ensayos de lingüística general* (347-395). Barcelona, España: Editorial Seix barral.
- Jiménez, Castro, Marjorie. (2001). Las mascararas del chiste racista. *Inter sedes*, 2, 2-3, 43-60.
- Johnstone, Barbara. (2015). Discourse and world. In Johnstone, Barbara. *Discourse analysis* (32-75). West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Kasula, Alex Josef. (2016). Olowalu Review. Developing identity through translanguaging in a multilingual literacy magazine. *Colombian applied linguistics journal*, 18, 2, 109-118.
- Lancy, David & Grove, Annette. (2010). The role of adults in children's learning. In Lancy, David, Bock, John & Gaskins, Suzanne. (eds.). *The anthropology of learning in childhood* (145-179). Lanham, MD: Altamira Press.
- Lancy, David. (2015). Teaching: natural of cultural?. In Berch, Dan & Geary, David. (Comps.). *Evolutionary perspectives on education and child development* (1-62). Eidelberg: Springer.
- Lastra, Yolanda. (1996). ¿Es el otomí una lengua amenazada?, *Anales Antropológicos*, 33, 361-395.
- _____ (2003). *Sociolingüística para latinoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lave, Jane y Wenger, Etienne. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM-FES I.
- Lave, Jean. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

- _____ (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Leyra, Fatou, Begoña. (2011). Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: reconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. En Jociles, Franzé y Poveda. *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (37-59). Madrid, España: Catarata.
- _____ (2012). Niñas trabajadoras en la Ciudad de México. Aproximaciones y reinterpretaciones conceptuales. *Alternativas*, 19, 9-32.
- López, Angélica, Najafi, Behnosh, Rogoff, Barbara & Mejía-Arauz, Rebeca. (2012). Collaboration and helping as cultural practices. In Valsiner, J. (Ed.). *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (869-884). New York, NY: Oxford University Press.
- Luykx, Aurolyn. (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *Runa*, 35, 105-115.
- Martínez, Pérez, Margarita. (2016). *Xchanel-xchanubtasel: lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula*. Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Martuccelli, Danilo. (2007) *Lecciones de sociología del individuo*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mäts'oho, Thub'ini. (2017, Octubre). Ri hneki bi ho da tsi ra sei ko r abo! Ya nts'othu, ya 'ñeni noya 'ne ya nts'o noya gä Hñähñu. Ra nthe ngu 'na ra hmi ñä-ñu majuäni. ¡Se ve que le gusta chupar pulque con quite! Apodos, albuces y groserías en Hñähñu. El humor como faceta verdaderamente ñuniana. XIX Coloquio Internacional sobre Otopames, México.
- Mejía-Arauz, Rebeca, Correa-Chávez, Maricela, Keyser, Ulrike & Aceves-Azuara, Itzel. (2015). Collaborative work or individual chores: The role of family social organization in children's learning to collaborate and develop

- initiative. Correa-Chávez, Maricela, Mejía-Arauz, Rebeca & Rogoff, Barbara. (2015). *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm. Volume 49 (25-52)*. Cambridge, MA: Elsevier.
- Mejía-Arauz, Rebeca, Keyser, Ulrike y Correa-Chávez, Maricela. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad Purhépecha. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 59, 1019-1045.
- Milstein, Diana. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista de antropología*, 9, 49-59.
- Monod, Becquelin, Aurore y Becquey, Cédric. (2008). De las unidades paralelísticas en las tradiciones orales mayas. *Cultura Maya*, 32, 111-153.
- Murray, Marjorie, Bowen, Sofia, Segura, Nicole & Verdugo, Marisol. (2015). Apprehending volition in early socialization: Raising “Little persons” among rural Mapuche families. *ETHOS*, 43, 4, 376-401.
- Ochs, Elinor & Izquierdo, Carolina. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *ETHOS*, 37, 4, 391-413.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En De León, Lourdes. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios (137-194)*. México: CIESAS.
- Otheguy, Ricardo & Zentella, Ana Celia. (2011). *Spanish in New York. Language contact, dialectal leveling and structural continuity*. New York, NY: Oxford University Press.
- Padawer, Ana. (2011). ¿Trabajar para aprender?. La participación de los niños mbyà en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En Novaro, Uriela. (Coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y*

- procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (123-145). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Paradise, Ruth & De Haan, Mariëtte. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40, 2, 187-204.
- Paradise, Ruth & Robles, Adriana. (2016). Two Mazahua (Mexican) communities: introducing a collective orientation into everyday school life. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 61-77.
- Paradise, Ruth & Rogoff, Barbara. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *ETHOS*, 37, 1, 102-138.
- Paradise, Ruth. (1992). La socialización para la autonomía en el contexto interaccional mazahua. *Documentos DIE*, 22, 1-7.
- _____ (1994). Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together. *Anthropology & Education Quarterly*, 25, 2, 156-172.
- _____ (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 12-21.
- _____ (2010). La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?. En De León, Lourdes. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (77-94). México: CIESAS.
- Pellicer, Dora. (2010). Lenguas, relaciones de poder y derechos lingüísticos. En Barriga, Rebeca y Butragueño, Pedro. *Historia sociolingüística de México* (605-658). México: El Colegio de México.
- Peters, Ann & Boggs, Estephen. (1989). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In Schieffelin, Bambi & Ochs, Elinor. *Language socialization across cultures* (80-96). New York, NY: Cambridge University Press.
- Philips, Susan. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In Cazden, Courtney,

- Vera, John & Hymes, Dell. *Functions of language in the classroom* (370-394). New York, NY: Teachers College Press.
- Podestá, Siri, Rossana. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.
- Polimeni, Joseph & Reiss, Jeffrey. (2006). The first joke: exploring the evolutionary origins of humor. *Evolutionary psychology*, 4, 347-366.
- Poveda, David. (2005). Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse. *Pragmatics*, 15, 1, 89-107.
- Rabello, de Castro, Lucia. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Ramos, Enríquez, María Teresa. (1984). Estrategia de socialización lingüística. En Coronado, Gabriela, Ramos, Enríquez, María Teresa y Téllez, Ortega, Javier. *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe* (107-122). México: CIESAS.
- Ramos, Ramírez, José Luis e Islas, Flores, Mónica. (en prensa). *El humor en la experiencia escolar de niños y niñas otomíes*.
- Remorini, Carolina. (2004). Emane ende kyky inde! (Cuida por tu hermanita!). Un análisis del papel de las interacciones infantiles en el proceso de endoculturación Mbya. VII Congreso argentino de antropología social.
- Ricento, Thomas. (2006). *Language policy. Theory and method*. Oxford, UK: Blackwell publishing.
- Rockwell, Elsie. (1996a). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, Amelia (ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (21-38). Madrid, España: Fundación infancia y aprendizaje.
- _____. (1996b). Keys on appropriation: rural schooling in Mexico. In Levinson, Bradley, Foley, Douglas & Holland, Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person* (301-324). Albany, NY: State University of New York Press.
- Rodríguez, Rosa María. (Octubre de 2005). Usos sincréticos en el lenguaje ritual de costumbristas y pentecostales maya-k'iché'. *Memorias del*

Congreso de Lenguas Indígenas de Latinoamérica II. Universidad de Texas, Austin.

Rogoff, Bárbara, Paradise, Ruth, Mejía-Arauz, Rebeca, Correa-Chávez, Maricela y Angelillo, Catherine. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En De León, Lourdes. (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (95-134). México: CIESAS.

Rogoff, Barbara. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: an orientation. *Human development*, 57, 69-81.

Ruvalcaba, Omar, Rogoff, Barbara, López, Angélica, Corre-Chávez, Maricela & Gutiérrez, Kris. (2015). interrupting others' activities in requesting help: cultural aspects of considerateness. In Correa-Chávez, Maricela, Mejía-Arauz, Rebeca & Rogoff, Barbara. (2015). *Advances in child development and behavior. Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: a cultural paradigm. Volume 49* (187-205). Cambridge, MA: Elsevier.

Schieffelin, Bambi B. (1993). *The give and take of everyday life. Language socialization of Kaluli children*. New York, NY: Cambridge University Press.

Spolsky, Bernard. (2006a). Fallas en la política del lenguaje. En Terborg, Roland y García, Landa, Laura. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (91-111). México: UNAM.

_____ (2006b). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI. En Terborg, Roland y García, Landa, Laura. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (59-76). México: UNAM.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

- Stubbs, Michael. (1984). Labov y el mito de la deficiencia lingüística. En Stubbs, Michael. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (64-85). Madrid, España: Cincel-Kapelusz.
- Szulc, Andrea, Hecht, Ana Carolina, Hernández, María Celeste, Leavy, Pia, Varela, Melina, Verón, Lorena &, Finchelstein, Inés. (2012). Naturalism, agency and ethics in ethnographic research with children. Suggestions for debate. *AnthropoChildren*, 2, 1-11.
- Szulc, Andrea. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde, Guillermo y Schamber, Pablo (comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (25-50). Buenos Aires, Argentina: Ediciones SB.
- _____ (2011). Esas no son cosas de chicos: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En Jociles, María, Frazé, Adela y Poveda, David (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (79-109). Madrid, España: Catarata.
- _____ (2013). "Eso me enseñé con los chicos". Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. *Boletín de antropología y educación*, 4, 6, 37-43.
- _____ (2015a). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuches del Neuquén. *Anthropologica*, 33, 35, 235-253.
- _____. (2015b). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Tassinari, Antonella & Cohn, Clarice. (2009). "Opening to the other": schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Athropology & Education Quarterly*, 40, 2, 150-169.
- Tassinari, Antonella. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 7, 13, 11-25.
- Temple, Adger, Carolyn. (1998). Register shifting with dialect resources in instructional discourse. In Hoyle, Susan & Temple, Adger, Carolyn. *Kids*

- talk. Strategic language use in later childhood* (151-169). New York, NY: Oxford University Press.
- Tuhiwai Smith, Linda. (1999). Colonizing knowledges. In Tuhiwai Smith, Linda. *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples* (58-77). New York, NY: Zed Books.
- Tuñón, Lanina. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8, 2, 903-920.
- Wright Carr, David Charles. (2010) *El pueblo otomí: el pasado acumulado en el presente*. Recuperado el día 16 de agosto de 2017 del sitio web <http://www.paginasprodigy.com/dewright/PuebOtom.pdf>
- Zentella, Ana Celia. (1997). *Growing up bilingual. Puerto Rican children in New York*. Oxford, UK: Blackwell publishers.
- _____ (1998). Multiple codes, multiple identities. Puerto Rican children in New York. In Hoyle, Susan & Temple, Adger, Carolyn. *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (92-112). New York, NY: Oxford University Press.

Anexo 1

Localización de La comunidad El Banxú. Mapa del estado de Hidalgo, iluminado de naranja el Valle del Mezquital, de amarillo el municipio de Ixmiquilpan, y al norte del municipio la localidad El Banxú.

Figura 4. Región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México.



Figura 5. Municipio de Ixmiquilpan, con la localización de la comunidad El Banxú.

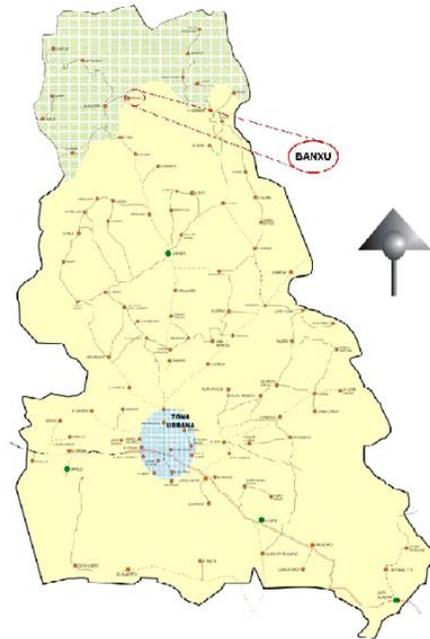
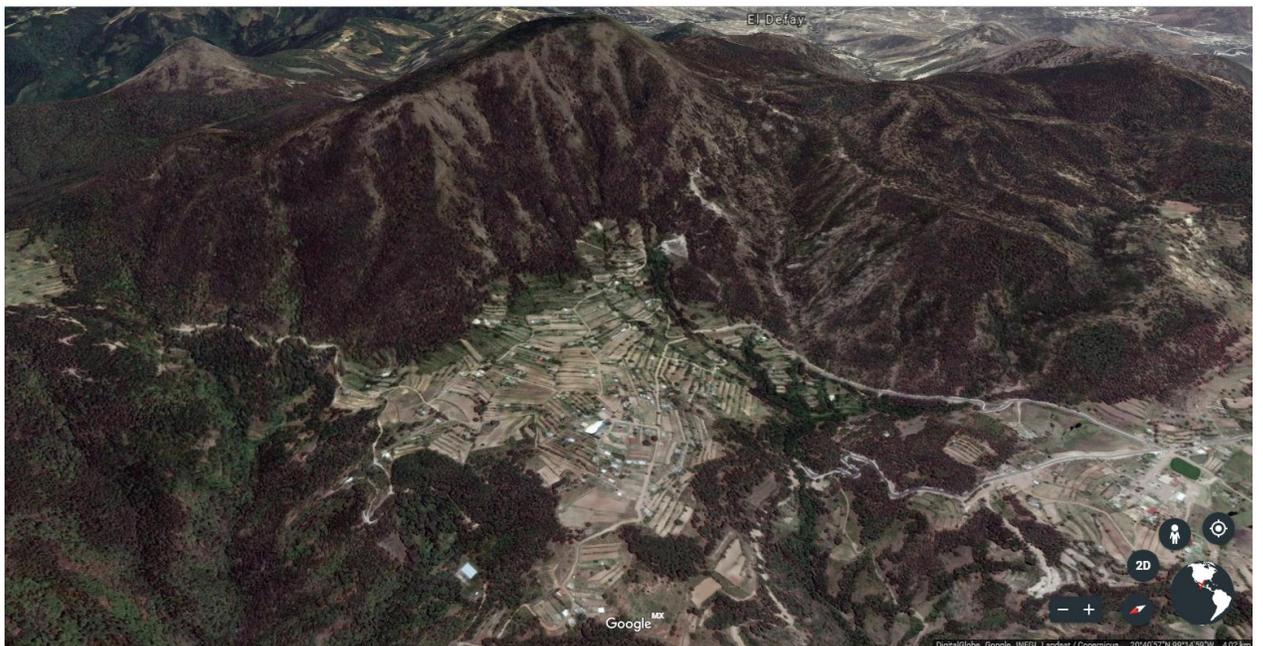


Figura 6. Fotografía satelital en relieve de la comunidad El Banxú, Ixm., Hgo., México.



Anexo 2

Figura 7. Mapa propiedad de la comunidad de Orizabita, elaborado a mano y fechado en 1805, donde se muestra la jurisdicción política de esta comunidad, y se resalta la localización del Cerro de El Banxú.



Anexo 3

Algo debe de decir el hecho de que la tendencia poblacional hablante de hñähñu vaya a la baja en las últimas décadas, pasando de representar el 0.45 % de la población nacional en 1970 a 0.25 % en 2010. La mitad de lo que representaba cuatro décadas atrás (Ver tabla 2). Esta tendencia la confirma el hecho que se nota en la misma inclinación a la baja en el número de niños hablantes de lengua indígena en el Estado de Hidalgo, entidad donde está ubicado el Valle del Mezquital. Pues pasó de representar el 7.72 % de la matrícula indígena en escuelas indígenas en 1990 a ser el 4.76 % en 2015 (Ver tabla 3).

Sin embargo, la información de indicadores de calidad en las escuelas primarias indígenas, en los últimos quince años es diferente. Pues se muestra una mejora constante en todos los indicadores, menor deserción, cada vez menor reprobación y mayor eficiencia terminal (Ver tabla 4)

No hay que olvidar una variable que denotan estas cifras. Se trata de datos que reflejan que la gente y los niños declaran hablar una lengua indígena como el hñähñu. Lo que significa que no es que descienda el número de niños y adultos, sino que desciende el número de aquellos que declaran hablar la lengua indígena.

Este ejercicio, que invita a la puesta en tela de juicio más que a la demostración estadística de relación de variables, nos permite preguntarnos ¿habrá una relación entre estos dos tipos de cifras?, ¿será que las cifras educativas de mejora, sean un ejemplo del modo en que la escuela indígena en el Valle del Mezquital, procura indicadores distintos a la mejora en el uso y aprendizaje de la lengua?, ¿no tendría que haber reportado la escuela indígena de Hidalgo una mejora educativa que incluyera, aunque fuera en un sentido indirecto, el crecimiento del número de niños hablantes de lengua indígena?

Tabla 2
Relación de la población nacional con la población hablante de lengua indígena y lengua otomí-hñähñu mayor de 5 años, de 1950 a 2010.

Indicador	1950	1960	1970	1990	2000	2010
Población nacional.	25,791,017	34,923,129	48,225,238	81,249,645	97,483,412	112,336,538
Población hablante de lengua indígena de 5 y más años.	2,447,609	3,030,254	3,111,415	5,282,347	6,044,547	6,913,362
Porcentaje de población mayor de 5 años hablantes de una lengua indígenas respecto a la población nacional.	9.4 %	8.6 %	6.4 %	6.5 %	6.2 %	6.1 %
Población hablante de lengua otomí-hñähñu de 5 años y más.	SD	SD	221,062	280,238	291,722	288,052
Porcentaje de población mayor de 5 años hablante de lengua otomí-hñähñu respecto a la población nacional.	SD	SD	0.45 %	0.34 %	0.29 %	0.25 %

SD: no se cuenta con los datos de 1950 y 1960.

Fuente: elaboración propia, a partir de INEGI (2010), Censos de Población y Vivienda, 1950 – 1970, 1990, 2000 y 2010, y Lastra (1996).

Tabla 3
Matrícula histórica de niños hablantes de lengua indígena en escuelas primarias indígenas en México y en el estado de Hidalgo.

Indicador / Ciclo escolar	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016
Matrícula de alumnos hablantes de lengua indígena en escuelas primarias indígenas a nivel nacional.	588,464	710,737	792,530	830,792	844,081	818,349
Matrícula de alumnos hablantes de lengua indígena en escuelas primarias indígenas en el estado de Hidalgo.	45,435	49,577	50,728	44,809	41,435	39,014
Porcentaje de matrícula indígena en primarias indígenas en el estado de Hidalgo respecto a matrícula nacional indígena en escuelas primarias indígenas a nivel nacional.	7.72	6.97	6.40	5.39	4.90	4.76

Fuente: elaboración propia, a partir de Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2017).

Tabla 4
Índices educativos del subsistema de educación indígena, Escuelas primarias indígenas a nivel nacional.

Indicadores / Ciclo escolar	2000-2001	2005-2006	2009-2010	2014-2015
Deserción	3.1	2.4	2.29	1.05
Reprobación	12.6	9.2	7.3	2.09
Eficiencia terminal	72.1	85.1	89.2	97.13

Fuente: elaboración propia, a partir de DGEI (2008, 2010, 2013 y 2015).

Anexo 4

Ejemplos de chistes recabados en campo.

(...)

Audio

Es una tarde del mes de agosto. Estamos en la casa de Don Justo. Uno de sus yernos recibió la confirmación. La hija de la anfitriona ofrece rebanadas de pastel a los invitados.

Ja: (15 años, ofrece una rebanada en un plato desechable a Francisco)
¿quieres pastel chico?

Doña Verónica: (35 años, unos metros atrás junto a varias señoras, participa diciendo y comiendo pastel) ¿quieres un pastel chico, chico?

Pancho: (22 años, nieto de Don Justo, que come frente a Francisco)
¿quieres un pastel grande, chico?

Los presentes ríen levemente. Antes de que Francisco pudiera contestar participa Faustino.

Faustino: (36 años, comiendo pastel) huumm, ¿quieres un pastel tamaño familiar, chico?

Los presentes vuelven a reír discretamente.

Francisco: (sonríe, asiente aceptando y toma el plato con pastel, come)

(...)

(...)

Ob. 11, p. 69

Alejandra: profe cuál es el principio, cuál empieza, en dónde empieza

Ob.: está revuelto, está revuelto, por ejemplo, este es el principio

<<Josué: como huevo revuelto

Ob.: luego, este y este, luego este y luego este

(...)

Ob. 11, p. 58

Ob.: ...si no pasa nada por acá ando con ustedes, ¿sale?

Felipe: qué va a pasar algo

Edwin: ¡profe!, le faltó su deste...

Ob.: es que le digo a Clara que la semana pasada no vine porque se descompuso el carro, hice mucho gasto y ya no me alcanzó para venir, ¿o no?

Felipe: ah profe, no se descompuso el carro, se descompuso el auto

Ob.: ah el auto

Varios empiezan a reír

Felipe: maestro, pero ora si no vaya venir...

<<Karen: no se descompuso el auto ni el carro, se descompuso el coche

Ob.: el coche (ríe) bueno

Adilene: después lo va a componer y lo va traer

Jacqueline: (sonríe) es la del profe (sonríe)

Edwin: a sí

(...)

(...)

Ob. 11, p. 58

Empiezan a platicar, Clara está sentada.

Clara: (dice algo de otra comunidad llamada La Pechuga)

Edwin: (sentado en su lugar) la pechuga está al norte

Clara: ¡La Pechuga no está al norte!

Edwin: a que si

Clara: no, está al oeste

Edwin: a que si, está al Norte Carolina (sonríe y ríe levemente)

(...)

(...)

Ob. 10, p. 82

Un poco después llegan al comedor los niños de segundo y el maestro. Pasan a la barra por un plato y un vaso y se sientan a un lado de mí y frente a mí. El maestro se sienta unos lugares a mi izquierda. Frente a él se sienta Valeria.

Frente a mí se sienta Neli y Esmeralda, al lado de Neli está Alexander. A mi izquierda se sienta Luis y a mi derecha Yair.

Ob.: (viendo a Esmeralda) ¿tu papá es Juan, Juan Lora?

Esmeralda: (masticando) no, es Jesús Lora

Ob.: ah si

Alexander: Esme es mi prima

Ob.: ¿si, es tu primo, Esme?

Esmeralda: (asiente con la cabeza)

Ob.: (viendo a Alex que come) quién es tu papá

Alexander: Lázaro

Ob.: ah

Esmeralda: (junta el hombro al hombro de Neli y tapa su boca para susurrar) Lázaro, Lázaro Cárdenas (ríe con el bocado en la boca)

Neli: (la escucha y se ríe con el bocado en la boca cubriéndola un poco con la mano derecha)

(...)

(...)

Ob. 10, p. 62

Yair, Josué y Alexander platican una anécdota, hablan de cantidades

Josué: ... mil días (recargado en las butacas de sus compañeros)

Alexander: un trillón (observa a Saúl)

Josué: un calzón

Varios: (ríen)

(...)

(...)

Ob. 13 p. 10

Tocan la chicharra, pero no entran a sus salones. Siguen jugando. Los maestros no salen de su reunión.

Jacciri: (en el patio, con otras niñas en formación de escolta, de pronto rompen formación) ¡rompan formación!

Adilene: (camina hacia las gradas) ¡ya lo rompimos!

Jacqueline: (sube las gradas) ¡ya lo rompimos!

Jacciri: (sube las gradas) ¡ya lo rompimos el cascarón!

Jacqueline: ¡¿el cascarón?! (ríe levemente)

Adilene: (sonríe y casi ríe)

(...)

Ob. 12 p. 25

(...)

Josué: (se pone de pie, avanza hacia el pizarrón)

Magnolia: (lee un trabajo) *rã ngu rã danda*

Edwin: (ha regresado a su lugar, sentado dice) la casa es bonito

Clara: (al mismo tiempo que Edwin) la casa es bonito

Felipe: (va al lugar de Jacciri, platican un momento en voz baja)

Liliana: (mientras manipula el cartón, da vueltas y acomoda el cordón de perlas) ¡bonita tus narices!

Adilene: (voltea a verla) ¿¡las narices!? (sonríe y ríe levemente)

Liliana: (no ve a Adilene, ve el cartón y sube la mirada hacia Edwin, pero la baja pronto) ¡feo está tus narices!

Adilene: (la observa, haciéndose de lado) ¿lombrices? (sonríe y suelta una leve carcajada)

Liliana: (voltea a verla) ¡no dije lombrices!

(...)

(...)

Ob. 12 p. 21

Mtro: (lee otro trabajo, dice una oración en hñähñu, voltea a ver a los alumnos) *rã doni dejo...*

Magnolia: (levanta la mano y dice al mismo tiempo) ¡el pollo come maíz!

Mtro: ¡dejo!

Jacciri: (observa sentada en su lugar) el pollo “dejo”

Jacqueline: (que observaba al maestro, voltea a ver a Jacciri y ríe un poco)

Jacciri: (ve al maestro y sonríe) ¿y cómo se escribe?

Mtro: así (muestra el trabajo a todos y señala con su dedo índice la ubicación de la oración)

Jacciri: (observa el pizarrón) entonces, el pollo “dejo”

Jacqueline: (ríe)

Varios: (la observan y sonríen)

Mtro: (sigue explicando otra oración)

(...)

(...)

Ob. 12 p. 3

Jacqueline, va a la barra y toma un plato y un vaso. Va a la mesa donde estoy y se sienta. Antes de acomodarse, se para a un lado de mí, trae una salsa con cebolla picada y limones partidos.

Jacqueline: (de pie) ¿quiere limones?

Ob: si (tomo un pedazo de limón) gracias gracias

Jaqueline: (toma uno y exprime en su plato) decias, decias

Clara: (sentada frente a Jacqueline) ¡decias! (sonríe)

Jacqueline: (se sienta)

Karen: (se acerca) ¡profe Martín! (extiende su mano y me saluda)

(...)

(...)

Ob. 11 p. 89

Ob.: (viendo a Manuel) ¿en qué año vas?

Manuel: (que está por entrar a la escuela) en ter-terce-ro (entra a la escuela)

Adrian: terceño (lo ve cómo entra, voltea y ve a la niña) escuchaste cómo dijo el Manuel “terceño” (ríe un poco)

Bibiana: (chupa un dulce y sonríe un poco)

Los dos se quedan un momento en la puerta. Sale caminando un niño y Adrian lo intercepta.

Adrian: ¡Fermin!

Fermín: (pasa de largo y se dirige a la tienda de enfrente)

Adrian: (siguiendo al niño) ay está tu papá, que te portes bien, sino te va pegar tu colita (camina junto al niño hacia la tienda)

Na: (entra a la escuela)

(...)

(...)

Ob. 11, p. 89

Poco a poco van saliendo de la cocina. Al último salen los maestros invitados y van a las canchas. Muchos de los niños corren, se persiguen, se abrazan y se empujan. Algunos lo hacen en las canchas y otros en el pasto de la lomita. Maximiliano, Saúl y Adrian se acercan al narrador que les contó una historia un poco antes. Éste les presta un juguete de goma con unas plumas en la parte superior, que se lanza al aire y gira, cuando va bajando el narrador lo golpea y el juguete sale disparado hacia arriba.

Algunos grupos de niñas visitantes, se acercan a grupos de niños y niñas de la comunidad. Un grupo de ellos platica muy brevemente con otro y empiezan a correr.

Nal: (invitada, platica algo con su propio grupo y dice casi gritando) ¡... del día de San Valentín! (y empieza a correr)

Varias: (de su grupo la siguen y corren)
De inmediato, cuando las niñas han corrido alejándose un poco...
Maximiliano: (que se queda parado con los niños de la comunidad,
grita)... ¡día del calcetín! (sonríe casi riendo)
Varios: (de los que se quedan con él, sonríen)
(...)
(...)

Ob. 10, p. 115

Karen: a ustedes los de sexto ya les dieron sus calificación, dijeron cuánto sacaron

<<Felipe: a que no

Karen: en este ciclón

Felipe: no

<<Clara: si

Jacqueline: (NSE)

Magnolia: (NSE)

Jacqueline: ¿el ciclón?

Lorenzo: ¿cuándo los dieron?

Jacqueline: ¡ja! el clon (sonríe)

Karen: no sé

Jacqueline: (ríe) el clon

<<Varios: (ruido)

Karen: no es bueno decir mentiras

(...)

(...)

Ob. 10, p. 31

(1:14) HPSH001

Clara: la Karen

Jacqueline: ¿la quién?

Jacciri: la Karen

Jacqueline: ¡la ANACCHANCHEee! (sonríe)

Jacciri: la ana ca´

Jacqueline: la anachá

Jacciri: la ana caca ¿verdad?

Clara: (sonríe)

(...)

(...)

Ob. 10, p. 25

En el pizarrón hay varias niñas que han vuelto.

Rosario: (escribe y resuelve una división)

Yesenia: has más división
Adilene: (tapa con las manos una parte de la división)
Liliana: (se acerca)
Rosario: ya terminé mi división
Adilene: ta mal
Liliana: no, un tamal
Varias: (ríen un poco y dice) tamal
Adilene: si, es un tamal
Rosario: no es un tamal

(...)

(...)

Ob. 10, p. 25

Siguen reuniéndose en el centro del salón, está despejado, las bancas están en círculo pegadas a los muros. Adilene y Rosario forcejean un poco.

Saúl: (se acerca e intenta separarlas)

Yesenia: (se acerca un poco) ¡beso, beso, beso!

Felipe: (en su lugar) ¡beso, beso, beso!

Saúl, Adilene y Rosario se recorren y llegan al escritorio del maestro. Se sigue escuchando el mismo vitoreo.

Liliana: ¡hueso, hueso, comen puro hueso!

Varios: (ríen)

(...)

(...)

Ob. 10, p. 23

De paso al salón de 5º y 6º encuentro en las canchas al maestro. Está por empezar su ensayo del vals de los niños y niñas de 6º. Me menciona que estará ocupado, pero que si me sirve pase con los demás (de 5º).

En el salón están los niños y niñas de 5º grado. Magnolia, Rosario, Adilene, Saúl, Felipe, Liliana, Karen y Yesenia. Felipe me pregunta si sé inglés. Le respondo que si, un poquito. Me piden que cuente del uno al veinte y lo hago.

Ob.: nineteen, twenty... y ahora en Náhñu na, goho... r'ta, r'ta ma na, r'ta ma yoho, r'ta ma ñuu, r'ta ma goho...

Jacciri y Jacqueline me ayudan, pero se quedan en diecinueve (*r'ta ma gotó*)

Ob.:... nate

Rosario: ¿y se sabe las tablas?

Ob.: na por na, na, na por ñuu, ñuu... goho por goho, r'ta ma nato

Liliana: ojo por ojo, diente por diente (enseguida de mi oración, camina entre las niñas)

Varios: (escuchan y sonrían)

(...)

(...)

(Ob. 5, p. 30)

Josué ha salido del salón.

Mtro: ¿qué ingredientes necesitamos para hacer un platillo?

Varios: (no responden, no se escucha respuesta alguna y las miradas se cruzan entre ellos y hacia el maestro)

Mtro: ¿qué necesitamos?

Gerald: (que observa su libro abierto) ¿qué es una cocada?
 Varios: ¡¡mmmmhh!!
 Yois: ¡qué rico!
 Mtro: es un dulce que se hace con coco mija... van a sacar su cuaderno para ver qué van a hacer de tarea
 Varios: (van sacando su cuaderno)
 Mtro: (de pie en medio del semicírculo) cuál es tu comida favorita (pregunta en general)
 Esmeralda: Yo mi comida favorita es el huevo
 Valeria: (que está al lado de ella, la ve y dice) a mí me gusta huevo revuelto
 Esmeralda: yo huevo atropellado (las dos ríen moderadamente)
 Mtro: (dicta mirando a todos en general) van a preguntar a mamá cómo se hace su platillo favorito
 Varios: ¡traer!... (repiten y van escribiendo)
 Mtro: traer la receta... de mi platillo favorito
 Varios: traer... traer... rece... (repiten y escriben al mismo tiempo, todos están encimados en la paleta de su asiento)
 Mtro: de mi platillo...
 Varios: de.. de.. platillo... (repiten y escriben al mismo tiempo)
 Mtro: favorito
 Varios: fa.. fa.. vorito

(...)

(...)

Ob. 10, p. 31

Al estar observando y registrando de pie frente al escritorio del maestro se acercan Clara y Jacqueline, después Jacciri y en algunos lapsos Edwin.⁵⁶

Jacqueline: ¡aah Maestro! (simula llorar)

Clara: y usted ¿a dónde todo va?

Ob.: ¿cómo que dónde todo?

Jacqueline: a qué partes va

Clara: (al mismo tiempo) todo así, a qué partes va

Ob.: aquí

Clara: ¡na más!

Ob.: (asiento con la cabeza) orita nada más aquí... antes iba a "La palma, San Juanico"... por "El Durazno", ¿lo conocen?

Clara: si, allá fuimos a cantar y ganamos el ¡primer lugar!

Ob.: ¿¡a poco!? ¿cantar?

Clara: ajá... más...

Jacquelién: si, el himno nacional el hñähñu

Clara: (voz baja) ajá

Jacqueline: (voltea a ver a Jacciri, que disiente) si cierto fue en "El Durazno"

Jacciri: ¡no!, en Zimapán fue...

⁵⁶ Esta sección, es descrita con la ayuda de una grabación de voz echa a la par de la observación.

Clara: ¡no fue en...!

Jacqueline: ¡noo! Primero fue en “El durazno”, luego en Zimapán, en Zimapán quedamos en segundo lugar, y en “El Durazno” en primer lugar

Ob.: ah ya

Clara: yo pensé que era al revés

(risas)

Jacqueline: no

(...)

Clara: no, yo no fui, yo me salí

Ob.: ¿por qué?

Clara: ¡aah es que estaba bien aburrido!

Jacciri: (al mismo tiempo) porque no cantaba bien

Clara: no cierto

Jacciri: ¡a no!

Clara: (ve a Jacciri) si, yo me quise salir, a mi no me sacaron

Jacciri: (no volteo a ver a Clara, me ve, al mismo tiempo dice) después otra vez se quería meter y la maestra dijo que “ya no”

Clara: (me ve) si es que se enojó conmigo

Ob.: (veo a Clara) ¿cuál maestra?

Clara: la maestra directora

Ob.: aah

Clara: dijo, es que ya estabas y ya estaban todos bien acomodados, dice, yo no sé por qué te quieres salir, y ya cuando le dije “mejor me meto”, dice, “ya no”

Edwin: (sentado en su lugar a metro y medio del escritorio) ¿quién?

(No ven a Edwin)

Clara: ella misma me dijo que ya no

Edwin: (sentado en el mismo lugar) ¿quién?

Jacqueline: (voltea a ver a Edwin) la maestra directora

Jacciri: (al mismo tiempo) nuestra dorec´

Edwin: (viendo a la niñas) ¿pero a quién le dijo?

Jacciri: (dice al mismo tiempo, voltean a ver al escritorio) maestra t´ora

Jacqueline: (ve a Jacciri) ¡maestra tora! (sonríe)

Clara: dice, piénsalo, aquí estate y piénsalo, y ya cuando fui dijo que “no”

Ob.: aah

(Risas)

Se retiran del escritorio, primero Jacciri y Clara. Unos segundos después se va Jacqueline.

(...)

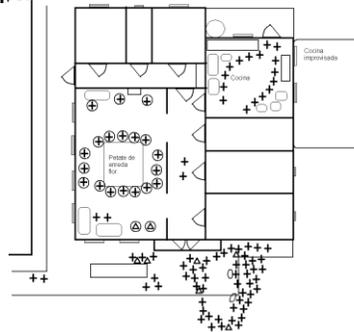
(...)

(Ob. 3, p. 25)

Es de madrugada, se está haciendo la “enreda flor”. Cuando llegué no había niños. Pero unos minutos después llegó Karen y su hermanita. Ellas entraron al seminario por uno de los umbrales y se sentaron cerca del círculo, en un extremo al fondo.



Karen estuvo varios minutos sentada ahí, mientras su hermanita entró y salió varias veces. Cuando estaba sentada, uno de los señores estaba ofreciendo bebida, llevaba en las manos un paquete abierto de vasos pequeños y una botella de tequila.



Mientras éste entró a la habitación por el segundo umbral, preguntó a los señores:

Don Camilo: ¿ya todos tienen? (levantando un poco y mostrando la botella de tequila)

Sr1: (jaranista de uno de los tríos que amenizaba la “enreda flor”, que se preparaba para dar un sorbo de tequila) (*oración en hñähñu*)- pa la segunda ronda (bebe un sorbo).

Varios: (se rieron moderadamente)

Karen: (sólo observaba)

Don Mario: (después de reír) (*misma oración en hñähñu*)-pa la segunda palma.

Don Alvino: (después de reír) (*misma oración en hñähñu*)-pa la pamba.

Varios: (se rieron moderadamente)

Karen: (sólo observaba)

(...)