

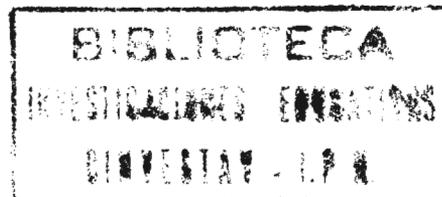


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

USO Y SIGNIFICADO DEL CUENTO EN UN CONTEXTO FAMILIAR Y COMUNITARIO NÄHÑU

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Paloma Ramírez Palacios
Licenciada en Neurolingüística y Psicopedagogía

Directora de tesis

Ruth Paradise Loring
Doctora en Antropología

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

Febrero 2005

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO 1. Antecedentes e introducción

- 1.1. Propósito y relevancia de la investigación
- 1.2. Las tradiciones orales
- 1.3. El cuento en Occidente y Oriente
- 1.4. El cuento en Mesoamérica
- 1.5. Los conocimientos que provee el cuento y sus usos
- 1.6. Organización y presentación de capítulos

CAPÍTULO 2. Metodología y reconocimiento de la comunidad Ñähñu

- 2.1. Encuentro con San Andrés Daboxtha
- 2.2. Ubicación de San Andrés Daboxtha en el Valle del Mezquital
- 2.3 Organización social y escolar
- 2.4. Lengua Ñähñu y desplazamiento lingüístico
- 2.5. Familias Interlocutoras
- 2.6. Objetivo y procedimiento metodológico
 - 2.6.1. Interpretación de los datos
 - 2.6.2. ¿Cómo, cuándo y dónde?

CAPÍTULO 3. Narración Ñähñu: un encuentro oral versátil

- 3.1. Narración Ñähñu como evento comunicativo
- 3.2. Creencias: ¿realidad o pensamiento mágico?
- 3.3. Las leyendas y sus mensajes morales
 - 3.3.1. El origen de las leyendas
 - 3.3.2. "No sé será cuento, leyenda o realidad"
- 3.4. Las historias a través del tiempo
 - 3.4.1. La voz de la experiencia: resistir y recordar
 - 3.4.2. Adultos y jóvenes compartiendo una misma tarea: la de ser padres
 - 3.4.3. Las pequeñas generaciones
 - 3.4.4. "Hubo una historia"

CAPÍTULO 4. El cuento Ñähñu: ¿narración propia o ajena?

A modo de introducción

- 4.1. Tras la pista del cuento Ñähñu
- 4.2. La importancia de llamarse "Cuento"
- 4.3. Distintas versiones en un mundo compartido
 - 4.3.1. Un "nuevo" elemento cultural
 - 4.3.2. "El cuento preparado"
 - 4.3.3. Un pie dentro de la escuela: el cuento escolarizado
- 4.4. Un pie dentro de la comunidad: el cuento familiar
 - 4.4.1. El dominio de los niños
 - 4.4.2. Narración y diálogo: la construcción colectiva como proceso y como conocimiento
 - 4.4.3. Proceso de reubicación y resignificación del cuento escolarizado

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del CONACYT

Agradecimientos

Agradecer es el modo más humilde y efectivo de sabernos amados y corresponder por ello. Agradezco pues a:

Felipe, con quien he comprobado que afortunadamente el amor no es eterno. Me sorprende y alegra redescubrir el amor en la misma persona después de pasar por momentos difíciles. Una vez más, te amo.

Mi mamá por su fortaleza, a mi Papá por todo lo bueno que dejó en mí, a Vero por defenderme nada más por ser su hermana y a Gonzo por sus gestos de amor fraternal.

Ruth Paradise. En este mundo existen buenos académicos, también hay buenas personas, pero poder compartir dos años y medio con una persona preparada y abierta, una maestra respetuosa y dispuesta a escuchar, un amable ser humano y aparte que tenga buen humor... ¡eso sí le llamo un golpe de suerte!
Gracias Ruth.

A las familias de San Andrés Daboxtha, en especial a Doña Paula, Don Agripino y Doña Conchita que, a parte de su amabilidad, me compartieron su calidez humana y su alegría por vivir.

A Eduardo Weiss por sus "sutiles" y atinadas correcciones y recomendaciones que revelan su forma de entender las cosas. A José Luis Ramos de la ENAH y a Rossana Podestá por sus valiosas aportaciones y disposición por participar.

A mis compañeros de maestría por la disposición para consensar aún con la evidente variedad de personalidades. En especial a Maru, Silvia, Romali y Rodolfo por su empatía. A Octavio por todo el tiempo y comprensión.

A las personas que ayudaron a hacer más agradable la estancia en el DIE. En particular a Enrique Partida al saberse mi amigo, Adriana Robles por su buen humor y a Rosa María Martínez por su capacidad de estar en todo a la vez. De fotocopias a: José de Jesús Esparza y Juan Manuel Montiel, de biblioteca: Lilia Alvarado, Rodolfo Sánchez y Rafael Tapia, del área de publicaciones: Bulmaro Flores, de informática: Rocío Arguero y Armando Nañez, de recepción: Marcia Barrientos y María Elena Hernández, de intendencia: Norma González, Edgar González y Alfonso Mena. A todos, y a los polis, por participar en el torneo de football.

*"No busco comprender
para creer. Creo para
comprender"*

RESUMEN

Se parte de una perspectiva metodológica y teórica flexible, que se precisa y constituye al mismo tiempo que se va desarrollando la investigación con el intento de comprender cómo es usado y comprendido un elemento cultural, el *cuento*, por parte de los miembros de una comunidad indígena Ñähñu. En el camino por comprender la manera particular en que se significa dicho elemento, se reconocen una serie de géneros narrativos (historias, leyendas, creencias) a parte del *cuento*, que revelan la rica tradición oral de este pueblo. Se observa cómo estas narraciones se definen, parcialmente, por el uso y la relevancia que cada grupo generacional les atribuye en términos del conocimiento cultural que aportan. Además, se abre la posibilidad de identificar y observar algunas de sus prácticas narrativas dentro de la vida cotidiana.

Como resultado de esta investigación se reconoce un tipo de cuento familiar que transita entre el conocimiento que los niños traen de la escuela y el conocimiento cultural de la familia y la comunidad. En contextos familiares, y mediante la activa participación de los niños en conjunto con los padres de familia, se da un proceso de apropiación y reubicación de un género narrativo estrechamente relacionado al saber escolar. Es decir, algunos miembros de la familia adaptan el cuento escolarizado a sus propios conocimientos y prácticas narrativas, dando lugar a la conformación de un cuento familiar que reúne características de ambas matrices culturales (escuela y comunidad). Con esto se refuerza la posibilidad de pensar la relación comunidad- escuela como un espacio dialógico en donde se llevan a cabo procesos de resignificación que ayudan a mediar los desencuentros o conflictos” culturales a los que se enfrenta día a día esta comunidad.

ABSTRACT

By means of a flexible methodological and theoretical perspective developed and refined during the research process, this study seeks to understand the cultural use and meanings attributed to stories by members of a Ñähñu indigenous community. While detecting the uses and meanings of stories, a series of specific narrative genres came into view (historical stories, legends, beliefs), revealing the village's rich oral tradition. These narratives were observed to be at least partially defined by the uses and relevance that the different generations within the town attributed to them in accordance with the kinds of cultural knowledge they represent. These genres are identified and described in terms of everyday family and community narrative practices.

A contribution of this study is the identification of a family story that appears to be transitional between school-related knowledge brought home by the children and cultural knowledge locally rooted in family and community. By means of children's active participation together with their parents, a narrative genre closely related to schooling is appropriated and re-situated in family contexts. That is, family members adapt school stories according to their own cultural knowledge and narrative practices, thereby creating a kind of family story that reproduces characteristics from both cultural matrixes, school and community. This allows consideration of the school-community relation as a dialogical space in which processes of re-signification take place that help to mediate the kind of disruptive cultural encounters that are part of the everyday life of the community.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

1.1. Propósito y relevancia de la investigación

México ha sido denominado como un país pluricultural, donde conviven diferentes pueblos y un universo de concepciones sobre lo que es el mundo. Los pueblos indígenas han encontrado muchas maneras de sobrevivir, se han enfrentado a los cambios impuestos por la nación a la que pertenecen. Han mostrado una "extraordinaria capacidad de mantener, a pesar de todo, el meollo de sus estructuras socio-políticas y de sus formas de vida, aunque desde luego adaptadas a las nuevas circunstancias (León-Portilla, 1997:16-17). Es decir, a las necesidades sociales y económicas que caracterizan al México moderno; esto ha implicado reinterpretaciones en su forma de convivir y concebir el mundo.

En este trabajo se centra la atención en un elemento específico de la cultura indígena, dotado de un valor singular ya que, por una parte, ha sido partícipe de un proceso de adaptación y reelaboración del conocimiento cultural, y por otro lado, por el hecho de que ha sido compartido también con el pensamiento occidental: *el cuento*.

Se parte de la idea de que la noción de *cuento* en la cultura occidental no necesariamente corresponde a los usos y significados que se le atribuye en otros "mundos" no occidentales. De tal forma que el **propósito** de esta tesis sea vislumbrar el uso y el significado del *cuento* dentro de una comunidad Ñähñu, lo cual implica averiguar cómo es concebida dicha categoría por parte de los diferentes integrantes de la comunidad, y por otro lado, cómo es que el *cuento* se presenta dentro las prácticas narrativas.

Así mismo, con el objeto de establecer de una forma más precisa dicha noción, se pretende reconocer y diferenciar los contextos en los que las narraciones son utilizadas y explicitar sus funciones dentro del ámbito comunitario y familiar.

Su **relevancia** subyace principalmente en dos principios fundamentales. 1) Se pondera la diversidad de usos y valores que el cuento puede llegar a adquirir - así como del resto de los géneros narrativos - tanto en los ámbitos comunitario y familiar (primordialmente), como en el escolar, considerados espacios valiosos de interacción

personal (por el momento se deja de lado la influencia que puede llegar a tener en el área cognitiva y emocional). 2) Por otro lado se resalta la importancia de este proyecto en tanto generador de conocimiento, mediante un análisis profundo que empieza a reconstruir un objeto cultural que hasta ahora ha sido de una naturaleza imprecisa tanto en el campo académico (antropología de la comunicación, sociolingüística) como en el de la educación indígena. Paralelamente, dadas las condiciones aparentemente opuestas entre la escuela y la comunidad, se ofrece este trabajo que ayuda a comprender uno de los tantos procesos culturales que día con día comparten estas dos matrices del conocimiento. Mostrando que no siempre es tan evidente la naturaleza conflictiva entre escuela y comunidad, o al menos tratando de entender de qué manera se expresa ese "conflicto" o desencuentro cultural con respecto a su tradición oral.

La idea de *cuento* ha prevalecido en la cultura occidental desde hace mucho tiempo. Al parecer, los pueblos indígenas en México se han apropiado de dicho concepto a partir de su propia tradición oral y lo han reinterpretado y adaptado a su propia manera. De aquí que resulte importante reconocer lo que está implicado cuando se habla de "*cuento indígena*", así como recuperar su significado dentro del contexto que actualmente vive una comunidad Ñähñu.

Con este trabajo se espera abrir una línea de investigación que ayude a construir y resolver algunas problemáticas surgidas de las diferentes posturas teóricas y prácticas que se han desarrollado frente al uso del "*cuento*" en la educación indígena.

1.2. Las tradiciones orales

"Every human society maintains its sense of identity with a set of stories that explain, at least to its satisfaction, how things came to be" (Deloria, 1997:23)

Es muy importante ubicar en que *sistema de pensamiento o sistema de información* florecen las narraciones de una comunidad. Parece ser que las tradiciones orales son los grandes marcos de pensamiento donde lenguaje y práctica encuentran una articulación cultural por demás compleja. También se puede pensar en las tradiciones orales como sistemas de información:

Como un lenguaje relativamente invariable, que proporciona información, que ayuda a la gente a manejar los aspectos relativamente invariables del sistema social. La socialización de los jóvenes, el control social, el proceso ritual y el humorismo, todos ellos asumen esquemas inalterables de acción, lenguaje y pensamiento (Gossen, 1990:297)

Quizás sea riesgoso asumir algún "esquema inalterable" con respecto al pensamiento, al lenguaje o a la acción; sobre todo si éstos necesariamente interactúan en contextos culturales cambiantes. Sin embargo, esto ayuda a sustentar la idea de que una tradición oral provee de significados y de información a los miembros de una comunidad, quienes disponen de ellos para establecer un medio de comunicación entre sí. Desde una visión más antropológica se puede considerar lo siguiente:

The non-Western, tribal equivalent of science is the oral tradition, the teachings that have been passed down from one generation to the next over uncounted centuries. The oral tradition is a loosely held collection of anecdotal material that, taken together, explains the nature of the physical world as people have experienced it and the important events of their historical journey....the oral tradition represented not simply information on ancient events but precise knowledge of birds, animals, plants, geologic features, and religious experiences of a particular group of people (Deloria, 1997:36)

De este modo, la narración en tanto parte constitutiva de las tradiciones orales, ha jugado un papel de suma importancia. "Muchos de los pueblos originarios de todo el mundo han sido durante siglos culturas orales, cuyos conocimientos se han repetido en voz alta para que no desaparecieran" (Ong, 1996:138). En estas culturas, como manera de expresar y compartirse sus conocimientos y valores, paralelamente a la aparición de la escritura, "la narración reúne una gran cantidad de conocimientos populares y sirve para unir el pensamiento de manera más extensa y permanente que otros géneros como lo serían los proverbios, acertijos, genealogías, etc, ya que éstos por lo regular son breves, no perdurables o presentan sólo una información en alto grado especializada" (Ong, 1996:169)

De la misma forma, los pueblos indígenas de México han sido durante mucho tiempo culturas orales que hacen uso de las narraciones para conservar sus tradiciones y

sobre todo su lengua, que es parte esencial de su identidad y los define, entre otras cosas, como una cultura diferente a la nacional.

Un elemento clave de las tradiciones orales que caracteriza a estas culturas son las personas que narran las historias. Las personas que tienen la capacidad de transmitir mediante la palabra los conocimientos que encierran las narraciones. Por ejemplo, Robert Darnton, en su capítulo sobre los cuentos populares franceses, explica como los antropólogos usan técnicas para comprender las tradiciones orales y "como relacionan los relatos con el arte de narrar los cuentos y con el contexto en el que esto se realiza. Observan cómo un narrador adapta para sus oyentes un tema heredado, con el objeto de que la especificidad del tiempo y del lugar se muestre mediante la universalidad de los lugares comunes" (1987:21).

Una tradición oral proporciona, llámense datos, información o colecciones de material, un marco de referencia en el cual la historia y el conocimiento se engarzan y cobran forma:

Toda tradición oral es literatura de resistencia. Incesante laboratorio de incesantes recopilaciones de vidas cotidianas, recreación simple y veras de los ideales y de las frustraciones de los hombres de una época, por eso mismo literatura altamente comprometida, testimonio de vida que discurre de boca en boca hasta hacerse tradición intemporal y anónima (Sánchez, 1997:228)

Las narraciones que conforman parte de la tradición oral de esta comunidad Ñähñu no se pueden concebir de forma aislada. El análisis morfo-sintáctico, hasta cierta medida útil, fragmenta las narraciones con un fin de comprensión puramente lingüístico, el estudio de ellas en contextos culturales específicos las coloca en medio de un análisis no sólo pragmático, sino sociolingüístico (como estudios de Hymes 1974, Heath 1994,1996,1998, Sammons y Sherzer 2000, Bauman 1986, entre otros). Análisis que permite pensar en las expresiones del habla como elementos culturales dotados de significado, funcionalidad e intencionalidad.

1.3. El cuento en Occidente y Oriente

El origen del cuento difícilmente puede ser rastreado en un continente específico, ni como una creación cultural exclusiva de un pueblo. Se ha visto que prácticamente

todos los pueblos han perpetuado, en diferentes formas y estilos, sus conocimientos y valores mediante la lengua, ya sea hablada o escrita.

Existen muchas tradiciones tanto occidentales como no-occidentales que se abordan extensamente en el libro *The world of storytelling* de Anne Pellowski (1977). Ella se ocupa de establecer una serie de concepciones, condiciones lingüísticas, culturales e instrumentales que han caracterizado los eventos narrativos o de "narración de historias" (storytelling) en diferentes regiones del mundo. Siendo un papiro Egipcio el primero, aproximadamente entre los años 2000-1300 a.c., en el que aparecen indicios de eventos narrativos. La Biblia, por ejemplo, también posee una gran cantidad de historias, sin embargo aparecen pocas descripciones sobre eventos narrativos entre los personajes del cristianismo.

Por otra parte se plantean las condiciones en las que se lleva a cabo lo que es considerado un oficio (lugar, espacio, etc); el oficio de narrador que implica, entre otras cosas, creatividad verbal y legitimación por parte de los oyentes. Se comprueba también como algunos pueblos han usado instrumentos musicales, diversos objetos e imágenes plasmadas en diferentes materiales para acompañar los relatos. En fin, el arte narrativo ha estado presente en casi todas las tradiciones orales del mundo, unas más afines al cuento mesoamericano que otras, pero todas prestando elementos para pensar que las narraciones se han constituido como parte de la memoria colectiva de muchos pueblos con el afán de conservar lo propio y diferenciarse de otros.

Si escogemos por ejemplo el caso particular de Europa del Este (específicamente en la Ex Unión Soviética), Vladimir Propp hace un análisis morfológico de los cuentos de hadas y su trabajo sobre dicho género ha sido considerado por algunos folkloristas como necesario ya que:

Al detener la mirada sobre sus valores estructurales e históricos podemos comprender cómo estas creaciones literarias, que son patrimonio de la humanidad, nos permiten recuperar el entendimiento de otros universos de simbolización, en los cuales la sensibilidad ha desplegado sus alas de la mano de la imaginación, para dar cuenta de valiosas comprensiones existenciales de las sociedad arcaicas y tradicionales (Zapata, 2004:10)

En la actualidad, Robert Darnton rastrea el origen del cuento europeo occidental, sobre todo de los clásicos que se han extendido al resto del mundo. Señala que un pionero importante de los *cuentos* fue Perrault, de origen francés, quién obtuvo su material de trabajo a partir de la tradición oral de la gente común, pero reelaborándolos para satisfacer a la burguesía francesa. Después los hermanos Grimm, entre otros, fueron adaptando estas versiones e inventando otras de manera que fueran más afines a un sentir nacional propio. Los temas, en cambio, versaban casi todos en lo que acongojaba a la clase campesina europea entre los siglos XV y XVIII: salir de la pobreza y encontrar un mejor empleo en otros lugares. De esas inquietudes populares habían surgido las historias, "a pesar de las ocasionales pinceladas de fantasía. Los cuentos están enraizados en el mundo real...al escenario dual de la vida campesina del Antiguo Régimen: por una parte la casa y la villa; por la otra, los caminos abiertos".

Dejando de lado el aporte histórico, Pablo Montero realiza un estudio de corte antropológico en el cual señala que:

Uno de los materiales folklóricos más extendidos y utilizados por las diversas culturas y pueblos españoles en el transcurrir del tiempo es, sin duda, el cuento popular y tradicional. Por sus características de brevedad, funcionalidad y facilidad de recreación ha servido para transmitir importantes mensajes familiares, sociales, educativos y lúdicos (Montero, 1990:151)

Una de las cuestiones más relevantes del origen de la tradición cuentística europea es su relación con el material escrito. Aunque se toman esas historias de la tradición oral popular, los *cuentos* como tales toman fuerza al momento en que Perrault los "materializa" en libros para la clase alta, lo mismo pasa con los hermanos Grimm. Estas personas no se conocen por su talento de oradores, sino por su gran capacidad literaria para plasmar creativamente dicho género.

De esta manera los hermanos Grimm, por ejemplo, fueron los que mayor influencia tuvieron en las prácticas narrativas dentro de la escuela:

The Grimm tales must be considered as the single most important group of folk stories that affected storytelling for children ... the first children's librarians looked to such collections, and many later ones inspired by or modeled on Grimm, to justify the need

for the story hour as a part of the regular work of every children's room. (Pellowski, 1977:14)

Ya en 1927 muchas de las librerías europeas y norteamericanas habían institucionalizado dicha práctica narrativa. No es de extrañarse entonces que México al tiempo haya adoptado dicha herramienta educativa, sin tomar en cuenta el contexto cultural en que se implementaría.

Se ha visto muy brevemente que el carácter de los *cuentos* varía de un pueblo a otro, en algunos prevalece su naturaleza oral y en otros el texto ha desplazado su oralidad y los ha perpetuado como objetos de la cultura escrita. La tradición europea, en términos de géneros narrativos, ha sido una influencia importante para la cultura educativa de nuestro país.

Al lado de esta tradición Europea del *cuento ya en material escrito* y desplazándose a través de las escuelas mexicanas, existe otra tradición oral cuyo origen se rastrear en los pueblos originarios de América. A continuación se esbozará el origen y algunos matices que los llamados "*cuentos indígenas*" presentan.

1.4. El cuento en Mesoamérica

"Los cuentos son de hecho documentos históricos, han evolucionado durante muchos siglos y han adoptado diferentes formas en distintas tradiciones culturales"
(Darnton,1987:19)

El *cuento indígena* forma parte de una historia que, incluso desde antes de la conquista, se ha venido transformando hasta nuestros días y que, probablemente, tenga una cercana relación con el género del *cuento popular mexicano*. Incluso el concepto de "cuento indígena" en sí mismo se ha visto que puede ser objeto de concepciones a veces ambiguas o conceptualmente difusas, como se verá más adelante en el capítulo 4 donde se analiza la problemática de categorización del *cuento* más detenidamente.

Ya sea reconocido como popular mexicano o indígena, resulta ser entonces un concepto difícil de definir con mucha precisión en este momento ya que, entre otras cosas, las aportaciones académicas sobre el tema han sido relativamente pocas. Lo anterior, aunado a los tipos de abordaje lingüísticos que dichos estudios han

adoptado, ha dificultado reconocer la naturaleza y origen de los elementos que el cuento mexicano posee. El investigador Américo Paredes hace un recuento del reducido número de personas que han dedicado parte de su trabajo académico a la recopilación de *narraciones, cuentos, leyendas y mitos mexicanos*; desde los cuentos indígenas que recopilaron personajes de la conquista española como Díaz del Castillo y Fray Bernardino de Sahagún, hasta los recopilados durante el siglo pasado, siendo el trabajo de Aurelio Espinosa y de algunos norteamericanos como Brinton y Gatschet las colecciones más representativas recientes del *cuento popular*. Sin embargo, Paredes reconoce que ha sido poco lo que se ha hecho sobre este tema, y que algunas de las mejores colecciones del cuento mexicano han sido realizadas fuera de los límites de México, sobre todo en el Suroeste de los Estados Unidos (Paredes, 1970)

Una ambivalencia que caracteriza al *cuento* reside en las dos influencias que se funden en él; la indígena y la europea. Por ejemplo, *las leyendas y narraciones populares* cuentan historias que presuntamente ocurrieron alguna vez en un tiempo y espacio determinado, sin embargo, difícilmente se logra distinguir entre lo que es el folklore indígena y lo que es producto "of the creative remembering of a Spanish imagination excited by a strange new world" (Paredes, 1970: Introducción)

Por lo tanto se considera posible hablar de "cuentos populares de tradición indoeuropea incorporados en la lenguas indígenas de México" (Montemayor, 1998:11), tomando en cuenta que muchos temas de los *cuentos indígenas* son mayormente de tradición mesoamericana, pero que contienen rasgos marcadamente europeos. Al menos así lo distingue, en su trabajo de análisis de composición literaria, Carlos Montemayor. Él asume la naturaleza dual del *cuento indígena* y las tradiciones culturales que se funden en él (1998). Un buen ejemplo de estas influencias indoeuropeas en una narración, es la recurrente presencia de los negros en los relatos Tzotziles. Dichos *cuentos*^[1] se generan a partir de que durante la Colonia muchos negros fueron esclavizados y cuando lograban escapar se les veía por las noches tratando de sobrevivir y aprovechando su color para esconderse entre las sombras. De ahí las comunidades Tzotziles comenzarán a crear personajes malévolos de gente negra, siendo que antes del periodo colonial no existían *cuentos* de semejante naturaleza (Tradición oral y narrativa indígenas, 1994)

De esta forma son muchos los autores quienes coinciden que el origen del *cuento indígena* se torna incierto. "La imaginación y la tradición no se agotan nunca, en esta fuente: la de la narrativa campesina e "indígena", la de los cuentos, fábulas y relatos, que revelan influencias que parecieran de todas las épocas y de todos los sitios" (González, 1994:13). También es importante señalar que aunque se encontraran estudios que aborden el cuento desde un punto de vista a parte del folklórico, éstos no se centran en su significado y sus usos como parte de la práctica cotidiana en las casas y espacios de la comunidad. Al respecto, Montemayor piensa incluso que "la narrativa indígena es el género más estudiado en la investigación antropológica debido a su particular predominio en el amplio espectro de la llamada tradición oral" (1998:13). Convendría hacer una minuciosa búsqueda de dichos estudios para poder conocer la perspectiva desde la que se aborda ese género; es probable que en la mayoría de los casos prevalezca la dimensión folklórica sobre la de sus usos en contextos culturales determinados.

El significado que los pueblos indígenas en México le atribuyen al cuento puede ser muy variable y probablemente sea resultado de todos los eventos que han influenciado las formas de explicar el mundo que los rodea; conocimientos, ideas y emociones que han heredado y desean transmitir a las nuevas generaciones mediante su tradición oral. Particularmente pensando en las narraciones como elementos que nacen de una tradición oral muy compleja en la cultura Ñähñu y que matiza la forma de comunicarse en ciertas situaciones de convivencia y pertenencia identitaria. En este trabajo se intenta indagar las prácticas narrativas que involucran elementos culturales propios o ajenos, pero inmersos en las dinámicas cotidianas y los diálogos vívidos y latentes.

1.5. Los conocimientos que provee el cuento y sus usos

El cuento resulta ser un elemento muy útil en todas las áreas del conocimiento. Al narrar o leer un cuento se desatan muchos placeres y saberes de diversa índole, así como las formas de aprehenderse de ellos.

Como conocimiento histórico, no sólo los pueblos originarios, sino también gran parte de las sociedades de la humanidad, han utilizado las narraciones para transmitir su visión del mundo y la relación del hombre con la naturaleza. Los mitos explican el origen de la vida, los hechos más relevantes de su historia y las bases de su espiritualidad[2]. Por otra parte, Darnton también considera al cuento como algo

histórico y señala que éstos han existido desde hace mucho tiempo y que sería un error no tomarlos en cuenta por el simple hecho de que no se pueden fechar ni situar con precisión.

En el plano del conocimiento lingüístico el cuento reúne muchas cualidades. En una investigación, Shirley Heath, describe la importancia de las narraciones en contextos familiares de dos comunidades norteamericanas. Explica cómo la lectura de cuentos a la hora de dormir promueve o limita las habilidades lingüísticas de los niños, hasta qué grado el conocimiento que proporcionan forma parte del bagaje lingüístico con el que ingresan por primera vez a la escuela y cómo estas experiencias narrativas influyen en su desempeño académico. "The children learn to tell stories by drawing heavily on their abilities to render a context, to set a stage, and to call on the audience's power to join in the imaginative creation of story" (Heath,1996:29).

Otro estudio de corte antropológico pero dimensionado a través del lenguaje, es el trabajo realizado en una comunidad Apache. Ahí se revela la importancia de las narraciones orales como herramienta para modelar y regular la conducta de los miembros de dicha comunidad. Los Apache son uno de los pueblos originarios que poseen una rica tradición oral que permite perpetuar algunas conductas y conocimientos sobre el bien vivir (Basso,2000).

También es muy común toparse con el manejo del cuento en terapia con niños pequeños, sirve como herramienta para estimular el uso, forma y contenido del lenguaje. "Los cuentos pueden usarse en cualquier nivel de desarrollo, desde aquellos que tienen poca conciencia del mundo físico y social más allá de su propio cuerpo, hasta los que fracasan académicamente por fallas sutiles en el lenguaje" (Norris,1992:150).

En este mismo campo del lenguaje, pero específicamente para quienes hacen las narraciones, se requiere de cierta habilidad verbal. Un buen contador de cuentos debería de ser capaz de cambiar la historia de una forma tan sutil que continuará transmitiendo el significado, que aunque adaptado a cada contexto, se siguiera conservando. Por otro lado, no sólo se requiere de habilidades apropiadas, sino que convertirse en un buen narrador de cuentos, según Norma Livo, también tiene grandes ventajas:

- It provides a much needed opportunity for adults and students of all ages to interact on a very personal level
- It develops an awareness of and sensitivity to the thoughts and feelings of listeners
- It stimulates imagination and visualization
- It helps develop poise
- It improves discrimination in choice of books and stories, and foster increased knowledge of good books (Livo,1983)

Esto apoya la idea de que al momento de participar de una narración se está involucrando el conocimiento de cada uno de los individuos. En esta comunidad, entre gestos y silencios, los miembros (desde el que lo cuenta como el/los que escuchan) colaboran a crear las narraciones. Es decir, el compartir un relato también implica construirlo de forma colectiva. Sánchez lo explica en los siguientes términos:

La narración oral rescata ese mundo proteico y palpitante de la creación colectiva. La registra como una forma de conocer el alma del pueblo, y le da categoría literaria a una expresión clasificada como subliteratura por la literatura oficial de la gran industria editorial. Finalmente, la literatura oral al haber sido creada al margen de los rituales intelectuales de los escritores de oficio, expresa los múltiples rostros de la verdad que casi nunca se alojan en la razón intelectual de una sola persona. (Sánchez, 1997:229)

En el aspecto psicológico, Bruno Bettelheim (1977) hace una gran aportación, él se refiere al cuento como un objeto terapéutico y a la vez una obra de arte. En su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* hace hincapié en la facilidad con la que los niños logran enfrentar los conflictos humanos leyendo o escuchando los cuentos de hadas, ya que éstos siempre están acompañados de moralejas y mensajes que cada individuo se apropia de manera diferente.

Por último, sin ser los mencionados los únicos conocimientos posibles, se encuentra algo que es, primordialmente, una cualidad humana: el placer por escuchar historias.

Para nuestra fortuna nosotros también viviremos cosas que serán dignas de ser contadas.

1.6. Organización y presentación de capítulos[3]

Para ver la forma en que nos vamos acercando a la comprensión del *cuento*, aunado a las *historias*, las *leyendas* y las *creencias*, se describirán a continuación los capítulos que desarrollan los usos y significados de dichas narraciones. Los capítulos III y IV están secuenciados en el mismo orden en qué fueron apareciendo e interpretándose los diferentes géneros narrativos durante la investigación de campo. Así pues este trabajo se va desarrollando paulatinamente, de tal forma que el abordaje del *cuento* se vea contenido en el capítulo final de este trabajo, ya que antes de poder vislumbrar su uso y significado, fue necesario precisar y entender la importancia de las demás narraciones que coexisten con el *cuento* y que forman, junto con él, parte medular de la tradición oral Ñähñu.

El capítulo segundo da cuenta de la metodología y de las orientaciones teóricas que sustentan la tesis. Con respecto a este punto es importante aclarar que no se estableció un marco metodológico ni teórico a partir de una sola postura o un conjunto de principios ya establecidos. Más bien el abordaje metodológico se basó en algunos supuestos de ciertos autores pero no se tomó uno solo como punto de referencia. En cuanto al marco teórico no existió alguno con claridad al principio, este se fue desarrollando a la par de la tesis. Es decir, sin plantearse o atarse a un modelo específico para interpretar los datos, se fueron estableciendo las categorías que mejor explicaran los resultados obtenidos, fueran éstas o no parte de una teoría más amplia.

En este mismo capítulo también se presentan los datos más relevantes de la comunidad donde se realizó el estudio con el fin de reconocer cómo estas condiciones particulares influyen en cierta medida en la información que se logró obtener.

El tercer capítulo es ya parte del tema medular de este trabajo. Ahí se analizan las narraciones que coexisten con el *cuento*, y que forman parte de la red narrativa de esta comunidad Ñähñu. Se muestra cómo dichos géneros narrativos (*historias*, *leyendas*, *creencias*) son utilizados y comprendidos de manera diferenciada por las tres generaciones aquí establecidas, y sobre todo se identifican cómo y qué elementos culturales se ponen en juego durante su uso. Identificar lo que para ellos

resulta mayormente significativo de las narraciones, ayuda también a comprender algunas de las actitudes- como la de un tipo de resistencia o no reconocimiento de dichos géneros- que presentan algunos miembros de la comunidad.

El reconocer la utilidad y el significado de este tipo de relatos es necesario para comprender al *cuento*, no solamente porque conforman una red narrativa vívida y versátil, sino también por la retroalimentación que se establece entre uno y otro tipo de género dentro de las prácticas narrativas cotidianas. Es un capítulo que reconoce las diferencias, la riqueza de los relatos y su relevancia para estas personas; de tal forma que esto ayude a comprender el proceso de integración de nuevas formas narrativas (como lo sería el *cuento*) y su especial valor cultural.

En el capítulo IV se hace primero un análisis sobre el uso, un tanto confuso, que algunos especialistas en el tema hacen del concepto de *cuento*, lo cual abre la posibilidad de reflexionar sobre algunas consideraciones académicas y permite caracterizar una categoría para los fines de este trabajo. Después, como parte central, se contemplan todas las concepciones generacionales que se tienen sobre el *cuento*, haciendo pues un análisis sobre el origen de esas concepciones y las condiciones culturales en las que aparecen. Aquí se presenta a este género narrativo como un elemento rico y flexible, que es compartido entre la escuela y la comunidad mediante procesos de reelaboración y reubicación en los cuales los niños juegan un papel fundamental.

Por último se presentarán las consideraciones finales que resumen los puntos más relevantes que sustentan esta tesis y que sugieren el planteamiento de otros estudios que complementen esta comprensión, no sólo de las narraciones, sino de otros elementos culturales insertos en una realidad indígena siempre en proceso de cambio.

[1] Pueden remitirse a las versiones de dichos cuentos intitulados "El Sombrerón" y "El Negro Cimarrón" de origen Tzotzil (1994)

[2] Son muchos los autores que han recopilado los mitos y leyendas de gran parte de los pueblos originarios de México como Fernando Benítez (1972), Enrique Florescano (1999), entre otros.

[3] Para mejorar la lectura y comprensión de los datos, al final de cada fragmento tomado de una entrevista, se indica entre paréntesis el código de la entrevista, el nombre de la persona entrevistada, su edad y la página donde aparece el fragmento en los documentos originales, ej. (E5-Catalina (25), p4). Esto con el fin de ubicar siempre el tipo de informante con quién se conversó y resaltar las diferencias generacionales.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA Y RECONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD ÑÄHÑU

2.1. Encuentro con San Andrés Daboxtha

Este capítulo se presenta con la finalidad de conocer cómo se realizó esta investigación, ubicar qué supuestos teóricos y metodológicos han orientado el análisis y además, siendo una condición necesaria para comprender los datos, conocer el contexto actual de la comunidad y mi introducción a la misma. Se enfatiza esto último ya que se considera muy importante identificar las formas de organización actuales que explícita o implícitamente determinan una parte de los resultados. Así como reconocer a la comunidad como un escenario complejo y variable el cual, lejos de configurarse como un elemento condicionante o conflictivo, motivó la retroalimentación (entre ellos mismos, conmigo y con los datos), y permitió que el trabajo y la información obtenida, sujetas a este contexto particular, se acomodaran de una manera creativa a las "realidades" sutiles de esta comunidad Ñähñu. Lo que a continuación deseo describir es una breve historia del origen del pueblo Ñähñu y de mi llegada a la comunidad.

Si se regresa el tiempo al punto en que los españoles llegaban a América, es indudable que encontraron una cantidad de pueblos que, lejos de ser homogéneos, se diferenciaban en términos de lengua, costumbres, poder, economía, etc. Quién en tiempos relativamente actuales ha caracterizado de forma casi poética a muchos pueblos indígenas es Fernando Benitez (1972). Del pueblo Ñähñu (u Otomí) hace una apreciación de genuino asombro:

Si a mí me preguntaran qué grupo indio me ha causado una más viva impresión respondería sin vacilar que el otomí, pues la ingratitud de su medio y su condición de esclavo en vez de volverlo duro y egoísta le ha permitido mantener y afinar no precisamente un sentimiento de solidaridad comunal propia de los indios, sino la excepcional de que todo hombre es un dios y merece el respeto y al devoción debida a los dioses. (Benitez, 1972:10)

Desde antes de la llegada de los españoles el pueblo Ñähñu llegó del Norte para establecerse mayoritariamente en lo que ahora se conoce como el Valle de México:

Este grupo no era guerrero, sino un grupo muy pacífico...más tarde fueron llegando también, otros grupos procedentes del país, entre ellos los Naua, y otros grupos más. A la llegada de los Naua, el grupo Ñähñu ya estaba establecido en el valle de México, y como el grupo Naua era muy guerrero, conquistaron a los Ñähñu, los que estuvieron bajo su dominio durante mucho tiempo. Para no estar bajo el dominio de los Naua, huyeron a diversos lugares. (Martín, Gómez y Godínez, 1986:5)

Después, cuando llegaron los españoles su dispersión se hizo cada vez mayor. En cierta forma pasaron de un dominio a otro. Las condiciones a las que se tuvieron que adaptar (climas áridos, poca vegetación) forja, desde mi punto de vista, su forma de afrontar las adversidades, los cambios favorables y las oportunidades. Durante el transcurso de esta investigación muchas veces oí decir "ahorita los niños viven mejor, tienen mucha suerte", "ya no es como antes, antes uno sí sufría". Esto refleja que, a pesar de que el Valle del Mezquital es considerado como un zona con índices importantes de marginalidad y pobreza (ver Anexo), el "optimismo" o agradecimiento por las actuales condiciones de mejoría con respecto a otros tiempos se hace evidente en muchas de las expresiones de la gente:

A pesar de todo, este grupo ha sabido sobrevivir en el adverso medio del Mezquital. Su cultura proviene de la influencia de otras que, en determinada época, los sometieron y desplazaron, dejándolos aislados en el Valle del Mezquital y en la sierra de Tenango de Doria, en lo que corresponde al actual estado de Hidalgo. Los Ñähñu nunca perdieron su lengua, crearon sus propios cantos, danzas, artesanías y su cosmovisión. (CDI,2004:web)



Vista panorámica de la comunidad desde el cerro del Thetu

Foto: Paloma Ramírez

Aunque esta historia es breve, sirve para entender un poco sobre cómo se da el primer contacto que hice con esta comunidad en 1997. He aquí un poco de mi historia personal, la cual implicó durante esta investigación tanto situaciones favorables, como la facilidad para entrar a la comunidad, como situaciones de predisposición de la gente al relacionarme de antemano con el trabajo escolar.

Yo participaba en la coordinación de un proyecto llamado "Enlace Educativo", conformado todo por gente muy joven, y apoyado y financiado por el ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México). Nuestro objetivo era implementar durante 5 semanas del verano programas que beneficiarán a los niños en edad escolar.

Se decidió en ese entonces que por los índices de pobreza y escolaridad, la cantidad de migrantes y la cercanía a la Ciudad de México, fueran comunidades de Hidalgo a las cuales dirigir los esfuerzos. El trabajo de los grupos en las tres comunidades elegidas del Valle del Mezquital (entre ellas San Andrés Daboxtha) estaba organizado en 3 programas principales: fortalecimiento escolar, salud y medio ambiente, y otro programa adicional extraescolar dirigido a gente que quisiera aprender inglés para desenvolverse mejor en su inevitable "huída" hacia el otro lado. Se obtuvo el apoyo de la Secretaría de Educación del estado de Hidalgo y de las autoridades tanto locales como escolares. Las intervenciones del proyecto duraron 4 años (1997-2000), de las cuales participé tanto en la planeación de las actividades como en su implementación. De tal forma que cuando

quise empezar esta investigación la gente en San Andrés ya estaba bastante acostumbrada a verme. Sin embargo siempre lo hizo cuando yo estaba dando cursos, lo cual produjo que me ubicaran como alguien de la escuela.

En el 2002 volví a establecer contacto con la escuela (el día que llegué me encontré primero al Director) y con algunas familias que habían participado en el proyecto de Enlace y su recibimiento fue en verdad cálido, la gente me saludaba y recordaba mi nombre que siempre les pareció chistoso. Finalmente fueron dos familias las que se ofrecieron a ayudarme para poder dormir y comer durante mis estancias. De esta manera se empezó una convivencia cada vez mayor con muchas familias.

En este trabajo se hace la distinción entre el contexto familiar y comunitario, esto en términos de la gente participante y los tipos de eventos que se suscitaban durante mi presencia. El contexto familiar es considerado aquél que, dentro o fuera de la casa, implicará interacción entre los miembros de una familia (incluyendo compadres); sin embargo muchas veces el contexto familiar se hacia comunitario (al menos mi presencia ya le otorgaba algo de público) ya que siempre había movimiento y relación entre la gente de diferentes familias que estaban involucradas en una actividad común (construcción de una vivienda, trabajo en el campo, ayuda para hacer tortillas, elaboración de comida para una fiesta de alguien con una promesa o cargo, trabajo de las mujeres en el taller de aguamiel, etc). En lo que se podría considerar el contexto comunitario, unas familias me llevaban a comer a casas de otras, cuando había visitas en las casas donde me quedaba yo aprovechaba para platicar con ellos y luego concertaba citas para ir las a ver. Me tocó compartir la inauguración y bendición de la capilla en el cerro del Thetú, he asistido varias veces a la fiesta del pueblo (finales de noviembre) y a celebraciones por fin de cursos, presencié las posadas y las visitas a las casas donde habían hecho promesas. En fin, pude establecer buenas relaciones con la gente, nunca he tenido un percance, una ofensa o malentendido.

Ya en la vida un poco más "privada" de las familias con quiénes me quedaba, la vida se pasaba rápido, siempre había cosas que hacer: ir a raspar maguey, acompañar a los niños a pastorear, darles de comer a los borregos, ir a partir penca, al molino, ayudaba en la cocina, echaba las tortillas (aunque me

quedaran mal), y paralelamente estaba atenta a todo lo que se decía y sobre todo atenta a los eventos comunicativos en lo que estaba involucrada alguna narración.

2.2. Ubicación de San Andrés Daboxtha en el Valle del Mezquital



La comunidad de San Andrés Daboxtha es parte del Municipio del Cardonal, que a su vez conforma la región conocida como El Valle del Mezquital. Éste abarca 28 municipios, entre los más importantes se encuentran Actopan, Alfajayucan, El Cardonal, Chilcuautla, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo y Zimapán, todos en el estado de Hidalgo. La población indígena está ubicada en estos municipios, sobre todo en las cabeceras municipales. El Valle forma parte de la provincia fisiográfica llamada Meseta Neovolcánica y se halla en la zona occidental de la Sierra Madre, esto hace que su aspecto sea el de un gran valle con fondo desigual coronado por montes, a veces formados por rocas volcánicas. El Mezquital es una prolongación del Valle de México al norte del Distrito Federal (CDI, 2004, web)

San Andrés Daboxtha está a aproximadamente a 3 ½ horas de camino desde la ciudad de México saliendo por la autopista hacia Pachuca, Hidalgo. Casi hasta llegar a SAD el camino está pavimentado siendo el último tramo de terracería (como un kilómetro aprox.)

La cabecera municipal del Cardonal, ciudad homónima, está a 15 minutos por carretera; pero a pesar de que las cuestiones administrativas y de servicios corresponden a esta población, es en la ciudad de Ixmiquilpan, cabecera del municipio vecino, en donde confluyen múltiples comunidades del Valle y de la Huasteca ya que es el centro comercial más importante de la región.

San Andrés tiende a tener buenas relaciones con las comunidades vecinas, sin embargo hace 7 años se presentó un malentendido ejidal con Capula, la comunidad vecina, que resultó en el bloqueo del camino hacia Ixmiquilpan, desde ese entonces no se le permite el paso por esa vía a nadie.

Para hacerse una imagen de la comunidad ayudaría compartir mi propia imagen, así precisaría que está ubicada justo en medio de grandes cerros áridos y espinosos, algunos son casi montañas que resguardan en su cuenca a más de una población. Es una zona que en los contrastes esconde su atractivo; al este, a media hora de camino se encuentra Tolantongo, un balneario de aguas termales hermoso, todo verde, todo agua. A otra media hora de distancia, al sureste, se hacen los caminos sinuosos, las barrancas enclavadas y el frío quema más. Hacia el oeste, incluso a tan sólo unos kilómetros está el Valle en sí, una planicie rica y bondadosa, donde se siembra, se cría, se bebe y crecen los árboles llorones, el pirú, los mezquites. Al norte nunca he ido, se ve lejano, misterioso, se ven las altas montañas rocosas, se imagina la Huasteca. Eso sí, por todos lados hay maguey. Es chistoso llegar a San Andrés por primera vez: prevalece el silencio, la extrañeza, hasta un poco de miedo recorre el cuerpo al no ver a nadie, al no oír nada, al imaginarse a una misma sola en ese lindo, ahora lo veo lindo, y amable lugar.

2.3. Organización social y escolar

La población indígena en el Municipio del Cardonal corresponde al 2.73% con respecto a la población indígena estatal. Además existen al menos 15 Municipios más con población indígena predominantemente Nãhñu, sin incluir a los que han migrado hacia otras partes del país o fuera de él.

En lo local, en San Andrés hay aproximadamente 350 familias divididas en cuatro manzanas. Cada familia se conforma, sobre todo más recientemente, de 2 a 5 hijos (hace algunas décadas las familias eran de 7 a 15 hijos). La vivienda en muchas ocasiones es compartida con los abuelos, tíos, y primos. Esto es en parte, como se verá en el capítulo III, consecuencia de la crianza compartida y asumida por familiares cercanos.



Calle principal

Foto: Paloma Ramírez

Las construcciones tradicionales (hechas con materiales que les proporciona el medio ambiente como son el órgano y la laja para las paredes, el ocotillo, la guapia y el maguey para las cercas; el achón y la palma para el techo), son cada vez más escasas. Predominan actualmente las casas hechas con ladrillos, varilla y cemento. Las cocinas, que antes estaban fuera del espacio principal, se han ido integrando al resto de la vivienda con el uso cada vez más frecuente de la estufa y el refrigerador. Casi la mayoría utiliza letrinas y tiene tinacos para subir el agua y bañarse.

Es común que las mujeres se casen entre los 15-18 años y los hombres entre 20-25 años, muchos terminan la secundaria (o llegan solamente a la primaria) y migran a los Estados Unidos donde se juntan con alguien y al llegar a la comunidad se casan oficialmente.

En cuanto a las autoridades locales, se elige a un delegado que dura en su cargo un año:

El cambio de la situación socioeconómica en la región ha provocado una extrema rigidez entre la dicotomía civil y religiosa; la importancia de la jerarquía religiosa ha disminuido con respecto a la civil. Las responsabilidades de las autoridades del pueblo están siempre más ligadas a las instituciones administrativas actuales, el valor del cargo se refleja en el interior y el exterior de la comunidad, frente a la autoridad central. (CDI, 2004:web)

A parte de los cargos civiles (delegado, cargo para el agua, el ejido, etc), existen los cargos para la escuela y la Iglesia. Éste último aún conserva fuerza en las decisiones que sobre la Iglesia se han de tomar y las fiestas patronales. También para las decisiones de la escuela la comunidad es parte fundamental, a tal grado que hace dos años se negaron a que el Director permaneciera en su puesto, desde ese entonces han tenido dos directores más en la primaria. Esto refleja la influencia que los padres de familia pueden llegar a tener en la toma de decisiones.

Las mujeres cada vez más se unen en actividades productivas que les ayudan a percibir un ingreso. Antes se dedicaban exclusivamente al hogar, el raspado de maguey, a la responsabilidad de los animales, la crianza de los hijos, y a la comercialización del tejido de fibra de maguey con lo que hacen estropajos y ayates, tal como lo indica el documento sobre la vida de los Ñähñu hecho en 1986 por un grupo de Ñähñus "La abuelita tiene que guiar en el camino a sus hijas: cómo vivir, cómo cuidar la casa, cómo cuidar al marido... cómo cuidar a sus animales, cómo poner nixtamal...cómo tejer ayates" (Martín, Gómez y Godínez, 1986:32). Ahora, aunado a las ya mencionadas actividades, se han abierto espacios para crear organizaciones de comercio (apoyadas por el gobierno estatal y federal, así como algunas Asociaciones civiles), espacios como el Taller de aguamiel y el Vivero, que ofrecen importantes oportunidades de crecimiento.



El taller de aguamiel
Foto: Paloma Ramírez



El vivero
Foto: Paloma Ramírez

En cuanto al ámbito laboral, en el campo:

Los cultivos más rentables son las hortalizas cuya siembra, según los especialistas, ha provocado un grave desastre ecológico. Cada grupo familiar, entre propiedad privada y terreno en usufructo ejidal, dispone de un lote total de 2 ha en promedio... El cultivo más importante es el maguey; se produce, además, maíz, frijol, nopal, calabaza y garbanzo; éstos constituyen la base de su alimentación, que complementan con hierbas, frutos y animales silvestres. La fauna de la zona es escasa, encontramos: conejo, coyote, liebre, zorra, armadillo, tlacuache, ardilla, víbora de cascabel y aves como el águila, halcón, tordo y palomas (CDI, 2004:web)

Pero las condiciones en el campo, a decir de muchas personas en esta comunidad, cada vez son más difíciles. Esta situación obliga a emigrar en busca de trabajo asalariado. Hasta hace poco tiempo esta migración se dirigía al Distrito Federal y zona metropolitana, donde los hombres se empleaban como peones de albañil y las mujeres como trabajadoras domésticas. Pero en la última década la migración se ha dirigido fuertemente hacia los Estados Unidos. Ahí consiguen trabajo como mano de obra muy barata en el campo; como por ejemplo hechura de pacas y forraje, recolección de frutas (naranja, tomate) y con suerte o con muchos años de trabajo se quedan en puestos de encargados de una actividad. A pesar de que el salario es bajo (por ejemplo, 60 centavos de dólar por paca hecha a un promedio de 90 pacas por día da un salario de 54 dls diarios), es mucho en comparación a lo que podrían ganar aquí en México[1]. La migración por lo tanto ha cambiado las condiciones socio-económicas de muchas comunidades (construyen casas nuevas, traen camionetas, ponen teléfono, entre otras cosas), pero sobre todo, en el aspecto cultural, se ha visto un impacto muy significativo en prácticas, gustos y actitudes, sin ser este mi tema de tesis, sí hay evidencia de la influencia de la nueva vida de los emigrantes, y que permea incluso las prácticas narrativas. En este sentido se observa cómo bajo estas nuevas condiciones materiales e ideológicas, el *cuento*, al igual que muchos otros elementos culturales, aparece como parte de una realidad en proceso de cambio. Dicho proceso de cambio desencadena nuevas o adaptadas formas de concebir el mundo. Sin embargo no necesariamente sustituyen a lo tradicional, sino que muchas veces da lugar a una retroalimentación cultural rica y renovada que permite la coexistencia de elementos tradicionales y elementos nuevos en la cotidianidad. (como se verá en el capítulo IV con el *cuento escolarizado* y el *cuento familiar*).



Peregrinación (la primer foto tomada de *Los indios de México*, Benitez, 1972, y la segunda por Paloma Ramírez, 2003)

Parece que las fiestas son el momento perfecto para reunir a todos los miembros de la comunidad.

Desde la época Colonial, las fiestas católicas son un verdadero pivote secular de la vida comunitaria. En los territorios locales, la celebración del santo patrono es el símbolo espiritual de la coalición de pequeñas unidades familiares, vinculadas entre sí por relaciones de parentesco, vecindad y compadrazgo. Los

diferentes aspectos del ritual católico están coordinados de alguna manera mediante una fiesta única del calendario anual (CDI, 2004:web)

En la fiesta anual del Santo Patrón, o sea San Andrés, vienen de todos lados; regresan los que se fueron, llegan los músicos, los vecinos, se cumplen las promesas, se hacen apuestas con caballos, se bebe y se convive; unos se abrazan dando la bienvenida y otros se vuelven a despedir. Es una fiesta donde mucha gente se compromete a ayudar, o al menos como yo, a no faltar.



Fiesta del Santo Patrón de San Andrés

Foto: Felipe González

En cuanto al ámbito escolar los cambios entre las generaciones son importantes. Por ejemplo, uno de los abuelos asegura que asistió por primera vez a la escuela a los 12 años, en 1938, que fue el año en que se construyeron las primeras aulas (cerca de la Iglesia) e iban promotores de pueblos vecinos a darles clases, así como el primer maestro de la comunidad, Don Indalecio, que sigue viviendo en San Andrés y tiene casi 100 años. El abuelo dice que cuando entró a la escuela le enseñaron a hablar español, sin embargo todos se comunicaban en Ñähñu.

Más adelante la "Escuela Bilingüe Bicultural Año de Zaragoza" empezó a impartir clases en 1970, muchas personas ya entraban grandes a cursar el primer año, y cada vez más se fue enfatizando en el uso del habla dominante

no permitiéndose hablar en su lengua materna. Paradójicamente, en la actualidad los niños entran desde preescolar, la mayoría habla como primera lengua el español y se les enseña Nñahñu.

A continuación se presentan las siguientes tablas para dar una idea a grandes rasgos del nivel escolar en este tipo de comunidades (específicamente en el Valle del Mezquital) tomando en cuenta al municipio del Cardonal frente al promedio del estado de Hidalgo[2] .

Cuadro 1

POBLACIÓN INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN POR MUNICIPIO INDÍGENA O CON PRESENCIA DE POBLACIÓN INDÍGENA, MÉXICO, 2000

	Total	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Posprimaria
Municipio del cardonal	8442 (100%)	1795 (21.3%)	1449 (17.2%)	1750 (20.7%)	3448 (40.8%)
Hidalgo	301464 (100%)	87243 (28.9%)	70776 (23.5%)	54207 (18%)	89238 (29.6%)

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2004

Los datos muestran que el Cardonal es un municipio promedio en relación con los porcentajes estatales, pero el porcentaje de personas que siguen después de la primaria es muy relevante si se toma en cuenta la creciente migración hacia los Estados Unidos. Los que permanecen en la comunidad continúan sus estudios, y cada vez se va haciendo menos difícil encontrar jóvenes que terminan la preparatoria. Al menos se puede pensar en la posibilidad de que la escuela empieza a ofrecer oportunidades más atractivas, o por el contrario, que al no poder pasar al otro lado por falta de recursos o por miedo, no quede otra opción más que seguir estudiando.

2.4. Lengua Nñahñu y desplazamiento lingüístico

En el Valle del Mezquital la lengua predominante, después del español, es el Nñahñu, o también conocido como Otomí, con un 33.6 % de hablantes de esta lengua en toda la entidad.

Así, para los aztecas o nauas, "totomitl" u "otomite" quiere decir flechador de pájaros salvajes". Pero para nosotros, los que hablamos la lengua Ñähñu, nada tiene que ver este nombre con nuestro grupo. Nosotros nos autonombramos "ÑÄHÑU": de ÑÄ= hablar y HÑU= nariz, que quiere decir "el que habla ayudado por la nariz", por lo que la lengua Ñähñu es una lengua nazalizada. (Martín, Gómez y Godínez, 1986:6)

Esta lengua pertenece a la gran familia otomí-pame, "Grupo lingüístico cuyos componentes poseen historia y tradiciones culturales altamente diversificadas. Dentro de esta familia, existen cinco divisiones: 1) otomí-mazahua, 2) pame del norte, 3) pame del sur, 4) matlazinca-ocuilteco, y 5) chichimeca" (CDI, 2004:web)

El uso de la lengua Ñähñu ha ido transformándose dadas las condiciones, sobre todo en cuanto a las políticas indigenistas, que promueven o limitan su uso en las escuelas, permeando su influencia al resto de las comunidades. Esta región es considerada como bilingüe, pero el español ya ha empezado desde hace años a ganarle terreno a la lengua indígena. Cada vez se oye menos a los niños hablar en Ñähñu y los jóvenes que se van a Estados Unidos ilegalmente (que cada vez son más) están más ocupados en aprender el inglés para darse a entender en el "otro lado" que en conservar su lengua materna.

Han habido interesantes estudios, sobre todo dirigidos por el lingüista Enrique Hamel (1988, 1992, 1996) que analizan los procesos que enfrenta la coexistencia de dos lenguas diferentes en una misma región. En su caso él ha trabajado mucho en el Valle del Mezquital, de hecho en dos comunidades vecinas a San Andrés Daboxtha. En uno de sus textos de coautoría con Norbert Francis, hacen un "estudio sociolingüístico de las múltiples relaciones de conflicto entre el español como lengua hegemónica y el Ñähñu como lengua subordinada, que caracterizan un proceso histórico de desplazamiento y resistencia lingüísticas" (Francis y Hamel, 1992:14-15). Analizan la enseñanza de las dos lenguas en el contexto escolar y todas las variables que influyen en ese proceso, lo importante es que se hace evidente que existe un desplazamiento de la lengua Ñähñu por parte del español. Yo añadiría que en mi experiencia, no sólo en la escuela esto se hace evidente, sino también en el uso fuera de ella. Muchos papás me dijeron que les

dejaron de hablar a sus hijos en Ñähñu por miedo a que pasaron las humillaciones y ofensas que ellos mismos experimentaron cuando no podían hablar español. Al respecto Hamel hace una apreciación importante planteándolo como una fase final de desplazamiento lingüístico:

Fase 3: Una vez que los nuevos modelos culturales y estructuras discursivas se encuentran bien arraigados y se produjo una reorientación cognitiva de un número significativo de hablantes, por lo menos en un ámbito específico de comunicación, es más viable que se produzca el desplazamiento de la lengua indígena en la superficie, tomando en cuenta las relaciones asimétricas de poder. Como ejemplifiqué en el párrafo anterior, el español puede aparecer mucho más apropiado para satisfacer las nuevas necesidades comunicativas, lo que lleva al abandono de la lengua indígena en ciertos campos. (Hamel, 1996:174)

No se discutirá aquí si la lengua Ñähñu está a punto de desaparecer o no, simplemente se quiere resaltar una condición más frecuente en los jóvenes y niños que en los adultos. De hecho con los adultos mayores es diferente ya que muchos son bilingües quienes aprendieron el español siendo adolescentes, esta situación implicó una limitante para comunicarme con ellos, ya que fueron en dos entrevistas con adultos mayores donde necesite de un acompañante traductor para poder conversar cómodamente.

Por último, se reconoce que ahora la escuela este promoviendo la lengua Ñähñu pero no sabremos el resultado de sus acciones hasta después de algunas décadas. Actualmente en las casas se ven los resultados de las acciones de la escuela y de la sociedad en general, pero de la época en la que se les negaba hablar su lengua materna.

2.5. Familias Interlocutoras

Con este breve apartado se pretende tener una idea general de las familias con las que conviví durante mis estancias. Con dos de ellas, las familias Pérez que no tienen relación entre sí, turnaba la casa para dormir y a veces comer. El resto son familias con las que, como ya lo mencioné antes, tengo una buena relación y las visitas eran muy frecuentes.

Aunque sigo siendo una persona externa y ajena a la comunidad, el trato siempre fue muy familiar y había muchas muestras de cariño. Por un

momento pensé que quedarme tan sólo con dos familias podría ser problemático si esto limitará mi margen de acción por pleitos, preferencias o poca amistad entre algunas familias. Es verdad que logré presenciar algunos comentarios que indicaban ciertos roces con gente conocida, pero esto no impidió que pudiera tener yo la amistad con dicha gente.

Otro caso fue la relación que establecí con Doña Conchita. Ella es una figura muy fuerte en la comunidad. Es la dueña de la tiendita que está en frente de la escuela y en ese entonces prestaba con mucha frecuencia el servicio telefónico (ahora ya hay muchos teléfonos en las casas). También es lidereza de las mujeres, encabeza la organización del Taller de aguamiel y el Vivero. Cuando llegué hace dos años su esposo era Delegado y ella tenía el cargo del Agua. Desde hace 20 años es ella quién enseña el catecismo a los niños, incluso su casa está en un lugar estratégico; frente a la escuela, cerca de la Iglesia y de la presidencia municipal, justo en la calle principal. Recientemente ha acompañado a algunas reuniones sobre redes de comercio a Xochitl Gálvez (Directora de la Comisión Nacional de desarrollo de los pueblos indígenas). La última vez que fui a San Andrés (el 27 de nov. de 2004) Doña Conchita me platicó que acababa de ir a Turín, Italia, invitada a un encuentro de pueblos originarios con proyectos productivos, es decir que siempre está en búsqueda de financiamientos, apoyos y crecimiento para la comunidad. En verdad es admirable la fortaleza e ingenio que Doña Conchita tiene, participa en todos los ámbitos: religioso, económico, civil, y a parte sigue poniendo el nixtamal para sus tortillas. Es muy interesante platicar con ella, sin embargo, reconozco que esto en ocasiones pudo haber mermado mi búsqueda en otras familias, a parte de las que aquí presento. En ocasiones preponderaré las conversaciones con ella por sobre las demás, siempre tenía algo que platicar. Creo que a pesar de esto los resultados obtenidos son muy relevantes, como dice Jerome Bruner "Had we followed a different procedure, we doubtless would have obtained different accounts" (1994:29), sin embargo lo obtenido satisface las expectativas y ofrece una visión de la comunidad por demás significativa.

A continuación se presentan, en tablas, información sobre edades, lugar y fecha de nacimiento, escolaridad y grado de bilingüismo (en algunos el

estado civil) de los miembros de la mayoría de las familias con quienes conviví.

Cuadro 2: FAMILIA PÉREZ SÁNCHEZ (familia con quién me hospedé)

Mamá: Paula Sánchez Eufrazio	Papá: Agripino Pérez Callejas (entrevista #9)
Edad: 39 años	Edad: 40 años
Lugar y año de nacimiento: Edo. de México, 1965. Llegó a SAD en 1983 casada con lugareño	Lugar y año de nacimiento: SAD, 1963
Escolaridad: 3ro primaria, entró a los 10 años	Escolaridad: Secundaria terminada
Bilingüismo: entiende ñahñu pero no lo habla	Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, a los 12 años al ir a Tlaxcala a estudiar sufrió discriminación por no hablar español y lo aprendió a esa edad
Abuelo: Don Tomás Pérez Palma	Hijos: Norma 21 años/ Ixmiquilpan, 1983/secundaria terminada/ casada c/2 hijos
Edad: 78 años	Vanesa 19 años/ SAD,1985/secundaria terminada/ casada c/1 hija
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1926	Erika 14 años/ SAD, 1990/se quedó en 2do de secundaria/ casada
Escolaridad: 3ro primaria, entró a los 12 años	Karina 13 años/ Ixmiquilpan, 1991/ cursa 2do secundaria
Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, aprendió español al entrar a la escuela	José 9 años/ Ixmiquilpan, 1995/ cursa 4to primaria
	Todos español como lengua materna y entienden el Ñhahñu pero no lo hablan

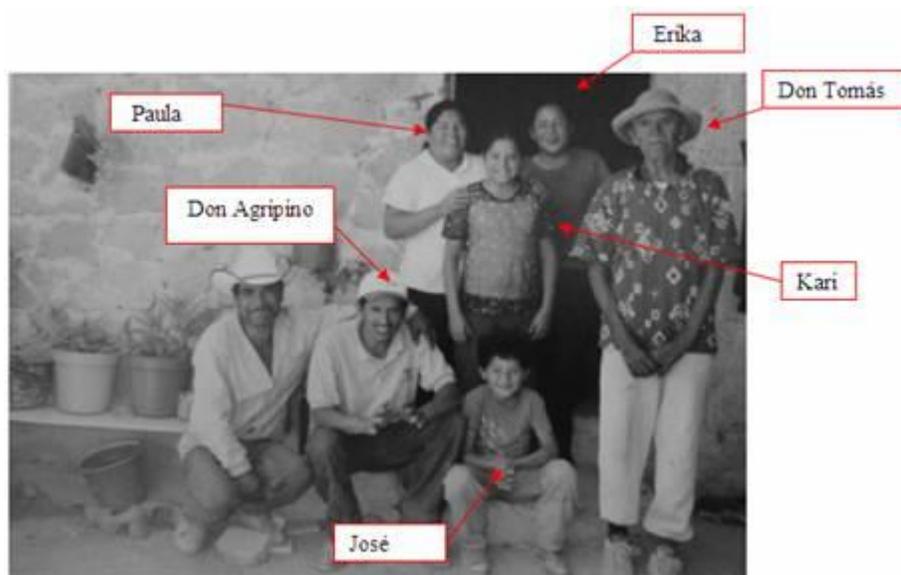


Foto: Paloma Ramírez

Cuadro 3: Familia de Doña Conchita (con quién me hospedé)

Bisabuela: Leonor Martínez Matías (entrevista #2)	Abuela: Ma. Concepción Pérez Martínez (Doña Conchita en entrevista #1 y #3)
Edad: 84 años	Edad: 54 años
Lugar y año de nacimiento: Cardonal, 1920	Lugar y año de nacimiento: Pozuelos (comunidad vecina a SAD), 1950
Escolaridad: No asistió	Escolaridad: 2do primaria, entró a los 8 años
Bilingüismo: Lengua materna el español, aprendió ñhahñu cuando se casó	Bilingüismo: Lengua materna el ÑÑahñu, aprendió bien el español en la escuela hasta los 11 años[3] (a pesar de que su mamá habla como primera lengua el español)
Sobrino: Julio de 12 años	
Nietos: Griselda Quiterio Rómulo	Iván Quiterio Rómulo
Edad: 16 años/SAD,1988	Edad: 12 años/SAD,1992
Escolaridad: 3er semestre de bachillerato	Escolaridad: 1er secundaria
Bilingüismo: ambos nacidos en SAD, entienden el ñhahñu pero lo hablan poco. Se comunican con español	



Foto: Paloma Ramírez

Cuadro 4: Familia Mendoza Tallador

Mamá: Catalina Tallador Gathe (entrevista #4)	Papá: Gumercino Mendoza Mendoza
Edad: 25 años	Edad: 29 años
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1979	Lugar y año de nacimiento. SAD, 1975
Escolaridad: Secundaria terminada	Escolaridad: Primaria terminada
Bilingüismo: habla las dos lenguas	Bilingüismo: habla las dos lenguas
Hijos: La Cuquis de 6 años y El Güero de 4 años	



Foto: Paloma Ramírez

Cuadro 5: Familia Mendoza Ardilla

Mamá: Juana Ardilla Mezquite (entrevista #5)	Papá: Francisco Fidel Mendoza Pérez
Edad: 35 años	Edad: 45 años
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1969	Lugar y año de nacimiento. SAD, 1959
Escolaridad: Primaria terminada	Escolaridad: Primaria terminada
Bilingüismo: habla las dos lenguas desde niña	Bilingüismo: habla las dos lenguas desde niño
Hijos: Maythe de 12 años/ SAD, 1992/ cursa 1ero secundaria Minerva de 11 años/ SAD, 1993/ cursa 6to primaria Ramiro de 9 años/ SAD, 1995/ cursa 4to primaria Fidel Taurino de 7 años/ SAD, 1997/ cursa 2do primaria Todos hablan español, entienden el Ñhahñu pero lo hablan poco	

Cuadro 6: Familia de Lourdes Torres Cervantes

Mamá: Lourdes Torres Cervantes (Entrevista #6)	Papá: José Díaz Mendoza
Edad: 29 años	Edad: 31 años
Lugar y año de nacimiento: D.F., 1975, llegó a SAD cuando se casó	Lugar y año de nacimiento. SAD, 1973
Escolaridad: Secundaria terminada	Escolaridad: Secundaria terminada
Bilingüismo: Español como lengua materna, sólo entiende el Ñhahñu	Bilingüismo: habla las dos lenguas desde niño
Hijos: Brian de 9 años/ SAD, 1995/ cursa 4to primaria	

Atziri de 6 años/ SAD, 1998/ cursa 1ero primaria
Julián de 5 meses/ SAD, 2004



Foto: Felipe González

Cuadro 7: Familia de Lilia Rómulo Pérez

Mamá: Lilia Rómulo Pérez (entrevista #7)
Edad: 34 años
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1970
Escolaridad: Secundaria terminada
Bilingüismo: habla las dos lenguas
Hijos: Liliana de 7 años/2do primaria y Juan Manuel de 4 años/2do kinder

Cuadro 8: Familia de Elena Serrano Pérez

Mamá: Elena Serrano Pérez (entrevista #8)	Hijos: Sandra Durán S. de 14 años/ SAD, 1990/ cursa 3ro secundaria
Edad: 32 años	Reynaldo Durán S. de 13 años/ SAD, 1991/ cursa 1ero secundaria
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1972	Emir Mendoza S. de 7 años/ SAD, 1997/ cursa 2do primaria
Escolaridad: Secundaria abierta terminada	Bilingüismo: Español como lengua materna, entienden el ñhahñu, hablan pocas palabras menos Reynaldo que habla un poco más con sus amigos (el Ñhahñu lo aprendieron en la escuela y en la comunidad)

Bilingüismo: habla las dos lenguas desde niña



Foto: Paloma Ramírez

Cuadro 9: Familia de Doña Felipa (conversación no grabada)

Mamá: Felipa Pérez Mendoza	Papá: Luis Ardilla Duran
Edad: 35 años	Edad: 34 años
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1969	Lugar y año de nacimiento. SAD, 1968
Escolaridad: Secundaria terminada	Escolaridad: Primaria terminada
Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, cuando entró a primaria a los 8 años refiere que no le enseñaban nada de español. Ella lo aprendió a los 13 años	Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, aprendió el español a los 10 años
Hijos: Mari Carmen de 16 años/ SAD, 1988/ cursa bachillerato EricK de 12 años/ SAD, 1992/ cursa 1ero secundaria Yoni de 11 años/ SAD, 1993/ cursa 5to primaria Bebé de dos años	

Cuadro 10: Familia de Doña Beta (conversación no grabada)

Mamá: Alberta Mendoza Rómulo	Hijo: Joaquín Días Mendoza
Edad: 77 años	Edad: 50 años
Lugar y año de nacimiento: SAD, 1927	Lugar y año de nacimiento. SAD, 1954
Escolaridad: No asistió	Escolaridad: Primaria terminada
Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, habla poco español	Bilingüismo: Ñhahñu como lengua materna, a los 10 años aprendió el español cuando se fue a México

2.6. Objetivo y procedimiento metodológico

Dado que el objetivo principal de esta investigación es identificar el uso y el significado del cuento en una comunidad indígena, así como las prácticas narrativas que se presentan dentro de los contextos comunitario y familiar, habría necesidad de describir el uso de los cuentos dentro de contextos que son variables y poco predecibles. La perspectiva etnográfica resultó ser la herramienta metodológica más apropiada, ya que es un método de estudio cualitativo que "permite al investigador participar, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación" (Hammersley y Atkinson, 2000).

Con esta orientación metodológica se observaron las prácticas relacionadas con cuentos tanto en el contexto comunitario como en el familiar, y se realizaron entrevistas conforme se fue desarrollando la investigación. Las entrevistas de tipo conversacional resultaron ser prioritarias considerando las características del lugar y los tiempos para llevar a cabo el trabajo de campo. Éstas constituyeron una fuente de datos muy útil y más apropiada a la realidad de poder permanecer sólo los fines de semana en la comunidad. Tanto la teoría fundamentada (Glaser y Strauss 1967,1984) como específicamente la etnografía de la comunicación (Hymes 1974, Saville-Troike 1989, Bauman y Sherzer 1974) han servido para guiar el análisis de los datos. La primera se toma en cuenta en términos de la necesidad de partir de los datos de campo para empezar a construir categorías cada vez más complejas que no necesariamente corresponden a categorías preexistentes: "In grounded theory, data collection, observation, coding and categorizing the data, and developing theories all tend to go on simultaneously and to mutually support one and other" (Schwartz, Howard and J. Jacobs, 1984:51). De la segunda se toma como referente de análisis la noción de *evento comunicativo* y algunas unidades constitutivas de éste (participantes, espacio) que ayudan a ordenar los datos y a ubicar al lenguaje como parte de la vida social de toda cultura.

Para contextualizarlo teóricamente, es importante precisar que la noción de *evento comunicativo* es parte de la etnografía de la comunicación; dicha corriente metodológica aparece como respuesta a la necesidad de estudiar el lenguaje dentro de los contextos sociales en los que aparece. Es una forma integradora de varias disciplinas (antropología, sociolingüística, comunicación) a las que interesa reconocer en la lengua un elemento que engarza y define parte de las relaciones, ideas, valores, conocimiento, etc. que conforman un "mundo" cultural particular. La etnografía de la comunicación "debe tomar una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal forma que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar sólo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad" (Hymes, 1974:51).

Dentro de los problemas que intenta resolver la etnografía de la comunicación se encuentra el saber cómo y cuándo se lleva a cabo un encuentro comunicativo, sobre todo lo que éste significa para una "comunidad de habla" determinada. Esto incluye el poder establecer relaciones entre diferentes niveles de análisis como lo serían las situaciones, eventos y actos comunicativos, el papel de los participantes, el código, el canal, el propósito, la competencia comunicativa, en fin, un determinado número de elementos que se ponen en juego cuando se realiza un estudio de este tipo a profundidad.

En este trabajo se toman prestados sólo algunos de éstos al no insertarse la presente investigación estrictamente dentro de esos lineamientos teóricos. Es decir, mi análisis no está reglado ni sujeto a las mismas líneas ni propósitos de la etnografía de la comunicación. Aunque sí hay que reconocer que ha sido inspirado y sensibilizado por ella. En este trabajo se busca analizar el uso de las narraciones sin fragmentar el diálogo, mucho menos desarticular el contexto, sino que a partir de éste se intenta desentrañar los posibles significados que adquieren, en este caso, las narraciones.

Más específicamente, para Saville-Troike un *evento comunicativo* es la unidad básica para fines descriptivos (además de la *situación* y *acto comunicativos* que no retomo en este trabajo y que son categorías

subordinadas a la de evento comunicativo). En este trabajo también se toma como unidad descriptiva al *evento comunicativo*, ya que es posible reconocer sus límites tanto espaciales como temporales:

A single event is defined by a unified set of components throughout, beginning with the same general purpose of communication, the same general topic, and involving the same participants, generally using the same language variety, maintaining the same tone or key and the same rules for interaction, in the same setting. An event terminates whenever there is a change in the major participants, their role-relationships, or the focus of attention. (Saville-Troike, 1989:27)

Algunas de las narraciones que se lograron presenciar surgieron de manera espontánea en diferentes momentos del día. Algunos de esos *eventos comunicativos* encontrados y compartidos brindan evidencia de los contenidos y temas que poseen un significado especial para la gente, otros dan cuenta de la forma en que interactúan los participantes en dichos eventos. Gumperz da una idea más clara sobre una forma de etnografía del habla e integra elementos importantes como "normas y valores culturales" y "secuencias temporales de interacción". Mi trabajo busca identificar estas secuencias, en este caso narrativas, y tratar de encontrar los valores y normas culturales que se ponen en juego durante esta interacción:

Ha surgido una nueva tradición de estudio de campo que empieza por aislar las comunidades o subgrupos identificables dentro de una zona. La etnografía se utiliza en este caso primero para describir las normas y valores culturales de estos grupos que resultan relevantes en cuanto al habla, y luego, para aislar los momentos de conversación característicos a través de los cuales aquéllos se ven realizados. Los análisis de la conducta en el habla se concentran en el aislamiento de secuencias temporales de interacción. Estas se caracterizan en términos de su estructura de secuencia: roles, derechos y obligaciones de los participantes, y en términos de los códigos lingüísticos y de comunicación utilizados. (Gumperz, 1988:71)

Por último y a un nivel más general, se retoma la idea que Geertz desarrolla sobre lo que se requiere para tratar de comprender otro "mundo" diferente al nuestro, "Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual éste designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una

cuestión bastante más difícil (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce" (Geertz, 2000:27).

2.6.1. Interpretación de los datos

Los datos arrojados por un estudio de corte etnográfico están sujetos a un análisis interpretativo que sugiere la revisión continua del objeto de estudio, ya que éste se encuentra inserto en una realidad en continuo proceso de cambio, matizado por los diferentes "mundos" en los que aparece. Dado que mi objeto de estudio es un elemento manifiesto de la cultura indígena Ñähñu, en tanto cultura, citando a Geertz, "su análisis ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones" (2000:20).

Para poder acercarse a la comprensión de un objeto de estudio determinado, se tienen que plantear algunas preguntas que orienten el análisis a la par que ayuden a dirigir las reflexiones, discusiones y formulación de categorías analíticas que buscan darles respuesta. Dichas preguntas iniciales son:

- ¿Quiénes narran cuentos?
- ¿Cómo se da la interacción en un evento comunicativo: quiénes intervienen, cómo se comportan los diferentes participantes?
- ¿Qué géneros narrativos constituyen parte de la tradición oral Ñähñu?

Para poder luego intentar contestar:

- ¿Qué significa el cuento tanto para los niños Ñähñu como para otros miembros de la comunidad?
- ¿Qué usos le dan?

Los datos analizados provienen de los registros de 5 visitas de dos a tres días cada una, durante las cuales se consiguieron 9 entrevistas abiertas (individuales y colectivas) con diferentes miembros de la comunidad, así como al menos otras 5 conversaciones registradas pero no grabadas. Cabe agregar que se sostuvieron conversaciones espontáneas con más de una docena de personas, entre los niños que participaban de las entrevistas como de aquéllas que no se pudieron grabar por razones técnicas o de brevedad

de la intervención. También se revisaron dos documentos sobre cuentos Ñähñu realizados en el municipio del Cardonal [4] y dos textos escritos por dos niños de la comunidad.

Se realizó un primer análisis cualitativo que permitió establecer las primeras categorías analíticas que aunque generales, representan de forma esquemática los datos que resultaron más relevantes para los temas de estudio.

En un segundo momento de análisis se afinaron algunas nociones y se agruparon y/o seleccionaron categorías que tuvieran alguna relación entre sí. Después se elaboraron ensayos analíticos en los que se desarrollaron los temas apoyándose en los datos y referencias bibliográficas más relevantes, como borradores de capítulos. Por último se redactó la tesis completa con base en los ensayos analíticos.

El material obtenido fue sistematizado con la ayuda del programa *Word* y *Access* ya que resultó más fácil para mí organizarlo de esa manera. También se tienen impresos los registros originales de observaciones y entrevistas como material de referencia y apoyo durante el desarrollo de este trabajo.

2.6.2. ¿Cómo, cuándo y dónde?

Se ha dicho ya que el trabajo de campo se realizó en San Andrés Daboxhta, Hgo., una comunidad indígena-rural del Valle del Mezquital que en su mayoría es bilingüe, aunque el español ha ido desplazando poco a poco a la lengua indígena Ñähñu (Otomíe).[5] Decidí hacer mi investigación en este lugar por ser una comunidad en la que había trabajado antes por medio de un proyecto educativo, y que me había permitido desde 1997, guardar una estrecha relación tanto con las familias como con la escuela.



La iglesia de San Andrés en medio del cementerio

Foto: Paloma Ramírez

Se dividió el trabajo de campo en tres etapas:

Etapas **1:** Reintroducción a la comunidad: Se hizo una primera visita a San Andrés Daboxtha, Hidalgo. Se restablecieron las relaciones personales y se explicó el motivo de mis visitas. De este modo, las metas fueron:

1. Presentación con el delegado de la comunidad
2. Visita a padres de familia (normalmente las mamás son las que se encuentran en casa la mayor parte del día)
3. Identificar, si es que la hay, a la persona más familiarizada con las historias locales y la narración de cuentos
4. Reconocimiento con los niños y niñas de la comunidad
5. Presentar mi calendario de visitas y acordar mis posibilidades de estancia

Etapas **2:** En las 3 visitas consecutivas se hicieron las observaciones durante todo el día, no hubo necesidad de establecer horarios de observación fijos ya que convivía con las familias casi todo el tiempo. Se fueron registrando

las actividades generales del día así como las que más llamaron mi atención y que se describieron de forma más detallada en mis notas de campo.

La mayoría de las entrevistas abiertas fueron grabadas y se recogió por escrito la información de algunas pláticas informales, adaptando los recursos y las preguntas a las circunstancias.

- 2 entrevistas a Doña Conchita (abuela)
- 1 entrevista a Doña Leonor (bisabuela)
- 5 entrevistas a diferentes madres de familia
- 1 entrevista a Don Agripino (padre de familia)
- 2 pláticas con los dos directores de la escuela (el antiguo y la nueva Directora) y cinco conversaciones aproximadamente con diferentes familias de la comunidad (no grabadas)

Cabe señalar que en muchas de las entrevistas se encontraban niños cerca del lugar o escuchando lo que platicábamos, a veces eran conversaciones entre las mamás, los niños y yo. Resultaron importantes estas intervenciones por parte de los pequeños ya que brindaron información rica y de gran utilidad para comprender el contexto del uso de las narraciones, así como su construcción colectiva.

Etapa 3: Despedida y 1 visita más para completar datos realizada durante la

fiesta del pueblo el 29 de noviembre de 2003

Herramientas de trabajo de campo:

- Cuadernos de registro
- Grabadora y casetes
- Papelería en general
- Cámara fotográfica

Estrategias de análisis

- Transcripción y procesamiento de información
- Realización de informes de trabajo de campo
- Reunión con asesora para revisión de estrategias de análisis
- Clasificación de la información
- Selección de indicadores
- Construcción de categorías y concepto

[1] Es ya bien sabido que las remesas, después de Petróleos Mexicanos, es el más importante ingreso para el país.

[2] El aspecto escolar atraviesa una parte importante de esta tesis, sobre todo durante el capítulo IV, en el que se advierte la presencia de algunos conocimientos escolarizados dentro de la vida familiar y comunitaria.

[3] Este es un caso particular ya que la mamá de Doña Conchita, o sea Doña Leonor, tiene como lengua materna el español. Cuando se casó aprendió el Nāhñu y esa fue la lengua con la que educó a sus hijos. De esta forma Doña Conchita es bilingüe pero teniendo como primera lengua el Nāhñu, a pesar de que su mamá hablaba español.

[4] Estos dos documentos fueron editados por la Dirección General de Educación Indígena en colaboración con el Centro Social de Cardonal A.C.

[5] Para saber más sobre el proceso de desplazamiento lingüístico ver los trabajos de Enrique Hamel que se han desarrollado también en el Valle del Mezquital

CAPITULO III

NARRACIÓN NĀHŃU: UN ENCUENTRO ORAL VERSÁTIL

3.1. Narración Nāhñu como evento comunicativo

La narrativa es un objeto de estudio que muchos teóricos como White, Barthes, Derrida, Goodman, Ricoeur (la mayoría dentro de una recopilación de trabajos hecha por Mitchell, W.J.T, 1981), por mencionar sólo a algunos, han estudiado por encontrar en la narrativa un objeto cultural que atraviesa como conocimiento a las ciencias naturales y las humanidades; por lo tanto exige ser analizado para comprender al hombre. Su relevancia se asume desde ser considerada más que un problema, una solución; "a solution to a problem of general human concern, namely, the problem of how to translate knowing into telling, the problem of fashioning human experience into a form assimilable to structures of meaning that are generally human rather than culture-specific" (White, 1981:1). Este mismo autor señala que es posible que no seamos capaces de entender por completo el pensamiento de otra cultura, pero es relativamente menos difícil lograr entender una historia proveniente de una cultura que resulte exótica o lejana para nosotros. La narrativa es entonces una forma de darle sentido a la realidad, de construirla desde lo que pensamos sobre nuestro mundo y más aún, sobre lo que podemos decir de él. Al igual de compleja que la realidad, existen muchas formas de abordar su estudio; desde el análisis discursivo y político, desde su estructura lingüística o su contenido psicoanalítico, desde la Historia o como la concibe Ricoeur (1981), una estructura interpretativa que ayuda a redescubrir el mundo [1]

En este sentido yo me inclino a pensar la narrativa partiendo de la noción de lenguaje como un sistema culturalmente establecido. Al decir que la narrativa le otorga, hasta cierto punto, un orden a la realidad, es necesario tomar en cuenta lo que Robert Scholes objeta o cuestiona de este orden creado y recreado una y otra vez; "Narrative is not just a sequencing, or the illusion of sequence...narrative is the sequencing of something for somebody" (Scholes, 1981:205). A lo que Mitchell agrega "is an "opiate" which mystifies our understanding by providing a false sense of coherence..."(Mitchell, 1981:prólogo). Sin embargo, no por ser imaginario es ilegítimo; es decir, la

narrativa nos provee de una ilusión de secuencia temporal y espacial que no existe en términos reales, pero existe en términos psicológicos, de esta forma es legítimo intentar recuperar la "realidad", nuestra realidad cualquiera que esta sea, expresándola en la narrativa para darle sentido a nuestro mundo. El presente trabajo ofrece diversas muestras de esta recuperación de sentido con el que operan algunas personas miembros de una comunidad indígena para reordenar y transmitir su realidad mediante eventos que comunican cosas, ordenan ideas y sentimientos, reviven la memoria y restauran su propia lógica de vida. Como dice Barthes "narrative is simply there like life itself...international, transhistorical, transcultural" (1988:79).

Ahora cabe apuntar a lo que se hace referencia cuando se habla específicamente de una narración. En términos etimológicos, las palabras "narrativa, narración, narrar" provienen de la misma raíz en Latín *narrare* relacionado a su vez con *gnarus* que quiere decir "saber", "experto en", "hábil" (Turner, 1981:163). Aunque para algunos tipos de análisis es necesario establecer una diferencia significativa entre dichos conceptos, para esta investigación la narración es utilizada en el marco semántico de lo que se asume dentro de la noción de narrativa. Es decir, sin ser utilizados como sinónimos, sí comparten el mismo sentido general, se concibe la narración como esa forma narrativa que transforma el "saber" al "decir", que vincula el pensamiento con la palabra, que retoma su sentido arcaico de su raíz en Latín y se convierte en una forma de conocimiento que alude a una acción, ya sea ésta comunicativa o no; en palabras de Mitchell; "a mode of knowledge emerging from action, a knowledge which is embedded not just in the stories we tell our children or to while away our leisure but in the orders by which we live our lives" (1981:prólogo)

Por otro lado e igual de importante, se enmarca a la narración, para fines más prácticos, dentro de un género del habla (Hill, 2000) que puede adquirir diversas formas y funciones. Mediante las conversaciones, los diálogos y el habla cotidiana, la narración, que también se denominará "relato", se cristaliza en historias, creencias, mitos, chistes, cuentos, etc.

De este modo, la narración, como una forma de oralidad, cobra significado en muchas de las prácticas cotidianas de esta comunidad Ñähñu.

Los tipos de narraciones que aparecen en este trabajo se analizan desde dos fuentes; las entrevistas conversacionales que permiten conformar parte del significado cultural que la comunidad atribuye a dichos relatos, y por otro lado, los eventos comunicativos en donde algunas narraciones cobran vida, forma y funcionalidad. La funcionalidad se entiende en términos del propósito implícito que cada narración lleva consigo, del evento comunicativo en sí mismo y de la relevancia o recurrencia con que los miembros de SAD adoptan y utilizan estas formas de comunicación en su vida cotidiana, es decir, del sentido y del conocimiento que se transmite mediante este "arte verbal" (Sammons y Sherzer, 2000)

3.2. Creencias: ¿realidad o pensamiento mágico?

Se desea comenzar con un análisis que tiene una doble función, ayuda en la diferencia a definir al *cuento* y a la vez colabora a comprender la función de ciertas prácticas narrativas que pertenecen a esta comunidad indígena. Se abordan las *creencias* por ser un tipo de narración que, como veremos más adelante, aparece de manera espontánea repetidas veces en muchos de los eventos comunicativos dentro del contexto tanto familiar como comunitario, lo cual obliga a tratarse como otra más de las formas de comunicación a la que acuden comúnmente los integrantes de la comunidad con propósitos y usos fácilmente identificables. Por otra parte, el tipo de conocimiento cultural que dichas narraciones aportan, confiere una significación diferenciada y relacionada a las formas de concebir algunas situaciones y problemas de la vida cotidiana específicas. Por lo tanto merece ser tratada de manera independiente, sin dejar de tomar en cuenta que también se articula con los demás tipos de narraciones dentro de la dimensión cultural propiamente Ñähñu. Dicho de otra forma, las leyendas, creencias e historias que se abordan en el presente capítulo, tienen en común el ser parte de una narrativa culturalmente compartida que dista de identificarse explícitamente con el género de *cuento*, de tal forma que se diferencian de él cobrando relevancia por su funcionalidad y significado propios e intrínsecos, a la vez

que definen y delimitan al cuento encontrando puntos clave de diferenciación y similitud.

Las *creencias*, así llamadas por las mismas personas de SAD, aparecen en diversos contextos y aluden a diferentes temas relacionados a conocimientos culturales particulares. A continuación se presentan todos los eventos comunicativos que hacen referencia a este tipo de narración enumerándolos por el orden en que fueron apareciendo durante mis visitas. Después pretendo abordar su análisis de manera conjunta ya que, como lo dije antes, las características de dichos relatos se identifican mucho más fácilmente que las otras narraciones por presentar límites de duración más cortos y sobre todo por referirse a un conocimiento en particular. Empezaré con los eventos comunicativos pertenecientes al registro de mi primera visita a San Andrés Daboxtha.

1. La primera creencia que pude observar dentro de un evento comunicativo se caracteriza por ser un niño, Reynaldo de 8 años, el que toma la iniciativa y pretende darme a conocer algo que al parecer le es relevante. Veníamos tres niños y yo de regreso de la cancha de basketball cuando Reynaldo de pronto preguntó que si sabíamos cuando venía una helada:

Reynaldo: "¿ustedes saben cuando va a caer helada?... 'mi mamá me dijo que cuando canta el gallo va a haber helada'

Paloma: yo le hago una observación - "pero el gallo siempre canta"

R: "sí pero en la noche, más fuerte"

Y explica que cuando el gallo cantaba fuera del horario era que iba a haber helada y que siempre sucedía así.

2. Esa misma tarde, cuando regreso a la casa de la familia Pérez, me encuentro en la cocina a Doña Paula y a su hija Erika, me invitan un café y un poco de aguamiel que acababan de sacar cuando fueron a raspar maguey, yo me siento y Erika se sienta a mi lado en una silla de madera y le dice a su mamá '¿verdad mamá que yo te dije que

alguien iba a llegar hoy?' y me explica que 'cuando sopla la lumbre más fuerte hasta hacer ruido alguien va a llegar'. Doña Paula reitera lo que su hija acaba de contar: 'aquí en San Andrés está la creencia de que las brasas se prenden más fuerte como aviso de que alguien llegará'.

3. Erika me da otra explicación basada en otra creencia de que también cuando un gato se baña es porque alguien va a llegar. Yo le preguntó que quién le dijo eso y ella solo me responde que "una señora que ya se fue" pero no especifica quién ni cómo se llamaba.

4. Más adelante me platican sobre otra creencia de que no hay que bañarse después de comer porque las tripas se atorán.

5. Yo recuerdo lo que me dijo Reynaldo en la cancha sobre el gallo y la helada y se los cuento a Doña Paula y Erika, ellas me dicen que sí es cierto y 'que canta a las 12:00 de la noche'(complementan la creencia que me contó Reynaldo).

6. A la siguiente mañana llego a la cocina y esperamos un rato a que lleguen todos los demás para desayunar. El comal ya está con lumbre y veo como Doña Paula le pega en un costado una bolita de masa de maíz, yo le preguntó que para que hace eso y ella me explica que 'aquí en SAD existe la creencia de que si dejas la lumbre puesta y no usas el comal se le pegan los críos a los animales que están cargados' (en ese entonces tenía tres borregas embarazadas) entonces se le pega tantita masa al comal para que no se les peguen.

En el registro de mi cuarta visita aparece una creencia más:

7. Doña Paula me acompaña a ver a la nieta de Doña Vicky que está bastante enfermita, llegando a su casa cargo a la bebé, la pongo en su sillita y pregunto del por qué se ha enfermado la niña, Doña Paula, que está sentada en la

cama junto a Doña Vicky, dice 'aquí está la creencia de que es cuando pasa alguien sucio ¿verdad?' observo que DP y DV se voltean a ver, yo la volteo a ver con cara de que no entendí eso y le pregunto 'pero ¿cómo sucio?', DP me contesta 'pues sí, alguien cochino, una persona sucia que acaba de tener relaciones con su pareja o que la mujer anda reglando, lo mismo le paso a la Erika cuando estaba chiquita', yo les pregunto '¿uy! entonces esta niña se enfermó porque alguien pasó y estaba cochino? (se ríen y yo continúo), ¿qué, cuando Erika se enfermó, quién pasó? ¿alguien la vio feo o alguien estaba sucio?', DP me dice 'síii andaba por ahí una señora pasando que estaba sucia y su papá también andaba de sucio' mientras dice esto no me volteo a ver a mí, está constantemente volteando a ver a DV que también la miraba.

Estos fragmentos de registros son lo suficientemente consistentes como para poder hacer una lectura en la que se encuentre el uso primordial que le dan a este tipo de narración que ellos mismos denominan "*creencias*". En primer lugar fueron relatos que surgieron de forma espontánea en un contexto familiar en los eventos 2,3,4 y 6, en un contexto comunitario como en los eventos 1 y 7 y por una petición mía en el evento 5 al traer a la plática una *creencia* que ya había escuchado y deseaba confirmar. El hecho de que la mayoría de ellas surgiera de forma espontánea está ligado a la funcionalidad que se le otorga a dichas narraciones dentro de la vida familiar y comunitaria en términos de quiénes participan, con qué finalidad y que tipo de conocimiento se pone en juego dentro de estas *creencias*. Con respecto al primer punto de quiénes participan, quiénes narran las *creencias*, se puede observar que tanto los niños como las personas adultas echan mano de este recurso narrativo para dar a conocer "algo" sobre su propia cultura, incluso las versiones de niños (Reynaldo (1) y Erika (2,3)) se comparten y se complementan con las de los adultos, lo que refleja un conocimiento popular común tanto en el uso de las *creencias como narrativa*, como en los contenidos de las mismas. Por otro lado, el hecho de que estos relatos sean compartidos, da cuenta de que forman parte de una tradición oral que se trasmite por generaciones no sólo en el sentido madres-

hijas, sino viceversa, es decir, de hijas a madres y entre pares como en el caso 1, donde Reynaldo nos hizo una pregunta a todos los que veníamos caminando, entre ellos dos niños más. Se podría decir que es un tipo de narración que no sólo es compartida sino de alguna forma reciclada y reutilizada por los diferentes miembros de la comunidad.

Ahora bien, es preciso entender el fin con qué usan este tipo de narración, al parecer surge en el momento en que se pretende comprender un evento particular. Para este fin, los narradores retoman dos tipos de conocimiento que se identificaron en los casos precedentes: uno de carácter preventivo y otro explicativo (esto no exige que puedan funcionar los dos al mismo tiempo dentro de una misma narración). El primero hace referencias directamente a tipos de prácticas dirigidas a evitar o prevenir un acontecimiento específico, parecen surgir del saber común, como en el evento 3 en el que el origen de la *creencia* es indeterminado; "una señora se lo dijo". **Son creencias vinculadas a elementos de la vida cotidiana y a características que predicen, anticipan o previenen ciertos eventos** como la llegada de alguien, una helada o que las crías de los animales se queden pegadas y no nazcan. Particularmente en el caso 4 en el que "no hay que bañarse porque las tripas se atorán", parece estar relacionado a lo que yo identifiqué y practico como "no meterse al agua después de comer"; no obstante la existencia de una posible explicación científica para ambas prácticas, a la primera se le reconoce como *creencia* que no tiene que ver con una cuestión de fe, sino con un hecho comprobado por ellos mismos, en este sentido las creencias podrían comprender algunos tipos de normas que se establecen mediante la experiencia.

En el conocimiento de carácter explicativo se alude a un razonamiento cuyo origen y lógica están enraizados en un elemento "mágico" que permite comprender un acontecimiento, ya sea éste relacionado a la naturaleza y la tierra (evento 1) o a la salud (evento 7). Más aún, este tipo de conocimiento explicativo también puede fungir como preventivo como en el ejemplo 1; además de que explica el por qué el gallo canta más fuerte, se puede prever una helada abriendo la posibilidad de tomar las medidas necesarias para evitar la pérdida de la cosechas.

De esta forma se hace evidente que las *creencias* no son relatos que respondan directamente al "yo creo" sino que se ponen en juego conocimientos que son "reales", aunque mágicos o para mí difusos, son parte de su realidad, no es cuestión de fe, sino de "verdades". Para tratar de comprender esto más a fondo habría que reflexionar, tal como lo hace Kopytoff, en las significaciones que traen consigo por un lado las creencias, y por otro el conocimiento. Es decir, en Occidente se establece una diferencia para hablar de uno y de otro concepto; creer no es lo mismo que saber. Algo en lo que se cree puede ser considerado como no comprobable; en cambio, al hablar de conocimiento se asume una posición objetiva, un tanto empiricista. Kopytoff ofrece una interesante interpretación de esta dicotomía creencia/conocimiento en una comunidad africana. Reflexiona sobre cómo los investigadores asumen de antemano una postura científica frente a lo que los Suku creen y lo que saben: "Why do we, anthropologists, write such things as: 'the Suku- or the Tallensi - believe in ancestors, spirits, ghosts, etc.'? Conversely, why do we seldom, if ever say: 'the Suku believe that manioc will grow if planted? There are many shadings in our selective use of 'believe'" (Kopytoff, 1981:710). Con su estudio se da cuenta que en la cultura Suku no es posible reconocer una idea o concepto cuya configuración de significados corresponda directamente al significado de las *creencias* en Occidente. Los Suku, por ejemplo, *saben* que sus ancestros se comunican con ellos desde el más allá, no es algo que *creen*, es un conocimiento que no es puesto en tela de juicio. Incluso este investigador deja entrever una ausencia de la palabra en términos lingüísticos y semánticos; aparece pues la necesidad, como también Bonfil Batalla (2000) lo señala, de que es necesario ajustar la realidad (ajena) a nuestras categorías para hacerla asequible.

A pesar de que en el caso de San Andrés Dabochtja son los miembros de la comunidad los que denominan como *creencia* a este tipo de relato, se debe tomar en cuenta lo que se pone en juego en términos de la relevancia que dichas *creencias* adquieren en su vida y del impacto que dicho conocimiento infringe en sus prácticas diarias.

Por ejemplo, también entre los Nahuas hay un sin fin de *creencias* que revelan una relación importante entre la naturaleza y el hombre. Muchos

ejemplos de ello están recogidos a partir de una experiencia de un taller de Tradición oral (de San Miguel Tzinacapan, Puebla) que reúne muchos de estos relatos:

Con base en esta creencia en la abundancia inagotables de los animalitos (*okuiltsitsin*), algunos padres hunden las manos de sus hijos pequeños en la tierra blanda de un hormiguero hasta el nivel de los huevecillos, "para que sus cosechas y riquezas sean tan numerosas como los huevos de hormiga (Taller de tradición oral y Beaucage, 2003:62)

También, al igual que los Tzeltales consideran a la 'palabra hablada' tan poderosa como para hacer que alguien enferme casi hasta morir (Stross, 1974:226), los Ñähñu *saben* que la presencia cercana de alguien "sucio" puede hacer que las personas enfermen. Pegan la masa en el comal, no se bañan después de comer y escuchan atentamente al canto del gallo, no por una mera cuestión de superstición, sino porque *saben y conocen el mundo en el que viven* y se relacionan.

3.3. Las leyendas y sus mensajes morales

El segundo tipo de narración a tratar son las *leyendas* que sobre todo aparecen caracterizadas a partir de lo que diferentes entrevistados sugieren sobre ellas. A diferencia de las *creencias*, *historias* y *cuentos*, las *leyendas* no fueron parte de ningún evento comunicativo por lo que se reitera su análisis basado en las personas que, en muchas ocasiones de manera espontánea, las utilizaron como parte de su conversación. Si bien su análisis se ve limitado por el hecho de surgir de tan sólo tres entrevistas, son narraciones que cobran significación a través del tiempo, desde la tenue línea entre lo real y lo imaginario y a partir de lo que se trasmite mediante su uso. Cabe notar que fueron Doña Conchita, Doña Leonor y Don Agripino (Entrevistas 1,2 y 9) los que hicieron en algún momento referencia a las *leyendas*, siendo entonces los adultos los únicos que las mencionaron durante las entrevistas. Lo importante es señalar pues, en qué momento aparecen y por qué.

3.3.1. El origen de las leyendas

Si tomamos en cuenta el extenso estudio que hace Florescano (1999) sobre el origen de la creación del cosmos y la permanencia de la memoria indígena, tendríamos que discernir entre lo que ahí se establece como leyenda (de naturaleza indígena) y lo que otros autores dicen sobre ello. Florescano recupera la Leyenda de los Soles para referirse al mito que los nauas elaboraron sobre la creación del mundo y el origen de las criaturas humanas (comparándola con el Códice de Viena y el Popol Vuh). También retoma la Leyenda de la gran Tollán en la cual se mistifica y glorifica la fundación y esplendor de la ciudad Tollán-Teotihuacán, considerándola "la versión más lograda de la memoria indígena que realizaron los descendientes de los reinos de la época clásica" (Florescano, 1999:131). De esta forma Florescano, sin explicar el por qué, trata a las *leyendas* como relatos mitológicos y de nacimientos fundacionales.

A pesar de este trato específico que se hace de las leyendas, existen otras formas de concebirlas. Por ejemplo, en el ámbito popular, de las más famosas en nuestro país están las Leyendas de Guanajuato, intensas historias de desamor, traición, pactos con el más allá y espíritus deambulantes, las cuales llevan una moraleja al hacer evidente una conducta equivocada (infidelidad, pereza, ambición). Quizá la más representativa vista desde la concepción más común es la Leyenda de la Llorona, la cual, al igual que algunos cuentos populares, parece que vino a México con la llegada de los españoles pero "es evidente que los cuenteros indígenas han hecho mucho más que simplemente añadir variantes exóticas a un folklore esencialmente europeo" (Taller de tradición oral y Beaucage, 2003:66). Hasta hace unos años las leyendas en Guanajuato eran relatadas, casi cantadas por niños que imprimían a la narración un encanto que invitaba a pedir más y más. En la actualidad el "Museo de las leyendas" (que es privado) ha echado mano de la tecnología y recurre a voces grabadas que van acompañando al visitante en su recorrido, lamentablemente el recurso humano se ha perdido y con él se ha ido parte del atractivo de escucharlas. Con esto quiero hacer notar la importancia que subyace no sólo a las dramáticas historias que están contenidas en las *leyendas*, sino a aquello que se escapa de las inflexiones de la voz, de los gestos y muecas, de las pausas y silencios. Es decir, la expresión propia y única que cada persona ofrece al contarlas, el gancho que invita al oyente a preguntar con la mirada

¿y que pasó? para dejarse ver sorprendido por un final que la mayoría de las veces lleva una "enseñanza".

Las leyendas juegan un papel importante en la vida de todas las comunidades, son un pretexto real para que los niños se acerquen a los adultos alrededor de una fogata, donde se reúnen para hablar de cómo estuvo el día, de las carencias de la comunidad...siempre sobresalen las historias de espantos, de ruidos en las pirámides, de gritos de la Llorona y otras fascinantes historias; es así donde los niños escuchan interesados y asustados a los abuelos (Calderón, 2003, web INI)

3.3.2. "No sé será cuento, leyenda o realidad"

En San Andrés Daboxtha las leyendas que logré recuperar también administran dosis de curiosidad a quiénes las oímos. Al igual que las leyendas de Guanajuato - por ejemplo la leyenda del callejón del beso que está basada en personajes que alguna vez existieron - en San Andrés no se sabe a ciencia cierta cuándo ni dónde pasaron los acontecimientos que las leyendas relatan, pero se sabe que algo de cierto, algo de real traen consigo.

Ejemplo de ello es la *leyenda* que Doña Conchita me contó sobre los fieles difuntos, al principio define con poca claridad lo que pretende relatar:

DC: hablando de las leyendas nosotros como indígenas creemos mucho en los fieles difuntos, en todo santo ¿no?, hay un cuento, no sé será cuento, leyenda o realidad, pues no? realidad probablemente fue (E1-Doña Conchita (54), p4,5)

Es interesante como lo llama primero "cuento" pero titubea, no sabe si es *leyenda* o realidad. Para poder comprender el por qué de dicha imprecisión inicial, considero importante presentar a continuación la leyenda tal como la relató Doña Conchita (incluyendo mis intervenciones como oyente) ya que se pueden observar varios elementos que recorren el camino de la oralidad infiltrándose entre la realidad y la imaginación:

- Doña Conchita: Dice que una vez un matrimonio que era muy, muy borracho el señor, tomaba demasiado
- Paloma: ¿Aquí en San Andrés?
- DC: eh! Me supongo, me supongo, que era este, muy tomador no? entons que ya se acercó el mes de noviembre, que pues, ya es el día primero el día de dos de noviembre y ya a mediados de octubre la señora le dice, "es que tú llegas todos los días tomado y óyeme ¿qué, no te acuerdas de tu padre,

de tu madre? ¿con qué lo vas a recordar?" y que el señor muy malviviente le dice "me tiene sin cuidado ¿sí? Déjame en paz" [mientras yo me río] entons, diario, diario llegaba con el mismo cuento, la señora ya se acercó la fecha más indicada le dice, óyeme dice, "¿pues qué no te acuerdas?"; porque, porque aquí acostumbramos prender veladoras, prender el aceite, este, ponerle pan , ponerle pus todo tipo de fruta que, a lo que está a nuestro alcance y usamos mucho el, mjmj, el incenso, (mjmj) como costumbre, eha este, estar marcando con la cruz muchas veces y este, también costumbramos a poner, pues que el pulquito que ellos tomaba eh, a lo mejor un plato de quelites, todo lo que se hacía ¿no? y el sacahuil y el los tamales

- P: ¿Qué es el sacahuil?

- DC: el sacahuil es una, es un, uno como una tortilla que se hace grandísimo de un metro y se hornea como barbacoa que va acompañado con, pues con, chile rojo, chile ancho, chile mulato y si no le echa pollo se le echa, este, barbacoa de borrego, aja, entons como eso acostumbramos pues sí siempre requiere de alguna inversión ¿no? Gastos

P. han de decir "no te los gastes"

- DC: aja, y el señor nunca escuchaba lo que, lo que le había dicho su mujer y que al final ya, última hora le dice "mira, tú no me hicistes caso, no hiciste ningún ahorro ¿con qué vas a recordar a tú madre y tú padre?, no tienes ni para le aceite, ni para las veladoras" y el señor muy grosero dice" ultimadamente si le prendo, le prendo y si no un tronco de maguey le voy a prender" entons al otro día ya fue de los fieles difuntos que es el dos de noviembre, que el señor se salió al campo, se fue, y ya era el día en que los fieles difuntos ya se iban

- P: aja, aja

- DC: y que se encontró con un montón de personas en su mente él se le presentó, un montón de gente, a donde iban, toda la gente llevaba velas en sus manos llevaban veladoras que eran luces y su papá de él, que no más llevaba el pedazo de tronco humeando, mucho el humo, entons, él que de momento pues dice "es que yo lo dije y es cierto mi papá va ahí con el pedazo de leña en vez de veladora, en vez de, en vez de vela", entons que llegó a su casa y ya le dijo a su esposa "quiero que Dios me perdone por lo que dije, porque acabo de ver a mi padre y a mi madre con su tronco humeando" pero que en ese momento el señor como que se volvió loco y se murió luego

- P: ay!![risas]

- DC: entons, de etonce la gente empezaron a creer más, "ino! es que tenemos que recordarlo, nunca hay que decir cosas ante los fieles difuntos porque ello están con Dios, no merecen que nadie lo ofendamos"

- P: claro, claro

- DC: entonce es una leyenda eso ¿no?...(E1-Doña Conchita (54), p5)

Como primer punto se hace la observación de que Doña Conchita "supone" que esto sucedió en San Andrés dejando abierta la posibilidad de haber sucedido en otro lugar, incluso parece que saber dónde sucedieron los hechos no es muy relevante y sin titubeos continúa el relato. Más adelante, en la frase de "diario, diario llegaba con el mismo cuento" sólo quiero hacer hincapié en el uso que se le da aquí a "cuento", muy común en otras expresiones mexicanas como "es puro cuento" o "ya no seas

cuentero”, siendo éste uso sinónimo de ser mentiroso o “chorero”; i.e. “llegar con el mismo cuento” es llegar con la misma justificación poco convincente repetida una y otra vez con el fin de defender un comportamiento u acción con poca aceptación (como ser borracho). Como segundo punto se observa que dentro de la narración se despliegan una serie de conocimientos y prácticas tradicionales no sólo del pueblo Ñähñu, sino a nivel nacional como lo es el festejo del Día de Muertos, sin embargo es de esperarse que las costumbres sobre alimentos y prácticas más específicas varíen entre regiones.

La cuestión fundamental es que la *leyenda* concentra elementos que pertenecen a la vida real y a su vez a la fantasía. Se relata todo lo relacionado a la preparación de un festejo y las relaciones matrimoniales, donde la mujer es responsable de procurar que el marido actúe correctamente, donde también se manifiesta el fuerte compromiso y la relación sagrada que se tiene con los fieles difuntos. Sin embargo también existe el componente fantasioso al momento que el señor logra ver a sus padres sin su correspondiente ofrenda, siente culpa y rectifica su conducta pidiendo perdón a Dios, respondiendo finalmente con su propia muerte. Por último, Doña Conchita al terminar su relato, se inclina finalmente por hacerla parte de la realidad al reiterar ya sin dudas: “entonces es una leyenda eso ¿no?” dejando de lado el titubeante intento de considerarlo un cuento. Quizás las leyendas, al igual que las que se conocen comúnmente, pretenden transmitir un conocimiento cultural, en este caso apegado a la moral, basado en las tradiciones del pueblo y en sus costumbres. Son narraciones impregnadas de fantasía que no se limitan al campo de lo terrenal, es decir, en el caso específico de la leyenda anterior, a partir de una conducta meramente humana (ser borracho y desobligado) se pierde el contacto con lo sagrado y se enfrenta a un tipo de justicia divina (Doña Conchita menciona que los fieles difuntos están con Dios) que le hace ver en su mente aquello sagrado que ofendió.

Este tipo de *leyenda* que es indígena en tanto que pertenece a una comunidad de un pueblo originario, no lo sería si tomamos en cuenta lo que Florescano reconoce como *leyenda* (como relatos mitológicos). Los rasgos que este relato presenta están más apegados a un origen popular, a lo que

el pueblo reconoce como narraciones que traen consigo una "moraleja", pensadas en cierta forma para producir miedo o culpa ya que apuntan a evidenciar un comportamiento rechazado cuyas consecuencias siempre resultan indeseables. Valdría la pena indagar cómo se fueron enraizando estas narraciones en la memoria popular, sobre todo reconocer cuáles componentes culturales prevalecen como resultado de una "fusión" de diferentes tradiciones orales (europea e indígena) que encontraron alojamiento en el arte verbal, dicho propósito no es el de mi trabajo pero no está de más incitar a realizarlo.

Ahora bien, Don Agripino también hace una referencia a las *leyendas* que explicita sino mejor, sí de manera más directa lo que éstas implican:

Don Agripino: por ejemplo platicamos hace rato donde hay personas que hasta se matan un, sin, pus no habiendo el por qué ¿verdad?...son a veces leyendas que, que son, son también verídicas pero son leyendas, o sea que son casos (claro) que sucedió o... (E9-Don Agripino (40), p2)

Don Agripino argumenta lo anterior haciendo referencia a una serie de sucesos que pasaron alguna vez en una comunidad del Estado de México en los que las personas involucradas hicieron cosas sin medir el daño que podían causar. Hago hincapié en esto porque las leyendas están basadas en hechos reales, sin embargo este tipo de "historias" verídicas que Don Agripino refiere no coinciden completamente con la leyenda anteriormente citada. Reconociendo este contraejemplo como una falta de consenso entre los miembros de una misma comunidad (que no sólo es posible sino necesario), pienso que se puede rescatar un elemento que ambos tienen en común: si bien no hay evidencia del componente fantasioso en estas "*leyendas*", ambas aluden a una conducta indeseable, no aceptada moralmente que acarrea consecuencias como el posible rechazo de la comunidad de origen o la auto-recriminación. En este sentido es importante resaltar el énfasis que se hace en el carácter "realista" de éstas, si por añadidura contienen el rasgo de la fantasía no cambia en nada al suceso base, al que sirve como plataforma para soltar la imaginación.

Hay algo en lo que ambos entrevistados coinciden: este género narrativo no sólo se basan en hechos reales, sino que también son sucesos enlazados a un origen comunitario, a lo que los antepasados vivieron:

Doña Conchita: ...hablando de leyenda hay muchas leyendas quee, que se cuenta no? de los tiempos pasados, por ejemplo dee Ñähñu porque hablamos la lengua Ñähñu (E1-Doña Conchita (54), p2)

Y Don Agripino señala al respecto:

Don Agripino: una leyenda es porque, porque ha habido sucediendo cosas que, que eran reales, la leyenda viene siendo por, por ejemplo, este, lo que, los que han vivido una, una..pus una época diferente a la de hoy (E9-Don Agripino (40), p1)

Por último, Doña Leonor es la única que no reconoce haber contado nada parecido a mitos o *leyendas* ni a sus hijos ni a sus nietos.

Paloma: mitos o leyendas que usted se acuerde que le coontaban casi no, no (no)

Doña Leonor: casi no como no platicaba uno con ellos, solitita ahí... (E2-Doña Leonor (84), p5)

Es como si no hubiera habido tiempo para platicar, para conversar, para narrar, todo parecía ser trabajo y supervivencia (sería necesario presentar toda la entrevista para entender por qué digo esto, ya que casi durante toda la entrevista hacía alusión al sufrimiento de tiempos pasados). Es probable que la gente Ñähñu no establezca límites entre un tipo de narración y otra; es decir, no los identifique de diferente manera y conciba a todos como parte de su tradición oral. A lo mejor es justamente la naturaleza de la oralidad la que impide hacer este tipo de distinciones categóricas que para fines de este trabajo es necesario hacer pero que los adultos mayores Ñähñu no parecen compartir. Para Doña Leonor oír hablar de *cuentos*, *leyendas* o *mitos* resulta distante. Esto se caracteriza por ser una aparente resistencia de la cuál se habla con mayor precisión y profundidad en el siguiente apartado.

Lo relevante reside en los elementos y/o conocimientos que aparecen en las *leyendas*, comúnmente se relacionan con mostrar comportamientos no

deseados, así como perpetuar las tradiciones y evidenciar las normas de convivencia: "las leyendas van conformando parte de la memoria histórica de una comunidad, además de entender su identidad tradicional y la manera en que se forman las relaciones políticas, económicas y sociales con las demás comunidades" (Corona, 2004:43). Ella señala como muy relevantes estas narraciones ya que, siendo su objeto de estudio las relaciones de producción campesina en una comunidad de Tlaxcala, se da cuenta que durante sus estancias de trabajo las *leyendas* ayudaban a preservar conocimientos relacionados con el campo. Reiterando así que son muchas las comunidades las que, a fin de comprender y compartir mejor su "mundo", ven en las *leyendas* un espacio narrativo, entre lo real y la fantasía, que permite transmitir valores y tradiciones.

3.4. Las historias a través del tiempo

La belleza de las historias reside en que, a través del tiempo y del espacio, van adquiriendo diferentes versiones y pasan a pertenecer al inconsciente colectivo. Paulo Coelho

En efecto, las historias que corren entre la gente, atravesando tiempos y lugares diferentes, son parte de la tradición oral de cualquier pueblo. Sería difícil que alguna civilización humana alguna vez prescindiera del "les contaré que un día en este lugar..." o "se dice que una vez...". Se escuchan en diferentes idiomas, con distintas costumbres y bajo diversas circunstancias, pero siempre habrá una historia para ser contada, siempre habrá algo que decir sobre un evento que, nos interese o no, sucedió.

En San Andrés Daboxtha las historias forman parte de una vida cotidiana oral que se relaciona con sus costumbres, sus hábitos y la manera en que entienden el pasado para explicarse el presente.

Para poder caracterizar la noción de *historia*, se debe primero comprender cómo entienden dicho concepto los integrantes de esta comunidad, en segundo término descubrir cuáles son los temas, los lugares y las personas que las viven, las cuentan o las recuentan y con qué propósitos. Con respecto al primer punto de cómo enfrentan los diferentes miembros de la comunidad el uso de las historias, se encontraron diversas posturas que dan cuenta de

la singularidad del concepto y de cómo se relaciona éste con la experiencia, vida y edad de la gente. Por una simple razón de orden y claridad, se analizarán los diferentes grupos generacionales de forma descendente. Empezando por los entrevistados que son abuelos y terminando con los niños.

3.4.1. La voz de la experiencia: resistir y recordar

“Los abuelos cuentan que cuando no había ni luz ni calor, una lagartija se encontró una gran piedra que estaba caliente...”, así es como empieza la narración del mito totonaca *El sol y la Luna* (Márquez,1983:155) [2] y con esto se da un ejemplo de lo común que es escuchar que los relatos son mejor contados cuando lo hace un anciano, ya que son considerados como “portadores de conocimientos y sabiduría” (Argueta,1983:135). Sin embargo, una buena narración requiere del compromiso tanto del que cuenta la historia como de los que la escuchan.

Por lo tanto se aborda en primer lugar a la población adulta más grande, a los abuelos, porque es desde ellos de donde se desprenden ciertas explicaciones e interpretaciones que pueden resultar esclarecedoras, o al menos guías, para ir definiendo a las *historias*. Algunos de los datos analizados en esta primera sección reaparecen más adelante en la información que brindan los demás entrevistados, lo cual sirve como plataforma para tratar de comprender desde ahora los diferentes matices y significaciones que las *historias* van adquiriendo según las personas que las van viviendo, creando y recreando.

Existe una conducta que se encontró como una constante en la actitud de los adultos mayores en cuanto a su relación con el uso y significado de las historias. Es dentro de esta *población adulta en donde se presentan los casos en los que difícilmente reconocen la presencia de las historias dentro de su contexto familiar o comunitario en alguna etapa de su vida*. Así fue el caso de algunas personas de edad avanzada, como Doña Leonor, Don Tomás y Doña Beta, que mostraron una **aparente resistencia** a ubicar a las *historias* como parte de su vida. Se reitera la apreciación de haberla reconocido como “resistencia” por una razón principalmente: en este contexto se entiende por resistencia, no a una categoría analítica enraizada

históricamente, sino al llano acto de resistirse, de demostrar una dificultad por ceder laxamente al "otro" (en este caso a mi figura como entrevistadora) un significado que no comparten, o al menos no reconocen como tal. No se pretende que sea un concepto conflictivo, por lo tanto se utilizan también nociones como rechazo o no reconocimiento. Sin embargo, el origen de esta resistencia sí responde a cuestiones emparejadas con una serie de procesos históricos y personales complejos que se intentan explicar más adelante con base en lo que se observa y se escucha sobre las *historias*. El siguiente es un pequeño fragmento donde se revela una aparente ausencia de este género narrativo como parte importante en la vida cuando joven de Doña Leonor:

Paloma: oiga y cuando usted vivía aquí que estaba más joven y tenía a sus hijos chiquitos, ¿usted le, les, les platicaba historias?

Doña Leonor: pues alguna cosita, casi como que no, no...

(E2-Doña Leonor (84), p3)

A pesar de que la expresión "alguna cosita" abre la sutil posibilidad de que esas "cositas" sean completos eventos narrativos[3] (hecho que no se podrá definir con exactitud), esta conducta de no reconocimiento no sólo aparece frente al intentar aceptar el uso de historias, sino que se generaliza a otro tipo de narraciones:

Paloma: y a la hora de la comida ¿qué platicaban o qué les contaba (pues nada más) cuando estaban chiquitos sus hijos?

Doña Leonor: sí, pues nada, o sea que cómo me había ido, cómo, este, había yo vendido o noo y esos y ellos jugando

P: casi no les contaba cuentos ni, ni historias o leyendas (no casi no) (no) (no) (no, no porque yo, no porque yo seguía así, pus siempre se han estado en la escuela ellos) (E2-Doña Leonor (84), p3)

La resistencia por aceptar el uso de estos términos categóricos se considera que puede responder a dos condiciones lingüísticas y culturales que los adultos mayores han enfrentado durante su vida en la comunidad: el bilingüismo tardío y la presencia paulatina de la escuela y su influencia formativa. La gran mayoría de las personas que llevan viviendo en San Andrés más de 60 años, han sido testigos de los cambios que han habido en

todos los ámbitos comunitarios; las crisis económicas que han afectado la producción y el mercado del campo, acompañado de la creciente migración de los hombres hacia Estados Unidos, la entrada de servicios de salud y educación y con ello la politización de la organización social, las nuevas relaciones sociales que responden a las múltiples dinámicas que las políticas de Estado han adoptado frente a los pueblos indígenas y las transformaciones propias de un pueblo en constante apropiación y creación de elementos socio-culturales y económicos que impactan su forma de vida en la cotidianidad.

Es así como su lengua también se ha encontrado en espacios de tensión con respecto a la lengua nacional; el español. Estos adultos nacieron y crecieron monolingües, teniendo como lengua materna el Ñähñu y solo fue hasta los años 1950, con la política educativa y su empresa/misión homogenizante, que comenzaron a priorizar la lengua oficial por sobre todas las más de 80 lenguas indígenas. Fue entonces cuando las personas de esta comunidad empezaron a tener la obligación y la necesidad de aprender el español; por lo tanto se entiende como bilingüismo tardío al hecho de haber tenido que aprender una segunda lengua en la edad adulta, con las dificultades lingüísticas y culturales que esto implica.

Con lo que respecta a la segunda condición, sobre la entrada de los servicios educativos a la comunidad, se puede mencionar por ahora que la escuela ha traído consigo una forma diferente de concebir el mundo, de reglarlo y de organizarlo. En otras palabras, las personas que han sido escolarizadas en la última década tienen una visión y un conocimiento diferente a los adultos que nunca asistieron a la escuela. Sin que necesariamente sean opuestas las concepciones de los niños, jóvenes o viejos, se necesita reconocer que cada generación ha sido formada con otro lenguaje, bajo otras condiciones, dentro de otros contextos escolares y comunitarios. Sin embargo, no se puede dejar de lado el hecho de que crecen, viven y se relacionan entre sí en el mismo espacio, en la misma tierra y de la mano de la memoria histórica del pueblo Ñähñu que impregna el aire, el habla, la comida, las prácticas laborales y cada encuentro humano que sucede día con día. El tema de la escuela y su influencia en la comunidad se desarrollará con mayor precisión en el próximo capítulo (IV), cuando se profundice sobre el problema del *cuento*.

Tomando en cuenta entonces lo que hasta ahora se ha dicho, se podría concluir de manera errónea que los adultos mayores no cuentan, o no se saben *historias*; pero sí las cuentan. Solamente que se parte de una concepción diferente, por ejemplo, Doña Leonor tardó un minuto después de iniciada nuestra conversación para que mi tercera intervención en la entrevista detonara parte de la *historia de su vida*:

Doña Leonor: si ya tengo muchos años aquí

Paloma: ya pues ya, tiene su tiempesito, cuando llego ¿cómo estaba todo (si) esto?

DL: Llegando yo fui a vivir hasta Pozuelos, allá estuve en una casita que...y así lo sufrí, estuve sufriendo, sufriendo mucho tiempo...

(E2-Doña Leonor (84), p1)

Ante una pregunta abierta como *¿cómo estaba todo esto?*, me contó muchas *historias* articuladas en un solo relato, con un español diferente al que estoy familiarizada, escuché hablar sobre las tradiciones conyugales, sobre la obligación de tener un hijo varón y la infidelidad, de cómo vivió, sufrió y sobrevivió a su marido, siempre trabajando y viendo por sus hijos. En otras palabras, los diversos eventos que transcurrieron durante parte de su vida se engarzaron en una red oral de costumbres, tradiciones de género, condiciones de trabajo, supervivencia, relaciones familiares y comunitarias que al parecer son las que más significativas le resultan. Dentro de su narración primero se enganchó a ciertas personas y eventos, después los trasladó al presente posiblemente porque dotan de sentido a su vida cada vez que los revive mediante el lenguaje. Charlotte Linde (1987) ha investigado ampliamente la importancia que las *historias de vida* cobran para las personas, asegura que la gente echa mano de este recurso comunicativo, normalmente por sentido común, para orientar su vida actual y poder informarle a "otro" sobre lo que le conforma como ser humano, decir algo de lo que es. Técnicamente, una *historia de vida* es:

All the individual stories and the relations drawn between them told by an individual during his or her entire lifetime that satisfy the following criteria:

1. The stories contained in the life story make a point about the speaker, not about the way the world is.
2. The stories have extended reportability. That is, they are tellable over the course of a long period of time. (1987:344)

Los episodios o eventos son seleccionados por una persona por el hecho de que les son relevantes; sin embargo Linde especifica que hay situaciones que no se pueden considerar como parte de la "*historia de vida*" porque están destinadas a evaluar una condición del mundo externo, más no de una vivencia personal del individuo. Por otra parte, dichas *historias* se pueden repetir una y otra vez a lo largo del tiempo como consecuencia del impacto que pudieron haber tenido sobre ellos, lo cual, de alguna forma las reviste de un significado importante para quiénes las narran. "Every adult is entitled to and indeed required to have a life story" (Linde, 1987:344); así, Doña Leonor reporta lo que para ella ha sido fuertemente significativo, lo que la ha "marcado" como persona pero sobre todo como mujer. Por lo tanto se demuestra que, a pesar de la resistencia inicial, las *historias* surgen a la primera provocación, los abuelos que han vivido más tiempo seguramente tienen mucho más que contarnos. Para mí son *historias*, para ellos son partes esenciales de su vida ¿por qué la necesidad de encasillarlos dentro de una única categoría? Quizá sea con el fin de comunicarnos y tratar de comprendernos mejor, al fin de cuentas se necesitan negociar significados, al momento en que ellos narran "algo" y yo lo identifico como una historia, se puede empezar a establecer un diálogo.

Después de relatar episodios de su "*historia de vida*", salió a flote el único relato que Doña Leonor sí reconoció como una *historia*, aunque fui yo quién lo denominó de esa forma:

Paloma: y usted de todos modos, ¿usted se sabe historias de aquí de SAD?

(pues muy pocas)

Doña Leonor: sí muy pocas, como era, como estuvo, de lo que dicen que hubo un pleito en, en Pozuelos en mero rancho cuando este, mataron a ¿qué? a Cabazos (E2-Doña Leonor (84), p4)

Aquí la *historia* cobra un sentido significativamente diferente, la narración que prosiguió contando se relacionaba con los tiempos de la Revolución Mexicana, de cómo en la comunidad vecina de Pozuelos un caballo llamado Cabazos sobrevivió a una emboscada durante la madrugada perdiendo tan solo una oreja. Su suegro era parte de la narración, era el administrador del rancho cuando llegaron los revolucionarios; este personaje fue el elemento conector entre este relato y la infancia de su marido. Relacionó ambos relatos como si el segundo fuera continuidad del primero, como si la vida de sus suegros y su esposo solo pudieran pensarse a partir de un evento histórico cercano a su realidad, a su familia. Esta *historia* sí se retoma desde una situación que representa algo del mundo exterior. A pesar de que está visiblemente ligada a su familia, se trata de un acontecimiento sucedido en la Revolución que no forma directamente parte de su vida; incluso la coherencia interna de este último relato es lineal tanto temporal como espacialmente, no así con las *historias de vida* que pueden brincar de un momento a otro sin que necesariamente hayan sucedido así en la realidad.

Cabe resaltar que al momento de la conversación me costó más trabajó entender e hilar la noción de tiempo en el recuento de vida que en la historia de la Revolución, esto se puede deber a la coherencia interna que parece ser necesaria en una narración, "an important property of the life story...is that it must be coherent. Its coherency is not a property of the life, but rather an achievement of the speaker in constructing the story" (Linde, 1987:346). Es muy probable que justamente en la habilidad del hablante para darle coherencia a un relato resida la aparente falta de estructura coherente en la narración que Doña Leonor hace sobre su vida; es decir, los indígenas tienen una noción del tiempo que se caracteriza por no ser siempre lineal.

Algo similar sucedió en el caso de Don Tomás; las narraciones que entre dientes me logró contar, se relacionaban a su propia *historia de vida* pero dentro de un tiempo específico: la época post-revolucionaria. Este contexto histórico envolvió a las *historias* de Don Tomás de una atmósfera heroica, lejana pero aún fresca y llena de un sentido del humor muy particular. Más adelante, cuando pude platicar con las nietas de Don Tomás, reconocieron que sólo cuando su abuelo está borracho es cuando les cuenta "*historias* de sus viejas y de que le gustaba manosearlas"; parece ser que este tipo de

relatos "románticos" o, por el contrario, de abusos, siempre acompañan las luchas colectivas. Por último, la mayor de mis entrevistadas, Doña Beta, durante la conversación que sostuvimos, dejaba entrever con sus gestos la dificultad para entender lo que yo quería saber sobre lo que les contaba a sus hijos y nietos, bastaba que Doña Beta hiciera una pausa, un silencio o un sonido breve parecido a un "no" para que su hijo Don Güero o Don Agripino, que también se encontraban con nosotras, tradujeran al Ñähñu mis palabras. Ese trabajo de traducción ayudó a que ella recordara y platicara en su lengua materna el tiempo en que sufrían por la falta de agua, de cuando solo comían chilatole (alimento preparado a base de maíz) o del duro trabajo que les tocaba afrontar para sacar adelante a sus hijos; sin embargo, al igual que las dos anteriores referencias, Doña Beta no reconoció explícitamente el uso de algún tipo de narración durante la interacción con sus familiares. Cabe mencionar que tanto Don Güero (hijo de Doña Beta) como Don Agripino, son adultos bilingües cuya labor de traducción estuvo permeada por sus propias experiencias, algunas de las cuales retomaré más adelante.

Los datos que hasta ahora se han presentado ilustran claramente que en este tipo de narraciones denominadas "*historias*", se establece un importante enlace o entrecruzamiento entre dos elementos que ayudan a revivir tanto la memoria colectiva como la memoria propia del sujeto. **Se trata de un enlace entre la Historia del pueblo ñahñu - en donde se enfatizan los hechos históricos sucedidos en la región en donde han vivido por muchos años - y las historias de vida.** Jane Hill (2000), dentro de su propio estudio etnográfico, ofrece datos que explican de manera consistente el entrecruzamiento entre estos dos elementos histórico-culturales que conforman a este tipo de narración y quién citando a Linde: "The narrative is what we might call an "episode" in Don Francisco's "life story": the repertoire of repeatable and reportable experiences which we elaborate to create our sense of who we are" (Linde, 1993)

En estos casos, Doña Leonor, Don Tomás y Doña Beta hacen girar sus *historias* o episodios de vida alrededor de un tema central: adaptación como supervivencia. Cuando cuentan sus historias reorientan una y otra vez el sentido de lo que ha sido su vida, las experiencias de vida individual y

colectiva que han forjado su propia identidad. Ellos, en una permanente acción, siguen construyendo su identidad mediante el lenguaje, las prácticas culturales y la memoria; memoria que encuentra un espacio de expresión en la narración:

La vieja tradición oral sigue privilegiando el uso de la palabra, que encuentra más ávidos receptores que las páginas escritas. Las asambleas comunales, las relaciones mercantiles y parentales, las pedidas de mano y las alocuciones nupciales, el relato de mitos y las narraciones de toda índole, la comunicación de informaciones diversas y demás aspectos de la vida pública y privada son hasta ahora básicamente orales. (Bartolomé, 2003:25)

De esta forma, los adultos mayores presentan una dualidad que se logra distinguir en los casos aquí referidos, y que, a pesar de no haber podido entrevistar a todos los adultos mayores de la comunidad, sí son un referente significativo si se considera que he tenido en años anteriores contacto informal con otros integrantes de la comunidad que comparten similitudes en cuanto a la edad y el bilingüismo tardío. Dicha dualidad se caracteriza principalmente por ser contradictoria; es decir, a pesar de que durante las entrevistas las personas relatan diversas narraciones que podrían corresponder a lo que se conoce como *historias*, hay indicios poco claros de que dichas personas identifiquen sus narraciones con lo que en este trabajo es denominado como tal. Lo que se busca es intentar interpretar y comprender las causas de dicha dualidad.

Hasta ahora ha habido suficiente evidencia empírica que muestra lo que parece ser una fuerte *resistencia a usar y reconocer a las historias* cuando se les pide comentar sobre ellas. Esta resistencia tiene como característica principal un comportamiento de parte de los adultos mayores, tanto verbal como gestual, de rechazo o no reconocimiento, que se puede interpretar como una oposición a usar y legitimar la glosa^[4] "*historia*", por lo menos en ese contexto. Es decir, "*historia*" entendida no como un término lingüístico aislado sino como un término cuyo uso se sugiere dentro del contexto de la entrevista. Dicho término parece problemático y necesita ser explicitado por no ser transparente, y aún así sigue siendo de uso difícil, no claro. Por lo

tanto, es necesario buscar el significado particular que se le atribuye en estas circunstancias a dicho término.

Dicho significado, para fines de este trabajo, está apegado a una clasificación que se estableció si no de forma arbitraria, sí al descubrir que aquéllos relatos que llegué a escuchar en mis estancias dentro de la comunidad encajaban tanto en forma como en algunos elementos contextuales (quiénes los cuentan, cómo inician la narración) con lo que yo puedo identificar como *historias*. Lo anterior puede ser consecuencia de una problemática intrínseca al intento por describir e interpretar una cultura ajena a la mía; es decir, la descripción *ética* que yo puedo hacer de las narraciones se confronta con el contenido *emico* de las narraciones en sí mismas (Turner, 1981). Los individuos de una cultura dada hacen un esfuerzo por explicar (y explicarse) la realidad echando mano de diferentes recursos (entre ellos las narraciones), dicha realidad (la cual comparto parcialmente), se construye dentro de un marco narrativo que resulta de una descripción e interpretación *emica* del mundo, es decir, vista desde los ojos de un integrante Ñähñu, de tal forma que:

The role of narrative in other cultures requires that an emic description of narrative be made. For the anthropologist's work is deeply involved in what we might call "tales", "stories", folktales, "histories", "gossip", and "informants" accounts – types of narrative for which there may be many native names, not all of which coincide with our terms (Turner, 1981:142)

La cuestión fundamental entonces es comprender por qué la mayoría de los adultos mayores de esta comunidad no identifican dicha glosa, por qué no se identifican con el significado pleno de la palabra *historia* que a mí me resulta útil, casi de sentido común, para organizar mis datos, mi pensamiento. Ellos no parecen compartir la misma clasificación, las mismas figuras lingüísticas para organizar su pensamiento. Un ejemplo claro de esto es la noción de "inteligencia" en un pueblo de Zambia, África, donde dicha noción: 1) no existe como concepto en la lengua materna y 2) lo más cercano a ese concepto corresponde a la habilidad de los niños de tener actitudes justas y de respeto por los demás; digamos que en el grado y tipo de socialización está su "más valiosa inteligencia" (Serpell, 1996). Por lo tanto

se podría decir que esta resistencia de los abuelos es de índole cultural, ya que responde a otra visión del mundo.

Pero a pesar de que no comparten este término, las *historias* aparecen de manera espontánea al momento en que estos adultos mayores se expresan, al recordar a alguien o a alguna situación de sus vidas. Aparecen como una necesidad para explicar algún evento pasado, para recordar lo que fue y contrastarlo con lo que ahora es, es una forma narrativa a la que acuden con frecuencia sin tener que explicitar o identificar la razón de su narración. Es en ese espacio narrativo en el que el tiempo se desvanece y revive la memoria, al parecer, se enlazan los conocimientos que han prevalecido a lo largo de los años con las historias de vida, no sólo para recordar por todas las situaciones que han tenido que pasar como miembros de una comunidad (el contenido de las historias dan cuenta de las prioridades y valores que conforman al pueblo Ñähñu), resguardando conocimientos culturales que la tradición oral ha contribuido a perpetuar, además de que se crean espacios para compartir, recordar y reír junto con los miembros de su familia y su comunidad como parte de la vida cotidiana. Por último, las concepciones y conductas que esta generación refleja, permiten acercarnos y empezar a comprender algunas de las formas en que interactúan con el resto de la comunidad y con qué fines.

3.4.2. Adultos y jóvenes compartiendo una misma tarea: la de ser padres

Ahora se hará referencia a cómo entienden la noción de historia los adultos, los padres y madres de familia actuales, las personas que crecieron en una época diferente a la que les tocó a los abuelos. Hay que mencionar que el rango de edad de esta población varía mucho ya que los años entre generación y generación en ocasiones son relativamente pocos. Esto explica que haya personas muy jóvenes, de 15-18 años que ya han formado familias, que tienen hijos pequeños que coinciden con la edad de sus propios hermanos y que sus padres también están criando a niños en edad escolar. Para poder tratar de manera diferenciada a estos dos tipos de personas que tienen en común ser papás pero que conciben de diferente forma a las *historias*, se hace el análisis considerándolos como dos grupos diferentes: por un lado se ubican los adultos que son papás de niños que asisten a la

primaria o secundaria, algunos de ellos son a la vez abuelos de niños pre-lingüísticos y/o preescolares; también dentro de este primer grupo entran los adultos que están criando a nietos en edad escolar primaria como si fueran sus propios hijos como en el caso de Doña Conchita. Por otro lado están los papás jóvenes que tienen bebés y niños que aún no asisten a la escuela o están en edad preescolar.

Las mamás maduras: Dentro del primer grupo se encuentran casos como el de Doña Conchita y Juanita. La primera es abuela, madre y tía al mismo tiempo ya que dos de sus nietos y un sobrino viven con ella desde que son chiquitos. Es importante señalar esta situación de crianza compartida ya que denota mucho de los principios que rigen las relaciones familiares. No es raro encontrar que los hijos viven fuera de la casa materna, que son criados por tías, abuelas o familiares cercanos. El siguiente fragmento da cuenta de una de las razones por las que los padres deciden delegar y/o compartir la responsabilidad de criar a sus propios hijos junto con sus familiares más cercanos:

Doña Leonor: cuando él murió.. y entonces él me encargó que no los fuera yo a abandonar, que los se los cuidara yo y sí lo hice..los vi crecer, los vi, los mantuve (E2-Doña Leonor (84), p3)

En otro caso, el de Doña Conchita, su hija Lily formó una nueva familia con otro hombre y los hijos resultantes de su primer matrimonio se fueron a vivir con ella. Fue a ella a quién le tocó criarlos, educarlos, mantenerlos y ayudarlos en la escuela. Entonces, considerando esta condición especial por un lado (el de ser abuela-madre), y por otro reconociendo el papel tan activo que Doña Conchita juega dentro de la comunidad, es preciso enfatizar que fue una informante que mostró una fuerte disposición por colaborar e hizo un esfuerzo por responder y ayudarme a resolver muchas de mis dudas. Esta disposición y esfuerzo se vieron reflejados en las contribuciones y datos que Doña Conchita brindó durante el desarrollo de esta investigación.

Sus aportaciones ilustran, por una parte, que se puede establecer el origen de las *historias* tan fuertemente ligado a los antepasados, de aquello que se puede decir, si es que se recuerda, sobre las condiciones de la tierra y del

agua que alguna vez vivieron los abuelos, los padres y todavía muchos de los adultos actuales.

Doña Conchita: bueno, si vamos de historia no? Este, hablaríamos dee.. eh ..de bueno mis abuelos me llegaron a contar no? De los tiempos que yo ya no me acuerdo, alguna que ya no me acuerdo, por ejemplo, cómo vivía la gente el agua, el agua era algo que, pues que no había en San Andrés, del 70 pa'ca es donde llegó el agua, el, la línea del sistema, pero antes no, se vivía del jagüey que es un estanque de agua (E1-Doña Conchita (54), p3)

La frase "de cómo vivía la gente el agua" vendría muy bien acompañada de lo que advierte acertadamente Geertz: "son formas de habitar el mundo". Como Doña Conchita lo señala, en San Andrés son formas de vivir el agua.

Cuando se escuchan algunas *historias de "cómo vivía la gente"* y su relación con lo vivo pareciera que se está hablando de otra persona más: las condiciones naturales del pueblo en sí. Al escuchar hablar sobre la importancia de la tierra, el agua y el maguey se le está otorgando un carácter casi humano al espacio físico, algo que caracteriza no solo al pueblo Ñähñu, sino a muchos pueblos indígenas en nuestro país: hablar de su tierra como algo vivo, interdependiente y forjador de su propia cultura.

Doña Conchita: adoraban mucho la tierra porque nuestros antepasados pensaban que sin tierra no hay de comer porque la tierra produce el maíz, produce el frijol, produce toda tipo de legumbres. Eh además este, produce el maguey, que el maguey es el sostén de la vida de hace muchos siglos de nuestros antepasados, ellos enseñaban, por ejemplo que no se debe de ver un pedazo de tierra vacante, sino que se debe de plantar el maguey porque el maguey pues mantiene el pueblo, o, durante el tiempo de frío, tiempo de calor. (E1-Doña Conchita (54), p3)



El maguey

Un caso bastante ilustrativo sobre la importancia de la tierra lo proporcionan los Apaches del Oeste de Estados Unidos en un estudio realizado por Keith Basso (2000); ahí se muestra, entre otras cosas, como los lugares físicos pertenecientes al territorio Apache están estrechamente relacionados con sus historias de vida:

Whenever Apaches describe the land – or, as happens more frequently, whenever they tell stories about incidents that have occurred at specific points upon it – they take steps to constitute it in relation to themselves. Which is simply to observe that in acts of speech, mundane and otherwise, Apaches fashion images and understandings of the land that are accepted as credible accounts of what it actually is, why it is significant, and how it impinges on the daily lives of men and women. (Basso, 2000:42)

Sin embargo, Doña Conchita no sólo se refiere a *historias* para decir algo sobre sus antepasados, sino que también denomina como historias a lo relacionado a las prácticas de salud. En el siguiente fragmento Doña Conchita da evidencia de una práctica que se basa en un saber que comparte toda la comunidad y que es considerado como verídico:

Doña Conchita: aquí se vacunaba una vez al año contra el tétano, y a vece, es una historia que a un, a un niño se le ponía la vacuna y si le hacía efecto empezaba a tener pus, entons, las mamá misma le picaba al brazo a la otra criatura que no fue vacunada y le sacaba eel, el este, la pus a la otra para contagiarle y al rato ya esa criatura también le, este, salía con la vacuna marcada. (E1-Doña Conchita (54), p4)

Al momento de vacunar a un niño se daba por entendido que esa misma vacuna podía ser aplicada a los demás niños, que no sólo estarían vacunados contra el tétanos también, sino que incluso presentarían la marca como si se les hubiera aplicado directamente la vacuna. En otros grupos de personas, como por ejemplo en Ecuador, compartir historias sobre enfermedades es muy habitual:

Through hearing illness stories, individual expand the cultural models they use to think about and interpret illness...Illness stories occur most often in conversation among good friends and among barrio residents and relatives living elsewhere. Women

tell the most illness stories, and they tell them mainly to other women in settings of semyprivacy (Price, 1987:313-314)

En realidad lo que Doña Conchita llama por *historia* se acerca más a una creencia aunque en realidad no lo sea, lo cual, como ya vimos, no implica que no suceda en la "realidad". La transmisión de la vacuna es una práctica basada en conocimientos tradicionales que tienen un efecto visible, al niño sin vacunar también le sale la marca sin haber sido inyectado; es algo que pasa en lo "real", de lo que han echado mano algunas mujeres en años pasados. No se sabe si en la actualidad, con la creciente intervención educativa de los servicios de salud, este tipo de prácticas estén siendo desplazadas. Lo importante es reconocer su existencia "real" en alguna época en que las mujeres de la comunidad llevaban esta práctica a cabo, y que hoy en día es transmitido en forma de *historia*, o al menos Doña Conchita así lo llama.

También aparecen *historias* relacionadas a la Iglesia, son narraciones con un matiz religioso que es relativamente común presenciar sobre todo en las mujeres Ñähñu. Los relatos que se lograron escuchar al respecto los escuché de Doña Conchita. Ella está especialmente comprometida con las actividades eclesíásticas ya que es quién imparte el catecismo a los niños. Pero en general en SAD la vida religiosa es una forma de establecer relaciones entre los habitantes: al momento de hacer promesas, quince años, bautizos, etc. Los días festivos, como la fiesta del pueblo, son para venerar a su santo y a la virgen, se hacen promesas y se delegan cargos como los mayordomos (que son los que se encargan de todo lo que tiene que ver con la iglesia en las festividades). No resulta extraño entonces encontrarse con narraciones que incursen dentro del ámbito religioso. Ejemplos de ello son las dos historias que cuenta Doña Conchita, las cuales están relacionada a la Iglesia, a la tradición religiosa, en su mayoría católica, que prevalece en SAD (hay algunos protestantes). Una de ellas es sobre el "cuento del gallo" que primero oyó de su tío y luego leyó en la Biblia:

Doña Conchita: muchísimo él, todo lo poco que sé **cuentos** así de, de la virgen coon el diablo, este, de.. de la **historia** de la gallina ¿no? del gallo y sí se coincide porque yo la Biblia lo leo y habla del gallo en la muerte de Jesús ¿no? que Pedro lo niega tres, este, lo niega cuando el gallo canta tres.. cuando el gallo

canta él lo niega, lo ha negado ya tres veces y el cuento sí se coincide con lo que él nos cuenta pero con diferente, este, términos pero sí. (E3- Doña Conchita (54), p2)

Es importante destacar que usa dos expresiones para referirse a relatos que se tratan de temas similares: "cuento de la virgen con el diablo" e "historia del gallo". Se señala esto porque comienza a aparecer el término de *cuento* justamente al tiempo que aparece involucrado un texto escrito: La Biblia. Se vislumbra entonces una posible relación entre lo escrito y los *cuentos*, por ahora es sólo una sugerencia que se retomará más adelante. El otro relato, sobre el sacristán y la viejita, lo denomina por completo como "cuento chiquito" por lo tanto se ha decidido dejar su análisis para el siguiente capítulo.

Hasta ahora las historias se relacionan con eventos que sí pasaron alguna vez, que se basan en hechos reales muy apegados a momentos históricos de la región y a sus vivencias personales.

Doña Conchita: una historia pus es igual, una historia que sucedió, que vivió la gente, que, que en vivo, lo vivieron, lo hay muchas veces todavía vive la persona quién, quién lo, quién lo vivió. (E3-Doña Conchita (54), p2)

Al respecto es necesario recordar lo que Bruner señala sobre su propio estudio (1994), "I have argued that a life as led is inseparable from a life as told- or more bluntly, a life is not "how it was" but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold" (Bruner, 1994:36).

Pasando a otro ejemplo, la conversación con Juanita tiene la peculiaridad de haber sido una plática entre tres personas; Juanita, su hija Minerva y yo. Es importante especificar las condiciones de esta conversación ya que la interacción madre-hija se volvió un eje medular para darle sentido a las narraciones que surgieron durante el diálogo; las intervenciones de ambas arrojan datos que impregnan de una luz diferente a la comprensión de algunos procesos que se encuentran en la plataforma de análisis. Esta conversación triangulada da cuenta de algunas de las estrategias para compartir el conocimiento y por ende construir de manera conjunta un elemento cultural como lo sería la narración; categoría que se analizará a

fondo en el capítulo siguiente, justo en el apartado final. De esta forma se justifica que en este caso en particular no se pueda separar el análisis de los adultos y los niños, ya que resulta fructífero hacerlo de manera paralela. De esta forma se continúa la interpretación de los datos en la búsqueda de entender como establecen los adultos la función y significado de las *historias*.

Juanita, de 38 años, es madre de cuatro niños en edad escolar primaria y secundaria, es un ejemplo de que no sólo las personas de edad avanzada oponen resistencia para identificar el uso de algún tipo de narración durante la comunicación con sus hijos. Está claro que a Juanita, por mera diferencia generacional, le tocó enfrentar unas condiciones económicas, educativas y culturales distintas a las que tuvieron que vivir los adultos mayores. En un primer momento se podría suponer entonces que esa resistencia se presenta indistintamente en cualquier generación; esto se llega a fundamentar en el razonamiento de que difícilmente se puede encontrar el origen de dicha conducta en causas contrarias o lejanas unas de otras; por el contrario, ambas resistencias encontradas en las dos generaciones tendrían que tener el mismo origen. Sin embargo, encuentro que hay una diferencia importante que habría que mencionar, y en efecto, muchas similitudes compartidas. Intentaré con los datos dar cuenta de este hallazgo.

Durante nuestra conversación Juanita muestra una amable disposición por tratar de establecer una comunicación fluida entre nosotras, sin embargo, mis intervenciones no parecen serle familiares, quizá porque yo trato de buscar directamente algo que no es tan evidente para ella. En un principio no identifica ni a los cuentos ni a las historias como parte de su vida.

Paloma: ah!! ya y ¿a veces también les cuenta historias? no ¿usted a ellos, a (¿ella?) sus hijos? [se ríe] digo, porque me está diciendo los cuentos, pus que no se (aja, no) sabe muchos pero ¿historias?

Juana: este, pus historias, pus casi la verdad no, no.. (E5-Juana (35), p3,4)

Minerva, de 8 años, también hace un esfuerzo por vislumbrar lo que estoy buscando pero, a diferencias de su madre, muestra mayor cercanía o familiaridad con las historias. Al final de cuentas ambas acuden al recurso

de tener "mala memoria" para evidenciar que no reconocen hacer uso de las historias o que aparentemente no tengan una función importante dentro de su interacción como madre-hija.

Paloma: por ejemplo cuando, pus no sé cualquier historia, [me dirijo a Minerva] ¿tú sientes que tu mami les cuenta historias a veces?

Minerva: a veces no, a veces sí [mientras Juanita se ríe discreta]

P: y ese cuando es a veces sí ¿qué les cuenta?

M: no me acuerdo

P: ándale acuérdate

M: que no me acuerdo

P: ¿usted tampoco se acuerda?

J: no, [riéndose] ya veces ya no

(E5-Juana (35), p4)

Peco de insistente, pero esta actitud, lejos de ser contraproducente, me alienta a indagar de otras formas mi necio objetivo. La expresión de la hija "a veces no, a veces sí" probablemente no se refiera a que hay días en que les cuenta historias y otros días en que no; más bien me inclino a pensar que recurre a una respuesta que es reiterativa ya que creo que sugiere un mismo sentido dicho de diferente forma; es decir, es como si su respuesta evocará una repetición "a veces no porque lo que nos platica no son sólo historias y, a veces sí nos platica cosas además de las historias"; esta respuesta también se puede interpretar como una forma de complacernos a ambas; por una parte "a veces sí" para darle respuesta a mi insistencia, pero "a veces no" para ser solidaria con su mamá que al momento se ríe quizá por ver que su hija es capaz de salir de un apuro de forma inteligente. Lo anterior se comprueba en el momento en que le solicito más información sobre el "a veces sí" y ella prefiere justificarse con un "no me acuerdo" que resuelve momentánea, pero airosamente la situación.

Juanita por su parte, apoya a su hija y su actitud revela sino una resistencia tajante, sí una discreta y atenuante resistencia reflejada en su voluntad por responder pero no por complacer peticiones que la remiten a significados que no comparte.

Más adelante surge en la plática información que, como en el caso de los adultos mayores, se contrapone a la resistencia inicial. Cuando se le pide traer a la memoria lo que de niña le platicaban los papás, Juanita organiza sus ideas de manera tal que va rompiendo sus propias barreras, empieza a

darle forma a aquello que le es familiar aunque no corresponda a ningún término en particular.

Paloma: pero más o menos ¿de qué les contaba? Cuando estaba chiquita usted más o menos

Juana: este..cuando estaba yo chiquita...pus mi mamá casi no, no se sabía, bueno al, a lo mejor sí sabía pero, pus, ya no, nos decía pus ya no me acuerdo (E5-Juana (35), p4)

El fragmento anterior da cuenta de que se va abriendo poco a poco un camino en el que una expresión como "bueno, a lo mejor sí" permite dar entrada, sutilmente, a una *historia* que de nuevo, al igual que en todos los casos anteriores, refleja el sufrimiento y la capacidad de subsistir en un medio siempre cambiante, a veces hostil, otra veces más alentador.

Paloma: pero más o menos ¿de qué eran? Deee.. ¿de qué temas?

Juana: ¿de qué temas? Este...cuando, cuando este, cuando sufrían en, cuando tiempos de agua que iban a, en mm!! acá atrás del cerro que no tenía agua como ese tiempo iba con, con, con unas personas, sufría con el agua, que, que nunca tenía oportunidad de que ahorita tenemos agua. (E5-Juana (35), p4)

Se logra vislumbrar una evolución en la que, al principio, madre e hija no reconocen saber *historias* porque "no se acuerdan"; más tarde, Juanita empieza a relatar "algo" sobre la vida que le tocó pasar a su mamá. Sin embargo, menciona que de pequeña no le contaba nada y que ella a su vez rara vez lo hace con sus hijos.

Así, se deja en pie el hecho de que la resistencia que se presenta en ambos casos, tanto en los adultos mayores como en Juanita, tiene su punto de encuentro en la identificación nula o parcial de las *historias* dentro de la comunicación que establecen con los miembros de su familia. Dicho de otro modo, se debe considerar que Juanita no se caracteriza por presentar un bilingüismo tardío que justifique su falta de familiaridad para con el concepto de *historia*, más bien su resistencia responde a que es parte de una comunidad donde hacer ese tipo de diferencias o clasificaciones lingüísticas no resulta útil o funcional. Es aquí donde coinciden ambas generaciones; que comparten la visión de un mundo integrado, no fragmentado que se expresa

en una resistencia cultural que llega a reflejarse hasta en los niños más pequeños.

Por otro lado, y como otra similitud, se hace evidente la presencia de un tipo de narración que conjunta las características de una narración que integran fácilmente al torrente de su habla espontánea. A pesar de estas similitudes, existe una diferencia de origen que responde a una clase de experiencia educativa distintiva en cada generación. No se pretende en este trabajo ahondar en las condiciones educativas, ni históricas ni institucionales, que cada generación de San Andrés ha experimentado; pero se sugiere que los cambios que han habido a lo largo de los años, en especial los referentes a la vida escolar, influyen en parte en las concepciones que se tienen sobre las cosas, impactan en la manera en que las personas de esta comunidad enfrentan ciertos cambios, que ya sea adaptándolos o rechazándolos, provoca que se repiensen las relaciones, las acciones y, a lo que este trabajo concierne, las narraciones.

Un grupo intermedio, las mamás jóvenes: Dentro del segundo grupo de padres de familia, los padres jóvenes mostraron mayor fluidez para platicar sobre lo que les cuentan a sus hijos. No necesariamente esa fluidez ayudó a comprender mejor la noción de *historia*; simplemente la fluidez se refiere a una claridad y facilidad de expresión que, al ser predominantemente hablantes del español, permitió conversaciones en donde hubo un menor margen de confusiones y facilitó mi comprensión sobre sus concepciones. Tal fue el caso de Rosa, joven madre de 15 años, que mencionó sin titubeos que a ella no le contaban nada cuando era chiquita y no dijo nada más; no puedo saber a ciencia cierta si eso fue otro tipo de resistencia o una expresión de total sinceridad.

Lourdes por su parte no es nativa de San Andrés, pero es hija de madre oriunda y casada con un hombre de la comunidad, no utiliza el término pero hace referencias a ellas de forma implícita dentro de su plática:

Paloma: oye y ¿Qué te contaban tus papás antes? Cuando estabas chiquita

Lourdes: uy! mi papá siempre me contaba de que cuando vivía ahí en Guadalajara que viajaba mucho, que en los trailers...mi mamá pus aquí lo del pueblo, que a veces aquí como

comían... que el rico comía carne y tortillas de esas delgaditas, los pobres su ese chilatole que le dicen y sus gorditas (E6-Lourdes (29), p4)

De forma contrastante resulta sumamente interesante lo que sucede con Catalina. Ella es una madre joven, de 23 años con dos hijos pequeños, que, lejos de no identificar la narración de *historias*, reveló un nuevo patrón conceptual frente a las narraciones; entendido éste como una red de actitudes, expresiones, referentes y significados que conceptualizan al objeto de estudio de una manera hasta ahora no expresada.

No presenta resistencia para aceptar los términos y más aún, demuestra una especie de in-diferenciación entre unos y otros; es decir, habla del cuento y de las historias de manera indiscriminada, mezclándolos y refiriéndose a ellos sin hacer un esfuerzo por definir a cada uno, sin ni siquiera dar elementos para pensar que existe el reconocimiento conciente de que está tratándolos por igual a nivel lingüístico.

Paloma: con otras mamás que he platicado me dicen que también les cuentan cuentos pero también les cuentan historias

Catalina: ah! sí las historias también

P: ¿cómo?

C: les cuenta muchos cuentos de cuando, cuando, cuando era chiquita, que su mamá, que su yerno, a todo nos cuenta muchos cuentos así de cuando ella este, este creció y creció (E4-Catalina (25), p3)

Catalina mezcla ambos al momento de aceptar que esos "cuentos" también forman parte de su repertorio narrativo; sin embargo, al definir el contenido de esas narraciones y ahondar más en su explicación, se descubren claramente las características que poseen las *historias* vistas desde los ojos de los otros miembros de la comunidad que hasta ahora se han analizado. Resulta interesante encontrar la respuesta que da al momento en que se le pide explicitar la diferencia entre ambas narraciones. Catalina define a la historia como algo que "sí pasó", lo cual coincide con lo afirmado por Doña Conchita, quién, como respuesta a mi petición, también explica qué son las historias, las define como "una historia que sucedió, que vivió la gente":

Paloma: y a esas historias ¿cómo les llaman?

Catalina: ah! pues son..historias reales, así no'más

P: ¿historias reales, o también...? ¿Qué diferencia habría entre historias y cuentos?

C: [titubea y emite un soplido] cuento pus ese es como un cuento no 'más para entretener a los niños y una historia, una historia que es, sí que sí ha pasado (E4-Catalina (25), p3)

El fragmento anterior revela un lenguaje no verbal – al titubear y soplar - que se puede interpretar, como en los demás casos, como una dificultad para definir un concepto que, cuando menos no resulta obvio, por lo que requiere primero de ser elaborado, pausadamente, antes de emitir su postura con respecto a la *diferencia entre cuento e historia*. Es probable que en ella la vacilación sea más evidente porque hasta ahora no había enfrentado la necesidad de establecer diferencias entre uno y otro. Al usarlos de manera indiscriminada durante su discurso, casi como sinónimos, muestra que ambas narraciones tienen algo en común, algún elemento que las engloba en una misma función semántica.

Por último, y como este tema se retoma extensamente en el siguiente capítulo, aparece un dato que por ahora permite empezar a pensar en una genuina incorporación de ambos tipos de narraciones, en *una fusión entre la historia y el cuento* que tiene implicaciones en las que vale la pena inmiscuirse para poder acercarse a la comprensión del proceso de apropiación que especialistas como Bonfil Batalla le han atribuido a los pueblos indígenas (2001:195).

Catalina: Una vez dice que se encontró con un coyote, con su, con sus borregos y este el borrego dice que lo comió el, el coyote y la señora o sea que la abuelita de ellos, este no podía este, este ayudar al pobre chivo, no... (E4-Catalina (25), p3)

Este breve relato empieza con la frase "una vez", tal como empiezan muchos de los cuentos conocidos en occidente y que sería ocioso enumerar aquí. No se puede responsabilizar a la coincidencia o al azar por esta "entrada" narrativa, más bien se debe profundizar en su significado ya que puede aportar mucho más de lo que aparenta.

Con el ejemplo de Catalina se puede empezar a vislumbrar la existencia de una generación cuya función es determinante en la realidad que enfrentan, no sólo los niños, sino toda la comunidad frente a un proceso de cambio irreversible. Resulta ser una generación a quienes les son muy cercanos los contenidos escolares ya que ellos mismos vivieron una etapa de cambio y reformulación de la política indigenista que impactó los servicios educativos de manera considerable. Les tocó experimentar una fuerte etapa de fortalecimiento a la lengua indígena y su cultura, entre otras cosas, pero con un siempre marcado nacionalismo expresado tanto a nivel curricular como en el trabajo de los docentes. Lo importante por ahora es señalar que surge una nueva generación, que conserva mucho de sus tradiciones, pero expande cada vez más su visión laboral y educativa. Doña Conchita, que es abuela y madre, lo explica en términos más generales como una serie de cambios relacionados a los medios de comunicación y al abanico de opciones sobre las que ahora pueden elegir los más jóvenes, entre ellos muchos de los que ya son papás:

Doña Conchita: pues ya lo vemos complicado, ya hay mucho cambio, no?, yo siento que lo que nos ha hecho cambiar nuestros jóvenes, eh, es la televisión, la música, yo así es lo que yo veo no? porque ahorita a los muchachos les interesa más escuchar una música un poco alocada, eh, les interesa mucho, este, la televisión, como que ya se enfocan más a las novelas, se enfocan más a los anuncios (E1-Doña Conchita (54), p3)

Es una generación intermediaria que transita entre la tradición y la innovación, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo aceptable y lo que se pone en tela de juicio, entre la aprehensión de lo local y la atractiva opción de la cultura emigrante. Es una generación que detona una serie de procesos identitarios, culturales y laborales que generan tensiones con las generaciones más viejas:

Doña Conchita: este, es una lucha, para mí yo lo veo que es una lucha, bueno yo para mí no como abuela y que sigo tratando de conservar mis buenas costumbres no?, me cuesta mucho trabajo porque muchos de ellos dicen quee, pues que eso ya pasó (E1-Doña Conchita (54), p3)

Sin embargo dichas tensiones finalmente son parte de reequilibrar la vida en la comunidad ante el impacto de los fuertes cambios acaecidos en las últimas décadas. Ejemplos como el de Catalina, Rosa, Lourdes y las hijas mayores de la familia Pérez son representativos de las generaciones de padres jóvenes, como intermediarias de dos tiempos, dos modos de ver la vida y dos formas de pensar el futuro.

3.4.3. Los más pequeños

Siguiendo el orden generacional, se tratarán a los niños con respecto a las *historias* a partir algunos eventos que se pudieron observar y a través de lo que algunas de las mamás dicen sobre ellos. Como hemos visto, durante las pláticas estuvieron presentes algunos hijos(as) que participaban de la conversación, aclarando detalles, solucionando dudas, relatando ellos mismos *historias o cuentos* o silenciosamente observando y participando (Paradise, 1996).

Durante mi segunda visita Doña Conchita afirma que a veces cuando le van a dar de comer a los animales los niños le piden que les diga "cuentos, chistes, refranes" (registro 2). Los niños son por excelencia los oyentes de las historias que los mayores tienen para contar. Son los que piden se les relaten las historias de vida de sus abuelos, tíos, padres y también las concernientes a la comunidad:

Elena: sí porque luego este, ellos les gusta mucho este, saber de una historia, una historia por decir de la comunidad eh! mm! o en, en an..años anteriores que fue lo que pasó eh! que osea ellos preguntan, sí ellos escuchan una plática en donde hablan de, de una historia anterior de años antes, ellos preguntan, dicen "¿Qué es eso?" "¿Por qué?" "¿En dónde sucedió?"

(E8-Elena (32), p2

Se confirma con los niños el papel de los adultos mayores como portadores de la experiencia y el saber tradicionales, de los conocimientos que pueden transmitirse mediante sus relatos, sus *historias* basadas en vivencias propias que se han ido matizando como consecuencia de la erosión de la memoria, pero se han ido enriqueciendo vía el trayecto oral que hace de su relato un conjunto de fragmentos vivenciales que se reconstruyen una y otra vez:

Elena: les puedo contar lo que, hasta donde yo sé pero ya más, ya, ya no o a lo mejor pueden acudir con tal persona y o a lo mejor con su abuelito [...] o luego cuando mi papá cuenta la historia de cómo fue su vida, de pequeño, qué sufrió, en qué entons todo eso le gusta a ellos bastante, ellos se enfocan a esa, osea a, a escuchar esa historia (E8-Elena (32), p2)

Efecto predecible que las historias producen en los niños; curiosidad e indagación. Posiblemente los niños preguntan para tratar de encontrar en las narraciones parte de lo que también los conforma como miembros de una comunidad, sobre todo como integrantes de una familia que posee su biografía propia y única, pero a la vez inserta en una red mayor de conocimientos y experiencias comunitarias. ¿Por qué habrían de querer saber que les pasó a los abuelos y a los papás?:

Elena: o sea les gusta aprender más de lo anterior de, de aquellas historias más... como sea son partes muy importantes en donde ellos, o sea lanzan su imaginación... (E8-Doña-Elena (32), p3)

Aprender a escuchar, observar y atender a lo que les dicen los adultos son conductas que desde pequeños han aprehendido de una cultura que exige por parte de los niños el dominio de las labores tanto académicas como del hogar, pero que también fomenta un posicionamiento respetuoso y legítimo frente a las posibilidades, responsabilidades y deberes que cada integrante tiene para con los demás y para con el mundo que lo rodea. Los niños agudizan los oídos cuando un adulto suelta al aire una expresión que invita a la escucha atenta (como en el siguiente apartado la provocativa frase de "hubo una historia"), que pretende transmitir algo de lo que sabe y que considera digno de relatar, ya sea para reír, informar o por una llana pero poderosa necesidad de refrescar la memoria.

Pero también es en los niños en quiénes aparece una nueva modalidad narrativa, es con ellos con quiénes se introduce la necesidad, entre muchas otras, de recurrir a los mayores para pedirles *historias* que les ayuden a cumplir con sus tareas escolares:

Paloma: y por ejemplo, esas historias que me está contando ahorita, este, se las, ¿también se las cuentan aa?

Doña Conchita: yo de mi parte a mis niños sí, yo les ayudo mucho a los trabajos por la niña, que está ahí cuando le piden trabajos (E1-Doña Conchita (54), p4)

De tal forma que los niños pueden hacer peticiones de *historias* ya sea por curiosidad, para conocer más sobre su propia gente y comunidad o como cumplimiento de las tareas escolares, habiendo la posibilidad de que esta última incluya el gozo del primer propósito; i.e. las tareas escolares, aunque obligatorias, no eximen las conductas de curiosidad e indagación que los niños muestran al oír las viejas historias. Además de que algunos adultos como Doña Conchita están concientes del apoyo que representa su labor de narradores para dichas tareas:

Doña Conchita: exactamente con mucho gusto le, le ayudo, hablando digamos ¿no?, porque luego les dicen "¿Qué año se construyó la iglesia? Pues yo les cuento hasta donde yo, más meno me sé...yo le ayudo mucho que luego traen buenas calificaciones por apoyarlos (E1-Doña Conchita (54), p4)

Como resultado de la interacción entre abuelos, padres e hijos, surgen eventos comunicativos que están destinados a evocar situaciones del pasado, de cuando las prioridades en la comunidad eran sobretodo la supervivencia y el trabajo. El propósito para el cuál es contada una *historia* puede variar, su contenido sin embargo, aunque también varía de voz en voz, es un relato que pretende compartir la experiencia de un sujeto inserto en la actividad comunitaria, esto configura y resignifica constantemente la identidad de los niños. Más adelante planteo cómo se construye parte de la identidad colectiva a través de las narraciones.

3.4.4. "Hubo una historia"

Esta sección está dedicada a describir el complemento analítico que ayudará a comprender la noción de *historia*. Como se mencionó al principio de este capítulo, se debe primero desentrañar los significados y la forma cómo entienden dicho concepto los diferentes miembros de la comunidad, en segundo término descubrir cuáles son los temas, los lugares y las personas que las viven, las cuentan o las recuentan y con qué propósitos. A este segundo análisis, el de los eventos comunicativos, se abocará el presente

apartado con el fin de intentar deconstruir la “red de significados” que subyace a las diferentes situaciones y diálogos que se observaron durante mis visitas a San Andrés Daboxtha.

Una de mis visitas se caracterizó por poder participar en la procesión al cerro del Thetu, donde se iba a bendecir la nueva capilla. Se podría afirmar que toda la comunidad participa en esta ceremonia, se turnan la responsabilidad de cargar al santo de San Andrés y a la virgen siguiendo el cumplimiento de sus promesas, se realiza una misa y se comparten la comida, la bebida no sólo entre los miembros de la comunidad, sino también entre la gente de comunidades vecinas que vienen a acompañarlos en la celebración; muestra de que tienen una buena relación con ellos.

Yo acompaño a las mujeres de la familia Pérez; mamá Doña Paula y las dos niñas Erika y Kari. Con ellas había acordado que después de la bendición me acompañarían a casa de su abuelito (Don Tomás) para platicar un rato con él. Cuando nos encontramos en medio del festejo, decidimos tomar un atajo y bajar por el otro lado del cerro, contrario del lado por donde subimos, yo camino detrás de las niñas siguiendo sus pasos porque no logro todavía reconocer las plantas que pican. El ruido y las voces de la gente se han quedado atrás y Doña Paula y yo empezamos a platicar sobre los hombres y las relaciones de pareja; ella asegura que los hombres a veces lo tienen todo y no saben valorarlo. Así continuamos conversando mientras las niñas van por delante llevando un paso más apresurado. **De pronto Doña Paula dice “fíjate, hubo una historia”**. Fue ese momento en el que se abrió un evento comunicativo de interés para todas las participantes, las niñas aminoraron el ritmo del paso y esperaron a que su mamá se acercara más para poder escucharla, ella continuó: ‘era un señor que era rico y tenía a su esposa, a sus hijos, pero nada más por esto (e hizo una seña con la mano que se conoce como la botella o el alcohol) lo perdió todo’. (Registro 2)

Breve y concisa fue su *historia*, pero la atracción que produjo en las niñas (y en mí) reflejada en el acercamiento físico al relajar el paso y el silencio de espera muestran que este tipo de narraciones se desean escuchar. Cabe notar que después de haber terminado el relato, las niñas no hicieron ningún comentario ni pregunta al respecto, solo guardaron silencio y continuaron el camino. Puede ser que el propósito (que no necesariamente es conciente por

parte del narrador) de este tipo de narraciones invita a los oyentes a reflexionar sobre esos temas en lo que las conductas no deseadas se hacen evidentes (igual que las leyendas); incluso el impacto que éstas tienen en la vida de las nuevas generaciones se puede cuestionar al ver cómo las mujeres jóvenes se siguen casando con hombres alcohólicos. Quizá el propósito no es evitar que contraigan matrimonio con alguien enfermo de alcoholismo, sino de alguna forma, al igual que las moralejas, hacer conciencia de las consecuencias que nuestros actos acarrearán, de la responsabilidad que asumimos al vivir la vida de tal o cuál manera.

Como una simple acotación, las hijas mayores de la familia participante en el evento anterior, aún con hijos pequeños, han abandonado la casa política por ser maltratadas por los mismos suegros mientras el marido trabaja en Estados Unidos, situación que hace 30 años, y aún en la actualidad, estas mujeres hubieran soportado por el "deber ser". Probablemente los cambios a nivel global y local en todos los ámbitos (educativo, laboral, social, medios de comunicación, etc) que las generaciones jóvenes han tenido que enfrentar, han influenciado en su concepción de familia, trabajo, proyecto de vida, comunidad, educación, entre otros componentes más que atraviesan las "realidades" de cada individuo; mismos cambios que han ido obligando a las mujeres a defender de diferente forma sus derechos y su integridad. Se puede indagar y tratar de saber hasta que grado las narraciones han contribuido, en tanto expresiones de la educación familiar, a configurar esta otra y creciente visión del mundo cotidiano y coadyuvar a la conformación de nuevas definiciones e identificaciones de la mujer indígena. Por lo pronto, me limité a discernir un evento comunicativo cuyo eje narrativo se reviste de toda intencionalidad, promoviendo los valores comunitarios y fomentando la convivencia y el diálogo compartido. "Storytelling was a precise art because of the nature of Indian languages. Some tribal languages has as many as twenty words to describe rain, snow, wind, and other nature elements; languages had precise words to describe the various states of human emotion, the intensity of human physical efforts, and the serenity of the land itself" (Deloria, 1997:37)

Las narraciones hasta ahora han demostrado ser de gran relevancia para la mayoría de los miembros de esta comunidad; ya sean leyendas, creencias,

historias de vida, de tradiciones o de religión, cumplen con funciones específicas donde se pone a prueba el comportamiento humano o se transmite un conocimiento cultural que, independientemente de que es sustraído de la memoria colectiva, presta elementos para seguir reviviendo lo propio, la identidad, para fomentar el "bien vivir" y para seguir conviviendo en un ambiente de solidaridad, reciprocidad y ayuda mutua.

La narración oral es imagen del hombre mismo dentro de su estructura social y, claro está, expresión de sus pensamientos y creencias. Son realmente numerosos los planos desde los cuales se pueden escudriñar los contenidos de la narración oral, como mirar millones de rostros a través de las facciones de una sola cara (Sánchez, 1997:228)

-
- [1] Para estudiar más a fondo los diferentes enfoques con los que se aborda el análisis de la narrativa, revisar la referencia de Mitchell, W.J.T.. quién hace una recopilación de una serie de documentos presentados en un simposium sobre el tema en 1981.
- [2] Este mito fue narrado por Lucas Cruz de Cazuelas (en Veracruz) y recogido por el promotor cultural Carlos Márquez en octubre de 1980
- [3] Jorge Ibargüengoitia acertadamente ilustra con su tan impregnable humor la forma en que "aquí en México hay gente que sabe dar las malas noticias"; ya que asegura que los más terrible acontecimientos son comunicados bajo las más simples, humildes y aparentemente ingenuas expresiones. De alguna forma, las frases que Doña Leonor utiliza como "alguna cosita" o "casi no" remiten a ese tipo de expresiones un tanto esquivas, poco claras pero sensatas que, lejos de ser señal de indiferencia o indeterminación no pretender engañar sino que reflejan una verdad pormenorizada o minimizada con la intención de mostrarse a sí misma humildemente ante su propio mundo.

CAPITULO IV

EL CUENTO ÑÄHÑU: ¿NARRACIÓN PROPIA O AJENA?

A modo de introducción

Deseo resaltar que lo más relevante del capítulo anterior es dar cuenta de los distintos géneros narrativos que se manejan dentro de esta comunidad, diferentes al cuento, del uso que les dan a éstos en la vida cotidiana y de las cargas de significado que les atribuyen a cada uno de ellos. Si bien las diferentes modalidades narrativas como las historias de vida, relatos históricos, leyendas moralinas, creencias e historias con inspiración escolar, forman parte del espectro oral que subyace en las prácticas comunicativas del cotidiano familiar y comunitario en San Andrés Daboxtha, se vuelve inevitable y pertinente considerar dichas narrativas también como componentes culturales que integran la "red de significados" que los miembros de la comunidad han ido construyendo en el transcurso de los años. Esta red narrativa y de significaciones está articulada por algunos elementos identitarios (como formas de saludarse y vestir, historia colectiva, prácticas laborales y de relaciones sociales, etc), y también está articulada por el lenguaje, particularmente por el arte verbal que se transforma y transmuta en cada voz, en cada gesto y en cada sueño.

Las significaciones cobran vida dentro de la funcionalidad implícita de cada narración, están contenidas en las habilidades, disposiciones y voluntades de aquéllos que participan en un evento comunicativo, en la lengua misma y en los propósitos que reflejan los deseos de transmitir los valores comunitarios y familiares, promover buenas conductas, revivir los "tiempos de los antepasados" o querer compartir experiencias de vida que aluden a acciones de supervivencia y cooperación; todo lo cual ayuda a configurar la identidad individual y por ende la comunitaria.

En otras palabras, las narraciones que se analizaron en el capítulo precedente son importantes en sí mismas por su relevancia comunicativa y significativa, o como lo señala Sammons y Sherzer en su recopilación del arte verbal nativa "The meaning of a story, myth or curing chant is not necessarily inherent in the words contained within it, just as it does not lie

totally outside them. Meaning rather emerges from the interactions between the text and its contexts, and our analyses and interpretations deal with these interactions" (2000, xvi). Las historias, leyendas y creencias también interactúan con otro tipo de géneros narrativos, como el cuento, que coexisten dentro de las prácticas comunicativas de esta comunidad, el cuento como texto y contexto en interacción que integra significados y funciones diferentes a las demás narraciones, justamente por eso estas últimas han sido necesarias para poder, con la diferencia, definir lo que el cuento confiere a esa misma red de significados y lo que implica en una comunidad indígena Ñähñu, muy en particular en San Andrés Daboxtha.

4.1. Tras la pista del cuento Ñähñu

Al comienzo de esta investigación pensé en el cuento como un elemento indígena aparentemente milenario, como siempre existente y nunca olvidado, inmutable y permanente. Sin duda al principio no vislumbre ningún indicio de aquél cuento indígena que yo casi tenía idealizado. Conforme fue avanzando mi trabajo empezaron a surgir una serie de "pistas" que poco a poco arrojaron luz a ese objeto de estudio por veces difuso y escurridizo, por otras claro y palpable; en fin, de un comienzo un tanto enredado me llegué a cuestionar ¿acaso existe algo llamado cuento indígena?, ahora me siento con la confianza de poder no sólo contestar esa pregunta, sino que en este intento pretendo ofrecer un acercamiento interpretativo de las estructuras narrativas, orales que comprenden dicha red y en la cual el cuento es entendido y resignificado bajo condiciones culturales visiblemente diferentes a las del cuento reconocido como occidental.

Así como las migajas de pan que Hansel y Gretel dejaron en el camino - evidencia también del tipo de cuento al que yo tuve acceso durante mi niñez -, así las personas, los lugares, las asesorías con Ruth y Rodolfo, y las reflexiones internas, me fueron dejando a mí una serie de pistas cuando decidí empezar la búsqueda del cuento Ñähñu. Como bien lo menciono con anterioridad, tanto mi escasa pero consistente experiencia, como las innumerables hipótesis y preguntas generadas, motivos y motores de esta investigación, formaron parte de este juego que en mucho se asemeja a la dinámica lúdica de "Marco y Polo": se necesita lanzar una palabra, una frase, una pregunta con los "ojos vendados" para que una resonancia, un eco, una

respuesta se de del otro lado – entre los informantes, las acciones, las voces y los pensamientos - arrojando un poco de luz a ese objeto cultural que se empezaba a delinear, sí, pero con otro contorno y otros trazos diferentes a los que yo tenía previstos.

Considero útil replantear desde dónde me posiciono yo como una persona que intenta conciliar, mediante una tarea interpretativa, lo que se dice sobre el cuento y qué y cómo se le da un valor a éste. Debo primero tener bien claro, y hacérselo claro a quién me lea, desde que esquina lanzo al ruedo mi propio concepto de cuento para después poder entender cómo, en el transcurso de recolección de las pistas que me van dejando, se llega a comprender al cuento desde una visión Ñähñu.

4.2. La importancia de llamarse "Cuento"

¡Vaya que sí ha sido una cuestión importante esto de llamarse *cuento*! El término mismo parece que trae consigo una serie de "prejuicios" que ponen en tensión categorías, nuevas interpretaciones y procesos culturales que han ido saliendo a flote durante la presente investigación. Lo que se desarrolla a continuación es un breve análisis sobre algunos textos de diferentes autores en los que se hace referencia al *cuento indígena*. Como se verá, sus diferentes usos y descripciones reducen la posibilidad de adjudicarle una única definición al cuento. Lo que se pretende es, en primera instancia, reconocerlo como un término "rico" en significado, es decir, enriquecido y enriquecedor a lo largo del tiempo y a través de la gente; que nos ayude a comprender mejor algunos de los procesos y mecanismos de los cuales algunas comunidades han echado mano para subsistir. Y por otra parte es importante indagar en qué contextos culturales se hace uso de éste, cómo se percibe y qué valor se le asigna dentro de la actividad cultural de una comunidad determinada.

Para Vladimir Propp (1981), por ejemplo, los cuentos maravillosos que analiza están definidos como historias que se entretajan, relatos u creaciones literarias; sin embargo lo que a él le interesaba era saber como estaban estructurados morfológicamente los cuentos populares, rusos por cierto, y no le interesaba precisar el cómo se usaban éstos en contextos culturales específicos. Al igual que otros contemporáneos de Propp, aquí en

México algunos estudiosos del folklor nacional se dedicaron a recopilar cuentos provenientes de distintas tradiciones indígenas. Lo curioso es darse cuenta de que varios de los autores que se han revisado abordan al cuento sin que necesariamente tengan o brinden una idea clara de lo que está implicado al hacer uso de esta categoría. El asunto no resulta complicado cuando se da por hecho que todos entendemos lo mismo al hablar del cuento, y en efecto, esta condición de compartir significado se cumple cabalmente para los fines comunicativos pretendidos. El problema pasa a ser de primer orden en el momento en el que las diferencias y los malos entendidos comienzan a ser tan evidentes que nos vemos en la necesidad de replantear: "A ver ¿Qué estás entendiendo por cuento". En este caso en particular, conforme fue avanzando la investigación, surgió la importancia de ubicar lo mejor posible un concepto, dada las condiciones de bilingüismo sobre todo en la población adulta, que permitiera el flujo de una comunicación que se veía mermada por un "obstáculo" no sólo lingüístico, sino cultural. Un "obstáculo" que se reflejaba en conversaciones donde mis entrevistados y yo luchamos para comprendernos, al mismo tiempo que se detectaba una resistencia por usar el término de *cuento*.

Para indagar sobre la riqueza de significados que posee el cuento, se hace referencia a dos casos de recopilación de cuentos indígenas: "Cuentos populares tzeltales" y la antología "Narrativa Maya-Zoque". El primero fue editado en 1957 por Carlo Antonio Castro, quién dedica unas palabras a los promotores del centro coordinador Tzeltal-Tzotzil a modo de introducción; de aquí podemos resaltar algunos elementos importantes:

Algunos de los cuentos tzeltales son muy viejos...Otros no son tan viejos. Fueron tomados de varios grupos indígenas de México, pero se dicen a nuestro modo, en lengua tzeltal, y hablan de nuestra tierra. Así pasa con el cuento de la fundación de Oxchuc por los hombres que seguían a un pájaro. Otros se empezaron a contar después de la venida de los españoles y son nuevos. Se dicen en tzeltal pero ya hablan de cosas que no son tzeltales, aunque sí mexicanas, por pertenecer a nuestro país. Tal sucede con el cuento de Santo Tomás, también sobre la fundación de Oxchuc. (Castro, 1957:I)

Estos "cuentos" sobre la fundación de los pueblos y las naciones se conocen comúnmente con el nombre de "*mitos*" o más específicamente mitos

fundacionales. Mircea Eliade reconoce la ambigüedad del término *mito*, el cual a veces se concibe como mentira o ficción y otras veces como la historia de la Creación; sin embargo se inclina por esbozar al mito "as a sacred story, and hence a "true story", because it always deals with *realities*. The cosmogonic myth is "true" because the existence of the World is there to prove it ..." (1975:6). Al respecto, un especialista de los relatos indígenas, Enrique Florescano, habla de los mitos en función de la memoria colectiva que ha permitido su transmisión hasta nuestros días. Hace referencia a ellos como "los primeros relatos sobre la creación del cosmos y el principio de los reinos" (1999:17). Sin embargo, hay personas que piensan que "la palabra *mito* es quizás la más vaga e inútil en las clasificaciones de relatos populares; sus numerosos sentidos a lo largo de los siglos complica su uso" (Montemayor, 1998:18); quizás es por esto que Castro prefiere denominar a los relatos de fundación como *cuentos* y no *mitos*. Se destaca lo anterior porque al igual que el *mito*, el *cuento* es un término vago y ambiguo, pero la diferencia en cuanto a contenido y origen que hay entre ambos impide se les trate de la misma forma. Por lo tanto se puntualiza que el concepto de *cuento* dentro del fragmento anterior es usado como una categoría de gran amplitud que sustituye a la idea de *relato* o *narración* – en vez de "cuento de la fundación de Oxchuc", podría ser "el *relato* de la fundación de Oxchuc" - , y que incluye al género de mito. En el mismo texto de Castro se da otra acepción sobre su significado:

Muchos de nuestros cuentos son de animales o de personas extrañas que no existen Son cuentos interesantes porque algunos nos enseñan cómo vivían nuestros antepasados, en que cosas creían. Pero aquellos *pucujetic* (demonios) viven solamente en los cuentos, es decir, no viven en el mundo que ves y tocas sino en las palabras y en las ideas: NO EXISTEN. Esto debes enseñarlo siempre a los niños; decírselo a la gente mayor: LOS PUCUJETIC NO EXISTEN, SON PURAMENTE CUENTOS; PLÁTICAS: LOS PUCUJETIC NO SON VERDADEROS. (Castro, 1957:Introducción)

Aquí se usa de un modo claramente distinto, en este caso se trata de relatos sobre animales y personas que no existen, al menos en el mundo "que vemos y tocamos". Le importa a Castro dejar muy claro que estas narraciones son un medio para dar a conocer algunas de las enseñanzas de los antepasados, pero los protagonistas que son "animales o personas extrañas" NO EXISTEN

más que en el mundo de las palabras y las ideas, lo cual no necesariamente minimiza su importancia. Éstos son interesantes porque llevan "enseñanzas", hablan de sus antepasados, sobre cómo vivían y en qué creían. Al respecto, Castro señala: "Seguimos repitiendo nuestras historias, aún las que hablan de esas personas que no viven, que no son verdaderas, porque nos hacen sentir más cerca de nuestro pueblo...". Cabe apreciar que se refiere a estos cuentos ahora como a "nuestras historias", es decir, usa los términos de manera indistinta, casi como sinónimos. Robert Darnton sugiere que las historias son un origen del cuento, que "no hay nada extravagante en la idea de que los cuentistas campesinos a fines del siglo XIX en Francia se contaban historias de la misma manera que sus antepasados la habían hecho..." (1987:28). Un cuento indígena lleva consigo una historia, el cuento en sí mismo desarrolla una historia; la clave es destacar que no son historias "reales", no son verdaderas, pero sí hablan de cosas que son importantes para ellos.

Este tipo de uso aparentemente indiscriminado de los términos refleja que dentro de la categoría de cuento pueden entrar muchas clases de narraciones. Por lo tanto el contenido o "eje temático" (como algunos autores lo llaman) de dichos *cuentos* o *narraciones* cobra relevancia; es decir, se enfocan en el contenido de las narraciones para poder reconocer las diferencias, las resistencias y el tipo de enganchamiento que establecen las personas con uno u otro tipo de relato.

En el caso de la narrativa Maya-Zoque, la introducción empieza de la siguiente forma: "Una forma de transmitir los valores culturales que identifica a los pueblos, es relatando cuentos, historias y leyendas a los niños, logrando así que se conserven en la memoria colectiva con el paso de los años" (antología Narrativa Maya-Zoque, 1997:9). Lo que destaca primero es la función que le adjudican de transmisoras de valores culturales a estas narraciones (que se consideran de varias índoles), muestra de una de las posibles aportaciones del cuento en el pueblo maya. En esta narrativa surge, al igual que en el texto Tzeltal, un uso indiferenciado entre algunos conceptos. Por ejemplo, se sugiere que ambos términos (*cuento* y *relato*) hacen referencia a lo mismo, sólo que el *relato* parece referirse más al hilo narrativo, y el *cuento* a la totalidad de lo narrado en sí, como una entidad

narrativa completa; se podría decir que ambos son cotérminos, tal como lo indican los siguientes fragmentos:

Los niños de ayer posiblemente con su gran imaginación añadieron o suprimieron alguna parte del *relato*, haciendo que algunos *cuentos* se conozcan en otros lugares con ligeras variantes, pero conservando su esencia principal: la lucha del bien contra el mal, la astucia de los animales...Esta breve colección está conformada por veinte cuentos, relatos y leyendas de cinco etnias... (Antología Narrativa Maya-Zoque, 1997:9,10).

Se reconoce que el objetivo de estos trabajos es dar a conocer cómo, mediante las narraciones provenientes de la tradición oral, se pueden preservar conocimientos que fortalecen la identidad de los pueblos indígenas; sin embargo, no pasa desapercibido el hecho de que se trate a los diferentes tipos de géneros narrativos de forma indiscriminada. Probablemente podríamos analizar los contenidos de cada uno de esos relatos para poder deducir cuáles son las diferencias medulares, pero a mí no me interesa tanto entenderlos a partir de las diferencias en cuanto al contenido, lo que me interesa más es intentar comprender cómo los integrantes de una comunidad los usan y los significan, aunque se reconoce que para esto se tienen que considerar, como parte de este intento, los contenidos de los relatos.

Carlos Montemayor por su parte realiza una investigación donde plantea una nueva clasificación de los cuentos indígenas vía la composición de los mismos. Rompe con algunos esquemas tradicionales sobre la catalogación de los *cuentos tipos*, y más que saber quiénes los relatan, se inclina por descubrir cómo el arte de la lengua se relaciona con fuentes culturales distintas. Elementos que considera cruciales para que un cuento cumpla su función de transmisión de conocimientos a lo largo de generaciones. Pero siendo un trabajo tan meticuloso ¿cómo concibe él al cuento? Al respecto señala lo siguiente: "muchos de los actuales cuentos de tradición oral en las lenguas indígenas de México pertenecen a la tradición indoeuropea" (1998:11). Razón por la cual el estudio de los cuentos, que no realizan comúnmente los propios indígenas, se ha visto limitado a realizar clasificaciones exhaustivas cuyas categorías surgen de posturas y criterios occidentales. Más adelante Montemayor ahonda:

En reuniones comunitarias o en festividades anuales se relatan las historias sobre el santo patrono o sobre el origen del pueblo y, generalmente, aunque se escuchen en reuniones familiares, no tienen como fin primordial la diversión, sino el fortalecimiento de tradiciones, creencias o datos religiosos y geográficos. Esta "información" que los cuentos conservan o fortalecen es precisamente el rasgo que nos persuade a eliminar de nuestro análisis la idea de narradores caprichosos o casuales. (1998:13)

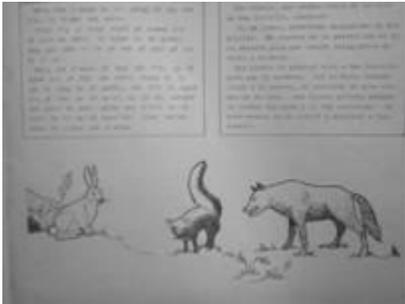
A lo largo de su trabajo tiende a usar el término *cuento* como una categoría que incluye a las demás narraciones como a las historias, relatos sobre el origen de los pueblos, creencias, etc. Es decir, se usa *cuento* para referirse a cualquier tipo de narración o relato.

Por último, Seymour Menton en su antología crítico-histórica sobre el cuento hispanoamericano, advierte que "por arbitrario que sea", se debe definir al cuento. De éste, que de entrada asume como un género literario, señala que "es una narración, fingida en todo o en parte, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora y cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto" (2003:8). De esta definición explícita quizá sea pertinente acoger la idea de que "el cuento es una narración", lo que coincide hasta ahora con Montemayor. El resto de dicha descripción resulta insuficiente para entender a los cuentos indígenas, comúnmente provenientes de diversas tradiciones orales. Resulta difícil rastrear su autoría ya que en muchas ocasiones nacen de una cultura ágrafa, lo cual no impide que actualmente puedan ser leídos. Como se verá, hay datos provenientes de esta investigación, presentados en los apartados siguientes, que establecen un vínculo especial entre los cuentos, lo que se lee y lo que se escribe.

Esta relación entre lo oral y lo escrito ya ha sido tratada en el primer capítulo; lo que se pretende ahora es ejemplificar dicha relación con un documento de gran relevancia para esta investigación. Durante una de mis visitas, se lograron conseguir dos documentos realizados por gente Ñähñu, uno de los cuales trata de la *Vida* y el otro de *La historia y los conocimientos de los Ñähñu*.



En este último aparece un apartado sobre los denominado "cuentos Ñähñu" (en lengua indígena "Yä b'ede Ñähñu"), lo cual muestra varias cosas interesantes. Una de ellas es que existe el reconocimiento de un grupo de personas, al parecer maestros, de dicho género en esta tradición cultural. Otro es que estos relatos se presentan de manera escrita, otra vez evidenciando la relación cuento-escritura (como la Biblia y los relatos religiosos del capítulo anterior). También se puede apreciar que, independientemente de ser textos escritos, al igual que las narraciones versan sobre diferentes temas: sobre animales, relatos de personas con moralejas, temas religiosos. En fin, se decidió presentar tres ejemplos para poder tener una idea completa sobre lo que está implicado en estos documentos:

	<p>La boda de unos gatitos</p> <p>Un día le preguntaron a una tortuga que si iría a la boda de unos gatitos. Ella dijo que sí, pero como caminaba muy despacito salió un mes antes, llevando ropa para que estuviera limpia cuando llegara. Faltaban 8 días para que se celebrara la boda; la tortuga llegó a la casa, pero había escalones y para subirlos necesitaba de 8 días más. Empezó a subir y ya estaba en el último escalón pero no pudo subir el pie y se cayó. Mirando hacia arriba se dijo: -yo creo que no subiré otra vez, porque ya no alcanzo a llegar a la boda...mejor me regreso a mi casa</p>
<p>Don Marcelino</p> <p>Don Marcelino trabajaba buscando reses en el cerro; como pago le daban tortillas y pulque. En realidad no buscaba las reses, sino que se acostaba nada más al pie del cerro. Todos los días lo</p>	<p>El hombre que fue a la Iglesia</p> <p>Una vez un hombre fue a una Iglesia. Al entrar vio unas imágenes de santitas y pensó que eran unas muchachas. Después les platico a sus amigos que en la Iglesia había visto unas muchachas muy bonitas</p>

<p>mandaban y hacía lo mismo. Cuando regresaba le preguntaba su compadre: -¿Y el pinto, compadrito? Él respondía: -No está el pinto, compadrito. No está el pinto, compadrito Su compadre le decía: -Vas a buscar otra vez al pinto, compadrito Y él respondía: -Sí, voy a ir a buscar la res, compadre. Y pasaron los días y nunca buscó al pinto</p>	<p>como unas virgencitas; que les había dado de besos pero que los había sentido muy fríos, entonces dijo: -Les di dos reales y soltaron el dinero. Les di otra vez, pero ahora doce reales, y también soltaron el dinero. ¡Yo no sé que diablos querían!</p>
--	--

Como podemos ver en los tres ejemplos anteriores, los temas son variados: uno sobre la conducta floja de un compadre, otro de una tortuga con toda la intención de asistir a su compromiso pero conciente de sus limitaciones para superar su "pequeño" accidente y un muchacho que por ingenuo o poco observador nunca se percató de que las muchachas eran imágenes de santitas. Los tres cuentos coinciden en que los finales son cortos, tajantes y al menos en dos de ellos no se rectifica o desengaña al personaje (ni al muchacho ni al compadre engañado) sino que continua el mismo comportamiento inicial, esto quizá sea con el fin de divertir, de plantear situaciones vergonzosas o chistosas para hacer reír, implícitamente van mensajes sobre la mentira y desidia, la perseverancia y no sé, el morbo o la ingenuidad.

Lo que llama la atención es que estos *cuentos* tengan similitud con algunas de las *historias* ya en el capítulo III citadas, como la del "caballo Cabazos" (Doña Leonor) o la leyenda de los difuntos (Doña Conchita), en las cuales el final también es corto y surge sin el menor preámbulo (del caballo ya no se supo bien que pasó y el señor se murió de pronto), parece como si el final de estos relatos no fuera tan relevante como el desarrollo de la historia en sí misma, al menos resalta más la acción que las consecuencias de ésta. Habría que averiguar si estos relatos coinciden con la forma de ver la vida en este pueblo, donde lo que podría importar más serían sus actos hoy y menos las consecuencias mañana.

Con todas estas acepciones, presencias, ausencias, definiciones o falta de ellas, se evidencia que permanece en el mundo académico cierta confusión o desorden al referirse al *cuento*. Su uso indiscriminado y sus diversas

funciones categóricas no siempre coinciden unas con otras; para algunos autores los cuentos son narraciones en general, para otros son diferentes a los mitos o historias. Al parecer no es imperante ubicarlo concretamente como una categoría genérica, ni mucho menos encontrar un sentido universal. Quizá este problema no ha llamado tanto la atención porque los trabajos de los autores mencionados no requieren de puntualizar lo que *cuento* significa (muchos le asignan un uso casi de sentido común), basta indagar durante el desarrollo de dichos estudios para que se pueda ir infiriendo su función semántica. No obstante, sí se considera que a la luz de este trato un tanto confuso, podría ser importante realizar estudios que esclarezcan el significado y sobretodo el valor que se le asigna al cuento en los diferentes pueblos indígenas (ya que muchos estudios tratan justamente de aquellos, de los "cuentos indígenas"). Este trabajo se inclina por reconocer al *cuento como un género narrativo que involucra saberes y conocimientos específicos cuyo uso varía de un pueblo a otro*; pero al mismo tiempo se apoya a Fernando Peñalosa cuando confiesa no estar seguro sobre lo qué es el cuento popular "porque el mismo episodio puede aparecer en forma de cuento entre un grupo y en forma de leyenda o mito entre otro grupo" (1990:1). Finalmente, lo que aquí se propone es una comprensión de lo que es el *cuento* como parte de sus prácticas narrativas y concepciones entre la gente de una comunidad Nãhñu.

4.3. Distintas versiones en un mundo compartido

El tratamiento generacional con el cual se ha abordado el análisis de las diversas narraciones se ha establecido bajo un criterio diferente al reglamentario número de años que distinguen a una generación de otra, el cual es de 33. La división generacional que se propone en este trabajo se basa en las edades y el grado de bilingüismo de los informantes; así como del tipo de enganchamiento y familiaridad que se tiene con los diferentes relatos. Por enganchamiento se entiende la forma como cada miembro de la comunidad se involucra con las historias, creencias, leyendas y cuentos, y por ende, tiene que ver con la clase de repertorio oral/narrativo del que cada quien hace uso por considerarlo, al parecer conciente o inconscientemente, el más significativo, el más cercano a su realidad y experiencia, compartiéndolo así con el resto de la comunidad.

La tabla que se presenta en seguida ejemplifica el tipo de enganchamiento que cada generación tiene con el *cuento* (columnas 1 y 2); es decir, las formas de concebirlo, usarlo en la vida cotidiana y la posible relación que el valor y el significado atribuido al *cuento* tiene con la propia experiencia que cada persona tuvo en la escuela (columna 3). Las cuatro generaciones están constituidas por rangos de quince años cada una, habiendo una diferencia de 5 a 15 años entre la edad mínima de una generación y la máxima de la subsiguiente; esta diferencia no es arbitraria, sino que responde a las edades de las personas con quienes se sostuvieron las conversaciones; es decir, depende exclusivamente de las entrevistas y no de las observaciones. Por esta misma razón hay edades que no se abarcan dentro de esta división generacional a pesar de que las observaciones se hicieron en contextos en donde personas de diversas edades convivían (reuniones familiares, fiestas del pueblo, caminatas y visitas a otras casas).

Tabla 1 Cuatro acercamientos generacionales sobre el "*cuento*"

GENERACIONES (periodo en el que asistieron a la escuela) Nº de informantes	USO Y SIGNIFICADO QUE SE ASIGNA AL CUENTO	EL ÉNFASIS DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA
Abuelos 70-85 años (1919-1934) 2	"Resistencia" a identificar el uso del cuento	Misiones culturales Empiezan las escuelas rurales
Padres adultos 40-55 años (1949-1964) 2	Énfasis en el uso de otro tipo de narración (historias, leyendas). Ubican al	Integración y asimilación del indígena

	cuento como parte de la escuela	Se construye la escuela en San Andrés D.
Niños 3-18 años (1986-2001) 3*	Dominio del cuento escolarizado Lo comparten en contexto familiar	Educación Indígena (Intercultural)
Padres jóvenes 20-35 años (1969-1984) 5	Familiaridad con el cuento escolarizado Uso del cuento familiar	Educación Indígena (bilingüe bicultural)

* Al menos tres niños, aunque no fueron entrevistados directamente, participaron de las conversaciones de forma activa

En la tabla se propone un esquema que refleja las diferencias generacionales, sintetizando el uso y el significado que se le asigna al *cuento* visto desde cuatro ángulos distintos. Mismos que a su vez conforman un *todo* articulado a través de las relaciones de los miembros de una comunidad, y señalan el cómo aparece el *cuento* en contextos familiares y comunitarios.

Si consideramos que todo agregado humano, organizado en sociedad o en comunidad, posee un complejo patrón de creencias y prácticas, conocimiento y habilidades, ideas y valores, hábitos y costumbres distintamente estructurados que les son propios. Si además identificamos como parte de esta identidad que cualquier grupo o comunidad posee formas propias de transmitirlo que aseguran su enriquecimiento que le permiten como grupo o comunidad su permanencia (Aguirre, 1964:11)

Dicho de otra forma, a pesar de que cada generación “vive” de distinta manera un mismo elemento cultural, que en este caso particular sería el cuento, su uso y su significado se construye en presencia y con la ayuda de otros, al momento de intercambiar palabras, gestos y miradas.

Aquello *cultural* difícilmente se separa del contexto en donde aparece, es poco viable atomizar un concepto, una idea y tratarlo de entender de forma aislada. Así pasa con el cuento, cada quien tiene una versión, mejor dicho, una visión, la cual es respetada y compartida por los demás y por lo tanto, aunque en este trabajo se haga necesaria una división analítica, el cuento es parte de una serie de encuentros que tienen rostro y voz.

Aclarado lo anterior, se precisa que tal como se describió en el capítulo precedente, específicamente en el apartado de las *historias*, cada generación (abuelos, padres de familia adultos y jóvenes, niños) afronta de su propia manera cada género narrativo. Con el cuento sucede algo similar; es decir, aparecen también concepciones generacionales, usos y significados atribuibles a este género que surgen tanto en las entrevistas como en los otros eventos comunicativos que se pudieron presenciar durante mis visitas. Por ejemplo, al igual que sucede con las *historias*, también con el *cuento* aparece esa resistencia por parte de los abuelos al tratar de reconocer dicho género narrativo. Sin embargo, dentro de esas mismas condiciones de no reconocimiento, existe una diferencia evidente entre las *historias* y los *cuentos*: las primeras surgieron espontáneamente en algún momento de la conversación (convirtiéndose en el género narrativo comúnmente narrado por los abuelos). El *cuento* en cambio permaneció como un elemento lejano, entendido pero vagamente vivenciado de forma directa; al menos ninguno de mis informantes mayores hizo alguna referencia ni explícita ni implícita al uso de éste.

Por su parte los padres de familia, tanto adultos como jóvenes, también externaron durante nuestras conversaciones una forma particular de concebir al *cuento*. Conforme avance este capítulo se irán explicitando dichas concepciones. Por último, los niños demostraron ser un eslabón importantísimo y clave para la comprensión de este elemento cultural. Su participación en la vida cotidiana familiar y comunitaria propicia que el resto de la comunidad haya ido apropiándose de un tipo de *cuento escolarizado* cuyos rasgos se alimentan y han retroalimentado esa red oral que subyace a las prácticas narrativas del cotidiano Ñähñu.

La tercera columna de la tabla ayuda a vislumbrar, sin ahondar en ese tema que es por sí solo muy vasto, la posibilidad de que las diferentes

concepciones sobre el cuento estén de alguna forma influenciadas por la experiencia que cada generación tuvo en la escuela. Ya en el capítulo precedente se sugirió que existían dos condiciones lingüísticas y culturales que los adultos mayores han enfrentado durante su vida en la comunidad: el bilingüismo tardío y la presencia paulatina de la escuela y su influencia formativa.

Con lo que respecta a la segunda condición, sobre la entrada de los servicios educativos a la comunidad, se mencionó que la escuela ha traído consigo una forma diferente de concebir el mundo, de reglarlo y de organizarlo. Si bien es cierto que el bagaje cultural que cada quién posee está determinado en gran medida por la historia de vida y de igual manera crece, cambia y se adapta en parte por las nuevas experiencias que afrontamos, no es difícil pensar que la experiencia escolar de cada individuo lo haya orientado hacia ciertas formas de pensamiento o ciertos conocimientos sobre el mundo. Se ha demostrado (historiadores, antropólogos e indígenas principalmente) que desde la llegada de los españoles hasta nuestros días ha habido una constante pugna alrededor de lo que los indígenas "deberían y no deberían aprender"^[1]. Pugna que ha desencadenado una serie de acontecimientos y políticas concernientes a la educación indígena que posiblemente no sólo ponen en juego parte de la identidad de una nación, sino que también ponen en tensión lo individual y lo colectivo; es decir, las nuevas formas de pensarse a uno mismo entre los demás, de relacionarse y dialogar fuera y dentro de los espacios comunitarios que rigen la convivencia (casa, escuela, trabajo, etc.).

Para precisar el vínculo entre lo individual y lo colectivo en cuanto a la cuestión educativa indígena, e insistiendo en que la vida en una comunidad se articula como un todo, se puede dar un breve vistazo a la historia. La educación indígena reconocida como tal por el Estado tiene sus raíces en 1911, cuando se decreta el establecimiento a nivel nacional de escuelas "cuyo objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética" (DGEI, 2004). Sobra decir que los pueblos de la civilización Mesoamericana poseían sistemas propios de educación tanto formal como informal que persistieron incluso después de la

llegada de los españoles. Sin embargo, durante los 500 años posteriores a la Conquista la situación de los pueblos indígenas ha sido de continuo abuso, objeto de deficientes políticas indigenistas y, como advierte Bonfil Batalla, la población indígena muerta idealizada y la viva olvidada (2001); casi como una reliquia: admirada pero guardada y desconocida para muchos dentro de este anaquel de culturas mexicano.

De esta manera la educación indígena no oficial, es decir, no escolarizada, se relaciona comúnmente con todo aquello que se trasmite mediante el lenguaje (verbal y no verbal), las prácticas socio-políticas, culturales y laborales y las costumbres arraigadas a la vida cotidiana, entre otras cosas. Por su parte, la educación formal, oficial, la que por obligación imparte el Estado, incluye todas aquellas medidas tanto materiales como ideológicas en búsqueda de la homogenización y la unidad nacional. Es en el punto medio entre lo formal e informal (se trate de sistemas educativos, laborales e incluso institucionales) en donde se engarza lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo; es decir, donde se entremezclan las historias personales, las de las personas con nombre propio, años y sexo, con la historia colectiva, la de la vida comunitaria (en la que se incluye a la escuela), la de sus progresos y rezagos, propuestas negociables e imposiciones lamentables; en fin, con el eje que rige finalmente, y por principio a todo ser humano, su relación con los otros. Cualquier narración que un individuo comparte durante determinados eventos comunicativos se enlaza con la historia común en ese punto medio; son narraciones en las que los acontecimientos, la historia, encuentran un espacio para ser revividos, para articularse con el presente y para prestar elementos para pensar en el futuro.

En este caso en particular surge un interés por tratar de entender el por qué de las diferencias entre visiones y versiones sobre el cuento. La explicación ofrecida se basa en el hecho de que los miembros de la comunidad de distintas edades han experimentado la entrada de los servicios educativos regidos por determinadas políticas indigenistas. Siendo más específicos, las personas escolarizadas en la última década han elaborado una visión y un conocimiento diferente cuando se comparan al de los adultos que nunca asistieron a la escuela. Sin argumentar que necesariamente sean opuestas

las concepciones de los niños, jóvenes o viejos, es importante reconocer que cada generación ha sido formada con otro lenguaje, bajo otras condiciones, dentro de otros contextos escolares y comunitarios. Aunque se reitera que no se puede dejar de lado el hecho de que crecen, viven y se relacionan entre sí en el mismo contexto histórico y cultural. Esto indica que la educación a la cual tuvo acceso la gente nacida entre los años 1930 y 1940 ha sufrido cambios muy significativos durante el resto del siglo XX tanto en expansión, cobertura, calidad, política educativa y pedagógica. Las generaciones que actualmente están cursando la primaria, por ejemplo, han tenido oportunidad de reaprender su lengua de forma oficial, en cambio a los abuelos y a los padres se le prohibía hablar en Ñähñu.

Concretamente, en cuanto a la relación entre el *cuento* y la experiencia en la escuela de cada individuo, se ha señalado con bastante insistencia que los abuelos muestran un tipo de resistencia tanto a usar el término como a reconocer su uso dentro de sus prácticas narrativas,. En cambio, son los niños quienes demuestran un dominio sobre este género narrativo por encima del manejo y conocimiento que el resto de los miembros de la familia pudieran tener sobre él. Los niños son los que conocen un tipo de cuento específico (aquel vinculado a lo escolar), hacen uso de él dentro y fuera de la escuela, forma parte de sus saberes. Son los niños quienes desde la escuela han llevado a casa, oralmente y por escrito, este tipo de *cuento escolarizado*, lo comparten y lo reelaboran junto con los adultos. El resto de la comunidad legitima dicho conocimiento y escucha a los más pequeños cuando de cuentos se trata. Habría entonces que averiguar a fondo las medidas y prácticas educativas relacionadas a la tradición oral realizadas hace 70 y 50 años para compararlas con las actuales. Quizá así se pueda tener una versión complementaria que ofrezca una comprensión histórica del impacto de la escuela en la comunidad en elementos culturales muy localizados como serían algunos géneros narrativos.

4.3.1 Un "nuevo" elemento cultural

Para intentar explicar las concepciones que cada generación tiene sobre este género narrativo, se seguirá la misma secuencia sugerida en la tabla que se presentó anteriormente. Se comienza con la visión de los abuelos y después la de los padres de familia; éstas dos se articulan y comparten algunas

características. De ahí se pasará a abordar la participación de los niños ya que sin ese análisis poco se lograría comprender sobre lo que pasa con los procesos que caracterizan a los padres jóvenes, quiénes se abordan al final, ya que para que pueda entenderse la aparición del *cuento familiar* que los padres jóvenes crean y enriquecen, hay que entender primero el uso y dominio por parte de los niños del *cuento escolarizado*.

Así, continuamos intentando comprender este rico elemento cultural llamado "*cuento*". Comenzamos de nuevo y precisamos volver al asunto de los abuelos, ya que es aquí donde se puede reestablecer el vínculo entre *historia* y *cuento*; siendo la primera la que ayuda a definir, con los rasgos que los diferencian, parte del significado y uso del segundo dentro de esta población. En otras palabras, se ha demostrado hasta ahora que las historias son en su mayoría narradas por los adultos mayores, y parecen jugar un papel de gran valor en la vida cotidiana del resto de los integrantes de la comunidad.

Se ha señalado ya que lo que se pone en juego durante el uso de dicho género narrativo está estrechamente vinculado con valores comunitarios, elementos de identidad y enseñanzas de antepasados que definen parte de las acciones del presente. De alguna forma, tanto las historias de vida como las historias de la región que han surgido como parte de la tradición oral de esta comunidad Ñähñu, ocupan un lugar privilegiado dentro de los eventos comunicativos y la transmisión oral.

El *cuento* por su parte involucra otros saberes que no necesariamente dominan los adultos mayores, por el contrario, con el *cuento* existe incluso un tipo de resistencia por parte de los abuelos. Ésta no se da sólo en el plano de identificar el término como parte de su vocabulario, sino al momento de generar y compartir algún relato fueron las *historias* las que dominaron el escenario, los *cuentos* no formaron parte de su red narrativa, ni como parte de su tradición oral, ni como medio para comunicarse con los demás. Vale la pena recordar el fragmento donde contundentemente una abuela refleja el no reconocimiento explícito de ningún tipo de narración:

Paloma: casi no les contaba cuentos ni, ni historias o leyendas

Doña Leonor:(no casi no) (no) (no) (no,no porque yo, no porque yo seguía así, pus siempre se han estado en la escuela ellos (E2-Doña Leonor (84), p3)

Sin querer ahondar más en el tema de esta clase de resistencia por demás tratado en el capítulo anterior, rescato el fragmento precedente para poder distinguir con más claridad una primera diferencia clave entre las significaciones y usos que los adultos mayores asignan a las narraciones, en particular a las *historias* y *cuentos* que aparentemente resultan ser los más opuestos: difícilmente los adultos mayores reconocen el uso en términos comunicativos de cualquier narración, tanto en su propia infancia como al educar a sus hijos. Sin embargo, las *historias* surgieron casi de forma natural al seguir conversando. Durante el fluir de la plática me compartieron *historias* de sus vidas, de su gente, de sus costumbres y sus "héroes" revolucionarios. Las *historias* ahí estaban escondidas detrás de esa red de tradiciones orales que no necesariamente corresponden a una categoría lingüística, simplemente se vivieron y se cuentan una y otra vez con el fin de compartir conocimientos adquiridos en el transcurso de los años. Los *cuentos* por su parte no surgieron así de forma espontánea. Los abuelos no recurrieron a ellos en ningún momento durante nuestras conversaciones (ni cuando yo llegué a San Andrés Daboxtha por primera vez hace 7 años ni durante mi investigación) pero ¿Qué diferencia hay entre una *historia* y un *cuento*?, ¿No estaría yo encasillando a esas narraciones de los abuelos en la categoría de *historia*?, ¿Puedo llamarles a esas narraciones "*Cuentos*" aunque ellos no los reconozcan así? Creo que esto se podría responder basándome en lo que tienen que decir al respecto las demás generaciones, interpretando las posturas de las personas entrevistadas sobre aquello que sugieren como lo que les corresponde a los abuelos saber, a los papás y a los niños respectivamente.

Si se retoma el repaso realizado en el apartado 4.2. en este mismo capítulo, sobre algunas definiciones y referencias de otros autores sobre el *cuento indígena*, se puede observar que las diferencias entre unas narraciones y otras pueden ser vagamente establecidas. Independientemente de esta confusión categórica ya analizada, se puede rescatar que las "*historias*", aún cuando se les llame o reconozcan como "*cuentos*", se definen por ser relatos relacionados con las vivencias de la gente en tiempos pasados, de las

enseñanzas y deseos de comunicar lo que se sabe y del interés por preservar y enfatizar conocimientos, "información" y datos sobre la cultura propia; conocimientos que los adultos mayores manejan e identifican con mayor fluidez. En cambio hay indicios que puntualizan que los *cuentos* tratan de animales y personas que no existen "en el mundo que se ve y se toca" pero que "hacen sentir más cerca de nuestro pueblo" (Castro, 1957); sin embargo los abuelos en esta comunidad Ñähñu demostraron que quizás los cuentos no necesariamente los hacen sentir más cerca de su pueblo, sencillamente lo asumen de forma diferente, como parte de una cultura escolar (de la cual también se han apropiado los pueblos indígenas) dominada por los niños.

Para ayudar a entender el tipo de conocimiento que poseen los abuelos y el por qué su enganchamiento con las *historias, leyendas y creencias* es mayor que el enganchamiento que tienen con el *cuento*, se puede abordar el papel de los abuelos ahora desde el rol que juegan como portadores del saber de los antepasados y que comunican, entre otras cosas, mediante ciertos géneros narrativos diferentes al cuento:

Doña Conchita: esas son costumbres de que se van trasmitiendo de una generación a otra generación (E1-Doña Conchita (54), p2)

Doña Conchita añade que tanto sus propios abuelos como ella misma han tenido la voluntad y disposición por transmitir lo que saben:

Doña Conchita: se conserva, el, digamos la tierra...entonces esa es una enseñanza que ellos nos enseñaron, que tenemos que cultivar la tierra (E1-Doña Conchita (54), p3)

Doña Conchita: pus porque yo, yo tengo ese deseo, esas, esas gana de trasmitir lo que sé (E1-Doña Conchita (54), p5)

Los abuelos al parecer son quiénes poseen y transmiten, siendo las historias, leyendas y creencias sólo algunos de los medios comunicativos, a las demás generaciones aquellos principios que rigen la convivencia familiar y comunitaria. También los padres jóvenes reconocen el papel y el valor de los conocimientos que poseen y comparten los adultos mayores:

Paloma: ah! la bisabuela de, de los niños

Catalina: aja sí, ya está bien viejita pero ella sabe muchos cuentos, historias así de osea que lo que ha pasado más que nada, de su vida de ella (E4-Catalina (25), p3)

De inmediato le atribuye a la bisabuela de los niños el papel de portadora o poseedora de ese tipo de narración, y reitera que esos "cuentos" son contados "a todos" y que hablan sobre la época en que la abuela creció, convivió con su gente y su familia, en este caso *Catalina se refiere a "cuentos" como las historias de vida de sus antepasados*, haciendo un uso indiferenciado de ambos tipos de narración. También los padres adultos, los de mayor edad, distinguen entre sus propios saberes y los que les corresponden, casi por herencia, a los abuelos:

Elena: se les puedo contar lo que, hasta donde yo sé pero ya más, ya, ya no o a lo mejor pueden acudir con tal persona y o a lo mejor con su abuelito... (E8-Doña Elena (32), p2)

Mamá Elena reconoce que su saber tiene un límite, que no conoce las historias completas y que obviamente sólo abarca una parte de todo el conocimiento acumulado en el transcurso de los años. Cede entonces la palabra a otras personas con más experiencia. La mayoría de ellos son adultos mayores: el abuelo, la vecina longeva, el tío ciego, aquellos cuyo tiempo de vida les ha permitido formarse un conocimiento más amplio; saber nutrido por las tantas fuentes vivenciales que cimientan la comprensión del más sencillo o complejo conocimiento cultural. Doña Conchita, por ejemplo, recurre en dos ocasiones al nombre de su tío para explicar el cómo ella ha aprendido tantas cosas, a pesar de que es ahora ella misma la que se reconoce como un miembro de la comunidad al que acuden para pedirle que les cuenten historias, se podría decir que un maestro siempre tuvo en sus inicios a otro maestro:

Doña Conchita: Yo en mi caso no me, porque bendito sea Dios cuento con un tío también que probablemente tenga 100 años y vive mi tío, vive mi tío y yo aprendí mucho de él, aprendí mucho de él porquee, he sido curiosa yo creo, curiosa porque me llama la atención... (E1-Doña Conchita (54), p6)

Existe de su parte un reconocimiento agradecido hacia esa persona que comparte su conocimiento, un familiar como muchos otros que han ayudado a uno o varias personas a forjarse una visión más completa de la vida comunitaria. En el caso de Doña Leonor, siendo ella un adulto mayor, también platica sobre su suegra con un tono amable respecto a todo lo que aprendió de ella:

Paloma: y ¿quién se lo contaba a usted?

Doña Leonor: mi suegra sí, dice que, dice "no mi'jo" dice "todavía (¿ella le contaba?) estaba chico cuando jue eso"... (E2-Doña Leonor (84), p4)

Muestra también que las relaciones de parentesco que se establecen suelen ser muy fuertes, incluso cuando se trata de familia política (nueras, suegras, yernos). Esto es importante al considerar que se les permite a los familiares cercanos educar y hacerse cargo de los niños.

Cuando se trata de conocer sobre las condiciones en las que vivían años atrás o la historia de algún suceso que marcó la vida de un pueblo, se recurre casi siempre y de forma espontánea a las narraciones de eventos que gente cercana experimentó en carne propia. Es común encontrar que son de las personas mayores de quien más se han aprendido este tipo de enseñanzas. Según Maurer "hay gran respeto a la palabra de los antepasados" y explica que en la zona maya-tzeltal de Chiapas cuando se hacen narraciones nunca se omite la frase "así lo dijeron nuestros ancestros", esto es una de las características de las culturas orales (Maurer, 1996:113). En esta comunidad Ñähñu, además del papel asignado a los abuelos como portadores del saber tradicional y ancestral, es posible entrever el tipo de vínculo tan estrecho que se establece entre familiares, vínculo que les permite tener espacios de comunicación para asegurar la transmisión de conocimientos.

4.3.2. "El cuento preparado"

Como se ha podido ver hasta ahora y pasando a analizar la concepción que tienen los padres de familia adultos sobre el *cuento*, al igual que los adultos mayores, algunos padres de familia demuestran que el uso de las historias para transmitir conocimientos es reiterado, denominándolos como *historias*,

cuentos o lo que sea, lo importante es considerarlas como narraciones que aportan enseñanzas claves para el pueblo Ñähñu. Si se recupera la leyenda de los fieles difuntos, se observa un intento por ubicar o nombrar lo que se desea narrar:

Doña Conchita: hay un cuento, no sé será cuento leyenda o realidad, pues no? realidad probablemente fue... (E1-Doña Conchita (54), p4)

Este fragmento es evidencia de la tenue línea que separa a los tipos de narraciones para los Ñähñu de SAD. Doña Conchita hace un intento por definir su narración pero no parece encontrar algo que lo defina con seguridad. Al final se inclina por vincularlo con la realidad, explicarlo como un acto vivencial, casi como si hablara de un vecino, de un conocido. Si se recuerda esa *leyenda*, el lenguaje utilizado en el relato es muy cotidiano y se une a un contenido que resulta familiar y que comparten todos los integrantes de la comunidad: el día de los fieles difuntos.

Otro ejemplo es el relato que durante una comida Doña Conchita empieza a narrar sobre una viejita y un sacristán:

Doña Conchita: **bueno este dicen que era una ancianita ya de edad** que vivía sola ¿no? no tenía medios, ella vivía de lavar la ropa ¿no? lo poco que le daba era de lo que se mantenía pero cada que iba a su trabajo pasaba sobre un, donde había una iglesia, en las mañana pasaba yy iba y se hincaba a pedirle a San Antonio (ah) "ay San Antonito ya recógeme, lléveme, ya sufro mucho, es mucho lo que hago" entons era de todos los días, todos los días, etons el sacristán dice ya , dice "que ay esta viejita ya me tiene harta de que todos los días le venga a pedir al santo a, lo mismo, lo mismo, ya le voy a hacer una trampa" ton lo que hace el sacristán, un día ya sabía la hora que ella pasaba y el sacristán se acomoda atracito del santito y la viejita lleega de nuevo, "yaa San Antonito, yaa recógeme, por favor, ya no quiero vivir [sube le tono en la I], ya no quiero vivir, ya es mucho lo que hago, tengo que lavar mucha ropa, ya no quiero, ya no quiero, por favor ya recógeme, ya recógeme" [traga saliva] tons el sacristán, este, le responde "síii mañana vengo por ti" (pero estaba escondido) aja, atracito, estaba escondido abajo de la, del altar..etons, este, que la viejita se levanta rápido y le dice "no, no, no San Antonio mañana NO, tengo mucha ropa que lavar y que planchar, otro día mañana no" **y ya no volvió la viejita [me río] ya no ´mas este el cuento chiquita..** (E3-Doña Conchita (54), p1)

Al finalizar Doña Conchita puntualiza que esto se trata de "no'más un *cuento* chiquita". Después, al indagar más sobre el por qué a ese relato lo considerada *un cuento*, ella apunta:

Paloma: ¿por qué dice que es cuento?

Doña Conchita: /respira/, ¡ay! yo digo que es cuento porque fue preparado

P: ¿quién lo preparó?

DC: pues el sacristán, porque pues es un, una, una travesura que le hizo a la señora (E3-Doña Conchita (54), p1)

A este relato se le reconoce como *cuento* y se vislumbra por vez primera una noción concreta sobre este género. Por un lado se puede pensar que el cuento sirve para relatar un acto que es preparado, en este caso es la acción del sacristán, su travesura; sin embargo no se define con exactitud si ese hecho pasó o no en la realidad. No se lo contó el sacristán en persona, fue su tío de Pozuelos (el que tiene 100 años) quien se lo contó. Es fácil pensar que el *cuento* en sí mismo fue preparado, además de que también la travesura pudo haber sido planeada a propósito; es decir, se prepara o se inventa un relato, posiblemente basado en un pasaje real del cual el tiempo y el espacio se desconocen, para transmitir un mensaje moral o por diversión. Cabe resaltar que esta característica atemporal, sin lugar ni espacio definidos, coinciden no sólo los relatos indígenas. Darnton asegura que también los cuentos occidentales "como la mayoría de las narraciones, desarrollan tramas estandarizadas tomadas de temas convencionales, recogidos aquí, allá y en todas partes. Tienen una desilusionante falta de especificidad para el que desea situarlas en puntos precisos en el tiempo y en el espacio" (Darnton, 1987:28). No pasa lo mismo con las *historias* que ubican personajes, tiempos (aunque no siempre bien definidos) y lugares.

Por el tono un tanto cómico con el que se relata este "*cuento*", se puede recuperar una frase que Doña Conchita utilizó durante su narración de la *leyenda* sobre los fieles difuntos: "entons, diario, diario llegaba con el mismo cuento". Específicamente en este contexto de la *leyenda* se está refiriendo a "*cuento*" como algo poco fiable, inconsistente, repetitivo, dando la impresión de que aquello que dice el protagonista del relato son puras mentiras, de juego. De tal forma que ambos, tanto el *cuento*

preparado sobre el sacristán como la expresión de que “llegaba con el mismo cuento”, brindan la idea de algo distinto a las *historias*, algo que de alguna forma se aleja de lo que se vive en la realidad, de lo cotidiano. Es decir, no es que se alejen en el plano de la comprensión del tema, o que la gente no entienda o aprecie su valor, sino que existe distancia con respecto al plano de lo familiar, de la experiencia cercana y vívida que comúnmente resulta más significativa. La mayoría de las personas reconocen la figura del sacristán pero de forma genérica, el sacristán y la viejita de este relato se alejan de su realidad porque no tiene nombre, ni apellido, ni tampoco son vecinos de nadie. Se inventan relatos de elementos conocidos pero en sucesos que no necesariamente son vivenciados de manera directa. Con esto se logran hacer algunas apreciaciones importantes:

La primera es que parece ser que el concepto de *cuento* se caracteriza en principio porque ser flexible en cuanto a contenido y estructura al incluir todo aquello que se platica por ser “algo como extraño, como o sea, que se me haga chistoso” (E7-Lili (34), p2). También se recurre con frecuencia al relato de lo familiar, lo cercano a la cotidianeidad.

Otra apreciación más sería que hay *cuentos preparados* de nadie en particular y reconocidos por todos en general. Estos *cuentos preparados*, inventados, pueden tener diferentes raíces, hablan de diferentes temas cuyo valor puede diferir en importancia:

Doña Conchita: un cuento porque está preparado por medio de un chiste, eh!

(sí)

por medio de algo que, que suene bonito, pero es un cuento que, que también fue preparado por ... lengua Ñähñu que de, de momento pues tiene algo muy diferente a, a un cuento preparado en español, algo muy diferente

(iah!)

Paloma: ¿Cómo son los cuentos en Ñähñu? ¿Qué diferencia habría entre un cuento Ñähñu y un cuento en español?

DC: [toma aire] pues que porque un cuento Ñähñu no, el Ñähñu le va a hablar pues del campo, cosas del campo, de animalitos y en el cambio habla de un

(ya)

cuento del, de la ciudad pus ya son cuentos quee ya le habla tal vez dee, de algún transporte
(E3-Doña Conchita (54), p2)

Aquí es donde aparece un matiz diferente sobre este género narrativo, donde cobra otro sentido y surge otra característica bien clara. Doña Conchita hace un esfuerzo por explicar las características de un *cuento Ñähñu* y otro preparado en español en términos de los contenidos que cada uno transmite. El principal elemento que distingue a ambos es de lo que hablan esos cuentos; los Ñähñu del campo y los animales, y los otros de los transportes y del mar.

Lo que quiero mostrar con esto último es que la diferencia no radica solamente en los temas que se desarrollan en estos relatos, lo que se juega va más allá de un llano contenido, lo que se juega es la transmisión de conocimientos culturales que permiten perpetuar la cultura Ñähñu. Cabe agregar que utiliza el término de "*cuentos*", aunque de lo que traten sean de elementos y situaciones que, preparadas, inventadas o historias basadas en la realidad, poseen un sentido y un valor relevantes. A pesar de que en esta generación de padres adultos existe el reconocimiento de un tipo de *cuento preparado*, sobre todo referente a animales, sigue dando la apariencia de que su enganchamiento con este tipo de relatos es menos fuerte que con *las historias y leyendas*, de tal forma que sobre los cuentos de animales se indique que:

Doña Conchita: según mm ahí más que nada son puros cuentos digamos de que del coyote
Paloma: a ver cuénteme uno
DC: con los borreguitos, este..por ejemplo del zopilote ¿no? que se dice que el...el coyote y el zopilote son compadres ... porque dice, ¿por qué son compadres? porque....porque el coyote es el que busca la comida y el
(¿y el zopilote?)
zopilote come el resto lo que el coyote ya no quiere
(ya) (ya)
(E3-Doña Conchita (54), p2)

Pero inmediatamente después de terminar esta breve narración que fue abiertamente solicitada por mí, empieza de manera espontánea a dar una extensa explicación de la vida del coyote de "verdad" en los tiempos que no había luz:

Paloma: se echan la mano

Doña Conchita: se echa la mano pero el que va primero en busca de la comida es el coyote porque, aquí ahora porque ya hay luz pero antes no, había más, este, vegetación, había, este, no había luz etons todo oscuro..uy el coyote era libre ... (E3-Doña Conchita (54), p2)

El salto que hace de un tipo de relato a otro es casi instantáneo, cumple la petición del cuento solicitado pero luego ahonda en el tema echando mano de la experiencia cercana en su propia comunidad, muestra de su preferencia por compartir un tipo de narración apegada a lo que pasa en la vida cotidiana del pueblo. Los padres adultos dan evidencia de hacer un esfuerzo por recordar algo que no les es muy familiar, un relato que en algún momento dado logran compartir con otras personas pero que en general no alcanza a tener la relevancia suficiente en su vida como para fijarlo completamente en su memoria. Lo que comparten con mayor frecuencia durante diversos eventos comunicativos (como cuando las mujeres de la familia Pérez iban bajando del cerro y apareció la frase de "Hubo una historia", presentado al final del capítulo 3) está más relacionado con *historias reales* que pasaron en tiempos de antaño. Doña Juana por ejemplo es sumamente categórica al respecto cuando al preguntarle: "¿se sabe cuentos?" e insistir, responde con un monosílabo rotundo "no".

Se confirma que la diferencia entre los distintos géneros narrativos se hace más clara durante las intervenciones espontáneas y los eventos observados, que en los esfuerzos conscientemente dirigidos a explicitar dicha diferencia, aunque éstos sean de gran utilidad para fines de categorización:

Paloma: y que diferencia tú harías entre una historia y un cuento
Lourdes: pus ¿cómo que qué diferencia? Brian [le llama la atención a su hijo porque está haciendo ruido]

P: ¿cuál es la diferencia entre una historia y un cuento? Si es que la hay, a lo mejor son lo mismo

L: noo, que la historia es que se queda aquí y todo el mundo lo sabe pero el cuento no, el cuento pues hay diferentes como esos cuentos del cochinito pus todo el mundo lo sabe, bueno unos que otros, aquí casi nadien sabe esos cuentos, este y una historia es que fue real y el cuento no, el cuento fue
(claro)

así como él se lo imagina todo
(E6-Lourdes (29), p5)

De nuevo se evidencia cierta dificultad para establecer límites entre *historia* y *cuento*, de primera instancia parece que no alcanza a entender la pregunta porque no habría necesidad de plantearla en esos términos de "diferencias". Cuando Lourdes realiza un esfuerzo por darle sentido a mi pregunta es cuando explica que los cuentos son sobre animales, son parte de la imaginación y señala que casi nadie sabe esos cuentos. Por el contrario, las historias son de la vida real que se "quedan aquí", entre la gente que sí las conoce. Con esto, se ha hecho explícita la condición funcional de que *el cuento es para divertirse, es para entretener a los niños, es preparado y no así para la historia siendo que también ésta entretiene pero además "informa" sobre valores y conocimientos trascendentes.*

Hasta ahora se adivina que el concepto de *cuento* ha ido conformándose en parte a partir de las *historias, las creencias y las leyendas*. Se ha ido dibujando con más firmeza por lo que no es más que por lo que sí es. Es decir, el *cuento* parece ser un género narrativo que en esta comunidad posee una forma vaga, versátil, sin los límites característicos de los conocidos cuentos occidentales. Se presenta en diferentes formas, voces y escenarios y eso determina su naturaleza. Lo cual implica que el valor, significado y uso de los *cuentos* no siempre se da bajo las mismas condiciones y trate de los mismos temas, por el contrario, están otras personas, otras generaciones que lo delinearán de manera más firme, con mayor precisión dentro de un contexto muy particular. Tal es el caso de los padres jóvenes y los niños que, a grandes rasgos, posibilitan distinguir una clase de género narrativo vinculado estrechamente con la escuela, con la lectura y la escritura. Este tipo de cuento estrechamente vinculado con la escolarización, se presenta en situaciones muy definidas. En la mayoría de los casos, cuando aparecen esta clase de *cuentos*, son los niños quienes toman la iniciativa ya que poseen el conocimiento y la habilidad para aprender y/o inventar dichas narraciones, Por otra parte, los padres y adultos participan como oyentes interactuantes: les ayudan a completar información, responden a sus preguntas y cuando les toca su turno también narran algún "cuento", aunque éste sea con otros propósitos muchas más apegados a la realidad "que se ve y se toca":

Don Agripino: pus sobre cuentos.... sí ha habido cuentos también

P: ¿cómo cuáles?

DA: pus como lo de las.. este...de los, de lo que sufrían ante las personas, de cómo, cómo vivían las personas... (E9-Don Agripino (40), p1)

4.3.3. Un pie dentro de la escuela: el cuento escolarizado

La mayoría de los padres jóvenes, sin dejar de lado algunas aportaciones de los papás adultos, van un paso más allá y dan una importante aportación para la comprensión del cuento. Hablan también del *cuento preparado*, *inventado* pero también empiezan a recurrir a otro tipo de referentes para describir este género narrativo tales como películas, libros de texto, lo que la maestra cuenta, las colecciones y las tareas escolares. Comienza a vislumbrarse un vínculo con la cultura escolar que si bien no define del todo al cuento, sí tiene una fuerte injerencia en las concepciones y usos que se hacen de éste fuera de ella. Muestra como la escuela ha ido impactando prácticas que se generan dentro del contexto familiar y comunitario, prácticas que responden a exigencias escolares y que crean al mismo tiempo nuevos usos de los otros tipos de narraciones, como aquellas tareas escolares que piden realizar recopilaciones de narraciones sobre su cultura de origen (el Director alguna vez me dijo que estaba organizando una antología de *historias de los abuelos*):

Doña Conchita: a vece me siento muy contenta o feliz porque los niños de la secundaria cuando les dejan un trabajo, aquellos que, pues que vienen ¿no? yo con mucho gusto les ayudo a responder [...] hablando digamos de la charrería en día de fiesta ¿no? pues quién lo empezó, quién lo hizo o cómo lo hacen, cómo se cooperan... (E1-Doña Conchita(54), p6)

Es muy probable que los adolescentes escuchen diversos tipos de narraciones durante diferentes momentos del día aunque no estén atentos a ellos o no los identifiquen explícitamente como una "enseñanza". Incluso se puede observar durante la primera visita a San Andrés Daboxtha que algunos jóvenes niegan ese tipo de conocimiento a tal grado que se da la impresión de que podría ser complicado indagar sobre el tema, sobre todo cuando se sondea acerca de las narraciones entre dos jóvenes de 15 años (Javier y Griselda) y ambos niegan conocer algún relato. Además Javier añade que "las únicas historias que le contaba su mamá le daban risa"

(Registro 1). Por su parte, Julio e Iván de 8 años expresan no acordarse de lo que les cuentan en casa (Registro 1). Las señales de que las prácticas escolares inciden en las prácticas familiares se confirman con la observación de la realización de las tareas con ayuda de los demás miembros de la comunidad. Por ejemplo, Doña Conchita asegura relatar *cuentos* a los niños ya "que es su obligación ayudarlos para las tareas que les pedían en la escuela" (Registro 2). En el momento en que la escuela focaliza su interés por la recuperación de dichos saberes, es cuando los niños hacen su labor acudiendo a otras personas para cumplir su deber escolar.

Aparecen entonces miembros de la comunidad que son reconocidos por su "disposición y ganas de transmitir esos saberes", pueden ser personas de la propia familia o del resto de la comunidad. Cuando se le pregunta a Doña Conchita quién es considerado en el pueblo como la persona contadora de historias ella se auto-identifica como casi la única que lo hace, el fragmento anterior da cuenta de que a partir de que en la escuela se les pide a los niños formalmente recopilar narraciones tradicionales, es a ella a quién algunos acuden por ser una de las integrantes de la comunidad con más disposición y facilidad para contar relatos sobre las costumbres del pueblo:

Doña Conchita: yo tengo ese deseo, esas, esas gana de trasmitir lo que sé ... yo soy la que convivo más con los niños, que de por sí me gusta (E1-Doña Conchita (54), p5)

No obstante esta disposición por transmitir sus conocimientos y ser legitimada por ello, se ha visto que los narradores de *historias* están presentes en muchos otros contextos. No quiere decir que sea ella la única que posee gran parte del conocimiento cultural; todos saben "algo" sobre su cultura y sobre sí mismos dentro de ella. Es interesante descubrir que también los niños dominan ciertos conocimientos que a los adultos les son ajenos. El arte narrativo es un privilegio de muchos.

A continuación se aborda la función de la escuela, pero en relación a las expectativas que tienen los padres de familia sobre ella El valor que se le da a la escuela como una mejora de vida hace que los niños sean responsables de aprovechar esa oportunidad:

Elena: ellos deben echarle ganas cuanto a la escuela...una herencia que podría ser no, este, tener un estudio, una preparación... (E8-Elena (32), p2)

Se aprecia el peso que se le da en la mayoría de las familias a finalizar los estudios básicos, a prepararse en la escuela como una de las vías de movilidad social y económica. Incluso se habla de un tipo de "herencia" que cobra sentido mediante las oportunidades que se les dan a los hijos para formarse de una manera más completa. Cabe señalar que este tipo de herencia difiere de lo que se `hereda por ser herencia de los antepasados´ (E1-Doña Conchita (54),p1). Ésta se basa en las "enseñanzas" generacionales, en los saberes relacionados a formas de vivir y a la convivencia diaria. Al hablar de una herencia de enseñanzas se está enfatizando más bien en los conocimientos que se han forjado a lo largo de los años y sobretodo, que han sido contruidos por el pueblo Nãhñu. Es como aquella memoria indígena de la que habla Florescano (1999) y que permite a las personas sustentar parte de su esencia en una identidad colectiva histórica, una esencia compartida que comúnmente es heredada. Lo interesante es darse cuenta que los padres jóvenes, sin olvidar su herencia cultural histórica, comienzan a usar el mismo término para referirse al legado a partir de las oportunidades escolares que les pueden ofrecer a sus hijos. Parece que para los padres de familia, sobre todo los más jóvenes, es importante que tengan una herencia académica tanto como la herencia cultural de sus antepasados.

Muchos de los papás con los que se ha convivido durante todo este tiempo, desde antes de esta investigación, expresan con frecuencia la suerte que sus hijos han tenido al tener más opciones y más apoyo tanto de la escuela como de otras instituciones.

Juana: no, no, era así como este tiempo que ayuda la gente, que hay apoyo, hay oportunidades...que estamos este apoyo, esta oportunidad que tenemos aquí ya nos apoyan tanto la gente , pues que piensan ustedes que..échenle ganas a estudiar, a pensar muchas cosas, a salir adelante..les digo... (E5-Juana (35), p2)

En este fragmento Juana no se refiere al apoyo que entre ellos mismos pueden dar. Más bien es el apoyo de fuera, de gente que trabaja en algunas asociaciones, en la escuela, en proyectos municipales (como el proyecto para apadrinar a niños por parte de gente extranjera). Al decir que antes no se recibía apoyo, que no había oportunidades, parece que está recordando los tiempos en donde los miembros de la comunidad eran los únicos en "echarse la mano" y que ahora las oportunidades también vienen de fuera. Ahora los niños ya tienen otra clase de panorama que tienen que aprovechar "para salir adelante".

La obligación de los padres y los abuelos, por ende, es apoyarlos y aconsejarles sobre sus decisiones. Tal como señala Doña Conchita: "yo le ayudo mucho que luego traen buenas calificaciones por apoyarlos" (E1-Doña Conchita (54), p3) y como tantas veces escuché de otras mamás y papás como Doña Felipa y Don Agripino en una genuina inclinación por pensar que sus hijos tengan la posibilidad de mejorar la calidad de vida, tanto propia como comunitaria,

De esta forma la escuela ha ido cobrando importancia para esta comunidad Ñähñu e incidiendo en algunos conocimientos como podría ser el cuento (E1-Doña Conchita (54), p3)

Doña Conchita: porque ya ahorita la, la escuela primaria...lo rescata [se limpia la garganta] en este ocasión ya mis niños todos les dejan tarea...tarea dee cuentos, este de, cuento casi nosotros lo preparamos, preparamos los cuentos...ahora porque no es fácil, un cuento o dos pero no, este, no, no, no, casi no (mjm mjm) hay, la leyenda sí, leyenda sí, este, historia sí, eso sí porque pus es realmente... (E1- Doña Conchita(54),p3)

De principio se reitera la primacía de las leyendas y las historias sobre el cuento en las generaciones de los adultos porque "pus es realmente". Pero en lo que se intenta enfatizar aquí es que hay un tipo de cuento que parece ser de "reciente circulación" entre las prácticas comunicativas de los miembros de esta comunidad. Muy posiblemente las narraciones como la del Coyote y el Zopilote (que Doña Conchita relató) han circulado desde mucho antes que llegara la escuela al Valle del Mezquital (también los cuentos de los libros editados por el municipio del Cardonal), pero desde que la escuela ha ido apareciendo cada vez más en los ámbitos familiares y comunitarios, los cuentos han cambiado. Las narraciones podrán haber sufrido algunas variaciones sintácticas (lo que no se ha abordado aquí), pero tal vez lo más importante es que hayan sufrido variaciones funcionales.

No podemos saber a ciencia cierta cómo y con qué frecuencia se relataban cuentos hace 1000 años, pero ahora no parecen ser tan comunes como las *historias y las leyendas*. Sobre los cuentos dice Doña Conchita: "casi no hay". Al parecer la escuela ha salido "al rescate" de esas narraciones, ahora son una tarea que se debe cumplir. Los papás tienen la obligación de ayudarlos a cumplir con esa tarea y son quienes preparan e inventan esos relatos basándose en su propia experiencia y conocimiento, pero ¿en verdad los inventan o son versiones heredadas, grabadas en la memoria colectiva, de los más viejos relatos Nāhñu?

Es altamente probable que desde hace mucho tiempo, en territorio mexicano prehispánico, hayan existido relatos con características semejantes a lo que hoy se conoce como "*cuento*", aunque por obvias razones no se le haya reconocido con ese término. Sin embargo ahora, además de las narraciones ya analizadas en el capítulo tres, se reconoce la presencia de un género narrativo que no es propiamente Nāhñu pero que aparece junto con los demás géneros y que atraviesa, y se integra además, al cotidiano comunitario y familiar.

Los padres jóvenes son lo que mayormente hacen referencia a la existencia del vínculo del *cuento* con la escuela, y los que también sienten la necesidad de apoyarlos con las tareas escolares:

Paloma: y ¿ellos a veces te piden que les cuentes cuentos?

Lili: pues a veces luego les dejan de tarea, no pus que la mamá que tiene que ayudar. (E7-Lili (34), p2)

Los *cuentos* que están relacionados a la escuela se ven contenidos y definidos por el campo de las tareas escolares. Algunas mamás señalan un vínculo específicamente con el uso de los libros, de tal forma que se empieza a relacionar la lectura y la escritura, habilidades básicas enseñadas primordialmente en la escuela, con los *cuentos*:

Paloma: y ¿los cuentos de la escuela de qué se tratan?

Elena: pues se pueden, se trata de, o sea de, de algunos libros que luego son donados... son de Rincón de la lectura que está el programa... (E8-Elena (32), p3)

Dicha relación se hace aún más explícita dentro del fragmento anterior ya que se hace referencia a uno de los programas de lectura a nivel nacional, las bibliotecas del Rincón, que se implementaron en la mayoría de las escuelas de México.

Los libros y los *cuentos* que se asocian con ellos, se relacionan fácilmente con la escuela por ser un tipo de herramienta usado durante los procesos enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en algunas familias, también comienzan a adquirir libros de otras fuentes diferentes a la escuela, los compran en las tiendas de la ciudad más cercana o durante visitas a ciudades más grandes, como la ciudad de México. "Así me surtía todos los días...así aprendieron todos los libros ellos...(E7-Lourdes (29), p3). En esta familia, por ejemplo, los cuentos son libros que se han ido adquiriendo poco a poco. Por petición de los niños la madre ha tenido que buscar libros de cuentos, canciones y poemas que han sido comprados en Ixmiquilpan (la cabecera del municipio vecino) o prestados por parte del PEI (Programa de Educación Inicial) que es su lugar de trabajo en la comunidad. En este caso se da por hecho que los libros a parte de ser leídos son también aprendidos; pero también son muchas las familias que "presumen" de que sus hijos se aprenden de memoria poemas, canciones, cuentos que incluso llegan a recitar en festivales y eventos escolares. En este sentido, parece que se le da en muchas familias Ñähñu un peso importante al aprendizaje que la escuela puede brindar. La madre reconoce implícitamente que un libro da lugar al aprendizaje, aunque éste en muchas ocasiones se entienda como la capacidad memorística, por cierto privilegiada, de sus hijos.

También aparecen indicios de que la televisión ha encontrado cabida en algunas prácticas narrativas que involucran sobre todo a los niños. Hay productos de la televisión y el cine que los niños también cuentan; de ahí que a una película animada se le atribuya el nombre de *cuento*:

Catalina: ella me lo cuenta así lo que ve en la tele así lo cuenta todo

Paloma: ah! lo que ve en la tele y ¿ese cassette de, cómo se llama?

C: este el zorro y el sabueso es un *cuento* así con su

P: ah! ¿una película?

C: sí una película (E6-Catalina (25), p3)

Existe la posibilidad de que el contenido de lo denominado como *cuento* provenga tanto de un medio de comunicación audiovisual (películas, caricaturas) como de un texto escrito; en principio ambos medios son ajenos a la cultura propiamente Ñähñu:

Don Agripino: pus de los libros aja

Paloma: ah! ¿de los libros de texto?

DA: de texto sí, hay cuentos, quería que le contáramos y le leyéramos un cuento y todo eso también leído o a veces contado

...

(E9-Don Agripino (40), p2)

Se ha visto entonces que hay un reconocimiento por parte de los padres sobre todo jóvenes, de que los *cuentos* a parte de ser leídos, pueden ser contados, narrados; sin dejar de lado que éstos forman parte de la cultura escolar, y en el caso de la película, de la cada vez más dominante subcultura televisiva. De hecho, como en el siguiente ejemplo, se establece una diferencia explícita entre los cuentos de la escuela y aquello que se narra fuera de ella:

Don Agripino: ¿cómo decirles? *Un cuento de la escuela* vendría siendo un suceso pero no real ¿sí? *No real, es, es inventado* pero ya en la cuestión de, de lo que ellos [refiriéndose a los que los adultos mayores relatan] dicen es un cuento pero verídico o real porque, porque son casos que ha venido sucediendo... (E9-Don Agripino (40), p1)

De esta forma se identifica al *cuento de la escuela* como algo para divertirse, inventado. Pero también le llama *cuento* a un suceso "verídico", señal de que se empiezan a fundir ambos referentes, lo sucedido y lo inventado, dentro de un mismo género narrativo. En este sentido, lo interesante subyace en la mezcla, integración, incluso "fusión". En el proceso de resignificación de un mismo elemento cultural con referentes cotidianos distintos. Como se señala en la sección que sigue, en el camino que *el cuento escolarizado* recorre hacia el contexto familiar, principalmente mediante la voz de los niños, en el momento justo en que éstos interpretan los *cuentos de la escuela* y los comparten en casa, en las reuniones, a la hora de dormir.

4.4. *Un pie dentro de la comunidad: el cuento familiar*

Ahora bien, habiendo identificado el valor y el sentido - vinculado al aprendizaje, los libros y las expectativas sobre la escuela- que los padres jóvenes le atribuyen al *cuento escolarizado*, habría ahora que preguntarse, por lo pronto, dos cuestiones que al menos a mí me parecen de gran relevancia. ¿Qué relevancia le atribuyen los padres a este tipo de cuento dentro de sus propias prácticas narrativas? y ¿Cuál es la concepción que los propios niños tienen sobre el *cuento*? siendo que son ellos quiénes están pasando por un proceso de formación escolarizada.

Con las aportaciones de estos padres de familia, tanto jóvenes como los que ya son abuelos, se logran identificar dos cuestiones esenciales para poder empezar a orientar una respuesta al respecto:

- 1.- El reconocimiento de un género narrativo que proviene de un espacio escolarizado y
- 2.- La presencia de éste en sus espacios familiares y comunitarios cotidianos a través de una predominante participación plena de parte de los niños

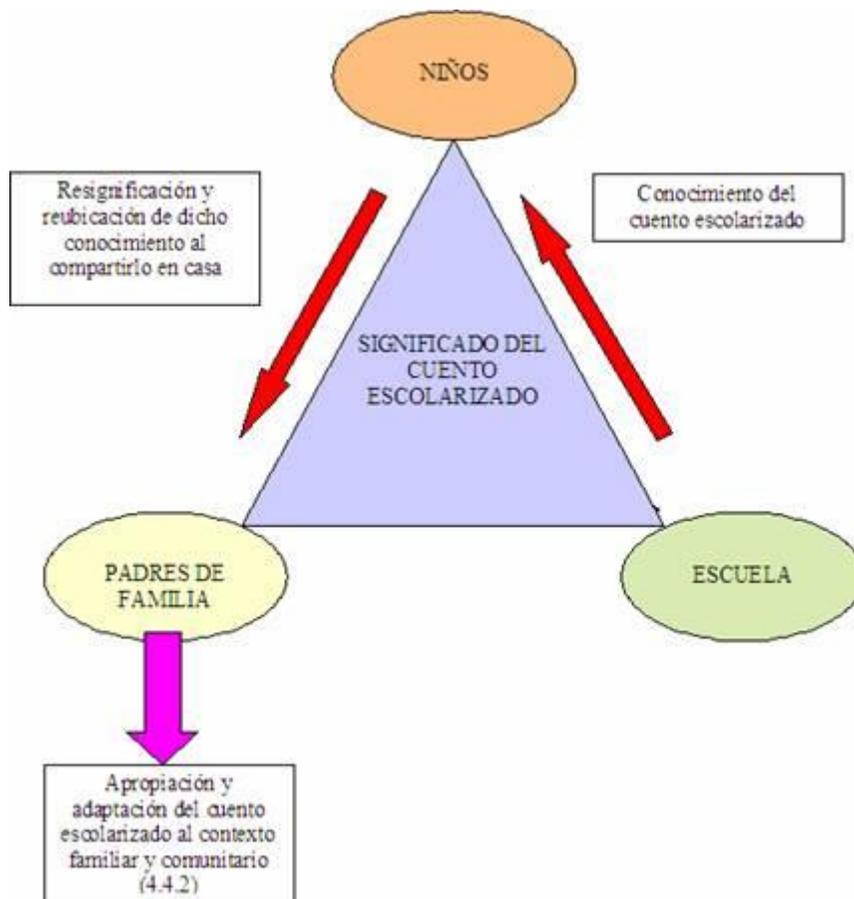
De tal forma que las pequeñas generaciones, inmersas en la dinámica de la educación escolarizada, sean los poseedores y/o especialistas de los saberes que están implicados en el uso de este tipo de cuento. Dicho género narrativo es, si lo comparamos con algunas de las narraciones sobre la fundación de los pueblos indígenas, de "reciente" circulación. Se puede dar por sentado que el cuento escolarizado comienza a aparecer en los ámbitos extraescolares, si no simultáneamente, si al tiempo que la escuela fue ganando confianza, peso y presencia institucional entre los miembros de la comunidad.

La escuela de esta manera provee, entre otras cosas, tanto el conocimiento que involucra al cuento escolarizado (contenido, léxico, desarrollo del tema en tiempo y espacio) como la dinámica de interacción y participación que subyace a éste (mediante el terreno de los deberes escolares, los libros de texto, el lugar y momento, la manera en que cada quien participa). Ya se ha visto que los padres de familia asumen, en su mayoría, una responsabilidad compartida con respecto a las cuestiones y deberes escolares. A diferencia de otras sociedades con tradición occidental - en las cuales esa

responsabilidad casi siempre queda en manos de la escuela y los padres – en esta comunidad se comparte ésta entre tres actores de igual importancia para el proceso educativo: padres (incluso familiares cercanos, vecinos y compadres), escuela y niños. Esta triada pone en marcha, entre otras cosas, procesos que emergen de las coincidencias y divergencias entre la cultura escolar y la local.

El papel de los niños en el uso y valor asignado al “cuento” es trascendental desde el punto de partida de conformación de significado, ya que las concepciones sobre lo que es el cuento se ven, en menor o mayor grado, influenciadas por la participación y usos que hacen de éste los miembros más pequeños de la comunidad. La figura que se presenta a continuación trata de esquematizar la relación que hay entre estos tres diferentes “sujetos” involucrados en la conformación de significado del cuento:

Diagrama 1- Conformación de significado del cuento escolarizado



Cumplen compromiso con

los deberes escolares

Como se ve, la escuela provee un tipo de conocimiento sobre el cuento muy especializado. Los contenidos, estructura sintáctica, personajes, lenguaje y función semántica son algunos elementos que pertenecen a saberes parcialmente compartidos con la cultura Ñähñu. Se enfatiza que "parcialmente compartidos" porque se insiste en la idea de que los conocimientos de la escuela y fuera de ella no son necesariamente opuestos o contrarios. Es más pertinente pensar que actualmente las condiciones tanto materiales como ideológicas de la escuela y de la comunidad convergen en puntos donde el diálogo se infunde desde los espacios cotidianos que involucran a ambas matrices de conocimiento. Desde la aparición de la escuela en SAD, probablemente al igual que cuando aparecieron los sistemas de gobierno o la Iglesia y el capitalismo, los diversos tipos de saberes expresados en prácticas y procesos de cambio, entre otros, se han desarrollado de forma paralela con conflictos y en reciprocidad, aunque no siempre en igualdad de condiciones.

Así pues, el cuento escolarizado es "enseñado" a los alumnos, a los niños. Éstos los recuentan en casa, los leen por las noches, los comparten con sus amigos mientras pastorean o juegan, los narran en la comida o cuando una invitada foránea, como yo, llega a conversar con ellos. Los padres de familia los escuchan y participan de dichas narraciones conformándose así un tipo de narración resultado de la adaptación del *cuento escolarizado* al contexto familiar y comunitario.

Es muy posible que las narraciones que se cuentan casi exclusivamente y de forma espontánea en casa también lleguen a la escuela para formar una especie de ciclo escuela-comunidad-escuela. Los géneros narrativos propios de las generaciones mayores pueden aparecer en la vida del aula por otra vía diferente a la de las tareas escolares (como por ejemplo en la participación cotidiana de los niños en los recreos, composiciones, dibujos). Pero ese proceso no se abordará en este trabajo.

4.4.1. El dominio de los niños

Conforme se fue desarrollando el trabajo de campo, se fue haciendo cada vez más fuerte la presencia de los niños tanto en las conversaciones como en su acompañamiento durante mis estancias en la comunidad. Al salir a caminar, al raspar maguey, al visitar a otras familias, en las fiestas y en las reuniones familiares, los niños siempre figuraban como participantes activos durante las pláticas, encargados de algunas actividades de la casa o responsables de sus hermanos menores. Los niños indígenas son considerados por los demás miembros de la comunidad como individuos ya bastante íntegros y plenos. Es decir, los adultos les legitiman su conocimiento y su participación genuina y respetuosamente.

Los niños son miembros cuyo rol dentro de la familia y la comunidad se puede diferenciar del resto por poseer características bien particulares:

Juana: ¿aquí? este pus sss!! Aquí mm hacen este trabajito cuando, cuando trabajamos aquí en la milpa, trabaja y cuando no tiene trabajo este pus le pongo a estudiar este, le pongo ya este, cuando, cuando no tiene que hacer
(pues sí)
pus se pone a lavar a hacer su quehacer en la casa (E5-Juana (35), p1)

Son niños con un alto grado de compromiso tanto en la casa como en la comunidad, su participación es igualmente respetada tanto como la de los adultos. Al respecto Paradise ha estudiado, entre otras cosas, las formas autónomas que caracterizan a los escolares Mazahuas durante sus clases y señala que "expressions of autonomy are closely related to ways of showing respect for the individual person...Children become accustomed to making their own decisions and to determining their own course of action. They quickly develop a corresponding confidence and personal direction. They eagerly display a mature readiness for responsible adult behavior" (1994). Así, los pueblos indígenas, como seguramente muchas otras tradiciones culturales, desarrollan formas de interacción y jerarquías de participación que varían a través del tiempo y según las condiciones a las cuales se ven sujetos (impacto de la escuela, la televisión, música, lengua, procesos migratorios, etc). "The average expectable environment of the child varies from one culture to another and from one historical period to another within the same community...(Le Vine,1990:473). De tal forma que,

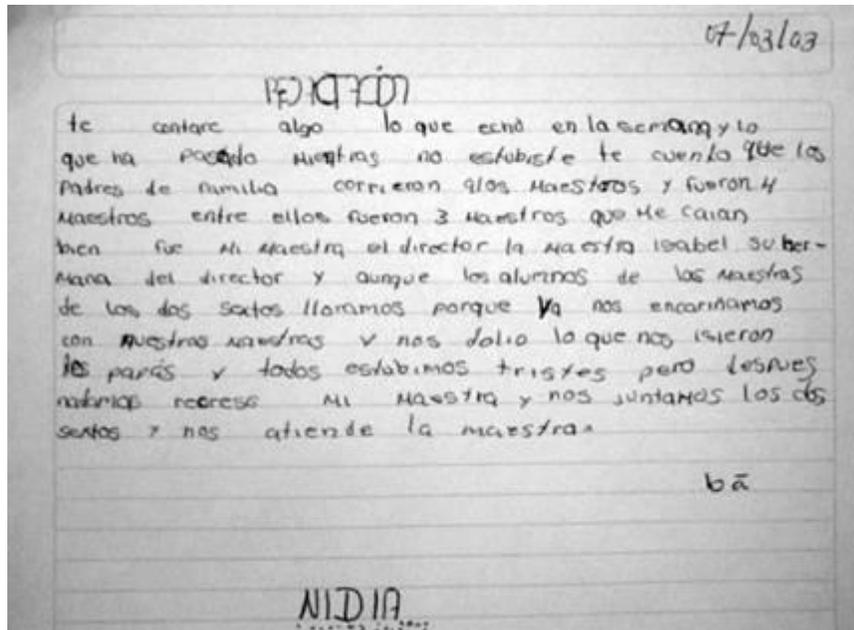
a pesar de todos los cambios por los que ha pasado esta comunidad Ñähñu, se conserve esta inclinación respetuosa por el quehacer infantil, por lo que saben y por lo que hacen [2] .

Los niños poseen, como se dijo anteriormente, parte de un conocimiento propiamente escolar, el cual utilizan tanto dentro como fuera del salón de clases. En el siguiente fragmento se puede identificar como se reconoce que la escuela provee ciertos contenidos, entendidos éstos como los temas centrales de los géneros narrativos, que los niños adquieren y reelaboran a través de sus relatos estando en casa:

Catalina: así de patitos, lo que le cuentan en la escuela, hay veces me cuenta también ella de los patitos, de, de este del coyote y todo eso me cuenta todo (E4-Catalina (25), p1)

Y no solamente hacen los relatos de forma oral, también se tuvo la oportunidad de recolectar dos textos escritos por una niña (Karina de 13 años) y un niño (Julio de 12 años) a los cuales, durante algunas de las visitas, les dije lo siguiente: "A ver, escíbeme algo"

Después me preguntaron que "¿Cómo qué?", incluso Julio me dijo que "si un cuento", a lo que yo respondí: "lo que tú quieras". Así se apresuraron a escribir un relato que coincide con las tareas escolares tanto en contenido como en la dinámica con la que se planteó la "petición". A continuación se presentan los dos textos, uno en original y el otro transcrito de tal forma que se pueda leer (se agregaron algunos signos de puntuación para que se entienda el relato):



Julio

"El conejo y el zorro"

Había una vez un conejo que estaba comiendo, de pronto se encontró una moneda y estaba pensando que comprarse, dijo que se iba a comprar galletas: "no porque se me acabarán rápido" "¿dulces?, Menos", "¡ya sé! Compraré una guitarra". Se fue a la tienda y se lo compró y fue al bosque a tocar y todos los animales se pararon a ver cómo tocaba y llegó un zorro y le dijo: "préstame tu guitarra", "nada más un ratito te lo presto pero cuando yo te lo pido me lo das" y dijo el zorro: "está bien cuando me lo pidas te lo doy", y se lo dio y cuando se acaba dijo el conejo que: "ya dame mi guitarra y me voy a ir a mi casa" y el zorro dijo: "no porque tú me lo regalaste" y el conejo se sentó a llorar y el zorro se sentó en un hormiguero y las hormigas se subieron y le picaron y el conejo aprovechó para quitarle y de vuelta el conejo se sentó a cantar.

Estos documentos son dos muestras diferentes de la realización de una misma petición. Karina escribe un relato vivencial, sobre lo que ha pasado en la escuela y el impacto que estas situaciones han provocado en ella. Por su lado Julio escribe un *cuento escolarizado* que resalta las consecuencias de una conducta abusiva por parte de uno de los personajes. Reconociendo que mi imagen está muy vinculada con la escuela, se hace evidente la facilidad con la que los niños, después de resolver un par de dudas de cómo hacerlo, escriben el texto sin interrupciones y de manera fluida. Ellos saben bien que de alguna forma estoy esperando un resultado de sus escritos, pensando probablemente en que sus textos se "evalúen" los escriben de la

mejor manera posible, al menos ellos se ven satisfechos al finalizar su texto. Con eso se da una muestra de la fuerte relación del material escrito con la escuela, y de ésta (en el caso de Julio) con la creación o reelaboración de un *cuento escolarizado*.

Como se ve en el texto que hace Julio, el tema de los animales es el que aparece con mayor frecuencia en las narraciones de los niños, aunque no es el único:

Lourdes: contó otro cuento pus que soñó que..osea cualquier cosa de que iba volando, que un lobo, una bruja lo espantó, pero saca muchas cosas ella así (E6-Lourdes (29), p2)

En este pequeño fragmento se hace evidente que los límites del cuento no están fijos. Basta haber soñado algo o imaginar algún personaje fantástico para hablar de un cuento. Lo relacionan con la imaginación, con los juegos, con la fantasía; en realidad el cuento escolarizado compartido en casa, el que manejan los niños, puede tratarse de objetos o sujetos que provienen tanto de conocimientos locales (por ejemplo el coyote o las brujas que sí conocen en la región) como de conocimientos fuera del contexto comunitario.

Los niños incluso explicitan peticiones a sus papás sobre el deseo de escuchar un cuento:

Lourdes: dice "mamá cuéntame un cuento" "ay! no, ahorita no" ya estábamos acostados así como su papá casi no, ya , dice, le digo: "pero cuéntame tú primero" ya nos contó que según la Caperucita Roja y se hizo sus rollos ahí como quiera (E6-Lourdes (29), p2)

En este caso es importante enfatizar que Lourdes usa el término de "cuento" sin yo haberlo utilizado antes (es la primera vez que surge de manera espontánea a lo largo del trabajo). Su niña más chiquita (4 años) le pide que le cuenten un cuento, eso también sucede con los niños de Catalina (entrevista #5) que apenas están en preescolar. Lo importante en este fragmento es que aparece un cuento clásico de la tradición occidental; cuando la niña más pequeña asume su turno, lo hace contando un cuento

de origen europeo: "Caperucita Roja". Las expresiones de "según" y "se hizo sus rollos" indican que no fue una versión fiel de dicho cuento, sino que su hija interpretó la historia de la Caperucita y la contó en una versión acorde a una pequeña de 4 años.

Por otro lado resalta el hecho de que fue la mamá quien transformó la petición de la niña y le pide que sea primero ella quién primero le cuente. No hay evidencia de que la niña haya mostrado algún tipo de resistencia al cumplir su cometido.

En este caso nos encontramos frente a un evento en el cual los padres juegan un papel de oyentes y los niños de narradores, hecho que demuestra la participación diferenciada de unos y otros. Es decir, al parecer la participación de cada miembro presente en un evento comunicativo varía según el tipo de género narrativo que se este utilizando. Los expertos en *historias y leyendas*, adultos en general, ofrecen un repertorio narrativo al resto de la comunidad que puede variar en versiones y temas; lo mismo pasa con los expertos en el *cuento escolarizado*. Los niños son reconocidos como sujetos poseedores de saberes especializados. Al respecto, Catalina comenta de su hija de 4 años: "Ya ésta ya sabe mucho [refiriéndose a su hija de 4 años]" (E4-Catalina (25), p2)

Reconoce en su hija más grande la toma de iniciativa para escuchar y contar un cuento, y menciona también que su niño pequeño de 3 años parece empezar a mostrar "interés" por escuchar *cuentos*. Esto coincide con el hecho de que el más pequeño todavía no entra a preescolar que es cuando los niños empiezan a tener contacto con diferentes tipos de relatos y materiales escritos, aunque ya esté interesado por escucharlos.

Parece que la entrada a la escuela, para el caso del *cuento escolarizado*, marca su aparición en el bagaje de los niños, aún cuando en casa ya hayan tenido relación y experiencia con las narraciones tanto de los adultos como de posibles hermanos mayores en etapa escolar.

Por ejemplo, al entrar a preescolar es cuando se les empieza a exigir la memorización de cantos y poemas, habilidad privilegiada que se convierte en un requisito para poder conseguir un papel en el recital escolar de fin de

año. Se ha visto que la memorización es una de las habilidades más valoradas entre los niños, maestros y padres de familia. Muchas mamás han señalado con mucho orgullo la capacidad de sus hijos para aprenderse las cosas de memoria. De chiquitos, cuando todavía no saben leer, son ellas quiénes les ayudan en casa a aprenderse los poemas y canciones enseñadas y repetidas una y otra vez en la escuela.

Lourdes: sí se lo repetí todo pero se me olvidaba fácil..y él no, él todo sí se graba, mm! cuando iban en preescolar, un poema se lo leí y lo aprendió (E6-Lourdes (29), p1)

Pero también, conforme avanza el quehacer escolar, la memoria se vuelve una de las principales estrategias con la cual se enfrenta formalmente y por primera vez en la escuela al material escrito. En el caso de Brian (7 años) la memoria le ayuda, entre otras cosas, a relatar un cuento viendo sólo los personajes, como lo explica su mamá durante nuestra conversación:

Lourdes: entonces este, él empezó, este a decirnos todo, qué se trataba, cómo estaba haciendo la bruja, que es lo que estaba haciendo todo eso
Paloma: pero sin letras el...
L: sin letras, él nos, nos la vivió como el podía decir pero nos dijo (E6-Lourdes (29), p1)

Parece que este tipo de práctica es la pauta para involucrar a los adultos con las tareas escolares; los niños recitan un poema y las mamás los escuchan. Cuando los niños crecen, es común encontrar que ese patrón de interacción se repite, los niños más grandes no sólo están familiarizados con poemas, sino con cuentos, historias y diferentes contenidos escolares. A los niños se les ha enseñado en la escuela a hablar en público, a ser escuchados y reconocidos. Son los niños los primeros en portar con orgullo la bandera de "narradores" especializados y hay muestras que indican que les gusta narrar, recitar poemas y cantar.

Pero también los libros, en especial los de texto, se hacen presentes en las prácticas narrativas de los niños. Por ejemplo, a continuación Brian (9 años) relata un cuento sobre un perrito sediento que se aprendió de memoria a

partir de un libro; se establece una vez más el vínculo entre los cuentos y los libros:

Brian: ese lo leí

Paloma: ¿en dónde?.....¿en dónde los leíste?

B: aquí porque mi mamá traía muchos libros... (E6-Lourdes (29), p5)

Como se ha ido mostrando, los niños recurren a lo aprendido en la escuela y lo reproducen en casa en su propia versión, es común encontrar que muchos niños se apoyan en un libro para narrar o leer un cuento. El siguiente evento comunicativo lo ejemplifica con mayor claridad ya que surgió de manera espontánea entre un grupo de niños antes de ir a dormir.

José de 6 años, el hijo menor de la familia Pérez con quienes me quedo algunas veces, está acostado leyendo un libro. Yo saco mis cosas para dormir y le pregunto que ¿qué leía?, a lo cual me responde "que un *cuento*". En ese momento Erika, su hermana mayor, entra al cuarto, se dirige a José y le pregunta: '¿quieres que te lea un cuento?', José no responde pero se hace a un lado de la cama y le da el libro a Erika (es un libro de texto). Erika lo hojea, se detiene en una página y empieza a leer (por mientras llega Kari y también se acomoda en la misma cama para escuchar el cuento). Mientras Erika lee, sus hermanos escuchan sin hacer ruido, se acercan a ver los dibujos (Erika tiene apoyado el libro en la cama). Hace su lectura respetando puntuación, tono de preguntas y cambio de entonación cuando aparecen diálogos, ej.- "el señor viento dijo": y con otro todo de voz narra la parte que le corresponde al viento. Yo no interrumpo y sólo me quedo escuchando la voz de Erika, al terminar le pregunto que de quién era el libro y me responde que de la escuela y agrega que ya antes lo había leído.

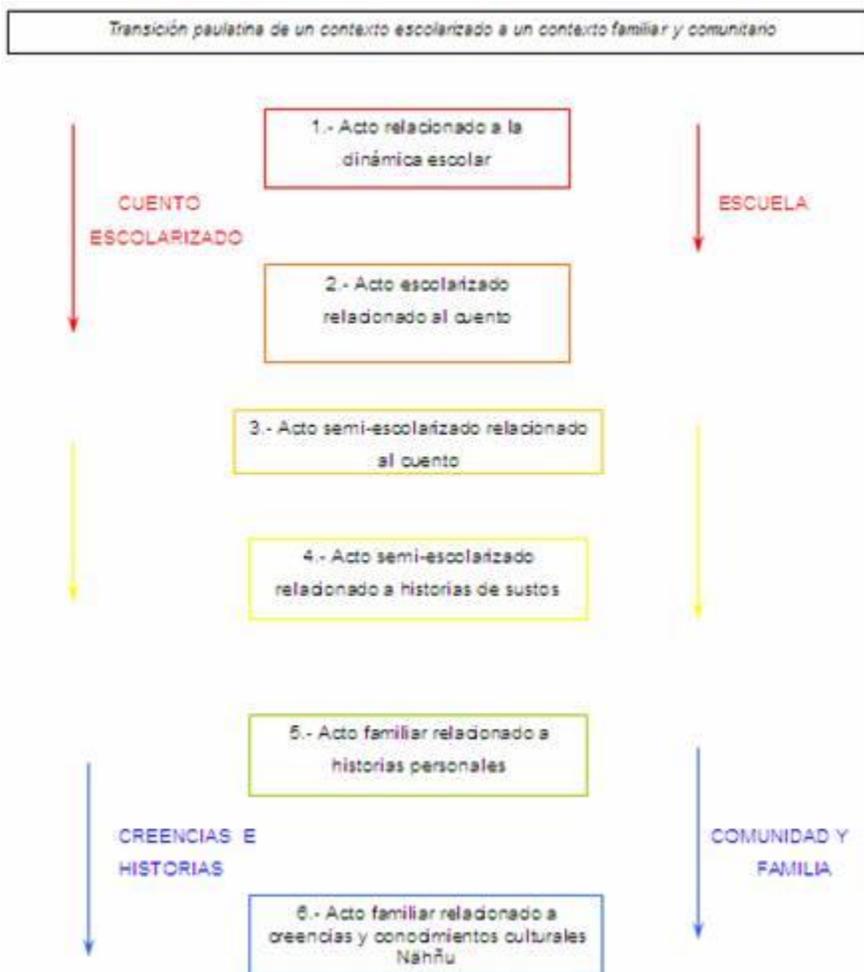
En este caso, se evidencia el vínculo del *cuento escolarizado* con los textos escritos, y como parte de la vida cotidiana de los niños; lo comparten entre ellos y con el resto de la familia.

Por último, se presenta un evento comunicativo que representa con mucha elocuencia la forma en que los niños tienen la capacidad tanto de dominar los conocimientos escolares, como de recurrir a los saberes de la comunidad cuando el contexto así lo permite.

Esto sucede a partir de un paseo donde surge una conversación con tres niños de la comunidad. Ellos me invitan a conocer la nueva cancha de basketball. Ya estando allí y mientras nos sentamos a contemplarla,

aprovecho para conversar acerca del tipo de narraciones que ellos conocen. Durante este intercambio se identifican 6 diferentes "actos comunicativos" (Saville-Troike, 1989) que suceden en el transcurso del evento comunicativo en su totalidad. Es decir, el análisis se presenta por partes o momentos que representan espacios, tiempos y conocimientos específicos; luego se busca explicar dichos actos con el fin de comprender la evolución del tiempo y espacio de una situación a otra, así como reconocer la trayectoria de transformación de un contexto escolarizado a un contexto familiar paralelos a las narraciones y que complementan el tipo de conocimiento que se pone en juego en cada contexto. En este sentido se apunta a comprender la forma en que los niños, y yo, transitamos de un contexto escolarizado a uno comunitario; contemplando además los géneros narrativos que se encuentran tanto en la escuela como en la comunidad.

Diagrama 2- EVENTO EN LA CANCHA



Mientras caminamos Karina (11 años), José (6 años) y yo hacia la tiendita, les pregunto de cómo han estado y sobre los nuevos cambios de la comunidad, ambos me cuentan que ya hay una nueva cancha de basketball y me invitan a conocerla.

La nueva cancha se encuentra justo detrás del cementerio y casi al llegar a ella nos encontramos a Reynaldo (11 años) que anda en su bicicleta. Se junta con nosotros y al llegar a la cancha nos sentamos los cuatro en una de las banquetas. Platicamos sobre cómo les había ido en los últimos dos años y en ese momento comienzo mi intervención dirigida a las narraciones que ellos conocen.

[Acto relacionado a la dinámica escolar]

1. De pronto se me ocurre preguntarles que si se saben algún cuento que me pudieran platicar. Se voltean a ver entre Karina y Reynaldo y se ríen bajito mientras que José juega con la tierra. Reynaldo me pregunta: ¿cómo qué? Y yo les digo que cualquier cuento que se sepan, se vuelven

a voltear a ver y Reynaldo dice 'no nos sabemos ni uno' yo les pregunto con tono sorprendido ¿a poco no les cuentan nada sus papás?

Esta primera parte del fragmento tiene varios indicadores relacionados con una situación escolarizada a pesar de que estábamos en una cancha de basketball. Los niños me reconocen como una persona que ha trabajado en la escuela anteriormente (con el Proyecto de Enlace Educativo) y la primera intervención de mi parte parece corresponder a la iniciación de una interacción por parte del docente; es decir, se inicia la conversación escolarizada con una pregunta para esperar una respuesta que en este caso pide más información "¿cómo qué?". Reynaldo sabe que busco algo, sabe lo que es un cuento, pero opta por establecer esta comunicación primordialmente escolar que ya reconoce para poder dar una respuesta "correcta". Aún siendo más explícita en mi petición dicen no saber ningún cuento y yo evalúo su respuesta diciendo que no podía creer que no se supieran ninguno.

[Acto escolarizado relacionado al cuento]

2. Se quedan pensando unos instantes y responden en diferentes turnos que 'no', menos José que no contesta nada. Vuelvo a insistir y les digo que no podía creer que no se supieran ningún cuento a lo cual responden con risas. Reynaldo entonces hace referencia a uno que les contó la maestra Dora (de sexto de primaria) de la llorona, en el momento que está diciendo esto, Karina interrumpe y dice 'a sí cierto, el que contó de la llorona' y Reynaldo empieza a contarlo mientras Kari hace interrupciones para corregir su versión (que no era exactamente la versión que yo me sé). Lo van contando entre los dos, entre silencios, correcciones y muchas muletillas (como "este", "tonces").

Este fragmento sigue estando relacionado al contexto escolar pero ya no dentro de la dinámica que se estableció inicialmente. Es en este momento donde los niños acuden a un evento comunicativo sucedido en la escuela y contextualizan al cuento dando el antecedente de su origen escolar. Se traslada la escuela y la interacción del aquí y el ahora en la cancha, que caracteriza a la primera parte, hacia un día específico en su escuela, en un tiempo y espacio diferente. El hecho de que se vayan corrigiendo entre ellos también supone un trabajo de construcción compartida ya que reinterpretan un relato que ambos escucharon pero que comprenden de manera diferente. Las muletillas, los silencios y las interrupciones de ambos niños logran crear

un cuento nuevo que fue contado, seguramente de forma distinta, alguna vez en el salón de clases.

[Acto semi-escolarizado relacionado al cuento]

3. Luego me piden que yo se los cuente y empiezo a hacerlo según mi versión. Ellos me corrigen si digo algo "mal", por ejemplo; yo les digo que la llorona sólo espantaba y Reynaldo me asegura que "no, que sí se los llevaba" (refiriéndose a las personas que la ven) así termino de contar el cuento de la llorona. Después les pregunto que quien se los contó a ellos y los dos me dicen que su maestra Dora en la escuela.

Es notable ver como los dos niños se van alejando cada vez más de la situación escolarizada. En este tercer acto me toca a mí decirles mi versión de la "Llorona", ellos la escuchan pero al parecer se sienten con la confianza de corregirme y colaborar para lograr construir una tercera versión del mismo cuento (una fusión de la mía y la de ellos), hecho que probablemente no hubiera pasado si hubiera sido la maestra Dora quién lo contara.

[Acto semi-escolarizado relacionado a historias de sustos]

4. Reynaldo me empieza a contar otra historia que les contó su maestra sobre algo que a ella misma le había pasado, es una historia de una vez 'que la maestra Dora iba en su coche y la espantaron en el camino' ...

Ahora Reynaldo se sale del contexto escolar pero retoma un elemento relacionado directamente a la escuela: la maestra Dora. Y otro elemento que se comparte entre escuela y comunidad: el tema de los sustos. Ya no hace referencia a ningún cuento dicho en la escuela, si no a una historia personal, algo que en verdad pasó, algo que vale la pena de ser contado y que se acerca más a la vida de las personas de su comunidad. Como hemos visto las historias de sustos son muy recurrentes entre los miembros de San Andrés Daboxtha, son narrados ya sea por diversión o para advertir sobre algún suceso ocurrido o por ocurrir.

[Acto familiar relacionado a historias personales]

5. Cuando termina [de hecho no le entiendo mucho a su historia) le pregunto si alguien más le cuenta esas cosas y él me contesta que el abuelito de sus primos (La familia Xithe) que vive al pie del cerro es el que luego le cuenta historias y empezó a contarme de que un día en Pozuelos el abuelo vio a lo lejos una lumbre que se veía y que no sabía

que era y que se supone que esa lumbre era una bruja porque luego desapareció.

Ahora el tiempo y espacio se trasladan por completo dentro de la comunidad, hacia una familia conocida, específicamente hacia un miembro que reconocen como alguien que les cuenta historias. El tipo de conocimiento está mucho más apegado a la comunidad que a la escuela, a los saberes comunes locales, a las creencias. Incluso la dinámica se torna más familiar, si bien es cierto que continúa la interacción de pregunta-respuesta, se hace en un plano más significativo para los niños. Es decir, al abrir la pregunta a "alguien más que les cuente", Reynaldo parece sentirse con la libertad de hablar de su familia, alejándose de esta forma de la escuela.

[Acto familiar relacionado a creencias y conocimientos culturales Ñähñu]

6. Ya al final les pido que nos encaminemos a casa de Doña Conchita porque se hace tarde. Así pues, vamos los tres caminando y Reynaldo va en la bici. Durante el trayecto platicamos sobre el frío que hace, cuando de pronto Reynaldo pregunta que si sabíamos cuando venía una helada:
R: "¿ustedes saben cuando va a caer helada?" y él solito responde:
R: "mi mamá me dijo que cuando canta el gallo va a haber helada' yo le señalo:
P: "pero el gallo siempre canta", a lo cual responde:
R: "sí, pero en la noche, más fuerte"
Explica que cuando el gallo canta fuera del horario es que va a haber helada y que siempre sucede así. Al llegar a casa de Doña Conchita me despido de Reynaldo que se va en su bici y Kari y José me acompañan dentro de la tiendita

Por último, la interacción se torna familiar, se queda atrás la escuela al tiempo que vamos regresando por completo al espacio y tiempo físico de la cancha y el jagüey. Reynaldo es ahora quién hace las preguntas. Son preguntas que van construyendo un diálogo, conversamos sobre parte del conocimiento que le ha heredado su mamá y que, sin yo pedírselo, nos quiere transmitir, nos quiere compartir. Por mi parte colaboro como oyente y pregunto curiosa participando así de su intención, si no narrativa, sí explicativa y compartida.

El evento anterior da cuenta de la capacidad que tienen los niños de participar tanto de un diálogo con rasgos escolares como de un diálogo que no está separado de lo familiar, que involucra conocimientos locales, más de la comunidad. Se resalta la transición de un escenario virtual (la escuela) a

un escenario vívido (la cancha y el jaguey), transición que de forma paralela involucra el tipo de género narrativo que subyace a cada contexto. De esta forma se puede apreciar que el *cuento escolarizado*, a fuerza de insistirles su colaboración, es parte de la práctica educativa formal. Las *historias, leyendas y creencias*, como ya se ha visto con anterioridad, conforman, al igual que el *cuento escolarizado*, parte de la red narrativa del colectivo Ñähñu.

Paralelamente aparece el conocimiento al momento en que uno u otro género narrativo, engarzado con su respectivo contexto, lleva consigo ciertos saberes dominados y compartidos por los diferentes miembros de esta comunidad.

Al respecto también se puede agregar que si bien es cierto que el *cuento escolarizado* forma parte del bagaje cultural de los niños, siendo ellos quienes lo transmiten a sus papás, abuelos y resto de la comunidad; también se debe tomar en cuenta la iniciativa de Reynaldo al elegir compartir una creencia antes que elegir un cuento. Lo cual no implica que unos reemplacen a otros, simplemente podría ser una cuestión de preferencias relacionadas a lo que cada narración les ofrece.

De tal forma que ésta pueda ser una señal de que existe tanto un dominio del *cuento escolarizado* como un interés genuino por conocer y compartir conocimientos más significativos concernientes a las prácticas y creencias propias de la comunidad. Hay algunos datos, a parte del ejemplo que da Reynaldo, que indican que en algunas ocasiones se explicita, por parte de los niños, una preferencia por escuchar *historias de los abuelos* y de los antepasados. Al menos así lo demuestra lo referido por Doña Elena, mamá de Reynaldo:

Elena: pues, o sea los cuentos que hay en la escuela, bueno sí también son bonitos pero como que siento que ellos les gus.., o sea les gusta aprender más de lo anterior de, de aquellas historias más... como sea son partes muy importantes en donde ellos, o sea lanzan su imaginación, al escuchar el cuento ellos a luego echan a andar la imaginación, están imaginando qué, cómo fue, qué pasó aja y a veces los de la escuela pues también pero, bueno o sea lo ven como ya, ya, o a veces hasta ya a lo mejor algo ya lo saben y ya dicen "no esto ya lo sabíamos, nos contaron" pero o sea ya no les tomó tanta la importancia como

en la historia que ellos escuchan de, o sea de alguien o de la comunidad (E8-Elena (32), p3)

Esto indica que en este caso los niños presentan un mayor interés por las *historias* de la gente de su comunidad. Como se pudo ver también en el caso del evento "Hubo una historia", donde las niñas aminoraron el paso para escuchar lo que narraba su mamá. Incluso cuestionan para obtener información suficiente y así poder recrear con la imaginación aquellas situaciones que desean comprender. Heath observa algo parecido dentro un pueblo norteamericano de clase trabajadora: "children come to know a story as either an accounting from a book, or a factual account of a real event in which some type of marked behavior occurred and there is a lesson to be learned. Any fictionalized account of a real event is viewed as a *lie*; reality is better than fiction" (Heath,1996:25).

Parece ser que con la dinámica de la escuela ya están tan familiarizados que hay cosas que "ya saben". Es probable que los *cuentos escolarizados* no despierten en los niños el mismo interés o curiosidad como lo hacen las narraciones comunitarias. Se reitera así lo sucedido con Reynaldo, Kari y José en la cancha de basketball; evento en el que fueron participando con mayor entusiasmo mientras la situación se alejaba de los escolar y se hacía más cercana a los familiar (en este caso eran las *creencias* sobre el canto del gallo). Por su parte Catalina aporta lo siguiente:

Catalina: no que antes no había agua todo eso así, así yo también hay veces yo les cuento a ellos también que este "a ver cuéntame el cuento de mi abuelita" dice, y a ella le gusta el cuento de sus abuelitos (E4-Catalina (25), p3)

Así los niños hacen la petición de que se les cuenten cuentos, a veces de animales o de la vida de su abuelita, para ellos los cuentos son relatos que los entretienen, ya sea que elijan la historia de la abuela o el cuento del coyote, ambos son de su agrado.

En cuanto al tema de los animales en tanto contenido narrativo, cabe notar que no importando si son inventados, de la escuela o historias reales; si son animales habitantes de la zona del Valle del Mezquital u otros que ni siquiera conocen, las narraciones que a estos niños les gustan están en buena medida

relacionadas con personajes que encarnan coyotes, tortugas, caballos, etc. Este hecho podría ayudar a develar parte del significado y los símbolos culturales (y hasta psicológicos según Bruno Bettelheim, 1977) que en cada animal subyacen; por lo pronto solamente se quería puntualizar sobre ello.

Con todo esto se pretende enfatizar que el interés de los niños no se limita al *cuento escolarizado*. *Estos pequeños son capaces de pedir, comprender, apreciar y narrar tanto los cuentos provenientes de la escuela como los narrados por su gente*. Si se da por sentado que ellos ya conocen y dominan muchas de las narraciones de la escuela, es muy probable entonces que también deseen escuchar otras narraciones; que prefieran algunas veces escuchar *historias* sobre sus abuelos, sus tradiciones y sus creencias.

Quizás por eso los padres de familia han encontrado la forma de conformar un tipo de relato que tenga elementos atractivos tanto para los niños como para ellos mismos, basados en su experiencia pero tomando prestados rasgos que permitan dialogar a la escuela y al conocimiento local. El apartado que sigue a continuación apunta a comprender el proceso mediante el cual los padres han resignificado al *cuento escolarizado*. Al tiempo que han ido conformando un género narrativo producto de este proceso de apropiación y adaptación, el cual se identifica como una mezcla e integración de conocimientos narrativos y culturales que sigue teniendo el mismo fin: narrar y compartir con los suyos el apreciado tiempo de vida, la vida en común.



Karina y José en su casa

Foto: Paloma Ramírez

4.4.2. Narración y diálogo: la construcción colectiva como proceso y como conocimiento

Existen ciertas condiciones básicas para que el proceso de reelaboración y reubicación del *cuento escolarizado* pueda concretarse. Cuando menos se produce necesariamente un *evento comunicativo* que permita la interacción entre los distintos miembros de la familia.

Dichos eventos presentan como eje central la actividad narrativa; de esta forma una narración atraviesa la dinámica central, al tiempo que es el pretexto para que se desaten ciertos procesos y conocimientos que promueven una participación plena entre las distintas generaciones. Se parte de la idea de que:

Cuando los niños se comunican con las personas que tienen a su alrededor, aprenden a percibir y a comprender el mundo desde la perspectiva de ser miembros de una comunidad. Esto significa que su pensamiento se hace cada vez más colectivo. Pero también son cada vez más conscientes de la importancia de distinguir entre su conocimiento y su comprensión y el conocimiento y la comprensión de los demás. Por lo tanto,

cuando se comunican, también aprender a tener en cuenta la individualidad de los demás colectivamente (Mercer, 2001:171)

Las personas que participan en un evento comunicativo despliegan su bagaje cultural y conocimiento lingüístico para poder establecer un diálogo. Tomando en cuenta que las estrategias comunicativas pueden ser verbales o no verbales, así como la importancia de prever en que situaciones hacer uso de ellas.

Hay una gran variedad de estudios del campo de la sociolingüística y la antropología lingüística (los ya mencionados Hymes, Basso, etc) que logran plasmar los principios y estrategias que las personas utilizan para fines comunicativos en contextos culturales específicos. En este apartado se pretende proveer una aproximación acerca de cómo, en esta comunidad Ñähñu, es que los niños y los adultos participan en un evento narrativo, y cómo se comparte dicho espacio de diálogo para configurar un elemento cultural dado.

Para poder lograrlo se debe establecer algunos presupuestos sobre lo que es *pensar en conjunto o colectivamente* con el fin de compartir una experiencia, elaborar un concepto, contar un chiste, transmitir un conocimiento o relatar una *historia*.

Antes que cualquier cosa, se precisa que se puede entender lo colectivo como lo social. Simplemente decidí utilizar el término *colectivo* porque me remite a un proceso más específico y representativo de las relaciones entre los individuos de una comunidad indígena, donde la colectividad juega un papel fundamental en la vida comunitaria.

Hemos de recalcar que el concepto que subyace en la vida comunitaria es la complementariedad, en el que cada miembro se reconoce en sus capacidades, facultades y aptitudes. Solamente complementándose hay vida en comunidad, la cual consiste en la coincidencia de interpretación de la realidad y en la definición de objetivos y metas comunes, como resultado de la toma de conciencia y la necesidad de diseñar, de manera conjunta, estrategias y proyectos de vida personal, familiar y comunal. (Vargas, 2003:73-74)

Ahora bien, Candela en uno de sus artículos se basa en Edwards y Mercer para plantear que la construcción social del conocimiento es una elaboración que se expresa en las interacciones orales y que es compartido y construido colectivamente en el aula escolar (Candela, 1991:3). En este caso, la narración también es considerada como una construcción social, colectiva ya que se construye su significado a partir de una serie de interacciones dentro del contexto familiar y comunitario.

Establecer un diálogo genera la imagen, al menos en la mayoría de nosotros, de un par de personas conversando o al menos una persona hablando mientras la otra escucha. Si bien es cierto que es fundamental la interacción comunicativa entre dos o más individuos, también lo es que los "diálogos internos" cobran mayor consistencia si se reconoce que todos tenemos un grado de discusión colectiva en nuestro mundo individual mental; cargado de juicios y valores brindados por nuestra propia experiencia cultural (Vygotsky habla sobre el lenguaje interior como culminación del desarrollo cognitivo de un individuo)[3] .

Lo importante entonces sería reconocer la capacidad que cada uno tiene de considerar al "otro" (aunque sea a uno mismo), para saber que al emitir un juicio o elaborar un pensamiento se está incitando a que otros también lo hagan. De tal forma que, de manera oral, escrita o silenciosa hay símbolos que se comparten y que ayudan a pensar conjuntamente.

De esta misma idea de pensar en colectivo surge la posibilidad de *construir colectivamente un conocimiento*. Es decir, un elemento cultural como lo es el *cuento* puede "manipularse" y reconstruirse para adaptarse a las formas de pensamiento de cada persona. En este sentido la conversación "es en todo el mundo uno de los medios más importantes por el que los niños buscan y reciben orientación" (Mercer, 2001:172). Yo agregaría que no solamente los niños buscan orientación, sino que también los adultos lo hacen. De ahí la importancia de haber sustentado de antemano, en el apartado de "dominio de los niños, la legitimación del saber infantil que a veces puede orientar el pensamiento adulto. Se intenta mostrar pues las formas, a veces sutiles, que los miembros de SAD utilizan para crear diálogos en los que se logra construir, aunque sea parcialmente, una narración

determinada. Por ejemplo, el siguiente fragmento muestra cómo las palabras, las miradas, las afirmaciones monosilábicas, incluso las sonrisas, pueden ir ayudando a relatar un cuento. A continuación se presenta un evento comunicativo que ofrece muestras de esta interacción constructiva:

Estamos sentados en el patio de la casa de Doña Juana, ella, su hija Minerva de 8 años y yo. Estoy grabando la conversación y ya van dos negativas de parte de Doña Juana para aceptar que se acuerda de alguna *historia*. Cuando le pregunto a Minerva sucede lo siguiente:

P: ¿no? ¿tú te sabes algún cuento?

M: sí

P: ¿cuál?

M: este [silencio] ay ya me acordé el del tlacuache y el conejo

P: ah! a ver..

M: así, que, **dice que una vez este**, el, el conejo estaba [se limpia la garganta] este ¿cómo se llama? Estaba en un , en una árbol ahí, entonces este dice que este una vez un tlacuache dice, dice que lo quería comer, dice que porque tenía hambre, entonces el conejo este..el conejo le dijo "no, no me comas amigo, yo soy, yo soy muy bueno no me comas" le dijo así "bueno" dice "**por tu amistad sí no te como**" **le dijo**, entonces dice que cuando dice que..ya, ya como que lo miraba feo dice, entonces dice que le dijo, le dijo "ahora sí te voy a comer" dice, luego dice que este, le agarró una piedra y le pegó dice, y dice que se fue corriendo entonces en, cuando, cuando se, cuando ya se encontraron otra vez este, el conejo estaba este atrancando una piedra y que le había dicho que este [un señor llega a la casa y pregunta algo en Nāhñhu y Juanita le responde, Minerva y yo nos callamos, yo lo saludo y cuando se va Minerva continua sin titubeos] y luego ya que bueno se encontró otra vez el tlacuache con el conejo dice que, este el conejo estaba ¿qué? estaba agarrando una piedra dice que era el mundo dice que si le iba, de que le dijo que no lo comiera porque así lo iba a soltar, este el mundo dice que todos iban a morir entonces dice que, con el conejo le dijo "atranca aquí, este el, el mundo para que no, para que no se muera" dice "mientras yo voy a ir a buscar comida" dijo, entonces este en lugar de buscar comida fue a...él se escapó dice, entos, entonces el, el tlacuache ya estaba deteniendo la piedra entonces le dijo, este, le dijo "yo ya me cansé, a mí no me importa si se muere alguien" entonces le dijo, entonces dice este, dijo "ay! ¿por qué no se cae?" entonces dice "ahora sí lo voy a comer" entonces dice, entonces dice que el conejo estaba en, ¿cómo se llama? En uno de esos de, en uno de esos [le pregunta a su mamá] **¿cómo se llama eso de la que te dijo?..ah! en una, en uno, en una fruta de chirimoya [Juanita dice: aja]** desde entonces dice que, dice que le dijo [se limpia la garganta] le dijo, le dijo no este, no, no, no me comas, ya se encontró el conejo con el tlacuache le dijo, dijo "no, no me comas, este, ¿te gustaría comer unas chirimoyas?" le dijo así entonces una sí, se la pe, si se las peló y se la dio entonces el tlacuache le dijo, le dijo "aviéntame unas" y entonces le dijo eh! Entonces ya lo peló y ya se la aventó, entonces dijo "mm! está rico" entonces le dijo "aviéntame otra" entonces ya le aventó otra, entonces,

entonces solo que sí abre bien [se ríe mientras sigue] "abre bien tu hocico" le dice, entonces le dijo, entonces luego ya abro bien, luego le aventó uno con espinas y se la avien, aventó bien fuerte y luego este, la chirimoya se le encajó aquí en sus [no se logra escuchar bien dos palabras que dice] y luego vinieron las hormigas y se los quitaron dice, entonces este luego le digo "ora sí ya me cansé del conejo, ahora sí le voy a comer" entonces le dijo que, entonces el conejo estaba entre unas tunas, tonces dice que, entonces ya estaba entre unas tunas el conejo llegó de pronto, llegó el, el tlacuache entonces le dijo, le dijo "ahora sí ya me ca, harté de ti" le dijo "ahorita sí te voy a comer" le dijo, entonces le dijo "¿no te gustaría comer unas tunas? saben deliciosas" le dijo, entonces dice que osea sí, ya se los peló y ya se, y luego le dijo este "ahí te va" le dijo, pues ya lo hace [no entiendo esta palabra] y ya se lo comió entonces dice que, el conejo le dijo "¿quieres otra?" entonces dijo "sí" este "si, si me haces favor me das otra" le dijo así, entonces dice que le aventó uno con espinas y se, y se le entripó otra vez aquí en la garganta dice, entonces dice que ya jamás se supo del tlacuache y del conejo

P: ahhhhyy!! [Juanita se ríe] sí se sabe (sí)todo un cuento (aja, aja) y ese ¿quién te lo contó?

M: me lo encontré en un libro

P: el libro ¿de dónde?

M: el libro de, de ¿cómo se llama? del maestro

P: ah! en el libro del maestro [me dirijo a Juanita] ¿y esa historia, ese cuento se lo sabía usted?

J: no, buení sí lo aaa.. visto en el libro pero..

P: ¿en ese libro?

J: aja en ese libro pero no, no, no

P: y,y ¿a veces no le cuenta cuentos a sus hijos?

J: sí, sí nos cone, **sí nos, sí nos dice pero pus eh...** yo, yo los que ha visto de libros, **sí veo en el libro pero no, no lo sé de memoria, no lo**

P: ah! ¿esos se los cuenta a usted? (aja) y ¿usted a ella?

J: no, no este, no, no, no lo captó de, de captar unos cuentos yo

Este evento comunicativo de cuenta principalmente de dos cosas. La primera se engarza con una reflexión sobre el *cuento* aquí enunciado y el ya analizado proceso de apropiación. Después de mucho insistir por fin Minerva recuerda el *cuento del Tlacuache y el Conejo*. Al igual que como comienza Catalina sus narraciones, este relato es comenzado con la frase "dice que una vez" la cual es un versión del ya clásico "Érase una vez" de los cuentos de origen occidental. Este pequeño detalle muestra una de las tantas formas en que los niños, en este caso Minerva para contarnos a nosotras, han "tomado prestados" ciertos rasgos de *cuentos* de un origen ajeno a su propia tradición narrativa. Por ejemplo, los *cuentos* contenidos en el libro "*La historia y los conocimientos de los Ñähñu*" no revelan ninguna frase estandarizada para comenzar un relato. Con esto se enfatiza que, si se va a reconocer la presencia de un *cuento Ñähñu* esto no implica que

necesariamente sea en lengua Nãhñu, más bien es importante encontrar en dichas narraciones elementos propios de la cultura, estilos del habla, contenidos familiares y conocimientos culturales que se compartan entre los miembros de una comunidad. Tal como sucede en el evento precedente donde los personajes son representativos de las especies animales que habitan la región, se hace uso del conocimiento que se tiene sobre la flora del lugar (como la chirimoya y la tuna) y se representan sucesos donde ciertas conductas son claves para la sobrevivencia de los personajes (como respetar su amistad). De manera más específica, Minerva recuerda un *cuento* que se encontró en un *libro de un maestro*. Tomó una narración encontrada en la escuela y la recontó haciendo uso de un vocabulario coloquial, titubeante, pero que expresó finalmente el meollo del relato, llegando a un final que resulta corto, llano e impreciso “entonces dice que ya jamás se supo del tlacuache y el conejo”, episodio final que “casualmente” coincide con los finales de los *cuentos Nãhñu* presentados por el municipio, los cuales se caracterizan por terminar también con explicaciones cortas y muy contundentes como: “y se murió, “y le dijo que sí para que sus papás no se fueran al infierno”. Es como si el final fuera algo secundario, siendo que responde más a una lógica cultural que por falta de recursos lingüísticos para ampliarlos.

Una segunda apreciación es que a pesar de que es la niña quién cuenta la narración, se dirige a su madre en búsqueda de reiteración sobre un conocimiento dado. La niña sabe que su mamá la puede ayudar porque hay cosas que también conoce, son conocimientos que saben no sólo ellas, sino casi toda la gente de la comunidad. Pero finalmente es Minerva quién toma la iniciativa para narrar el *cuento* y su madre legitima sus intenciones, incluso invita a que ella lo haga, luego la escucha y participa si es requerida.

Así la participación de los miembros interactuantes pueda ser activa de esta manera, e incluir los conocimientos que cada quién tenga del tema o de un determinado tipo de narración. Sin embargo los adultos saben que los niños tienen un tipo de conocimiento que les corresponde por ser del ámbito escolar, lo respetan y asumen que les toca a ellos aprender de sus hijos.

Este evento comunicativo es el resultado de una interacción, que en menor o mayor grado de involucramiento, genera una actividad conjunta. De

hecho, es difícil imaginarse cualquier actividad humana sin que implique el esfuerzo (intelectual o físico) de dos o más personas. Bauman indica que "oral performance, like all human activity, is situated, its form, meaning, and functions rooted in culturally defined scenes or events..." (Bauman, 1986:3).

Con todo esto se pretende plantear la siguiente idea medular: **Un evento o situación narrativa está necesariamente inserta en un diálogo en donde las personas saben, en términos de conocimiento, con qué elementos y recursos lingüísticos participar y, en términos de proceso, cómo hacer para que su participación sea legítima.**

Por ejemplo, *esta construcción colectiva implica cierto tipo de conocimiento* para que pueda llevarse a cabo. No se trata solamente de que la gente conozca sobre sus propias tradiciones y su medio, sino de cómo dialogar con los de su propia comunidad. Es decir, es un conocimiento implícito en los gestos, las miradas, las pausas y las intervenciones. Los niños saben como interactuar con los adultos y viceversa. Ejemplo de ello es el *dejar en manos de los niños una narración que les pertenece*, los padres de familia saben lo que los niños dominan:

Lourdes: ahorita todos los cuentos que me lee, los libros ya él me los cuenta que pasó, que es lo que hubo, que hicieron...

Paloma: y esos cuentos ¿de dónde los sacaron?

L: los compré en Ixmiquilpan

P: ah! fueron los que me dijiste que encontraste en Ixmiquilpan

L: los compro ahí en las tiendas que, de esas que, las tiendas grandes que hay allá, los compro poco a poquito así

P: ¿y ya te los cuentan?

L: sí, ya me los cuentan, o sea me dicen lo que hicieron más o menos ahí

P: y ¿va leyendo o va más o menos explicando los dibujos y lo que paso?

L: no, lee todo primero y ya después me explica todo (ah!) como hace rato estaba leyendo (E6-Lourdes (29), p2)

Este es un ejemplo claro de que aquí la madre no es quién lee los *cuentos de los libros*, sino que lo hace su hijo pequeño y él se lo "explica todo" a ella. Esto reitera dos cosas, el vínculo de los *cuentos* con el material escrito y la disposición de la madre por participar de un evento narrativo donde es el

hijo quién orientará la dinámica por ser quién conoce más dicho género narrativo.

Las personas que regularmente participan en eventos comunicativos determinados (como los cuentos a la hora de dormir, las narraciones durante la visita de alguien, etc) empiezan a familiarizarse con la dinámica, que si bien es variable, mantiene constantes que se van reconociendo poco a poco en la práctica. Briggs indica que durante una situación de comunicación hay que tomar en cuenta los diversos canales disponibles y sus modos de uso, esto es, el hablar, escribir, cantar, así como los gestos y los movimientos corporales - lo que Briggs identifica como las pistas estilísticas del mensaje. También "los diversos códigos que comparten los participantes ya sean lingüísticos, paralingüísticos, quinemáticos, musicales u otros" que plantea como los "mensajes implícitos del contexto que es creado por los participantes en el transcurso de la interacción" (Briggs, 1986), 4). De tal forma que la construcción compartida de una narración implique un tipo de conocimiento del cómo dialogar con los demás en términos de códigos y estilos. Bauman por ejemplo dice que "I understand performance as a mode of communication, a way of speaking, the essences of which resides in the assumption of responsibility to an audience for a display of communicative skill, highlighting the way in which communication is carried out, above y beyond its referential content" (Bauman, 1986:3). Esto es que hay que adaptar nuestra gama de recursos lingüísticos al tipo de "audiencia" a la cual nos dirigimos y por otro lado, hacerlo considerando el contenido pero independientemente de él.

Esos recursos lingüísticos se enmarcan en las posibilidades que ofrece un género narrativo determinado; es decir, las dinámicas orales y las formas de habla para una *historia* no necesariamente coinciden con lo que se necesita para contar una *creencia*. A pesar de que "the forms of language and the typical forms of utterances, that is speech genres, enter our experience and our consciousness together, and in close connection with one another" (Bakhtin, 1986:78), cada género narrativo tiene sus propias características en cuanto a contenido y a formas de intervención. Si volvemos al caso del evento comunicativo que se suscitó con los tres niños en la cancha de basket (capítulo III), se puede rescatar que las formas de comunicación

establecidas cuando estábamos cercanos al contexto "virtual" de la escuela, fue muy diferente de la dinámica que se estableció cuando Reynaldo nos narró lo de la *creencias* "del gallo que canta más fuerte". En la primera dispusieron sus intervenciones de tal forma que yo, ubicada como de la escuela, fuera guiando la situación, y cuando cambio a un contexto familiar, fue uno de ellos quién tomó la batuta.

Ahora bien, *también la construcción compartida implica un proceso mediante el cual las intervenciones participativas de cada quién, aunado a los conocimientos que cada uno aporta sobre su medio cultural y sus relaciones (como la amistad de la que habla Doña Juana y Minerva durante su cuento), ayudan a ir construyendo o conformando una narración.* Por ejemplo, Lourdes ha ido habituándose, con la ayuda de su hijo, a una práctica narrativa relacionada al *cuento escolarizado*:

Paloma: y ¿de qué, de qué se tratan?

Lourdes: unos se tratan de, o sea son animalitos que unos tenemos que, este, hacer el personaje, suponemos que el perrito, o sea tengo que hacer la expresión del niño, o sea del perrito, como una palabra dice: "el perro tiene sed" y ya le digo "no el perro iba caminando mucho, se cansó, encontró un charco de agua [en el cuarto Brian (años?) empieza a contar el cuento] él se lo sabe

P [me dirijo a Brian]: ah! ¿tú te sabes ese cuento? ¿te gusta que te lo cuenten?

L: te hablan

Brian: ya me lo sé

L: se lo sabe es como traigo ellos los ven y ya este me decían "traéme otros" y ya los veían, así me surtía todos los días (aja) así aprendieron todos los libros ellos (E6-Lourdes (29), p3)

Lourdes ha adoptado ciertas estrategias para contar de manera conjunta los *cuentos*; ante una frase escrita hace una explicación completa, contextualiza el dibujo para ampliar su sentido y es así como comparte los *cuentos* con sus hijos. Doña Elena es otra persona que señala algo similar:

Elena: pus ya nos empezamos a platicar y mi papá [abuelo de los niños] pus ya nos empieza a platicar de cuando fue chico, que fue lo que le pasó, en qué, o sea lo que sufrió, por qué sufrió, o cuál era su anhelo, él, o qué quisiera haber sido, aja, entons ellos [sus nietos] o sea, y ellos preguntan más, o sea "¿Y esto cómo

fue?" y "¿Esto?" o "¿Por qué?", entonces ya, ya mi papá les responde.

Paloma: y ¿ellos [niños] a ustedes [su papá y ella, o sea los adultos]?

E: aja o sea

P: o sea, ahora sí que ellos a ustedes

E: hay intercambio pues sí, porque luego a veces si algo pasa o algo sucede

aja

pus ellos también nos cuentan ¿no? o hasta para ellos, lo que a veces les dicen en la escuela, en donde andan, pus llegan y cuentan: "no sabe qué mamá, pus pasó esto o esta vez me fue así en la escuela" (E8- Elena (32), p3)

El intercambio del que Elena habla es el que se da entre las historias pasadas y las cosas que los niños aprendieron o que ocurrieron en la escuela. Es un término que muestra el tipo de interacción recíproca entre padres e hijos. Parece que los padres aprenden de lo que los niños saben y experimentan dentro de la escuela. Los padres por su lado echan mano de su experiencia y de la tradición oral para perpetuar las historias de la comunidad y poder transmitir un conocimiento muy cercano a lo cotidiano pero hilado a una identidad colectiva histórica. Don Agripino reitera lo anterior y agrega:

Don Agripino: pus a veces así como, en qué nos ponemos a platicar en la mesa o a veces ya de que la tareas, ya las tareas comienza a salir uno también pus, o sea... ponerle un ejemplo, un cuento o un, o un hecho que es pasado...(espera mientras cambio el lado del cassette] ellos también puede, pueden este, este, este, este pus ponerse a imaginar ¿no? de qué, de qué oye pus.

Paloma: y ¿quién les cuenta más, Doña Paula o tú?

DA: pues en partes, conforme aja, sí porque por ejemplo lo que (van saliendo)

ella no sabe yo sé y, y ellos ya saben, los niños ya saben, lo que están más de mi alcance pus yo, yo le alcanzo a, a, a decir o a ayudar o en su, en todo lo que por ejemplo en, en lo que ellos este, están en duda, pus ya sea su mamá ya sea a mí.

(E9-Don Agripino (40), p2)

Don Agripino con esto nos confirma de que se realiza un intercambio de los conocimientos que cada quién tiene para completar la información sobre algo, una tarea escolar o simplemente una plática que no se recuerda o conoce con exactitud.

Por otro lado está el hecho de que el contenido que se genera durante esta interacción se retoma, y de esta manera refuerza, como ya se ha dicho, las tradiciones y valores de la comunidad. "Tenemos que ocuparnos del contenido, del significado y del contexto si queremos examinar de qué modo se establece el conocimiento compartido, sin ocuparnos tanto de cómo consiguen las personas establecer un diálogo en forma de secuencia" (Edwards y Mercer, 1988:24). Por ejemplo, durante la narración que hace Minerva junto a su mamá, hay elementos que determinan el significado de amistad y que, a pesar de no estar explícitos, sí forman parte de los valores comunitarios que rigen las relaciones entre sus miembros (así como el tlacuache no se comió al conejo por su amistad).

Otro valor también considerado importante es el trato que tienen hacia sus hijos, expresado por Elena cuando dice que "el dinero a veces nos lleva a otras cosas, lo más, lo más viable es tener cariño, comprensión...(E8-Elena (32), p2). Este fragmento, por lo menos a nivel del discurso verbal, indica que la comprensión y el cariño hacia los familiares resultan ser una de las formas más eficaces para demostrar el apoyo que se les ofrece. Sin embargo ésta ha sido la única afirmación explícita de que esto es así. Muchas familias indígenas y no indígenas siguen sufriendo tipos de violencia que distan mucho de basarse en la comprensión y el cariño.

El punto es que parece ser prioritario el conversar sobre todo aquello que es importante para ellos, platicar de cómo vivían y sufrían, sobre la importancia de la vida del campo: "más importante que sin maíz, no hay comida, no hay, no hay este, tortillas" y "el maguey es el sostén de la vida de hace muchos siglos de nuestros antepasados" (E1-Doña Conchita (54), p1)

Los autores recién citados resaltan la importancia de la *información* (tanto dada como nueva), lo cual aquí se asume como los datos o elementos que conocen los participantes de una narración:

Estos conceptos son esencialmente importantes para nosotros, puesto que se refieren a la cuestión del conocimiento compartido, y tienen una relación directa con el contenido. Conciernen a los modos en que la información proporcionada por un hablante es asumida como algo ya conocida por el oyente (dada), o bien se

supone desconocida por el oyente (nueva) (Edwards y Mercer, 1988:25)

Pero también los padres, cuando les toca leer un relato a sus hijos, despliegan una serie de recursos que les ayudan a participar con ellos en una dinámica bastante escolarizada.

Elena: o sea tenemos algunos libros ahí luego pus de ahí viene un cuento que a lo mejor ellos eh! no lo vieron y de repente aparece en un libro, este, este pus encontramos un cuento ¿no? y, y ellos o sea, yo les leo y ellos o sea se van imaginando que está sucediendo... o se interesan, aja este, y Emir pus es uno de los que, o sea tiene esa capacidad de aprender, de, de grabarse todo, que sea al cuento que yo le cuento con una vez, dos veces se lo graba y hasta se lo sabe ya de memoria aja... y él hasta ya, o sea lo ha estado contando en la escuela, o sea (E8-Elena (32), p3)

También Don Agripino muestra algo muy similar:

Paloma: y ¿sí les gustan los cuentos?

Don Agripino: sí, a mí me gustan los cuentos

P: ¡sí! [me río]

DA: porque este, por ejemplo mi hijo Pepe lee muchos cuentos entonces a veces este, podemos ahí, ahí ...cuando él antes, antes que no sabía este, leer, le leíamos nosotros, ahora es al revés, él nos lee, quiere que lo escuchen (E9-Don Agripino (40), p2)

Primero se podría decir que es muy probable que leer, o al menos interpretar los cuentos escolares, implica una forma de interacción diferente a la de la tradición oral. Pero ciertamente se logra dicha interacción en gran medida por la buena disposición de los padres y por el interés de los niños en compartir esas lecturas[4] .

Pero no solamente existe interacción vinculada al contexto escolar como en la lectura de cuentos se asume. También se abren espacios de conversación y narración "a la hora de dormir" (E4-Catalina) o cuando terminan de hacer sus labores: "nosotros casi siempre en las tardes ya que terminamos el quehacer..."(E7.Lili (34), p2), o "pues terminando de comer pus, o sea se abre la plática y de ahí por algo sale la el cu, o sea la historia..." (E8-Doña Elena (32), p2,3). Así se observa que a pesar de que las labores caseras ocupan el lugar prioritario en el tiempo que muchos miembros de la familia

ocupan durante el día, todas las demás actividades fuera del quehacer diario aguardan los "tiempos libres". Así en las tardes, a la hora de dormir y a la hora de comer se abren importantes espacios de intercambio. Al respecto, Ochs y colaboradores hacen un estudio donde, entre otras cosas, sugieren que las familias que comen juntas generan más probabilidades de resolver ciertos problemas mediante la co-narración: "centralized dinners appear to provide an enduring moment in which family members can help one another to sort out problematic events in their lives through co-narration" (Ochs, et al., 1998:41). De tal forma que en esta comunidad también durante dichos eventos, con tiempo y espacios definidos, salen a flote, además de los *cuentos*, las *historias personales* y las *creencias*, las cuales también proveen de buena información para suponer que entre todos participan de estas narraciones

Como ya se había mencionado en el apartado del "dominio de los niños", los niños parecen interesarse especialmente por los relatos relacionados a las *historias* de su gente y su comunidad. Quizá por eso es más evidente su curiosidad para conocer sobre estos temas y que los hace participar con cierto entusiasmo.

Elena: ...ellos les gusta mucho este, saber de una historia, una historia por decir de la comunidad, ¡eh! ¡immm!, o en, en años anteriores que fue lo que pasó eh! que o sea ellos preguntan, sí ellos escuchan una plática en donde hablan de, de una historia anterior de años antes, ellos preguntan, dicen "¿qué es eso?" "¿Por qué?" "¿en dónde sucedió?" "¿o que pasó o qué?" O sea, ellos les interesa, se enfocan a esa, a esa pregunta y, y pus ellos quieren la respuesta, pues a veces cuando está de mi alcance, pus yo, o sea sí les cuento ¿no? les digo pus pasó esto y esto. (E8-Elena (32), p2)

Aunque Miller y Mehler puntualizan la importancia de las historias personales (pero las de los propios niños) como una vía de socialización muy poderosa, creo que también resulta altamente poderoso en términos de socializar y compartir, el participar en relatos sobre historias personales sobre los demás.

Children's involvement in personal storytelling is also an involvement with other people, including more experienced members of the culture, who wittingly or unwittingly expose them

to a complex and varied set of narrative practices... Although it has been long recognized that myths and traditional tales, embodying the collective wisdom of a people, are powerful socializing tools, less attention has been given to the socializing potential of the less formal and more modest genre of personal storytelling (Miller y Mehler, 1994:39)

Por último, si de todo esto se reconoce que "narrative performance is in essence social activity" (Darnell, 1974:315), no habría porque omitir que incluso yo, como participante de muchos de los eventos narrativos, también incluía mis conocimientos y mis dinámicas a la interacción. Hay dos ejemplos de esta participación. El primero es el evento saliendo de la cancha en el cual Reynaldo (13 años) me pregunta sobre si "sabemos cuando va a caer una helada" y el evento cuando Doña Conchita narra la leyenda de lo borracho y los fieles difuntos.

Para recordar el primero valdría la pena volver a describir esa parte:

Reynaldo de pronto pregunta que si sabíamos cuando venía una helada: "*¿ustedes saben cuando va a caer helada?*" y él solito responde: "mi mamá me dijo que cuando canta el gallo va a haber helada" a lo que yo respondo "*pero el gallo siempre canta*" Reynaldo entonces añade "*sí, pero en la noche, más fuerte*" y explica que cuando el gallo cantaba fuera del horario de costumbre era porque iba a haber helada y que siempre sucedía así.

Lo importante en este ejemplo es dar cuenta de cómo un miembro de la comunidad (Reynaldo) comparte de manera natural a una persona foránea (yo) el significado de un determinado conocimiento, conocimiento que se ha transmitido de generación en generación y que se considera importante para los miembros de una comunidad por el hecho de que se logra vislumbrar la relación que se establece con los animales, de éstos con la tierra y el clima y la posible forma en que a su vez un cambio climático pudiera afectar en la siembra de los pocos productos que se cultivan en el Valle del Mezquital. Puede ser este u otro el contenido, pero no va a aparecer si no hay otra persona o más con quienes compartirlo.

El segundo ejemplo es el evento narrativo, que por cierto fue durante la comida, en el que la cooperación entre Doña Conchita y yo permitió se formara una narración. Sin dejar de lado que mi experiencia como oyente ajeno a la cultura Ñahñu pudiera haber influenciado en el desarrollo de esta

narración, se logró establecer un diálogo activo y creativo, lo que dice mucho sobre la flexibilidad de hábitos comunicativos que tiene Doña Conchita. Es decir, ambas echamos mano de nuestros recursos tanto culturales como comunicativos para lograr disfrutar y compartir de ese relato[5] .

Así, pues, toda *interacción conversacional* presenta estos rasgos: convierte a los participantes en "interlocutores", quienes asumen alternativamente la tarea de "decir" y "dejarse-decir"; busca un entendimiento con alguien sobre algo; "transforma" a los interlocutores, quienes no se adaptan simplemente el uno al otro, sino que además procesan cambios que les permiten llegar a acuerdos o consensos (Godenzzi, 1999:274)



Convivencia entre compadres

Foto: Paloma Ramírez

4.4.3. Proceso de reubicación y resignificación del cuento escolarizado

Si analizamos los relatos que eligen compartir los padres y madres jóvenes, se logra vislumbrar la conformación de un tipo de narración en el cual se engarzan elementos que se identifican tanto en los géneros narrativos propios de los adultos mayores (historias, leyendas, etc) como de algunos que se identifican como parte del *cuento escolarizado*. Parece ser que varios de estos padres de familia han adaptado a sus propios relatos las formas y

símbolos del *cuento escolarizado*, dando lugar a un género narrativo que aquí se denominará *cuento familiar*. A continuación se presenta un fragmento que da muestra de un antecedente conceptual que permite a los padres jóvenes identificar con mayor claridad los diferentes tipos de géneros narrativos y hacer uso de ambos tanto de forma independiente como mezclando sus rasgos principales, o al menos las características que para ellos resultan más significativas:

Paloma: ¿Qué diferencia habría entre historias y cuentos?

Catalina: [titubea y sopla con la boca] cuento pus ese es como un cuento no ' más para entretener a los niños y una historia, una historia que es, sí que sí ha pasado

P: ¿que sí pasó? ¿y el cuento?

(sí aja)

C: no no [se ríe] (E4-Catalina (25), p3)

(¿no pasó?)

Catalina indica claramente lo que *historia* y *cuento* significan en un esfuerzo por explicarlos en sus propios términos. Se vuelve a marcar la diferencia entre lo que *sí pasa* y lo que *no pasa*, sin que necesariamente, como se ha visto, esto sea sinónimo de lo que es y no es "real". Durante la misma conversación, ella misma hace una precisión sobre cómo usan ambos términos algunas personas de la comunidad:

Catalina: hay veces, hay personas que, este, que sí este le dicen no ' más cuento, osea que a las historias

Paloma: que a las historias le llaman cuento

C: cuento mjm (E4-Catalina (25), p3)

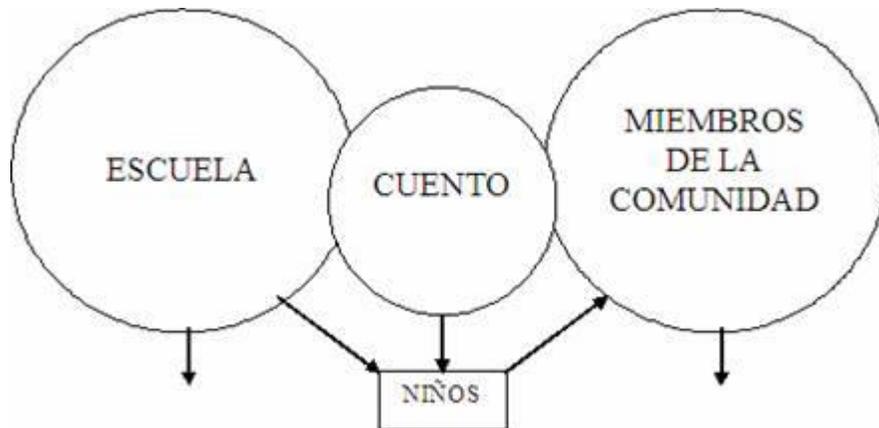
Estos dos fragmentos precedentes indican que no se puede establecer una diferencia clara entre *cuento* e *historia*. Catalina primero titubea al querer explicarlo, sin embargo hace un esfuerzo y, al igual que Doña Conchita cuando habla de las mismas diferencias en el punto 4.3.2, establece que el *cuento* es para entretener a los niños y la *historia* es algo que sí ha pasado. Paralelamente reconoce, no obstante, que hay personas que dicen que a las historias le llaman *cuentos*, en el sentido de que ambas tratan de situaciones entretenidas. En mis datos yo he encontrado que es más recurrente, en general, el uso del término *historias*. Al parecer, y en acuerdo con los usos y significados culturales de la comunidad, aunado a lo que

señalan estas dos mujeres, se sigue distinguiendo entre uno y otro género narrativo.

Así que en general podemos entender que el *cuento* es un relato que no pasó, que es preparado, para entretener, para divertirse, pero no por esto no cobra relevancia. Es relevante en tanto existe en las interacciones entre padres e hijos. El proceso de apropiación relacionado a la escuela que se está evidenciado en este trabajo implica que el *cuento* cobra relevancia como un elemento compartido entre dos "mundos" diferentes, el de la escuela y el de la familia y la comunidad.

Se da entonces un proceso de reubicación y resignificación del *cuento escolarizado* dentro de la vida familiar y comunitaria. Bonfil Batalla hace referencia a un proceso de similar naturaleza, explica que los pueblos indios han usado "mecanismos que han hecho posible la sobrevivencia y la continuidad de la civilización mesoamericana, los intrincados senderos de la resistencia" (2001:187). En este sentido plantea que existen procesos que han permitido la permanencia de los pueblos indígenas: el de resistencia, el de innovación y el de apropiación. La resignificación del *cuento escolarizado*, en el ámbito entre padres e hijos en el hogar, está relacionada con este último. Durante el proceso de apropiación "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 propio propósitos" (2001:195)". Así muchos padres de familia reconocen en el *cuento escolarizado* algunos elementos que les son útiles para sus propias prácticas narrativas, para sus propios fines, para configurar un tipo de *cuento familiar*. Se resignifica y aparece como un elemento cultural apropiado desde la escuela vía los niños.

Diagrama 3- Proceso de apropiación del cuento escolarizado vía los niños



CUENTO ESCOLARIZADO CUENTO FAMILIAR Y COMUNITARIO

Una primera reelaboración de éste, identificada dentro de un tipo de práctica narrativa familiar, se da en los casos en que **los papás y mamás reubican el término de "cuento" pero para narrar experiencias personales e historias** que conllevan un mensaje sobre algo que les parece importante:

Paloma: pus, ¿Qué les cuentan? ¿Qué platican con ellos?

Don Agripino: ¿los niños?pus nosotros este, yo de mi parte les platico de

(aja)

cómo hemos pasado, de, del cambio ... este, como, como o sea que en forma de cuento tan contando la gente de lo que, cómo se, se sobrevivía

(E9-Don Agripino (40), p1)

Como ya se ha mostrado (Doña Elena en la página 136), las *historias* son importantes por el tipo de contenido que transmiten, de tal forma que "en forma de cuento" aprovechen para relatar cuestiones de supervivencia, tradiciones, valores y conocimientos Ñähñu. Así, se reitera el interés de los niños por saber más sobre su gente y la disposición de los papás por hacerles llegar este tipo de información. En contraposición, se da el caso en el que ni siquiera los papás jóvenes reconocen un uso frecuente del *cuento* "Sí.. a veces de lo que pasa entre nosotros, aja, porque *cuentos* casi no "(E7-Lili (34), p1). Lili con una franca actitud de colaboración señala lo que les cuenta a sus hijos, lo cual no incluye formalmente dicho género narrativo. Parece ser que el concepto

de *cuento* en esta forma tan flexible ha caracterizado la mayoría de las conversaciones con mis entrevistados. Más adelante esta misma mamá agrega que:

Lili: cuentos de lo que, de animales que encuentro o, o este, pus a veces de lo que pasa así en la casa [...] algo como extraño, como o sea, que se me haga chistoso pus ya se los cuento... (E7-Lili (34), p2)

Hasta ahora este tipo de *cuento* que ellos reelaboran en casa incluye aquello que se platica por ser algo chistoso, improvisado, extraño, además de los relatos que hablan de "cómo hemos pasado". De nuevo se recurre al relato de lo familiar, lo cercano a la cotidianeidad que les resulta más significativo. Catalina por ejemplo señala que la abuela "a todos nos cuenta muchos cuentos así de cuando ella este, este creció" (E4-Catalina (25), p3). Lo que llama la atención aquí es que también le llama *cuentos* a esas pequeñas *historias de vida*; vuelve a desdibujarse la línea entre un tipo de narración y otro. Al parecer no sólo en los adultos mayores, sino también en los padres jóvenes, hay indicios sobre cierta indiferenciación entre *historias* y *cuentos*. Hasta este punto la escuela se ha quedado de lado, no se hace ninguna mención a ella. El cuento por lo menos ya es reconocido, ya aparece.

Un segundo tipo de reelaboración surge con propósitos meramente de entretenimiento. **Los padres jóvenes relatan "cuentos inventados" para llevar a dormir sus niños o a la hora de la comida:**

Catalina: como de así, de, de patitos también, de ositos, de todo.. Ya con eso ya se queda dormida todos, así es la hora de dormir ... pues yo así le invento cualquier cuento así de...

Paloma: a ver cuéntame uno

C: de un osito, le digo que había unos tres ositos y los tres ositos este hubo sus cumpleaños y entonces fueron muchos ositos ya este, le cuento así y llegaron todos sus amiguitos del oso y cuando llego el oso se puso muy feliz porque todos sus compañeros, sus amigos llegaron en esa fiesta [se ríe] le cuento muchas cositas así (E4-Catalina (25), p2)

Así florece una narración que se presenta en el contexto familiar exhibido a partir de peticiones explícitas por parte de los niños ante el deseo de oír a sus papás contarles "*cuentos*":

Paloma: y ¿cómo te lo piden?

Catalina: pus, "mamá cuéntenos un cuento"...ya ahorita te voy a contar un cuento de los patitos, de gatitos o todos así y ya van a acostarse noo, ahí

(ah)

están escuchando y "¿qué la paso al gatito?" y todo ya me preguntan que pasa y eso y todo (E4-Catalina (25), p2)

Es importante precisar que la mayoría de estas prácticas son realizadas por las mamás. Por ejemplo, en una pareja joven la mamá dice refiriéndose a la práctica de narrar: "así como su papá casi no" (E6-Lourdes (29), p2). Por lo tanto, es ella quien responde con mayor frecuencia a las peticiones de sus hijos. Este fragmento hace referencia a que el papá casi no participa cuando los niños le piden que les cuente un cuento. La participación paterna es de diferente naturaleza que la de la madre quien asume la mayor parte de la comunicación verbal con sus hijos. El "casi" abre la posibilidad de que el padre también participa, en algunas situaciones de manera periférica y en otras de forma activa aunque esto no involucre necesariamente la forma verbal de comunicación, a veces con silencios y miradas también se dicen muchas cosas.

Lourdes: luego cuando estaba con mi viejo sí les empezaba a leer pero él no quería ruido, tons quería que se durmieran ya.... es que está criado a otra forma él (E6-Lourdes (29), p2)

Lourdes reconoce que actualmente es rara vez la que les lee cuentos, pero que antes, cuando su esposo estaba en SAD (antes de irse a Estados Unidos), era más usual que les leyera *cuentos* para irse a dormir a pesar de que él se oponía un poco por las molestias del ruido. Es interesante constatar como el papel del padre, cuando está presente, es condicionante de los espacios de narración y lectura de *cuentos*. Por otra parte se señala cómo la propia experiencia de los padres también condiciona las experiencias narrativas de los niños; es decir, la forma en que fueron criados influye en las conductas que se adoptan frente a los cuentos. Por los datos arrojados hasta ahora, los padres no tuvieron el mismo contacto con los *cuentos* que ahora tienen sus hijos y eso se ve reflejado en el grado y forma de participación que cada generación tiene frente a los *cuentos*. Pero sí hay

evidencia de que algunos papás jóvenes participan también de estas prácticas:

Catalina: pus..casi su papá de vez en cuando también

Paloma: ¿los mismos?

C: no quién sabe de donde los saca pero el chiste es que ahí están, a veces cuando estoy haciendo mi quehacer así en la noche pus ahí están con sus hijos también, no sé que contándole cuentos así pero no sé (E4-Catalina (25), p2)

La hora de dormir es importante porque es un momento en el que toda la familia se encuentra reunida. En este último caso es una familia joven que tiene a la figura paterna presente y que de "vez en cuando también" participa y les cuenta cuentos a los niños; sin embargo es la mamá quién esta la mayor parte del tiempo con los niños y es ella quién tiene más oportunidades de platicar y contarles cosas a sus hijos o escuchar lo que ellos le quieran contar. Como se ve, ya sea cualquiera de los papás, se da una interacción en un tiempo y espacio definido en donde se desarrollan narraciones con funciones explícitas para divertir o hacer dormir a los niños, las que a su vez se relacionan con el aprendizaje escolar como ha mostrado Heath (ref. de bedtime-stories de Heath),

Un tercer proceso, quizás más profundo simbólicamente que los anteriores, es el de **la resignificación del cuento escolarizado con un propósito específico.**

Dentro de las estrategias recientes de conservación adoptadas por estos pueblos milenarios, está la apropiación de los instrumentos modernos de colonización para convertirlos ya no sólo en trincheras de protección contra los ataques sino en punta de lanza para abrirse nuevos caminos que los introduzcan a su conservación dentro del mundo en donde la sociedad se enrosca ante un destino poco lúcido (Arias, 1994:18)

De manera similar, se puede decir que surge, vía un proceso de apropiación, un nuevo tipo de cuento que se apeg a algunas estructuras y aspectos propios del *cuento escolarizado* – como la frase inicial de "había una vez", a los temas de animales o a la narrativa creativa - pero que los padres de

familia adaptan y dirigen a corregir un mal comportamiento o evidenciar una conducta inapropiada:

Lourdes: "ahora tú mamá cuéntame uno", no pues ya le empiezo a sacar, no pus es que era una niña que nació, era bien latosa y su mamá le pegaba ¿no? osea le conté pero de ella, ella ni en cuenta [me río] dice: "¿por qué mamá?, ¿por qué fue así?" le digo: "es que no obedece, a veces no me hace caso. Na más cuando con su papá sí" dice: "yo sí te hago caso mamá, yo sí te hago caso" (E6-Lourdes (29), P2)

Cuando le toca el turno a la mamá, ella inventa un cuento sobre un personaje que representa a su propia hija; aprovecha un relato para evidenciar de forma indirecta las conductas de su hija que no considera correctas (desobedecer, ser latosa). El propósito de la madre es que mediante este *cuento inventado* la hija aprenda las conductas que se esperan de ella (como lo que ocurre con los cuentos apaches de Basso). Sin embargo, la niña no se reconoce en ese personaje, incluso pregunta desconcertada el por qué de esa actitud y le señala a su mamá que ella no es así. Se cumple entonces el propósito de concientizar el comportamiento que se espera de un hijo. Más adelante, cuando el papá le cuenta otra historia sobre dos hermanos que no querían leer (siguiendo la misma estrategia que su esposa), la niña sí reconoce a su hermano dentro de ese personaje:

Lourdes: "ahora tú papá cuéntame" que empieza el papá, dice: "yo no, que te cuente tu mamá, que yo no" le digo: "no, cuéntale" le digo "lo que salga cuéntale" ahí le empezó a contar pero fue muy corto porque como...

Paloma: ¿qué le contó?

L: no me acuerdo que le contó... igual creo de los dos, que eran dos hermanos, que uno era más grande, el otro se peleaba, que a veces no quería leer, los poníamos a leer, la hermana igual. Ella decía: "ay! ese es el Brian mamá" [nos reímos las dos] a ese sí lo encontró [si lo identificó] sí, "ese es Brian mamá"

P: a ese sí lo reconoció

L: y le digo, no, le digo: "también eres tú" dice: "no, ese es Brian porque yo no" dice: "yo sí te hago caso, yo sí estudio mamá, yo sí hago mi tarea" (E6-Lourdes (29), p3)

Es muy interesante que se aprovechen "los cuentos" con fines no sólo de diversión, sino motivados por un genuino deseo de ver a sus hijos formarse y crecer con buena conducta:

Lili: mmm.. pues este, pues **platicar de este como deben de ser cuando sean grandes o qué es lo que deben de hacer y qué es lo que no deben de hacer**, aprender a hacer el quehacer en la casa y este, pues así que los otros son los animales son los que más, o sea desde chiquitos la aprenden así, darles de comer y pues la niña aprender a barrer, a los trastes, pus que es lo principal nosotros aquí este, platicamos a veces en ratos que, que este cómo va en la escuela, **cómo debe de ser en la escuela, cómo debe comportarse, aprender, hacer la tarea**, que luego (E7-Lili (34), p1)

Se señala la importancia del "deber ser", de las pláticas que establece con sus hijos dándoles consejos, orientándolos en su comportamiento, en sus deberes familiares y escolares. Una de las formas de compartirles y transmitirles estos consejos es mediante el uso de los *cuentos escolarizados*, pero redefiniendo su contenido y su función. Colaborando papás y mamás, en menor o mayor grado, se conforma un tipo de *cuento familiar* como una narración que comparte algunas características del *cuento escolarizado* (estructura narrativa, naturaleza de los personajes, algunas formas de participación, etc), pero sujetando algunos de los contenidos a los conocimientos y valores de su comunidad y, por otro lado, interactuando bajo las normas de respeto y convivencia que caracterizan sus relaciones personales.

A modo de reflexión personal, es muy valioso constatar que ha emergido una constante que marca profundamente el contenido de las diferentes narraciones que se han encontrado, en este caso del *cuento familiar*. El conocimiento cultural de esta comunidad se aferra a continuar vigente gracias a la variedad de expresiones humanas que alimentan la vida comunitaria día a día; desde la organización laboral y política propia de los pueblos indígenas hasta las formas más complejas y bellas de relacionarse con los demás y con el mundo que los rodea. Las narraciones son uno más de los medios que permiten la permanencia de ese conocimiento. Cada relato, en cualquiera de las formas en las que se presente, posee una parte del conocimiento del pueblo Nãhñu; expresa y revive las relaciones con los

demás miembros de la comunidad, las conductas aceptadas, la ayuda mutua, la amistad, el cuidado de su medio, los valores compartidos y en general las pautas y principios comunitarios que han permitido que el pueblo Ñähñu haya resistido a quinientos años de intercambio cultural mediante la conservación de lo propio, la apropiación de lo ajeno y el rechazo de lo inaceptable.

-
- [1] Desde lo realizado por Fray Bernardino de Sahagún hasta el libro de *Los indígenas y su política educativa* (resultado del Congreso Nacional de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C en 1980) en el cual un grupo de maestros indígenas hace un análisis histórico y pedagógico sobre las condiciones educativas que han tenido que afrontar durante muchos años, así como ciertas recomendaciones (y exigencias) y propuestas para repensar la educación indígena intercultural.
- [2] Eugenio Maurer, en algunos de sus trabajos, también hace referencia a las prácticas de aprendizaje informal entre niños del pueblo Tseltal. Habla, entre otras cosas, que a los niños Tseltales se les deja hablar y participar en las actividades de los adultos, que no se les hostiga para que realicen alguna actividad y que la educación que aprenden (porque reitera que no se les enseña sino que ellos solos aprenden) es sugestiva y no impositiva. (Maurer, 1977)
- [3] Existen tradiciones culturales (como los indios Navajo) que "consideran que el lenguaje es un don sagrado que se debe usar con moderación" (Mercer, 2001:172)
- [4] Sin ser una apreciación central, pero no está por demás señalarlo, es interesante reflexionar sobre los términos de "aprender" y "enseñar", ya que dentro de este contexto, el término "aprender" se ha utilizado en estrecha relación con contenidos y actividades educativas; por el contrario el término "enseñanza" dista de relacionarse con algún ámbito escolar. Durante todo el trabajo ha aparecido la "enseñanza" cuando se ha querido señalar el conocimiento heredado por los antepasados (como lo reiteran Doña Conchita y Doña Leonor en el capítulo III).
- [5] Ambos de estos eventos, y muchos de los que se han mencionado anteriormente, cumplen con los rasgos que la Dra. Candela reitera en su artículo, que a pesar de que los explica para el contexto en el aula, también son aplicables para este tipo de contextos comunitarios: "el conocimiento socialmente construido en el aula se puede ver, en ciertos momentos, como un encuentro de argumentaciones explícitas e implícitas que tienen que ser negociadas para mantener la comunicación. Las expresiones orales se toman entonces como significados construidos en un contexto de interacción, como productos de una confrontación en relación con otros, con una posición precisa en la conversación y no como evidencia de modelos cognitivos personales" (Candela, 1991). Me parece suficiente para demostrar que al igual que en el contexto del aula, las interacciones entre los sujetos de una comunidad indígena que participan en un evento comunicativo pueden construir de manera compartida conocimientos en el sentido más amplio de la expresión.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar es necesario reflexionar sobre la forma en que se realizó el trabajo de campo. La metodología –muchas veces discutida- con la cual se decidió partir al abordar el objeto de estudio puede ser en estos momentos valorada en retrospectiva.

Como una clara limitante está el haber tenido que depender demasiado de las entrevistas cuando, dada la problemática, lo ideal hubiera sido observar y registrar todos los eventos comunicativos relevantes que surgieran de manera espontánea como parte de la vida familiar y comunitaria; es decir, debí apegarme mucho más a las observaciones que a las entrevistas. Ciertamente, las entrevistas no resultaron ser la herramienta más adecuada para recoger datos sobre eventos que surgen en contextos de la vida cotidiana. Dado el carácter exploratorio las preguntas fueron necesariamente abiertas. No obstante, dado el contexto cultural se pudo esperar que se encontrara una incompatibilidad de mis categorías y supuestos socioculturales frente a los de los entrevistados. Si bien esta limitación metodológica impidió describir y comprender de manera más detallada y profunda los eventos comunicativos durante los cuales aparecían las narraciones, sirvió por otro lado para evidenciar la existencia de desencuentros culturales y concepciones sobre el *cuento* que enriquecieron mucho a este trabajo y que, probablemente, sin la insistencia de mi inexperiencia tampoco hubieran sido captados.

También hay que reconocer que los limitados tiempos que se imponen durante una investigación de maestría, se justifique o no, restringen las posibilidades de exploración teórica y metodológica de un investigador en pleno proceso de formación. De esta manera se asume que esta investigación anticipa otra que pueda realizarse en condiciones más idóneas en el futuro, siendo que durante su desarrollo fueron apareciendo temas y planteamientos que seguramente pueden ser, en sí mismos, objetos de estudio y discusión.

Ahora bien, reconociendo ya que se encontraron varias cosas que pueden ser muy discutidas en trabajos posteriores, quiero a continuación profundizar en tres cuestiones que llamaron mucho mi atención y que considero

importantes, ya que explican en gran medida las descripciones e interpretaciones que en este trabajo aparecen:

1) La conceptualización de una red narrativa Ñähñu versátil, flexible y sin fronteras categóricas delimitadas.

2) La visión y concepción del "cuento" (con variantes en las diferentes generaciones) tanto como objeto cultural rico, cambiante y útil dentro de las prácticas cotidianas de la casa y los espacios comunitarios, como fenómeno que permite el diálogo, mediante la importante participación de los niños, entre los conocimientos Ñähñu y los conocimientos escolares.

3) Plantear la posibilidad de repensar a la escuela indígena como una presencia activa y difícilmente separada de la vida comunitaria y familiar de esta comunidad Ñähñu.

1) Durante el transcurso de todo el trabajo se revelan prácticas comunicativas que son parte de una tradición oral rica y cambiante. Se da cuenta de que coexisten múltiples narraciones que forman parte de la tradición oral, narraciones cuyas funciones y usos en alguna medida expresan la compleja red de significados culturales del pueblo Ñähñu.

A través de estas prácticas se vislumbra una red narrativa Ñähñu la cual se conforma por una serie de géneros narrativos que se han tratado de analizar y comprender en tanto parte de un cotidiano oral y comunicativo. Las historias, leyendas, creencias, cuentos familiares y cuentos escolarizados adquieren un valor y significado distintivos que los conforman como géneros parcialmente definidos y delimitados. Es decir, en los tipos de narraciones encontrados durante esta investigación en la comunidad Ñähñu de San Andrés Daboxtha, se identifican ciertos rasgos que ayudan a entenderlas y a diferenciarlas, pero no se distinguen fronteras claras entre unas y otras.

En cada narración se logran concretar ciertas características que se establecen en función de una variedad de factores culturales y lingüísticos, asignando así, hasta cierto grado, un significado, forma y uso a cada género narrativo. De tal forma que se hayan precisado, quizás con cierta fastidiosa reiteración de mi parte, aquéllos elementos claves para poder

comprenderlas. Entre éstos está el valor que les asignan los miembros de la comunidad, las personas quienes con más frecuencias las narran por considerarlas significativas, su presencia dentro de las prácticas cotidianas, su utilidad o finalidad en términos de los conocimientos culturales que poseen o como medios para "enseñar" o transmitir dichos saberes.

Vale la pena profundizar un poco sobre el grado de enganchamiento que los miembros de la comunidad reflejan frente a los diferentes tipos de narraciones. Este enganchamiento que involucra o motiva a participar, con menor o mayor entusiasmo, en las prácticas narrativas, se sustenta probablemente en el tipo de contenido que cada género despliega al ser narrado. Estas narraciones juegan un papel determinante en la aprehensión y transmisión de conocimientos que son la base de la vida comunitaria.

Para intentar comprender cómo cada generación se involucra o engancha con una narración determinada, hay que partir del supuesto de que existe una retroalimentación entre las narraciones encontradas y el conocimiento cultural de una comunidad. No se trata de que las personas relaten historias, mitos o leyendas con el único fin de transmitir conocimientos culturales estáticos, casi intocables por el hecho de ser elementos que han ayudado a conformar la identidad colectiva. Ni el conocimiento es estático, ni la identidad se refiere a un proceso terminado y unívoco. Al contrario, en la construcción de las identidades "están sujetas a una historización radical, y están constantemente en proceso de cambio y transformación" (Hall, 1990:232). Así los sujetos a partir del uso de narraciones colaboran a construir la identidad de la comunidad. Hall nos ayuda a comprender este proceso al señalar que:

Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual ellos continúan en correspondencia, realmente las identidades se refieren a cuestiones acerca del uso de recursos históricos, lenguaje y cultura en el proceso de llegar a ser más que ser: no "quiénes somos" o "de dónde venimos", sino más lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y cómo eso influye en cómo podríamos representarnos (1990:232).

Uno de esos recursos históricos y culturales resulta ser el uso de las narraciones por parte de los miembros de San Andrés Daboxtha con el fin

de acercarse a la comprensión y transmisión del conocimiento que les ha permitido sobrevivir durante tanto tiempo y poder utilizarlo en un futuro.

Por ejemplo, las *historias*, a diferencia del *cuento* en el que participan solamente algunas generaciones, atraen la participación e interés de la mayoría de los integrantes de la comunidad. Los valores y conocimientos que se ponen en juego en este tipo de género narrativo están estrechamente relacionados con la conformación de la identidad colectiva. Sin pretender problematizar al respecto, se reconoce que existe un debate alrededor de lo que es la "identidad" y lo que esto implica. Aquí se opta por pensar que "las identidades son construidas a través, no fuera, de las diferencias (Stuart,). O, citando de nuevo a Hall: "a lo largo de su curso, las identidades pueden funcionar como puntos de identificación y acoplamiento sólo debido a su capacidad de exclusión, de dejar afuera, de hacer que el exterior resulte 'despreciable'" (1990:233). Son interesantes estas ideas ya que parece ser que la identidad se conforma al momento de la exclusión, de que se hacen evidentes las diferencias. Se constituye una identidad construida a partir de las diferencias, de lo que no soy yo, ni mi gente. Este sentido de que algo resulte excluido o "despreciable" no es peyorativo, no se piensa que el resto de lo que no se "es" sea inaceptable o que se rechace de forma automática, sino que "la situación cultural del individuo se caracterizaría por la ausencia de puntos de referencia unitarios, de un sistema de símbolos sociales compartidos, y por la presencia no sólo de definiciones contrastantes de la misma realidad, sino de diversos "mundos" en conflicto entre sí" (Sciolla, 1983:5). De tal forma que en narraciones como las *historias*, *leyendas*, *creencias* y *cuentos familiares*, exista una identificación de valores y conocimientos al momento de reconocerlos como propios.

También es importante señalar que dicha red narrativa, subyacente tanto a las conversaciones como a los eventos comunicativos presenciados, es de un carácter que, lejos de calificarse como cerrado o concluido, es más bien abierto y flexible. Esto es evidente al observar cómo las narraciones cambian, se flexibilizan y se reelaboran mediante las prácticas de personas con rostro y voz; hecho que las hace variables y conceptualmente nunca concluidas.

La necesidad primordialmente occidental de separar, delimitar y caracterizar categorías conceptuales tiende a cerrar la posibilidad de pensar los objetos culturales como flexibles y difusamente establecidos. Bonfil Batalla ayuda a complementar esta idea en términos de lo difícil que es establecer límites dentro de las culturas indias y, además, de cómo se hace "un esfuerzo por ajustar la realidad cultural india a nuestras propias categorías, aunque tales categorías, en este caso, de origen occidental, no existan en esas culturas" (2001:55).

Tomando lo anterior en cuenta, las narraciones se extienden como un espectro de significados y valores que se entrelazan entre sí mediante la oralidad cotidiana y los conocimientos propiamente Nãhñu y los que vienen de "fuera". En este sentido, estos relatos son casi "etéreos"; el lenguaje no los alcanza a explicar en su totalidad; al menos así lo demuestran tanto el tipo de resistencia de los abuelos, como la variabilidad de términos que los miembros de SAD acogen para tratar de explicar dichos relatos.

Su significado emerge, entre otras cosas, de la memoria colectiva. Las narraciones parecen impalpables al momento de quererlas encasillar en categorías específicas, en categorías más de "occidente". Adquieren forma mediante el habla, sí, pero puede resultar más útil si tenemos una "visión del lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales" (Duranti, 2000:22). Al parecer dichas estrategias simbólicas ayudan a las personas en sus narraciones a crear y compartir significado mediante sus prácticas diarias, sus "mundos" y su experiencia.

En esta comunidad cada generación de personas acciona diferentes estrategias para transmitir su conocimiento. Se podrían considerar como estrategias los géneros narrativos que elige cada quien relatar. Como se ha visto, las historias, leyendas y creencias son más relevantes y significativas para las generaciones adultas. En tanto que el cuento, mediante los padres jóvenes y los niños principalmente, adquiere un significado y valor que pone en juego la relación e interacción entre casa y escuela, así como la misma concepción histórica y cultural que se tiene sobre una y otra.

2) Si bien es cierto que existe en el ámbito académico, tal como se demostró en el capítulo 4, una confusión o uso un tanto indiscriminado del concepto de *cuento*, también es cierto que dicho concepto, centro de esta investigación, se dibuja aquí como un elemento cultural rico, flexible y útil en muchos sentidos. En este trabajo se reconoce que es un género narrativo versátil, con más de un valor y significado asignados. Se muestra cómo la noción de *cuento* inviste distintas formas y valores dentro del mismo contexto familiar y comunitario. Por un lado se distingue un tipo de *cuento* vinculado fuertemente a las prácticas escolares, y por otro lado aparece el "*cuento familiar*", el cual retoma tanto elementos del cuento escolarizado como elementos del bagaje cultural propiamente Ñhahñu. Se da paralelamente, por medio de la participación de los niños, un proceso de reubicación y reelaboración que encarnan los padres, sobre todo los más jóvenes, para adaptar los nuevos conocimientos de la escuela (cuento escolarizado) a las prácticas familiares y comunitarias (que dan como resultado al cuento familiar Ñhahñu).

El reconocimiento, por parte de los miembros de la comunidad, del cuento escolarizado como un género narrativo que deriva de nuevos y diferentes conocimientos culturales (como lo sería la cultura escolar), se empata con lo observado en la tradición oral y escrita del pueblo maya. En una recopilación, vía un Concurso, de la narrativa indígena, se señala lo siguiente:

Puede notarse la todavía persistente tendencia a transcribir el universo tradicional de la oralidad: mitos fundacionales, creacionistas, o bien, leyendas o relatos de antiguo. Lo cual es positivo, en la medida que permite el conocimiento de las múltiples variables de un mismo tema. Pero dado el movimiento de la sociedad hacia formas nuevas de estructuración social y económica se propiciará, sin duda, la movilidad de las estructuras de pensamiento. Con ello, junto a la recuperación de la memoria antigua, los escritores indígenas advendrán a nuevas modalidades narrativas. Podremos, entonces, conocer lecturas de los tiempos todavía cercanos, pero también el relato imaginativo o de ficción (Morales, 1994: prólogo)

Yo añadiría pues que no solamente los escritores, sino la gente común, los indígenas del diario, reconocen esas nuevas estructuras, se apropian de ellas, las reubican en sus "mundos" y generan nuevos conocimientos. Esos

“relatos imaginativos o de ficción” señalados como muy recientes, coinciden con un también reciente y cada vez más penetrante uso y resignificación de cuentos que surgen de la institución escolar.

Los niños, como destinatarios de la educación formal, son quienes transitan del contexto escolar al familiar. Su participación en el proceso de reubicación y reelaboración del *cuento escolarizado* es clave para que los padres de familia se apropien de dicho “nuevo” género narrativo y lo integren a sus prácticas narrativas cotidianas, conformando así al *cuento familiar*.

3) Desde su aparición oficial en 1911 (DGEI, 2004), la escuela indígena en México se ha visto sujeta a fuertes tensiones ideológicas y socio-políticas que, en algunas ocasiones, han socavado su potencial y que otras veces han engrandecido sus alcances reales. Algunos estudiosos y funcionarios han adoptado, de manera muy bien argumentada, la idea de la escuela indígena como violenta y desconsiderada frente a la cultura local. Se ha planteado específicamente que existe un rechazo de parte de las familias indígenas por aceptar a la institución escolar ya que no reconocen como adecuada ni la labor de los maestros ni lo que se enseña ahí dentro.

Las familias indígenas tienen sus propias razones cuando se refieren a la escuela y a los profesores: rechazan la escuela porque los profesores repiten los vicios de improvisación y hacen una práctica alejada de sus intereses, no cuentan con materiales y cuando los tienen, no los aplican. Desde la implantación de las escuelas, los indígenas han visto el tipo de desarrollo y desenvolvimiento que no ha significado otra cosa que formar a los niños a partir del español. Para la comunidad esta es y ha sido la función primordial de la escuela (Rebolledo, 1994:49)

Apreciaciones como la anterior surgen a partir de diversos estudios que desde hace mucho tiempo han constatado una realidad escolar indígena que “probablemente, por cierta influencia aún poderosa, buena o mala a la vez como tantas cosas, del llamado “pensamiento occidental” (González, 1998:prólogo), somete a los pueblos indígenas al yugo de la cultura dominante. Sin embargo, la escuela también se puede pensar desde una visión que procura dejar de lado la tajante dicotomía “escuela buena- escuela mala” para acercarse a concepciones mucho más integradoras y respetuosas que reconocen una realidad adaptativa y abierta al cambio. Tal como lo

señala Podestá en su trabajo con niños nahuas: "el reto entonces fue pensar en cómo se puede utilizar el espacio ritual escolar para dar paso al desarrollo, a la expresión de otras culturas, no hegemónicas" (2002: 98).

No se pretende aquí encubrir o ignorar las deficiencias por años expresadas en los escolares indígenas. Tampoco desvirtuar las atinadas acciones y propuestas pedagógicas que se llevan a cabo día con día en la práctica cotidiana del salón de clases. Más bien me inclino por hacer un afanoso y paciente esfuerzo por redimensionar a la escuela indígena como una parte importante de la actividad y el pensamiento comunitario indígena.

En este sentido, la escuela se ha convertido en una de las generadoras de conocimiento diferente al de la cultura propiamente ñahñu, lo cual no exime que ambos tipos de saberes se retroalimenten o más aún, que esto implique que sean contrarios u opuestos. La interacción entre la cultura escolar y la de los pueblos indígenas ha estado desde siempre en medio de un debate que en muchas ocasiones contrapone categóricamente una con respecto a la otra. Es innegable que "el origen colonial de la sociedad mexicana ha provocado que los grupos y clases dominantes del país sean, simultáneamente, los partícipes e impulsores del proyecto occidental, los creadores del México imaginario, en tanto que en la base de la pirámide social resisten los pueblos que encarnan la civilización mesoamericana, sustento del México profundo" (Bonfil, 2001:10). Pero también existe la posibilidad de observar un mismo fenómeno desde un ángulo distinto y es necesario hacerlo para desmitificar tanto a la cultura indígena como a la dominante, para lograr comprender no sólo las diferencias entre "ambos Méxicos" sino el cómo han subsistido juntos y cómo han logrado también establecer una interacción medianamente funcional.

"Los estudios nacionales e internacionales recalcan, en general, que las instituciones educativas en zonas rurales son pobres, así como grandes las deficiencias que afligen a los procesos de enseñanza-aprendizaje en esas mismas zonas" (Rivero, 2000:126), lo cual muestra una cara de la moneda, aquella que indica que muchas de las implementaciones pedagógicas difícilmente coinciden con las necesidades materiales e ideológicas de la población rural e indígena. Pero también es pertinente distinguir aquellas prácticas que resultan de la interacción entre la cultura local y la escolar,

identificar los productos resultantes de la adaptación y apropiación de conocimientos en reciprocidad, pensar que "una educación intercultural exige la posibilidad de reciprocidad entre grupos socioculturales distintos, reciprocidad basada en el respeto y en el reconocimiento mutuo" (Paradise, 2001:60).

Esto implica dejar de lado las ideas románticas de lo indígena y lo no indígena, y sumergirse en el verdadero entendimiento de dos mundos culturales, reconociéndolos de igual valor e importancia - aunque en desigualdad social - en una interacción y reciprocidad constantes que han dado lugar a procesos y cambios sociales y culturales de gran relevancia e impacto para todo el país (como las asociaciones de migrantes indígenas en Estados Unidos, la participación de intelectuales indígenas en ámbitos académicos, el destacar los vacíos constitucionales en materia indígena, entre otros).

En términos de lo local, en San Andrés Daboxtha la colaboración entre escuela y comunidad siempre ha sido medular para la formación de metas planteadas por los padres (hasta los abuelos) con respecto a sus hijos. A pesar de que muchos jóvenes migran a los Estados Unidos, se sigue depositando en la escuela la esperanza de una mejora económica y social; las entrevistas indican que las dos principales obligaciones de los hijos son la ayuda en las labores de la casa y el estudio. Por lo tanto, la familia comúnmente se compromete con la escuela a ayudar a los niños en todo que se les pida, ya que el valor que se le atribuye a la escuela va de la mano de las expectativas por encontrar una vida mejor.

Esta creciente expectativa de la institución escolar ha ido cambiando de forma paulatina a través del tiempo; de tal forma que sea necesario considerar la influencia histórica, conflictiva o no, que la escuela ha tenido en las formas de pensamiento indígenas. Lo que se sugiere es abrir la posibilidad de reconocer ciertas huellas históricas educativas que pudieron haber incidido en las condiciones y experiencias tanto individuales como colectivas de las familias y las personas con las que conviví, personas me han ayudado a explorar y comprender mejor al cuento Ñähñu como parte de una gama narrativa enriquecida por el tiempo y la experiencia de la gente dentro de una vida e historia comunes. Esta historia, tanto individual como

colectiva no fragmentada, en donde los individuos miran hacia atrás para explicar el hoy y vislumbrar el mañana. De hecho, "el individuo constituye en la historia, demasiado a menudo, una abstracción. Jamás se da en la realidad viva un individuo encerrado en sí mismo; todas las aventuras individuales se basan en una realidad más compleja: una realidad entrecruzada" (Braudel, 1982:26), como tampoco se da un acontecimiento (como un evento comunicativo o una entrevista) al margen de contexto específico, de las condiciones históricas en las que aparece y de las condiciones culturales en las que se creó.

En términos particulares, el conocimiento escolar resulta convertirse, seguramente sin reconocerlo como un fin en sí mismo, en una sutil estrategia incidente en la actividad de los niños fuera de la escuela. En otras palabras, los niños al compartir el cuento escolarizado en casa, continúan fomentando un tipo de interacción social entre padres e hijos, practicada desde hace años entre los pueblos indígenas. Al igual que sucede con algunos deberes y tareas productivas que comúnmente a los niños corresponden, tanto en el campo como en el quehacer del hogar, el ser "especialistas" del saber escolar promueve la participación activa y respetuosa dentro del contexto comunitario. Así el cuento escolarizado, al ser del dominio infantil, ayuda a perpetuar y conservar su plena participación en la construcción de significados que finalmente son compartidos también por sus familiares.

La escuela, por lo tanto, lejos de edificarse sobre los ya trillados prejuicios ideológicos y materiales, se reivindica aquí como un generador de conocimientos los cuales crean, al interactuar con los conocimientos propios de los Ñähñu, la posibilidad de abrir un espacio dialógico a través del cual se producen procesos de adaptación y reelaboración del saber humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre**, Gonzalo (1964), "Introducción", en J. de La Fuente: *Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad*, Instituto Nacional Indigenista/Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México D.F.
- Argueta**, Arturo (1983), "Los ancianos cuentan: encuentros de tradición oral indígena" en J. Reuter (comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional Técnico de la Educación, México D.F.
- Bakhtin**, M.M. (1986), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin.
- Barthes**, Roland (1988), "Introduction to the structural analysis of narratives", en *Image, music, text*, Noonday Press, Nueva York.
- Bartolomé**, Miguel (2003), "Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca", en revista *Cuadernos del sur*, Año 9, Núm. 18, marzo, pp. 23-49, Oaxaca.
- Basso**, Keith (2000), "Stalking with stories", en B. Levinson (ed.), *Schooling the symbolic animal. Social and cultural dimensions of education*, Rowman & Littlefield, Lanham/Oxford.
- Bauman**, Richard y Joel Sherzer (eds.) (1974), *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge University Press, Nueva York/Londres.
- Benitez**, Fernando (1972), *Los indios de México*, Tomo IV, Ediciones Era, México D.F.
- Bettelheim**, Bruno (1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona.
- Bonfil**, Guillermo (2001), *México Profundo: Una civilización negada*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México D.F.
- Braudel**, Fernand (1968), *La historia y las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid.
- Briggs**, Charles (1986), *Learning how to ask*, Cambridge University Press, Cambridge/Nueva York/Melbourne.
- Brody**, Jill (2000), "Co-construction in Tojolab'al conversational narratives: translating cycles, quotes, evaluations, evidentials, and emotions", en K. Sammons y J. Sherzer (eds.), *Translating native latin american verbal art. Ethnopoetics and ethnography of speaking*, Smithsonian Institution Press, Washington/Londres.
- Bruner**, Jerome (1994), "Life as narrative", en A. Dyson y C. Genishi (eds.), *The need for story. Cultural diversity in classroom and community*, The National Council of Teachers of English, Nueva York/Londres

- Buenfil**, Rosa Nidia (1996), *Revolución Mexicana, Mística y Educación en México*, Torres Asociados, México D.F.
- Candela**, Ma. Antonia (1991), "Argumentación y conocimiento científico escolar" en revista *Infancia y Aprendizaje*, Núm. 55, Madrid.
- Castro**, Carlo Antonio (1957), *Cuentos populares tzeltales*, Instituto Nacional Indigenista/Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Año 2, Núm. 14 extraordinario, abril, San Cristóbal de las Casas.
- Coelho**, Paulo (2003), "Humi siempre quería ganar más", en *La Revista de El Espectador*, Núm. 179, diciembre, pp. 21-27, Bogotá.
- Corona**, Erika (2004), (sin título), en revista *Diario de Campo*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Núm. 63, marzo, México D.F.
- Chisholm**, James (1996), "Learning "respect for everything": Navajo images of development", en C.P. Hwang, M.E. Lamb y I.E. Sigel (eds), *Images of childhood*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Darnell**, Regna (1974), "Correlates of Cree narrative performance", en R. Bauman y J. Sherzer (eds.) (1974): *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge University Press, Nueva York/Londres.
- Darnton**, Robert (1987), *La gran Matanza de Gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Deloria**, Vine Jr. (1997), *Red earth, white lies. Native Americans and the myth of scientific fact*, Fulcrum Publishing, Golden.
- Duranti**, Alessandro (2000), *Antropología Lingüística*, Cambridge University Press, Madrid.
- Edwards**, Derek y Mercer, Neil (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona/México/Buenos Aires.
- Eliade**, Mircea (1975), *Myth and reality*, Harper Colophon Books, Nueva York.
- Espíndola**, José Luis (2001), "El cuento como técnica para la promoción de los valores y las actitudes en los niños. Un caso: La responsabilidad", en A. Hirsch, *Educación y Valores*, Gernika, México D.F.
- Florescano**, Enrique (1999), *Memoria indígena*, Taurus, México D.F.
- Francis**, Norbert y Enrique Hamel (1992), "La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, Vol. XXII, Núm. 4, pp.11-35, México D.F.
- Geertz**, Clifford (2000), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

- Godenzzi**, Juan Carlos (1999), "Tradición oral andina: Problemas metodológicos del análisis del discurso", en J.C. Godenzzi (comp.), *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas"/Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Cuzco/Cochabamba.
- Goffman**, Erving (1979), "Intercambios correctores", en *Relaciones en público*, Alianza, Madrid.
- Gómez**, Antonio (2000): "Negro Cimarrón. ya'yejal j-ik'al ", en *Tradición oral y narrativa indígenas 2*, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste/Universidad Nacional Autónoma de México, San Cristóbal de las Casas.
- González**, Pablo (1994), "Presentación", en *Cuentos y relatos indígenas 5*, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y el estado de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.
- Gossen**, Gary (1980), *Los Chamulas en el mundo del sol. Tiempo y espacio en una tradición maya*, Instituto Nacional Indigenista/ Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México D.F.
- Gumperz**, John (1988), "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (comp), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Barcelona/México/Buenos Aires.
- Hamel**, Enrique (1996), "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?", en U. Klesing-Rempel (comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés/Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional, México D.F.
- Hammersley**, Martyn y Paul Atkinson (2000), *Etnografía: Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona/México/Buenos Aires.
- Heath**, Shirley (1994), "Stories as ways of acting together", en A. Dyson y C. Genishi (eds.), *The need for story. Cultural diversity in classroom and community*, The National Council of Teachers of English, Nueva York/Londres
- Hill**, Jane (2000), "Don Francisco Marquez's story", en K. Sammons y J. Sherzer (eds.), *Translating native latin american verbal art. Ethnopoetics and ethnography of speaking*, Smithsonian Institution Press, Washington/Londres.
- Holland**, Dorothy, William Jr. Lachicotte, et al. (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Cambridge/Londres.

- Hymes**, Dell (1974), "Hacia etnografías de la comunicación", en P. Garvin y Y. Lastra (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- Ibargüengoitia**, Jorge (1990), "Malas noticias. No se alarme, pero...", en *Instrucciones para vivir en México*, Planeta, México D.F.
- Kopytoff**, Igor (1981), "Knowledge and beliefs in Suku thought", en revista *Africa*, Núm. 51(3), pp.709-722.
- Lastra**, Yolanda (2000), "An otomí story of a nahual", en K. Sammons y J. Sherzer (eds.), *Translating native latin american verbal art. Ethnopoetics and ethnography of speaking*, Smithsonian Institution Press, Washington/Londres.
- León-Portilla**, Miguel (1997), *Pueblos originarios y globalización*, El Colegio Nacional, México D.F.
- Linde**, Charlotte (1987), "Explanatory systems in oral life stories", en D. Holland y N. Quinn (eds.): *Cultural models in language and thought*, Cambridge University Press, Cambridge/Nueva York/Melbourne.
- Linde**, Charlotte (1993), *Life stories*, Oxford University Press, Oxford.
- Livo**, Norma (1983), "Storytelling", en revista *Media and Methods*, septiembre, pp.25-26, Philadelphia.
- López**, Mariano (2000), "El sombrero. jsemet pixol", en *Tradición oral y narrativa indígenas 1*, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste/Universidad Nacional Autónoma de México, San Cristóbal de las Casas.
- Márquez**, Carlos (1983), "El sol y la luna: mito totonaca", en J. Reuter (comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*, Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional Técnico de la Educación, México D.F.
- Martín**, Donaciana, Victorino Gómez y Pedro Godínez (1986), *La historia y los conocimientos de los Náhñu*, Dirección General de Educación Indígena/Centro Social de Cardonal, Cardonal.
- Martínez**, Pedro Antonio (1997), "Introducción", en *Narrativa Maya-Zoque* (antología), Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.
- Maurer**, Eugenio (1977), "¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas (México)" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, Núm. 1, pp. 84-103, México D.F.
- Maurer**, Eugenio (1996), "Oralidad y escritura", en U. Klesing-Rempel (comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés/Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional, México D.F.

- Menton**, Seymour (2003), *El cuento hispanoamericano*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Mercer**, Neil (2001), "Desarrollo por medio del diálogo", en *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Paidós, Barcelona/México/Buenos Aires.
- Miller**, Peggy y Robert Mehler (1994), "The power of personal storytelling in families and kindergartens", en A. Dyson y C. Genishi (eds.), *The need for story. Cultural diversity in classroom and community*, The National Council of Teachers of English, Nueva York/Lóndres.
- Mitchell**, W.J.T. (ed.) (1981), Prólogo, en: *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago/Lóndres.
- Montemayor**, Carlos (1998), *Arte y trama en el cuento indígena*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Montero**, Pedro (1990), "Literatura tradicional cuentos populares extremeños: una aportación metodológica desde la etnografía", en revista *Campo Abierto*, Escuela Universitaria de formación del profesorado de E.G.B. de Badajoz, Universidad de Extremadura, Núm. 7, pp. 149-174, Badajoz.
- Niñas, niños nahuas** y Rossana Podestá (2002), *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Norris**, Janet (1992), "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers. Perspectives on whole language: Past, present, potential", en *Instructional materials laboratory*, University of Missouri, Missouri.
- Ochs**, Elinor, Ruth Smith y Carolyn Taylor (1996), "Detective stories at dinnertime: problem-solving through co-narration", en D. Brenneis y R. Macaulay (eds.), *The Matrix of language. Contemporary linguistic anthropology*, Westview Press, Boulder/Cumnor Hill.
- Ong**, Walter (1996), *Oralidad y escritura; tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Paradise**, Ruth (2004), "Interculturalidad como respeto mutuo", en revista *Educación 2001*, enero, pp. 59-62, México D.F.
- Paradise**, Ruth (1994), "The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities", en A. Alvarez y P. del Río (eds.), *Education as cultural construction, explorations in socio-cultural studies*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Vol. 4, Madrid.

- Paradise**, Ruth (1991), "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación" en revista *Infancia y Aprendizaje*, Núm. 55, pp. 73-86, Madrid.
- Paredes**, Américo (ed.) (1970), *Folktales of Mexico*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres.
- Pellowski**, Anne (1977), *The world of storytelling*, R.R. Bowker Company, Nueva York/Londres.
- Peñalosa**, Fernando (1990), *El cuento popular: patrimonio del pueblo maya*, California State University, Long Beach.
- Philips**, Susan (1972): "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase", en V. Cazden y D. Hymes: *Functions of language in the classroom*, Teachers Collage, Nueva York.
- Price**, Laurie (1987), "Ecuadorian illness stories. Cultural Knowledge in natural discourse", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge University Press, Cambridge/Nueva York/Melbourne.
- Propp**, Vladimir (1981), *Morfología del cuento*, Fundamentos, Madrid.
- Rebolledo**, Nicanor (1994), "La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica", Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, abril, Nueva Orleans. Publicada en revista *Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Ricoeur**, Paul (1981), "Narrative time", en W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres.
- Rivero**, José (2000), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, CIPAE/Tarea, Lima.
- Sammons**, Kay y Joel Sherzer (eds.) (2000), "Introducción", en *Translating native latin american verbal art. Ethnopoetics and ethnography of speaking*, Smithsonian Institution Press, Washington/Londres.
- Sánchez**, Rodolfo (1997), "Tradición oral y desarrollo de actitudes favorables para la paz", en revista *América indígena*, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. LVII, Núm. 3-4, julio-diciembre, pp. 225-266, México D.F.
- Saville-Troike**, Muriel (1989), *The ethnography of communication: an introduction*, Basil Blackwell, Oxford/Nueva York.
- Scholes**, Robert (1981), "Language, narrative anti-narrative", en W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres.

- Schwartz**, Howard and J. Jacobs (1984), "Glaser y Strauss: Teoría Fundamentada", en *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*, Trillas, México D.F.
- Sciolla**, Loredana (2002): "El concepto de identidad en sociología", (mimeo.)
- Serpell**, Robert (1996), "Cultural models of childhood in indigenous socialization and formal schooling in Zambia", en C.P. Hwang, M.E. Lamb y I.E. Sigel (eds.), *Images of childhood*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Stross**, Brian (1974), "Speaking of speaking Tenejapa Tzeltal metalingüistics", en R. Bauman y J. Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge University Press, Nueva York/Londres.
- Taller** de tradición oral y Pierre Beaucage (2003), "Una mirada indígena sobre naturaleza y cultura: la mujer, el oso y la serpiente en mitos nahuas" en revista *Cuadernos del sur*, Año 9, Núm. 19, agosto, pp. 59-73, Oaxaca.
- Turner**, Victor (1981), "Social dramas and stories about them", en W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres.
- Vargas**, Palemón (2003), "Autoridad comunal. Cargo obligatorio y gratuito a la comunidad", en revista *México Indígena*, Nueva época, Vol. 2, Núm. 6, diciembre, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, pp. 71-79, México D.F.
- White**, Hayden (1981, "The Value of narrativity in the representation of reality", en W.J.T. Mitchell (ed.), *On narrative*, The University of Chicago Press, Chicago/Londres.
- Zapata**, Teresa (2004), *Vladimir Propp y el estudio de los cuentos de hadas*, Promolibro, Valencia.

Referencias electrónicas:

- Calderón**, Araceli (2003): *Canto, cuento y poesía de las niñas y niños Mazahuas de Michoacán* (prefacio), Instituto Nacional Indigenista, México D.F. [citado febrero 2004] Disponible en: www.ini.gob.mx/documentos/cantocuento/index.html (actualmente CDI)
- Indicadores socioeconómicos (2004), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México D.F. [citado noviembre 2004] Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=91
- La educación indígena en México. Antecedentes históricos (2004), Dirección General de Educación Indígena, México D.F. [citado octubre 2004] Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes

Información Estadística (2000), Base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 INI/CONAPO, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México D.F. [citado noviembre 2004) Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos>